

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN POSGRADO DE ESTUDIANTES DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (MÉXICO)¹

Ileana Guillermina Gómez Flores²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: The aim of this study was to determine the training preferences for postgraduate studies from Bachelor students in the Arts Faculty of the Autonomous University of Chihuahua (Mexico). Participants were 386 students (42.2% men and 57.8% women) from the Bachelor's Degree of Music ($n = 143$, 37.0%), Fine Arts ($n = 97$, 25.1%), Dance ($n = 57$, 14.8%) and Theater ($n = 89$, 23.1%). An *ad hoc* designed questionnaire was used to determine the training preferences in the following areas: Creativity, Teaching, Business Cultural Management, Administrative Cultural Management, and Research. Results showed that the areas of Creativity and Teaching were the most demanded, which can contribute to the decision making focused on training offer of new Masters in this university center.

Keywords: educational diagnosis; preferences; training; university students; arts; postgraduate studies

Resumen: El objetivo de este trabajo fue determinar los intereses formativos para posgrado de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Méjico). Para ello, participaron 386 estudiantes (42.2% hombres y 57.8% mujeres) de las Licenciaturas de Música ($n = 143$, 37.0%), Artes plásticas ($n = 97$, 25.1%), Danza ($n = 57$, 14.8%) y Teatro ($n = 89$, 23.1%). Se empleó un cuestionario diseñado *ad hoc* para determinar sus demandas formativas en las siguientes áreas: Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa e Investigación. Los resultados pusieron de manifiesto que las áreas de Creación y Docencia eran las más demandadas, lo que puede contribuir a la toma de decisiones sobre la oferta formativa de nuevas Maestrías en este centro universitario.

Palabras clave: diagnóstico educativo; preferencias; formación; estudiantes universitarios; artes; estudios de posgrado

Introducción

Los jóvenes le brindan importancia a la carrera o profesión que van a desarrollar, lo cual requiere de decisiones individuales dentro de una lógica de mercado laboral (Garay *et al.*, 2009). Los estudios de Posgrado les permiten una mayor especialización y adaptación al desempeño profesional que desean. Al respecto, es

Ileana Guillermina Gómez Flores; Lucía Herrera Torres (2014). Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 327-348

necesario atender al abandono que se produce en el nivel de Posgrado, que está relacionado con la necesidad de logro del estudiante universitario así como con el grado de cumplimiento de sus expectativas (Kerlinger; Lee, 2008). Los programas de estudio influyen en la motivación del alumnado (Sénécal; Vallerand; Pelletier, 1992), y la probabilidad de abandono es mayor cuando estos son considerados como irrelevantes (Eccles, 2004).

El diseño de estudios de Posgrado, concretamente de Maestrías, debe aposentarse en unas bases científicas (Chabolla, 2001), y emplear aquella metodología que permita dar respuesta a sus necesidades e intereses (Vera, 2009). En los estudios desarrollados sobre intereses o preferencias, los instrumentos de recogida de información empleados –principalmente cuestionarios– hacen referencia a agrados o desagradados hacia determinadas actividades (Fogliatto; Pérez, 2004). No obstante, a las actividades artísticas, específicamente, las políticas educativas les conceden una escasa valoración. Así, los ámbitos relativos a intereses o preferencias, por un lado, y educación, por otro, en muchas ocasiones se encuentran disociados o cuentan con diversos programas que se mueven incluso en una dirección paralela u opuesta (UNESCO, 2006).

En el caso de que la especialidad de los docentes artísticos sea en educación, dichos docentes poseen criterios actuales en el área de pedagogía pero, sin embargo, frecuentemente disponen de anticuadas ideas sobre la pedagogía del arte (Acha, 2006). La enseñanza suele ser la segunda opción de las personas dedicadas al arte (Gordon, 2003). En este contexto, es inevitable que el talento y la producción artística desplacen al artista hacia otros ámbitos, por la necesidad de centrarse en lo que se le exige en su ámbito de desarrollo profesional (Kottan, 2007). A pesar de ello, los bienes culturales constituyen un campo de interacción de los artistas con el mercado (García, 1990). La creatividad en educación ha llevado a abrir y ampliar el campo de la investigación en las artes (Barriga, 2011). La investigación en educación artística debe mirar, pensar y observar la disciplina artística, al mismo tiempo que el área educativa (UNESCO, 2006).

En el presente trabajo, el marco teórico o conceptual se ha fundamentado en tres apartados: las principales Teorías de la Motivación, el diseño y desarrollo de programas o planes de estudio en el ámbito universitario y, en tercer lugar, las posibles líneas de Maestría que pueden ser cursadas por el alumnado de Artes

(Creación artística, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa e Investigación).

Motivación

La motivación es una preocupación docente cotidiana (Mingorance, 2009). Se conforma de los siguientes elementos (Abarca, 2006): *necesidades*, *intereses*⁴ y *motivos*. La literatura científica muestra diferentes teorías motivacionales. Así, por ejemplo, la *Teoría Conductista de la Motivación* se basa en el proceso *estímulo-respuesta* y en las recompensas e incentivos (Santrock, 2002). La *Teoría Humanista de la Motivación*, por su parte, se presenta de dos formas (Woolfolk, 2006): a) la *Psicología Humanista*, donde la conducta del individuo es el reflejo de las necesidades (Polanco, 2005), que van desde las necesidades fisiológicas hasta las necesidades de autoactualización (Maslow, 1970); b) y la *Teoría de la Autodeterminación*, en la que la fuerza impulsora depende del nivel de autodeterminación⁵, que busca entender el funcionamiento óptimo de las personas, un bienestar psicológico para satisfacer las necesidades de *competencia*, *autonomía* y *correspondencia*, las cuales subyacen a la motivación intrínseca, que lleva a las personas a hacer una actividad por placer (Ryan; Deci, 2000). La motivación extrínseca es la que está dirigida hacia el cumplimiento de las exigencias externas (Núñez; Peguero, 2010).

Por otra parte, las *Teorías Cognitivas de la Motivación* están centradas en la experiencia consciente, destacan la relevancia de aspectos como el *autoconcepto* (Naranjo, 2009). Desde esta perspectiva surgen la *Teoría de la Motivación de Logro*, que se define como el deseo de realizar bien las cosas para obtener placer conforme se superan los obstáculos (Papalia; Wendkos, 2003); y la *Teoría de la Atribución*, que plantea el éxito y fracaso como una interpretación cognitiva o atribucional, o ambas, donde las causas pueden estar fuera o dentro de la persona. Las causas de éxito y fracaso se agrupan según la causa en el individuo (dentro o fuera), la estabilidad (la causa cambia o no con el tiempo) y el grado de control (controlable o no controlable) (Weiner, 1992).

Además, la *Teoría Cognitivo-Social* asume que las cogniciones de futuras consecuencias proporcionan la fuente más fuerte de motivación. Al respecto, el castigo o recompensa prometidos afectan a la conducta (Bower; Hilgard, 2007). Según Bandura (Bandura; 1987), la *autoeficacia* percibida influye en la

motivación y la elección de la actividad, a través de procesos selectivos. La motivación y otros factores de *autorregulación* que gobiernan la forma y nivel de compromiso personal en ciertas actividades son estructuras causales (Bandura, 1987). De este modo, estudios realizados con estudiantes universitarios que han analizado la *autoeficacia* relacionada con el género musical, han aportado información enriquecedora para el aprendizaje musical del jazz (Wehr, 2007).

Diseño y desarrollo de Planes de Estudio

Un plan de estudios o proyecto curricular está conformado por las decisiones que se toman en la propia institución para definir los medios y características de la formación ofertada así como dotarla de coherencia (Ramírez, 2000). En este sentido, en los planes de estudio, los contenidos y cada sesión docente han de adecuarse a las necesidades de los estudiantes (Polanco, 2005). Por ello, sus intereses, como síntomas de sus necesidades, han de tenerse en cuenta dado que promueven actitudes favorables en las personas (Izquierdo, 2004). Los intereses vocacionales suponen patrones de *agrados*, *indiferencias* y *aversiones* respecto a actividades relacionadas con las profesiones (Lent; Brown; Hackett, 1994), por lo que los inventarios de intereses ayudan a identificar las ocupaciones laborales donde las personas pueden encontrar satisfacción (Pérez; Cupani, 2006).

Otro elemento importante en la educación superior actual, el cual constituye uno de sus principales objetivos, es el relativo a las competencias (Jonnaert; Barrette; Boufrahi; Masciotra, 2004), las cuales hacen referencia al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y pensamiento metacognitivo y estratégico que el alumnado ha de adquirir y desarrollar a lo largo de su formación inicial para el desempeño eficaz de una profesión (De la Torre; Gómez; Moriel; Romo, 2011). Dichas competencias han de estar en total sintonía con las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas así como con los contenidos del plan de estudios.

Las estrategias de enseñanza normalmente están determinadas por los contenidos, su selección y organización se realiza dependiendo de su valor social (Gvirtz; Palamidessi, 2005). Los contenidos implican el repertorio de ideas y realizaciones que muestran el desarrollo de tres dimensiones básicas: conocimientos, habilidades y valores (Álvarez, 1999), esto es, el desarrollo de competencias (básicas y profesionales).

Atendiendo a lo anterior, el constructivismo, la cognición situada y la interdisciplinariedad han de constituir un primer esquema de partida en la elaboración de planes de estudio (Jonnaert *et al.*, 2004). Por medio de un aprendizaje programado se dosifica la materia que se ha de aprender, utilizando para ello pasos o fases en el proceso (Cruz, 2001). En lo que respecta a la enseñanza artística, García (2006) apunta que algunas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que son útiles son: Método Basado en Problemas, Modelo de Simulación, Currículo en Espiral, Aprendizaje por Observación y Aprendizaje Significativo.

Por último, no se puede obviar el proceso de evaluación, el cual supone un proceso de toma de decisiones en aras de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, basado en la comprensión de la situación (De la Torre *et al.*, 2011).

Formación en Posgrado para alumnos de Artes: Creación, Docencia, Gestión Cultural e Investigación

La estructura de las enseñanzas oficiales universitarias se organiza, en general, en torno a dos ciclos (Benarroch; López, 2009): estudios de Grado, orientados a la formación inicial para el desempeño profesional; y los de Posgrado, centrados en la especialización (profesional o investigadora) y en los cuales se integran los estudios de Maestría y los de Doctorado. En concreto, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) mantiene la necesidad de formar creadores, docentes y gestores de la cultura en el ámbito de las Artes, que respondan a las necesidades detectadas en la visión del campo profesional (para más información, consultar su página web, <http://www.fa.uach.mx/academica>). Por ello, a continuación se describirán brevemente dichas áreas de especialización artística.

Creación artística

En el aprendizaje artístico, es un proceso intelectual que da origen a la producción de nuevas y válidas ideas que finalizan en las representaciones artísticas, por medio de artefactos u otro tipo de plasmaciones (Diez del Corral, 2005). La actividad creadora surge de forma lenta y gradual, desde formas elementales y simples a otras más complejas (Vigotsky, 2009). Según Diez del Corral (2005), el proceso creativo se presenta en una serie de etapas: *Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación*. Guilford (Guilford, 1977) elaboró el SOI (*Structure of Intellect*, Estructura del Intelecto), que es

un proceso creativo de manejo de la información estructurado en tres fases: a) *Operación*, es la acción o conjunto de acciones que se realizan por medio de los procesos de cognición, memoria, evaluación, producción convergente y producción divergente; b) *Contenido*, constituye lo que precisa la naturaleza de la información que se maneja, y puede ser figurativo, simbólico, semántico, y conductual; c) *Producto*, que se trata del resultado de una operación de creación.

Docencia

En algunas profesiones artísticas, más del 95% de los profesionales dependerá de la enseñanza como fuente de ingresos (Gordon, 2003). Sin embargo, al tratar de vincular el arte con la pedagogía se crean determinados conflictos (Merchán, 2008). Los métodos de enseñanza en artes plásticas, por ejemplo, actualmente carecen en su mayoría de unas sólidas bases didácticas. Además, la mayoría de profesores de educación básica no está preparados para desarrollar programas de artes (Guerra, 2001), al menos en Méjico. Barber; Mourshed (2008) aseguran que en los países con un alto desempeño educativo se han utilizado cuatro enfoques para ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, que son:

1. *Generación de habilidades prácticas*. Los docentes artistas deben poseer conocimientos sobre otras disciplinas (UNESCO, 2006).
2. *Incorporar docentes experimentados o mentores*. El mentor debe trabajar para que el docente novel logre introducirse en el contexto profesional (Herrera; Fernández; Caballero; Trujillo, 2011). En la enseñanza del arte, Ros; Iannone (2010) demostraron que con la participación de docentes expertos se pueden obtener resultados positivos.
3. *Selección y desarrollo de líderes de la instrucción*. Seleccionar los mejores docentes como directivos, con el fin de que puedan convertirse en líderes de la instrucción (Barber; Mourshed, 2008).
4. *Facilitación del aprendizaje mutuo*. Los docentes de arte, según la UNESCO (2006), deben enseñar, además de técnicas artísticas y la elaboración de planes de estudio, competencias prácticas y de colaboración con otros docentes.

Gestión Cultural

Merchán (Merchán, 2008) sostiene que la gestión cultural y la formación de gestores es el escenario de diferentes intereses de

la posesión, circulación y consumo de bienes culturales. Entre los diferentes modelos de gestión se encuentran los siguientes:

- *Modelo de gestión empresarial.* Se relaciona con la visión mercantilista de la cultura. La intervención se fundamenta en la guía de acciones donde participan las estrategias, como son la promoción y la difusión.
- *Modelo de gestión administrativa.* Desde la perspectiva administrativa, es la gestión para la ejecución de proyectos de mercado, ligado a la producción artística (UNESCO, 2006). Dentro de las políticas culturales se encuentran dos agentes importantes, esto es, la burocracia y el control administrativo.

Investigación

Los enfoques cualitativos y cuantitativos suponen la tendencia más acertada buscando la complementariedad en investigación (Albert, 2007), y se han utilizado con buenos resultados en el ámbito artístico (Herrera; Gómez, 2011). La investigación en la universidad debe tener en cuenta el acto de la creación como una finalidad académica, con un abordaje analítico y teórico del proceso (Barriga, 2011). En Colombia, por ejemplo, han creado el *Plan Nacional para las Artes* por medio de laboratorios de investigación-creación. Sin embargo, no es suficiente en el campo artístico en general (UNESCO, 2006).

En función de lo descrito hasta el momento, el presente trabajo se trata de un estudio descriptivo, no experimental, cuyo objetivo principal es analizar las necesidades formativas hacia estudios de Posgrado en estudiantes de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Artes de la UACH, a través de su interés en las actividades de *Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística.*

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 386 estudiantes, que participaron de forma voluntaria, de las Licenciaturas de Música ($n = 143$, 37.0%), Artes plásticas ($n = 97$, 25.1%), Danza ($n = 57$, 14.8%) y Teatro ($n = 89$, 23.1%) de la Facultad de Artes de la UACH, respecto a un total de 466 estudiantes, lo que conformó el 82.8% de la población total. La edad mínima de los participantes fue de 18

años y la máxima de 44, con una edad media de 22.29 años ($DT = 3.79$) y una *moda* de 20. En función del sexo, 163 eran hombres (42.2%) y 223 mujeres (57.8%). Por semestres, 107 se encontraban cursando el 2º semestre (27.7%), 76 cursaba 4º semestre (19.7%), 75 estaba en 6º semestre (19.4%), 82 estudiantes en 8º semestre (21.2%) y 46 estudiantes en 10º semestre (11.9%). El 39.4% del alumnado ($n = 152$) desarrollaba algún tipo de trabajo, estando en el 37.1% de los casos ($n = 102$) relacionado con la carrera que cursaban, especialmente con la Actividad artística y con la Docencia.

Instrumento

El instrumento empleado fue el *Cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, un cuestionario diseñado *ad hoc* para este estudio y que constaba, en una primera parte, de ocho preguntas estructuradas, tanto abiertas como cerradas, distribuidas en: *Datos de Identificación*, donde se preguntaba acerca de la edad de los sujetos, género, información sobre la carrera que cursaban, y *Datos de Empleo*, en caso de que ejerciesen algún puesto laboral. La segunda parte, con quince ítems, incluía una serie de enunciados relativos a las cinco áreas indicadas previamente (*Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística*), a los que se debía contestar según una escala tipo *Likert* de cuatro puntos, donde 1 = Me gusta, 2 = Me es indiferente, 3 = No me gusta y 4 = No conozco la actividad, respectivamente.

Fiabilidad y validez del instrumento

En primer lugar, se realizó una *prueba piloto* con diez estudiantes para revisar la comprensión de las instrucciones facilitadas a los sujetos y la función adecuada de los ítems. Por otra parte, una vez administrado el cuestionario a la muestra objeto de estudio, se calculó su consistencia interna o fiabilidad, mediante el estadístico *alfa* de *Cronbach*, alcanzando un valor total de $\alpha = .711$. La mayoría de las pruebas en educación poseen una fiabilidad que oscila entre .60 y .85, que son útiles en la toma de decisiones instruccionales (Kerlinger; Lee, 2008). Por lo tanto, los resultados de los ítems indican que la fiabilidad es aceptable.

Se calculó, igualmente, la validez de constructo del instrumento, mediante un análisis factorial, a través del método de

extracción de análisis de componentes principales. Se hallaron cinco factores que explicaban el 58.15% de la varianza total del cuestionario. Además, se realizó un análisis, mediante el método de rotación *Varimax*, en el que cada uno de los ítems saturaba en uno de los cinco factores o componentes. Los ítems 1 a 3 formaron el factor *Creación*, los ítems 4 a 6 el factor *Gestión cultural empresarial*, los ítems 7 a 9 el factor *Docencia*, los ítems 10 a 12 el factor *Investigación* y, por último, los ítems 13 a 15 el factor *Gestión cultural administrativa*, por lo que se confirmó la estructura interna o factorial del cuestionario.

Procedimiento

Con la ayuda de los profesores de la Facultad, se realizó la cumplimentación del instrumento al inicio del semestre enero-junio de 2011, con un tiempo promedio de quince minutos. El análisis de datos se realizó con el programa *SPSS* para *Windows*.

Resultados

Los resultados se detallarán, seguidamente, en función de las cinco áreas establecidas para las demandas formativas en Posgrado. Para ello, se atenderá a la titulación o Licenciatura que los participantes estaban cursando. De este modo, en primer lugar se mostrarán los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) para cada una de las opciones de respuesta planteadas en los tres ítems que componen el área de *Creación*, así como los resultados derivados del análisis de frecuencias, mediante el estadístico Ch^2 (ver tabla 1).

Creación	Licenciatura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Ch^2
1. Realizar obras artísticas novedosas	Teatro	84	4	0	1	149.416 ***
		94.4%	4.5%	.0%	1.1%	
	Música	121	15	1	6	273.867 ***
		84.6%	10.5%	.7%	4.2%	
	Artes Plásticas	90	5	0	2	154.412 ***
		92.8%	5.2%	.0%	2.1%	
	Danza	54	1	1	1	147.842 ***
		94.7%	1.8%	1.8%	1.8%	
	Total	349	25	2	10	883.741 ***

2. Exponer mi trabajo artístico de forma individual	Teatro	90.4%	6.5%	.5%	2.6%	
		58	24	7	0	45.461 ***
	Música	65.2%	27.0%	7.9%	.0%	
		121	15	5	2	273.643 ***
	Artes Plásticas	84.6%	10.5%	3.5%	1.4%	
		80	14	0	3	107.278 ***
	Danza	82.5%	14.4%	.0%	3.1%	
		40	10	6	1	64.895 ***
Total	70.2%	17.5%	10.5 %	1.8%		
	299	63	18	6	585.295 ***	
3. Exponer mi trabajo artístico en grupo	Teatro	77.5%	16.3%	4.7%	1.6%	
		67	18	4	0	73.775 ***
	Música	75.3%	20.2%	4.5%	.0%	
		127	14	0	2	199.566 ***
	Artes Plásticas	88.8%	9.8%	.0%	1.4%	
		77	12	6	2	155.282 ***
	Danza	79.4%	12.4%	6.2%	2.1%	
		51	4	2	0	80.947 ***
Total	89.5%	7.0%	3.5%	.0%		
	322	48	12	4	713.979 ***	
		83.4%	12.4%	3.1%	1.0%	

*** $p < .001$

Tabla 1. Demandas formativas de Posgrado en el área de Creación

En primer lugar, tomando en su conjunto las respuestas de los sujetos a las tres cuestiones planteadas, esto es, la respuesta total, las preferencias o intereses formativos en Posgrado de los participantes por el área de *Creación* es bastante alto, con un 90.4% para Realizar obras artísticas novedosas, un 83.4% para Exponer su trabajo artístico en grupo y un 77.5% para Exponer su trabajo artístico de forma individual. El análisis de frecuencias resultó estadísticamente significativo en estos tres aspectos, esto es, para la realización de obras artísticas novedosas ($Ch^2 = 883.741$, $p = .000$) y para exponer su trabajo artístico tanto de forma individual ($Ch^2 = 585.295$, $p = .000$) como grupal ($Ch^2 = 713.979$, $p = .000$).

Respecto al área de *Gestión Cultural Empresarial*, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos y resultados del análisis de frecuencias.

Gestión Cultural Empresarial	Licencia-tura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Ch ²
4. Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Teatro	63	18	5	3	105.472***
		70.8 %	20.2 %	5.6%	3.4%	
	Música	82	41	14	6	98.594***
		57.3 %	28.7 %	9.8%	4.2%	
	Artes Plásticas	54	20	16	7	52.320***
		55.7 %	20.6 %	16.5 %	7.2%	
	Danza	38	16	3	0	32.947***
		66.7 %	28.1 %	5.3%	.0%	
Total	237	95	38	16	307.202***	
	61.4 %	24.6 %	9.8%	4.1%		
5. Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Teatro	35	37	14	3	36.798***
		39.3 %	41.6 %	15.7 %	3.4%	
	Música	74	46	19	4	79.909***
		51.7 %	32.2 %	13.3 %	2.8%	
	Artes Plásticas	48	25	20	4	40.938***
		49.5 %	25.8 %	20.6 %	4.1%	
	Danza	26	19	11	1	24.333***
		45.6 %	33.3 %	19.3 %	1.8%	
Total	183	127	64	12	172.114***	
	47.4 %	32.9 %	16.6 %	3.1%		
6. Diseñar y publicitar los eventos artísticos	Teatro	48	25	14	2	51.629***
		53.9 %	28.1 %	15.7 %	2.2%	
	Música	56	50	31	6	42.538***
		39.2 %	35.0 %	21.7 %	4.2%	
	Artes Plásticas	50	25	17	5	44.814***
		51.5 %	25.8 %	17.5 %	5.2%	
	Danza	29	18	7	3	28.825***
		50.9 %	31.6 %	12.3 %	5.3%	
Total	183	118	69	16	157.316***	
	47.4 %	30.6 %	17.9 %	4.1%		

*** $p < .001$

Tabla 2. Demandas formativas de Posgrado en el área de Gestión Cultural Empresarial

En general, la demanda formativa de Posgrado por el área de *Gestión Cultural Empresarial* se halla en la mitad de los casos, de

Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

modo que el mayor interés se muestra por Planear, organizar y dirigir eventos artísticos (61.4%), obteniendo en los dos ítems restantes un menor valor (47.4% en ambos casos). El análisis de frecuencias resultó significativo en los tres elementos que componen esta área de formación de Posgrado.

Por su parte, en la tabla 3 se presentan los principales resultados derivados del área *Docencia*.

Docencia	Licencia-tura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No Conozco la actividad	Chi ²
7. Impartir clase	Teatro	54	19	13	3	66.281 ***
		60.7 %	21.3%	14,6 %	3,4%	
	Música	101	21	20	1	165.895 ***
		70.6 %	14.7%	14,0 %	,7%	
	Artes Plásticas	47	25	21	4	38.711 ***
		48.5 %	25.8%	21,6 %	4,1%	
	Danza	45	9	3	0	54.316 ***
		78.9 %	15.8%	5,3%	,0%	
	Total	247	74	57	8	337.295 ***
64.0 %	19.2%	14,8 %	2,1%			
8. Realizar programas de estudios	Teatro	31	33	23	2	27.090 ***
		34.8 %	37.1%	25,8 %	2,2%	
	Música	56	47	37	3	45.056 ***
		39.2 %	32.9%	25,9 %	2,1%	
	Artes Plásticas	25	35	26	11	12.155 **
		25.8 %	36.1%	26,8 %	11,3%	
	Danza	20	21	12	4	13.246 **
		35.1 %	36.8%	21,1 %	7,0%	
	Total	132	136	98	20	89.896 ***
34.2 %	35.2%	25,4 %	5,2%			
9. Promover	Teatro	53	20	16	0	27.798 ***

actividades escolares		59.6 %	22.5%	18,0 %	,0%	
	Música	72	43	25	3	71.462 ***
		50.3 %	30.1%	17,5 %	2,1%	
	Artes Plásticas	43	30	21	3	34.918 ***
		44.3 %	30.9%	21,6 %	3,1%	
	Danza	28	20	6	3	24.246 ***
		49.1 %	35.1%	10,5 %	5,3%	
	Total	196	113	68	9	193.171 ***
50.8 %		29.3%	17,6 %	2,3%		

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Tabla 3. Demandas formativas de Posgrado en el área de Docencia

Tomada en su conjunto, el área de *Docencia* tampoco es excesivamente demandada. Así, el interés por recibir formación de Posgrado en Impartir clase se muestra en el 64.0% de los casos, seguido de Promover actividades escolares (50.8%) y, en último lugar, Realizar programas de estudios (34.2%).

Continuando con el análisis, los intereses formativos en el área de Investigación se integran en la tabla 4.

Investigación	Licenciatura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	χ^2
10. Realizar estudios para analizar sucesos	Teatro	36	31	19	3	29.067 ***
		40.4%	34.8%	21.3 %	3.4%	
	Música	44	54	36	9	31.238 ***
		30.8%	37.8%	25.2 %	6.3%	
	Artes Plásticas	38	39	14	6	34.853 ***
		39.2%	40.2%	14.4 %	6.2%	
	Danza	20	18	13	6	8.193*
		35.1%	31.6%	22.8 %	10.5%	
Total	138	142	82	24	95.948 ***	
	35,8%	36.8%	21.2 %	6.2%		
11. Realizar	Teatro	42	25	21	1	38.236

trabajos de redacción		47.2%	28.1%	23.6 %	1.1%	***
	Música	34	56	48	5	42.203 ***
		23.8%	39.2%	33.6 %	3.5%	
	Artes Plásticas	32	32	29	4	22.794 ***
		33.0%	33.0%	29.9 %	4.1%	
	Danza	19	16	21	1	17.316 ***
		33.3%	28.1%	36.8 %	1.8%	
	Total	127	129	119	11	101.585 ***
	32,9%	33.4%	30.8 %	2.8%		
12. Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Teatro	73	10	6	0	95.213 ***
		82.0%	11.2%	6.7%	.0%	
	Música	106	25	12	0	108.853 ***
		74.1%	17.5%	8.4%	.0%	
	Artes Plásticas	81	10	5	1	178.753 ***
		83.5%	10.3%	5.2%	1.0%	
	Danza	47	5	5	0	61.895 ***
		82.5%	8.8%	8.8%	.0%	
Total	307	50	28	1	624.715 ***	
	79,5%	13.0%	7.3%	.3%		

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 4. Demandas formativas de Posgrado en el área de Investigación

De nuevo, los análisis de frecuencias resultan en todos los casos significativos. Por otra parte, el área de *Investigación* tampoco es la más demandada, en su conjunto, aunque destaca el interés por Leer artículos relacionados con el quehacer artístico (79.5%).

Por último, en la tabla 5 se muestran los resultados para el área *Gestión Cultural Administrativa*.

Gestión Cultural Administrativa	Licenciatura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Chi ²
13. Realizar trámites burocráticos	Teatro	9	25	39	16	22.596 ***
		10.1 %	28.1%	43.8 %	18.0%	
	Música	16	41	72	14	61.671 ***

		11.2 %	28.7%	50.3 %	9.8%	
	Artes Plásticas	9	19	56	13	57.515 ***
		9.3%	19.6%	57.7 %	13.4%	
	Danza	11	15	23	8	8.895*
		19.3 %	26.3%	40.4 %	14.0%	
	Total	45	100	190	51	139.658 ***
		11.7 %	25.9%	49.2 %	13.2%	
14. Promover eventos culturales	Teatro	56	13	5	15	70.775 ***
		62.9 %	14.6%	5.6%	16.9%	
	Música	90	33	16	4	121.643 ***
		62.9 %	23.1%	11.2 %	2.8%	
	Artes Plásticas	66	15	12	4	98.505 ***
		68.0 %	15.5%	12.4 %	4.1%	
	Danza	40	11	6	0	35.474 ***
		70.2 %	19.3%	10.5 %	.0%	
	Total	252	72	39	23	347.036 ***
		65.3 %	18.7%	10.1 %	6.0%	
15. Relacionarse con personas de organizaciones culturales	Teatro	68	6	5	10	126.056 ***
		76.4 %	6.7%	5.6%	11.2%	
	Música	114	23	3	3	235.825 ***
		79.7 %	16.1%	2.1%	2.1%	
	Artes Plásticas	72	21	4	0	77.464 ***
		74.2 %	21.6%	4.1%	.0%	
	Danza	48	7	2	0	67.053 ***
		84.2 %	12.3%	3.5%	.0%	
	Total	302	57	14	13	596.570 ***
		78.2 %	14.8%	3.6%	3.4%	

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 5. Demandas formativas de Posgrado en el área de Gestión Cultural Administrativa

Dentro de esta área de formación de Posgrado, y en comparación con el resto de elementos de formación incluidos en las cuatro áreas anteriores del cuestionario, Realizar trámites burocráticos es el menos demandado (11.7%), indicando un 49.2% de los participantes "No me gusta".

Por último, todos los análisis de frecuencias resultaron estadísticamente significativos, tanto para las respuestas totales como para las respuestas a los tres elementos planteados en función de la titulación.

Discusión y conclusiones

Para reducir la pobreza en Latinoamérica se necesita mejorar la calidad educativa (Oppenheimer, 2012). Es necesario ayudar al estudiante a usar y reflexionar sobre su experiencia, en donde la motivación juega un papel importante (Abarca, 2006; Bower; Hilgard, 2007). Las preferencias de los estudiantes deben ser base de la selección de los contenidos en los programas de estudio (Gvirtz; Palamedessi, 2005). El objetivo principal de este estudio ha sido colaborar con la Facultad de Artes de la UACH mediante un diagnóstico de los intereses de los estudiantes por su formación en Posgrado, con la finalidad de contribuir a la toma de decisiones para la oferta y diseño de Programas de Estudio de Maestrías. Los resultados marcaron la línea a seguir en cuanto al alumnado se refiere. Sin embargo, habría que analizar el mercado laboral actual y la opinión del profesorado al respecto.

Analizando las características de los participantes de este trabajo, las cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) indican que el 57% de los estudiantes de las universidades latinoamericanas cursa carreras humanísticas y el 16% de ellos prefiere otras carreras (Oppenheimer, 2012). Algunas investigaciones realizadas en Chihuahua, México, han sugerido que el 76% de las mujeres prefiere carreras de humanidades (Amador, 2001). Ávila (1994) en otro estudio, constató que el otrora Instituto de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, ahora Facultad de Artes, presentaba porcentajes más altos de población femenina que de población masculina. Las evidencias del presente estudio mostraron que el 57.8% de los estudiantes de las Licenciaturas que se ofrecen en la Facultad de Artes pertenece a la población femenina y el 42.2% a la masculina, lo que pone de manifiesto que ha descendido la brecha de aspirantes en relación con el género.

La variable edad en el análisis de datos marcó una moda de 20 años. La Facultad deberá procurar el apoyo a los estudiantes de las Licenciaturas para el buen desarrollo de su *autoconcepto* y *autoestima*, los cuales se hayan estrechamente vinculados a su *motivación* (Papalia; Wendkos, 2003; Naranjo, 2009), puesto que, como González; Valdez; Serrano (2003) sugieren, los estudiantes de 18 a 22 años aún no han culminado la formación, de forma sólida y estable, de estos elementos.

Por otra parte, el desempeño profesional es la acción que realizan las personas y está encaminado hacia un fin conscientemente deseado, el cual tiene su origen y/o motivación en la insatisfacción o en una necesidad (Aizpuri; Rivera, 1994). De ahí, la importancia de cuestionar a los participantes de este estudio sobre su situación laboral en la actualidad. Los resultados mostraron que el 39.4% de los estudiantes combina sus estudios con actividades laborales, centrándose estas últimas en actividades artísticas y de docencia. Al respecto, derivado del análisis de la demanda formativa que los estudiantes mostraron hacia las actividades de *Docencia*, concretamente para Impartir clases, con un 78.9% para la Licenciatura de Danza y un 70.6% para la de Música, la Facultad de Artes podría considerar la elaboración de un Programa de Maestría enfocado hacia la Docencia. Para ello, debería tener en cuenta que, para alcanzar una educación de calidad, la formación ha de dirigirse hacia la generación de conocimientos, la intervención de docentes expertos, la selección y desarrollo de líderes y la facilitación de un aprendizaje mutuo (Barber; Mourshed, 2008).

En la oferta y diseño de Maestrías se debe atender al fomento de la *autorregulación* (Bandura, 2001) y la *motivación* del estudiante (Deci; Ryan, 2000), considerando que la selección de una actividad puede ayudar a la persistencia en la tarea (Madrid, 2002). En los resultados hallados en esta investigación, las actividades más preferidas por los estudiantes fueron las relativas a los tres ítems relacionados con la *Creación artística*, con un 90.4%, 83.4% y 77.5%, respectivamente. Esta línea de formación en Posgrado podría resultar bastante atractiva para los egresados de las diferentes Licenciaturas puesto que están altamente comprometidos con dicha área de especialización.

Las actividades de *Gestión Cultural Empresarial*, por su parte, tuvieron una mayor demanda (70.8%) por parte de los estudiantes de la Licenciatura de Teatro. En lo referente a la

Gestión Administrativa, la Licenciatura de Danza fue la que le otorgó un porcentaje más alto de demanda (84.2%) a la actividad de Relacionarse con personas de organizaciones culturales. Sin embargo, la actividad de Realizar trámites burocráticos fue la menos demandada, con un 11.7%. Generar Maestrías en Gestión Cultural Empresarial y Administrativa, como un campo novedoso, deberá ser un objetivo futuro de la Universidad con la finalidad de cubrir las necesidades e innovaciones del mercado laboral. Sin embargo, se deberá contar con la plantilla docente adecuada, por lo que se sugiere considerar la participación de otras Facultades de la Universidad.

Por último, las respuestas de las instituciones de educación artística acerca de la necesidad de definir la investigación artística pueden ser muy diversas y plurales, pues se trata de un ámbito sumamente amplio y heterogéneo (Barriga, 2011). En cuanto a los resultados en las actividades sobre *Investigación*, los participantes no mostraron gran interés, dado que las opciones de respuesta “me es indiferente” y “no me gusta” superaron a las de “me gusta”. A pesar de ello, la Facultad de Artes debe procurar fomentar la motivación hacia la investigación dentro de los planes o programas de estudio.

Referencias

- Abarca, S. (2006). *Psicología de la motivación* (7ª Ed.). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a la Distancia.
- Acha, J. (2006). *Educación artística escolar y profesional*. México: Editorial Trillas.
- Aizpuri, M.; Rivera, A. (1994). *Manual de Historia Social del trabajo*. México: Siglo XX Editores.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Álvarez, C. (1999). *La escuela de la vida: Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amador, P. (2001). *Ciencias para todos: ¿Y las chicas?* Tesis de Maestría de la Benemérita y Centenaria Normal del Estado de Chihuahua.
- Ávila, A. (1994). *¿Con los pies en el suelo!... ¿Y la educación de la mujer también?* Tesis de Maestría de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez- Roca Ediciones.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 (2001), 1-26.

Barber, M.; Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: CINDE.

Barriga, M. L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8 (2011) 317-330.

Benarroch, A.; López, C. J. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior. En L. Herrera (Coord.), *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*, 9-35. Granada: Editorial Comares.

Bower, G.; Hilgard, E. (2007). *Teorías del Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

Chabolla, J. M. (2001). *Un proyecto de Docencia para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*. México: Plaza y Valdés.

Cruz, J. (2001). *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4 (2000) 227-268.

De la Torre, A.; Gómez, E.; Moriel, L. F.; Romo, J. R. (2011). *Evaluación de Impacto del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. México: Pearson Educación.

Diez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R. M. Lerner; L. Steinberg (Eds.), *Hand-Book of Adolescent Development*, 125-153. New Jersey: Wiley.

Fogliatto, H.; Pérez, E. (2004). *Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI3)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Garay, J.; Díaz-Loving, R.; Farías, M. T.; Limón, B.; Lozano, I.; Rocha, T. E.; Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 2 (2009) 201-214.

García, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (2ª Ed.). México: Editorial Grijalbo.

García, P. (2006). Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación artística. *Creatividad y Sociedad*, 9 (2006) 33-42.

González, N. I.; Valdez, J. L.; Serrano J. M. (2003). Autoestima en Jóvenes Universitarios. *Revista Ciencia Ergo Sum*, 10, 2 (2003) 173-179.

Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbooks.

Guerra, J. I. (2001). *La plástica y el medio Ambiente: propuesta de instrumentación metodológica de la educación artística en infantil y primaria*

y su interacción en el desarrollo curricular, Tesis Doctoral de la Universidad de la Laguna (México).

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the I. Q.* New York: Creative Synergetic Association Ltd.

Gvirtz, S.; Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Herrera, L.; Fernández, A. M.; Caballero, K.; Trujillo, J. M. (2011). Competencias Docentes del Profesorado Novel Participante en un Proyecto de Mentorización Implicaciones para el Desarrollo Profesional Universitario. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 3 (2011). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf>. Consultado el 18/03/2013.

Herrera, L.; Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, 41 (2011) 85-104.

Izquierdo, C. (2004). *Aprendizaje Inteligente.* México: Editorial Trillas.

Jonnaert, P.; Barrette, J.; Boufrahi, S.; Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences constructivisme et interdisciplinarité. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3 (2004) 667-696.

Kerlinger, F. N.; Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª Ed.). México: McGraw-Hill.

Kottan, C. P. (2007). *Introducción a la Antropología cultural. Espejo para la humanidad.* Madrid: MacGraw-Hill Interamericana.

Lent, R. W.; Brown, S. D.; Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1994) 79-122.

Madrid, D. (2002). The power of the fl teacher's motivational strategies. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 25 (2002) 369-422.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row.

Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas. *Folios*, 2, 28 (2008) 93-107.

Mingorance, A. C. (2009). Un nuevo modelo de la enseñanza-aprendizaje a través del Crédito Europeo en la Educación Superior. El caso de la asignatura de Didáctica General. En J. M. Cabo; L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro: Estudio de Casos*, 11-46. Granada: Editorial Comares.

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33, 2 (2009) 153-170.

Núñez, B.; Peguero, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio de jóvenes de la carrera de estomatología. *Educación Médica Superior*, 24, 2 (2010) 136-145.

Oppenheimer, A. (2012). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro* (12ª Ed.). México: Random House Mondadori.

Papalia D. E.; Wendkos, S. (2003). *Psicología*. México: Litografía Ingramex.

Pérez, E.; Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales. El CIP-4. *Psicothema*, 18, 2 (2006) 238-242.

Polanco, A. (2005). La motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 2 (2005). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>. Consultado el 18/07/2013.

Ramírez, R. (2000). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?* México: Secretaría de Educación Pública.

Ros, N.; Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 2 (2010) 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>. Consultado el 20/05/2013.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (2000) 54-67.

Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la Educación* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

Sénécal, C.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. (1992). Type de programme universitaire et sex de l'étudiant: Effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 8, 3 (1992) 375-388.

UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre educación artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Consultado el 23/08/2013. Disponible en: www.unesco.org/new/fileadmin/.../HQ/.../Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Vera, J. A. (2009). Innovaciones metodológicas en Teorías e instituciones contemporáneas de la educación a partir del EEES. En J. M. Cabo; L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudio de casos*, 89-109. Granada: Editorial Comares.

Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (9ª Ed.). Madrid: Ediciones Akal.

Wehr, E. L. (2007). *An Exploratory Model of Jazz Self-Efficacy and Gender*. Tesis doctoral de la Universidad de Iowa.

Weiner, B. (1992). Metaphors in Motion an Attribution. *American Phycologist*, 46 (1992) 921-930.

Woolfolk, A. E. (2006). *Psicología Educativa* (9ª Ed.). México: Prentice- Hall Hispanoamericana.

¹ ***Analysis of traning preferences for Postgraduate Studies in students of Arts of the Autonomous University of Chihuahua (México)***

² Doctoranda.

Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

E-mail: igomez@uach.mx

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

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

⁵ La autodeterminación es la necesidad de poder decidir *qué* y *cómo* se hará una tarea, esto lo determina la persona misma (Woolfolk, 2006).