



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL AULA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA,  
PERCEPCIÓN DE RETO Y HABILIDAD, Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES**

**DORIS EUGENIA BLANDON GONZALEZ**

**JHONNI ANDRES CALDERON GIRALDO**

**JUAN MANUEL REYES NIÑO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**  
**SANTIAGO DE CALI, FEBRERO DE 2021**

**LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL AULA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA,  
PERCEPCIÓN DE RETO Y HABILIDAD, Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES**

**DORIS EUGENIA BLANDON GONZALEZ**

**JHONNI ANDRES CALDERON GIRALDO**

**JUAN MANUEL REYES NIÑO**

**Directora: Tatiana Rojas Ospina, Ph.D.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, FEBRERO DE 2021**

|

ARTÍCULO 23 de la resolución No. 13 del 6 de julio de 1946 del reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>Revisión de literatura</b> .....	<b>8</b>
<b>Balance de la revisión y planteamiento del problema</b> .....	<b>21</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>24</b>
<b>Justificación</b> .....	<b>25</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>27</b>
<b>Educación artística</b> .....	<b>28</b>
<b>Teoría de la autodeterminación</b> .....	<b>31</b>
<b>Promoción de la autonomía</b> .....	<b>33</b>
<b>Percepción de reto y habilidad</b> .....	<b>35</b>
<b>Promoción de tareas desafiantes por parte del maestro</b> .....	<b>36</b>
<b>Compromiso académico</b> .....	<b>37</b>
<b>MÉTODO</b> .....	<b>39</b>
<b>Tipo de investigación</b> .....	<b>39</b>
<b>Diseño y alcance de la investigación</b> .....	<b>39</b>
<b>Participantes</b> .....	<b>40</b>
<b>Variables de estudio</b> .....	<b>40</b>
<b>Instrumentos</b> .....	<b>42</b>
<b>Procedimiento</b> .....	<b>44</b>
<b>Consideraciones éticas</b> .....	<b>46</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>47</b>
<b>DISCUSIÓN</b> .....	<b>69</b>

<b>IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>82</b>
<b>LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>83</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>

**Lista de figuras**

Figura 1. Flexibilidad y enfoque en el estudiante.....	47
Figura 2. Apoyo a la autonomía y el liderazgo.....	48
Figura 3. Conexiones con la vida actual.....	49
Figura 4. Compromiso Comportamental.....	52
Figura 5. Nivel de demanda de la tarea.....	57
Figura 6. Percepción de reto y habilidad en Expresión Corporal y Expresión Plástica.....	58
Figura 7. Percepción de reto y habilidad en Teatro y Pintura .....	58
Figura 8. Sesión 1, aplicación 1 y 2.....	61
Figura 9 Sesión 2, aplicación 1 y 2.....	62
Figura 10 Sesión 3, aplicación 1 y 2.....	62
Figura 11. Compromiso cognitivo y afectivo, con relación a la oportunidad de elección.....	66

**Lista de tablas**

<i>Tabla 1. Análisis estadísticos.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 2. Compromiso cognitivo y afectivo.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 3. Puntaje de promoción de la autonomía y rango promedio del compromiso cognitivo y afectivo.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 4. Compromiso comportamental y promoción de la autonomía.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 5. Correlación entre el reto y la habilidad percibida y el compromiso cognitivo y afectivo.....</i>	<i>59</i>

<i>Tabla 6. Relación entre nivel de reto y habilidad percibida y el compromiso comportamental.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 7. Puntaje del nivel de demanda cognitiva y rango promedio del compromiso cognitivo y afectivo, y de la percepción de reto y habilidad.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 8. Relación entre el compromiso comportamental y la oportunidad de elección.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 9. Síntesis de resultados.....</i>	<i>67</i>

### **Lista de anexos**

Anexo 1. Sistema de Observación en promoción de la autonomía .....	94
Anexo 2. Adaptación Cuestionario de Motivación Emergente (CME).....	97
Anexo 3. Sistema de Observación CLASS Upper Elementary.....	98
Anexo 4. Rejilla componentes de la tarea, retroalimentación y evaluación (CTRE).....	98
Anexo 5. Consentimiento informado de la institución educativa.....	99
Anexo 6. Consentimiento informado profesores.....	101
Anexo 7. Consentimiento informado padres.....	104
Anexo 8. Asentimiento informado estudiantes.....	107

## RESUMEN

El presente estudio se enmarca en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) y el compromiso académico, según Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), y busca analizar las relaciones entre la promoción de la autonomía, el nivel de demanda cognitiva, la percepción de reto y habilidad, y el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental, en las clases de educación artística en una institución educativa de la ciudad de Cali. Participaron cuatro profesores y 122 estudiantes, para un total de 8 salones distribuidos en cuatro disciplinas afines: Expresión corporal y Teatro, y Expresión plástica y Pintura. La promoción de la autonomía se evaluó mediante el Sistema de Observación adaptado por Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, y Jaramillo (2020); el nivel de demanda cognitiva, a partir de la *Rejilla componentes de la tarea, retroalimentación y evaluación* (Valencia Serrano y Caicedo Tamayo, 2017), la percepción de reto y habilidad, el compromiso cognitivo y afectivo a través del Cuestionario de Motivación Emergente, adaptado por Ochoa, Montes, y Rojas-Ospina (2018), y el compromiso comportamental con la pauta de observación *CLASS Upper Elementary* (Pianta, Hamre y Mintz, 2012). En el estudio se encontró un alto nivel de apoyo a la autonomía y un alto compromiso de los estudiantes, estando este último fuertemente relacionado con la percepción de habilidad, en contraste con los niveles bajos encontrados en la percepción de reto. Los hallazgos permiten describir aspectos motivacionales que se dan en el aula de educación artística, posibilitando el establecimiento de algunas hipótesis sobre las relaciones entre dichas variables.

## ABSTRACT

This study is framed in Ryan and Deci's (2000) Self-determination Theory and Fredricks, Blumenfeld and Paris' (2004) school engagement, and seeks to analyze the relationship between autonomy support, the level of cognitive demands, challenge and ability perception, and the cognitive, emotional, and behavioral engagement, in art education classes at a private institution in the city of Cali. Four teachers and 122 students participated, a total of 8 groups distributed in four related subjects: Corporal expression and Drama, and Visual arts expression and Painting. The autonomy support was evaluated through the Observation System adapted by Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, y Jaramillo (2020); the level of cognitive demands with the Components of the task, feedback and evaluation guideline (Valencia Serrano and Caicedo Tamayo, 2017), Challenge and ability perception, and cognitive and emotional engagement using the Emergent Motivation Questionnaire, adapted by Ochoa, Montes, and Rojas-Ospina (2018), and behavioral engagement with the CLASS *Upper-Elementary* observation system (Pianta, Hamre and Mintz, 2012). This study found a high level of autonomy support and students' school engagement, which is strongly related to the student's ability beliefs, in contrast to the perception of challenge. These findings make possible to describe the motivational aspects that occur in the arts education classrooms, allowing to establish some hypotheses about the relationship between these variables.

## INTRODUCCIÓN

El arte es un lenguaje simbólico en el que el sujeto hace uso de elementos naturales y sociales como el color, el sonido y las palabras, para entender y comunicar de una manera particular su forma de ver el mundo y a partir de allí generar, transformar y hasta cuestionar los significados de su realidad (Jiménez, 2009); razón por la cual se considera una práctica social, ligada a un contexto histórico y cultural, en el que la producción creativa del ser humano se da en la interacción con el otro, a través de sus experiencias estéticas en espacios y tiempos específicos (Cascales, 2014).

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2006), en la *Conferencia Mundial sobre Educación Artística*, propone la inclusión de la educación artística en el currículo de las instituciones educativas, definiéndola como un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. Es así como, se reconoce que la educación artística es un área del conocimiento que potencia el desarrollo de habilidades creativas, comunicativas, interpretativas y expresivas, a través de lenguajes artísticos como danza, música, pintura, teatro, medios audiovisuales, entre otros, en diferentes contextos y lugares del mundo.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce a la educación artística como área obligatoria en la educación escolar, amparado por la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994; art. 22 y 23), y propone como competencias propias del área, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, las cuales deben ser implementadas en todos los niveles de formación, contar con acertados criterios pedagógicos y velar por la formación integral desde una mirada inclusiva y multicultural.

Sin embargo, a pesar de que se reconocen los muchos aportes que el arte ha hecho a la humanidad, registrando la historia, la cultura y la sociedad de los pueblos en el transcurrir del tiempo a través de las diferentes formas que tienen los sujetos de expresarse desde lo artístico,

la educación artística ha tenido un lugar poco valorado en relación con otras áreas del conocimiento en las instituciones educativas del país, siendo evidentes grandes dificultades para la articulación de la educación artística en los diferentes Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como es señalado por los Lineamientos Curriculares propuestos por el MEN (2000); lo anterior, puede deberse a que su función social ha sido malinterpretada, como bien lo expresa Eisner (1992), quien denuncia la marginación de las artes en el currículo escolar dada su incomprendida labor en el desarrollo de los seres humanos.

En este sentido, es importante tener en cuenta los planteamientos de Eisner (1992) sobre las contribuciones predominantes que caracterizan a la enseñanza del arte, y que él expone, serían de gran valor para aportar a la reforma del sistema educativo. Por un lado, la educación artística enseña que los problemas tienen múltiples formas de representación, en el que la interpretación personal de los sujetos sobre los fenómenos del mundo, tiene gran relevancia en el proceso formativo. Por otro lado, las artes permiten desarrollar la perspectiva, de manera que la multiplicidad de formas de observar el mundo, en su caso a través de la mirada estética, podría potenciar el pensamiento científico. Por último, el autor señala que la escuela puede aprender de la flexibilidad del arte, en el sentido de que los objetivos y las metas trazadas pueden cambiar en un instante; el factor sorpresa es algo inherente al trabajo artístico, en el que no sólo el sujeto moldea la obra, sino que ella retroalimenta y cambia el curso del artista, y esto es de gran valor para la vida, en la que se deben resolver las vicisitudes o situaciones que se puedan presentar en la cotidianidad.

Dado lo anterior, se hace necesario poner en evidencia los elementos que caracterizan el aula de educación artística, ya que hace falta sustentación teórica rigurosa que demuestre sus bondades en cuanto a la motivación que es evidenciada por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte en el contexto escolar (Sawyer, 2017); ya que en la actualidad, no hay mecanismos suficientes que permitan documentar las potencialidades de la

educación artística de manera contundente, como es expresado por la UNESCO (2006), teniendo esto un impacto en el lugar poco valorado de las prácticas artísticas, tanto por la escuela, como por la sociedad, no sólo en Colombia, sino a nivel hispanoamericano (Eisner, 1992; MEN, 2010; Gómez de la Errechea, 2014).

Por tanto, esta investigación se propuso analizar las prácticas pedagógicas que se dan en el aula de educación artística, para aportar evidencia empírica que permita describir las interacciones maestro-estudiantes-contenidos, y cómo en ella se promueven los recursos motivacionales internos de los estudiantes, dado que, este proyecto fue pensado desde la hipótesis de que los estudiantes muestran altos niveles de motivación por las clases de educación artística.

En este orden de ideas, por medio de este proyecto se buscó abrir un camino a la indagación en el campo de la educación artística en el contexto latinoamericano, de manera que aporte elementos contundentes que permitan reflexionar sobre las formas de promover un mayor compromiso por parte de los estudiantes en los procesos educativos a nivel escolar en las diferentes áreas del conocimiento.

### **Revisión de la literatura**

A partir de la revisión bibliográfica realizada sobre la educación artística en básica y media, y los procesos motivacionales de los estudiantes, se identificaron las siguientes tendencias en la literatura: en primer lugar, estudios que analizaron la forma en que la enseñanza de las disciplinas artísticas favorecen o no la percepción que tienen los estudiantes sobre su sentido de competencia o su autoeficacia, el tipo de objetivos, orientados al dominio o al desempeño, y la relación con la persistencia, esfuerzo, disfrute e interés de los estudiantes para realizar las actividades del aula (Barrett y Bond, 2014; Casian, López y Pereira, 2018; Clarens, 2017; Girgin, 2020; Lin, 2010; Lukue, 2015; Mansour, Martin, Anderson, Gibson, Liem, y Sudmalis, 2016; Martin, Mansour, Anderson, Gibson, Liem, y Sudmalis, 2013;

Morris, 2018; Rahiman, Aswandi y Shahrill, 2016 ; Rostan, 2010; Soto y Zambrano, 2020; Torrico, 2015). En segundo lugar, estudios que analizaron la forma en que la educación artística se integra a otras áreas de conocimiento, como lengua castellana, matemáticas, ciencias, y problemáticas sociales y ambientales, y cómo los maestros de dichas áreas apoyan los procesos artísticos para mejorar la participación de los estudiantes (De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel, y Elias, 2012; Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011; La Porte, 2017). En tercer lugar, estudios que analizaron las conexiones que se pueden establecer entre las disciplinas artísticas y los intereses y experiencias personales de los estudiantes (Griffin, 2009; 2017). Por último, estudios que analizaron el clima de clase o aspectos de carácter emocional y su relación con el comportamiento de los estudiantes (Botella-Nicolás, Fosati-Parreño, y Canet-Benavent, 2017;.Clarke y Basilio, 2018; Pineda, 2017; Wolf y Holochwost, 2016).

En relación con la primera tendencia, Martin et al. (2013) analizaron la relación entre la participación de estudiantes de primaria y secundaria en las diferentes disciplinas artísticas y aspectos académicos como las percepciones que tenían los estudiantes de auto-eficacia, los objetivos orientados al dominio, valoración de la escuela, persistencia, planeación, y manejo de las tareas; y no académicos como la autoestima, el sentido de propósito y la satisfacción con la vida; buscando además predecir dichos desempeños en las formas de vinculación artística que se podían dar en diferentes contextos como la escuela, la casa y la comunidad.

Los resultados mostraron que las intenciones académicas y la participación en artes fue el factor positivo más dominante en el estudio, pues predijo tanto la auto-eficacia, orientación al dominio, valoración de la escuela, persistencia, la capacidad de adaptarse a los contenidos académicos y la participación en clase; como el sentido de significado, propósito y la satisfacción con la vida.

En artes visuales, Lukue (2015), analizó la comprensión artística de estudiantes de primaria y secundaria en clase de arte, y su relación con el tipo de orientación de objetivos académicos, de dominio o de desempeño; el compromiso en actividades artísticas, visto como las estrategias del estudiante para procesar el conocimiento; y la actitud hacia la cátedra artística escolar relacionada con el disfrute, confianza, habilidad, utilidad y apoyo. Los hallazgos mostraron que los estudiantes alcanzaron niveles óptimos de comprensión por su comportamiento competitivo dentro del aula, y que no se relacionaban con la orientación al dominio. Se evidenció que el disfrute, la confianza y la utilidad percibida en las actividades artísticas, favorecían la actitud y aumentaban la comprensión artística de los estudiantes.

Clarence (2017), buscaba definir las diferencias motivacionales en términos de habilidades, disfrute, valor por la música y apoyo emocional, que posibilitan la persistencia de los estudiantes de escuelas australianas en programas extracurriculares de música de estudiantes de primaria, y si los objetivos de dominio o de desempeño y el perfil de meta como propósito cognitivo, predecían su participación en dichos programas. Se identificó que los estudiantes más motivados, con mayor puntaje en objetivos de dominio, apoyo de sus padres, autoconcepto de habilidad, y quienes le daban mayor valor a la música, fueron más persistentes y dedicaron más tiempo a estas actividades, mientras que los objetivos enfocados al desempeño predijeron poca participación. También se encontró que los estudiantes con bajo nivel de dominio y objetivos de desempeño tenían mayor riesgo de suspender sus actividades musicales

En secundaria, Casian, Lopes y Pereira (2018), buscaron comprender cómo los aspectos emocionales afectan los procesos y productos artísticos de los adolescentes en el aula de artes plásticas y visuales, identificando que cuando el dibujo cumple con las expectativas, desencadena emociones agradables que les invitan a continuar y mejorar su trabajo; y cuando

estas no se cumplen, provoca emociones negativas que interrumpen la atención, la paciencia y el compromiso, bloqueando las ideas.

En el mismo nivel escolar, Rahiman, Aswandi y Shahrill (2016), indagaron sobre las impresiones de un grupo de estudiantes en los diferentes campos de educación artística, en relación con la cátedra, sus contenidos, enfoques, actividades prácticas, habilidades y técnicas, y procesos comunicativos. Los resultados mostraron que los estudiantes veían las prácticas artísticas como una forma divertida de fortalecer su creatividad, expresividad y desarrollo personal, y que la enseñanza del arte les permitía desarrollar sus propias ideas, ampliar sus conocimientos, mayor comprensión, desarrollar habilidades y técnicas para trabajar diferentes materiales, destacando el papel del maestro mediador en su claridad y exigencia.

En artes visuales, en educación primaria, Soto y Zambrano (2020), analizaron las relaciones entre la promoción de pensamiento de alto orden, el apoyo pedagógico y emocional brindado por el profesor, y el nivel de compromiso de los estudiantes, entendido como el interés, concentración y disfrute que evidencian sobre las tareas propuestas en el aula. Se aplicaron cuestionarios a los estudiantes, análisis de las demandas de las tareas, y de observaciones de aula de dos profesores.

En el estudio se identificó por un lado que ambos profesores mantenían un clima de confianza y respeto en el aula; sin embargo, aunque uno de ellos estuvo ubicado en un nivel bajo en el apoyo pedagógico que brindaba a los estudiantes, se observó en él un aumento gradual de la exigencia en las tareas, que permitió que los estudiantes mostraran mejores percepciones de interés y disfrute. Por el contrario, con el profesor que propició una participación activa y una buena retroalimentación, se encontró que la demanda cognitiva de las tareas estuvo en nivel medio durante todas las clases, lo que pudo afectar la percepción de

reto por parte de los estudiantes, teniendo un impacto en su compromiso, ya que este disminuyó de manera significativa en el transcurrir de las clases observadas.

Lin (2010), buscó identificar las cualidades creativas que se fomentan a través de la pedagogía teatral y la forma en que los alumnos responden a ellas. Se hallaron habilidades sociales y creativas, pensamiento independiente, imaginación, innovación, capacidad de juego, toma de riesgos y expresiones verbales y no verbales. Se encontró que los estudiantes lograron ejercitar sus procesos de pensamiento, ser imaginativos, expresivos, ingeniosos, confiados, juguetones, y cooperativos.

También en teatro, Torrico (2015) buscó analizar, a través de la implementación de un taller de técnicas dramáticas a estudiantes de secundaria, el impacto de sus actividades en aprendizaje de habla inglesa y la motivación intrínseca. En el estudio se evidenció que, gracias al taller, los estudiantes no sólo mejoraron sus habilidades de habla inglesa, sino también de lectura, gramática y escucha; igualmente se identificó que disfrutaban de las actividades, los materiales, los contenidos, los trabajos grupales, el entorno del aula y las relaciones con sus compañeros y el maestro. La mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo en que el tema era desafiante para aprender cosas nuevas, prefiriendo esta metodología a la tradicional, ya que les parecía más interesante.

También en secundaria, Morris (2018) buscó determinar cómo el consumo de artes visuales, las experiencias artísticas extracurriculares, y la relación entre estas con el desempeño de los estudiantes en artes visuales dentro de la escuela, afecta su motivación intrínseca y autoeficacia. Los hallazgos indican que el consumo del arte por parte de los estudiantes, especialmente por los lectores y aquellos que estaban en contacto con actividades artísticas, se percibían más motivados y con altos niveles de autoeficacia. Por otro lado, los estudiantes veían en los eventos artísticos una posibilidad de interactuar y fortalecer su

habilidad para comunicarse, ampliar sus conocimientos en artes y fortalecer su pensamiento crítico.

Girgin (2020), analizó cómo la motivación de un grupo de estudiantes de secundaria, entendida como los rasgos afectivos que fortalecen el desarrollo personal y cognitivo, podían predecir su aprendizaje de instrumentos musicales; sus creencias de autoeficacia interpretativa, su actitud, y agotamiento en su desempeño instrumental, como factor emocional que disminuye la competencia y el éxito, energía, entusiasmo y propósito del individuo. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían niveles altos de motivación y actitud positiva, nivel medio en la aplicación de acciones individuales para impulsar sus procesos cognitivos y bajos niveles de agotamiento. Se observó que el agotamiento en el desempeño ocasiona agotamiento emocional, disminución de esfuerzos y motivación por el aprendizaje instrumental. También se encontró que el agotamiento interpretativo disminuye cuando hay mayor motivación, autoeficacia en su interpretación instrumental y mayor actitud positiva.

En primaria y secundaria, Barrett y Bond (2014), buscaron identificar los factores contextuales que promueven la participación de los jóvenes en música, los resultados de sus aprendizajes musicales y extra musicales, y las estrategias de los maestros. Los resultados revelaron que los aspectos más relevantes para promover la participación de los jóvenes fueron el clima escolar, la participación de la comunidad y los nuevos aprendizajes como la autodisciplina, el trabajo en equipo, transmisión de conocimientos a otros, satisfacción por ser parte de algo importante, haberlo logrado, y no tener miedo. También mostraron significativas contribuciones al desarrollo de las competencias musical, social y académica de los estudiantes, así como su confianza en sí mismos y los vínculos con sus pares y maestros, quienes hablaron de las formas en que estas experiencias crean un sentido de valor en los

chicos, así como su capacidad de persistir, adquirir nuevas habilidades, sentirse bien con lo que logran hacer, aumentando sus niveles de confianza y autoestima.

También Mansour et al. (2016), indagaron sobre los factores sociodemográficos de los estudiantes, como predictores de participación artística (danza, teatro, estudios de cine / medios, música y artes visuales) concebidas como oportunidades de beneficios y aspiraciones académicas y no académicas, en la escuela, el hogar y la comunidad. Los resultados encontraron que se evidencia un mayor compromiso y participación artística de estudiantes con alto rendimiento, pues la confianza percibida en sus habilidades les permite desarrollar actividades creativas. Por otro lado, se evidenció menos participación artística en la escuela, el hogar y la comunidad, por parte de los estudiantes mayores y estudiantes hombres, quienes dan prioridad a las materias afines a su proyección profesional. Por último se observó que a mayor preparación académica y desempeño laboral de los padres, se predecía mayor compromiso y participación por parte de los estudiantes en las artes hogareñas y comunitarias.

Finalmente, Rostan (2010) realizó un estudio que buscaba analizar la relación entre la motivación intrínseca y la autoeficacia, con los procesos y productos artísticos de estudiantes de primaria y secundaria, teniendo en cuenta los cambios propios de la edad con dos grupos (uno entre nueve a diez años y medio y otro entre diez años y medio y los quince años), quienes realizaron dos dibujos; en ambos casos los estudiantes tuvieron tiempo ilimitado y una gran variedad de materiales, lápices y papeles para dibujar. Los resultados mostraron que los estudiantes se sintieron a gusto realizando ambas la actividades propuestas en la implementación; los estudiantes mayores pasaron más tiempo dibujando que los más jóvenes y fueron mejor evaluados; lo que significa que, aunque ambos grupos presentaron los mismos niveles de motivación intrínseca, los estudiantes mayores, mostraron mejores niveles de autoeficacia, evidenciando que, con una creciente habilidad técnica, hay mayor participación, esfuerzo y dedicación por el producto.

En los estudios de esta tendencia la mayoría fueron realizados con estudiantes de primaria y secundaria, y en algunos casos, también con los profesores. Por un lado, se realizaron cuestionarios, con el fin de indagar la motivación intrínseca de los estudiantes, los objetivos de dominio o desempeño, el perfil de meta, la comprensión artística, la orientación a objetivos, la participación en actividades artísticas, y el impacto de las actividades dramáticas en el aprendizaje del inglés (Clarence, 2017; Lukue, 2015; Torrico, 2015). Por otro lado, estudios que desarrollaron encuestas, para conocer los niveles de motivación intrínseca de los estudiantes, la autoeficacia, el nivel de consumo de arte fuera de la escuela, predecir factores emocionales, y medir el grado de participación en artes y los resultados académicos y no académicos (Morris, 2018, Girgin 2020; Martin et al. 2013). También investigaciones realizadas a maestros y estudiantes que hicieron uso de múltiples instrumentos de recolección de datos como observación de clases, entrevistas, análisis de documentos, y diarios de clase, para identificar factores contextuales que promueven la participación en música, los aprendizajes musicales y extramusicales, las estrategias de los maestros, así como las cualidades creativas que fomenta la pedagogía teatral y la forma en que los alumnos responden a ellas (Barret y Bond 2014; Lin, 2010). Otros hicieron uso de cuestionarios y entrevistas en los que se buscaba relacionar las emociones de los estudiantes con sus procesos y productos artísticos, y sus percepciones con respecto a la enseñanza del arte (Casian, Lopes y Pereira, 2018; Rahiman, Aswandi y Shahrill). Describiendo casos particulares, Rostan (2010) hizo uso de encuestas y evaluaciones consensuadas para observar las relaciones entre los procesos y productos artísticos con la motivación intrínseca, la autoeficacia y la edad de los estudiantes; Soto y Zambrano (2020) observaciones y cuestionarios con medidas repetidas sobre la promoción de pensamiento de alto orden y el apoyo pedagógico por parte del maestro, así como el compromiso de los estudiantes; y Mansour et al. (2016) quienes

realizaron entrevistas a estudiantes para identificar factores sociodemográficos y de participación artística.

En cuanto a la segunda tendencia de estudios que analizaron la forma en que la educación artística se integra a otras áreas del conocimiento y cómo los maestros de dichas áreas apoyan los procesos artísticos para mejorar la participación de los estudiantes.

Gutiérrez, Cremades y Perea (2011) buscaron analizar los beneficios y el grado de afinidad interdisciplinar que se puede dar entre la educación musical y otras áreas contenidas en el currículo como lengua castellana, matemáticas y ciencias naturales. Los hallazgos muestran que la implementación de prácticas musicales en el desarrollo de contenidos en otras disciplinas favorecen el aprendizaje; en ciencias naturales, se abordan las temáticas y contenidos a través de la apreciación musical, por medio de canciones, haciendo más ameno el aprendizaje; en lengua castellana, se trabaja el fortalecimiento de la comunicación oral y escrita a través de sesiones de comprensión sonora para favorecer la comunicación oral y escrita y mejorar la comprensión textual; y en matemáticas a través del conteo de secuencias numéricas en el ejercicio corporal y el baile, donde además se trabaja el reconocimiento espacio temporal.

Por su parte, De Backer et al. (2012), tenían como propósito detectar, por un lado, en qué medida los maestros y los artistas promueven la creatividad artística y, por el otro, cómo y en qué medida se esfuerzan por obtener resultados satisfactorios en los proyectos del aula de educación artística. Se identificó que los artistas y coordinadores de cada proyecto tenían su propia manera de estimular la creatividad artística, lo cual impidió identificar similitudes que relacionaran el desempeño de los maestros en este aspecto. Sin embargo, coincidieron en que las diferentes disciplinas artísticas pueden ser integradas a proyectos académicos que incorporen otras áreas del conocimiento, y que la participación de los estudiantes depende de la preparación de los maestros y de la manera en que ellos se relacionan con los estudiantes.

Finalmente, La Porte (2017) desarrolló un estudio que buscaba analizar el rol y la eficacia de las artes visuales en la aproximación transdisciplinar del currículo de IB (International Baccalaureate) implementado en una escuela primaria de Estados Unidos; siendo las actividades artísticas integradas a las clases regulares de los estudiantes por medio del desarrollo de conceptos y temáticas transdisciplinares, teniendo un enfoque desde el *aprendizaje basado en proyectos*, en donde a través del arte se aportaba a buscar soluciones o retratar y socializar de forma creativa las problemáticas abordadas (por ejemplo, el cambio climático o eventos históricos como el papel de los afroamericanos durante el movimiento por los derechos civiles), de manera que se tomaran acciones, soportadas desde una mirada artística, histórica y cultural.

Los resultados mostraron que el aprendizaje transdisciplinar a través de las artes permitió la toma de decisiones de los estudiantes en colaboración con otros, así como altos niveles de pensamiento crítico y formas de solucionar problemas, ya que tenían la posibilidad de justificar sus propias elecciones para realizar los trabajos escogidos por ellos mismos como evaluación sumativa. Además, se observó un ambiente que promovía la autoconfianza, puesto que los estudiantes señalaron que las clases de arte los ayudaban a creer en sí mismos, les permitían identificar diferentes habilidades y estilos de aprendizaje y proveía posibilidades de elección de manera constante; reconociendo, también, que por medio de las actividades artísticas podían tener una mayor comprensión de los contenidos que se trabajaban en las clases regulares, ya que se aprendía de una forma divertida, se sentían valorados, incluidos y conectados personalmente.

Estos estudios se llevaron a cabo en primaria, y se utilizaron múltiples instrumentos de recolección de datos como: análisis de documentos, observación participante, diarios de clase, muestras en grabaciones de audio, entrevistas formales e informales con estudiantes, maestros y directores de escuelas, registros fotográficos, portafolios de clase, y otros artefactos, para

analizar la incidencia de la música y las artes visuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras áreas del conocimiento (Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011; La Porte, 2017). En cambio, en De Backer et al. (2012), se aplicaron entrevistas y cuestionarios a coordinadores y maestros que lideraron un proyecto artístico, para indagar en la percepción creativa de sus prácticas.

Con respecto a la tercera tendencia de estudios que analizaron las conexiones que se pueden establecer entre las disciplinas artísticas y los intereses y experiencias personales de los estudiantes. Griffin (2009; 2017), en Canadá, realizó dos estudios cualitativos (el primero de tipo exploratorio y el segundo descriptivo), que indagaron sobre el punto de vista de los estudiantes de primaria con respecto a las experiencias musicales que viven en su cotidianidad tanto dentro como fuera de la escuela, y las relaciones que se dan en ambos contextos. Para esto, se utilizaron herramientas de la etnografía y la indagación narrativa, recolectando datos a través de la técnica de observación participante, notas de campo, entrevistas individuales grabadas, conversaciones formales e informales con los maestros, escritos de los estudiantes, registros fotográficos y en algunos casos, diarios de campo individuales y entrevistas con padres de familia.

En el estudio de 2009, se identificó que los estudiantes se involucraron de manera espontánea con actividades musicales, que para ellos era muy importante su relación con la música en diferentes contextos y de manera frecuente, y que la mayoría de sus relatos sobre música tenían que ver con experiencias fuera de la escuela, involucrando conocimientos diferentes a los encontrados en las clases de música escolares, lo que impacta la vinculación de los niños con los contenidos desarrollados en la escuela.

En la investigación de 2017, además de lo anterior, se identificó, por un lado, que los niños hacían uso de la música de manera espontánea y frecuente durante el día, que su percepción de la música era algo integrado con su vida diaria, y que hacían uso de

comportamientos rítmicos desafiantes en las interacciones con sus pares; pero también, en este contexto particular, se encontró que la maestra promovía el uso de la música dentro del aula de manera constante, mejorando el desarrollo de su literacidad para la adquisición de una segunda lengua y propiciando que los niños tuvieran la posibilidad de agenciar sus aprendizajes musicales, ya que ellos podían escoger la actividad en la que querían participar y con quiénes realizarla durante el día, además, dentro del aula, sus contribuciones fueron tenidas en cuenta lo que permitió mayores niveles de participación, interés y disfrute en las actividades musicales.

Para finalizar, se identificaron estudios que analizan el clima de clase o aspectos de carácter emocional y su relación con el comportamiento de los estudiantes.

Por un lado, Botella-Nicolás, Fosati-Parreño, y Canet-Benavent (2017) buscaron describir cómo los docentes de educación infantil trabajan las artes visuales y la música, haciendo énfasis en la importancia de la creatividad y la inteligencia emocional en el aula. En los resultados se destacó la formación docente y su conocimiento sobre el desarrollo del niño, lo que le permitió transmitir el conocimiento a través de emociones positivas, generando un ambiente de confianza para el desarrollo de su creatividad y sus capacidades al máximo. Asimismo, se encontró que trabajar la música y las artes visuales en el aula permite tanto experiencias placenteras como que el estudiante se exprese de manera individual y haga parte de un juego cooperativo que es finalmente representado en un producto final, teniendo estas prácticas un efecto motivador en estudiantes y maestros.

Por otro lado, Pineda, (2017), buscó conocer el impacto de las actividades musicales en el comportamiento de seis estudiantes de primaria que requerían un acompañamiento especial por tener actitudes desafiantes. Los resultados mostraron que el carácter interactivo y socializador de las prácticas musicales grupales afectó positivamente el comportamiento de los estudiantes, permitiéndoles asumir una actitud positiva frente al otro en la construcción de

conocimiento, fortalecer su autorregulación, habilidades socioemocionales, desempeño y compromiso en su trabajo.

También, Wolf y Holochwost (2016) buscaron investigar si la participación en un programa de educación musical podría tener un impacto en el comportamiento, la percepción de los pares o la fortaleza interior de la juventud encarcelada. Entre los hallazgos más significativos, se destacan que la mayoría de los participantes reportaron tener un mejor sentido del humor cuando se involucraban en actividades musicales que cuando no lo hacían, sólo dos de 54 desertaron del programa y la mayoría estuvo involucrado en actividades musicales entre 3 y 6 horas diarias dentro y fuera de las sesiones impartidas, indicando altos niveles de participación por parte de los asistentes. Igualmente se reportó una reducción significativa en la conducta antisocial en los comportamientos externos de los participantes, evidenciando, una percepción más positiva de sus pares al seguir el programa. En este estudio, se encontraron relaciones en las que se predijo que el entorno social y la conducta antisocial podrían ser influenciadas por las condiciones del lugar en el que se hizo la implementación.

Por último, Clarke y Basilio (2018) en Inglaterra, realizaron un estudio que pretendía analizar las características de dos grupos de estudiantes de secundaria (*uno de séptimo y otro de décimo*) que participaron en un programa de artes escénicas, en comparación con los que no participaron, asociando la motivación auto reportada por los estudiantes sobre el currículo de artes, con el bienestar, la diversión, el juego y la participación. Según los resultados, cuando los alumnos de séptimo con bajos niveles de bienestar ingresaban al programa de artes escénicas, aumentaba gradualmente su percepción de las oportunidades de diversión y su bienestar subjetivo en la escuela. Los estudiantes de décimo involucrados al programa tuvieron mayores niveles de satisfacción con la vida, alegría y posibilidades para el juego que los que no lo estaban. Sobre los niveles de participación de los estudiantes, el bienestar

subjetivo jugó un papel importante, pues cuando encontraban en las actividades oportunidades de divertirse e interactuar con los demás, aumentaron sus niveles de satisfacción con la vida.

Para el análisis de estos estudios se utilizaron múltiples instrumentos de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas, notas de campo, observación participante, análisis de documentos y de resultados escritos, para, por un lado, indagar sobre la influencia del comportamiento de los maestros en los estudiantes de educación inicial, y por el otro, conocer el impacto de las actividades musicales en el comportamiento de los estudiantes de primaria (Botella-Nicolás, et al., 2017; Pineda, 2017). Wolf y Holochwost (2016) implementaron un programa de intervención en música en el que hicieron uso de formularios, observaciones individuales a estudiantes y una actividad reflexiva final, para medir los cambios en el comportamiento de jóvenes privados de la libertad. Por último, Clarke y Basilio (2018) hicieron uso de cuestionarios aplicados a dos grupos de estudiantes de secundaria para medir su compromiso creativo, el bienestar subjetivo y la diversión.

### **Balance de la literatura y planteamiento del problema**

En la revisión de la literatura se encuentra evidencia empírica que analiza aspectos motivacionales sobre todo en las prácticas pedagógicas de música, y artes plásticas. La mayoría de investigaciones han sido realizadas en Estados Unidos (Barret y Bond, 2014; La Porte, 2017; Rostan, 2010; y Wolf y Holochwost 2016;), y en Europa (Botella-Nicolás, 2017; Casian, Lopes y Pereira, 2018; Clarke y Basilio, 2018; De Backer et al., 2012; Gigin, 2020; Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011; Lukue, 2015; y Torrico, 2015). En contraste, en Colombia, sólo se halló el estudio de Soto y Zambrano (2020).

Con respecto a la metodología utilizada, se observa que la mayoría de investigaciones utilizan diseños transversales (Barret y Bond, 2014; Botella-Nicolás et al., 2017; Casian, Lopes y Pereira, 2018; Clarence, 2017; Clarke y Basilio, 2018; De Baker, 2012; Girgin, 2020; Griffin, 2009 y 2017; Gutierrez, Cremades y Perea, 2011; La Porte, 2017; Mansour, 2016;

Morris, 2018; Pineda, 2017; Rahiman, Aswandi y Shahrill, 2016; Rostan, 2010; y Wolf y Holochwost, 2016); siendo pocos los que hacen uso de medidas repetidas (Lin, 2010; Lukue, 2015; Soto y Zambrano, 2020 y Torrico 2015).

Además, se observa una fuerte tendencia a indagar respecto a los componentes motivacionales desde la perspectiva de los estudiantes (Casian, Lopes, y Pereira, 2018; Clarence, 2017; Clarke y Basilio, 2018; De Backer et al, 2012; Girgin, 2020; Griffin, 2009; Morris, 2018; Pineda, 2017; Rahiman, Aswandi y Shahrill, 2016; Torrico, 2015; y Wolf y Holochwost, 2016), y muy pocos centrados en las interacciones entre estudiantes y profesores, y su relación con la motivación de los estudiantes (Griffin, 2017; La Porte, 2017; Lin, 2010; y Soto y Zambrano, 2020).

Entre los hallazgos más significativos en dicha revisión, se identifican en su mayoría, estudios que relacionan el sentido de competencia de los estudiantes para realizar las tareas del aula y el desencadenamiento de emociones positivas en los estudiantes, que impactan en de buena manera el compromiso por las actividades (Barret y Bond, 2014; Casian, López y Pereira, 2018; Clarence, 2017; Girgin, 2020; y Morris, 2018), su desempeño en las actividades artísticas (Barret y Bond, 2014; Lukue, 2015; Rahiman, Aswandi y Shahrill, 2016; y Rostan, 2010), y en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Lin, 2010; y Morris, 2018).

Por otro lado, se identifica una tendencia importante de investigaciones que evidencian que los programas de educación artística permiten experiencias placenteras, dada la interacción social que se posibilita en dichas prácticas (Botella-Nicolás et al., 2017; Clarke y Basilio, 2018; Pineda, 2017; y Wolf y Holochwost, 2016); e incluso la reducción de comportamientos agresivos en los estudiantes (Pineda, 2017; y Wolf y Holochwost, 2016).

Por otra parte, se encuentran algunos estudios que evidencian la importancia de la integración de las disciplinas artísticas con las demás áreas del conocimiento (De Backer et

al., 2012; Griffin, 2017; Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011; y La Porte, 2017), resaltando la participación espontánea de los estudiantes en actividades musicales en su ambiente cotidiano (Griffin, 2009 y 2017; Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011).

En menor medida se observan estudios que indaguen sobre las relaciones entre el nivel de demanda de la tarea y el compromiso donde se identificaron algunos estudios que sugieren que si las tareas son desafiantes y promueven la resolución de problemas se favorece el interés de los estudiantes (Lin, 2010; Soto y Zambrano, 2020; Torrico, 2015).

Por otro lado, no se encontraron investigaciones que de manera directa indaguen respecto al rol de la autonomía en el aula de educación artística y su relación con la motivación de los estudiantes. Sin embargo, en algunos estudios encontrados, se evidencia que si en las actividades artísticas se promueve tanto el desarrollo de habilidades técnicas como oportunidades de elección para los estudiantes de manera constante, su compromiso aumenta (Griffin, 2017; La Porte, 2017; Rostan, 2010).

Por tanto, al hacer un balance respecto a los aspectos motivacionales en los estudios abordados, se encuentra que el sentido de competencia, la orientación a objetivos, el clima de clase y las interacciones sociales parecen favorecer el compromiso de los estudiantes en la educación artística; sin embargo, es menos claro el rol de otros factores como: la promoción de la autonomía en el aula, las conexiones que se establecen con las experiencias personales de los estudiantes, y las relaciones entre las demandas cognitivas de las tareas y la percepción de reto y habilidad en las clases.

Dado lo anterior, se hace necesario obtener evidencia empírica sobre estos aspectos menos estudiados, así como analizar sus relaciones, indagando no sólo desde la perspectiva de los estudiantes, sino también a partir de las interacciones entre profesores y estudiantes a través de diferentes sesiones. Por ello, en el presente estudio se observaron las prácticas de los profesores para promover la autonomía en el salón de clase, y al mismo tiempo, se indagó

respecto a la percepción de reto y habilidad de los estudiantes a lo largo de las clases, la promoción de actividades retadoras en el aula, así como sobre el compromiso cognitivo, afectivo y comportamental de los alumnos en educación artística.

El presente estudio se planteó por tanto, la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la promoción de la autonomía en el aula por parte del maestro, el nivel de demanda cognitiva de las actividades, y la percepción de reto y habilidad de los estudiantes, con su compromiso cognitivo, afectivo y comportamental en clases de educación artística en primaria y secundaria, en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Cali?

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Analizar las relaciones entre la promoción de la autonomía en el aula por parte del maestro, el nivel de demanda cognitiva de las actividades, y la percepción de reto y habilidad de los estudiantes, y su compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental en las clases de educación artística en primaria y secundaria en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Cali.

### ***Objetivos específicos***

Describir la promoción de la autonomía en el aula por parte de los profesores en asignaturas de educación artística.

Describir el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental de los estudiantes en clases de educación artística.

Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística.

Identificar el nivel de demanda cognitiva de las tareas propuestas por el maestro durante las clases de educación artística.

Identificar relaciones entre el nivel de reto y habilidad percibida y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística en primaria y secundaria

Identificar relaciones entre el nivel de demanda cognitiva, el reto y habilidad percibida y el compromiso de los estudiantes.

Identificar si la oportunidad de elección es un factor que incide en el compromiso de los estudiantes en el área de educación artística.

### **Justificación**

De acuerdo con la UNESCO (2006), la educación artística es uno de los mejores métodos para fomentar la creatividad, el desarrollo cognitivo, imaginación, inteligencia emocional y pensamiento crítico, además de potenciar el aprendizaje activo, el interés y entusiasmo de los estudiantes. Asimismo, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la considera un vehículo formador de valores en el ser humano, por medio de tres subprocesos: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, propiciando el diálogo y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Cuellar y Effio, 2010). De la misma forma, la propuesta educativa del colegio donde se realizará el estudio estimula el desarrollo sensible de sus estudiantes, a través de un enfoque comunicativo-semiótico, desde la danza, la música, el teatro, el cine, la fotografía y la pintura.

Para que la educación artística fuera entendida de esta forma, fue necesaria una gran revolución en el contexto educativo, pues anteriormente era conocida como “Educación Estética”, y se centraba únicamente en la enseñanza de técnicas y destrezas en diferentes campos del arte; sin embargo gracias a los aportes de Piaget, Strauss, Chomsky, Gardner y otros teóricos de la psicología y la educación, se descubrieron en las artes diferentes formas del desarrollo del pensamiento, comunicación y expresión cultural (MEN, 2000).

En ese sentido, el papel de la educación artística es indispensable para garantizar la formación integral de los estudiantes permitiéndoles ser actores estratégicos de su propio aprendizaje en un entorno escolar donde las actividades estén relacionadas con sus vidas fuera de la escuela, las preguntas no tengan una única respuesta correcta, y las metas no tengan un único camino para ser alcanzadas (Eisner, 1992). De esta manera, los aportes de la educación artística a los estudiantes no sólo se dan en el ámbito escolar y comunitario, posibilitando la interculturalidad y la interdisciplinariedad, sino que trascienden al mejoramiento de su calidad de vida y la participación democrática donde puedan tomar decisiones que favorezcan su entorno y su comunidad (Cuellar y Effio, 2010).

Sin embargo, en la actualidad, no hay mecanismos suficientes que permitan documentar las potencialidades de la educación artística de manera contundente; pues, aunque demuestran lo beneficioso de la integración de las artes en la escuela, son escasos, anecdóticos y de difícil acceso (UNESCO, 2006). Más aún en el contexto hispanoamericano, donde la enseñanza de la educación artística depende de iniciativas institucionales, debido a la insuficiencia de manuales metodológicos en esta materia, como lo confirma Marín Viadel (2011).

Parte de lo anterior, se debe a la incompreensión del sector educativo tradicional (rectores, profesores y padres de familia) sobre el funcionamiento de las artes en el desarrollo humano y la comunidad (MEN, 2000; Eisner, 1992); lo cual le resta a la educación artística la importancia que se merece en la formación integral de niños y jóvenes. Este desconocimiento por parte de la comunidad educativa, tiene un impacto en la motivación de los estudiantes, quienes terminan viendo la educación artística como una asignatura de “relleno o costura” y poco importante para la vida (MEN, 2000).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través de los Lineamientos curriculares para la educación artística (2000), expresa que, además de las problemáticas ya

mencionadas, hay grandes dificultades para la articulación de la educación artística en los diferentes Proyectos Educativos Institucionales, habiendo casos en los que no es tenida en cuenta como obligatoria dentro del currículo, debido a que la mayoría de los colegios públicos y privados carecen del recurso humano, la infraestructura y materiales que cubran las necesidades de los diferentes lenguajes artísticos, lo que lleva a las instituciones a suplir las demandas del Ministerio a través de un sólo campo del arte, mostrando preferencia hacia la educación musical y plástica, y en menor grado hacia la danza y el teatro, como se evidencia en la revisión de la literatura.

De allí que el presente proyecto, además de analizar las prácticas pedagógicas de los maestros de educación artística, también se propuso indagar sobre la perspectiva de los estudiantes en el aula de arte y las interacciones que se dan en ella, para mostrar cómo, desde el área de educación artística de la institución que hace parte de este estudio, se promueve la autonomía, se estimulan las creencias de las habilidad de los estudiantes frente a las actividades, y se fomenta el compromiso afectivo, cognitivo y comportamental. De esta manera, no sólo se busca aportar evidencia empírica sobre los aspectos motivacionales que se dan en el aula, sino llenar una brecha de conocimiento que permita darle un lugar a la educación artística de mayor relevancia en los procesos educativos a nivel escolar, para así, contribuir a las reflexiones en torno a las transformaciones que se deben gestar en el aula y poder tener cambios sustanciales en las dinámicas de innovación actuales en las que se encuentra la escuela y la sociedad.

## **MARCO TEÓRICO**

A continuación se define el concepto de educación artística, su importancia en el currículum educativo de acuerdo a los lineamientos de la UNESCO (2006) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000; Cuellar y Effio, 2010); también se definen aspectos motivacionales

que se indagaron en el presente estudio, por lo que se consideraron pertinentes los planteamientos de Ryan y Deci (2000, 2020) sobre la Teoría de la Autodeterminación, así como de otros autores que indagaron tanto las necesidades psicológicas básicas que reconoce dicha teoría, como la forma en que se pueden favorecer en el aula de clase; así mismo, la percepción de reto y habilidad y la promoción de tareas desafiantes desde la perspectiva de Shumow y Schmidt (2014); finalizando con el concepto de compromiso académico de los estudiantes desde Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004).

### **Educación Artística**

El arte es una de las formas de expresión simbólica de las que puede hacer uso el ser humano para entender el mundo en relación consigo mismo y transformar la concepción que tiene de él a través de una experiencia estética; para Heidegger, “el arte es una práctica de transformación de las ideas que tenemos de nosotros mismos” (Como se citó en Bertram, 2018, p.267). Sin embargo, requiere de aprendizaje, por lo que los sujetos deben dotarse y apropiarse de elementos y recursos culturales y simbólicos que le permitan expresar tanto su propia individualidad como su visión de la realidad (Jiménez, 2009). Según (Eisner, 1992), la importancia del papel de las artes en el desarrollo humano consiste en una visión más amplia del mundo sobre lo meramente convencional, estandarizado y generalizado, ofreciendo múltiples posibilidades para orientar procesos formativos. Es aquí donde la educación artística cobra sentido, puesto que tiene la función de acercar a los sujetos a esas herramientas de la cultura que le permitan sentirse parte de una sociedad y transformar esos conocimientos heredados en nuevas formas de ver el mundo (Tomasello, 2007).

En este sentido, como resultado del debate de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, llevada a cabo en Lisboa en marzo de 2006, se propuso la inclusión de la educación artística en el currículo de las instituciones educativas, con el propósito de ofrecer una mejor

calidad educativa a través de la creatividad y sensibilidad cultural. En ella se establecen los objetivos para la educación artística amparados en las disposiciones legales de los derechos del niño, derecho a la educación y participación en la cultura, con carácter inclusivo en la diversidad y obligatorio para los programas educativos internacionales. Con esto se busca que la educación artística fortalezca el proceso integral de los seres humanos, favoreciendo su desarrollo emocional, creativo, cognitivo; su capacidad de reflexión, pensamiento crítico y autonomía, para que pueda ser parte de la sociedad.

Bajo las orientaciones de diversidad lingüística y cultural, la educación artística posibilita el desarrollo y comunicación cultural a través de los elementos básicos del lenguaje, interpretados en la danza, la poesía, la música, el teatro, la literatura, la artesanía, el diseño, el arte digital, la narración, el patrimonio, las artes visuales, el cine, la fotografía y los medios. Es por esto que se enfoca en el desarrollo individual de dichas disciplinas, y en las dimensiones artísticas y culturales en procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus dimensiones corresponden al conocimiento de la obra, la experiencia en el contacto con la obra y su práctica artística.

En Colombia, la educación artística es valorada como un elemento fundamental en la formación de sus ciudadanos, por lo que constituye un área obligatoria en la educación básica y media, según la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994; art. 22 y 23). Es por esto que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el Documento N. 16, *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* (Cuellar y Effio, 2010), formula tres definiciones: la primera, hace referencia al desarrollo sensible, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario; la segunda, se enfoca en el componente social y cultural a través de la interacción con el otro para transformar el mundo; y la tercera, se fundamenta en la capacidad de apreciación y creación de la vida cultural y artística de la comunidad.

En dicho documento también se definen las competencias propias del área de educación artística para primaria y bachillerato, las cuales son la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. La sensibilidad se evidencia cuando el estudiante se ve afectado por factores externos propios del arte o la cultura, como ver una pintura, película, obra de teatro, escuchar una canción, etc. Por su parte, la apreciación estética permite una apropiación de conocimientos causada por el proceso de sensibilidad y el uso de la razón (reglas, conceptos, ideas, etc.) que le dan al estudiante la opción de planear su propia creación artística. Por último, la comunicación, en donde se integran las competencias anteriores, que permite el hacer de dicha creación, dependiendo de la apropiación de los símbolos según el lenguaje artístico desde el cual se quiera expresar el sujeto. Estas tres competencias son adquiridas a través de los procesos de recepción, creación y socialización, que además de interrelacionarse con la cultura, deben ser implementadas en todos los niveles de formación, contar con acertados criterios pedagógicos y velar por la formación integral desde una mirada inclusiva y multicultural.

Adicionalmente, el MEN (2000) propone cuatro dimensiones para ser implementadas en los diferentes lenguajes artísticos y los diferentes grados de escolaridad como guía de los procesos pedagógicos institucionales: 1) *Experiencia sensible e intrapersonal*, donde se aprende de la propia experiencia, de manera cognitiva, afectiva, perceptiva, sensorial y psicomotriz, aportando significativamente al autoconocimiento; 2) *Experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza*, donde se utilizan los sentidos, principalmente la vista, el oído y el tacto para fomentar amor y respeto por el mundo natural; 3) *Experiencia sensible e interpersonal*, donde se fomenta el juego y la comunicación a través de las diferentes expresiones artísticas para crear vínculos afectivos y sociales, trabajo en equipo y proyección a largo plazo con la comunidad; y 4) *Experiencia sensible de interacción con la*

*producción cultural*, donde se llegan a acuerdos y concesiones para que cada individuo pueda reconocer, construir y aportar desde sus propias particularidades.

Estas dimensiones se desarrollan en cuatro procesos que son: 1) *Desarrollo de pensamiento contemplativo*, relacionado con las percepciones y las formas de ver el mundo, de donde surgen el interés, la curiosidad y la apertura al diálogo; 2) *Transformación simbólica y relación con el mundo*, que se relaciona con las diversas formas de expresión a través de los lenguajes artísticos y los saberes populares como las artesanías, la santería, gastronomía, etc.; 3) *Desarrollo de pensamiento reflexivo*, donde se debate con relación a las expectativas de los estudiantes, antes y durante el proceso, y el resultado final del producto artístico; y 4) *Desarrollo de habilidades conceptuales y juicio crítico*, donde los estudiantes juzgan sus experiencias de acuerdo a sus gustos personales, dándole lugar a lo emotivo, lo afectivo y lo cultural. Por consiguiente, los resultados cognitivos de la educación artística preparan a los alumnos para la vida en el siglo XXI, gracias al desarrollo de habilidades como la reflexión, el juicio crítico y el pensamiento holístico.

### **Teoría de la Autodeterminación**

Ryan y Deci (2000), desde la teoría de la autodeterminación, estudian los componentes sociales que afectan los procesos de auto-motivación y la salud mental de los seres humanos, buscando contribuir con el diseño de espacios óptimos para el desarrollo de estos procesos. Dicha teoría se fundamenta en los recursos innatos del ser humano para el desarrollo de su conducta y personalidad; en ella, la necesidad de autonomía, de competencia y de relacionarse, son necesidades psicológicas básicas para el desarrollo de procesos de auto-motivación, las cuales se ven significativamente afectadas por el componente ambiental.

En primer lugar, la autonomía, definida como esa necesidad básica que tiene el ser humano de sentir que tiene el control sobre sí mismo, es decir, percibirse como un sujeto con libertad para decidir, plantearse y alcanzar objetivos y metas propias sobre su vida y su

proceso de aprendizaje. Niemiec y Ryan (2009) se refieren a la autonomía como una necesidad de los sujetos de experimentar el comportamiento como voluntario y auto-aprobado. Sin embargo, es un proceso motivacional que debe ser estimulado ya que puede ser promovido o entorpecido por el entorno socio-cultural, teniendo el ser humano una tendencia natural hacia la actividad y el conocimiento, pero también una vulnerabilidad por la pasividad (Ryan y Deci, 2000); por lo tanto, es fundamental que en la escuela se fomente el deseo de los estudiantes por conocer y preguntarse por el mundo, promoviendo así el compromiso por su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el sentido de competencia es definido por Ryan y Deci (2020) como una sensación de poder alcanzar el éxito gracias a los dominios o habilidades que uno tiene. Dicha sensación se despierta a través de ambientes óptimos de aprendizaje donde la relación con el maestro debe estar acompañada de actividades retadoras, emociones positivas y retroalimentación, así como un apoyo emocional que fomente la internalización en los estudiantes aumentando su autoestima.

Y, en tercer lugar, la afiliación, entendida como una conexión y sentido de pertenencia por las actividades del aula, los compañeros y el maestro (Ryan y Deci, 2020). Dicha conexión, sólo es posible a través de un clima de respeto y el cuidado por el otro en el aula de clase; por lo tanto, es necesario generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sientan conectados (Ryan y Deci, 2000), entre ellos mismos y con el maestro, conscientes de que hacen parte de algo importante.

Por su carácter biológico, cognitivo y social, la motivación, que integra aspectos de activación e intensión, siempre ligada con la psicología, define en formas muy variadas rasgos movilizadores en el actuar de los seres humanos, bien sea por su auto-motivación, lo que evidencia mejores resultados dado el grado de interés, excitación y confianza, o por reguladores externos, a lo que también se le otorga gran relevancia; de allí que la teoría de la

autodeterminación se dé a la tarea de identificar las diferentes clases de motivación y el grado de afectación que alcanza cada una de ellas frente al proceso de aprendizaje, experiencias, desempeño y bienestar de los seres humanos.

Por un lado, la motivación no autodeterminada, la motivación extrínseca, adquirida en el ambiente social, la cual demanda cambios conductuales en el individuo y formas de autorregular estas conductas, la teoría de la autodeterminación, a través de la teoría de la integración orgánica (OIT), describe los tipos de motivación extrínseca y los factores relevantes en la internalización e integración de dichas conductas. Entre las clases de motivación extrínseca encontramos las conductas que se *regulan externamente*, lo que obedece a una recompensa o un beneficio generado. La *regulación introyectada*, adquirida de manera voluntaria para la evasión de culpa, adquisición de un estado de satisfacción o juicio de valor, sin que haga parte de la persona. Por último, las conductas *reguladas por identificación*, en respuesta al significado o beneficio que pueda recibir por el éxito alcanzado. Estas variables conductuales están sujetas a los niveles motivacionales, que en algunos casos son internalizados para alcanzar una regulación particular

En el otro extremo, la motivación intrínseca como fenómeno natural del ser humano, representado en el interés propio por el desarrollo mental y social, ocupa el interés de los autores, quienes a través de la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985), centrada en la competencia, autonomía y apoyo relacional, buscan analizar los factores externos que favorecen la motivación intrínseca, de allí que las recompensas, amenazas, enfoques y acompañamiento controlador son determinantes reductores de autonomía y por ende de la motivación intrínseca, contrario a la oportunidad de elección, la flexibilidad en el acompañamiento y el apoyo en los diferentes contextos interpersonales.

### **Promoción de la autonomía en el aula de clase**

Assor, Kaplan y Roth (2002) señalan que los estudiantes pueden reconocer entre los diferentes tipos de comportamiento que tienen los profesores tanto para apoyar como para socavar la autonomía; entre los primeros está el fomento a la relevancia como ese aspecto que permite que los sujetos se sientan identificados con las tareas de aprendizaje y le den un valor en el que puedan ser reflejados sus intereses y expectativas personales; también, al dar oportunidades de elección, se valora la participación más activa del estudiante con respecto a la tarea de aprendizaje, ya que les posibilita escoger tareas más afines a sus intereses particulares y les genera la sensación de control sobre las estrategias a usar para desarrollar la actividad; y por último, dar lugar a la crítica y al pensamiento divergente, lo cual le permitiría al maestro modificar sus prácticas para mejorarlas; hacer lo contrario, interferiría con la comunicación asertiva de los intereses y objetivos del estudiante, generando frustración. Estos mismos autores señalan que intervenir en los ritmos particulares de los alumnos al desarrollar las tareas, así como obligarlos a realizar actividades de poco sentido e interés para ellos, son comportamientos que no permiten la autonomía en el aula.

También, Reeve y Halusic (2009), nos muestran cómo los maestros pueden promover la autonomía de los estudiantes, poniendo en práctica los principios motivacionales de la teoría de la autodeterminación en sus procesos de enseñanza, en todos los niveles educativos. El estilo motivacional del maestro requiere control y apoyo autónomo, para potenciar en los estudiantes sus recursos internos y necesidades psicológicas, otorgando especial relevancia a las perspectivas de los mismos frente a sus actividades, lo cual les permite descubrir sus propios intereses en sus experiencias dentro del aula. La estructuración de las prácticas de enseñanza es también un factor motivacional esencial en la promoción de autonomía, pues la claridad en la instrucción hacia las actividades y los comentarios constructivos por parte del maestro, permiten que el estudiante asuma comportamientos consistentes en la búsqueda de resultados. Igualmente se requiere fomentar la participación a través actividades que

demanden desafíos en la competencia de los estudiantes y que estas actividades correspondan a sus necesidades e intereses, permitiendo que asuman de manera intrínseca mayor constancia y persistencia en el alcance de sus objetivos.

El proporcionar una retroalimentación precisa con un lenguaje no controlador, flexible y de carácter informativo como apoyo de la autonomía, posibilita un mayor compromiso, mejor comportamiento y fortalecimiento del rendimiento de los estudiantes. Igualmente se requiere que el maestro desarrolle cierto grado de sensibilidad y flexibilidad frente a las perspectivas negativas de los estudiantes, cuando perciben un comportamiento que no coincide con su preferencia e inclinaciones, para que a partir de esta información negativa, el maestro pueda hacer transformaciones positivas para ellos. Finalmente se hace imprescindible un maestro con capacidad de reflexión frente a su estilo motivador y calidad en la promoción de autonomía en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

### **Percepción de reto y habilidad**

El concepto de reto o desafío, definido en Shumow y Schmidt (2014), como oportunidad del individuo para afrontar situaciones que requieran de un esfuerzo extra para ser solucionadas, haciendo uso de sus habilidades de tipo cognitivo, físico y emocional. Krannich, Goetz, Lipnevich, Bieg, Roos, Becker, y Morger (2019) lo describen como la posibilidad del estudiante para poner en juego sus capacidades individuales y el nivel de dificultad en la tarea, y así, asumir un mejoramiento o progreso de sus habilidades y procesos cognitivos, influyendo significativamente en su proceso educativo, importante para alcanzar el éxito académico y en su vida. Dicho proceso está mediado por los recursos internos de los estudiantes, los cuales les permiten disponer de sus habilidades de acuerdo a la dificultad que perciben en la tarea, es decir, qué tan retados (superados o subestimados) se sienten frente a la demanda cognitiva.

También, Krannich et al. (2019) definen la percepción de reto de los estudiantes como con un punto de equilibrio entre sus habilidades (factor personal) y la dificultad de las tareas (factor situacional). Si el estudiante percibe que sus habilidades no son suficientes para superar la dificultad de la tarea, no se sentirá capaz de lograrla; en caso contrario, si el estudiante cree que, con sus habilidades, sí logrará superar dicha dificultad, se sentirá desafiado. Sin embargo, es necesaria una medida subjetiva por parte del maestro, que haga equilibrio entre los factores situacionales y personales, de tal manera que la dificultad implique un esfuerzo para el estudiante; pues si la tarea carece de dificultad, el estudiante tampoco sentirá el desafío.

Por su parte, Shumow y Schmidt (2014) definen las creencias de habilidad como las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus propias aptitudes, las cuales impactan en sus experiencias, según su éxito o fracaso, contribuyendo en sus elecciones futuras e incluso, sus carreras; esto les hace creer que son competentes en cierta actividad o no lo son; dichas creencias, también llamadas *mentalidades* fijas o cambiantes (Dweck, 2006; como se citó en Shumow y Schmidt 2014), cuando son fijas, la persona cree tener muchas o pocas habilidades, y se centra en el resultado; mientras que, al ser cambiantes, esas habilidades pueden aumentar o mejorar, centrándose en el aprendizaje.

### **Promoción de tareas desafiantes por parte del maestro.**

Como se expresa anteriormente, para que una tarea sea percibida como desafiante, es necesario que tenga una exigencia cognitiva que demande la acción del estudiante (Shumow y Schmidt, 2014), y esto sólo se logra a través del monitoreo constante sobre los alcances que han tenido los estudiantes, y de esta manera incrementar las demandas de las tareas que se les proponen. Esto es acorde con las teorías del *aprendizaje basado en problemas*, en las que se les plantea un desafío a los estudiantes, y esto permite que se comprometan y se motiven más por el aprendizaje; ya que sentirse retados envía un mensaje implícito de que el profesor cree

en sus capacidades y esto, a su vez, hace que se sientan más competentes a la hora de realizar las tareas que se les proponen, como se expresa en Shumow y Schmidt (2014). Estos mismos autores, expresan que el maestro representa un papel fundamental ya que debe proveer estímulos adecuados y suficientes en los que los estudiantes puedan reconocer la importancia de las tareas desafiantes para lograr el aprendizaje, fomentando el esfuerzo y la adquisición de estrategias metacognitivas, a través de una retroalimentación que les permita ser conscientes tanto de su propio proceso como de las distintas formas en las que pueden acceder al conocimiento.

También, Shumow y Schmidt (2014) señalan que los profesores pueden hacer uso de diversas estrategias que permitan fomentar la mentalidad creciente de los estudiantes, y por ende mejorar las creencias de habilidad en ellos. Por ejemplo, pueden hacer explícito que el aprendizaje requiere de práctica y estudio, monitorear la comunicación de manera que se eviten las frases que promueven la mentalidad fija en los estudiantes, evitar los estereotipos por medio de mantener estrategias que permitan una participación igualitaria dentro las dinámicas de aula, hacer uso de retroalimentaciones sensatas sobre su trabajo, y enseñar estrategias de estudio y de metacognición en las prácticas cotidianas de aula, que permitan que el estudiante se pregunte y reflexione de manera constante sobre las formas en que está desarrollando las tareas de aprendizaje. De esta manera, el profesor puede ser un agente del proceso educativo que reconoce el esfuerzo y la perseverancia, favoreciendo la mentalidad creciente de los estudiantes

### **Compromiso académico**

El compromiso según Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004) se define en formas diferentes. Por un lado, el compromiso comportamental, referido a la conducta del estudiante en la participación en actividades en diferentes contextos dentro y fuera de la escuela; el compromiso emocional, en relación con los vínculos afectivos y actitudes de los estudiantes

en sus experiencias relacionales escolares; y el compromiso cognitivo, que interpreta el esfuerzo de los estudiantes, frente a la complejidad del dominio, habilidades, motivación y regulación del aprendizaje. El sentido multidimensional del compromiso, que integra estos tres elementos, permite hacer caracterizaciones más acertadas de los estudiantes, teniendo en cuenta que puede variar en intensidad y duración en la individualidad de los niños, y que es la participación social y académica de la escuela a través de los procesos interactivos, lo que favorece el conocimiento y disminuye el riesgo de abandono escolar.

Para dichos autores, el compromiso comportamental conjuga definiciones en términos del cumplimiento de normas y reglas por parte de los estudiantes y dada su participación activa en el desarrollo de procesos cognitivos dentro y fuera del aula, se establecen algunos niveles de acuerdo con la definición. Para las mediciones se han establecido algunas clasificaciones de participación, escalas de esfuerzo, atención, persistencia, comportamientos, autoinformes e informes de maestros e instituciones, pero en su mayoría los estudios utilizan una escala para las tres conductas, lo que puede causar mediciones imprecisas. Pese a estas limitaciones se ha podido establecer correlaciones positivas entre compromiso conductual y logro, asociaciones de disciplina y rendimiento, clasificación atencional por grados de escolaridad, resiliencia en algunos grados de secundaria, y efectos comportamentales sobre el logro. Dicho tipo de compromiso reduce los riesgos de deserción escolar, especialmente en los primeros años de escolaridad, favorece la población con riesgos académicos y dificultades económicas, reduce el abandono y el embarazo adolescente. Este está mediado por el contexto social, familiar, cultural y escolar, donde es fortalecido en la interacción social y estructura comunal que posibilita la toma de decisiones, la equidad y flexibilidad, apoyo académico e interpersonal, fomenta el trabajo cooperativo y autónomo en un clima de respeto, por lo que también se asocia con el compromiso emocional y cognitivo.

Con respecto al compromiso cognitivo, Fredricks et al. (2004) sostiene que tiene que ver con el grado en que el estudiante busca alcanzar resolver una tarea y las estrategias que usa para hacerlo. En esta definición, un sujeto con alto nivel de compromiso desea comprender y sentirse desafiado más allá de seguir una instrucción o alcanzar una meta de rendimiento; es así como, entre más profundiza en las estrategias que necesita para desarrollar la tarea, más comprometido se encuentra con el aprendizaje.

Por último, el compromiso afectivo, es definido por Fredricks et al (2004) como un tipo de motivación basado en reacciones afectivas que evidencian cómo se siente el estudiante en el aula, qué tan importante siente que es la escuela para él, y qué tan lejos puede llegar con sus aprendizajes. Sobre este último punto (Eccles y Col,1983 citados por Fredricks et al, 2004) consideran cuatro componentes de valor a tener en cuenta en el compromiso emocional; estos son: 1) El interés y disfrute de las actividades; 2) Importancia de hacer bien la tarea para su propia satisfacción; 3) La relevancia de la tarea para la vida y el futuro de los estudiantes; y 4) Impresiones negativas causada por la tarea.

## **MÉTODO**

### **Tipo de investigación**

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo ya que desarrolló un proceso secuencial y probatorio para el análisis de datos recolectados en cada una de las variables, a través de mediciones numéricas y métodos estadísticos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

### **Diseño y alcance de la investigación**

Fue un estudio de medidas repetidas en el que se observaron y se aplicaron instrumentos en una unidad temática de mínimo tres sesiones de clase por grupo estudiado; de tipo descriptivo y correlacional, pues de acuerdo a lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2014), su procedimiento utilizó variables en grupos de personas para identificar diferencias o

semejanzas entre ellos; en este caso las variables fueron la promoción de la autonomía, la percepción de reto y habilidad, los compromisos afectivo, cognitivo y comportamental, y los niveles de demanda cognitiva de las tareas, con el fin de identificar las relaciones de estas variables, entre los grupos participantes del estudio, que fueron estudiantes y profesores de los grados quinto de primaria y sexto y séptimo de secundaria.

## **Participantes**

Cuatro profesores del área de educación artística y sus respectivos grupos de estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Cali. Dos profesores de quinto de primaria (uno de Expresión Corporal y otro de Expresión Plástica); y dos profesores de sexto y séptimo (uno de Teatro y otro de Pintura); con sus respectivos grupos de estudiantes. Fueron un total de ocho salones de clase de entre 15 y 20 estudiantes, para un total aproximado de 126 participantes. Las disciplinas artísticas escogidas entre primaria y secundaria son afines: Expresión corporal con Teatro y Expresión plástica con Pintura. Para finalizar, vale la pena aclarar que los estudiantes de grado quinto, de manera regular, tienen la oportunidad de elegir el lenguaje artístico al que quieren asistir durante todo el año, mientras que los de sexto y séptimo son asignados según el currículo, a una disciplina en cada periodo; lo que nos permitió ver si esto tiene un impacto en la autonomía y el compromiso de los estudiantes.

## **Variables del estudio**

En este estudio se tuvieron en cuenta seis variables susceptibles de análisis:

### ***1. Promoción de la autonomía***

Forma en que los profesores generan un ambiente que permite la oportunidad de elección, la relevancia en los contenidos de aprendizaje, oportunidades para la crítica y el pensamiento divergente, la participación activa y el uso de un lenguaje poco controlador (Assor, Kaplan y Roth, 2002). Puntaje de 1 a 3 en Sistema de Observación en Promoción de la Autonomía, adaptación de las pautas de observación de Pianta, Hamre y Mintz (2012);

Assor, Kaplan y Roth (2002); y Reeve y Jang (2006), realizada por Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, y Jaramillo (2020).

## ***2. Percepción de reto y habilidad***

Es la percepción que tienen los estudiantes respecto a la claridad en la tarea, su carácter desafiante, retador y relevante (Shernoff, Kelly, Tonks, Anderson, Cavanagh, Sinha, y Abdi, 2016) frente a sus propias creencias de habilidades, para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Shumow y Schmidt, 2014). Puntaje de 1 a 5 en dos ítems del Cuestionario de Motivación Emergente (Schmidt y Smith, 2008, adaptación de Ochoa, Montes y Rojas-Ospina, 2018), en los ítems de percepción de reto y percepción de habilidad.

## ***3. Nivel de demanda de la tarea***

Corresponde al grado de complejidad en el que las actividades planteadas permiten el uso de funcionamientos mentales o habilidades de pensamiento por parte de los estudiantes para resolver las situaciones de aprendizaje, haciéndose evidentes en su desempeño (Otálora, 2010). Criterios de puntuación sobre la demanda de las tareas (Valencia-Serrano y Caicedo-Tamayo, 2017), los cuales constan de seis niveles excluyentes de acuerdo al grado de exigencia de las tareas propuestas por el maestro.

## ***4. Compromiso comportamental de los estudiantes***

El grado en el que los estudiantes se enfocan y participan en las actividades de aprendizaje presentadas, o facilitadas por el profesor (Pianta, Hamre y Mintz, 2012). Puntaje de 1 a 7 en Pauta de Observación CLASS *Upper Elementary* (Pianta, Hamre y Mintz, 2012), en la dimensión Compromiso del estudiante.

## ***5. Compromiso cognitivo del estudiante***

El grado en que los estudiantes se concentran para resolver una tarea; un alto grado de compromiso, hace que el estudiante vaya más allá de la instrucción o de la meta (Fredricks et

al., 2004). Puntaje de 1 a 5 en tres ítems del Cuestionario de Motivación Emergente (Schmidt y Smith, 2008, adaptación de Ochoa, Montes y Rojas-Ospina, 2018).

### **6. Compromiso afectivo del estudiante**

El nivel en que los estudiantes sienten bienestar y disfrute en las clases (Fredricks et al., 2004). Puntaje de 1 a 5 en tres ítems del Cuestionario de Motivación Emergente (Schmidt y Smith, 2008, adaptación de Ochoa, Montes y Rojas-Ospina, 2018).

### **Instrumentos**

Para la recolección y análisis de datos se han determinado tres instrumentos

#### ***Sistema de observación de promoción de la autonomía (Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, y Tovar, Jaramillo, y Valencia (2020) (Anexo 1)***

Es un instrumento de medición de la promoción de la autonomía de los estudiantes, que fue adaptado de las pautas de observación CLASS *Upper Elementary* de Pianta, Hamre y Mintz (2012); Assor, Kaplan y Roth (2002); y Reeve y Jang (2006); por Ochoa-Angrino, Rojas-Ospina, y Jaramillo (2020); que consta de tres dimensiones: Flexibilidad y enfoque del estudiante, Apoyo de la autonomía y el liderazgo y Conexiones con la vida actual; con sus respectivas subdimensiones y niveles (alto, medio y bajo).

#### ***Cuestionario de motivación emergente (Schmidt y Smith, 2008) (Anexo 2)***

Es un cuestionario de 24 ítems que permitía hacer mediciones periódicas de corto tiempo al estado emocional y cognitivo de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades dentro del aula, para determinar su nivel de compromiso a lo largo de la unidad temática. En esta ocasión fue adaptado para ser aplicado de manera remota, a través del uso de una herramienta digital (*Forms*), el cual contenía ocho preguntas que permitían obtener datos del compromiso cognitivo, afectivo y la percepción de reto y habilidad. El instrumento a utilizar es una adaptación de Ochoa, Montes, y Rojas-Ospina (2018), el cual contiene una escala tipo likert, con puntuación de 1 a 5.

***Sistema de observación CLASS Upper elementary (Pianta, Hamre y Mintz, 2012) (Anexo 3)***

Es una herramienta de observación y evaluación de las interacciones entre maestro y estudiantes en el aula de clases, en los dominios de apoyo emocional y pedagógico, organización de la clase y el compromiso de los estudiantes; la cual tiene una alta fiabilidad ya que ha sido utilizada en diferentes investigaciones de manera global. De este instrumento sólo se utilizó la dimensión del compromiso, para medir el compromiso comportamental de los estudiantes, que es evaluada en un rango de 1 a 7, divididos en niveles bajo, medio y alto. Dada la coyuntura por el Covid 19, no se tuvieron en cuenta tres de ocho comportamientos explicitados en la pauta, ya que no podían evidenciarse a través de la modalidad virtual (escucha activa, observación del maestro y en algunos casos, manipulación del material).

***Rejilla componentes de la tarea, retroalimentación y evaluación (Valencia Serrano y Caicedo Tamayo, 2017, p. 20-22) (Anexo 4)***

Con este instrumento se busca analizar las tareas propuestas por el docente durante la unidad temática, de manera que se puedan identificar los niveles de exigencia de las actividades en las diferentes sesiones. Esta rejilla fue construida por Valencia Serrano y Caicedo Tamayo (2017), con base en las fases del modelo de aprendizaje autorregulado propuestas por Winne y Hadwin (1998), que consta de cinco categorías: objetivos, consignas, demandas, retroalimentación y evaluación, de las cuales se tendrá en cuenta la tercera para analizar el nivel de demanda cognitiva de las tareas propuestas por el maestro. Esta categoría consta de seis niveles de demanda cognitiva, que se basan en la *taxonomía de Bloom* (Bloom and Krathwohl, 1956), siendo planteados de acuerdo a lo que exige la tarea, de la siguiente manera: nivel 1. Recuperación de información o memorización de nuevos contenidos; nivel 2. Comprensión y análisis de contenidos de clase; nivel 3. Evaluación y toma de postura frente a los contenidos comprendidos en clase; nivel 4. Aplicación de los contenidos

comprendidos en clase para la resolución de situaciones; nivel 5. Creación de nuevos productos a partir de los contenidos comprendidos en clase; y nivel 6. Además de exigir creación, requiere reflexión sobre los contenidos de la tarea y las estrategias utilizadas para resolverla.

### **Procedimiento**

Este estudio se realizó en cuatro fases. La primera, el contacto con la institución y con los estudiantes, maestros y padres de familia; la segunda de recolección de datos, la tercera de análisis de datos y la última de devolución de cierre.

#### ***Contacto con la institución y los estudiantes***

La institución y los profesores fueron invitados a ser parte del estudio, quienes diligenciaron un consentimiento informado (*Anexo 5 y 6*). Igualmente sucedió con estudiantes y padres de familia vinculados a los grados escolares en los que se desarrolló el estudio, quienes autorizaron su participación en las observaciones y grabaciones de clase (*Anexos 7 y 8*).

#### ***Recolección de datos***

En el estudio se utilizaron diferentes mecanismos de recolección de información como observación y grabación de al menos tres clases de educación artística que contenían una unidad temática por cada grupo seleccionado para la muestra; también, los estudiantes diligenciaron el cuestionario motivacional descrito anteriormente cada 20 minutos durante el desarrollo de las clases. Con respecto al análisis del nivel de demanda de las actividades de clase, se requirió de acceder tanto a la planeación realizada previamente por los maestros como la observación de su implementación en el aula, a través de los videos recolectados. Una vez realizadas las grabaciones fueron seleccionados y codificados fragmentos de aproximadamente 20 minutos de cada una de las clases, donde se observaron las interacciones entre los maestros y los estudiantes, relacionadas con los contenidos temáticos. Los investigadores recibieron entrenamiento para usar los instrumentos y se llevó a cabo una

doble codificación de la información, con el fin de dar mayor confiabilidad a la información recopilada. Es necesario aclarar que los instrumentos fueron adaptados, dada la situación de cuarentena, pues la observación se hizo en línea a través de las videollamadas y la recolección de la información se dio de manera digital.

### *Análisis de datos*

Los siguientes análisis estadísticos se realizaron por medio del programa SPSS versión 26 (Statistical Package for the Social Sciences, IBM). A continuación se presenta los análisis realizados y el objetivo del análisis.

**Tabla 1**

### *Análisis estadísticos*

Objetivo del análisis	Análisis
<p>Describir la promoción de la autonomía en el aula por parte de los profesores.</p> <p>Describir el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental de los estudiantes.</p> <p>Identificar el nivel de demanda cognitiva de las tareas propuestas por el maestro durante las clases.</p>	<p>Estadísticos descriptivos (promedios y desviación estándar)</p>
<p>Identificar si la oportunidad de elección es un factor que incide en el compromiso de los estudiantes.</p>	<p>Estadísticos descriptivos (promedios, desviación estándar, asimetría y curtosis)</p> <p>T-student para muestras independientes</p>
<p>Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes.</p> <p>Identificar relaciones entre el nivel de demanda cognitiva, el reto, habilidad percibida y el compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes.</p>	<p>Kruskal-Wallis</p>
<p>Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso comportamental de los estudiantes.</p>	<p>Tablas de contingencia y figuras descriptivas</p>

Identificar relaciones entre el nivel de demanda cognitiva, el reto, habilidad percibida y el compromiso comportamental de los estudiantes.

---

Identificar relaciones entre el reto y habilidad percibida y el compromiso de los estudiantes.

Estadísticos descriptivos (promedios, desviación estándar, asimetría y curtosis).  
Correlación de Pearson

---

### ***Fase de devolución de cierre***

Se dispondrá de un espacio para socializar los resultados con la institución, los maestros y estudiantes participantes en el estudio.

### **Consideraciones éticas**

Para la planeación de este proyecto, los investigadores tuvieron en cuenta el respeto por los participantes, frente a su decisión libre y autónoma de participación, maximizando los beneficios que les pueda significar el desarrollo del proyecto, privilegiando la justicia en el tratamiento y distribución imparcial de procedimientos y beneficios, estableciendo relaciones confiables, mediante la claridad en la instrucción sobre el proceso, implicaciones de participación y funciones específicas de los investigadores, con una integridad y fidelidad científica, amparada en la verdad, frente a la divulgación y promulgación de resultados. Igualmente se tuvo en cuenta la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, en cuanto al Requerimiento de los consentimientos informados de los participantes, la Ley 1098 de 2006, y el código de infancia y adolescencia, derechos de autor y propiedad Intelectual en Colombia, donde se le otorga al participante el derecho de decidir sobre su permanencia en el proyecto, destinación y tratamiento que se le debe dar a la información recolectada, producto de su participación, y donde se protegerá igualmente la propiedad intelectual del autor, otorgándole la facultad de decidir sobre la modificaciones o adaptaciones de los instrumentos utilizados en el estudio (Manual de trabajo de grado, 2019, Pontificia Universidad Javeriana, Cali).

## RESULTADOS

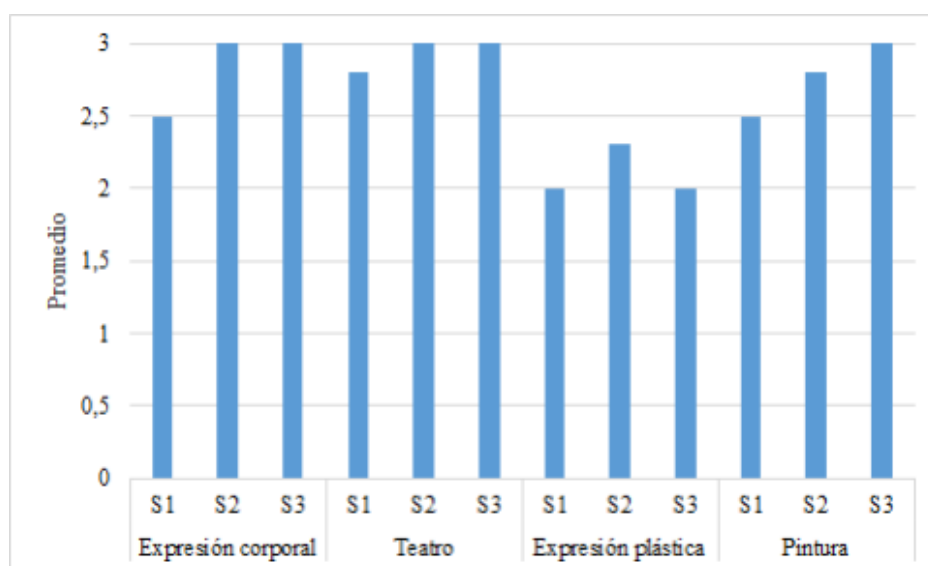
A continuación, se presentan los resultados del estudio, por cada uno de los objetivos específicos planteados:

**Objetivo específico 1.** Describir la promoción de la autonomía en el aula por parte de los profesores en asignaturas de educación artística.

Para dar respuesta al objetivo, se especifican los promedios de la promoción de la autonomía, en las dimensiones de: Flexibilidad y enfoque en el estudiante, Apoyo a la autonomía y el liderazgo y Conexiones con la vida actual, para cada una de las disciplinas, en las tres sesiones de clase.

**Figura 1**

*Flexibilidad y enfoque en el estudiante*



*Nota.* La figura muestra los promedios por sesión y disciplina. Fuente: Autoría propia.

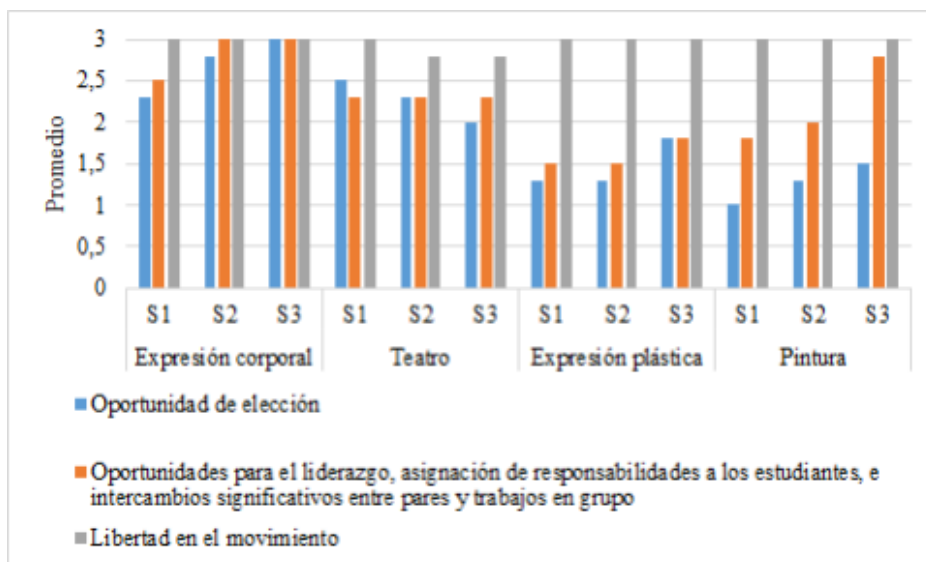
En relación con la flexibilidad y enfoque en el estudiante, se pueden identificar los niveles más altos en las tres sesiones de Expresión Corporal, Teatro y Pintura ( $M > 2.5$ ), llegando en las dos primeras disciplinas al puntaje máximo (3.0) en la segunda y tercera sesión, mostrando que los profesores de manera frecuente tienen en cuenta a los estudiantes, al retomar las ideas y opiniones

expresadas por ellos durante las actividades de clase, observándose que en general los estudiantes podían expresarse tranquilamente en su diálogo con los profesores; por ejemplo, en Expresión Corporal, hubo momentos en los que los estudiantes se sentían inconformes con las propuestas del profesor y estas eran escuchadas e incluidas en las dinámicas de aula, en ocasiones respondidas con argumentos como: "no te puedo responder, porque no puedo influir en tu libertad, tú eres quien debe decidir de qué manera quieres realizar el trabajo" y haciendo uso de expresiones como "te propongo..."; "Tranquilo, no le de miedo, este es el momento de cometer errores, si no es aquí, ¿dónde?", dando retroalimentación, generalmente con propuestas. En teatro, era frecuente que el profesor les preguntara a sus estudiantes sobre sus perspectivas con respecto a las propuestas de aula, teniendo en cuenta sus gustos e intereses, y negociando con ellos sobre las fechas de entrega o los parámetros del trabajo final.

En Pintura, era característico que el maestro estuviera todo el tiempo respondiendo a las preguntas y comentarios de los estudiantes, en donde no se observaban muchas opciones con respecto a los materiales a ser usados, pero que, al ser defendidas sus elecciones con argumentos, el maestro permitía que los estudiantes llevaran a cabo sus ideas, siendo flexible en las formas de realizar los trabajos. Por su parte, los promedios en nivel medio, entre 2.0 y 2.5, se encuentran en Expresión Plástica (primaria), siendo esta la disciplina la que presenta menor flexibilidad en la estructura de la clase.

## **Figura 2**

*Apoyo a la autonomía y el liderazgo*



*Nota.* La figura muestra los promedios por sesión y disciplina. Fuente: Autoría propia.

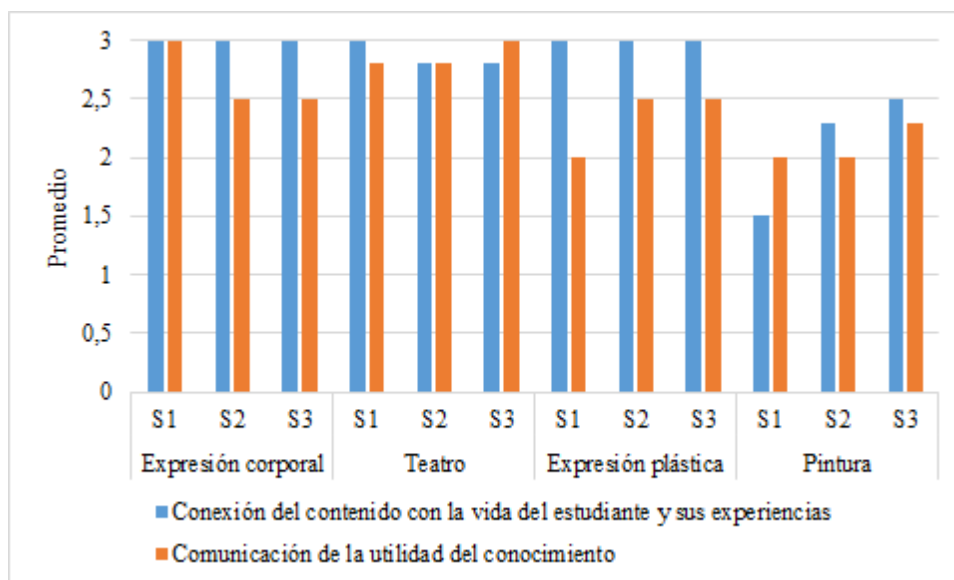
Como se observa en la *Figura 2*, los cuatro profesores presentan los puntajes más altos en el tercer indicador (3.0), correspondiente a la libertad en el movimiento, lo cual demuestra que ninguno de los maestros cohibe a los estudiantes de moverse libremente durante el desarrollo de las actividades. En cuanto a la oportunidad de elección y a las oportunidades para el liderazgo, los profesores de Expresión corporal y Teatro evidencian mayores posibilidades de toma de decisiones por parte de los estudiantes frente a las propuestas de aula y asignación de responsabilidades ( $M > 2.0$ ), mostrando diferencias con los profesores de Expresión plástica y Pintura, quienes se ubicaron en un rango medio-bajo (entre 1.0 y 2.0) en el indicador 1 y 2; exceptuando la última sesión de Pintura, que muestra un nivel alto en el segundo indicador en la última sesión (2.8).

Esto pudo ser posible porque en expresión corporal el profesor interviene poco en el trabajo de los estudiantes diciéndoles que ellos son los responsables del mismo, además, asigna roles para diferentes responsabilidades, como ser moderador, compartir pantalla, buscar vídeos y materiales de aprendizaje, lo cual causa que ellos se muevan a su propio ritmo y hablen abierta y tranquilamente tanto de manera verbal como en el uso del chat, elijan los

elementos para desarrollar las diferentes actividades, participar individual o grupalmente, la temática del trabajo final y sus opciones de entrega. Asimismo, en la clase de teatro el maestro también interviene poco en los proyectos escénicos de los estudiantes empoderándolos en ellos, de tal manera que puedan trabajar de forma grupal o individual y conformar su propio grupo, asignar roles y ruta de trabajo, resolver problemas en el proceso artístico, temáticas a tratar, las fechas de entrega y presentación. Igualmente les asigna responsabilidades como dirigir los calentamientos en clase, interactuar entre pares y leer públicamente la guía de trabajo.

**Figura 3**

*Conexiones con la vida actual*



*Nota.* La figura muestra los promedios por sesión y disciplina. Fuente: Autoría propia.

En la dimensión *Conexiones con la vida actual* se tienen en cuenta dos indicadores explicitados en la *Figura 3*. Por un lado, se puede observar que en la mayoría de las sesiones los profesores de educación artística hacen conexiones frecuentes del contenido abordado en

clase con la vida de los estudiantes y sus experiencias ( $M > 2.5$ ), ubicándose en un rango alto en dicho indicador, con excepción de la primera sesión de Pintura. En Expresión Corporal, por ejemplo, se tienen en cuenta las experiencias cotidianas de los estudiantes, como el uso de redes sociales y aplicaciones tecnológicas para la entrega de sus trabajos finales; en Pintura se hace uso de figuras geométricas para la elaboración de bodegones; en Expresión plástica los estudiantes hacen uso de los dispositivos electrónicos para el desarrollo de su trabajo, y en Teatro se plantea la construcción de un guion teniendo en cuenta las experiencias al interior de la familia.

En cuanto a la comunicación de la utilidad del conocimiento, todas las clases impartidas en educación artística estuvieron en un rango medio-alto (entre 2 y 3, siendo 3 el puntaje máximo), lo que indica que en la mayoría de las clases los profesores explican la importancia de comprender los contenidos abordados en el aula o el desarrollo de ciertas habilidades. En Expresión Corporal por ejemplo se da relevancia a la atención sostenida para mejorar la capacidad de reacción en el acto escénico; en Pintura el maestro otorga relevancia al conocimiento de la obra, su técnica y el autor, para dar un mayor significado al trabajo de los estudiantes; en Expresión Plástica se aborda el manejo de conceptos de la fotografía para poder contar historias a través de la imagen; y en Teatro el entrenamiento actoral posibilita una mejor puesta en escena.

**Objetivo específico 2.** Describir el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental de los estudiantes en clases de educación artística.

En cuanto al compromiso cognitivo y afectivo, en la tabla se observan puntuaciones el rango más alto de la escala en todas las sesiones de cada disciplina, con promedios entre 3.7 y 4.6, donde Expresión Plástica supera en promedio a los demás lenguajes; lo que indica que en

general los estudiantes en el desarrollo de sus actividades se sentían bien consigo mismos, se esforzaban y disfrutaban de las propuestas de aula.

**Tabla 2**

*Compromiso cognitivo y afectivo*

Compromiso	Expresión Corporal			Teatro			Expresión plástica			Pintura		
	Sesión	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2
<b>N</b>	27	28	28	30	30	29	24	22	11	19	23	23
<b>Cognitivo</b>	4.0	4.1	4.2	3.9	4.2	4.1	4.5	4.4	4.6	4.2	4.2	4.1
Media (DE)	(0.9)	(0.9)	(0.8)	(0.8)	(0.6)	(0.7)	(0.5)	(0.6)	(0.6)	(0.7)	(0.7)	(0.6)
<b>Afectivo</b>	4.0	4.0	3.9	3.8	4.2	4.0	4.4	4.4	4.5	3.9	3.7	4.0
Media (DE)	(1.3)	(1.2)	(1.2)	(1.0)	(0.7)	(0.9)	(0.6)	(0.6)	(0.7)	(0.8)	(0.8)	(0.6)

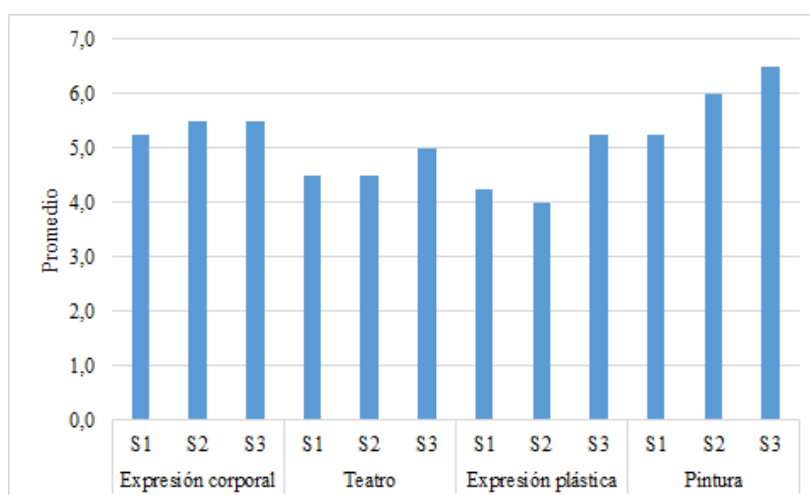
*Nota.* La tabla presenta el promedio y desviación estándar por disciplina y sesión.

Fuente: Autoría propia.

Frente al Compromiso Comportamental, como se observa en la *Figura 4*, los niveles más altos se ubicaron en las sesiones dos y tres de Pintura ( $M > 6.0$ ), seguido por Expresión Corporal ( $M = 5.5$ ). Las demás disciplinas tuvieron promedios ubicados en un rango medio-alto, entre 4.0 y 5.3.

**Figura 4**

*Compromiso Comportamental*



*Nota.* La figura muestra los promedios por sesión en las cuatro disciplinas. Fuente:

Autoría propia.

**Objetivo específico 3.** Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística.

Para dar respuesta a este objetivo, en la siguiente tabla se presentan los datos arrojados por la Prueba Kruskal-Wallis, en donde se muestra el puntaje acumulado de los profesores en Promoción de la Autonomía, en relación con el rango promedio del compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes.

**Tabla 3**

*Puntaje de promoción de la autonomía y rango promedio del compromiso cognitivo y afectivo.*

Ses.	Aplic.	Puntaje Autonomía	N	Compromiso Cognitivo		Compromiso Afectivo		GI
				Rango prom.	H de Kruskal-Wallis	Rango prom.	H de Kruskal-Wallis	
1	1	11	7	53.07	8.87	41.43	4.81	4
		12	20	50.98		49.18		
		14	10	44.85		49.30		
		15	35	43.36		43.70		
		16	14	27.43		31.79		
	2	11	10	33.40	13.82*	30.05	8.93	5
		12	10	<b>60.95</b>		53.15		
		13	15	47.07		43.6		
		16	14	49.54		44.64		
		17	10	42.40		54.50		
2	1	13	<b>29</b>	41.00	11.18*	49.67	10.71*	4
		14	9	58.00		40.61		
		15	12	36.83		29.33		
		16	19	<b>63.55</b>		<b>61.18</b>		
		17	27	47.98		49.46		
	2	13	6	56.42	4.96	49.58	1.84	4
		14	9	39.39		48.22		
		15	10	54.80		38.00		
		16	22	48.50		41.43		
		18	42	40.40		47.19		
3	1	14	9	45.78	4.75	36.11	4.20	3

	16	21	41.17		46.50		
	17	17	32.85		34.24		
	18	38	47.89		46.62		
	15	9	39.00		34.50		
2	16	19	38.03	10.31*	38.39	4.15	3
	17	13	19.88		26.12		
	18	30	40.80		39.22		

*Nota.* La tabla muestra los resultados por sesión y aplicación. \*  $p < .05$ . Fuente: Autoría propia.

Según la información de la *Tabla 2*, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los datos del compromiso cognitivo de los estudiantes en tres de seis aplicaciones, sin embargo, sólo dos muestran una relación directamente proporcional con el nivel de promoción de la autonomía por parte del docente, la sesión 2 aplicación 1 ( $H(4) = 11.18$ ;  $p < .05$ ) y la sesión 3 aplicación 2 ( $H(3) = 10.31$ ,  $p < .05$ ), ya que el rango promedio en las dos ocasiones, concuerdan con puntajes altos de promoción de la autonomía (entre 13 y 18), indicando que hay una relación directa entre ambas variables. Por su parte, en la sesión 1 aplicación 2 ( $H(5) = 13.82$ ;  $p < .05$ ), a pesar de haber diferencias significativas, no indican relaciones directamente proporcionales entre el nivel de promoción de la autonomía y el compromiso cognitivo de los estudiantes, ya que el rango promedio diferencial no se relaciona de manera directa con los puntajes del profesor, siendo en este caso un puntaje medio (12).

En cuanto a la autonomía y el compromiso afectivo, en la mayoría de las aplicaciones no se encuentran diferencias significativas, lo que indica que el disfrute de los estudiantes durante las actividades de clase es independiente de la autonomía que provee el profesor en el aula; con excepción de la sesión 2 aplicación 1 ( $H(4) = 10.71$ ;  $p < .05$ ).

En relación con el compromiso comportamental y la promoción de la autonomía, la siguiente tabla muestra los promedios de los puntajes acumulados de los profesores en

Promoción de la Autonomía, cruzado con el promedio del puntaje de todos los grupos en cuanto a compromiso comportamental.

**Tabla 4**

*Compromiso comportamental y promoción de la autonomía.*

		Promoción de la autonomía			
		Sesión	1	2	3
<b>Compromiso Comportamental</b>	<b>Nivel</b>		Alto (14.0)	Alto (15.1)	Alto (16.4)
		Medio	4.8	5.0	
		Alto			5.6

*Nota.* La tabla muestra los promedios por sesión, catalogados por niveles. Fuente: Autoría propia.

Con respecto a la relación entre la promoción de la autonomía y el compromiso comportamental de los estudiantes, se puede observar que los profesores presentan puntajes altos en la promoción de la autonomía (entre 14.0 y 16.4), y los comportamientos y actitudes de los grupos de estudiantes se ubican en un rango medio-alto (entre 4.8 y 5.6) con una tendencia ascendente durante las tres sesiones en ambas variables, lo que podría indicar que, a mayor promoción de la autonomía, mayor compromiso comportamental.

**Objetivo específico 4.** Identificar el nivel de demanda cognitiva de las tareas propuestas por el maestro durante las clases de educación artística.

En respuesta a este objetivo, la siguiente figura presenta la frecuencia de los diferentes niveles de demanda cognitiva de las tareas propuestas por el profesor a lo largo de los segmentos de clase observados.

De los doce segmentos de clase analizados en cada disciplina, se puede observar que los profesores de Expresión Corporal y Pintura alcanzaron los niveles más altos de demandas cognitivas: seis segmentos de Pintura en el nivel 5 de creación de nuevos productos, en donde

se debía realizar un dibujo de un objeto precolombino diseñado por los estudiantes, siendo necesario cambiar el formato de una imagen para transformarla en otra al hacer uso de las líneas de forma creativa y énfasis en el uso de la luz y la sombra; y cuatro de Expresión Corporal en nivel 6 que implica creación y reflexión, en donde los estudiantes debían encontrar formas alternativas de resolver y gestionar las situaciones que se les presentaran en la creación de un sketch al estilo Youtuber, estableciendo la temática, el conflicto, los personajes y un *storyboard* que les permitiera organizar sus ideas; lo que permitía una reflexión constante sobre la pertinencia de sus decisiones, al tener en cuenta los contenidos abordados en clase y los criterios de evaluación planteados por el maestro.

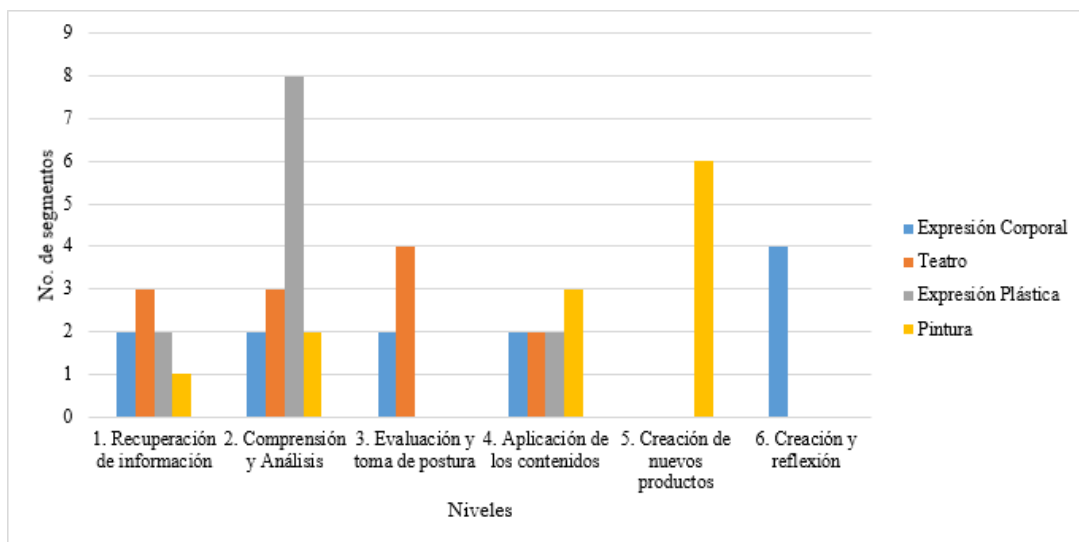
En Expresión Plástica y Teatro ocurre lo contrario, teniendo varios segmentos entre los niveles más bajos, es decir, de memorización o recuperación de información, y comprensión y análisis de contenidos: mientras en Teatro hubo tres segmentos en nivel uno y tres en nivel dos, Expresión Plástica tuvo dos segmentos en nivel uno, y ocho en nivel dos. En el nivel 1 de Expresión plástica el maestro respondía las preguntas de los estudiantes sobre los conceptos a tratar (historia de la fotografía, luz, sombra, profundidad, enfoque, diafragma, colores, etc.), y en el nivel 2, la gran cantidad de contenidos en esta disciplina, hizo necesario ocho segmentos para su comprensión y análisis, aunque es necesario aclarar que algunos estudiantes alcanzaron el nivel más rápido que otros. En el nivel uno de Teatro, en grado séptimo en una actividad de calentamiento, los estudiantes debían retomar los contenidos trabajados en clases acerca de la improvisación, postura corporal y proyección de la voz, indispensables para el ejercicio actoral, mientras que, en otra clase del mismo grado en Nivel dos, la tarea exigía entender las características de una historia, para estructurar el guion que más adelante iban a construir.

Por último, las disciplinas de Expresión Corporal y Teatro fueron las únicas que mostraron un nivel tres, correspondiente a la evaluación y toma de postura, en dos y cuatro segmentos,

respectivamente. La tarea de expresión corporal promovía la toma de decisiones, ya que exigía que los estudiantes entendieran y analizaran las formas en que debían llevar a cabo el trabajo teniendo en cuenta los parámetros de la guía, preguntándose y evaluando cuáles podrían ser sus dificultades. En grado sexto, en Teatro, los estudiantes debían analizar las respuestas de la encuesta a la luz de los contenidos abordados, evaluando las posibles temáticas y enfoque de su trabajo.

**Figura 5**

*Nivel de demanda de la tarea.*



*Nota.* La figura muestra los resultados por disciplinas y número de segmentos. Fuente: Autoría propia.

**Objetivo específico 5.** Identificar relaciones entre el nivel de reto y habilidad percibida y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística en primaria y secundaria

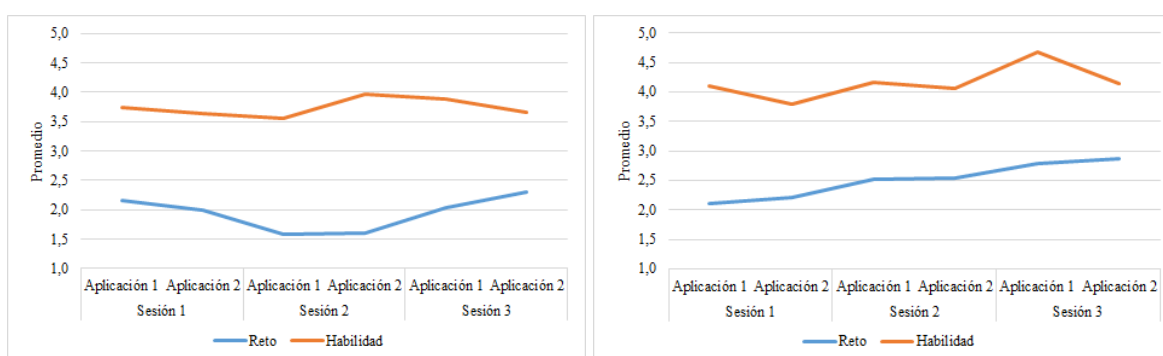
Para dar respuesta a este objetivo, se presentan en primer lugar los puntajes promedio de percepción de reto y habilidad en las diferentes disciplinas.

Como se puede observar en la *Figura 6*, la percepción de reto en Expresión Corporal es baja (entre 1.6 y 2.3) y la percepción de habilidad es alta (entre 3.6 y 4.0) durante las tres

sesiones; mientras que, en Expresión Plástica, el reto inicia en un nivel bajo ( $M = 2.1$ ) aumentando gradualmente hasta llegar a nivel medio ( $M = 2.9$ ), y la habilidad es más alta que la de Expresión Corporal (entre 3.8 y 4.7). También se puede observar en ambas disciplinas que, en la última sesión, la percepción de reto aumenta y la de habilidad disminuye.

### Figura 6

*Percepción de reto y habilidad en Expresión Corporal (Izquierda) y Expresión Plástica (Derecha).*

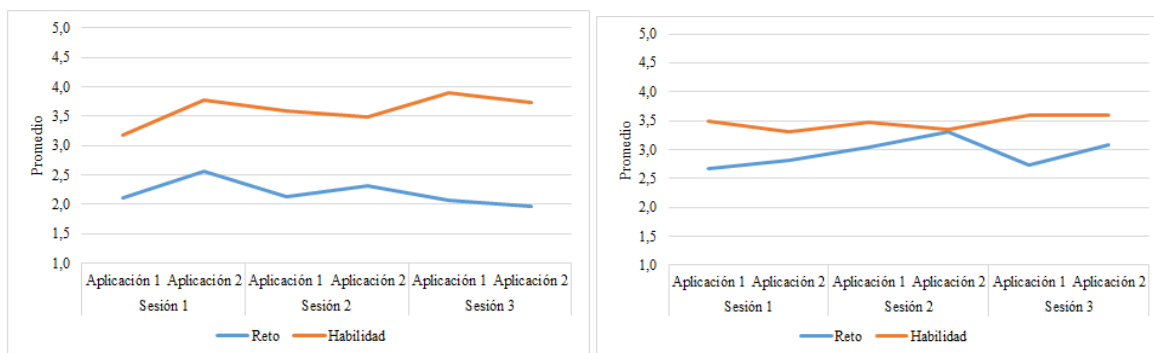


*Nota.* La figura muestra los promedios por aplicación y sesión. Fuente: Autoría propia.

La *Figura 7* nos muestra que la percepción de habilidad es mayor a la percepción de reto, con una particularidad: la aplicación 2 de la sesión 2 en Pintura, donde la percepción de reto ( $M = 3.3$ ) es casi igual a la percepción de habilidad ( $M = 3.4$ ); igualmente, en esta disciplina el estudiante se siente más retado (entre 2.7 y 3.7) y menos habilidoso (entre 3.4 y 3.6), en contraste con las demás disciplinas. En cuanto a Teatro, las relaciones entre reto y habilidad, a diferencia de las otras disciplinas, aumentan y disminuyen proporcionalmente, salvo la sesión 2, aplicación 2 y la sesión 3, aplicación 1.

### Figura 7

*Percepción de reto y habilidad en Teatro (Izquierda) y Pintura (Derecha).*



*Nota.* La figura muestra los promedios por aplicación y sesión. Fuente: Autoría propia.

Dado lo anterior, se podría afirmar que, en los estudiantes de primaria, a mayor percepción de reto, menor percepción de habilidad, que la percepción de reto es mayor en los estudiantes de secundaria, y que la percepción de habilidad es mayor en Expresión Plástica que en las demás disciplinas.

En la siguiente tabla, se presentan los resultados de Correlación de Pearson entre el reto y la habilidad percibida y el compromiso cognitivo y afectivo. El requisito de normalidad de los datos se verificó con los estadísticos de asimetría y curtosis, cuyos valores ubicados entre + 2 y - 2, indicaron la distribución normal de los datos de la muestra (George y Mallery, 2010).

**Tabla 5**

*Correlación entre el reto y la habilidad percibida y el compromiso cognitivo y afectivo.*

Compromiso	Reto			Habilidad		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3
Cognitivo	.24*	.21	.00	.59**	.50**	.51**
Afectivo	.14	-.03	.06	.68**	.56**	.58**
N	70	82	66	70	82	66

*Nota.* Correlación de Pearson por sesión. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ . Fuente: Autoría

propia.

Según la información evidenciada en la *Tabla 4*, se encuentra que hay correlaciones positivas y significativas entre el compromiso cognitivo y afectivo y la habilidad percibida

por parte de los estudiantes en todas las sesiones. Todas las correlaciones aquí mencionadas son moderadas ( $r > .40$ ,  $< .69$ ), según datos especificados en Suarez Ibujés (2011). Mientras que, en relación con el reto percibido, sólo se identifica una correlación significativa en el caso de la primera sesión.

Por otro lado, en la siguiente tabla, se presenta la frecuencia de estudiantes con respecto a la percepción de reto y habilidad, catalogados por niveles: Bajo con un puntaje entre 1 y 2,5; Medio entre 2,6 y 3,5 y Alto entre 3,6 y 5; cruzados con los niveles de Compromiso comportamental, en donde Bajo corresponde a puntajes entre 1 a 2, Medio de 3 a 5 y Alto entre 6 y 7.

**Tabla 6**

*Relación entre nivel de reto y habilidad percibida y el compromiso comportamental.*

Sesión	Compromiso Comportamental	Reto			Habilidad		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1	Medio	63	24	13	18	26	56
2	Medio	32	13	7	7	14	31
	Alto	33	7	8	13	11	27
3	Medio	29	6	6	4	9	28
	Alto	30	7	14	9	15	27

*Nota.* La tabla muestra el número de niños por cada nivel de compromiso

comportamental que se ubican en los diferentes niveles de reto y habilidad. Fuente: Autoría propia.

En la *Tabla 5* se puede observar que no hay relación directa entre la Percepción de reto y el Compromiso comportamental, teniendo en cuenta que un mayor número de estudiantes se ubicó en nivel bajo de percepción de reto, en contraste con los niveles medios y altos del compromiso comportamental; sin embargo, se puede observar un ligero aumento en el número de estudiantes en la sesión 3, que coincide con el puntaje más alto en compromiso

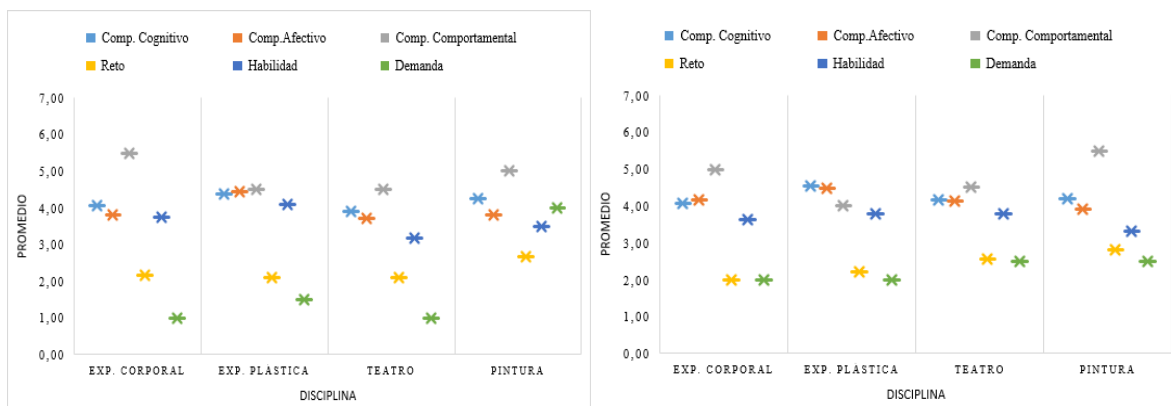
comportamental ( $M = 6.5$ ). Por otra parte, hay una relación más evidente con la percepción de habilidad, en donde más de la mitad de los estudiantes se ubicaron en nivel alto.

**Objetivo 6.** Identificar relaciones entre el nivel de demanda cognitiva, el reto y habilidad percibida y el compromiso de los estudiantes.

En las siguientes figuras se presentan los promedios de la percepción de reto y habilidad, el nivel de demanda cognitiva y de compromiso cognitivo, afectivo y comportamental.

### Figura 8

*Sesión 1, aplicación 1 y 2.*



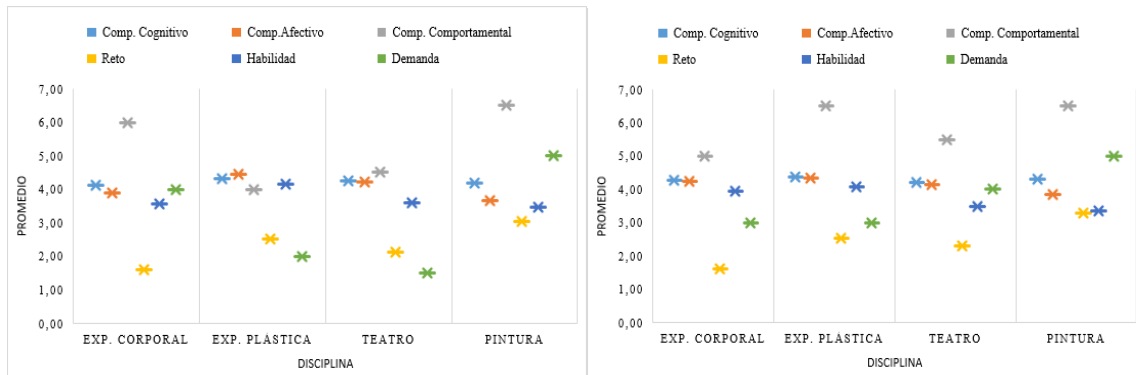
*Nota:* En la figura se muestran el comportamiento de las variables por aplicación y disciplina. Fuente: Autoría propia.

En la *Figura 8*, se pueden observar relaciones entre el compromiso cognitivo, afectivo y la percepción de habilidad, manteniendo niveles altos en la mayoría de las disciplinas. También, la percepción de reto es mayormente baja en contraste con la percepción de habilidad que es alta, con excepción de pintura que se encuentra en un nivel medio en las dos variables. Por otro lado, se observa que el nivel de demanda de la tarea y la percepción de reto tienen un comportamiento paralelo en todas las disciplinas, coincidiendo con niveles bajos en

Expresión Corporal y Plástica durante toda la sesión ( $M < 2.4$ ), y niveles medios ( $M > 2.5$ ) en teatro (Aplicación 2) y Pintura (Aplicación 1 y 2).

**Figura 9**

*Sesión 2, aplicación 1 y 2*

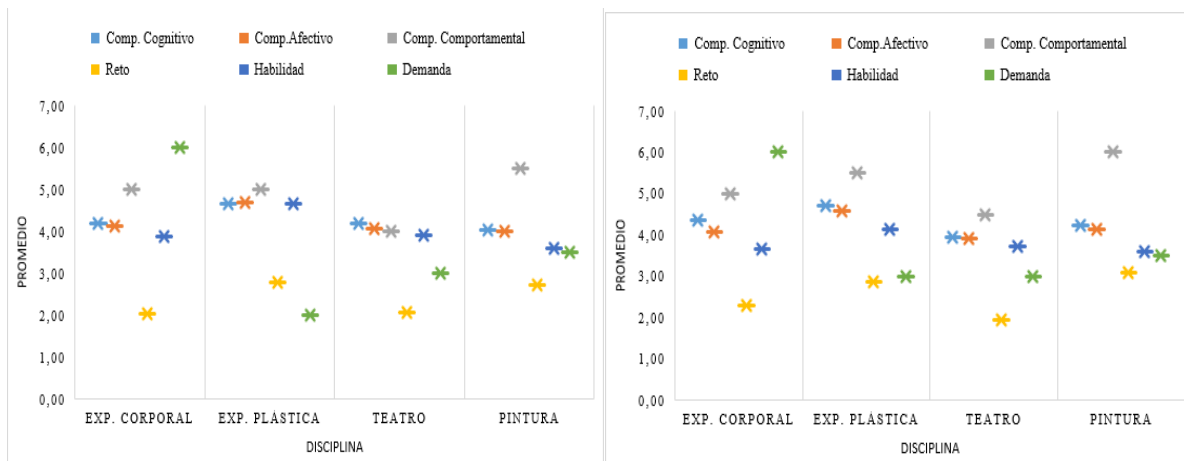


*Nota:* En la figura se muestran el comportamiento de las variables por aplicación y disciplina. Fuente: Autoría propia. Fuente: Autoría propia.

En la sesión 2, las relaciones entre el compromiso cognitivo y afectivo y la percepción de habilidad se mantienen; sin embargo, el movimiento paralelo entre la demanda cognitiva y la percepción de reto aquí es diferente, mostrando poca relación entre las disciplinas. El caso de Pintura sigue siendo el diferencial entre las variables, ya que en ambas aplicaciones se observa un nivel alto tanto en la demanda cognitiva ( $M = 5.0$ ) como en el compromiso comportamental ( $M = 6.5$ ), teniendo relaciones evidentes entre ambas variables, además de tener percepción de reto y habilidad en nivel medio, en contraste con las demás disciplinas. Se observa también un diferencial en Expresión plástica, en donde al pasar de un nivel de demanda bajo a medio en la aplicación 2, se observa un aumento considerable en el compromiso comportamental (de 4.0 a 6.5).

**Figura 10**

*Sesión 3, aplicación 1 y 2.*



*Nota:* En la figura se muestran el comportamiento de las variables por aplicación y disciplina. Fuente: Autoría propia.

En la sesión 3, las relaciones entre compromiso cognitivo, afectivo y la percepción de habilidad son más contundentes, estando en todas las disciplinas en nivel alto, teniendo el puntaje más elevado Expresión plástica en las tres variables, lo que se refleja en el compromiso comportamental, en la aplicación 2, y en la percepción de reto en ambas aplicaciones, pasando de nivel bajo en las sesiones anteriores, a medio. Por otro lado, es evidente en esta sesión la brecha entre el nivel de demanda cognitiva y la percepción de reto que se da en Expresión corporal, indicando poca relación entre dichas variables. El caso de Pintura continúa teniendo la misma tendencia de las sesiones anteriores con la diferencia de que la percepción de habilidad pasa de medio a alto, como se indicó anteriormente.

En la siguiente tabla se observan las relaciones entre el nivel de demanda cognitiva, el compromiso cognitivo y afectivo, y la percepción de reto y habilidad de los estudiantes, obtenidos en la *Prueba Kruskal-Wallis*. De acuerdo con la tabla 6, se puede observar que en la mayoría de las aplicaciones no hay diferencias estadísticamente significativas en el compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes de acuerdo con el nivel de la demanda cognitiva; a excepción de la sesión 2 aplicación 1 ( $H(3) = 9.42; p < .05$ ) en donde se evidencia un rango promedio mayor en el compromiso afectivo ( $R = 57.94$ ), en un puntaje bajo de

demanda cognitiva (2.00), mientras que, la diferencia menor se ubicó en un puntaje alto de demanda (5.00), indicando que hay relaciones entre las dos variables en esa aplicación.

**Tabla 7**

*Puntaje del nivel de demanda cognitiva y rango promedio del compromiso cognitivo y afectivo, y de la percepción de reto y habilidad.*

Ses	Ap	Nivel de demanda	N	Compromiso Cognitivo		Compromiso Afectivo		Percepción de Reto		Percepción de Habilidad		gl		
				Rango	H de Kruska l-Wallis	Rango	H de Kruskal-Wallis	Rango	H de Kruskal-Wallis	Rango	H de Kruskal-Wallis			
1	1	1.00	58	42.45		44.17		40.31		42.55		2		
		2.00	10	44.85	0.34	49.30	1.45	44.35	4.04	52.60	1.66			
		4.00	18	46.14		38.11		53.31		41.50				
	2	1.00	10	33.40		30.05		47.90		37.15		2		
		2.00	68	43.15	2.13	44.82	3.69	40.42	3.36	44.51	3.19			
		4.00	6	50.33		36.92		57.08		28.58				
	2	1	1.00	17	38.24		47.47		46.21		42.56		3	
			2.00	31	56.34		57.94		53.18		56.21			
			4.00	27	47.98	5.12	49.46	9.42*	32.44	18.01**	47.56	4.26		
			5.00	21	45.90		34.17		<b>64.10</b>		43.17			
		2	2.00	9	39.39		48.22		51.94		51.89		3	
			3.00	25	47.36		52.76		29.20		51.96			
4.00			35	43.74	0.84	45.09	6.43	45.27	19.13**	42.49	4.78			
5.00			20	46.78		33.70		61.15		37.60				
3			2.00	22	42.86		48.00		49.64		50.98			3
			3.00	28	42.88		38.93		40.68		42.00			
	5.00	9	45.83	0.12	36.11	3.07	56.28	6.29	25.94	7.25				
	6.00	27	43.89		47.04		37.17		44.81					
3	2	2.00	14	35.57		37.46		42.21		35.36		4		
		3.00	23	28.98		32.89		29.70		36.91				
		4.00	6	48.17	6.23	45.00	2.00	41.67	8.47	43.17	1.18			
	5.00	9	39.06		34.56		49.56		31.94					
	6.00	20	41.15		38.30		32.90		36.88					

*Nota.* La tabla muestra los resultados por sesión y aplicación. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

Fuente: Autoría propia.

También, se encuentra que, en la relación entre la percepción de reto y la demanda cognitiva existen dos aplicaciones en las que hubo diferencias estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) las cuales se ubican en la sesión 2 ( $H(3) = 18.01; 19.13; p < .01$ ), indicando que la percepción de reto fue mayor cuando las tareas se ubicaron en un nivel alto de demanda cognitiva (5.00). Respecto a la percepción de habilidad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo que significa que no se identifican relaciones entre estas variables.

**Objetivo 7.** Identificar si la oportunidad de elección es un factor que incide en el compromiso de los estudiantes en el área de educación artística.

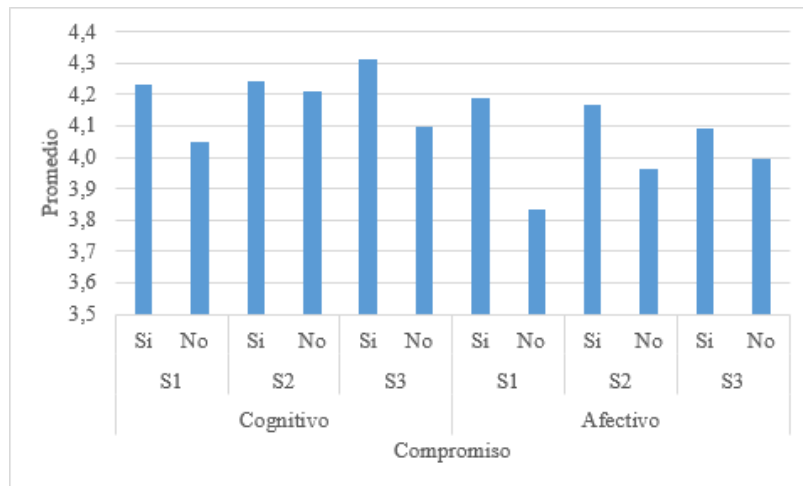
La oportunidad de elección en este caso, no es un comportamiento del maestro en la promoción de la autonomía, sino la posibilidad que tiene el estudiante de elegir el lenguaje artístico en el que quiere participar durante todo el año. Para responder este objetivo, se hizo una prueba de muestras independientes (t-student) relacionando los estudiantes que eligen y no eligen el lenguaje artístico y su compromiso cognitivo y afectivo. El requisito de normalidad de los datos se verificó con los estadísticos de asimetría y curtosis, cuyos valores ubicados entre + 2 y - 2, indicaron la distribución normal de los datos de la muestra (George y Mallery, 2010).

Como se muestra en la *Figura 9*, se evidencian promedios ligeramente mayores en el compromiso tanto cognitivo como afectivo entre los estudiantes que eligen el lenguaje artístico en el que desean participar en relación con los que no eligen, es decir, los de primaria con respecto a los de secundaria; sobre todo en el compromiso afectivo en el que tiene una diferencia de entre 0.2 y 0.4, evidenciando más disfrute en los estudiantes que eligen con respecto a los que no. Sin embargo, la prueba t para muestras independientes indica que se acepta la hipótesis nula, es decir, que la oportunidad de elección no incide significativamente

en el compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes ( $t > 0.23 < 1.77$ ;  $gl: > 89 < 101$ ;  $p > .05$ ).

**Figura 11**

*Compromiso cognitivo y afectivo, con relación a la oportunidad de elección.*



*Nota.* La figura muestra los promedios por sesión y tipo de compromiso. Fuente: Autoría propia.

Para identificar, relaciones entre el compromiso comportamental y la oportunidad de elección, se ordenaron y contrastaron las disciplinas elegidas por los estudiantes (Expresión corporal y Expresión plástica) y las asignadas por los maestros (Teatro y Pintura) en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Relación entre el compromiso comportamental y la oportunidad de elección (N = 122).*

Compromiso Comportamental	S1	S2	S3	Elección
Expresión Corporal	5.3	5.5	5.5	Si
Expresión Plástica	4.3	4.0	5.3	
Pintura	5.3	6.0	6.5	No
Teatro	4.5	4.5	5.0	

*Nota.* La tabla muestra los porcentajes por sesión y disciplina. Fuente: Autoría propia.

En la tabla se pueden observar que los niveles más altos de compromiso comportamental fueron los de Pintura (Entre 5.3 y 6.5) y Expresión corporal (Entre 5.3 y 5.5); siendo la primera por asignación y la segunda por elección. En contraste, Expresión plástica y Teatro presentan niveles medios de compromiso comportamental (entre 4.3 y 5.3), siendo la primera por elección y la segunda por asignación. Dado lo anterior se puede afirmar que la oportunidad de elección no parece presentar relación con el compromiso comportamental de los estudiantes de Educación Artística en Primaria y Secundaria.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los resultados de acuerdo a los objetivos planteados.

## Tabla 9

### *Síntesis de resultados.*

Objetivo	Resultados
1. Describir la promoción de la autonomía en el aula por parte de los profesores en asignaturas de educación artística.	<p>En general, se observaron altos niveles de promoción de la autonomía en las cuatro disciplinas.</p> <p><b>Flexibilidad y enfoque en el estudiante:</b> se pueden identificar los niveles más altos en las tres sesiones de Expresión Corporal, Teatro y Pintura.</p> <p><b>Apoyo a la autonomía y el liderazgo:</b> se observa que los cuatro profesores presentan en nivel más alto en el indicador de libertad en el movimiento; también, con respecto a las oportunidades para el liderazgo, se evidenciaron mayores promedios en Expresión corporal y Teatro; en Expresión plástica y Pintura obtuvieron puntajes en un rango medio-bajo; exceptuando la última sesión de Pintura que fue alto. La oportunidad de elección, obtuvo los promedios más bajos en Expresión plástica y Pintura.</p> <p><b>Conexiones con la vida actual:</b> rango alto en los cuatro profesores salvo la primera sesión de Pintura.</p>

	<b>Comunicación de la utilidad del conocimiento:</b> rango medio-alto en todas las sesiones.
2. Describir el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental de los estudiantes en clases de educación artística.	<b>Compromiso cognitivo y afectivo:</b> todas las disciplinas están en nivel alto (promedios entre 3.7 y 4.6), con un puntaje mayor en Expresión Plástica. <b>Compromiso Comportamental:</b> los niveles más altos en Pintura, seguido por Expresión Corporal. Las demás disciplinas tuvieron promedios ubicados en un rango medio-alto.
3. Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística.	Diferencias estadísticamente significativas con el compromiso cognitivo en tres de seis aplicaciones, dos muestran relación directamente proporcional entre las variables, excepto en la sesión 1 aplicación 2. No se encuentran diferencias significativas entre la autonomía y el compromiso afectivo. En la mayoría de las aplicaciones se observan puntajes altos en la promoción de la autonomía y rango medio-alto en el Compromiso comportamental de los estudiantes, con tendencia ascendente de las dos variables.
4. Identificar el nivel de demanda cognitiva de las tareas propuestas por el maestro durante las clases de educación artística.	Los niveles más altos alcanzados: Expresión Corporal (nivel 6) y Pintura (nivel 5). Expresión plástica y teatro se ubicaron mayormente en nivel 1 y 2. Expresión Corporal y Teatro fueron las únicas que mostraron un nivel 3: evaluación y toma de postura.
5. Identificar relaciones entre el nivel de reto y habilidad percibida y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística en primaria y secundaria.	Hay correlaciones positivas y significativas entre el compromiso cognitivo y afectivo y la habilidad percibida por parte de los estudiantes. Sólo se identifica una correlación significativa entre la percepción de reto y el compromiso cognitivo en la primera sesión. No se observan relaciones directas entre la Percepción de reto y el Compromiso comportamental. Hay una relación más evidente entre el compromiso comportamental y la percepción de habilidad. En secundaria la percepción de reto es mayor que en primaria.
6. Identificar relaciones entre el nivel de demanda cognitiva, el reto y habilidad percibida y el	Se observan relaciones entre el compromiso cognitivo, afectivo y la percepción de habilidad, manteniendo niveles altos en la mayoría de las disciplinas. <b>Sesión 1.</b>

compromiso de los estudiantes.

La percepción de reto es mayormente baja en contraste con la percepción de habilidad que es alta, con excepción de pintura. El nivel de demanda de la tarea y la percepción de reto tienen un comportamiento paralelo en todas las disciplinas, coincidiendo con niveles bajos y medios.

### **Sesión 2.**

Hay poca relación entre la demanda cognitiva y la percepción de reto en todas las disciplinas.

En Pintura, se observan relaciones evidentes entre el nivel de demanda cognitiva y el compromiso comportamental.

Se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de reto y la demanda cognitiva.

### **Sesión 3.**

Se hace evidente la brecha entre el nivel de demanda cognitiva y la percepción de reto en Expresión corporal, indicando poca relación entre dichas variables.

No hay diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de demanda y el compromiso cognitivo y afectivo, excepto en la sesión 2 aplicación 1, en donde se evidencia una relación con el cognitivo.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, entre el nivel de demanda y la percepción de habilidad.

---

7. Identificar si la oportunidad de elección es un factor que incide en el compromiso de los estudiantes en el área de educación artística.	Promedios ligeramente mayores en el compromiso cognitivo y afectivo entre los estudiantes que eligen el lenguaje artístico, evidenciando mayor disfrute, sin embargo, se acepta la hipótesis nula de que la oportunidad de elección no incide significativamente en el compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes. Parece no haber relaciones con el compromiso comportamental
---	--

---

*Nota.* Fuente: Autoría propia.

## **DISCUSIÓN**

En respuesta a la pregunta de investigación planteada: ¿Cuál es la relación entre la promoción de la autonomía en el aula por parte del maestro, el nivel de demanda cognitiva de

las actividades, y la percepción de reto y habilidad de los estudiantes, con su compromiso cognitivo, afectivo y comportamental en clases de educación artística en primaria y secundaria, en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Cali?; en el presente estudio se encuentra que en las clases de educación artística, se da un alto nivel de apoyo a la autonomía por parte de los profesores, así como en el compromiso de los estudiantes, cuya variable está fuertemente relacionada con la percepción de habilidad, en contraste con los niveles bajos encontrados en la percepción de reto. Por otro lado, aunque no se evidencian relaciones estadísticamente significativas entre la promoción de la autonomía, el nivel de demanda cognitiva y el compromiso de los estudiantes, los hallazgos permiten describir aspectos motivacionales que se dan en el aula de educación artística, posibilitando el establecimiento de algunas hipótesis sobre las relaciones entre dichas variables.

Para empezar, con respecto a la promoción de la autonomía y el compromiso de los estudiantes, es necesario mencionar que ambas variables se ubicaron en un nivel alto, observándose que, por un lado, los maestros de educación artística participantes en el estudio promueven la autonomía en el aula, sobre todo en lo correspondiente a la flexibilidad y enfoque en el estudiante, la libertad en el movimiento y las conexiones con la vida actual, teniendo esto un posible impacto en el compromiso de los estudiantes; con algunas diferencias con respecto a la oportunidad de elección brindadas por el maestro en clase, ya que fue el aspecto con menor puntaje en relación con los demás indicadores. Sin embargo, se debe tener en cuenta que hay una influencia positiva en el compromiso de los estudiantes de primaria que tienen la posibilidad de elegir la disciplina en la que quieren participar, y esto, según los datos encontrados, es un factor que puede tener relación con el compromiso.

Al respecto, en las dinámicas de aula, los maestros de arte, sobre todo los de Expresión corporal, Teatro y Pintura, permiten que los estudiantes se expresen libremente, respondiendo a todas sus intervenciones y de manera frecuente, incorporando las ideas expresadas por ellos

en las dinámicas de clase, lo que permitió que, además, se diera la posibilidad de que ellos expresaran situaciones con las que no estaban de acuerdo o sus opiniones respecto a los materiales que no tenían a disposición, pidiéndole a los profesores otras opciones con respecto a la realización de las actividades, lo que coincide con lo expresado por Reeve y Halusic (2009) con respecto a la importancia de tener en cuenta las opiniones de los estudiantes, para favorecer el reconocimiento de sus intereses en las apuestas de aula, mejorar su participación, y hacer transformaciones a las propuestas planteadas por el maestro, a partir de la información brindada por ellos.

A partir de allí, se podrían retomar algunas características de la educación artística resaltadas por Eisner (1992), en donde señala que el arte permite que se den múltiples maneras de orientar procesos formativos, ya que las relaciones que se establecen entre el sujeto y la obra, son cambiantes y requieren de un proceso flexible la mayor parte del tiempo; esto concuerda con la flexibilidad mostrada por los maestros en el estudio, lo que favorece la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985) y el compromiso (Fredricks et al., 2004), siendo esto soportado por estudios previos, los cuales han mostrado que tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en el aula, facilita la participación activa, el interés y el disfrute (Griffin, 2017; La Porte, 2017).

Los altos niveles alcanzados en el indicador de libertad en el movimiento, que fue promovido por todos los profesores observados, quienes no se mostraban afectados por las posturas corporales de los estudiantes durante las sesiones, y permitían la expresión libre y espontánea de su corporalidad, pudieron favorecer el compromiso de los estudiantes, ya que, como indican Deci y Ryan (1985) y Assor, Kaplan y Roth (2002), tener un acompañamiento poco controlador y respetar los ritmos de los estudiantes permiten una mayor motivación intrínseca, mejorando su participación y desempeño (Reeve y Halusic, 2009).

En cuanto a las conexiones con la vida actual, se observa que los maestros de educación artística fomentan la relevancia de los contenidos en el aula, lo cual podría dar indicios de posibles vínculos con el compromiso de los estudiantes; como mencionan Assor, Kaplan y Roth (2002) y Reeve y Halusic (2009), quienes plantean que la mediación del maestro permite que los estudiantes puedan relacionar los contenidos con sus intereses y expectativas, generando un mayor compromiso frente a los objetivos planteados

Esto se hace evidente principalmente en las artes escénicas (Expresión corporal y Teatro) donde los profesores hacen constantemente conexiones con la vida de los estudiantes y sus experiencias, al relacionar los contenidos de la clase con sus gustos, su ciclo vital en el contexto escolar y metáforas del mundo, así como el trabajar con objetos cotidianos de la casa, conocer las perspectivas de personas en su entorno familiar sobre las temáticas abordadas, entre otros comportamientos; en las artes visuales también se observa (Expresión plástica y Pintura), cuando los maestros relacionan la fotografía con el ojo humano y el arte rupestre con la historia del arte precolombino, indicando que los profesores hacen constantes conexiones de los contenidos con situaciones afines a las experiencias de los estudiantes, buscando promover su interés por las propuestas del aula. Estas dinámicas, coinciden con Martin et al. (2013), al nombrar la participación en las artes como predictor del sentido de significado y propósito y satisfacción con la vida; dado que, al encontrar en los contenidos del aula situaciones que puedan ser aplicadas en la cotidianidad, les permite descubrir el sentido de las actividades e involucrarse afectiva y cognitivamente en ellas.

Igualmente, teniendo en cuenta los datos encontrados, en algunas disciplinas se pudieron establecer relaciones con respecto a la influencia de dicho indicador con el compromiso comportamental, ya que a medida que el profesor hacía más conexiones con la vida del estudiante, se podía evidenciar mayor participación por parte de ellos; caso concreto, Pintura, en donde se pudo evidenciar más directamente la relación, dado que pasó de un

puntaje medio-bajo en dicho indicador en la primera sesión, a uno alto en la tercera de manera gradual, mostrando el mismo movimiento ascendente con el compromiso comportamental, teniendo el puntaje más alto en la última clase; lo que podría indicar que a mayor conexión de los contenidos con la vida de los estudiantes, mayor involucramiento activo, especialmente en la realización de preguntas, voluntariedad y manipulación del material por parte de los estudiantes.

Lo mismo ocurre con la comunicación de la utilidad del conocimiento, ya que se encontró que todos los profesores observados explicitan los objetivos al inicio de las clases, así como, en el desarrollo de las actividades hacen alusión a la importancia de los contenidos abordados de manera frecuente, teniendo esto un impacto en el compromiso comportamental, ya que en la mayoría de las disciplinas se evidenció una mayor influencia de dicho indicador en la última sesión; por ejemplo, en Expresión corporal y Teatro, era frecuente que los profesores hicieran alusión a la importancia de provocar la imaginación, la preparación del cuerpo para disponerse a la clase, tener el punto de vista de otras personas para la creación escénica, la importancia de la postura y memoria corporal, la respiración, y el estiramiento para encontrar diferentes formas de comunicarse a través del cuerpo, como se expresa en Barrett y Bond (2014), quienes identificaron que crear un sentido de valor en las clases de educación artística promueve la participación y aumenta los niveles de confianza y autoestima de los estudiantes.

También, los profesores explicitaban constantemente la importancia de relacionar contenidos de manera interdisciplinar, como medidas, ángulos, datos históricos, dilemas éticos, sonidos, entre otros, de manera que los estudiantes pudieran ampliar su visión del mundo y aprender diferentes formas de hacer las cosas; lo que se evidencia en Gutiérrez, Cremades y Perea (2011), La Porte (2017) y Torrico (2015), en donde se encuentra que las

artes promueven el desarrollo del pensamiento crítico, así como los estudiantes identifican su importancia para comprender los contenidos de otras áreas del conocimiento.

Como se indicó al inicio, en este estudio se observan dos elementos con respecto a la oportunidad de elección. Por un lado, fue el indicador que obtuvo los menores promedios, específicamente entre los profesores de artes plásticas, quienes se enfocaban en actividades que buscaban sobre todo la apropiación de habilidades técnicas y el manejo de conceptos, de manera individual, sin dar muchas opciones para el desarrollo de estas; en contraste con los de artes escénicas que de manera frecuente permitían que los estudiantes escogieran las temáticas a abordar en el trabajo final, si querían realizar las actividades en grupo o individualmente y las formas en que podían desarrollar el trabajo; como sucede en el estudio realizado por La Porte (2017), en donde se evidenció que en las clases de arte se proveían oportunidades de elección de manera constante y esto permitió que los estudiantes se sintieran valorados e incluidos en las dinámicas de aula.

Por el otro, los resultados de este estudio muestran un mayor compromiso cognitivo y afectivo entre los estudiantes que tuvieron la posibilidad de elegir la disciplina artística frente a los que no, lo que pudo impactar de base el compromiso de los estudiantes de primaria en relación con los de bachillerato, siendo más evidente en la primera sesión; y aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas, esto podría explicar los altos niveles de compromiso afectivo y cognitivo que se dan en Expresión plástica, siendo los más altos de todas las disciplinas. Aunque estas relaciones no parecen muy evidentes con el compromiso comportamental, en donde los niveles más altos en dicha variable, estuvieron ubicados en dos disciplinas, una elegida por los estudiantes (Expresión corporal) y otra que no (Pintura), puede ser debido a que las dinámicas del trabajo remoto no permiten evidenciar algunos comportamientos de compromiso comportamental que podrían ser más visibles en la presencialidad.

Al respecto, varios estudios han indagado sobre la posibilidad de elegir participar en artes dentro o fuera de la escuela, como es el caso de los estudios desarrollados por Clarke y Basilio (2018); Griffin (2009; 2017), Martin et al. (2013), Mansour et al. (2016) y Morris (2018), quienes evidenciaron el impacto en el compromiso y el desempeño de los estudiantes, a raíz del involucramiento espontáneo en las artes. Además, Assor, Kaplan y Roth (2002), ven en la oportunidad de elección una forma en la que se puede promover el interés personal y el control de la actividad por parte de los estudiantes, lo que posibilita una participación activa.

Por lo tanto, se puede decir que los maestros participantes en este estudio propiciaron que el estudiante se interese y encuentre un valor en las tareas, en respuesta a sus intereses y expectativas; como es soportado por Reeve y Halusic, (2009), quienes señalan que el carácter flexible del lenguaje no controlador y estilo motivacional por parte del maestro en apoyo a la autonomía, fortalece el compromiso y el rendimiento de los estudiantes, permitiéndoles asumir posturas, mayor participación a través de la oportunidad de elección y transformaciones que correspondan a las búsquedas de conocimiento en respuesta a sus necesidades e intereses; coincidiendo con Barret y Bond (2014), quienes afirman que el clima escolar, entendido como las formas en que los sujetos se sienten parte de una comunidad de aprendizaje en la que son valorados y tenidos en cuenta, es uno de los factores que más influyen en la participación de los estudiantes.

Otra variable que sí tuvo relación estadísticamente significativa con el compromiso cognitivo y afectivo, fue la percepción de habilidad.

La situación más representativa fue la de Expresión plástica, donde se presentaron las puntuaciones más altas en el compromiso cognitivo y afectivo, junto a las más altas de percepción de habilidad, lo que indica que en esta disciplina hubo más relación entre el interés, la concentración y el disfrute, y el sentido de autoeficacia de los estudiantes,

coincidiendo con varios estudios; por ejemplo, Krannich et al (2019), identificó que cuando los estudiantes encuentran múltiples posibilidades para poner en juego sus capacidades individuales frente a la tarea, ocasionan mayor concentración y disfrute en la ejecución de las mismas; de igual forma, en Educación Artística, Lukue (2015) halló que cuando el estudiante se siente bien consigo mismo al realizar las actividades artísticas en el aula, también se siente hábil; Clarence (2017) y Casian, Lopes y Pereira (2018) por su parte, descubrieron que los estudiantes más motivados en términos de habilidades y disfrute, son los que más tiempo y empeño dedican a su trabajo artístico.

Sobre la relación entre la percepción de habilidad con el compromiso comportamental, se pudieron identificar dos particularidades en las artes visuales, por un lado, Expresión plástica presentó un puntaje medio de compromiso comportamental en las primeras dos clases, sin embargo, aumentó considerablemente en la última sesión, coincidiendo con el puntaje más alto de percepción de habilidad en dicha disciplina; es decir que los estudiantes, al sentirse hábiles, hacían preguntas, respondían al maestro, compartían sus ideas, y trabajaban en clase, lo que concuerda con los estudios de Mansour et al. (2016) y Rostan (2010), quienes identificaron que el compromiso de los estudiantes es mayor cuando sienten que tiene las suficientes habilidades para desarrollar la tarea, pues saben que, al realizarla, dichas habilidades aumentarán.

Por otro lado, en Pintura, curiosamente, ocurrió todo lo contrario, pues, aunque en esta disciplina la percepción de habilidad tuvo puntajes medios en contraste con las demás disciplinas, también fue donde hubo mayor compromiso comportamental, es decir, los estudiantes participaban activamente, aunque se sintieran menos hábiles. Esto, de acuerdo con lo planteado por Krannich et al. (2019) no significa que ellos no se sentían capaces de hacer la tarea, pues la percepción de habilidad no es baja, sino que son conscientes que necesitan mayor esfuerzo y dedicación para alcanzar el éxito de la misma, y por ende, se

sienten desafiados. Sin embargo, este estudio encuentra que los estudiantes se sintieron más hábiles que retados la mayor parte del tiempo, lo que indica que se percibieron en capacidad de afrontar los retos propuestos, sin llegar al punto de la relajación, teniendo en cuenta los estados psicológicos planteados en Shernoff y Csikszentmihalyi (2009).

Esto puede sugerir que en las clases de educación artística, los estudiantes se sintieron competentes y pudieron estar asumiendo una mentalidad cambiante (Dweck, 2006; citado por Shumow y Schmidt 2014); es decir, creen que pueden mejorar sus habilidades y adquirir nuevos conocimientos, lo que, a su vez, tiene que ver con los ambientes de aprendizaje promovidos por el maestro, la oportunidad de elección, los procesos de acompañamiento flexible y el apoyo interpersonal, que son factores determinantes para fortalecer los procesos motivacionales internos de los estudiantes, tal como lo plantea la Teoría de la Evaluación Cognitiva de Deci y Ryan (1985).

Esto reafirma que, aunque no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción de reto y el compromiso cognitivo y afectivo, los estudiantes se sentían muy hábiles para realizar las tareas sin llegar a la apatía o el aburrimiento. Estos hallazgos coinciden con lo expresado por investigaciones anteriores (Barret y Bond, 2014; Clarence, 2017; Girgin 2020; Mansour et al., 2016; Rahiman et al., 2016), en donde se encuentra que cuando los estudiantes se sienten competentes y tienen altos niveles de autoeficacia, esto tiene un impacto en su persistencia, desempeño, participación y disfrute; en concordancia con Morris (2018) quien encuentra altos niveles de autoeficacia para resolver las tareas por parte de los estudiantes en las clases de educación artística.

Dado lo anterior, se podría decir que hay una relación implícita entre la percepción de reto y el compromiso de los estudiantes, de acuerdo con las relaciones directas que se dan con la percepción de habilidad, ya que, aunque fue bajo, se confirma lo expresado por Krannich et

al. (2019), para quienes la percepción de reto es el punto en el que confluyen los factores personales y situacionales de los estudiantes, es decir, cuando el estudiante siente que está en capacidad o no de hacer frente a la tarea; así como con Shumow y Schmidt (2014) quienes asumen el reto como la posibilidad que tienen los sujetos para afrontar las dificultades que se les presentan, haciendo uso de sus propias capacidades.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los planteamientos de Ryan y Deci (2000) con respecto a la Teoría de la Autodeterminación, en donde los componentes motivacionales posibilitan el desarrollo conductual de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades psicológicas básicas, de autonomía, de competencia y de relacionarse, el estudio evidencia posibles relaciones entre la promoción de autonomía por parte del maestro, la percepción de habilidad y el compromiso académico de los estudiantes, donde la motivación y el ambiente generado por el maestro dentro del aula, permitieron que los estudiantes pusieran en juego conductas de participación, emociones positivas y capacidades individuales para sentirse hábiles en el desarrollo de las actividades propuestas, en la búsqueda del éxito y el alcance de sus objetivos (Deci y Ryan, 1985); igualmente, los maestros estimularon los recursos innatos de los estudiantes a través de procesos relacionales conexos entre actividades-maestros-estudiantes, alcanzando un alto grado de interés, excitación y confianza, lo que pudo provocar actitudes voluntarias de participación, para que asumieran control y decisión sobre su propio proceso de aprendizaje.

En contraste, si bien en educación artística se pudieron hallar diversos niveles de dificultad en las tareas durante las sesiones, no se pudieron establecer relaciones estadísticamente significativas con el compromiso, los niveles de demanda son variados, y dependen de la mediación y apuestas de los maestros en las diferentes disciplinas, sin embargo, se pueden señalar algunas hipótesis sobre el movimiento de dichas variables.

Por un lado, la variedad de niveles de demanda de las tareas estuvieron mediadas por la experticia del maestro en la implementación de instrumentos, manejo de materiales o conocimiento de la población estudiantil, en donde en algunos casos, permitió hacer un seguimiento inmediato a los avances de los estudiantes, mientras que en otros, el carácter abstracto y subjetivo de los contenidos requirieron de mayor tiempo para que se evidenciaran avances en el proceso, por ejemplo, en Expresión plástica, el maestro interactuaba por primera vez con estudiantes de primaria, lo que pudo influir en la didáctica implementada y por ende en el nivel de exigencia de las tareas; coincidiendo con lo planteado por Krannich et al. (2019), sobre las medidas subjetivas del maestro en la búsqueda del equilibrio entre las habilidades del estudiante y las dificultades de la tarea.

Sin embargo, a pesar de que algunas disciplinas no pasaron de un nivel medio de demanda de las tareas, se pudo evidenciar que, hacia las últimas sesiones, los profesores mostraron un aumento gradual en las tareas planteadas, lo que pudo incidir en el compromiso de los estudiantes. Esto puede deberse a que todas las disciplinas observadas tienen la muestra de un producto final para culminar el periodo académico, y esto es de conocimiento de los estudiantes desde el inicio; para citar algunos ejemplos, en Expresión corporal los estudiantes debían elaborar y representar un sketch al estilo youtuber; en Plástica, realizar cinco fotografías en donde se aplicaran los conceptos trabajados; en Teatro, hacer una representación dramática a partir de un guion creado por los estudiantes; y en Pintura, el diseño de un objeto precolombino a gusto de los estudiantes haciendo uso de las técnicas trabajadas durante el periodo; teniendo en común que las temáticas y los materiales utilizados para la realización de los mismos eran afines a sus gustos, necesidades e intereses.

El producto final planteado por cada disciplina, permite que haya un aumento gradual en la demanda de las tareas, en donde cada profesor proveía el grado de dificultad de acuerdo a la respuesta y necesidades de los estudiantes para desarrollarlas, se podría tener en cuenta

aquí el caso de Expresión plástica en donde el profesor tuvo que detenerse por varias aplicaciones en el nivel 2 dado que se requería de la comprensión de varios conceptos para lograr llevar a cabo las consignas planteadas; todo lo anterior tiene un posible impacto en el compromiso, de manera más evidente en el comportamental, ya que, en el ejemplo citado, se pudo observar el nivel más bajo en dicho compromiso, mientras que en Pintura y Expresión corporal coincide con los niveles más altos de demanda cognitiva en las últimas sesiones. Esto concuerda con lo encontrado por Soto y Zambrano (2020), donde se evidencia un impacto positivo en el interés y disfrute de los estudiantes cuando se da un aumento gradual en la demanda de las tareas provistas por el maestro. También, La Porte (2017) en su estudio, encuentra que la educación artística promueve altos niveles de pensamiento crítico y diferentes formas de solucionar problemas, siendo los estudiantes quienes expresan que en las clases de arte pueden comprender de una mejor manera los contenidos trabajados en otras áreas del conocimiento, lo que permite un ambiente de autoconfianza.

Con respecto a la relación entre el nivel de demanda cognitiva propuesto y la percepción de reto de los estudiantes, se considera que el nivel de percepción de reto, no sólo depende del nivel de demanda de la tarea, sino de cómo el maestro medía y propone las actividades. Por ejemplo, en las aplicaciones en donde los estudiantes se sintieron menos retados, en el caso de Expresión corporal y Teatro, se observó que, por un lado, eran momentos de discusión sobre los parámetros de la tarea, en donde se identificaban posibles dificultades en el desarrollo de la misma y dudas sobre las consignas de trabajo; por el otro, se encontró que eran espacios de puesta en común en donde el maestro daba retroalimentación sobre el trabajo realizado por algunos estudiantes, lo que no exigía una participación activa de todo el grupo, por lo tanto, la mayoría de los estudiantes estaban en una situación de escucha pasiva. \_Esto en contraste con lo que sucedía en Pintura, en donde se dieron los niveles más altos de percepción de reto, ya que hay aspectos técnicos a desarrollar en esta disciplina que

requieren de mucha concentración por parte de los estudiantes, puesto que un error en su ejecución, implicaría repetir el ejercicio en su totalidad; por ejemplo, el uso de la plumilla para lograr el grosor de las líneas, la medida del agua de manera que se pudiera alcanzar el degradé de la tinta, el dibujo de objetos poco convencionales, etc., coincidiendo con las constantes preguntas que hacen los estudiantes para solucionar los inconvenientes de la tarea. Todo lo anterior señala que la percepción de reto, responde en gran medida a cómo la tarea requiere la participación activa de los estudiantes para cumplir los objetivos de la clase.

Otra hipótesis puede ser que el acompañamiento del maestro permite que los estudiantes se sientan competentes para realizar las tareas que se les proponen, como lo plantean Shumow y Schmidt (2014), quienes encuentran en el acompañamiento, monitoreo, retroalimentación y estímulos por parte del maestro, un factor determinante para que el estudiante encuentre procesos cognitivos desafiantes en sus tareas, y que se apropien de estrategias de metacognición que les permitan diferentes alternativas para acceder al conocimiento. Esto podría explicar una posible relación entre los niveles de demanda cognitiva y el compromiso comportamental que se dan en Expresión corporal y Pintura en las últimas sesiones, ya que, en ambos casos, el acompañamiento de los maestros permite el desarrollo de una mentalidad creciente en los estudiantes (Shumow y Schmidt, 2014), pues valoran sus intervenciones y proveen una retroalimentación pertinente, evidenciando un buen apoyo pedagógico, sin embargo, hay que tener en cuenta que esta última variable no hizo parte de esta investigación, por lo que futuros estudios podrían indagar sobre la relación entre dicha variable, el nivel de demanda de las tareas y la percepción de habilidad.

Por último, cabe resaltar que, en Pintura se observaron particularidades con respecto a las relaciones entre las variables, ya que todas coinciden en niveles medios y altos, siendo la única que presenta nivel de percepción de reto medio en todas las aplicaciones, a diferencia de las demás disciplinas; además en ella se pueden establecer coincidencias que podrían

relacionar el compromiso comportamental, la percepción de reto y la demanda cognitiva, estando casi siempre en un mismo nivel (medio-alto). Lo anterior, podría indicar que esta es la disciplina artística en donde los estudiantes pudieron experimentar un balance entre la percepción de reto y habilidad, lo que les permitió fluir con las actividades y asumir un mayor compromiso, acercándose a los planteamientos sobre el estado de *Flow* señalados por Csikszentmihalyi, Abuhamdeh y Nakamura (2005).

### **IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO**

De acuerdo con el MEN (2000), que concibe el arte como una forma de desarrollar el pensamiento, la comunicación y la expresión cultural para garantizar el desarrollo de procesos formativos integrales de los estudiantes, este estudio permite fortalecer la propuesta educativa institucional de formación integral, ya que se tienen en cuenta las interacciones entre maestro y estudiantes, describiendo aspectos relacionales entre la promoción de la autonomía, el nivel de demanda de las tareas, la motivación y el compromiso de los estudiantes, evidenciando que, en las clases de educación artística, la variable que parece tener una relación más clara en el compromiso de los estudiantes es la percepción de habilidad, por tanto, la investigación podría ser tenida en cuenta por la institución para apoyar los procesos de innovación que permitan generar un mayor sentido de competencia por parte de los estudiantes, y en esta medida un mayor compromiso en las diferentes áreas del conocimiento, fortaleciendo las apuestas pedagógicas de integración curricular.

Igualmente, el estudio permite identificar las necesidades de los estudiantes, de sentirse escuchados y tenidos en cuenta en las prácticas de aula, así como, conocer cuáles son sus habilidades y posibilidades frente a la variedad de disciplinas del área de educación artística que son ofrecidas por la institución, en el marco de la pedagogía Ignaciana. También, tanto los profesores participantes como los investigadores se verán beneficiados de la

retroalimentación y conocimientos adquiridos por esta investigación, de manera que estos aprendizajes puedan ponerse en práctica en el aula de clase.

Por último, esta investigación aporta información empírica que permite reducir la brecha del conocimiento existente con respecto a la Educación artística y a los procesos culturales, que según la UNESCO (2006), no están lo suficientemente documentados, especialmente en Hispanoamérica, donde además de carecer de suficientes referentes metodológicos, no se le otorga relevancia suficiente en el sistema educativo tradicional, lo que incide en los procesos motivacionales de la población estudiantil.

### **LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

Debido a la coyuntura generada por la situación de pandemia por el Covid-19, las clases tuvieron que ser realizadas de manera virtual, salvo las dos últimas de pintura y teatro en grado séptimo, donde se aplicó el modelo de alternancia; es decir, algunos estudiantes asistieron de manera presencial, y otros de manera virtual. Estas circunstancias trajeron complicaciones para evidenciar algunos aspectos propios de la Dimensión del Compromiso Comportamental de los estudiantes, de la pauta de observación *CLASS-Upper Elementary* (Pianta, Hamre y Mintz, 2012), sobre todo, en los comportamientos que indicaban la escucha activa, la observación del profesor y la manipulación del material, ya que el trabajo remoto no permite evidenciar de manera efectiva estos comportamientos en los estudiantes. Por tal motivo se recomienda tener en cuenta un instrumento que permita observar la interacción de clase desde la virtualidad.

Las interacciones significativas entre pares se vieron igualmente afectadas por la situación de pandemia, ya que el trabajo remoto limitó el compartir de ideas, dándose sobre todo entre el maestro y el estudiante, así como el trabajo cooperativo que se da de manera espontánea en la presencialidad. Sin embargo, a partir de la implementación del modelo alternancia, que pudo ser observado en las dos últimas clases de Pintura y Teatro, fue posible

contrastar el nivel de participación e interacción entre pares de manera remota y presencial, lo cual permitió que se evidenciara mayor participación, sobre todo en el intercambio de ideas entre pares y con el maestro, favoreciendo la observación del compromiso comportamental.

Por otra parte, aunque los estudiantes mostraron facilidad y encontraron práctico responder al cuestionario de manera virtual, para los investigadores resultó más compleja la verificación de su diligenciamiento, dado que estar atentos a esto interfería con la grabación; por lo que, muchos de los estudiantes no diligenciaron el instrumento en una de las clases (Sesión 3 de Expresión Plástica), requiriendo hacer ajustes durante el análisis de los datos.

También se podría señalar que, dada las relaciones que se pueden establecer entre la promoción de la autonomía y el compromiso, sería necesario observar una mayor cantidad de profesores, para verificar si dichas relaciones son estadísticamente significativas, por lo que futuros investigadores podrían tener en cuenta este aspecto.

Finalmente, este estudio buscó indagar, describir y relacionar tanto aspectos motivacionales que son promovidos por el maestro, como la percepción de reto y habilidad, y el compromiso académico de los estudiantes, de manera que se pudiese profundizar y aportar evidencia empírica sobre las interacciones que se dan en el aula de Educación Artística. Futuras investigaciones podrían indagar en dichos aspectos motivacionales en relación con otras áreas del conocimiento, para así contrastar y describir cuáles son los elementos diferenciales que permiten mayor vinculación y compromiso por parte de los estudiantes en las actividades artísticas, y de esta manera identificar si los estudiantes presentan mayor motivación por las disciplinas artísticas que por otras áreas del conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

En este estudio, se encuentra que en general hay un alto nivel de promoción de la autonomía por parte de los maestros en el aula de educación artística, sobre todo en la

flexibilidad y enfoque en el estudiante, la libertad en el movimiento y las conexiones con la vida actual, principalmente en las disciplinas correspondientes a las artes escénicas, como lo son Expresión Corporal y Teatro.

Se observaron altos niveles de compromiso cognitivo y afectivo por parte de los estudiantes en todas las disciplinas, con una tendencia un poco mayor en Expresión Plástica en relación con las otras. Por otro lado, en la mayoría de las disciplinas se encontró que hay un buen nivel de compromiso comportamental por parte de los estudiantes; los niveles más altos se ubicaron en Pintura, seguidos por Expresión Corporal.

De acuerdo con los datos analizados, al parecer la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso afectivo y cognitivo de los estudiantes, son variables independientes la una de la otra. No obstante, se observan elementos que permiten establecer vínculos entre ellas; como el tener en cuenta las opiniones de los estudiantes, respetar sus ritmos de trabajo, usar un lenguaje poco controlador y hacer conexiones constantes con la cotidianidad y las relaciones interdisciplinarias que se pueden dar con otras áreas del conocimiento, lo que permitió aumentar el interés, mejorar la participación y evidenciar disfrute por las actividades propuestas.

Con respecto a los niveles de demanda de la tarea, se encuentra que son variados dependiendo del profesor y la disciplina artística, y que tienen un aumento gradual hacia las últimas sesiones, siendo la recuperación de información, la comprensión y análisis, y la aplicación de conceptos, los más recurrentes entre las disciplinas; sin embargo se destaca el caso de Pintura que tuvo un buen número de segmentos en creación de nuevos productos, y de Expresión corporal que llegó al nivel más alto, creación y reflexión, en cuatro aplicaciones.

Se identifican relaciones estadísticamente significativas entre la percepción de habilidad y el compromiso académico; lo que indica que los estudiantes se sienten altamente

competentes en las clases de educación artística, aumentando su interés, concentración y disfrute. Aunque la percepción de reto fue baja, los estudiantes mantuvieron un compromiso alto en todas las sesiones, lo que significa que, a pesar de sentirse más hábiles que retados, no llegaban a estados de apatía o aburrimiento, percibiéndose lo suficientemente hábiles para desarrollar las tareas sin llegar al punto de la relajación.

Por otro lado, se observa que no se pueden establecer relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de demanda cognitiva de las tareas frente al compromiso y la percepción de habilidad de los estudiantes; a pesar de ello, se pudieron identificar diferentes hipótesis al respecto. Por un lado, los niveles de demanda cognitiva de las tareas dependen de las apuestas del maestro dentro del aula y los contenidos que se manejan en las disciplinas impartidas. También, que el aumento gradual de las tareas pudo incidir en el compromiso de los estudiantes, teniendo en común que todas las disciplinas presentan un producto final que es afín a sus intereses y necesidades, observándose principalmente relaciones con el compromiso comportamental. Por último, la mediación del maestro puede ser un factor que permite hacer que dichas variables se relacionen, ya que se observó que el acompañamiento brindado por los maestros posibilitó un ambiente de confianza, que al parecer permitía que los estudiantes se sintieran capaces de desarrollar las tareas propuestas, sin embargo esta variable no fue tomada en cuenta en el estudio.

Para finalizar, se encuentra que, aunque no se pudieron establecer relaciones estadísticamente significativas entre la oportunidad de elegir la disciplina artística y el compromiso, se observan mayores niveles de compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes de primaria que sí eligen, con respecto a los de secundaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Barret, M. y Bond, N. (2014). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37(1). 37–54. Sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1321103X14560320
- Bertram, G. W. (2018). ¿Qué Es El Arte? Esbozo De Una Ontología Del Arte. *Estudios Filosóficos*, 67(195), 263–281.
- Botella-Nicolás, A. M., Fosati-Parreño, A., Canet-Benavent, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and educational innovation review*, 1, 70-86.
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. *Handbook I: Cognitive Domain*. NY: Longmans, Green.
- Cascales, R. (2014). ¿Qué es el arte?. *Anuario Filosófico*, 47(1), 208-211.  
<http://bdbib.javerianacali.edu.co:2057/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=95708297&lang=es&site=ehost-live>
- Casian, S., Lopes, A., & Pereira, F. (2018). (Re)thinking Emotions in Visual Education Activities: Students' Experiences. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3), 399–412.
- Clarence, Ng. (2017). Australian primary students' motivation and learning intentions for extra-curricular music programmes. *Music Education Research*, 19(3), 276-291. DOI: 10.1080/14613808.2015.1095721.

- Clarke, T. & Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 97-114. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005>
- Colegio Berchmans (2018). *Plan Integrado del Área de educación artística para primaria y bachillerato*.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. *Handbook of competence and motivation*, New York: The Guilford Press, 598-608.
- Cuellar, J., y Effio, M.S. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *IJADE*, 31(1), 53-66.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum*.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 15-34.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10.ª ed.). *Boston: Pearson*.
- Girgin, D. (2020). Motivation, Self-Efficacy and Attitude as Predictors of Burnout in Musical Instrument Education in Fine Arts High Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 93-108. [www.ejer.com.tr](http://www.ejer.com.tr)
- Gómez de la Errechea, M. (2014). El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformación de sujeto pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 61-81. DOI: 2244-7474

- Griffin, S. M. (2009). Listening to children's music perspectives: In-and out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 161-177.
- Griffin, S. M. (2017). The fluid infusion of musical culture: embodied experiences in a grade one classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 12(1), 21-40.
- Gutiérrez, A. Cremades, A. y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-16.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición México*. DF, Editores, SA de CV.
- Jiménez, L. (2009). Educación artística y cultura. *Pensamiento Palabra Y Obra*, (1).  
<https://doi.org/10.17227/ppo.num1-99>
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A.A., Bieg, M., Roos, A., Becker, E.S., & Morger, V. (2019). Being over- or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206–218.
- La Porte, A. (2017). Efficacy of the arts in a transdisciplinary learning experience for culturally diverse fourth graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 467-480. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/126>.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia (2006).  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- Lin, Y. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3),108-119.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.09.001>

- Lukue, P. (2015). Artistic Understanding and Motivational Characteristics. *International Journal of Art & Design Education, Wiley Online Library*, 34(1). 44 – 59.  
<https://doi.org/10.1111/jade.12007>
- Mansour, M., Martin, A.J., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G.A.D., & Sudmalis, D. (2016). Student, home, and school socio-demographic factors: Links to school, home, and community arts participation. *Australian Educational Researcher*, 43, 221-244. DOI: 10.1007/s13384-015-0199-7.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educatio Siglo XXI*. <https://www.redalyc.org/html/848/84820027003/>
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 709–727. <https://doi.org/10.1037/a0032795>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2000). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Artística*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf)
- Ministerio de Salud. (1993). *Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Morris, J.E. (2018). Arts engagement outside of school: Links with Year 10 to 12 students' intrinsic motivation and self-efficacy in responding to art. *Australian Educational Researcher*, 45, 455–472 <https://bdbib.javerianacali.edu.co> DOI:2421/10.1007/s13384-018-0269-8

- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144. DOI:10.1177/1477878509104318.
- Ochoa, S., Montes, J., y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>.
- Ochoa -Angrino, S., Rojas-Ospina, T., y Jaramillo, C. (2020). La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes. *Pontificia Universidad Javeriana Cali*.
- Otálora, Y (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, 5, 71-96.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., y Mintz, S. (2012). Upper elementary and secondary CLASS technical manual. [Cdn2.hubspot.net/hubfs/336169](http://Cdn2.hubspot.net/hubfs/336169)
- Pineda, S. J. P. (2017). The Effects of Group Musical Activities on Children's Behaviour. *Malaysian Journal of Music*, 6(2), 49-70.
- Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2019). Manual de trabajo de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, departamento de ciencias sociales.
- Rahiman, Aswandi & Shahrill (2016). What makes the learning of art interesting? An investigation of students' perceptions. *Faculty of Arts & Social Sciences, Universiti Brunei*.  
[https://www.researchgate.net/publication/312126999\\_What\\_makes\\_the\\_learning\\_of\\_a  
rt\\_interesting\\_An\\_investigation\\_of\\_students'\\_perceptions](https://www.researchgate.net/publication/312126999_What_makes_the_learning_of_art_interesting_An_investigation_of_students'_perceptions)
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145–154.

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. DOI:101860.
- Rostan, S. (2010). Studio Learning: Motivation, Competence, and the Development of Young Art Students' Talent and Creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261–271.  
<https://bdbib.javerianacali.edu.co:2421/10.1080/10400419.2010.503533>
- Sawyer, R.K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>.
- Schmidt, J., y Smith, M. (2008). Looking inside high school classrooms: An exploration of males' and females' subjective experience. *Grant proposal funded by the National Science Foundation, Research on Gender in Science Education program (N.º HRD-0827526)*. Washington, DC.
- Sherhoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 131-145.
- Sherhoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.

- Shumow, L. & Schmidt, J. (2014). Enhancing Adolescents Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students. *Classrooms Insights from Educational Psychology*.
- Soto L. y Zambrano Y. (2020). *Educación artística: Pensamiento de alto orden y compromiso en estudiantes de primaria*. [Tesis de Pregrado en Psicología, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. <https://www2.javerianacali.edu.co/biblioteca#gsc.tab=0>
- Suárez Ibujés, M. O. (2011) Coeficiente de correlación de Karl Pearson. *Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte*. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/766>
- Tomasello, M. (2007). Un enigma y una hipótesis. *Los orígenes culturales de la cognición humana*, Harvard University Press, 11-24.
- Torrico, F. (2015). *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom*. [Tesis de Máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. Universitas Complutense Matritensis]. <https://eprints.ucm.es/32553/1/TFM%20%281%29.pdf>
- UNESCO. (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)
- Valencia Serrano, M., & Caicedo Tamayo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 15-28.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304.

Wolf, D. P., & Holochwost, S. J. (2016). Music and juvenile justice: A dynamic systems perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(2), 171–183.  
<https://bdbib.javerianacali.edu.co:2421/10.1037/aca0000059>

## ANEXOS

### Anexo 1. Sistema de Observación en promoción de la autonomía

Instrumento adaptado de la categoría de *Consideración de la perspectiva del estudiante* de CLASS Upper Elementary (Pianta, Hamre y Mintz, 2012)<sup>1</sup>, Assor, Kaplan & Roth, (2002)<sup>2</sup> y Reeve y Jang (2006)<sup>3</sup>

Instrumento adaptado por Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., y Jaramillo, C. (2020). Proyecto de investigación: La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Dimensión	Indicador/Comportam.	Nivel Bajo (1)	Nivel Medio (2)	Nivel Alto (3)
Flexibilidad y enfoque en el estudiante	Flexibilidad en la estructura de la clase, estimulación de las ideas, opiniones e iniciativas de los estudiantes	Se adhiere a su planeación, sin dar lugar a los intereses de los estudiantes y a los momentos de aprendizaje espontáneos.	Algunas veces escucha las ideas de los estudiantes y permite que la clase fluya con estas, pero otras veces la clase obedece a su planeación y actividades.	Permite que la clase fluya con las ideas de los estudiantes, sin perder el foco de la lección, sino más bien incluyendo los intereses de los estudiantes en los objetivos de la clase. <b>Ejemplo:</b> introducir un libro nuevo a partir de una lista que realicen los estudiantes de lo que quisieran leer.
		Ignora los comentarios e ideas que no se relacionan con la respuesta correcta. <b>Ejemplo:</b> ignorar a los estudiantes cuando se muestran emocionados por discutir un tema a mayor profundidad.  Realiza declaraciones de límites cuando los estudiantes están realizando sus actividades	Se muestra un poco interesado en escuchar las opiniones de los estudiantes, pero continúa escuchando más respuestas hasta encontrar la que considera correcta.	Integra en la clase y en las discusiones las respuestas, opiniones e ideas de los estudiantes.  Pregunta a los estudiantes qué desean en relación con la clase (¿acerca de qué aspectos desean conocer más?).

<sup>1</sup> Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S.L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System-Secondary Manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.

<sup>2</sup> Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

<sup>3</sup> Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy- enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-27. doi: 10.1348/000709902158883.

	<p>(“Un par de minutos para el final”, “Sólo tenemos unos pocos minutos para el final”).</p> <p>Interfiere en el ritmo de los estudiantes cuando realizan actividades que les interesan.</p>		
	<p>Se muestra desinteresado en conocer cómo los estudiantes ven el mundo y en permitir que lo expresen en clase. No les pregunta a los estudiantes lo que piensan, ni promueve sus propias ideas. Sostiene el uso de la palabra durante casi toda la sesión de clase</p> <p>Brinda elogios como recompensa cuando el estudiante cumple con las instrucciones, mediante aprobaciones verbales como “Bien, lo hiciste tal como te lo dije”.</p> <p>Utiliza un lenguaje controlador, con expresiones como “Debería hacerlo como se lo dije”, “Usted debe seguir haciendo eso”, “¿puede responder esto como le he mostrado?”, “¿Por qué no sales adelante y nos muestras?” y “¿Cuáles son las instrucciones que yo le dí?”.</p> <p>Emite directrices o indicaciones frecuentemente con frases como “Escríbelo así”, “Utiliza esta fuente de información”, “Te estás enredando, hazlo así” o “No te compliques con eso y organízalo así”.</p> <p>Critica y rechaza de manera verbal las acciones del estudiante (“No, no, no, no deberías hacer eso”, “Yo no he dicho eso”,</p>	<p>Escucha las ideas y comentarios de los estudiantes, pero no logra integrarlas en el debate de la clase.</p>	<p>Se muestra genuinamente interesado en comprender y escuchar cuidadosa y atentamente cómo sus estudiantes ven el mundo, y promueve que lo expresen en clase. Las actividades de clase brindan muchas oportunidades para que los estudiantes compartan sus ideas, y proporciona tiempo para que lo hagan.</p> <p>Se muestra amable frente a las preguntas de los estudiantes, responde cuántas veces lo requieran (“Buen punto, no lo había pensado”, “Revisemos por qué se genera la duda o confusión”, “Tu pregunta es buena y pertinente, sería bueno compartirla con el grupo para que haya más claridad sobre cómo resolver la actividad”).</p> <p>Comunica frases de toma de perspectivas, expresando empatía mediante frases tales como “Sí, éste es difícil”, “Sé que es un poco difícil” y “Ahora comprendo por qué debí haber ampliado mejor este punto”.</p> <p>Permite la crítica y fomenta el pensamiento independiente, al permitir las manifestaciones de insatisfacción de los estudiantes en relación a la clase.</p>

		“Gracias, no esperaba menos de ustedes”).		
<b>Conexiones con la vida actual</b>	<b>Conexión del contenido con la vida del estudiante y sus experiencias</b>	No se esfuerza por relacionar el contenido de clase con las experiencias actuales y futuras de los estudiantes, así como tampoco con su cultura (música popular, programas de televisión, videojuegos) o con aspectos particulares de su desarrollo.	A veces se esfuerza por relacionar el contenido de la clase con las experiencias y vivencias diarias de los estudiantes, pero no desarrolla bien las analogías. La relación entre el contenido y las experiencias actuales y futuras de los estudiantes es implícita y puede ser a manera de juego de roles (diseñar un experimento como un científico de verdad)	Logra conectar consistentemente el contenido de la clase con las experiencias de los estudiantes, su cultura, y aspectos particulares de su desarrollo. <b>Ejemplo:</b> en una discusión sobre avances tecnológicos, el profesor les pide a los estudiantes que piensen cómo serían sus vidas sin internet, celulares, etc.
	<b>Comunicación de la utilidad del conocimiento</b>	No se presenta información acerca de cómo o por qué el material es útil para los estudiantes. La clase está basada en un texto, plan de estudios o ciertos estándares.  Exige a los estudiantes que realicen actividades que consideran aburrida, sin sentido, y por las cuales no sienten interés.	Puede abordar aspectos de la relevancia del contenido, pero utilizando ejemplos que no se conectan con los intereses y motivaciones de los estudiantes.	El material se presenta de una manera que permite a los estudiantes entender por qué y cómo es valioso para ellos. Explica permanentemente a los estudiantes la utilidad e importancia de desarrollar ciertas habilidades y/o dominio del tema.  Proporciona fundamentos que explican por qué ciertos comportamientos en clase son útiles (“Te sugiero que vuelvas a leer este apartado porque podría aclarar tus dudas”, “Escucha la idea de tu compañero, puede ser un buen ejemplo y te serviría de guía” o “¿Por qué no lo intentas con una situación que te haya ocurrido o que le haya ocurrido a algún amigo?”)  Comunicar la contribución del trabajo escolar a los objetivos, intereses y valores personales  Comprender los sentimientos y pensamientos de los estudiantes sobre la tarea de aprendizaje
<b>Apoyo a la autonomía y el liderazgo</b>	<b>Oportunidad de elección</b>	Los estudiantes no tienen posibilidad de elegir sobre las actividades y deben completar las tareas de una manera muy rígida y preestablecida por el docente.	Los estudiantes tienen algunas oportunidades para hacer elecciones durante la clase.	Los estudiantes pueden elegir en las actividades, las tareas de organización del salón, y si desean trabajar en grupo o individualmente.  Les pregunta qué quieren hacer (trabajar en grupo, con

				qué compañeros quieren trabajar)
<b>Oportunidades para el liderazgo, asignación de responsabilidades a los estudiantes, e intercambios significativos entre pares y trabajos en grupo</b>	Los estudiantes rara vez adquieren roles específicos, labores u oportunidades de liderazgo en la clase, y si los adquieren, son tan controlados por el profesor que no sienten ninguna responsabilidad.	Algunas veces brinda oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo. En las discusiones, el profesor asume el rol de líder y toma el control. Cuando permite a los estudiantes trabajar en grupo, brinda una oportunidad para que asuman cierto nivel de liderazgo.	Brinda permanentemente oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo en la comunidad de aprendizaje	
	Los estudiantes rara vez tienen oportunidades para tomar responsabilidades sobre su proceso de aprendizaje o sobre la comunidad de aprendizaje.  Controla los materiales de clase, por lo que los estudiantes tienen que pedirle autorización cuando quieren utilizar algo, en lugar de ser ellos responsables de los materiales y el acceso a estos. No permite que los estudiantes exploren y se apropien de los materiales.	Las responsabilidades o labores de los estudiantes en el salón de clase son controladas por el profesor, limitando la capacidad de estos de asumir una verdadera responsabilidad.	Los estudiantes asumen responsabilidades reales en el salón (planear eventos especiales, ayudar con procedimientos de la clase). Tienen oportunidades para asumir responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje. Si el docente regula estas responsabilidades, lo hace de una manera que no interfiere en la capacidad de los estudiantes para asumir una verdadera responsabilidad.	
	<b>Libertad en el movimiento</b>	Indica a los estudiantes que deben pedirle permiso para moverse y constantemente les dice que permanezcan sentados y en silencio.	Algunas veces les indica a los estudiantes que deben permanecer sentados y en silencio, pero otras veces les permite moverse libremente, comer el refrigerio, pararse si lo necesitan, organizar los escritorios, etc.	Permite con frecuencia que los estudiantes se muevan con libertad en la clase, sin formarse un caos ni interferir con el proceso de aprendizaje.

## Anexo 2. Adaptación Cuestionario de Motivación Emergente (CME)

Fuente: Adaptación del Cuestionario de Motivación Emergente (CME) realizada por Ochoa, Montes, y Rojas-Ospina (2018)

<b>CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN. GRADO _____ DISCIPLINA _____</b>
Por favor selecciona tu nombre, tu grupo, y en cada pregunta una de las siguientes opciones (Nada, Un poco, Algo, Bastante, Mucho).
<b>1. Por favor selecciona tu nombre de la siguiente lista:</b>  _____

<p>_____</p> <p>_____</p>					
<p><b>2. Selecciona tu grupo</b></p> <p>A __</p> <p>B __</p> <p>C __</p> <p>D __</p>					
<p><b>3. En la actividad de clase que estabas realizando:</b></p>	<b>Nada</b>	<b>Un poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
¿Qué tanto te estabas esforzando?	__	__	__	__	__
¿Qué tan concentrado estabas?	__	__	__	__	__
¿Te pareció importante hacerla?	__	__	__	__	__
¿La estabas disfrutando?	__	__	__	__	__
¿Te sentías bien contigo mismo?	__	__	__	__	__
¿Te pareció interesante hacerla?	__	__	__	__	__
¿Qué tan difícil te pareció?	__	__	__	__	__
¿Qué tan hábil te sentías realizándola?	__	__	__	__	__

**Anexo 3. Sistema de Observación CLASS *Upper Elementary* (Pianta, Hamre y Mintz, 2012) Dimensión: Compromiso del estudiante**

Sistema de observación CLASS Upper elementary				
Dimensión	Indicador	Comportamientos	Observaciones	Puntaje
COMPROMISO DEL ESTUDIANTE	INVOLUCRAMIENTO ACTIVO			<b>Total:</b>
		Respuestas		
		Realización de preguntas		
		Voluntariedad		
		Se comparten ideas		
		Observación del profesor		
		Escucha activa		
		Falta de comportamiento que no tiene que ver con la tarea en cuestión		

**Anexo 4. Rejilla componentes de la tarea, retroalimentación y evaluación (CTRE). Categoría: Demandas**

Rejilla componentes de la tarea, retroalimentación y evaluación (CTRE)		
Demandas cognitivas	Observaciones	Nivel
1.La tarea exige recuperación de información o memorización de nuevos contenidos.		
2.La tarea exige la comprensión y el análisis de contenidos en clase.		
3.La tarea exige la evaluación y la toma de postura frente a los contenidos comprendidos en clase.		

4.La tarea requiere la aplicación de los contenidos comprendidos en clase para la resolución de situaciones.		
5.La tarea exige la creación de nuevos productos a partir de los contenidos comprendidos en clase.		
6.La tarea, además de exigir creación, requiere reflexión sobre los contenidos de la tarea y las estrategias utilizadas para resolverla.		

Tomado de Valencia Serrano y Caicedo Tamayo (2017)

## Anexo 5. Consentimiento informado de la Institución Educativa

### PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

#### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### Consentimiento Informado para Institución educativa

**Proyecto de investigación:** “La promoción de la autonomía en el aula de educación artística, percepción de reto y habilidad, y su relación con el compromiso académico de los estudiantes”.

**Institución Educativa:** Colegio privado de la ciudad de Cali

**Actividad:** Implementación de proyecto de grado

**Docente(s) a Cargo de la investigación:** Doris Eugenia Blandón González, Jhonni Andrés Calderón Giraldo, Juan Manuel Reyes Niño

Cordial Saludo,

Esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivo *analizar las relaciones entre la promoción de la autonomía en el aula por parte del maestro, el nivel de demanda cognitiva de las actividades, y la percepción de reto y habilidad de los estudiantes, y su compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental en las clases de educación artística en primaria y secundaria en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Cali.*

#### ¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

*Los profesores-investigadores deben filmar tres sesiones de cuatro profesores de educación artística que contengan una unidad temática por cada grupo seleccionado para la muestra, en este caso los grados 5to de primaria, y 6to y 7mo de bachillerato, con el fin de obtener la información necesaria para el proyecto de investigación, que será analizada posteriormente por los investigadores. Para esto se solicitará un consentimiento de los padres de familia, de los profesores participantes y un asentimiento informado por parte de los estudiantes implicados, en los que autorizan o no su participación en la investigación. Esta actividad será realizada por los docentes-investigadores a cargo y no implicará ninguna intervención de personas externas a la Institución Educativa.*

#### ¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted y para los estudiantes son mínimos.

### **¿Cómo será protegida mi información?**

La información obtenida en esta actividad será empleada sólo con propósitos académicos. Cualquier referencia a la identidad de los estudiantes y profesores será mantenida bajo estricta confidencialidad dado que será un código, y no el nombre del estudiante o el profesor, el que aparecerá en cualquier registro y/o material (cuestionario y vídeo) obtenido en las actividades de grabación propuestas. En el futuro, otros investigadores distintos a nuestro equipo de investigación podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero el nombre de los estudiantes, profesores y la institución no estarán disponible para ellos. La información no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y además será cuidadosamente guardada para proteger la privacidad de los participantes.

### **¿Cuáles son los beneficios de la observación de la clase?**

La participación en dicha actividad servirá para que los docentes-investigadores puedan cualificarse en procesos de formación, e igualmente mejorar sus prácticas de enseñanza, con lo cual la Institución Educativa también se vería favorecida. Además, al finalizar el proceso, se dispondrá de un espacio para socializar los resultados con la institución, los maestros y estudiantes participantes en el estudio.

### **¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?**

No existen costos para su institución o para los docentes-investigadores a cargo por participar en la actividad de observación en el aula; tampoco recibirán pago por participar.

### **¿Puedo negarme o desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?**

La participación de su institución es absolutamente voluntaria, es decir, usted como Director(a) de la Institución Educativa, decide si permite que los docente(s)-investigadores de su institución filmen y recojan datos de la actividad solicitada. Usted es libre de retirar la participación de la Institución en cualquier momento.

Cualquier pregunta relacionada con el estudio, usted puede contactarse con la directora de tesis, Dra. Tatiana Rojas Ospina al correo electrónico: [ctrojas@javerianacali.edu.co](mailto:ctrojas@javerianacali.edu.co), o con los investigadores a cargo.

Agradecemos su amable atención. Quedamos atentos a cualquier inquietud.

Cordialmente,

**Doris Eugenia Blandón González**  
*Maestra de educación artística  
Prescolar.*

**Jhonní Andrés Calderón Giraldo**  
*Maestro de educación artística  
Bachillerato.*

**Juan Manuel Reyes Niño**  
*Maestro de educación artística*  
*Primaria.*

## **Anexo 6. Consentimiento informado profesores**

### **PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI**

#### **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

##### **Consentimiento Informado Docentes**

**Proyecto de investigación:** *La promoción de la autonomía en el aula de educación artística, percepción de reto y habilidad, y su relación con el compromiso académico de los estudiantes*

**Estudiantes Investigadores:** Doris Eugenia Blandón G., Jhonni Andrés Calderón, Juan Manuel Reyes N.

**Directora Trabajo de Grado:** Tatiana Rojas Ospina, Ph.D.

##### **Pontificia Universidad Javeriana Cali**

Los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Doris Eugenia Blandón G., Jhonni Andrés Calderón, Juan Manuel Reyes N. se encuentran realizando su proyecto de grado el cual tiene como objetivo analizar las relaciones entre la promoción de la autonomía, las percepciones entre reto y habilidad y el compromiso académico de los estudiantes durante el desarrollo de una unidad temática del área de educación artística en los grados 5to, 6to y 7mo de la presente institución de educación de carácter privado.

Por consiguiente, esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivos: (a) Describir la promoción de la autonomía en el aula por parte de los profesores en asignaturas de educación artística. b) Describir el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental de los estudiantes en clases de educación artística. c) Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística. d) Identificar relaciones entre el nivel reto percibido y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística en primaria y secundaria.

##### **¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?**

Si usted está de acuerdo en participar en este estudio se le pedirá permiso para que las estudiantes asistan a 4 sesiones durante el desarrollo de una unidad temática del área de educación artística en educación básica primaria, aplicarán un cuestionario de compromiso a los estudiantes dentro de cada sesión y esta se grabarán. Para lo cual se hace necesario que una de las estudiantes se encuentre presente durante la clase y grabe la misma desde el comienzo hasta el final. También, se le pedirá informar a los padres de familia sobre su participación en el presente proyecto y lo que ello implica, como videgrabaciones de su clase.

##### **¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?**

Se hace necesario informarle que las actividades propuestas en esta investigación no representan un riesgo para su salud física, no se le brindará ningún medicamento o tomará un examen médico, por lo tanto, son seguras y se realizan bajo el respeto de la dignidad y la integridad de aquellos que participan en ella, de esta forma, los riesgos que representa son mínimos. Ahora bien, un posible inconveniente que puede representar esta investigación es el tiempo que le tome participar en este estudio. Como integrante de esta investigación usted tiene derechos legales a los cuales usted no renuncia entendiendo que la Pontificia Universidad Javeriana no asume ninguna responsabilidad en caso de daños o perjuicios causado por la participación en la misma (grabaciones de las clases).

### **¿Cómo será protegida mi información?**

La información que se obtenga se guardará bajo estricta confidencialidad y anonimato, asegurando que no se incluya el nombre de quien participa o cualquier indicativo que revele su confidencialidad. Al ser una investigación científica, usted nunca será identificado(a) por su nombre y por lo tanto su identidad se mantendrá bajo estricta confidencialidad, de tal modo que al momento de que esta investigación pueda ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos o en tal caso de que otros investigadores puedan usar los datos del estudio para escribir artículos, aparecerá un código reemplazando su identidad y una nueva identificación será asignada en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores.

### **¿Cuáles son los beneficios del estudio?**

Los resultados obtenidos serán socializados con usted por las investigadoras, con lo cual podrá recibir retroalimentación en relación al apoyo pedagógico, apoyo emocional, compromiso de los estudiantes y las tareas que demandan pensamiento de alto orden en sus clases. Del mismo modo, se espera que la investigación pueda dar información suficiente que pueda retroalimentar a otros educadores en su enseñanza de educación artística.

### **¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?**

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio; su participación será una contribución para el desarrollo del aprendizaje. Y usted tampoco deberá pagar por participar en el estudio.

### **¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?**

Por este medio es importante que usted conozca que la participación en esta práctica es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir, que si usted lo desea puede negarse a participar o en caso contrario de aceptar, puede retirarse en cualquier momento sin tener que dar explicaciones y nos permite recoger o usar la información que se le solicite. Si tiene alguna pregunta de la investigación debe hacerla a Vo. Bo. Tatiana Rojas Ospina, Ph.D. Directora trabajo de grado y Profesora Departamento de Ciencias Sociales, ctrojas@javerianacali.edu.co.

### **Nota: A usted se le entregará una copia impresa de este consentimiento informado.**

De acuerdo con la ley 1090 del 2006, por medio de la cual se establecen las normas pertinentes frente a aspectos científicos, técnicos y administrativos para la investigación en Psicología; y con la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud por medio de la cual se establecen los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, se hace necesario obtener el consentimiento informado para participar en procesos de investigación.

### **Permiso Para Participar en una Investigación**

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento su propósito, los posibles riesgos, las particularidades de mi participación y de haber recibido explicaciones verbales sobre él, y satisfactoria respuesta a mis inquietudes; habiendo dispuesto a participar de tiempo suficiente para tomar una decisión, consciente y voluntariamente accedo a participar en este proyecto. Además, expresamente autorizo al equipo de estudiantes para utilizar la información codificada en futuras prácticas.

**Nombre completo del docente participante:**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

**Nombre completo de la estudiante investigadora:**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

**Nombre completo del testigo**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

## Anexo 7: Consentimiento informado padres

### PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

#### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### Consentimiento Informado padres

**Proyecto de investigación:** *La promoción de la autonomía en el aula de educación artística, percepción de reto y habilidad, y su relación con el compromiso académico de los estudiantes*

**Estudiantes Investigadores:** Doris Eugenia Blandón G., Jhonni Andrés Calderón, Juan Manuel Reyes N.

**Directora Trabajo de Grado:** Tatiana Rojas Ospina, Ph.D.

#### Pontificia Universidad Javeriana Cali

Los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Doris Eugenia Blandón G., Jhonni Andrés Calderón, Juan Manuel Reyes N. se encuentran realizando su proyecto de grado el cual tiene como objetivo analizar las relaciones entre la promoción de la autonomía, las percepciones entre reto y habilidad y el compromiso académico de los estudiantes durante el desarrollo de una unidad temática del área de educación artística en los grados 5to, 6to y 7mo de la presente institución de educación de carácter privado.

Por consiguiente, esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivos: (a) Describir la promoción de la autonomía en el aula por parte de los profesores en asignaturas de educación artística. b) Describir el compromiso cognitivo, afectivo, y comportamental de los estudiantes en clases de educación artística. c) Identificar relaciones entre la promoción de la autonomía por parte de los profesores y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística. d) Identificar relaciones entre el nivel reto percibido y el compromiso de los estudiantes en clases de educación artística en primaria y secundaria.

#### **¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?**

Si usted está de acuerdo en que su hijo/a haga parte de una observación de clase, se le pedirá permiso para que sea filmado – 3 veces- durante 3 sesiones del año escolar, en el desarrollo de actividades regulares de la clase dirigida por el docente a cargo. Dichas filmaciones incluirán tanto a los estudiantes como al docente a cargo, esto con el objetivo de poder realizar un seguimiento de las interacciones entre docente-estudiantes. Las tomas se realizarán desde atrás del salón, generalmente desde el extremo izquierdo o derecho y siempre tomarán al profesor en interacción con los estudiantes (dando consignas, explicando, clarificando, etc.). Asimismo, se le pedirá el permiso para que su hijo participe, en la aplicación de un cuestionario sobre compromiso durante la clase en cada sesión, el cual le pregunta al estudiante qué está pensando y cómo se está sintiendo durante la clase: aburrido, interesado, etc.

#### **¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?**

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos

los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted y para los estudiantes son mínimos.

### **¿Cómo será protegida mi información?**

La información obtenida en esta actividad será empleada solo con propósitos académicos. Cualquier referencia a la identidad de su hijo/a será mantenida bajo estricta confidencialidad dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material (cuestionario y video) obtenido en las actividades de filmación propuestas. En el futuro, otros investigadores distintos, podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero el nombre de su hijo/a no estará disponible para ellos. La información por usted suministrada no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y además y será cuidadosamente guardada para proteger la privacidad de su hijo/a.

### **¿Cuáles son los beneficios de la observación en el aula?**

Es posible que su hijo/a directamente no tenga beneficios adicionales más allá de la actividad de enseñanza observada. Sin embargo, su participación en dicha actividad servirá para que el docente a cargo, pueda cualificarse en procesos de formación y así mejorar a futuro sus prácticas de enseñanza.

### **¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?**

No existen costos para usted o su hijo/a por participar en la actividad de observación en el aula. Usted ni su hijo tampoco recibirán remuneración alguna por participar.

### **¿Puedo negarme o desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?**

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite filmar la información solicitada. En caso tal que no autorice la participación de su hijo, haremos las tomas de tal forma que la cara de éste no aparezca en el vídeo, o si llegan a aparecer, entonces distorsionaremos su cara. Usted tendrá derecho a conocer la información nueva que resulte en el estudio. Usted es libre de retirar a su hijo/a de esta actividad en cualquier momento. Retirarse o participar no afectará de manera alguna a su hijo/a. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a los siguientes contactos: Vo. Bo. Tatiana Rojas Ospina, Ph.D. Directora trabajo de grado y Profesora Departamento de Ciencias Sociales, [ctrojas@javerianacali.edu.co](mailto:ctrojas@javerianacali.edu.co).

Nota: A usted se le entregará una copia impresa de este consentimiento informado.

### **Permiso Para Participar en una Investigación**

Proyecto de investigación: *La promoción de la autonomía en el aula de educación artística, percepción de reto y habilidad, y su relación con el compromiso académico de los estudiantes*

Investigadores: Doris Eugenia Blandón González, Jhonni Andrés Calderón y Juan Manuel Reyes.

Directora Trabajo de Grado: Tatiana Rojas Ospina, Ph.D.

Permiso para participar en una Investigación:

He leído este formato y doy permiso a mi hijo(a) de participar en la investigación descrita anteriormente. Igualmente, autorizo el uso de la información obtenida en esta investigación solo

con propósitos de tipo académico. El propósito general, las particularidades de la participación de mi hijo(a) y los posibles inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que puedo retirar a mi hijo(a) de la investigación en cualquier momento.

**Nombre completo del padre de familia o acudiente:**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

**Nombre completo de la estudiante investigadora:**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

**Nombre completo del estudiante investigador:**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

**Nombre completo del testigo**

**Firma**

**CC.**

**Fecha:**

## Anexo 8: Asentimiento informado estudiantes

### PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

#### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

##### Asentimiento Informado Estudiantes

**Proyecto de investigación:** *La promoción de la autonomía en el aula de educación artística, percepción de reto y habilidad, y su relación con el compromiso académico de los estudiantes*

**Investigadores:** Doris Eugenia Blandón González, Jhonni Andrés Calderón y Juan Manuel Reyes.

Tus padres te contaron que vas a participar en una investigación. Los investigadores del proyecto queremos aprender sobre la forma en que los profesores dan sus clases, y sobre cómo se sienten los estudiantes en las clases. Para esto, durante algunas clases tendremos unas cámaras grabando las actividades que tu profesor realizará con todos los niños.

Si quieres participar en esta investigación tú responderás un cuestionario, en donde se te preguntará cómo te sientes en la clase: aburrido, entusiasmado, por ejemplo.

No tienes que aparecer en las grabaciones, ni responder el cuestionario si tú no quieres, y nadie se enojará contigo.

Debes hablar con tus papás acerca de la investigación antes de decidir.

Yo \_\_\_\_\_ Deseo participar en la  
investigación: SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_