UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA DE
DURANGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de especialización "Procesos Curriculares en la Formación Docente"

PRESENTA
MARÍA ELVIRA ESQUIVEL CHÁVEZ

DIRECTORA DE TESIS
MTRA. DELIA INÉS CENICEROS CÁZARES

DURANGO, MÉXICO **MAYO DE 2003**

TABLA DE CONTENIDO

PÁGINA

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA..... 5

1.1 Presencia de la Educación Artística en el espacio educativo..... 6
1.2 La Educación Artística en documentos oficiales.... 9
1.3 Investigaciones relacionadas con la Educación Artística..... 19
1.4 Investigaciones relacionadas con las actitudes... 23

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES..... 27

2.1 Teoría de la Acción Razonada..... 29
2.2 Cómo definir y medir la conducta..... 31
2.3 Predicción de la conducta a partir de la intención 33
2.4 Determinantes de las intenciones conductuales..... 35
2.5 Determinantes del componente actitudinal..... 39
2.6 Determinantes de la norma subjetiva..... 42
2.7 Variables externas..... 44

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODÓLOGICA 47

3.1 Descripción general de la investigación 48
3.2 Hipótesis 49
3.3 Variables y su operacionalización 50
3.4 Técnica de obtención de información 52
3.5 Instrumento 54
3.6 Descripción de la población 58
3.7 El acercamiento a los participantes de la población 61
3.8 Plan de análisis 63

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 66

4.1 Características de la muestra 67
4.2 Aspectos sobresalientes de las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la educación artística 70
4.3 Qué se destaca en la actitud de los docentes en cada una de las variables de estudio 72
4.4 Relación entre las variables que conforman el modelo de la Teoría de la Acción Razonada de los docentes 79

4.5 Relación entre las variables de la Teoría de la Acción Razonada y los grupos de la muestra.... 83
4.6 Relación entre el comportamiento de las variables y el sexo al que pertenecen..... 86
4.7 Relación entre las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística y el plan de estudios..... 88
4.8 Las variables de la Teoría de la Acción Razonada de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística relacionada con la antigüedad en el servicio..... 89
4.9 Las variables de la Teoría de la Acción Razonada de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística y el medio en el que trabajan..... 90
4.10 Comportamiento de las variables de estudio con relación a la edad recodificada..... 90
4.11 Las dimensiones de la variable de estudio y el grado académico de los docentes..... 93

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS..... 96

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 104

ANEXO..... 105

INTRODUCCIÓN

El medio en el que se desenvuelve un individuo es un espacio en el que intervienen infinidad de factores: sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, etc., que permiten la creación de conductas específicas de carácter complejo. El comportamiento humano es directamente observable, no así los procesos psicológicos que se desencadenan antes, en el momento o después de la ejecución del comportamiento. No obstante, el conocimiento de dichos factores es fundamental en el ámbito de la psicología, para comprender y explicar el comportamiento antes de que se lleve a cabo, esto no es una tarea fácil por la diversidad de factores que están implicados.

La mayoría de las investigaciones que se han centrado en el estudio de los distintos factores que pueden predecir el comportamiento, ha dado una relevancia especial a las actitudes. Desde mediados de los 70 se ha producido un importante cambio en el campo del estudio de las actitudes. Hacia 1935, apenas se encontraba relación entre la actitud evaluada y la conducta real que se podía observar (Becoña, 1996). El impulso de autores como Ajzen y Fishbein, con su Teoría de la Acción Razonada, han cambiado totalmente el panorama.

En la actualidad, con dicha teoría, es posible predecir en grado importante la conducta, a partir de la actitud y las creencias del sujeto o desde componentes relacionados con la misma actitud como son: la intención, considerada como un puente entre las actitudes y la conducta; la norma subjetiva; las creencias conductuales y normativas y la evaluación de esas creencias.

La conducta en este trabajo es enseñar la Educación Artística y de acuerdo a Ajzen y Fishbein (1980), es posible predecirla a partir del conocimiento de la actitud, las creencias conductuales y normativas y la intención que los docentes manifiestan acerca de la Educación Artística. Esta asignatura no es un caso aislado para el docente, con la elaboración, por primera vez, del libro de Educación Artística para el maestro, editado el mes de octubre de 2000. La Secretaría de Educación Pública pretende brindar a los maestros la información básica que les permita reflexionar sobre las características, propósitos y elementos de la Educación Artística, como una asignatura que aporta elementos

importantes para el desarrollo integral de los niños (SEP, 2000).

El actual plan de estudios para la educación primaria tiene como propósito "fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas" SEP (1993: 143); de ahí que los planes de estudio de las escuelas normales se fundamentan en los propósitos de la educación primaria para integrar los cursos de Educación Artística.

Los encargados de llevar a cabo dichos planes son los docentes, quienes comparten diversos elementos: posturas fragmentarias acerca de los contenidos que suelen soslayarse en el curriculum oficial; la insuficiente formación que recibieron para tratar contenidos artísticos; por lo general, son de clase media baja; la sobrecarga curricular para trabajar en el aula y los diversos asuntos administrativos que se les demandan (Morton, 2001)

De cierta forma, dichos factores intervienen en la conformación de la actitud que los docentes pueden tener al enfrentarse a la enseñanza de la Educación Artística.

Con base en lo anterior, en el presente estudio se tiene el propósito de hacer una revisión de los aspectos teóricos acerca de las actitudes y la Educación Artística para indagar cuáles son las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención que manifiestan los docentes al enfrentarse a la enseñanza de la Educación Artística.

En un primer acercamiento al estudio, se plantea el problema a investigar, se describe la temática en la que se inserta el objeto de estudio, se justifica el porqué es necesario ocuparse del tema y, a través de los objetivos, se explica lo que se pretende lograr con el trabajo.

También se hace un análisis sistemático de reportes de investigación relacionados con el objeto de estudio que permita avizorar el avance que ha tenido el conocimiento en este ámbito.

En el capítulo dos, se fundamenta teóricamente el objeto de estudio a través de la revisión de aspectos centrales relacionados con la Teoría de la Acción Razonada.

El proceso metodológico que guió la investigación, donde se plantea el tipo de estudio, las hipótesis, las variables y las técnicas e instrumentos para la recogida de datos así como la descripción de la población se presenta en el capítulo tres.

El penúltimo apartado corresponde a la presentación y análisis de los resultados donde se recuperan los elementos teóricos para describir los hallazgos, posteriormente se muestran algunas reflexiones que surgieron a partir de los

resultados, las cuales se enuncian en forma de conclusiones y sugerencias. Las referencias bibliográficas son el último apartado, en él se registran las investigaciones de autores que han sido revisados para el desarrollo del presente documento. De igual forma se integra el anexo donde se incluye el instrumento aplicado.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El arte ha sido explicado por filósofos, artistas, psicólogos y educadores, quienes han aportado concepciones muy diversas. Ha sido considerado como un medio para descargar energías, como una actividad aristocrática, como privilegio de una minoría, como la posibilidad de alcanzar un orden, como una actividad hereditaria, etc. (Del Campo, s/f y Ariño, 1997).

Por lo anterior, en este capítulo se incluye un apartado que proporciona al lector algunos elementos relacionados a la situación actual de la Educación Artística en el contexto educativo.

En primer término, se presenta la Educación Artística en el espacio educativo; se describe también el trato que se le ha dado en los documentos oficiales que rigen la normatividad de la educación primaria. Enseguida se revisa un conjunto de investigaciones que hacen referencia a la Educación Artística y a las actitudes, esto permite plantear la pregunta de investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar.

1.1. Presencia de la Educación Artística en el espacio educativo

Si se entiende la educación como el proceso a través del cual el hombre llega a desarrollarse como persona, ningún aspecto, físico, mental, espiritual o artístico puede resultar ajeno a la educación. En este sentido, la enseñanza de la Educación Artística representa uno de los medios ideales donde el individuo puede desarrollar sus facultades creativas, su sensibilidad, su gusto y actitudes; al mismo tiempo que reconoce sus potencialidades dentro de una actividad artística futura.

La escuela primaria es un sitio donde puede favorecerse la sensibilidad artística, debido a que allí confluyen niños que, en conjunto, organizan juegos en los que regularmente están presentes actividades que tienen relación con las manifestaciones artísticas.

A través de la observación de la propia práctica docente nos damos cuenta que los niños dibujan, pintan, cantan, se mueven, hacen música, actúan, disfrutan y expresan sentimientos, emociones y percepciones que surgen de la relación con lo que les rodea y de las actitudes culturales de su entorno. De igual forma, existen docentes encargados de mantener el interés y el gusto para que los educandos realicen dicho tipo de actividades, contribuyendo así al desarrollo de la personalidad infantil. Al promover conocimientos, actitudes y valores, los niños participan y se relacionan de mejor forma.

Para algunos docentes, las manifestaciones artísticas de los niños pasan desapercibidas o, en ocasiones, no se cuentan con las habilidades o preferencias para desarrollar ese tipo de actividades.

Es común escuchar a los docentes emitir expresiones como: -¡yo no toco ni el timbre!, ¡soy una piedra para moverme!, ¡no sé dibujar!, ¡cantar!, ni loco, ¿a mi edad?, ¡ya no estoy para eso!-, entre otras. Esto da cuenta de algunos de los obstáculos que representa la enseñanza de la Educación Artística. A este respecto, Porstein y Origlio (1998) afirman que no hay necesidad de contar con el talento de los grandes artistas, más bien, desde el saber y la actitud del profesor y a pesar de las limitaciones de formación, edad, años de servicio, contexto, etc., se puede intentar un acercamiento a los contenidos de la Educación Artística y no escudarse en que es una tarea para especialistas o confiar en que se tiene un profesor especial y no existe la necesidad de capacitarse.

El hecho de que en la escuela haya docentes especializados, encargados de alguna expresión de la Educación Artística (danza o música), no tiene ninguna relación con la resistencia y el alejamiento de los docentes de grupo de las áreas expresivas. Los espacios musicales, corporales, plásticos, etc., deben ser aceptados y valorados por el docente (Rodríguez J, 1990). El que haya un profesor de música, como ya se mencionó, no impide que se coarte o anule un espacio musical con el maestro de grupo, ya que es él quien comparte con su grupo juegos o espacios expresivos que son una ventaja en relación con el personal especializado que acude una o dos veces por semana, cuando se cuenta con dicho apoyo.

Se agrega a estas observaciones que los maestros que laboran en la escuela primaria tienen diferentes años de servicio, que van desde los 2 hasta los 30 años de práctica docente; por tanto, se deduce que fueron formados con diferentes planes de estudio en las escuelas Normales. Por lo

cual, las creencias, actitudes e intenciones hacia la enseñanza de la Educación Artística pudieran tener algunas variaciones, aún cuando los planes de estudio de las Normales toman como base los planes de educación primaria.

Al egresar de la escuela Normal, de acuerdo a las propósitos de la Educación Artística los estudiantes están preparados para enfrentar situaciones artísticas que permitan propiciar actividades en un grupo de educación primaria, debido a que la mayoría de las escuelas no cuentan con un profesor encargado exclusivamente de la Educación Artística, aun cuando, erróneamente se ha considerado, de manera general, que los maestros de apoyo en danza o música, cubren el área de Educación Artística. Además, las escuelas que cuentan con personal responsable de esta área no siempre tienen profesores cuya preparación sea acorde a las exigencias escolares.

Pero, ¿qué sucede en los planteles donde no existen docentes con la especialidad de danza o música para cubrir la asignatura de Educación Artística? O, ¿qué sucede cuando los maestros frente a grupo son apáticos a la Educación Artística?. En ocasiones, es ignorada o se practica de manera inadecuada, sin previa organización o propósito que cubrir (Rifa, 1998).

Hay quienes llevan a los alumnos al patio sólo para coordinar juegos tradicionales. Cuando se requiere la organización de festivales cívicos se eligen los alumnos con habilidades o destrezas que permitan organizar un baile (Méndez, 1998).

Por otra parte, las escuelas donde existen docentes especializados en música o danza, no son de tiempo completo en educación primaria (con nombramiento de 40 horas); en

consecuencia, a cada grupo le corresponde una hora por semana de danza y música.

Ante esta problemática, poco se sabe de la actitud que manifiestan los docentes de educación primaria al enfrentarse a la enseñanza de la educación artística, lo cual da a conocer la relevancia que representa contestar las siguientes preguntas de investigación a las que, a partir de esta investigación se pretende dar respuesta.

- ¿Cuáles son las creencias, la actitud, la norma subjetiva y la intención de los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística?
- ¿Existen diferencias entre las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística, con respecto a las variables: Plan de estudios con que fueron formados, experiencia docente, edad, sexo, formación profesional, grado que atiende, medio (rural, urbano) y apoyo especializado en educación artística?.

1.2.La Educación Artística en los documentos oficiales

El arte es una de las manifestaciones más antiguas del ser humano, sus huellas materiales se pueden encontrar en los restos arqueológicos testigos de otras eras y culturas. Dichas manifestaciones se podían observar en los rituales de las distintas culturas que cumplían una función religiosa y utilitaria al servicio de la comunidad. Cuando se trata de definir el arte, existe gran dificultad para hacerlo.

En otras épocas, en otras culturas, tal como la griega, se ha preguntado por el carácter y el papel del arte. Así como el origen y la identidad del ser, esto, dio origen al desarrollo de la filosofía y junto con ésta, al nacimiento de

una disciplina estética, que trata desde entonces, de delimitar las categorías y las formas de ser de la actividad artística (Corts, 1991 y Contreras, 1993). Empero, habría que delimitar los conceptos de educación estética y artística Para Laguens (1971), la educación estética es la que guía al sujeto hacia la apreciación de lo bello, de tal forma que puede entender, contemplar y apreciar lo bello; supone la formación del gusto, no de una preferencia subjetiva, sino de saber contemplar y conocer objetivamente un valor artístico local, nacional y universal.

La Educación Artística, es el desarrollo de las capacidades creativas del alumno y supone no sólo educar para valorar lo bello, sino ayudar al sujeto a crear en una o más artes determinadas (Rodríguez J, 1990). Dichas formas de entender el arte en la educación estan presentes en la actualidad, planteando, en ocasiones, una dicotomía entre la contemplación y la ejecución, lo cual no debería ser así, más bien, ambas deben ir unidas, ya que, con la contemplación de lo bello se contribuye también a la actividad ejecutiva (Corts, 1991).

Si analizamos la participación de las manifestaciones artísticas en los rituales de las diferentes culturas que se desarrollaron en la antigüedad, su función era servir a la comunidad; posteriormente el arte pasó a ser actividad aristocrática(En Alemania y Grecia); instrumento de ornato y recreación, evolucionando y transformándose en modalidades artísticas, determinando en su desenvolvimiento técnicas específicas ya como disciplinas artísticas (Ariño, 1997.

En México, la Educación Artística como instructora de capacidades, tuvo un proceso similar debido a los fenómenos políticos y sociales de la propia historia. En el México antiguo, la educación propiciaba el conocimiento científico,

artístico y el cumplimiento de las costumbres. La expresión y manifestaciones artísticas constituían el derecho a incorporarse a la vida social. Para la educación existían varios tipos de escuelas: el calmecac y el tepochcalli, donde se impartía una educación estética. El cuicalli, casa de canto, también llamada nemachtilcalli, casa del conocimiento supremo de la colectividad. Era el centro de la dirección en torno al cual giraban las demás instituciones educativas (Beristáin,1988). En estos centros educativos, se impartía la educación artística no como especialidad, sino como elemento integrador de un proceso total en la formación del individuo que estaba destinado a participar activamente en un determinado ámbito social, como guerrero, religioso, científico ó artista (Beristáin, 1991).

Con la conquista surgió una forma de gobierno de poder, discriminatorio para los nativos; se les impuso una cultura, religión y un diferente sentido de la vida. Al observar los misioneros evangelistas la sensibilidad y poder creativo manifestados en las tareas encomendadas, aprovecharon las expresiones artísticas (danza, artes plásticas, el teatro y la música) como recursos para dominar a los habitantes y propagar la fe católica (SEP, 1998). Se puede observar que las expresiones artísticas además de contribuir con los propósitos educativos, en otros ámbitos, sufren transformaciones en su desarrollo debido a las influencias recibidas de Europa.

En la época de la colonia, no existió una Educación Artística popular, sino que el arte cumplía la función que la iglesia le indicaba, debido a que, a la clase dominante no le interesaba educar a un pueblo subyugado (Jiménez, 1994). En la posrevolución se crea la Secretaría de Instrucción Pública, y José Vasconcelos (1920-1924), por primera vez

plantea la necesidad de valorar las raíces culturales para una identidad como nación; se impulsa el desarrollo de la propia cultura y lenguajes artísticos, siendo este período el punto de partida del arte nacionalista (Tovar, 1994).

Una de las acciones trascendentales de esta década fue la creación de las misiones culturales, que se integraron por maestros alfabetizadores, trabajadores sociales, artista, pintores, etc., que se desplazaban a las comunidades a cumplir la función de alfabetizar e investigar el arte popular, ellos fueron los primeros en entrar en contacto con el arte popular (García, 1990). Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940), la Educación Artística adquiere un lugar dentro del proceso educativo, se consideraron las manifestaciones artísticas como el reencuentro de una identidad; estos impulsos en relación con la Educación Artística dentro de los planes y programas de estudio se fueron minimizando, al grado de convertirse en simples actividades de recreación (Debroise, 1983).

En la época de los 40 a los 70s, no se dieron cambios sustantivos que transformaran las condiciones de la Educación Artística dentro del sistema escolar, fue hasta 1972– 1975, con la reforma educativa que se planificó la educación escolarizada o formativa por áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación tecnológica y Educación Artística); por vez primera, se consideró la Educación Artística como área dentro del proceso educativo conformada por las cuatro manifestaciones (música, teatro, artes plásticas y danza) (SEP, 1975).

En este sentido, los programas de educación contemplaban la integración personal del normalista y la formación didáctica que lo capacitara para encauzar al alumno de

educación primaria en las distintas expresiones artísticas. La planeación para preparar al futuro docente se realizaba, tomando como referencia los programas de educación primaria, con un enfoque práctico, dinámico y creativo, para brindar al educando una formación (SEP, 1975). Así, al revisar los planes y programas de estudio que se han desarrollado en México en las escuelas normales, a partir de 1975, apenas encontramos lugar para la Educación Artística. El plan de estudios 1975 (SEP, 1975) se distribuye en ocho semestres. En los primeros seis, se emplean 2 horas por semana para Educación Artística y su didáctica; y en el séptimo y octavo se aborda Educación Artística y la práctica docente.

En el plan de estudios 1984 se establece la Educación Normal con grado académico de licenciatura, por la propuesta de una revolución educativa para elevar la calidad de la educación (SEP, 1984). En el plan se observa la inclusión de la educación artística en el curso de Apreciación y Expresión Artística en los semestres I, II y III, con 4 horas por semana y, como continuidad de éste, en el cuarto semestre incluye el curso de Creatividad y Desarrollo Científico con 3 horas por semana.

En el plan de estudios 1997, la Educación Artística se contempla en el cuarto, quinto y sexto semestre, con 2 horas por semana; se centra en actividades de expresión y apreciación artística, valoradas como formas de comunicación y desarrollo integral del individuo.

Como puede observarse, en el plan 1975, la Educación Artística se considera a lo largo de los ocho semestres y en los planes 1984 y 1997 se hace alusión a las actividades extracurriculares, sin tomar en cuenta que no todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de asistir a dichas clases.

De igual forma, en los tres planes de estudio arriba mencionados se contempla como fundamento importante la formación integral del maestro, el desarrollo de sus capacidades, la formación profesional para ejercer la docencia y la formación didáctica que los capacite para integrar esas actividades en forma adecuada y poder encauzar al alumno de educación primaria en las distintas modalidades artísticas: música, danza, teatro y artes plásticas (SEP, 1975, 1984 y 1997b).

Del análisis de los planes de estudio de Educación Normal, surge la inquietud de conocer la actitud, las creencias, norma subjetiva e intención de los docentes Hacia la enseñanza de la Educación Artística, esta expresión puede significar expresión o apreciación artística, formación estética o actividades artísticas complementarias; generalmente se utilizan los términos sin especificar sus significados. Esto puede observarse con más claridad cuando se analiza la terminología empleada en cada plan de estudios de educación normal.

En el plan de estudios 1975, durante los ocho semestres se proponen actividades que fomenten **la expresión o apreciación artística** en música, danza, teatro y artes plásticas; en cambio, en el plan 1984 se habla de una **formación estética** que permita apreciar las formas del arte; y, en el plan de estudios 1997 se dice que para fomentar las **actividades artísticas** se programen tiempos adicionales, con valor curricular, con otras instituciones y reconocer las actividades que en ellas realicen los estudiantes. Sin embargo, ¿Quiénes podrán inscribirse?, como ya se mencionó, no todos los estudiantes tienen la posibilidad de acudir a otras instituciones, lo cual implicaría una desventaja para quienes no pudieran asistir.

A este respecto, Porter (1976; en García A, 1976), afirma que el plantear una nueva forma de la didáctica del arte, se tiene que partir de que el ejercicio y el disfrute del hecho artístico no son ni un lujo ni un despilfarro, mucho menos, un privilegio de una minoría, sino una necesidad importante del hombre; de tal forma que la Educación Artística no puede estar reducida a un espacio de mundo mítico e inaccesible, desligado de lo cotidiano, único para quienes tengan la posibilidad de acceder a ella, sino más bien, el arte debe estar ligado a la formación docente como un medio útil para expresar las motivaciones naturales del individuo (Armengol, 1975)

Las oportunidades de formación complementaria se proponen para evitar que el mapa curricular sea excesivo y que se imponga una programación rígida y uniforme a actividades que deben adaptarse a las preferencias, intereses y disponibilidad de tiempo de los estudiantes.

Por otra parte, los pronunciamientos oficiales sobre la inclusión del arte en las escuelas públicas no han sido significativos, un ejemplo de ello son las indicaciones que se les dirigen a los maestros de educación básica, cuando se solicita a éste que eduque, preferentemente, en: "...el dominio de la historia, la ortografía, la geografía, la aritmética y las matemáticas, el civismo y la asimilación de los métodos como herramienta para la apropiación de la cultura nacional y de la universal" (Salinas, 1994: 16).

Al no mencionar el cultivo de las artes o el desarrollo de la sensibilidad estética de los infantes, como metas de la educación primaria, se evidencia la subestimación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) hacia la práctica de la Educación Artística. Se hace alusión a la educación básica en el nivel de primaria, debido a que la planeación para el

futuro docente, en los planteles de estudio de las escuelas Normales, se realiza tomando como referencia los programas de educación primaria (SEP, 1975, 1984 y 1997b).

En cuanto a los aspectos curriculares, las actividades artísticas ocupan el mínimo de tiempo escolar en los semestres que incluye la carrera de educación Normal. Con 4 horas por semana de un total de 30 en el plan de estudios 1975, representa el 13% del tiempo destinado a actividades educativas. Las mismas horas y porcentaje se destacan en el plan 1984; a diferencia del plan 1997 que incluye 2 horas por semana de un total de 32, que representan el 6.2% del total.

Cabe señalar que en la ley General de Educación, promulgada por decreto presidencial el 12 de julio de 1993 (Cap. I, Art. 7, fracción VIII) se habla de "Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación" (SEP, 1993: 51).

A pesar de que el gobierno, en sus prescripciones, se ha preocupado por resolver la carencia de la Educación Artística dentro del proceso educativo, las estrategias consideradas hasta el momento han resuelto el problema de manera parcial, no han abordado el problema de raíz. Las acciones de capacitación han sido insuficientes, esto es observado al planificar prácticamente estas orientaciones, minimizando el tiempo dedicado a la expresión y formación artística en general, provocando un desnivel en la valoración de las materias de arte a otras, consideradas con más carga curricular y al no dedicar espacios ni materiales didácticos adecuados en los centros educativos que hagan posible unas condiciones mínimas de trabajo.

En las tareas de capacitación docente, se implementó el Programa de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), que ha tenido como objetivo, desde 1983, reforzar la formación artística de los educandos y favorecer su acercamiento a los quehaceres culturales. Este programa proporcionó durante el periodo comprendido entre 1983–1988, cursos de capacitación para actividades culturales a maestros de educación básica, donde a través de un año, sólo se capacitaba a un maestro por cada centro escolar (FCE, 1988).

El futuro del PACAEP es incierto, ya que en el programa de cultura 1995 – 2000, correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo, se le cita como un esfuerzo más en la tarea de atender el desarrollo cultural de la infancia, no es considerado como un programa sustantivo.

Al respecto, cabe cuestionarse ¿Quiénes son los docentes que se hacen cargo de fomentar y difundir las actividades artísticas en todas sus manifestaciones? ¿Serán docentes especializados en las áreas mencionadas?

En realidad, son los maestros de grupo quienes se responsabilizan de esas tareas, con excepción de aquellas escuelas que cuentan con un maestro de educación artística. La razón de fondo es que en la Ley General de Educación no se considera necesaria la formación de maestros de educación artística a nivel licenciatura.

Este vacío en la formación de maestros profundiza el relegamiento de la Educación Artística escolar, cuestión que se corrobora con lo citado en la Ley, que al respecto dice: “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán en sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros”(SEP,1993: 60); que tendrá la finalidad de formación

con nivel licenciatura de educación básica, indígena, especial y educación física.

En consecuencia, la Educación Artística no existe en el plano formal, porque en la ley mencionada no es considerada como una modalidad educativa, ni como eje curricular y mucho menos como licenciatura, lo cual implicaría el reconocimiento a la autonomía de su campo.

1.3.Investigaciones relacionadas con la Educación Artística

Para tener una idea más clara de las investigaciones, tanto nacionales como internacionales, relacionadas con la presente investigación, se revisó un conjunto de trabajos sobre Educación Artística. Entre estos se localizaron artículos, ensayos, encuestas de opinión e investigaciones.

La Revista Cero en Conducta, en el número 13-14, editada en 1988, destina parte de su contenido a autores que abordan alguna expresión de la Educación Artística: Enseñanza de la danza (Beristain, 1988), realiza una investigación documental de los antecedentes históricos y los principios que fundamentan la inclusión de la Educación Artística en la educación básica y media básica y propone la danza y la expresión corporal como disciplinas participativas en esta área.

El teatro (Minera, 1988), música (Robleda y Gullco, 1988), analizados desde una perspectiva descriptiva acerca de los antecedentes históricos y contemporáneos del trato que se ha dado a la Educación Artística, donde plantean que ésta es viable para el desarrollo integral del niño. En la revista mencionada se incluyen también artículos que muestran la

opinión de docentes (Solís, 1988) y alumnos (Castellanos y Ramírez, 1988), donde sólo se muestra una trascripción de respuestas ilustrativas de la opinión de docentes y alumnos encuestados, referidos a la experiencia que viven en relación con la enseñanza de la Educación Artística, así como el tiempo, las actividades, el apoyo de los especialistas, la importancia en el desarrollo del niño, la falta de infraestructura para llevarla a cabo.

Otro grupo de investigadores abordan el curriculum, enfocado a algunas expresiones de la educación artística o a ésta misma; Jiménez, L. (1998) y Rifa, M. (1998), se abocan al estudio histórico sobre el currículum de Educación Artística en el panorama del sistema educativo, las relaciones entre las políticas culturales y la formación estética en el marco de las políticas públicas con la finalidad de reivindicar o reconstruir los alcances formativos de la Educación Artística.

Por su parte, Armengol (1975) y Zúñiga (1988) se interesan por los programas escolares. Armengol hace referencia a la poca importancia concedida a la Educación Artística en los programas escolares, por la deficiente formación de maestros, por la falta de espacios y materiales adecuados y por la superficialidad en la elaboración de los programas oficiales. Zúñiga realiza un análisis critico de los objetivos sobre Educación Artística que se inscriben en el plan de estudios de educación primaria y refiere la necesidad de un replanteamiento en el quehacer docente en torno a la Educación Artística, de tal forma que, se de más importancia a dicha asignatura, como una necesidad de los alumnos y no como respuesta a un sistema productivo, cuestiona la importancia, los contenidos y el tiempo que se

le designa a la Educación Artística así como a la evaluación, por ser ésta subjetiva y arbitraria.

Capriles (1997) y Ayora (1997), se ocuparon de hacer investigación en torno a institutos o facultades que se dedican a algunas expresiones de la Educación Artística, con el fin de conocer el desarrollo curricular de las distintas corrientes y cambios del sistema educativo nacional para proporcionar un nuevo modelo educativo a las escuelas de nivel superior que considere: la estructura curricular y la formación no sólo técnica, sino teórica, práctica y conceptual, con claridad en los criterios pedagógicos que fundamenten y justifiquen el diseño curricular, atendiendo siempre a lo estético y humanista del universo artístico.

En el ámbito curricular, Corts, G. (1991) plantea el lugar que ocupa la Educación Artística en la enseñanza obligatoria y hacia donde camina, basándose para el análisis, en documentos oficiales, cuyas categorías son: los objetivos, los contenidos, la metodología y el tiempo dedicado en el horario escolar en cada documento. Brailovsky (1999), realiza un análisis descriptivo de la forma en que el docente desarrolla las disciplinas artísticas basadas en un curriculum explícito inadecuado o poco ajustado a la realidad y menciona que las prácticas en esta disciplina son irreflexivas, tradicionales, excesivas y transpuestas a lenguajes seudo-infantiles; aunando a ello el conocimiento fragmentado que el docente tiene de dichas disciplinas. Se aventura a formular acciones concretas tendientes a mejorar el abordaje de lo artístico para desligarlo de las prácticas estereotipadas o activistas.

García A. y Jover (1976), después de criticar la enseñanza de la Educación Artística, también proponen algunas alternativas que hacen referencia a la necesidad de una

formación globalizada que integre todas las técnicas de expresión, la relación entre teoría y práctica, la impartición de manera gradual y continua, y el complemento de una metodología que respete la libre expresión.

Salcido (1996) en un estudio realizado con docentes de ocho escuelas de educación primaria, en la ciudad de Durango, encontró que los docentes asignan de cero a una hora por semana o nada a la Educación Artística; que las actividades que se realizan en el tiempo asignado para la asignatura en mención son las que representan facilidad y además están incluidas en la área de español (poesía, literatura y canto); que no existe una capacitación gradual para la enseñanza de la Educación Artística ni la infraestructura que permita el desarrollo artístico, así como tampoco se domina la Educación Artística y la falta de actividades específicas para ésta.

Otros estudiosos Waiburd (1995) y Esquivias (2001) analizan la forma en que se manifiesta la creatividad. El trabajo de Waisburd se centra en la búsqueda de un método de enseñanza que permita al individuo desarrollar o rescatar la gama de actitudes simbólicas que aparecen en el desde la primera infancia. Esquivias realiza una investigación empírica para mostrar la manera como se manifiesta la creatividad en los enfoques: Tradicional, Montessori y Freinet.

Como se puede observar en los trabajos descritos, la mayoría enfocan su atención a la metodología utilizada en la enseñanza de la Educación Artística, al poco tiempo que se le asigna, al conocimiento fragmentado del docente, a la relación que debe existir entre teoría y práctica y a la evaluación de la asignatura objeto de estudio. Son pocas las investigaciones que se enfocan a aspectos relacionados con la

forma, las personas y la actitud de los docentes al enseñar la Educación Artística.

1.4.Investigaciones relacionadas con las actitudes

En el campo de las actitudes, algunas investigaciones se enfocan más a objetos que a conductas, Entre ellas podemos encontrar la realizada por García M. (1993) encaminada a conocer la actitud de los docentes hacia la educación para la salud; Gutiérrez (1998) enfoca su estudio a las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia y Trillo (s/f) la actitud de los universitarios hacia lo universitario, es decir, la educación para la salud, la ciencia y lo universitario son objetos ante los que una persona o un conjunto de personas puede tener una actitud negativa o positiva Anderson (1994) mientras que la actitud hacia la conducta es enseñar la educación para la salud, dedicarse a actividades científicas o desarrollar actividades universitarias.

En investigaciones que aplican la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980), se encuentran la realizada por Ríos, C. (s/f) en la cual se aborda la problemática ambiental desde las creencias, valores, actitudes, intenciones, mitos, deseos y el análisis conductual para proponer estrategias tendientes al cambio de conductas hacia el medio ambiente en que se habita.

Esta teoría también ha sido aplicada en el diseño de programas para la prevención del SIDA (Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida) (Herlocher, 1996; Stefani, s/f y Guillmore, 1992); la violencia en pandillas (Evans y Taylor, 1995); los efectos del alcohol al manejar (MacDonald, 1993); el consumo de drogas (Finnigan, 1995); uso del correo

electrónico (Albarran, 1996) y la innovación tecnológica (Rodríguez Feijóo, s/f y Wolski, Stacy, Jacson y Sally, 1999).

Por su parte Agut, N. (1995), aborda la influencia de la innovación tecnológica y el empleo de las mujeres. Utiliza como variables la formación y las actitudes psicosociales hacia el trabajo, la innovación tecnológica y la formación.

Dicha teoría ha sido menos aplicada en el ámbito educativo. Livesey et al. (1992), realizaron un estudio en Guangzhou, China con 91 estudiantes de secundaria para relacionar la actitud hacia el compromiso con el inglés como una segundo idioma destacan las conductas, el apoyo social hacia esa conducta y la intención. Wishnnick y Wishnnick (1991) también hacen uso de la Teoría de la Acción Razonada para conocer los efectos de los determinantes personales y sociales en la disposición manifestada por los representantes del sindicato de profesores para iniciar la toma de decisiones basada en el contexto particular.

Crawley y Coe (1991), por su parte realizaron un estudio que hace referencia a las intenciones que determinan que los estudiantes de nivel medio se involucren en un curso de ciencia de la escuela secundaria, se plantea, determinar el impacto de las intenciones, actitudes, presiones sociales y variables externas específicas.

En investigaciones más recientes relacionadas a la educación y que utilizan la Teoría de la Acción Razonada, podemos encontrar la realizada por Guzmán (2001), efectuada en tres escuelas Normales del estado de Durango, con 48 profesores. Se encontró que, los formadores de docentes manifiestan creencias, actitudes, norma subjetiva e intenciones favorables para la instrumentación del plan de estudios 1997 y que las creencias de los formadores de

docentes influyen en su actitud y en su norma subjetiva hacia la instrumentación del modelo de formación basado en competencias. Concluye que es posible modificar las actitudes de los formadores de docentes si se les proporciona más información que permita clarificar los propósitos y fundamentos.

Las investigaciones que se fundamentan en la Teoría de la Acción Razonada se enfocan a cuestiones de salud, planificación familiar, prevención de drogas, etc. Ha sido menos aplicada en el ámbito educativo, empero, sus aportes han evidenciado que es posible predecir varios tipos de conducta a través de la información que las personas tienen acerca de su entorno. En este sentido, la investigación se realizará bajo la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada, la cual permitirá dar cuenta de ¿Cuáles son las actitudes que manifiestan los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística? De esta pregunta de investigación se desprenden los siguientes objetivos:

General

- Identificar las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística.

Específicos

- Identificar las posibles relaciones entre las creencias conductuales y la actitud; entre las creencias normativas y la norma subjetiva; entre la actitud y la intención y entre la norma subjetiva y la intención.

- Determinar las posibles diferencias significativas en las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención hacia la enseñanza de la Educación Artística entre los docentes; con base en las variables: años de servicio, edad, sexo, formación profesional, organización de la escuela, medio (rural, urbano o periferia) y apoyo en Educación Artística.

En conexión estrecha con este apartado, en el siguiente capítulo se presentan los referentes de la teoría explicativa de esta investigación.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

En este capítulo se presenta un acercamiento al concepto de actitud y a los modelos explicativos que han sido empleadas en la exploración de las actitudes. Luego, se describe ampliamente la Teoría de la Acción Razonada y sus componentes, por ser ésta la teoría explicativa elegida para esta investigación.

El concepto de la actitud es probablemente el más distintivo e indispensable en la psicología social contemporánea norteamericana. Varios autores han definido a la psicología social como el estudio científico de las actitudes. El primer uso del concepto de actitud con una visión mentalista se le atribuye al psicólogo Herbert Spencer (1862; en Ajzen y Fishbein, 1980). La actitud como estado de ánimo del individuo hacia un valor fue definida por Thomas y Znaniecki (1918; en Klinberg, 1983), siendo a estos autores a quienes se les atribuye el primer uso del concepto de actitud para explicar la conducta social y consideran las actitudes como procesos mentales individuales que determinan las respuestas reales y potenciales de una persona hacia un valor (Ajzen y Fishbein, 1980).

El mayor desarrollo en el tema de las actitudes se realizó entre 1930 y 1950. En esta época destacan 2 hechos que inciden en la importancia que fue adquiriendo este tema:

a) Se implementaron los primeros laboratorios de psicología social en Estados Unidos de Norteamérica teniendo como interés el tema de las diferencias individuales y como medio para explicar dichas diferencias se tomó en cuenta el concepto de actitud.
b) Autores como Thurstone y Likert hicieron posible la medición de las actitudes y su tesis era que las

actitudes guiaban las conductas, de tal forma que si se media la actitud, se podría predecir la conducta.

A partir de esto, empezaron a surgir diversos conceptos de la actitud, en donde ésta es considerada como un conjunto de procesos mentales de disposición para reaccionar ante objetos o situaciones con que se encuentra relacionada (Allport, 1935; en Klineberg, 1983; Anderson, 1981; en Torten, 1989; Newcomb, 1950; en Klineberg, 1983 & Thomas y Znaniecki, 1918; en Ajzen y Fishbein, 1980).

En cambio, Munné Matamala (1980), considera a las actitudes como un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de un individuo que dan lugar a un determinado comportamiento.

En la definición de los primeros autores, se observa la visión mentalista de las actitudes en donde se consideraba que por ser procesos mentales no era posible medirlas, sin embargo, al ser considerada como conjunto de creencias, representa un marco de referencia más amplio para el comportamiento.

Existen algunas teorías de coherencia cognoscitiva cuyo interés es conoce la imagen del mundo que tienen las personas, sus pensamientos, valores y las acciones así como las actitudes con respecto a un objeto o a un conjunto de sucesos. Entre éstas se encuentra la teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum diseñada en 1955; la disonancia cognitiva propuesta por Loón Festinger en 1957 y la del equilibrio propuesta por Heider en 1958. Las tres parten del supuesto de que las percepciones, las acciones y las actitudes mantienen relaciones estrechas y armoniosas unas con otras. Cada una da importancia a los elementos de la actitud (cognitivo, afectivo y conductual)y se interesan en

el modo en cómo la desarmonía en la estructura, lleva a un cambio en el sistema.

2.1.Teoría de la Acción Razonada

Aun cuando las teorías mencionadas contribuyeron a que los especialistas de la conducta humana se independizaran de los conceptos del sentido común al descubrir nuevas dimensiones de la conducta del hombre, es difícil determinar hasta donde pudieran extenderse las inferencias de estas teorías debido a que, si bien, algunos aspectos de la conducta humana se aclaran y comprenden, esto no significa que toda la conducta sea un esfuerzo por evitar realizarla (Mann, 1979; Muneé, 1980; Clay, 1990; Fischer, 1990 y Morales, 1994). En este grupo de teorías dedicadas a entender la conducta del ser humano, se encuentra también la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980).

En las teorías mencionadas, sólo se describe a profundidad la actitud, pero no se explica por qué un sujeto puede tener una actitud muy favorable o desfavorable hacia objetos, no hacia conductas como se menciona en la Teoría de la Acción Razonada. De tal forma que, no se sabía si el sujeto podía llegar a la conducta. Por ello, los autores, introducen el componente de la intención como puente entre la conducta, debido a que en los estudios que se hicieron para observar la relación entre actitud y conducta encontraron baja correlación, de tal forma que al introducir el componente de la intención, hay menos distancia entre la actitud y la conducta, por tanto, es más fácil predecirla (Ajzen y Fishbein, 1980). Precisamente, esta teoría trata de la predicción probable de conductas a través de una cadena

causal de los siguientes elementos: intención de realizar la conducta, actitud hacia la conducta, evaluación de los resultados, norma subjetiva, creencias normativas, creencias conductuales y motivación para cumplir.

La teoría fue elaborada en 1967 por Fishbein M. posteriormente ha sido refinada, desarrollada y probada. De manera general, se basa en el supuesto de que los seres humanos son realmente racionales y hacen uso sistemático de la información que tienen disponible; también se argumenta que las personas consideran las acciones antes de decidir si se comprometen o no en alguna conducta (Ajzen y Fishbein 1980).

2.2.Cómo definir y medir la conducta

El propósito final de esta teoría es predecir y comprender una conducta individual. El primer paso para lograr este propósito es identificar y medir la conducta de interés, que se lleva a cabo cuando hay distinción entre las conductas y los acontecimientos, que pueden ser los resultados de esas conductas.

El éxito en los exámenes es un posible resultado de acciones específicas como memorizar materiales o copiar las respuestas de otra persona. Además, los resultados pueden estar influenciados por factores ajenos a la propia conducta de la persona, por ejemplo, el nivel de dificultad del examen que puede determinar el éxito o el fracaso. Así, para entender cómo se producen los resultados, debemos estudiar no sólo los efectos de las acciones de la persona sino también los factores externos que influyen en la ocurrencia de los resultados en mención. El interés de esta teoría no son los

resultados por considerar que no están completamente bajo el control de la voluntad de las personas, aunque se reconocen como tópicos legítimos de investigación, el principal asunto, es la conducta. En la medida en que la conducta de una persona controla ciertos resultados, es relevante para la predicción y comprensión de éstos (Ajzen y Fishbein, 1980).

Otro problema al medir la conducta es que a menudo se toman las inferencias de la conducta como si éstas fueran en sí mismas conductas; las inferencias pueden involucrar clases o categorías generales de conducta. Una acción simple es una conducta específica desarrollada por un individuo y para medirla se tiene que definir con suficiente claridad para poder determinar si ha sido o no desarrollada (Ajzen y Fishbein, 1980).

Para definir la acción, tiene que existir acuerdo entre los observadores con respecto a su ocurrencia y establecer un índice de confiabilidad entre jueces antes de decidir si se usa una acción específica como un criterio conductual. En relación con las categorías generales de conducta, éstas involucran conjuntos de acciones en lugar de una acción simple y no pueden ser observadas directamente. En general, son inferidas de acciones simples que son asumidas como ejemplos de la categoría conductual general. Por ejemplo, ponerse a dieta es una categoría conductual, y puede ser inferida de conductas simples como: comer alimentos bajos en calorías, saltarse comidas, correr una hora diariamente, tomar píldoras dietéticas, etc. (Ajzen y Fishbein, 1980).

Debido a que una categoría conductual está comprendida por muchas acciones simples diferentes, la observación de alguna de esas acciones difícilmente proporcionará una medición adecuada de la categoría en cuestión. Por tanto, para obtener una medida adecuada de una categoría conductual,

es necesario observar un conjunto de acciones simples y de alguna manera combinar dichas observaciones para lograr una medida general.

Una vez que se decide la conducta de interés que bien puede ser una acción simple o una categoría conductual, el siguiente paso es medirla. Para ello, ha de tenerse en cuenta el tipo de conducta (acción), el objeto hacia el cual se dirige la misma (objetivo), el lugar donde se lleva a cabo (contexto) y el momento en el que transcurre la acción (tiempo). En este caso, estamos hablando de los cuatro elementos conductuales que Ajzen y Fishbein identifican como elementos que aseguran que la medición de la conducta corresponde al criterio de interés (Ajzen y Fishbein, 1980).

2.3.Predicción de la conducta a partir de la intención

Una vez que la conducta ha sido claramente definida es posible preguntar qué es lo que determina la conducta. En la Teoría de la Acción Razonada se supone que la mayoría de las acciones de relevancia social están bajo control volitivo y, de acuerdo con este supuesto, se considera que la determinante inmediata de la acción es una intención para llevar a cabo o no, una conducta, de tal forma que las conductas no son difíciles de predecir y al obtener una medida apropiada de la intención, proporcionará la predicción más exacta de la conducta. Aunque desde un punto de vista teórico, las intenciones son uno de los elementos que determinan la conducta, no debe considerarse que la medida de la intención siempre será una predicción exacta de la conducta. Muchos factores influirán en la fuerza de la

relación observada entre intención y conducta. Unos de estos son:

- El grado de correspondencia entre la medida de la intención y el criterio conductual.
- El grado en el cual la intención permanece estable a través del tiempo (Ajzen y Fishbein, 1980).

En relación con la correspondencia entre intención y conducta; para predecir un criterio conductual a partir de una intención, hay que asegurarse que la medida de la intención corresponda a la medida de la conducta. Al igual que las conductas, las intenciones pueden ser vistas como constituidas por los elementos de acción, objetivo, contexto y tiempo. La intención y la conducta corresponden a la magnitud con que sus elementos sean idénticos.

En la estabilidad de las intenciones, dada la relación entre intención y conducta, el conocimiento de las determinantes de las intenciones es suficiente y necesario para comprender e influir en la acción humana. Empero, una medida de la intención no siempre será una predicción de la conducta. Las intenciones pueden cambiar con el tiempo, de tal forma que, es importante medir la intención tan cerca como sea posible de la observación de la conducta para obtener una predicción exacta, aunque cabe mencionar que, no es factible ni de valor práctico medir la intención individual con proximidad a la conducta, por ejemplo, la conducta de un soldado en un campo de batalla (Ajzen y Fishbein, 1980). Las predicciones de largo alcance, generalmente no se refieren a la proyección de pronósticos de las conductas que tienen que ver con segmentos relativamente grandes de la población. Las intenciones de un grupo de personas son más estables en el tiempo que las intenciones individuales, incluso, cuando las intenciones individuales

son relativamente pobres, la predicción de la conducta a partir de la intención en grupos de personas es a menudo notablemente exacta. Una excepción a lo anterior, es el caso de un evento externo que cambia las intenciones de una amplia proporción de la población en la misma dirección (Ajzen y fishbein, 1980).

2.4.Determinantes de las intenciones conductuales

Una persona normalmente actuará de acuerdo con su intención, pero esto no proporciona mucha información acerca de las razones para la conducta, lo cual lleva, a identificar los determinantes de las intenciones, si se considera, que el propósito es comprender la conducta humana, no sólo de predecirla.

De acuerdo a la Teoría de la Acción Razonada la intención de una persona es una función de dos determinantes básicos, uno de naturaleza personal o actitudinal y un componente social o normativo. El componente actitudinal se refiere a la actitud de una persona hacia el desarrollo de la conducta que se considera; es decir, es la evaluación positiva o negativa de efectuar la conducta; si el juicio de la persona que realiza la conducta es bueno o malo, si la persona está a favor o en contra de llevar a cabo la acción.

Para Ajzen y Fishbein, una actitud hacia un concepto es simplemente un sentimiento general de la persona favorable o menos favorable para ese concepto, sin embargo, se reconoce que la definición de actitud como una avaluación bipolar no capta la complejidad total que ha llegado a asociarse con el concepto de actitud, pero sí existe un amplio acuerdo acerca de que esta evaluación es la parte más esencial de la actitud.

En contraste con dicha definición, relativamente simple, otros autores antes mencionados Anderson (1981), Mann (1980), etc., ven las actitudes como un complejo de sentimientos, creencias, motivaciones, predisposiciones, evaluaciones o emociones.

De acuerdo con la definición multidimensional, los autores han intentado medir actitudes mediante un gran número de preguntas diseñadas para valorar los presuntos elementos de la actitud, (cognitivo, afectivo y conductual). Aunque esta no se niega la importancia de tales elementos, Ajzen y Fishbein (1980) creen que no son útiles como parte de la actitud. En su lugar, son tratados como conceptos separados que pueden estar relacionados con las actitudes. Por tanto, se sugiere que las actitudes sean vistas como evaluaciones globales y que sean medidas por un procedimiento que ubique a los encuestados en una dimensión evaluativa bipolar. En general, el primer paso para predecir y comprender las intenciones conductuales es obtener una medida de la actitud de la persona hacia su desempeño de la conducta en cuestión. La conducta se refiere específicamente al desempeño de la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980).

El otro determinante, que refleja la influencia social, es la norma subjetiva. Se trata de un juicio probabilístico acerca de la influencia del ambiente social en las intenciones y la conducta, es decir, la percepción que el sujeto tiene de que la mayoría de las personas importantes para él piensan acerca de si debería o no desarrollar la conducta en cuestión. El concepto de norma subjetiva es más restringido que el punto de vista sociológico acerca de las normas. En esta teoría, la norma subjetiva se refiere a una prescripción conductual específica atribuida a un agente social generalizado. En contraste, los sociólogos han usado

“norma” para referirse a un rango más amplio de conductas permisibles; las normas son vistas como un acuerdo social sobre las reglas, lo que es correcto y propio. Sin embargo, la norma subjetiva se refiere a la percepción de la persona de lo que otros piensan acerca de la importancia de desarrollar una conducta específica. Esta percepción puede o no reflejar la importancia real de lo que otros dicen acerca de lo que la persona debería hacer (Ajzen y Fishbein, 1980).

A mayor apreciación de una persona de que otros que son importantes para ella piensan que él debería realizar una conducta, más intentará realizarla. De tal forma que, para medir la actitud de una persona hacia la conducta, también es necesario valorar su norma subjetiva para predecir y comprender la intención (Ajzen y Fishbein, 1980).

En algunos casos, las personas tienen actitudes favorables hacia conductas que ellos creen que otros consideran importante que deberían desarrollar y actitudes negativas hacia conductas que ellos piensan que otros consideran importante que no sean desarrolladas. En estos casos, los dos componentes están en acuerdo y la predicción de la intención es relativamente sencilla, es decir, una persona puede mantener una actitud favorable hacia desarrollar una acción y creer que otros piensan que es importante que no debería desarrollarla, o viceversa. Aquí la intención de la persona dependerá de la importancia relativa, para la persona, de los dos componentes.

De acuerdo a la Teoría de la Acción Razonada, a cada componente se le da un peso que refleja la importancia relativa como un determinante de la intención que se está considerando. Un componente determinado puede tener un peso alto o no tener peso en absoluto, estos pesos relativos pueden cambiar de una conducta a otra y de una persona a

otra. Los valores de los componentes se suman para predecir la intención. En algunas conductas, las consideraciones normativas son más importantes para determinar las intenciones conductuales que las consideraciones actitudinales. Para otras, puede ser verdad lo contrario. De hecho, las variaciones en los cuatro elementos que definen la conducta (acción, objetivo, contexto y tiempo), las variables demográficas(edad, sexo, rasgos de personalidad) y otras diferencias individuales pueden influir en la importancia relativa de los componentes actitudinal y normativo. Los individuos intentarán desarrollar una conducta cuando ellos la evalúen positivamente y crean que otros piensan que es importante realizarla (Ajzen y fishbein, 1980).

En una persona que tiene conflicto entre las actitudes hacia la conducta y la norma subjetiva, es preciso conocer la importancia relativa de los factores actitudinal y normativo para determinar sus intenciones que dependerán de la intención que se investiga y del peso relativo que cada persona le dé a dichos factores.

La asignación de los pesos normativos a los determinantes de la intención generalmente incrementa el valor explicativo de la teoría, incluso, para muchos propósitos prácticos, es posible predecir y lograr alguna compresión de la intención de una persona mediante la medición de su actitud hacia la realización de una conducta, su norma subjetiva y los pesos relativos de éstas. Sin embargo, para una comprensión más completa de las intenciones es necesario explicar por qué las personas tienen ciertas actitudes y norma subjetivas (Ajzen y Fishbein, 1980).

2.5.Determinantes del componente actitudinal

Para muchos propósitos puede ser suficiente explicar las intenciones y la conducta mediante referencia a las actitudes y la norma subjetiva. Sin embargo, para una comprensión más profunda de los factores que influyen en la conducta requiere que busquemos los determinantes de los componentes actitudinal y normativo; esto conduce a considerar las creencias que los individuos tienen acerca de ellos mismos y de su ambiente, es decir, la información que ellos tienen acerca de ellos mismos y del mundo donde viven. En la Teoría de la Acción Razonad se asume que las personas usan o procesan la información de manera razonable en sus intentos por hacer frente a su medio ambiente. Las creencias se ven como subyacentes a las actitudes de la persona y sus normas subjetivas, y finalmente determinan las intenciones y la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980).

En relación con los determinantes de la actitud hacia la conducta, existe cierto acuerdo entre investigadores de que las actitudes están determinadas por las creencias. Generalmente se forman creencias hacia un objeto mediante su asociación con varias características, cualidades y atributos. Automática y simultáneamente se aprende a tener actitudes favorables hacia lo que creemos que tiene características positivas, y se adquieren actitudes desfavorables hacia objetos que se asocian con características negativas.

En el transcurso de la vida, las experiencias conducen a la formación de muchas creencias diferentes acerca de varios objetos, acciones y eventos. Estas creencias pueden ser el resultado de observación directa, pueden ser adquiridas indirectamente mediante la aceptación de información obtenida

de fuentes externas, o son autogeneradas a través de procesos de inferencia. Algunas creencias pueden persistir con el tiempo. Otras pueden ser olvidadas y se pueden formar nuevas creencias.

Aunque una persona puede poseer un gran número de creencias acerca de algún objeto determinado, sólo puede ocuparse de un pequeño número de ellas, quizá de cinco a nueve. De acuerdo a esta teoría, estas creencias sobresalientes son los determinantes inmediatos de la actitud de una persona; si se proporciona tiempo e incentivos, es posible que una persona pueda tomar en cuenta un conjunto mucho mayor de creencias (Ajzen y Fishbein, 1980).

Para conocer por qué una persona posee cierta actitud es necesario evaluar sus creencias sobresalientes dado que éstas son las más importantes para el individuo, se asume, como ya se mencionó, que de las primeras cinco a nueve creencias que menciona, son las sobresalientes, pero es posible que a través de las dos o tres primeras creencias son sobresalientes para un individuo y que las creencias adicionales no son determinantes primarios de su actitud. Los autores en mención, aclaran que es imposible determinar con precisión el punto exacto en el cual una persona empieza a mencionar creencias no sobresalientes.

Al igual que las intenciones deben corresponder al criterio conductual, y las actitudes a las intenciones, las creencias deben corresponder a las actitudes si van a permitir la predicción o comprensión de esas actitudes, siendo esencial asegurarse de la correspondencia en los elementos acción, objetivo, contexto y tiempo.

El primer paso para comprender la actitud es obtener información acerca de las creencias sobresalientes y cómo éstas se pueden combinar para determinar la actitud hacia la

conducta. El paso siguiente es evaluar la fuerza de sus creencias en relación con la conducta de interés, pidiéndole a la persona que indique la probabilidad (su probabilidad subjetiva) de que desarrollar una conducta conducirá a esa consecuencia y luego sumar los productos del conjunto total de creencias (Ajzen y Fishbein, 1980).

Cuando se identifican las creencias, normalmente difieren de una persona a otra en relación con número y contenido, lo cual se torna difícil al comparar las creencias de individuos diferentes y someter sus respuestas al análisis cuantitativo. En esta teoría, para superar dicha dificultad, se identifica el conjunto de creencias sobresalientes modales de una población determinada, a través de una muestra representativa. Las creencias mencionadas con más frecuencia constituyen el conjunto modal para la población en cuestión (Ajzen y Fishbein, 1980).

Se puede decir que es posible obtener un conjunto estándar de creencias sobresalientes para una población dada. Aunque estas creencias sobresalientes modales no necesariamente representan las creencias conductuales que posee específicamente algún individuo, proporcionan un marco general de las creencias que se asumen para determinar las actitudes por la mayoría de los miembros de la población que se investiga. Dentro del conjunto modal habrá muchas de las creencias que son sobresalientes para un individuo.

2.6.Determinantes de la norma subjetiva

La norma subjetiva, también es una función de las creencias, pero en este caso, no son creencias conductuales sino creencias normativas. Para la formación de una norma

subjetiva un individuo toma en cuenta las experiencias normativas de otros en el ambiente que se desenvuelve, es decir, el individuo considera si los individuos específicos y los grupos piensan que él debería o no comprometerse en la conducta, y usa dicha información para llegar a su norma subjetiva (Ajzen y Fishbein, 1980).

Hay muchos casos en los que una persona puede poseer un tipo de creencia pero no de otra, por ejemplo, una persona cree que comprar un regalo para un amigo le agradará (creencia acerca de desarrollar la conducta en cuestión), pero no cree que él (amigo) piensa que dicha persona debería comprarle un regalo (creencia normativa) o viceversa.

Mientras algunas creencias acerca de desarrollar una conducta pueden involucrar un referente (otra persona o grupo de personas), sólo la creencia de la persona de lo que el referente piensa que ella debería o no desarrollar la conducta es una creencia normativa. Las creencias normativas son similares a la norma subjetiva, excepto que las creencias normativas involucran individuos o grupos más que otro importante generalizado.

Cabe destacar que, al igual que en las creencias conductuales existen algunas sobresalientes, también sólo los referentes sobresalientes influirán en la norma subjetiva de la persona. Lo anterior lleva a formular las preguntas tomando en cuenta los elementos conductuales (contexto, acción objetivo y tiempo), esto es, la conducta involucrada en la norma subjetiva debe ser replicada exactamente en la elección de las creencias normativas (Ajzen y Fishbein, 1980).

Una vez que se identifican los referentes sobresalientes se pueden medir las creencias normativas de la persona, sin embargo, conocer las creencias de una persona acerca de los

referentes relevantes es insuficiente para predecir o comprender la norma subjetiva, por lo cual, se debe valorar su motivación general para cumplir con cada uno de sus referentes. La norma subjetiva de una persona se puede predecir del índice que se obtiene al multiplicar sus creencias normativas (una a una) por las motivaciones correspondientes para cumplir y sumar los productos. Al tomar en cuenta la motivación para cumplir se asegura que a los referentes importantes se les da proporcionalmente más peso en la predicción de la norma subjetiva.

Al igual que en las creencias conductuales, en las creencias normativas también es de utilidad construir un conjunto estándar de creencias normativas modales para obtener una lista de los referentes sobresalientes o grupos más frecuentes que se mencionan.

En suma se puede decir que las normas subjetivas se basan en el conjunto total de creencias normativas sobresalientes, cada una influenciada por la motivación para cumplir. Esto implica que no necesariamente existe relación entre una simple creencia normativa y la norma subjetiva. Si una creencia normativa cambiara, no significa que representaría un cambio en la norma subjetiva. Como en el caso de las actitudes, un referente sobresaliente puede ser reemplazado por otro, pero las creencias normativas (y la motivación para cumplir), podrían permanecer iguales y un cambio en una creencia normativa sobresaliente podría ser cancelada por un cambio complementario en una segunda creencia normativa (Ajzen y Fishbein, 1980).

2.7.Variables externas

Hay evidencia de que los factores tales como actitudes hacia objetivos, rasgos de personalidad y características demográficas algunas veces están relacionadas con las conductas de interés, Ajzen y Fishbein reconocen la importancia de tales factores, pero no los contemplan como parte importante de su teoría, más bien, consideran que pueden tener influencia en las creencias que una persona tiene o en la relativa importancia que otorga a las consideraciones actitudinal y normativa. Mencionan como desventaja el hecho de fundamentarse en variables externas el ser tomadas de diferentes dominios conductuales y mencionan que pueden afectar la conducta sólo indirectamente, es decir, las variables externas estarán relacionadas con la conducta sólo si se relacionan con una o más variables especificadas en la teoría (Ajzen y Fishbein, 1980).

Una variable externa puede relacionarse con la intención, pero si la relación intención conducta es baja, no puede esperarse que influya en la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980).

En la figura 2, Ajzen y Fishbein (1980), muestran las cadenas a través de las cuales se interrelacionan las variables que componen el modelo de la Teoría de la Acción Razonada que permiten dar cuenta que la conducta de un individuo está determinada fundamentalmente por su intención.

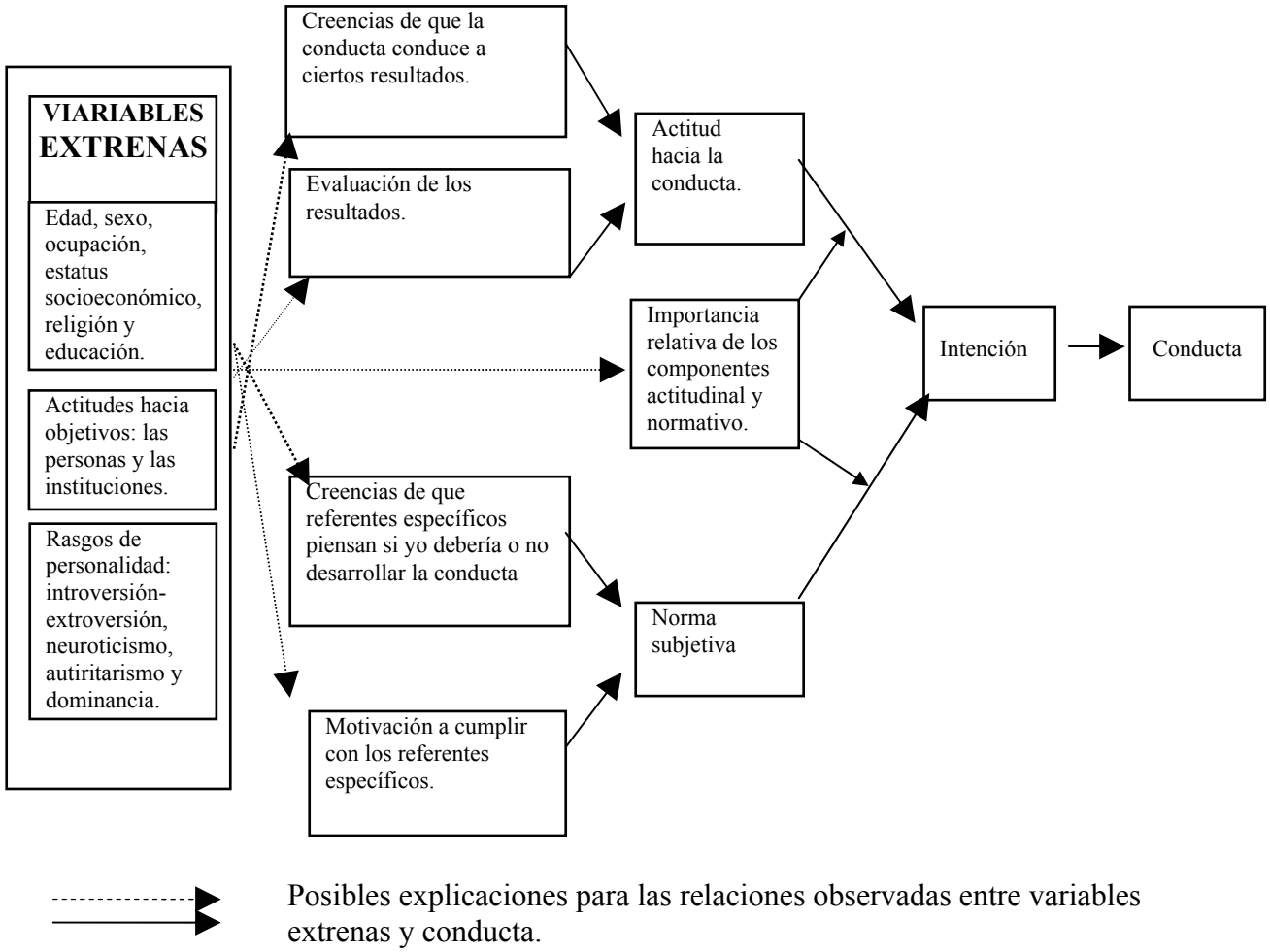


Figura 2 Efectos indirectos de variables externas en la conducta

Como se puede observar, en el nivel más global se asume que la conducta de una persona está determinada por su intención. En el siguiente nivel, se muestra que dichas intenciones en sí mismas están determinadas por las actitudes hacia la conducta y las normas subjetivas. En el tercer nivel se explican las actitudes y las normas subjetivas en términos de las creencias acerca de las consecuencias de desarrollar la conducta y acerca de las expectativas normativas de los referentes relevantes. Por tanto, el

análisis final de la conducta de una persona se explica por referencia a sus creencias.

Dado que las creencias de una persona representan la información (ya sea correcta o incorrecta) que tiene acerca de su mundo, entonces la conducta de una persona finalmente está determinada por su información.

La revisión de la literatura y la fundamentación teórica permitieron diseñar el siguiente capítulo que hace referencia a la metodología en la que se describe el acercamiento al campo empírico

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el capítulo anterior, se esbozaron los referentes teóricos y conceptuales en relación con las actitudes, así como también se describió la Teoría de la Acción Razonada como perspectiva teórica a partir de la cual se aborda esta investigación.

Se puede decir que existe un paralelismo entre la formulación de un marco teórico que sustenta la investigación y la elaboración de un diseño metodológico para la misma. Si la primera tarea tiene por finalidad analizar el objeto como una construcción teórica, que permite una aproximación conceptual al propio objeto de estudio; la elaboración del diseño, por el contrario, se ocupa del abordaje de ese mismo objeto pero como un fenómeno empírico. De tal manera que permita confrontar la visión teórica del problema con los datos obtenidos de la realidad.

El diseño metodológico se ocupa precisamente de proporcionar un modelo de verificación que permite contrastar hechos con teoría y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para llevarlas a cabo. Es un método específico, una serie de actividades sucesivas y organizadas que deben adaptarse a las particularidades de cada investigación e indican tanto las

acciones a realizar, como las técnicas que se van a emplear para la recolección y análisis de datos. Considerando lo anterior, en este capítulo se describe la forma en que se conformó el apartado empírico.

En un primer momento se hace una descripción de la investigación, luego se presentan las hipótesis; las variables y su operacionalización; la técnica y el instrumento; así como la caracterización de los sujetos de estudio.

3.1 Descripción general de la investigación

La construcción de este trabajo partió de un objetivo central: Identificar las actitudes de los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística. Se clarifica el tipo de estudio que dio cuenta de la forma más oportuna para el propio objeto de análisis. Al respecto, se puede decir que esta investigación es no experimental y de enfoque hipotético deductivo, entendido como el reconocimiento del fenómeno real a partir de una teoría explicativa.

Dicha investigación se abordó a partir de la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980) que maneja las actitudes como una función de las creencias conductuales y de la norma subjetiva. La Teoría de la Acción Razonada permite predecir, explicar y comprender una conducta individual a través de la identificación y medición de la conducta de interés, en este caso, de la enseñanza de la Educación Artística. Con base en la clasificación que realiza Sabino (1988), es un estudio de carácter descriptivo-explicativo que se centra en determinar los orígenes de un

determinado conjunto de fenómenos, cuyo objetivo es conocer por qué suceden ciertos hechos. Por su dimensión temporal, es un estudio de tipo transversal; por las fuentes a las que se acudió para obtener la información, es de corte documental y vivo. Por la naturaleza de los datos, es cuantitativo (Kerliger, 1988).

3.2 Hipótesis

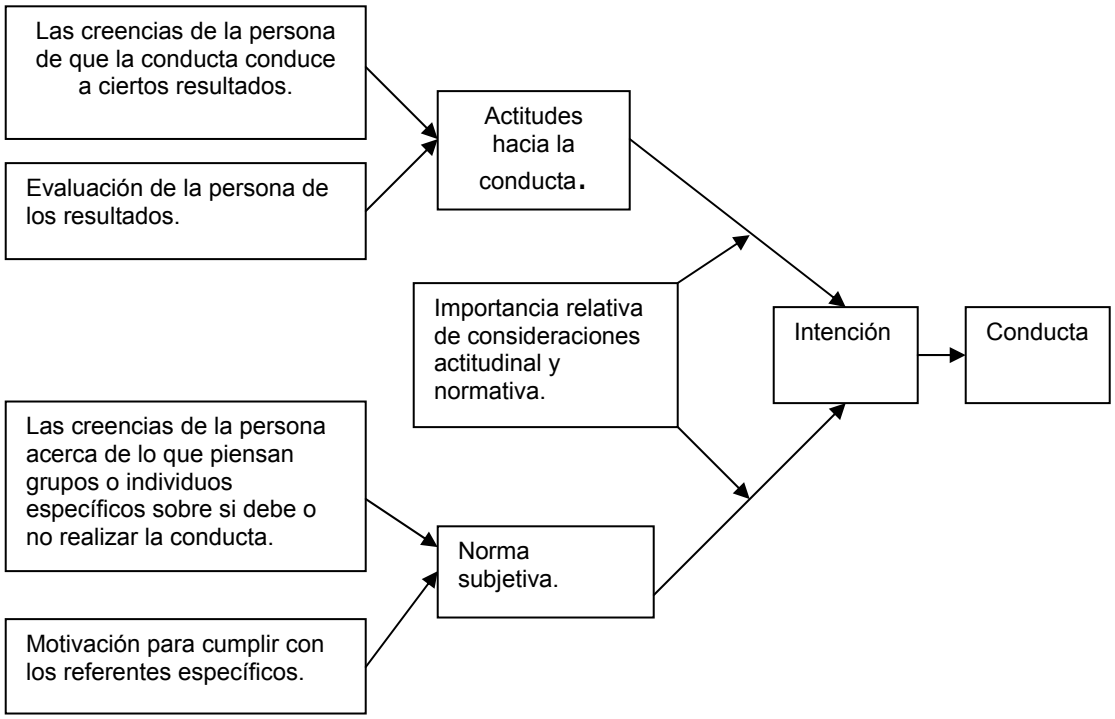
Las hipótesis son afirmaciones en forma de conjeturas científicamente fundamentadas, a partir de conocimientos empíricos y teóricos que relacionan una o más variables.

La concreción del objeto de estudio, la elección de la perspectiva teórica y la selección del enfoque investigativo, permitieron formular los siguientes planteamientos hipotéticos:

- La actitud hacia la conducta que manifiestan los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística está relacionadas con sus creencias conductuales.
- La norma subjetiva que manifiestan los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística está relacionada con sus creencias normativas.
- La actitud y la norma subjetiva de los docentes se relaciona con su intención conductual hacia la enseñanza de la Educación Artística.

3.3.Variables y su operacionalización

Las variables de esta investigación, tomando en cuanta el modelo de la Teoría de la Acción Razonada son: creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística.



Nota: Las flechas indican la dirección de influencia.

Figura 3 Factores que determinan la conducta de una persona.

De acuerdo con la Teoría de la Acción Razonada en la figura 3 se desglosan las variables que la integran:

- Intención de realizar la conducta. En la teoría de la acción razonada se considera que la intención es una función que involucra dos determinantes básicos, la actitud hacia la conducta, que es de naturaleza personal y que refleja la evaluación positiva o negativa de la

realización de la conducta y la norma subjetiva que reflejan la influencia social y se refiere a la percepción que tiene la persona de las presiones sociales para realizar o no la conducta en cuestión.

- Actitud hacia la conducta. Es un juicio evaluativo bipolar con respecto hacia una conducta, estar a favor o en contra. Las actitudes se conforman a partir del repertorio de creencias o información que tiene el sujeto, relativas al objeto de actitud.
- Creencias conductuales. Son el fundamento de la actitud de la persona hacia la conducta. En esta influyen los resultados que se obtienen al realizar la conducta y la evaluación de esos resultados.
- Norma subjetiva. Es la percepción de que la mayoría de las personas importantes para el sujeto piensan de la realización de una conducta determinada; se refiere a una prescripción conductual específica atribuida a un agente socializador generalizado.
- Creencias normativas. Lo que la persona cree acerca de lo que otros (referentes relevantes) piensan sobre si debe o no realizar la conducta. Está determinada por la motivación general para cumplir con cada uno de los referentes relevantes.

La intención conductual que en este trabajo se revisa es la enseñanza de la Educación Artística. Además, se exploran algunas variables clas ificatorias, propias de la población, las cuales permitieron distribuir a los participantes en diferentes grupos, con el fin de comparar las intenciones, actitudes y creencias y describir si existen diferencias significativas entre dichos grupos. En esta investigación se tomaron en cuenta las variables: sexo, edad, experiencia

docente(considerada como el número de años dedicados a la docencia frente a grupo), formación profesional,(referida a los estudios que el docente ha realizado), plan de estudios de formación, medio en que trabaja, turno, grado que atiende y si la escuela donde labora cuenta o no con apoyo en educación artística.

3.4. Técnica de obtención de información

De acuerdo con la literatura referida a las actitudes, existen varios tipos de instrumentos para evaluarlas en dominios particulares. Se han ideado diversas técnicas y han surgido debates acerca de la posibilidad de medir las actitudes y la ventaja de las técnicas, en este sentido, es necesario primeramente determinar qué se va a medir, que bien puede ser:

- La dirección, tiene que ver con la orientación positiva o negativa de las emociones o sentimientos hacia el objetivo; la diferencia en orientaciones se expresa en adjetivos bipolares.
- El grado, se refiere a que las actitudes que están afirmadas fuertemente, son centrales no periféricas ni marginales y pueden considerarse como fuertes motivadoras de la conducta.
- La intensidad, indica la fuerza de un sentimiento del individuo con relación a un objeto; se pueden tener sentimientos intensos aunque la actitud no sea extrema.
- La prominencia, es el grado con que un individuo destaca una actitud determinada o la notoriedad de la misma

(Anderson, 1981; Lindgren, 1990 y Newcomb, 1950; en Klineberg, 1983).

Por su parte, Shimberg et al. (1972; en Husen, 1989). refiere que la medida de las actitudes puede clasificarse en tres categorías que permiten realizar inferencias con base en algún indicador observable, dichas categorías se pueden formar a partir del tipo de indicador del cual se realiza la inferencia. La primera categoría contiene métodos que posibilitan las inferencias basadas en las respuestas de los individuos ante una serie de frases o adjetivos. La segunda categoría contiene métodos para realizar inferencias a partir de la conducta manifestada por los individuos y exigen la recogida de datos observables para establecer relaciones claras entre actitud y conducta. La tercera categoría incluye métodos que permiten realizar inferencias a partir de las respuestas fisiológicas de la persona.

Por otra parte, existen autores como Lindgren (1990) y Munné (1980) que coinciden al mencionar que es difícil observar de un modo directo y sistemático las actitudes de un individuo, aunque destacan que en algunas ocasiones y para ciertas actitudes ésta es la única forma de determinar la actitud de una persona. Por lo general es más fácil y eficaz basarse en declaraciones. Los investigadores se valen de escalas y cuestionarios; aunque reconocen algunos inconvenientes, son los más utilizados por los psicólogos sociales, debido a que permiten reunir mucha información en poco tiempo y además, los instrumentos pueden ser perfeccionados y elaborados.

Por lo anterior, para esta investigación se optó por el cuestionario y por la primera categoría que refiere Shimberg et al. (1972, en Husen, 1989), que contiene métodos que posibilitan las inferencias basadas en las respuestas de los

individuos ante una serie de frases o adjetivos, y se utilizan métodos escalares cuyo instrumento de recuperación de información es la escala. Para este caso, se eligió la de diferencial semántico que consta de una serie de adjetivos bipolares evaluativos que se usan para expresar la significación de los objetos en un espacio semántico; cada uno de los adjetivos bipolares definen una variable que toma diferentes valores.

3.5. Instrumento

Con base en la naturaleza de las variables a estudiar, de las hipótesis planteadas, así como de las características de la población participante, la técnica e instrumento que se utilizó para la obtención de la información empírica fue el cuestionario, tomando como base el diseñado por Ajzen y Fishbein (1980) y las aportaciones de Guzmán (2001)

Como ya se mencionó, hasta este momento, el cuestionario es el instrumento que mejor y más precisamente mide las actitudes. Es un instrumento auxiliar para recoger información, que consiste en un cierto número de preguntas o ítems sobre papel que el sujeto lee y contesta. Se diseñó con base en la operacionalización de la variable de estudio, y las categorías de respuesta se especificaron en una escala de diferencial semántico, mediante adjetivos bipolares en los extremos y siete espacios como posibilidades de respuesta: “extremadamente, muy, ligeramente, indeciso, ligeramente, muy, extremadamente”.

Tabla 1. *Mapa de instrumento de las variables*

Dimensiones	*Ítems*
Intención conductual	1
Actitud hacia la conducta	2
Creencias conductuales	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
Evaluación de los resultados	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,36, 37.
Norma subjetiva	38
Creencias normativas	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45.
Motivación para cumplir	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52.

Una vez que se eligió la forma de presentar el cuestionario se procedió a convertir las variables de estudio en preguntas que permitieran obtener la información deseada.

En la fase inicial las preguntas no tenían una organización ni estructura razonable, fueron presentadas al juicio de cinco personas con características similares a la población objeto de estudio con el fin de incrementar o eliminar el número de preguntas, revisar la pertinencia de la redacción, la claridad y sencillez, evitando así, la ambigüedad.

Después se recurrió al juicio de los expertos en Educación Artística y metodología para efectuar la validación de contenido, por jueces, atendiendo a dos principios básicos: validez teórica y rigor metodológico. En cuanto a

la validez teórica, se comprobó mediante un proceso deductivo, a partir de la literatura revisada en cuanto a la educación artística y la Teoría de la Acción Razonada.

Para el rigor metodológico se contó con el apoyo de siete maestros, algunos especialistas en Educación Artística y otros en la teoría en mención y metodología. Ellos realizaron una serie de sugerencias, en cuanto a contenido, coherencia lógica de las preguntas y formato, así como una evaluación general del cuestionario.

Luego de haber realizado las correcciones al instrumento, éste se sometió a una fase de pilotaje con 30 maestros estudiantes de la licenciatura en educación de diferentes grupos, se cuidó que contaran con características similares a las de la población que participará en la presente investigación. Esta fase aportó datos que permitieron reestructurar la secuencia de las preguntas, la extensión de las mismas así como la incorporación o eliminación de otras.

A partir de los comentarios realizados por los expertos y los obtenidos en el pilotaje, se realizaron nuevamente las correcciones pertinentes, de igual forma, el cuestionario se sometió a la evaluación mediante un metacuestionario donde también se revisaron aspectos de forma y contenido.

La confiabilidad general del instrumento fue 0.82 en valor alpha de Cronbach.

El cuestionario aplicado (ver anexo 1) está conformado por 54 ítems en escalas de diferencial semántico, con 7 valores (de 3 a −3). Un ítem exploró la intención conductual, 3 la actitud hacia la conducta, 18 las evaluaciones de los resultados, 17 las creencias conductuales, 1 la norma subjetiva, 7 las creencias normativas y 7 la motivación para cumplir con los referentes importantes.

El instrumento quedó estructurado de la siguiente forma:

a) Una hoja de presentación que incluye la identificación del destinatario, el propósito del cuestionario, la garantización del anonimato y el agradecimiento por la información.
b) Un apartado que contiene las instrucciones generales del instrumento.
c) El cuestionario propiamente dicho, dividido en 7 secciones, cada una de ellas con instrucciones específicas para facilitar la elección de las respuestas.
d) Un último apartado que recupera información de los datos personales del encuestado, de la formación profesional y datos sobre la escuela donde presta sus servicios.

La totalidad de los ítems que integran el cuestionario indagan en el nivel consciente y subsuperficial de los sujetos, esto implica que los sujetos consultados tienen la información que se solicita, la conocen y pueden darla si lo desean, además, dicha información es un poco más personal y afecta mucho más al sujeto (Fox, 1981).

En este nivel de investigación, las preguntas buscan información que requiere opiniones, juicios y compromisos que son más que superficiales, pero sin llegar a compromisos con profundidad. Es una información que no es fija y puede variar de un individuo a otro (Fox, 1981).

Una desventaja de los cuestionamientos de este tipo, es la reducción de la confianza en conseguir una sinceridad completa por parte de los individuos. Esto puede evitarse con la elaboración precisa de la técnica de recogida de datos, procurando la maximización de la probabilidad de obtener la respuesta verdadera. Otro aspecto que también se consideró

fue el grupo de supuestos que Wolf (1989) señala para la aplicación de un cuestionario. Estos son:

a) Que los sujetos investigados sean capaces de leer y responder a las preguntas o ítems.
b) Que disponga de la información para responder a las preguntas.
c) Que tuvieran la voluntad de proporcionar la información con honestidad.

El instrumento hasta aquí descrito, se aplicó a una muestra de la población que a continuación se describe.

3.6. Descripción de la población

El sistema educativo en el estado de Durango está integrado por dos subsistemas, el estatal y el federalizado, en ambos se imparten estudios a nivel preescolar, primaria y secundaria; en escuelas de organización completa e incompleta, establecidas en el medio rural y urbano.

En cada centro escolar, los alumnos son atendidos por uno o más docentes. En relación con el nivel primaria, las escuelas de organización completa, imparten los seis grados que la conforman y tienen un maestro por cada grupo; además cuentan con maestros de apoyo, entre los cuales se pueden mencionar, maestros de Educación Física, de la Unidad de Servicios de Atención a Escuelas Regulares (USAER), maestro de computación, de danza y música. No en todas las escuelas de organización completa se tienen apoyos, regularmente sólo en las ubicadas en la ciudad capital. Las escuelas de organización incompleta que están integradas con uno y hasta cinco maestros de los cuales uno de ellos realiza las funciones de director, además de atender su grupo

correspondiente.están distribuidas en ciudades y comunidades rurales del estado de Durango, conformando un total de 2684 que son atendidas por 10509 docentes (SECyD, 2000).

Las modalidades en que se ofrece el servicio educación primaria son: general, CONAFE, indígena y especial. En lo que respecta a la educación primaria general, se cuenta con 1876 escuelas, atendidas por 9484 docentes que conforman el universo de esta investigación. En un primer momento para seleccionar la población, se recurrió a la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) con el fin de obtener los datos estadísticos del número de docentes y la escuela en que se ubican, correspondientes a educación primaria y de apoyo en Educación Artística (música y danza), aglutinados en el subsistema educativo estatal, encontrando lo siguiente:

Tabla 2. *Distribución de la población participante en esta investigación*

Organización y/o categoría	*No. de docentes*
Organización completa	1342
Organización incompleta	78
Música	124
Danza	102
Particulares*	224
Total	1870

* Dentro de los 224 están incluidos maestros frente a grupo, de danza y música, no se separaron porque no son objeto de estudio.

Con base en lo anterior, la población participante para efectos de este trabajo se definió por el conjunto de docentes frente a grupo y maestros de apoyo en educación

artística (danza y música) que prestan sus servicios en escuelas de educación primaria del municipio de Durango, en el estado de Durango y que pertenecen al subsistema educativo estatal, por considerar que son ellos quienes operan el Plan y Programa de Educación Artística.

Con relación a la muestra, los maestros considerados fueron elegidos mediante el muestreo estratificado proporcional, por ser ésta una técnica que asegura la representatividad en cuanto a las dimensiones de una característica (Fox, 1981).

Se crearon cuatro estratos: E1, integrado por maestros que laboran en escuelas de organización completa y que representan el 81% de la población; E2, con maestros de escuelas de organización incompleta, con una representación del 4.7% de la población; E3, de maestros de danza con un 6.1%; y E4, de maestros de música que representan el 7.5% de la población. Se tomó el 15% para conformar la muestra; quedó representada por 247 docentes, dentro de los que se consideraron los cuatro estratos, con una proporción similar a la representada en la población.

Los estratos quedaron integrados de la siguiente forma:

- E**1**, 200 docentes de escuelas de organización completa.
- E2, 12 docentes de escuelas de organización incompleta.
- E**3**, 19 maestros de danza.
- E**4**, 15 maestros de música.

Para seleccionar en forma concreta a los maestros de cada estrato, se utilizó el método de selección aleatoria con el procedimiento de la "técnica de la pecera" (muestreo con reposición), por ser un proceso de selección sin sesgo. (Fox, 1981). De manera general se puede decir que, de los maestros encuestados, el 64% son mujeres y el 36% son hombres. Las

edades de los participantes oscilan entre los 19 y hasta los 59 años. En cuanto a la formación académica, el 34% tiene Licenciatura completa; el 18% normal básica; el 14% Normal Superior completa; el 12% licenciatura incompleta; el 6% Normal Superior incompleta; el 4% nivelación pedagógica y el 4% tiene maestría. Cabe señalar que el 8% de los encuestados prefirió no contestar.

3.7. El acercamiento a los participantes de la población

Después de seleccionar la muestra, el trabajo inició con el reconocimiento y la ubicación de cada una de las escuelas en las que quedaron uno, dos y hasta seis participantes, luego se realizaron las gestiones correspondientes para acceder a ellas. En un primer momento, se solicitó a algunos supervisores su anuencia para aplicar en ciertas escuelas de la zona el cuestionario, pero no hubo respuesta porque ellos consideran que ese tipo de decisiones las deben tomar los directores, por lo que se procedió a recorrer todas y cada una de las escuelas en las que hubo docentes electos para esta investigación.

El procedimiento para la aplicación del cuestionario fue:

- Dialogar con el director de la escuela para solicitar el permiso de aplicar el cuestionario. En este caso, en algunas ocasiones se permitió la aplicación inmediata del instrumento y en otras, por solicitud del director, se eligió la fecha de aplicación.
- Se platicó con los docentes seleccionados para contestar el cuestionario y si deseaban participar, según su respuesta, se dejaba el cuestionario para regresar otro

día o lo contestaban en el momento; cabe mencionar que, en la mayoría de los casos, se dejó el cuestionario y hubo que regresar hasta cuatro veces para recogerlo.

- El proceso de distribución y recolección de los cuestionarios se llevó a cabo entre los meses de febrero y junio de 2002.

Dentro de los aspectos más notables al aplicar el cuestionario se pudo apreciar que en las escuelas donde se cuenta con el apoyo de Educación Artística, la mayoría de los docentes frente a grupo se mostraban desconcertados al mencionarles que era un cuestionario sobre la actitud de ellos hacia la enseñanza de la Educación Artística, argumentando que desconocían el proceso de dicha asignatura. Otra circunstancia que se presentó durante la fase de trabajo de campo, fue que pese a las estrategias de sensibilización empleadas por la investigadora, algunos maestros mostraron indiferencia y apatía se limitaron a tomar el cuestionario y contestarlo sin mayor interés y en ocasiones sin prestar la mínima atención a los cuestionamientos, lo anterior debido a que cuando se recogieron los cuestionarios estaban incompletos o contestados en una misma opción, por tanto se procedió a invalidar dichos instrumentos con su consecuente omisión al momento de la captura y análisis correspondiente.

3.8. Plan de análisis

Una vez que se recuperaron los cuestionarios aplicados, dado que se estructuró con una escala de diferencial semántico, se obtuvieron datos cuantitativos y cada ítem se convirtió en una variable estadística.

Los datos fueron procesados con el apoyo del paquete estadístico computarizado *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS/w) versión 10.0. Inicialmente se utilizó el análisis de tipo univariado, es decir, de todas y cada una de las variables en forma separada, para describir las características de la muestra y para dar cuenta del comportamiento de las dimensiones y la variable de estudio. Se emplearon herramientas de la estadística descriptiva como fueron: tablas de frecuencia, la moda que representa la categoría con más frecuencia y la media aritmética que indica el cálculo de los valores asignados por los participantes en las escalas propuestas. También se utilizó la desviación estándar que significa la apreciación de la dispersión de los datos, ello permitió dar cuenta de cuanto se aleja un dato de la media y observar lo homogéneo o heterogéneo que es el grupo de investigación. Es decir, se utilizaron tanto distribuciones simples como porcentajes.

Los procedimientos de análisis mencionados se aplicaron a la población y a las agrupaciones que surgieron a partir de las variables clasificatorias que se incluyeron en la presente investigación. El análisis bivariado (combinación de dos variables en forma simultánea) se hizo con la intención de asociar, contrastar o correlacionar variables clasificatorias y/o variables de estudio. De igual forma, se empleó para generar nuevos índices de análisis; a traves de tablas de contingencia con sus distribuciones y estadísticos, para determinar la fuerza y la dirección de la asociación entre variables, mediante los coeficientes de correlación indicados para los distintos niveles de medición de las variables.

Inicialmente se indagó la existencia de la asociación y posteriormente el grado y la tendencia de dirección.

Para describir la fuerza de las relaciones entre las variables de estudio se utilizó el coeficiente de correlación r, que puede tomar valores en un rango de −1 pasando por 0 a +1. Además de reportar la fuerza de correlación se indicó si era o no estadísticamente significativa; tomando en cuenta que las correlaciones en el rango de (0.30 a 0.50] pueden considerarse de magnitud moderada, mientras que las correlaciones que exceden a 0.50 indican relaciones relativamente fuertes entre dos variables (Ajzen y Fishbein, 1980).

Hasta aquí se exponen algunas consideraciones de carácter metodológico. El siguiente capítulo aborda los resultados y la discusión de los mismos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Desde un punto de vista lógico, analizar significa descomponer un todo en sus partes constitutivas para realizar un examen; la actividad opuesta y complementaria a ésta es la síntesis, que consiste en explorar las relaciones entre las partes estudiadas para reconstruir la totalidad. En este sentido, los datos son elementos constitutivos que sólo cobran sentido cuando se agrupan en unidades coherentes. Visto así, el análisis de los datos no es una tarea que se improvisa, por el contrario, surge del marco teórico y permite definir qué datos serán utilizados. En esta investigación, el análisis se efectuó con todos los datos resultantes de la investigación, luego del procesamiento de los mismos.

Para iniciar el análisis se concentraron las variables clasificatorias con el fin de identificar las características de la muestra, luego cada uno de los ítems que integraron el instrumento, para destacar los aspectos más sobresalientes acerca de la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la

Educación Artística. De igual forma, se agruparon los ítems pertenecientes a cada una de las variables de estudio para observar el comportamiento de las mismas.

En otro punto, se realizó el análisis bivariado a través de los coeficientes de asociación y correlación indicados para los distintos niveles de medición de cada una de las variables clasificatorias (edad, sexo, antigüedad en el servicio, plan de estudios de formación, grupo de los estratos, nivel de profesionalización y medio en el que laboran) para identificar el comportamiento de éstas en relación con las dimensiones de la variable de estudio. Además, se calcularon las diferencias en los promedios de algunas dimensiones, atendiendo a ciertas variables clasificatorias. La presentación de los resultados está apoyada con tablas y figuras, en las que se muestran las distribuciones de los datos, con el objeto de organizar los resultados y facilitar la exposición de los mismos.

4.1. Características de la muestra

La muestra invitada estuvo constituida por un total de 247 docentes; la muestra participante por 203 y la muestra productora de datos por 197 docentes que prestan sus servicios en el municipio de Durango, del estado de Durango, pertenecientes al subsistema estatal de educación primaria.

Del total de docentes que integraron la muestra: el 81% son maestros frente a grupo que laboran en escuelas de organización completa, el 8% son maestros de música, el 6% de danza y el 5% son maestros frente a grupo que trabajan en escuelas de organización incompleta. Los maestros de música y danza se encuentran integrados en las escuelas de

organización completa: el 82% en la ciudad capital, el 13% en comunidades rurales y el 5% en escuelas de la periferia de la ciudad de Durango, éstas sólo cuentan con el apoyo del maestro de música.

Cabe destacar que el 55% de los encuestados laboran en el medio urbano; el 33% en el rural y sólo el 12% en escuelas de la periferia. La muestra la conformaron en un 64% mujeres y en un 36% hombres. Las edades de los participantes permitieron una agrupación como la que aparece en la tabla 3.

Tabla 3. *Edad de los docentes*

Rango de edad	*Frecuencia*	*Porcentaje*
De 19 a 24	12	6
De 25 a 30	37	19
De 31 a 36	50	26
De 37 a 42	63	33
De 43 a48	21	11
De 49 a 54	6	3
De 55 a 60	4	2
Total	193	100

Como se puede observar en la tabla 3, los docentes entre 37 y 42 años son los que conforman el grupo más grande. La edad del más joven es de 19 años, mientras que la del mayor es de 59 años.

Los integrantes de este grupo se iniciaron en la docencia aproximadamente a los 20 años y, hasta la fecha del presente estudio, tienen entre los 16 y 20 años de servicio en promedio.

La preparación académica de quienes se desempeñan como maestros frente a grupo, ya sea en escuelas de organización

completa o incompleta, es mayoritariamente de licenciatura, con un 40%. El 20% ha cursado alguna especialidad en la normal superior, de los cuales el 6% la dejó inconclusa; el 18% sólo ha cursado normal básica; el 4% tiene nivelación pedagógica y únicamente el 4% cuenta con grado de maestría. El 8% de los encuestados no contestaron. La antigüedad laboral varía, hay maestros con experiencia docente desde 1 hasta 38 años.

En relación con los maestros de apoyo en Educación Artística, el 31% de los maestros realizó sus estudios en la Escuela Superior de Música del Estado de Durango, cursaron como antecedente la secundaria o el bachillerato; el 24% tiene licenciatura, de los cueles el 4% tiene especialidad en Educación Artística; el 20% cuenta con nivelación pedagógica; el 11% con maestría; el 7% normal básica y el 7% se abstuvo de su respuesta. En el grupo de maestros de apoyo en Educación Artística predomina el sexo masculino en un 67%.

De lo anterior, resulta notable que no existe homogeneidad en cuanto a los conocimientos psicopedagógicos entre los maestros, hay quienes después de una formación normalista se especializaron en la Escuela Superior de Música o en escuelas de danza y quienes sólo egresaron de secundaria o bachillerato para luego acceder a dichas escuelas.

Cabe mencionar que sólo el 6% de los maestros de apoyo en Educación Artística tienen horario completo en una escuela; el resto, tiene su horario distribuido en 2 ó 3 horas en cada escuela y asiste desde 1 hasta 3 días a la semana a cada centro educativo. Además, el 82% labora en escuelas de organización completa ubicadas en la ciudad capital y sólo el 8% de los maestros labora en escuelas del medio rural, específicamente en El Nayar, La Ferrería y El Conejo.

4.2.Aspectos sobresalientes de las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la educación artística

Generalmente las creencias se forman a través de la vida de las personas; las experiencias conducen a su formación acerca de objetos, acciones o eventos. Estas creencias pueden ser resultado de observaciones directas, adquiridas indirectamente a través de información o autogeneradas. Algunas persisten, otras se olvidan o son cambiadas por nuevas creencias.

Al momento de examinar la dimensión "creencias conductuales" se registró un promedio de 6.3 en la escala del 1 al 7. Esto significa que los docentes, en conjunto, consideran que la Educación Artística es una asignatura que aporta elementos para desarrollar la creatividad de los niños.

Sin embargo, y en contraste con el hallazgo anterior, se obtuvo una media aritmética de 4.8, destacándose que los docentes manifiestan incertidumbre con respecto a la puesta en práctica de las actividades de Educación Artística que se sugieren en el libro para el maestro de educación artística, implementado por la Secretaría de Educación como apoyo a los docentes en el desarrollo de actividades artísticas.

Lo anterior coincide con las opiniones recabadas por Solís (1988), donde se deja ver que existen docentes que valoran la Educación Artística como una asignatura importante en el desarrollo integral de los alumnos; que brinda la oportunidad para que el alumno sea creativo y autónomo. Pero también existen opiniones encontradas en el sentido de que hay docentes que manifiestan que es una asignatura que no se trabaja porque no tienen la experiencia y que además existe un maestro expresamente dedicado a ello (Solis, 1988).

Los ítems que resultaron con menor puntaje, fueron los relativos a la creencia de los docentes de que para impartir las actividades correspondientes a la Educación Artística es necesario un maestro especializado, ($\xi = 3.12$), en la escala del 1 al 7, lo que indica que los docentes no se sienten completamente capacitados para desarrollar las actividades de dicha asignatura. Otro aspecto que resultó con menor puntuación es el que se refiere al interés de los docentes de llevar a cabo la enseñanza de la Educación Artística (motivación para cumplir) de acuerdo con lo que piensan grupos o individuos. En este caso, se registró un promedio de 3.3. Significa que el docente no llevará a cabo la enseñanza de la Educación Artística para quedar bien con sus amigos cercanos; sin embargo, se destaca, con un promedio de 4.7 que le dan peso a lo que piensan los alumnos, es decir, les interesa enseñar la Educación Artística para satisfacer las expectativas de los alumnos, por ser ellos el referente más importante.

4.3.Qué se destaca en la actitud de los docentes en cada una de las variables de estudio

En este apartado se presenta el análisis de las variables en su conjunto con la idea de aportar información acerca de los determinantes básicos de la conducta, tales como: intención conductual, actitud hacia la conducta, creencias conductuales, norma subjetiva y creencias normativas.

La intención, con base en la teoría que orienta este trabajo, se concibe como un puente entre la actitud y la conducta, ya que se considera que antes de que el individuo llegue a realizar la conducta existe una intención que

permite predecir con más facilidad la conducta. En este sentido, se puede establecer que la intención de los docentes de enseñar la Educación Artística, de acuerdo a las sugerencias y estrategias didácticas del libro para el maestro de Educación Artística, es apropiada, ya que se obtuvo un 62% de respuestas en los valores máximos, lo cual significa que existe una alta probabilidad de que estos docentes impartan la Educación Artística siguiendo los lineamientos estipulados en el libro en mención.

En contraste con lo anterior, el 24% que optaron por la opción intermedia; en su mayoría son docentes que no conocen el libro de educación artística en mención (de manera informal cuando se recogió el instrumento, comentaron que no lo conocen).

Lo anterior limita la intención y la frecuencia con que se abordan los contenidos de Educación Artística, más aún, se puede decir que existen factores de organización o políticos que repercuten en un acercamiento a la misma. A este respecto, Chung (1999) menciona que los docentes se encuentran perdidos en cuanto a las reformas educativas y a los materiales de la Educación Artística.

En lo correspondiente a la actitud hacia la conducta, que se refiere a si el juicio de la persona que realiza la conducta es bueno o malo, o si la persona está a favor o en contra de realizar la acción. Con respecto a los docentes encuestados, un 61% de respuestas se ubica en el valor 6, (en la escala del 1 al 7) lo cual muestra una disposición favorable para enseñar la Educación Artística. Aun cuando el 39% de los docentes no está completamente a favor de enseñar la asignatura en mención, no se ubica en el extremo contrario.

Morton (2001), señala que existe la creencia de que las actividades artísticas son innatas o heredadas; que son un "don divino"; que la actuación espontánea basta para la formación estética y que en la enseñanza de la Educación Artística existe una tendencia a sobreestimar la sensibilidad ya que legitima y prestigia emocionalismos y racionalismos de corte individual.

En contraste con lo anterior, en la presente investigación se encontró que: En las creencias conductuales, que son las que fundamentan la actitud de una persona hacia la conducta, se registró un promedio de 4.60 en la escala del 1 al 7. Se destacan como creencias positivas más sobresalientes: la Educación Artística es una asignatura que aporta elementos para desarrollar la creatividad del niño (ξ= 6.30); para que la Educación Artística cumpla con sus propósitos, es necesario que cada maestro revalore lo que hasta ahora ha venido haciendo respecto a dicha asignatura (ξ= 5.95); la escuela primaria es un sitio donde puede favorecerse la sensibilidad artística (ξ= 5.90); la Educación Artística es fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas (ξ= 5.75) y no representa un obstáculo para los alumnos que no tienen habilidad para practicarla (ξ= 5.25).

Lo anterior da cuenta de que el docente cree que enseñar la educación artística conducirá a resultados principalmente positivos y, por tanto, tienen una actitud favorable hacia su enseñanza.

Las creencias negativas dominantes de los encuestados fueron: para impartir las actividades correspondientes a la Educación Artística es necesario un maestro especializado (ξ= 3.12); el nuevo libro para el maestro de Educación Artística es un apoyo suficiente para el maestro (ξ= 3.49); asistir a

los talleres generales de actualización permite un buen desempeño en la enseñanza de la Educación Artística (ξ= 3.49); y la experiencia que tiene como maestro frente a grupo es suficiente para cumplir con los propósitos de la Educación Artística (ξ= 3.58).

En las creencias se puede observar que el docente frente a grupo no se siente capacitado para enseñar la educación artística, aún cuando en su formación docente se le otorgaron algunos elementos relacionados con las expresiones de Educación Artística.

En este sentido, Chung (1999) menciona que es el momento oportuno para hacer una revisión de la Educación Artística en las escuelas, incluyendo el currículo, los materiales de enseñanza y el programa de formación del profesorado.

En lo referente a las creencias conductuales, una persona puede poseer un gran número de creencias relacionadas a ciertos objetos, personas o conductas, pero sólo de las primeras cinco a nueve son las sobresalientes y consideradas como determinantes inmediatas de la actitud Ajzen y Fishbein (1980). Por lo anterior, se considera que aún cuando se manifieste que el docente tiene creencias positivas respecto a la enseñanza de la Educación Artística, existen también algunas creencias negativas que obstaculizan el desarrollo de la conducta.

En lo correspondiente a la evaluación de los resultados entran en juego el objeto y el atributo, en este caso, el objeto es la conducta de interés (enseñar la educación artística) y el atributo es la consecuencia o resultado de la conducta, es decir, se evalúa la fuerza de la creencia con respecto a la asociación conducta–resultado.

De lo anterior, se registró que un 64% de docentes evalúan los resultados de la enseñanza de la Educación Artística como muy positivos (con un promedio de 5 en la escala de 1 a 7), se destacó con mayor puntaje la idea de que los docentes consideran que la Educación Artística contribuye a formar alumnos con capacidad para desarrollar la imaginación, la creatividad y la coordinación de sonidos y movimientos (ξ=5.91). También valoran como muy positivo el desempeño del niño que practica actividades artísticas (ξ= 5.84).

Otro determinante de la actitud, que también es una función de las creencias, es la norma subjetiva, que es un juicio probabilístico acerca de la influencia del ambiente social, es decir, lo que el docente percibe acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para él piensan respecto al deber o no realizar determinada conducta, en este caso, la de enseñar la Educación Artística. En éste se obtuvo un promedio de 4.9, en la escala del 1 al 7, lo cual indica que los docentes le dan peso a las creencias que sobre la enseñanza de la Educación Artística tienen las personas con que se relaciona, en el contexto en que se desempeña. Los referentes más sobresalientes que conforman la norma subjetiva en los docentes fueron: los amigos cercanos (r=.57), los padres de familia (r= .55), los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (r= .52, el director de la escuela (r= .40), los alumnos (r= .38), los colegas en general (r= .36), y los integrantes del Consejo Técnico Consultivo (r= .29).

Ajzen y Fishbein (1980) mencionan que una vez que se identifican los referentes sobresalientes que conforman la norma subjetiva, se pueden medir las creencias normativas,

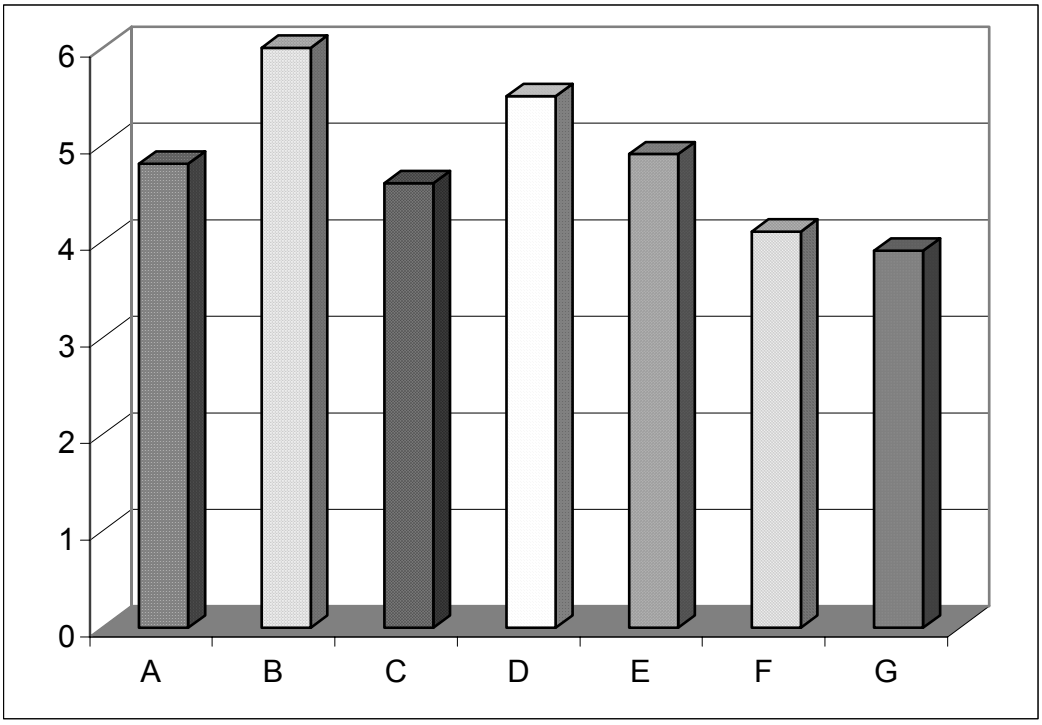
entendidas como las creencias del docente acerca de las expectativas normativas de otras personas, que bien puede involucrar individuos o grupos específicos.

En este caso, el orden en que se describieron las creencias normativas indican la importancia que el docente le otorga a cada grupo o individuo, por lo que éstos se constituyen en los principales referentes para enseñar o no la Educación Artística.

En la dimensión referida a la motivación para cumplir, que también influye en las creencias normativas, se registró un promedio de 3.9, que deja ver que, aun cuando a los docentes les interesa lo que piensan las personas significativas para él en relación con la Educación Artística, no tienen interés de enseñarla. Esto se hizo evidente a través de valorar la motivación general que el docente tiene para cumplir con cada uno de los referentes.

La gráfica 1 muestra el comportamiento de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística, en relación con la media aritmética y las variables de estudio.

Gráfica 1 *Comportamiento de las variables del modelo de la Teoría de la Acción Razonada hacia la enseñanza de la educación artística*



A-Intención, **B**-Actitud, **C**-Creencias conductuales, **D**-Evaluación de los resultados, **E**-Norma subjetiva, **F**-creencias normativas y **G**-Motivación para cumplir.

Al comparar las dimensiones se pudo apreciar que la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística alcanzó mayor puntuación, con una media aritmética de 6.0 y una desviación estándar de .45, seguida de la evaluación de los resultados, con una media aritmética de 5.5 y una desviación estándar de .59; En el otro extremo, donde se concentraron menos sujetos, fue en la motivación para cumplir con la enseñanza de la Educación Artística de acuerdo a los referentes a los cuales les dan importancia (ξ= 3.9).

Se puede decir que los docentes evalúan la Educación Artística positivamente y con resultados favorables; sin embargo, tienen una actitud desfavorable para enseñar dicha asignatura.

La tabla 4 indica la comparación de media aritmética y desviación estándar de cada una de las dimensiones.

Como se puede observar en la tabla 4, la dimensión que resultó más compacta fue la "actitud hacia la conducta," mientras que la mayor dispersión se observa en la "norma subjetiva". La diferencia entre ambas es de 1.05.

Tabla 4. *Media aritmética y desviación estándar de cada una de las dimensiones*

Aspectos	***Media aritmética***	*Desviación estándar*
Actitud hacia la conducta	6.0	.45
Evaluación de los resultados	5.5	.59
Norma subjetiva	4.9	1.5
Intención	4.8	1.2
Creencias conductuales	4.6	.46
Creencias normativas	4.1	1.3
Motivación para cumplir	3.9	1.3

4.4.Relación entre las variables que conforman el modelo de la Teoría de la Acción Razonada de los docentes.

En la Teoría de la Acción Razonada, para explicar la actitud se identifican algunos elementos que le anteceden. Concretamente, esta teoría trata de explicar las conductas que están bajo control voluntario de los individuos a partir de distintos determinantes que la preceden y la explican.

El determinante inmediato es la intención de realizar o no la conducta; a su vez, la intención está determinada por dos elementos que la explican, uno estrictamente individual, llamado actitud hacia la conducta, y otro de carácter social,

que hace referencia al contexto socio-cultural del individuo, denominado norma subjetiva. Tanto la actitud hacia la conducta como la norma subjetiva están determinados por otros factores que le anteceden y que permiten comprender la conducta. En relación con la actitud, ésta se determina por cada una de las creencias que la persona posee hacia la conducta y la evaluación positiva o negativa realizada hacia cada una de esas creencias. En referencia a la norma subjetiva, está determinada por las creencias normativas, que son el producto de la percepción del individuo acerca de lo que otros quieren que él haga y su motivación para cumplir con estos referentes.

En el caso específico de la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística, se consideró pertinente revisar la correlación entre cada una de las creencias conductuales y normativas con la evaluación de los resultados y la motivación para cumplir respectivamente, con el fin de identificar el peso que se le da a cada una de ellas. Para buscar la correlación se aplicó el estadístico *r* de Pearson, con una correlación moderada (r= 0.40) y estadísticamente significativa con relación a la creencia de los docentes de que la Educación Artística es fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas y su evaluación para contribuir a formar alumnos con capacidad para apreciar las manifestaciones artísticas.

La misma creencia, descrita en el párrafo anterior, se correlaciona con la evaluación de la Educación Artística como una asignatura que contribuye a formar alumnos con capacidad para expresarse a través de las distintas formas artísticas (r= 0.38, moderada y significativa).

Otra creencia de los docentes en la que se identificó una correlación de 0.38, es la que se refiere a la existencia

de incertidumbre en los docentes con respecto a la puesta en práctica de las actividades que se proponen en el libro de Educación Artística para el docente, pero la evalúan como apropiada para que el niño descubra las posibilidades expresivas de los materiales.

Al correlacionar las creencias más sobresalientes: La educación Artística es fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas (r=0.40) y la existencia de incertidumbre en los docentes para ponerla en práctica (r=0.38), con la evaluación que los docentes identifican como resultados favorables, aunque son moderadas, proporcionan un marco general de las creencias más sobresalientes, que permiten predecir la actitud y obtener información acerca de los determinantes de la población en estudio.

En contraste con la creencia de los docentes de que la Educación Artística permite desarrollar habilidades cognitivas, Morton Gómez (2001) refiere que una creencia generalizada en los docentes es que las habilidades artísticas son diferentes a las de calcular, leer o escribir, por considerar que en el arte predomina lo afectivo y subjetivo.

A través del cálculo de la correlación entre los referentes más importantes y la motivación que los docentes tienen para cumplir con ellos, se pudo identificar que existen correlaciones significativas con los amigos cercanos (r= 0.56), los padres de familia (r= 0.54),los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (r = 0.51) y el director de la escuela (r = 0.39). Una explicación de lo anterior es que entre los docentes existe un interés especial por lo que piensan sus amigos cercanos, los padres de familia, los representantes del SNTE y el director de la escuela, y que además existe interés por

enseñar la Educación Artística para responder a las expectativas que otros referentes tienen.

La correlación entre la actitud y las creencias conductuales unidas a la evaluación de los resultados fue moderada (0.34) y significativa. En la norma subjetiva y las creencias normativas unidas a la motivación para cumplir con los referentes importantes se obtuvo una correlación de 0.43, considerándola como moderada y significativa.

La correlación entre la actitud y la intención fue de 0.17 y significativa, y entre la norma subjetiva y la intención fue de 0.13 y no significativa.

En la figura 2 se muestran las relaciones obtenidas en esta investigación en las dimensiones que integran la variable de estudio.

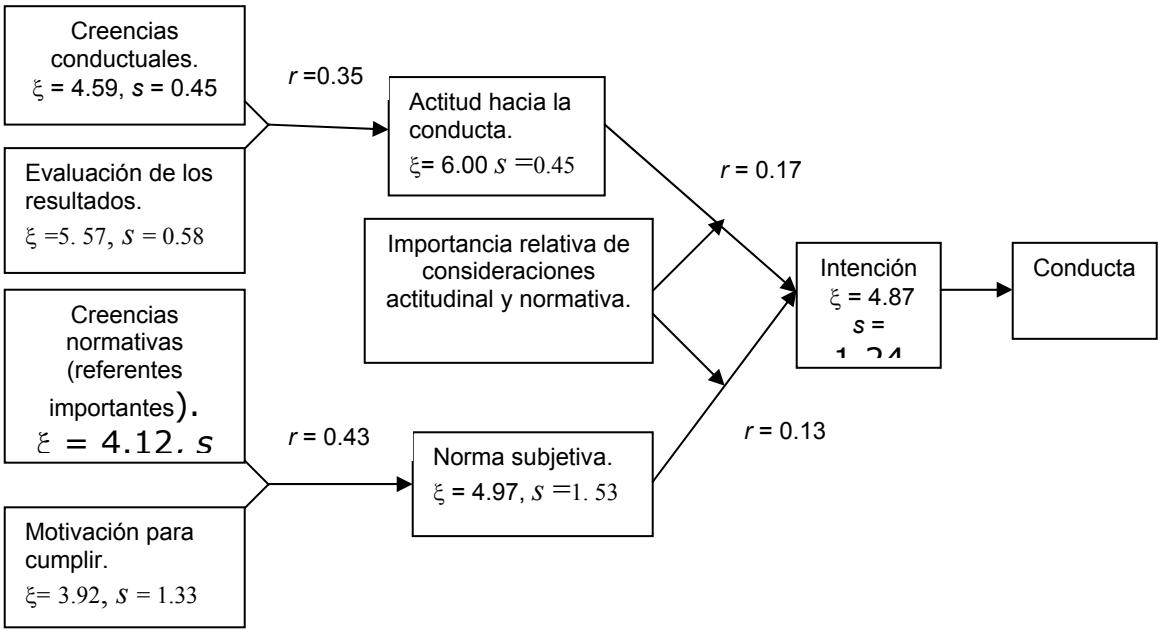


Figura 3 Relación entre las variables de la Teoría de la Acción Razonada

Por lo anterior se puede decir que la intención de los docentes no está determinada significativamente por ninguno de dichos elementos. Aun cuando la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva son apropiadas, no permiten una explicación altamente favorable de la intención, lo cual puede deberse, como ya se mencionó anteriormente, a creencias conductuales desfavorables y algunas evaluaciones negativas de los resultados de la conducta en estudio.

Hasta aquí, se concluye con la información que se trató estadísticamente a través del análisis univariado y las correlaciones entre las variables incluidas en el modelo de la Teoría de la Acción Razonada.

Enseguida se presentan las operaciones pertinentes al análisis bivariado, con el fin de incorporar las variables clasificatorias destacadas en el presente estudio, para describir la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística.

4.5.Relaciones entre las variables de la Teoría de la Acción Razonada y los grupos de la muestra (maestros de danza, música, organización completa y organización incompleta)

Para establecer las diferencias significativas en la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística en cada uno de los grupos y las variables de estudio, se analizó la significancia estadística de las diferencias de las medias aritméticas, a través de la técnica "one way ANOVA".

En el grupo de maestros de danza, los docentes tienen una intención, actitud y creencias conductuales más

favorables hacia la enseñanza de la Educación Artística con respecto a los otros grupos. De igual forma, le dan mayor peso a los referentes más importantes (que son: los colegas, los integrantes del Consejo Técnico Consultivo, el director de la escuela, los alumnos, los padres de familia, los representantes del SNTE y los amigos cercanos) y a la motivación para cumplir con ellos (ver tabla 6).

Tabla 6. *Comparación de medias aritméticas de las variables los grupos de docentes*

*Grupos*** *Variables*	*Grupo 1*	*Grupo 2*	*Grupo 3*	*Grupo 4*	*Valores F*
Actitud	6.3	6.1	5.9	6.2	3.54*
Evaluación de los resultados	5.7	5.8	5.5	5.7	.35
Intención	5.4	5.1	4.8	4.5	.39
Norma subjetiva	5.0	5.1	4.9	5.3	1.10
Creencias conductuales	4.7	4.5	4.6	4.9	.08
Motivación para cumplir	4.3	4.0	3.8	4.3	2.75*
Creencias normativas	4.1	4.6	3.9	4.9	4.35*

*** Con una significación al .o5 de probabilidad de error.**
**** Grupo 1: maestros de danza, grupo 2: maestros de música, grupo 3: maestros de organización completa, grupo 4: maestros de organización incompleta.**

En el grupo de maestros de música, el comportamiento fue el siguiente: en conjunto, los docentes tienen una actitud muy positiva hacia la enseñanza de la Educación Artística y además la evalúan como muy favorable. También le dan un peso significativo a lo que piensan las demás personas acerca de enseñar la Educación Artística.

Por su parte, los docentes del grupo de maestros de organización completa tienen una actitud positiva y una evaluación correcta de la enseñanza de la Educación Artística y le dan un peso relativo a las creencias que sobre la enseñanza de la Educación Artística tienen las personas de su contexto (los colegas, los integrantes del Consejo Técnico Consultivo, el director de la escuela, los alumnos, los padres de familia, los representantes del SNTE y los amigos cercanos).

En los docentes que laboran en escuelas de organización incompleta se manifiesta una actitud muy positiva hacia la enseñanza de la Educación Artística, pero no hay coincidencias en sus creencias conductuales, aún cuando la evalúan como muy positiva. Esto se manifiesta a partir de la comparación de las medias aritméticas respectivas.

En la tabla 6 se concentra el comportamiento de las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística de acuerdo al grupo al que pertenecen.

Como puede observarse, estadísticamente los valores obtenidos en la intención de los maestros de danza en relación con los maestros de organización incompleta muestran una intención más favorable para enseñar la Educación Artística; de igual forma, en la actitud hacia la conducta de los maestros de danza y los de organización completa existe una diferencia significativa, según el estadístico "one way ANOVA", utilizando el método "contraste de rangos múltiples" de Duncan que permite decir que el primer grupo tiene una actitud más positiva con respecto al segundo.

En las creencias normativas, el grupo de maestros de organización incompleta muestra diferencias significativas con respecto a los docentes de organización completa, pero no

así con los de música y danza, esto se observó al aplicar la técnica "one way ANOVA", con el método de Duncan, y significa que son los maestros de organización incompleta quienes le dan más peso a lo que las demás personas, relacionadas con su contexto, piensan sobre la enseñanza de la Educación Artística. Es decir, su actitud está determinada por la norma subjetiva.

En relación con los valores "F" aplicados en la prueba de Fisher, reportan números estadísticamente validos para someter a prueba la hipótesis nula en cada una de las variables cuyos valores de "F" sean iguales o mayores que 1.96. Lo anterior significa que la actitud, la motivación para cumplir y las creencias normativas son estadísticamente más favorables en relación con las otras variables.

4.6.Relación entre el comportamiento de las variables y el sexo al que pertenecen los docentes

Para indagar la relación entre las variables de la Teoría de la Acción Razonada y las posibles implicaciones asociadas al sexo al que pertenecen los docentes, se realizó un análisis estadístico de prueba de hipótesis utilizando la técnica *t* de Student entre los subgrupos de hombres y mujeres.

Al comparar los resultados obtenidos en cada una de las variables, fue posible observar que los docentes (70 hombres) obtuvieron medias aritméticas ligeramente más altas en la intención, la actitud hacia la conducta, las creencias conductuales, la evaluación de los resultados, las creencias normativas y la motivación para cumplir con relación a las maestras (126 mujeres), no así en la norma subjetiva.

La tabla 7 muestra la comparación de las medias aritméticas en cada una de las variables de acuerdo al sexo al que pertenecen los docentes.

Tabla 7. *Comparación de las medias aritméticas en cada variable de acuerdo al sexo de los docentes*

Variables	*Mujeres*	*Hombres*
Evaluación de los resultados	5.5	5.6
Actitud hacia la conducta	5.0	6.0
Norma subjetiva	5.0	4.9
Intención	4.8	4.9
Creencias conductuales	4.6	4.6
Creencias normativas	4.0	4.3
Motivación para cumplir	3.9	4.0

En los valores que reportan la significancia asociada a los valores “t” (valor alpha), se pudo detectar que todos son mayores que 0.05, e indica que los docentes, independientemente del sexo al que pertenecen, reportan resultados similares en las dimensiones exploradas de la actitud hacia la enseñanza de la Educación Artística, es decir, no existen diferencias significativas en ninguna dimensión con respecto al sexo.

Cabe destacar que mediante la prueba de homogeneidad de los subgrupos en todos los casos, como ya se mencionó, los valores fueron mayores que 0.05, lo cual muestra que las varianzas son similares en la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística, lo anterior, prueba la homoscedasticidad, requisito para que proceda la aplicación de la prueba “t” de Student.

4.7.Relación entre las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística y el plan de estudios con que fueron formados

Para observar diferencias en cuanto al comportamiento de los docentes con relación al plan de estudios, se aplicó la técnica "one way ANOVA", con el método "contraste de rangos múltiples" de Duncan. Se detectó que los docentes que fueron formados con el plan de estudios 1997 muestran una actitud más favorable hacia la enseñanza de la Educación Artística; sobresale, con una pequeña diferencia de los docentes que fueron formados con los planes 1975 y 1984.

Otro aspecto relevante fue que los docentes que fueron formados con el plan 1975 le dan menor peso a las creencias normativas y a la motivación para cumplir, no así a la actitud hacia la enseñanza de la Educación Artística.

La tabla 8 concentra los resultados de las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención hacia la enseñanza de la Educación Artística de acuerdo con cada uno de los planes de estudio con que fueron formados los docentes.

En la evaluación de los resultados no existen diferencias significativas con relación a los tres planes de estudio.

En cuanto a las creencias normativas los docentes que fueron formados en el plan 1997 mostraron diferencias significativas con respecto a aquellos que se formaron con los planes 1975 y 1984.

Tabla 8. *Variables de la Teoría de la Acción Razonada y el plan de estudios.*

Plan de estudios / *Variables*	*1975*	*1984*	*1997*
Actitud hacia la conducta	6.0	6.0	6.2
Evaluación de los resultados	5.6	5.6	5.7
Norma subjetiva	4.8	5.0	5.1
Intención	4.8	5.0	5.0
Creencias conductuales	4.6	4.6	4.6
Creencias normativas	3.8	4.3	4.5
Motivación para cumplir	3.7	4.0	4.2

Finalmente, con respecto a la intención de enseñar la Educación Artística y las creencias que tienen los docentes sobre la asignatura, no existe ninguna diferencia significativa, atendiendo los planes con que fueron formados.

4.8.Las variables de la Teoría de la Acción Razonada de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística y la antigüedad en el servicio

En lo relacionado a la antigüedad que los docentes tienen en el servicio de la docencia, al aplicar el estadístico *r* de Pearson, se pudo identificar que existe una baja correlación (-.16) con respecto a las creencias normativas, lo cual significa que conforme aumenta la antigüedad en el servicio disminuye la presión que ejercen las personas que integran el contexto de los docentes; lo mismo sucedió en lo correspondiente a la motivación para

cumplir, identificándose una correlación de -.20, a más años de servicio, menos interés por llevar a cabo la enseñanza de la Educación Artística.

4.9.Las variables de la Teoría de la Acción Razonada de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística y el medio en el que trabajan

Para dar cuenta de la relación entre las dimensiones de la variable de estudio y el medio en el que laboran los docentes, se aplicó una prueba "t" de Student, donde quedó de manifiesto que quien trabaja en el medio urbano, aun cuando tienen una actitud muy favorable hacia la enseñanza de la Educación Artística, con una media aritmética de 6.0, no tienen interés por enseñarla, ya que se obtuvo un promedio de 3.8. y los datos más dispersos se localizaron en la norma subjetiva de quienes laboran en el medio urbano con una desviación estándar de 1.6.

4.10.Comportamiento de las variables de estudio con relación a la edad recodificada

En la tabla 9 se puede observar la comparación de medias aritméticas reportadas en las variables.

Tabla 9. *Comparación de medias aritméticas de los grupos de edad de los docentes.*

*Grupos** / *Variables*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*
Actitud hacia la conducta	6.1	6.0	6.0	5.9	5.9	6.4	5.8
Evaluación de los resultados	5.7	5.4	5.6	5.6	5.5	5.8	5.4
Intención	5.2	5.1	4.5	4.8	5.0	6.0	4.5
Norma subjetiva	4.8	4.8	5.2	4.7	5.1	6.0	3.2
Creencias conductuales	4.6	4.5	4.7	4.6	4.5	4.4	4.6
Creencias normativas	4.2	4.3	4.1	3.8	4.2	4.5	2.9
Motivación para cumplir	4.0	4.2	3.8	3.6	4.0	4.8	2.8

*Grupo 1: de 19 a 24, grupo 2:de 25 a 30, grupo 3: de 31 a 36, grupo 4: de 37 a 42, grupo 5: de 43 a 48, grupo 6: de 49 a 54 y grupo7: de 55 a 60.

Es posible apreciar que en la actitud hacia enseñar la Educación Artística alcanzó el mayor promedio en los siete grupos de edad, con una pequeña diferencia en el grupo de 55 a 60 años, lo cual indica que en todos los grupos existe una actitud positiva para enseñar la Educación Artística. En esta misma variable, se identificó que existen diferencias significativas entre el grupo de 55 a 60 años y el grupo de 49 a 54 años.

En relación con la intención, se observó una diferencia significativa entre el grupo de edad de los 55 a 60 años y el de los 49 a 54, éste último grupo tiene una intención más favorable para enseñar la Educación Artística.

En lo concerniente a la norma subjetiva, también se identificó una diferencia significativa con respecto al grupo de edad de entre los 55 a los 60 años, en la cual se obtuvo

un promedio de 3.2, y el grupo de 49 a 54 años con un promedio de 6.0, que significa que el primer grupo le da menor importancia a lo que los demás piensan sobre si ellos deben o no enseñar Educación Artística, a diferencia del segundo grupo que sí le dan mayor peso a lo que piensan las personas del contexto en que se desempeñan.

En el grupo de edad que comprende entre los 55 a 60 años, con relación a las creencias normativas y la motivación para cumplir, se identificó una media de 2.9 y 2.8 respectivamente, en contraste con el grupo de los 49 a 54 años, que registró un promedio de 4.5 y 4.8 en cada caso, por ello, existen diferencias significativas en cada variable.

Por lo anterior, se puede decir que el grupo de los 55 a 60 años no le dan importancia a las creencias de los demás para enseñar o no la Educación Artística y no tienen interés de enseñarla. El grupo de los 49 a 54 le dan mayor peso a lo que piensan los demás, y tienen interés favorable de enseñar la Educación Artística.

En las creencias conductuales y en la evaluación de los resultados no se identificaron relaciones significativas con respecto a los grupos.

Si se observa la tabla 3, donde se agrupa la edad de los docentes, se puede identificar que el grupo de los 49 a 54 años y de los 55 a 60 años, son los más pequeños, es decir, solo diez docentes de los encuestados tiene una intención muy favorable para enseñar la Educación Artística. En el grupo 4 que concentra el mayor número de encuestados, la intención es favorable ($\xi = 4.8$), e indica que la mayoría de los docentes no tienen la intención de enseñar la Educación Artística. Lo anterior puede ser contradictorio ya que evalúan los resultados que de ésta se obtienen como muy positivos.

4.11.Las dimensiones de la variable de estudio y el grado académico de los docentes

Después de aplicar la técnica de "one way ANOVA", con el método de Duncan, se observa que en la actitud y las creencias que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la Educación Artística existen diferencias significativas favorables con quienes han cursado o cursan una maestría; también se identificó que estos docentes tienen una intención y una motivación para enseñar la Educación Artística más positiva con respecto a quienes cursaron la normal básica o alguna licenciatura.

De igual forma, quienes han cursado o cursan una maestría, evalúan más positivamente los resultados de enseñar la Educación Artística.

En lo descrito hasta aquí es preciso mencionar la importancia que la Teoría de la Acción Razonada le confiere a la información que las personas tienen disponible para, de una manera razonable o apropiada, tomar sus decisiones; esto no significa que su conducta siempre sea razonable o apropiada desde un punto de vista objetivo, debido a que la información de las personas a veces es incompleta o en ocasiones incorrecta. En este sentido, Ajzen y Fishbein (1980) afirman que la conducta de una persona surge de manera lógica y sistemáticamente a partir de cualquier información que tenga disponible. Dicha información está constituida por las creencias de la persona (conductuales y normativas) que como ya se mencionó, sólo se consideran como determinantes inmediatas de la actitud, de las primeras cinco a nueve (Ajzen y Fishbein, 1980).

En el presente estudio, de manera general y en apoyo a la primera hipótesis, se puede decir que las actitudes que manifiestan los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística están correlacionadas significativamente con sus creencias normativas (r= 0.43) y conductuales (r= 0.35). Con respecto a la segunda hipótesis que se refiere a si la actitud y la norma subjetiva de los docentes influyen en su intención conductual hacia la enseñanza de la Educación Artística, se detectó que sólo la actitud es un componente importante para explicar la intención (r= 0.17).

En la correlación entre la intención y la actitud, así como la intención y la norma subjetiva se encontraron valores bajos, lo cual posiblemente se deba a que normativamente, es decir, en los planes de estudio de educación primaria, se destinan más horas de trabajo a las asignaturas consideradas como académicas, lo que contribuirá a que los docentes pongan más énfasis en ellas, marginando de esta forma a la Educación Artística. Esto es sólo una suposición que puede ser explorada en futuras investigaciones.

Con este apartado se concluye con el análisis de los aspectos sobresalientes de la actitud de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística, lo cual permite plasmar algunas conclusiones que se describirán en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A manera de consideración final y tratando de cerrar la idea general planteada en este trabajo, en este apartado se presentan algunos comentarios de los hallazgos encontrados que resultaron particularmente interesantes.

En lo correspondiente a las variables de la Teoría de la Acción Razonada es necesario considerar que en el apartado correspondiente a la revisión de literatura, con respecto a este trabajo, pocos autores explican el enfoque, teoría o modelo a partir del cual se aborda la temática de las actitudes. Es importante indicar bajo qué planteamiento teórico o paradigma se estudian las actitudes, porque la adscripción a cierto paradigma justifica la selección y manejo de la información.

En este sentido, para la presente investigación, la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980) permitió orientar el trabajo, así como aclarar y dar significado a los hallazgos encontrados.

Las actitudes de los docentes se conforman dentro de un contexto particular, los planteamientos normativos, la convivencia entre colegas, la propia formación docente y la institución educativa a la cual están adscritos que los llevan a tener diversas actitudes.

Aun cuando los planteamientos educativos relacionados a la Educación Artística son comunes para los docentes de

educación primaria, la actitud que se tiene hacia ellos en ocasiones es diferente.

La información que tienen los docentes en cuanto a la Educación Artística, la influencia del contexto escolar, el tiempo destinado a la enseñanza de la Educación Artística, entre otros, son factores que permean en las intenciones, las actitudes, la norma subjetiva y las creencias normativas y conductuales de los docentes.

En general, un aspecto que llama la atención es que los maestros de danza y música, con respecto a los maestros de los otros grupos, valoran la enseñanza de la Educación Artística como muy favorable y además refieren que los resultados que surgen de ésta son muy positivos. Esto denota que la experiencia formativa en alguna de las artes permite destacar la función comunicativa y expresiva tanto a nivel individual como social que tiene el uso de lenguajes y materiales empleados en la enseñanza de la Educación Artística.

Lo anterior, para el caso de este estudio, admite la posibilidad de generalizar, por el hecho de que el instrumento tuvo una confiabilidad aceptable (alpha de Cronbach = 0.82) y la selección de la muestra aseguró la representatividad de los grupos que conforman la población.

La media aritmética más baja (3.8) de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística se reportó en lo concerniente a la motivación que existe en los docentes que atienden dos o más grupos (organización incompleta) para enseñar la asignatura, con base en lo que piensa el director, los colegas, los alumnos, padres de familia, etc.; esto, a decir de los encuestados, se debe a que es un conflicto para ellos sistematizar de manera formal los contenidos de las asignaturas consideradas como académicas para dos o tres

grados y aparte para Educación Artística, ésta surge de manera informal y esporádica, sólo para cubrir eventos de carácter artístico cultural que la institución organiza en días conmemorativos tradicionalmente.

Los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad que existe de reformular los planes de estudio de educación primaria y se le asigne mayor número de horas a la Educación Artística en sus diferentes expresiones (danza, música, teatro y artes plásticas), concediéndole la misma importancia que a la enseñanza de las matemáticas y el español, lo cual coincide con lo que propone Del Campo Ramírez (s/f) y Mortón Gómez (2001).

La posibilidad de que una institución formadora de docentes incluya en su plan de estudios la especialidad en Educación Artística, de tal forma que los maestros de educación primaria tengan la oportunidad de impartir una educación integral.

De igual forma, para quienes ya están en servicio docente, y de acuerdo a la información obtenida en esta investigación, se considera pertinente el que se implementen cursos de capacitación para el manejo de la Educación Artística.

Por otra parte, la correlación más significativa (r=.43) se obtuvo en la agrupación de las creencias que tienen los docentes acerca de lo que piensan las demás personas con respecto a la Educación Artística y la motivación para cumplir con ellas, correlacionada con la norma subjetiva, que indica que los docentes le dan más importancia a lo que los demás piensan y esto le sirve como información que bien puede ser correcta o incorrecta para comprometerse con la enseñanza de la Educación Artística.

Al hacer la comparación de la intención que tienen los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística, fue posible identificar que el grupo de los maestros de danza y música tienen una intención más favorable que los otros grupos. La intención no siempre se lleva a la práctica, ya que en la mayoría de las escuelas que cuentan con el apoyo de Educación Artística (danza y música) existe descontento por parte de los maestros de grupo, debido a que no existe una planeación conjunta y, además, manifestaron que en ocasiones pasa hasta un mes y no se imparten dichas clases.

Lo anterior corrobora lo que Ajzen y Fishbein (1980) mencionan cuando destacan que existen eventos que probablemente ocurren y que cambian las intenciones, por tal motivo recomiendan medir la intención tan cerca como sea posible de la observación de la conducta para obtener una predicción más exacta.

Otro hecho notable en esta investigación fue que se encontraron diferencias significativas en las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística con respecto a los planes de formación, los grupos de edad, el grado académico y el medio en el que trabajan; lo cual, de acuerdo a la teoría que orienta este trabajo, sólo afectan la conducta en forma indirecta, aunque no se niega que las variables de este tipo (clasificatorias) algunas veces, tienen pequeñas significancias

En la Teoría de la Acción Razonada el determinante inmediato de la actitud es la intención de realizar la conducta. A su vez ésta tiene dos elementos que la explican, la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva. Estos dos elementos, están determinados por otros factores que les

anteceden. La actitud hacia la conducta se determina por cada una de las creencias que la persona posee acerca de la conducta y la norma subjetiva por las creencias normativas. Las creencias conductuales y normativas se encuentran a su vez enlazadas por la motivación para cumplir y la evaluación de los resultados respectivamente.

Al correlacionar los elementos anteriores se comprobó que existen relaciones de magnitud moderada entre las variables de estudio. En lo que concierne a la intención de los docentes hacia la conducta (enseñanza de la Educación Artística), se observó que procede más de las creencias conductuales que de las normativas; por tanto, de acuerdo a los supuestos teóricos enunciados, conocer dicho determinante permite definir hacia dónde debe dirigirse la influencia de la información a través de la cual se podrán cambiar las creencias conductuales que sean suficientes para que los docentes tengan creencias positivas hacia la enseñanza de la Educación Artística.

Desde una perspectiva evaluativa, se puede señalar que en este trabajo se tuvieron algunos logros, así como algunas limitaciones.

En cuanto a los primeros, y con respecto a los objetivos planeados, se puede decir que fueron cubiertos. Se identificaron las creencias, las actitudes, la norma subjetiva e intención de los docentes de educación primaria hacia la enseñanza de la Educación Artística a través de las relaciones entre las dimensiones de la variable de estudio; también se identificaron las semejanzas y diferencias, atendiendo las variables clasificatorias que se plantearon.

Respecto a la pregunta de investigación, por los resultados obtenidos se puede decir que guió el fenómeno estudiado y permitió dar cuenta de las creencias, actitudes,

norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística.

En relación con las limitaciones, la confirmación de la teoría no fue total, debido posiblemente a deficiencias en el diseño del instrumento, ya que no se alcanzaron los índices que indican relaciones relativamente fuertes entre las variables de estudio.

Por lo anterior, el instrumento queda sujeto a mejoras y correcciones para futuras aplicaciones. Empero, cumplió con el objetivo propuesto, permitiendo a los encuestados plasmar en forma libre los diferentes aspectos de la actitud hacia la enseñanza de la Educación Artística y al investigador, dar cuenta de las creencias, actitudes, norma subjetiva e intención de los docentes hacia la enseñanza de la Educación Artística.

Sobre la metodología es conveniente reconocer que la revisión de la literatura sugirió pautas precisas para la construcción de dicho aspecto, evitando desviaciones y permitió alcanzar los objetivos señalados. Sin embargo, es necesario mencionar, por el hecho de que no existe, a nivel Nacional gran avance en las investigaciones que a Educación Artística se refiere que, es necesario dar cuenta de manera más específica a través de la observación directa cómo se ponen en práctica las actividades relacionadas con la Educación Artística.

Como sugerencias, para el desarrollo de la Educación Artística en la escuela primaria se sugiere que:

- Se organicen concursos de danza, música, teatro y artes plásticas al interior de cada escuela primaria, zona, sector educativo y a nivel estatal.
- Gestionar cambios en las políticas sociales y culturales, que desde el modelo económico actual generen

condiciones que posibiliten el desarrollo de las expresiones de la Educación Artística.

- Se organicen, en las reuniones colegiadas que se realizan en las escuelas primarias, encuentros con artistas e investigadores educativos para reconceptualizar la Educación Artística en los distintos grados escolares; delimitar los alcances de la asignatura en el salón de clase y reformular los contenidos.
- Para los investigadores queda abierta la pregunta ¿ Es necesario un docente especializado para la enseñanza de la Educación Artística? o ¿es el maestro de grupo quien debe enseñarla?

Finalmente, es preciso destacar:

- La necesidad de que se capacite a los docentes frente a grupo en las expresiones de la Educación Artística con informaciones que permitan un cambio positivo hacia la enseñanza de la asignatura para que tome conciencia de su compromiso y lo trascendente de su actividad.
- Es el docente quien, con sus creencias apropiadas hacia la enseñanza de la Educación Artística, seleccionará las actividades y los materiales básicos para una educación de calidad que permita el desarrollo integral del individuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUT NIETO, Sonia (1995). Mujeres, innovación tecnológica y formación en el trabajo. Propuesta de un modelo teórico. Proyecto WONT-SMM (Work Training and New Technologies, Sector Metal-Mecánica). Subvencionado por Bancaixa y la Universidad Jaume I.

AJZEN, Icek & FISHBEIN, Martin (1980). *Understanding Attitudes and predicting Social Behavior*. (GUZMÁN ARREDONDO, Arturo, trad.) New Jersey: Prentice-Hall.

ALBARRAN LOZANO, Irene (1996). Uso del correo electrónico: un análisis empírico en la UCM documentos de trabajo. Disponible:http://www.colciencias.gov.co/pscc/avpsic/13/APC5.html

ANDERSON, L. W. (1994). Attitudes, Measurement of. In T. HUSEN & T. N. Postlehwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education,* 2da ed. New York: Pergamon press.

ARIÑO, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.

ARMENGOL, L. Jover (1975). La gran ausente. *Cuadernos de pedagogía, 2* (disponible en CDR).

AYORA VÁZQUEZ, Gialuanna (1997). Pensando la danza. Reflexiones sobre el diseño curricular y el lugar de lo teórico-práctico en la formación de bailarinas. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor

BECOÑA IGLESIAS, Elisardo (1996). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Universidad de Santiago de Compostela: Plan Nacional sobre Drogas.

BERISTAÍN MÁRQUEZ, Evelia (1988). La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica. *Cero en conducta*, 13-14, 5-13.

BRAILOVSKY, Daniel (1999). Las disciplinas artísticas en el nivel inicial. Aportes a un abordaje interdisciplinario. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* [contexto educativo]. 1. Disponible: http://contexto-educativo.com.ar/1999/11/nota-1.htm

BRIONES, Guillermo (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales,* 2da. ed. México: Trillas

BUENDÍA EISMAN, Leonor (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de investigación educativa, 14(2)*, 5-24

CAPRILES LEMUS, Clarisa (1997). Una nueva propuesta curricular en la educación artística: la interdisciplinariedad como punto convergente de las áreas artísticas. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor

CASTELLANOS, Rosy Laura & RAMÍREZ, María Eugenia (1998). en vez de pensar negativo, pensemos en crear... *Cero en conducta,* 13, 14, 20-22

CONTRERAS, Elsa & ROMO, Gabriela (1993). *Expresión y apreciación artística. Artes plásticas.* México: Trillas.

CORTS GINER, María Isabel (1991). La educación artística en la enseñanza obligatoria española: innovaciones que plantea la reforma actual. *Revista de Ciencias de la Educación*, 147, 393 – 407.

CHUNG, Oscar (1991). *Educación artística. Retos de la periferia.* Disponible:http://www.gio.gov.tw/info/nation/sp/fer/1999/910/pzo.htm

CRAWLEY, Frank E y COE, Annettes (1991).Determinants of middle school students intention to enroll in high school science cousse. (From ERIC, EJ417233).

DEL CAMPO RAMÍREZ, Socorro Martín (s/f). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. Disponible: http//educación.jalisco.gob.mx/15/15del%20Campo.html

DEBROISE, Oliver (1983). *Notas para el análisis del sistema de la cultura plástica en México*. México: SEP

DEUTSCH, Morton & KRAUSS, Robert M. (1985). *Teorías en psicología social*. México: Paidós

D' LEON, David & D' LEON, Alejandro (1996*). La música*. México: Alegre Juventud

EISNER, Elliot W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. España: Martínez Roca

ESQUIVAS Serrano, María Teresa (2001). Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. *Revista Digital Universitaria, 1(3)*. Disponible: http://www.file://archivos/art1.htm.

FESTINGER, León (1957). Breve revisión de la teoría de la disonancia cognitiva. Disponible: http://www.galeon.com/aissectas/festinger.html

FESTINGER, Leon & KATZ, Daniel (1993). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. México: Paidós.

FISCHER, Gustave Nicolas (1990). *Psicología social, conceptos fundamentales.* Madrid: Narcea.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (1988). Educación y cultura. Cuadernos de renovación nacional. México: FCE

FOX, David (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

GARCÍA, A; FORRELLAD, A y JOVER; Ll (1976). Prohibición del arte y manifiesto de los artistas. *Cuadernos de Pedagogía, 18* (Disponible en CDR).

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo

GARCÍA MAESO, Tomás (1993). Actitud de los profesores. *Cuadernos de pedagogía, 214* (disponible en CDR).

GARDNER, Howard (1994). *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad.* Barcelona: Piados.

GUILLMORE, Mary R, and Others (1992). The process and pitfalls of developing a culturally relevant curriculum to reduce AIDS among sexually active teenagers: the take 5 project national inst, of mental health (DHHS), Bethesda, MD; national inst. On allergies an infectious diseases (NIH), Bethesda, MD. (From ERIC, ED351629).

GULLCO, Julio (1988). La música y los niños. *Cero en conducta*, 13-14, 31-32.

GUTIÉRREZ MARFILEÑO, Victoria Eugenia (1997). *Actitud de los estudiantes hacia la ciencia*. Aguascalientes, México: PIIES.

GUZMÁN ARREDONDO, Arturo (2001). Actitudes de los docentes hacia la formación de profesores basada en competencias. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *VI Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.

HARGREAVES, David J. (1997). *Infancia y educación artística.* Madrid: Morata.

HERLOCHER, Tara; OF., Coleen y DECARLO, Pamela (Trad. RODRÍGUEZ, Romy Benard) (1996). ¿Puede la teoría ayudar en la prevención del VIH? Universidad de California.

Disponible: http://www.caps.ucsf.edu/capsweb/pafs/teoriaFS.pdf.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (1998). *Metodología de la investigación.* 2da. ed. México: Piados.

HUSEN TORSTEN & T.N. POSTLEHWAITE (1989).Enciclopedia internacional de la educación, Vol. 1. (Trad. Del inglés). Barcelona: Vicens-Vives.

JIMENÉZ LUPRECIO, Arturo (1998). Consideraciones sobre las políticas de educación artística en México. *La vasija, 2, 91-106*

KERLINGER, Fred N. (1988). *Investigación del comportamiento* México: McGrau-Hill.

KLINEBERG, Otto (1983). Psicología social. México: FCE.

LAGUENS DAROCA, P. (1997). *Relación entre educación estética y educación intelectual.* Madrid: CIDE.

LINDGREN, Henry Clay (1990). *Introducción a la psicología social.* México: Trillas

LIVESEY, Daniel J; and Others (1992). An Application of the theory of reasoned action for relating attitude, social support and behavioral intention in an EFL setting. (From ERIC, ED350871, 25pp.).

LOWENFELD, Víctor & BRITTAIN, Lambert (1972). *Desarrollo de capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

MANN, León (1979). *Elementos de psicología social*. México: Limusa.

MACDONALD, Tara K and Others (1993). The effects of alcohol on intentions to drink and drive. (From ERIC, ED369012).

MARTÍNEZ GARCÍA, Norma Angélica (1991). *Las actividades de la educación artística como auxiliar de primer grado de educación primaria*. Irapuato, México.

MÉNDEZ SANTAMARINA, Josefina (1998). ¿Para qué enseñar educación artística. Disponible:www.pntic.mec.es/98/enero/artis.htm.

MINERA, Otto (1988). ¿Dramaturgia para niños? *Cero en conducta*, 13-14, 14-19.

MORALES, J. Francisco; MOYA, Miguel; REBOLLOSO, Enrique; FERNÁNDEZ DOLS, J.M.; HUICI, Carmen; MARQUÉS, José; PÁEZ, Dario & PÉREZ, J.A. (1994). *Psicología social*. España: MaGraw-Hill.

MORTON GÓMEZ, Victoria Eugenia (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela.* México: UPN

MUNEÉ MATAMALA, Federico (1980). Psicología social. Barcelona: Ediciones CEAC.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001). *Plan nacional de desarrollo*. México: PND.

PORSTEIN, Ana María y ORIGLIO, Fabricio (1998). Capacitarse en el área de expresiva: ¿Deber, derecho u obligación? *Revista Novedades Educativas*, 93, 9-13

REYZABAL M. V. & SANZ; Ana Isabel (1995). *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida.* Madrid: Escuela Española

RIFA, Montse (1998). Elementos de fundamentación para una investigación histórica del curriculum de educación artística desde la perspectiva crítica. *La vasija, 2, 83-89*

RÍOS CONDADO, Telma y VARGAS TENTORI, Eva (s/f). La acción razonada, valores y medio ambiente. Disponible: http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/clinica/cr521.htm

ROBLEDA MOGUEL, Margarita (1988). ¿Cuentos para niños? *Cero en conducta*, 13-14, 23-27.

RODRÍGUEZ FEIJO, Nelida (s/f). Las personas mayores y la informática. Disponible: http//: www. cuaed. UNAM. mx/ boletines/redec/boletinal.txt

RODRÍGUEZ GOMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier & GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga, España: Aljibe

RODRÍGUEZ, Josefina (1990). El educador artístico. En AGUILAR, D. R. (Ed.), *Enciclopedia técnica de la educación* (Tomo V, pp. 96 – 217). México: Santillana.

SABINO, Carlos A. (1988). *El proceso de investigación.* Bogotá: El Cid

SALCIDO GUTIÉRREZ, Verónica (1996). *La educación artística en la escuela primaria: perspectiva de los docentes*. Durango, México.

SALINAS DE GORTARI, Carlos (1994). *La planeación del desarrollo social en los noventa*. Colección antología de la planeación en México. Fondo de Cultura Económica, 23-16

SECRETARIA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2000). *Programa estatal de educación, gobierno del estado de Durango*. Durango, México: Autor

SEP (1975). *Educación Normal*. México: Autor.

SEP (1984). *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria.* México: Autor.

SEP (1993). *Artículo 3° y Ley General de Educación*. México: Autor.

SEP (1997a). *Educación artística I. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: Autor.

SEP (1997b). *Plan de estudio 1997: Licenciatura en Educación Primaria.* México: Autor.

SEP (2000a). *Libro para el maestro. Educación Artística primaria*. México: Autor.

SEP (2000b). *Licenciatura en educación primaria. Programas de estudio, sexto semestre*. México: Autor.

SOLÍS FERNÁNDEZ, Ramón (1988). ¿Qué opinan los maestros de la educación artística? *Cero en conducta*, 13 – 14, 28-30

STEFANI, Dorina (s/f). Teoría de la acción razonada: una aplicación a la problemática del SIDA en ancianos argentinos. Disponible:http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/clinica/cr521.htm.

TOVAR Y DE TERESA, Rafael (1994). *Modernización y política cultural.* México: FCE.

TRILLO ALONSO, Felipe (s/f). Las actitudes de los estudiantes: un indicador en la calidad universitaria. Disponible: http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art3.htm.

TUDOR POWELL, Jones (1972). *El educador y la creatividad del niño.* Madrid: Narcea

WAISBURD, Gilda & SEPCHOVICH, Galia (1995). *Expresión plástica y creatividad. Guía didáctica para maestros*. México: Trillas

WISHNNICK, Y. S. & WISHNNICK, T. K. (1991). The Effect of Personal and Social Determinants on teacher union representatives' state willingness to initiate site-based decision making. (From ERIC, EJ430634, 7 pp.).

WOLF, R. F.(1989). Cuestionarios. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación.* (Vol. 2, pp. 1002–1006). Barcelona: Vicens-Vives.

ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, Angélica (1988). La educación artística. Necesidad de un replanteamiento docente. *Cero en conducta,* 13-14, 33-35.

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ACTITUDES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ESTIMADO(A) PROFESOR(A):

El presente cuestionario está dirigido a los (las) profesores (as) frente a grupo que realizan actividades de Educación Artística en la escuela primaria y a profesores de apoyo en Educación Artística. El propósito es conocer sus opiniones acerca de la enseñanza de la Educación Artística.

La importancia de la información que se obtenga, consiste, en que a partir de ella, se podrán hacer sugerencias de adecuación y reorientación en el diseño de los planes y programas de estudio de la Educación Artística o de los cursos de actualización en este ámbito, a partir de las opiniones de quienes están directamente relacionados con la Educación Artística.

La información personal que usted proporcione será anónima y confidencial, se utilizará exclusivamente para fines profesionales, por lo que se pide sea lo más veraz en sus respuestas.

¡Por su participación, muchas gracias!

ATENTAMENTE

MARÍA ELVIRA ESQUIVEL CHÁVEZ
PROFRA. DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Instrucciones generales

En cada uno de los enunciados que se le presentan a continuación, marque con una "X" la línea que mejor describa su punto de vista. Por ejemplo, si se le pide valorar "El clima en su región geográfica" en una escala como la siguiente, los siete espacios deben interpretarse como sigue:

El clima en su región geográfica es

bueno								malo
	extremadamente	muy	ligeramente	intermedio	ligeramente	muy	extremadamente	

Si usted piensa que el clima en su región geográfica es *muy bueno*, usted colocaría su marca como sigue:

bueno								malo
	extremadamente	muy	ligeramente	intermedio	ligeramente	muy	extremadamente	

Si usted piensa que el clima en su región geográfica es *muy malo*, usted colocaría su marca como sigue:

bueno								malo
	extremadamente	muy	ligeramente	intermedio	ligeramente	muy	extremadamente	

Si usted piensa que el clima en su región geográfica *no es bueno ni malo*, usted colocaría su marca como sigue:

bueno								malo
	extremadamente	muy	ligeramente	intermedio	ligeramente	muy	extremadamente	

Asegúrese, por favor, de:

- **Contestar todos los enunciados.**
- **Colocar la marca en la mitad del espacio, no en los límites.**
- **No poner más de una marca en cada enunciado.**

Inicio del cuestionario

1. Actualmente usted intenta enseñar la Educación Artística de acuerdo a las sugerencias y estrategias didácticas del libro para el maestro de Educación Artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

2. Enseñar la Educación Artística es una acción.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

inteligente _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: insensata
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

beneficiosa _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: perjudicial
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

Los siguientes enunciados se valoran en términos probable-improbable

3. La escuela primaria es un sitio donde puede favorecerse la sensibilidad artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

4. La Educación Artística es una asignatura que aporta elementos para desarrollar la creatividad de los niños.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

5. La Educación Artística es fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

6. Las actividades de la Educación Artística son una imposición de las políticas gubernamentales de la Secretaría de Educación.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

7. Las 40 horas anuales, asignadas a la Educación Artística, son suficientes para cubrir las actividades propuestas en el programa de cada grado.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

8. Los docentes frente a grupo están preparados para operar el programa de Educación Artística en el grado que atienden.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

9. Existe simulación por parte de los docentes con respecto al desarrollo de las actividades artísticas que sugiere el libro para el maestro de Educación Artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

10. El nuevo libro para el maestro de Educación Artística es un apoyo suficiente para el maestro.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable

extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

11. Para que la Educación Artística cumpla con sus propósitos, es necesario que cada maestro revalore lo que hasta ahora ha venido haciendo respecto a dicha asignatura.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable

extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

12. Existe incertidumbre en los docentes con respecto a la puesta en práctica de las actividades propuestas en el nuevo libro para el maestro de Educación Artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable

extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

13. La experiencia que tiene como docente frente a grupo es suficiente para cumplir con los propósitos de la Educación Artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable

extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

14. El salón de clases es un sitio extraordinariamente bueno para desarrollar actividades artísticas.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____:
improbable

extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

15. Para impartir las actividades correspondientes a la Educación Artística es necesario un maestro especializado.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

16. La Educación Artística es evaluada con el desempeño que manifiesta el alumno en la danza.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

17. La evaluación diagnóstica permite organizar los contenidos de la Educación Artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

18. La enseñanza de la Educación Artística es un obstáculo para el alumno que no tiene habilidad para practicarla.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

19. Asistir a los Talleres Generales de Actualización (TGA) permite un buen desempeño en la enseñanza de la Educación Artística.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

Los siguientes enunciados se valoran en términos de bueno-malo

20. La Educación Artística contribuye a formar alumnos:

a) Con capacidad para apreciar las manifestaciones artísticas.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

b) Con capacidad para distinguir las formas de las manifestaciones artísticas.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

c) Con capacidad para descubrir las posibilidades expresivas de los materiales.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

d) Con capacidad para expresarse a través de las distintas formas artísticas.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

e) Con capacidad para percibir las características de los sonidos.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

f) Con capacidad para coordinar sonido y movimiento corporal.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

g) Con capacidad para practicar bailes.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

h) Con capacidad para desarrollar la imaginación.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

i) Con capacidad para identificar formas, colores, texturas y tamaños.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

j) Con capacidad de representar objetos a partir del modelado.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

k) Con capacidad para emplear formas de expresión creativa en el lenguaje.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

l) Con capacidad para convertirse en usuario sistemático de la difusión cultural.

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

21. El desarrollo de la personalidad del niño que realiza actividades artísticas es:

bueno _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: malo
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

22. El desempeño del niño que practica actividades artísticas será:

bueno _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: malo
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

23. El sentido de percepción del niño que realiza actividades artísticas es:

bueno _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: malo
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

24. El desarrollo de la creatividad del niño que realiza actividades artísticas es:

bueno _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: malo
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

25. La flexibilidad de las actividades de Educación Artística que sugieren los programas es:

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

26. La influencia que ejerce la escuela, para que el niño utilice su tiempo libre en actividades artísticas es:

buena _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: mala
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

Los siguientes enunciados se valoran en términos probable-improbable

27. El Secretario de Educación del Estado de Durango piensa que usted debería realizar las actividades artísticas acordes a los planes y programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

28. La mayoría de sus colegas piensan que usted debería realizar las actividades artísticas propuestas en el plan y los programas de estudio vigentes.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

29. Los integrantes del Consejo Técnico Consultivo de su escuela piensan que usted debería realizar las actividades artísticas propuestas en el plan y los programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

30. El Director de la Escuela Primaria donde labora piensa que usted debería realizar las actividades artísticas propuestas en el plan y los programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

31. Sus alumnos piensan que usted debería realizar las actividades artísticas propuestas en el plan y los programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

32. Los padres de familia piensan que usted debería realizar las actividades artísticas propuestas en el plan y los programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

33. Los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) piensan que usted debería realizar las actividades de Educación Artística propuestas en el plan y los programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

34. Sus amigos cercanos piensan que usted debería realizar las actividades de Educación Artística propuestas en el plan y los programas de estudio.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

35. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que la mayoría de sus colegas piensan que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

36. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que los integrantes del Consejo Técnico Consultivo piensan que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

37. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que el director de su Escuela Primaria piensa que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

38. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que sus alumnos piensan que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

39. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que los padres de familia piensan que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

40. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación piensan que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

41. Es muy importante para usted enseñar las actividades de Educación Artística de acuerdo con lo que sus amigos cercanos piensan que debería hacerlo.

probable _____:_____:_____:_____:_____:_____:_____: improbable
extremadamente muy ligeramente intermedio ligeramente muy extremadamente

I. Datos generales:

INSTRUCCIONES: Responda según sea el caso, tachando el paréntesis que corresponda o escribiendo su respuesta.

1. Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )
2. Edad: _____años
3. Maestro frente a grupo ( ) Maestro de apoyo en Educación Artística ( )
4. Plan de estudios con que fue formado

   1975 ( ) 1984 ( ) 1997 ( )
5. Grado máximo de estudios:

   Nivelación Pedagógica completa ( ) Nivelación Pedagógica incompleta ( )

   Normal Básica completa ( ) Normal Básica incompleta ( )

   Licenciatura completa ( ) Licenciatura incompleta ( )

   Normal Superior completa ( ) Normal superior incompleta ( )

   Maestría completa ( ) Maestría incompleta ( )
6. Antigüedad en el servicio: _____ años
7. Experiencia como docente frente a grupo: ____ años
8. Experiencia como maestro de apoyo en Educación Artística:_____ años.

II. Datos de la escuela donde presta sus servicios.

INSTRUCCIONES: Responda Según sea el caso, tachando el paréntesis o escribiendo su respuesta.

1. Grado (s) que atiende _____
2. Turno: Matutino ( ) Vespertino ( )
3. Medio en el que trabaja: Rural ( ) Urbano ( ) Periferia ( )
4. Su escuela cuenta con apoyo en Educación Artística Sí ( ) No ( )

GRACIAS POR SU PARTICIPACION