

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ARTE VISUAL DISEÑADA BAJO UN MODELO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RAMÓN EDUARDO PARRÉS SOTO / ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS

Resumen:

Este trabajo reporta los resultados de una experiencia con estudiantes universitarios que participaron en un taller de arte visual, en cuyo diseño se consideraron planteamientos sobre la autorregulación académica, así como diferentes propuestas sobre la enseñanza artística integrada. Participaron, durante tres cuatrimestres, estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Para valorar sus efectos se empleó el Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje de Pintrich, instrumento de auto-reporte tipo Likert, previamente validado y confiabilizado. La comparación pre y post test indica cambios en la motivación y en algunos aspectos de las estrategias de aprendizaje. Los resultados se discuten en términos de las implicaciones de la inclusión en la formación universitaria de la enseñanza artística como un medio para promover el desarrollo de la autorregulación académica.

Abstract:

This project reports the results of an experience with university students who participated in a visual art workshop. In the workshop, consideration was given to ideas about academic self-regulation, as well as various proposals for the integrated teaching of art. Students from the Social Sciences and Humanities area participated for three quarters. To evaluate the effects, use was made of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire by Pintrich, an instrument for self-reporting of the Likert type, previously validated. The pre- and post-test comparison indicates changes in motivation and in some aspects of learning strategies. The results are discussed in terms of the implications of including art in university teaching as a means for promoting the development of academic self-regulation.

Palabras clave: artes plásticas, experiencias de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, autorregulación académica investigación empírica, educación superior, México.

Keywords: visual art, learning experiences, learning strategies, academic self-regulation, higher education, Mexico.

Ramón Eduardo Parres Soto es profesor de tiempo completo, del Departamento de Psicología, de la Universidad de Occidente-Culiacán. Carretera a Culiacancito Km. 1.5 s/n, 81223, Culiacán, Sinaloa, México. CE: rparres@gmail.com

Rosa del Carmen Flores Macías es profesora de tiempo completo, en la División de Estudios de Posgrado, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: rcfm@servidor.unam.mx

Los programas universitarios se ocupan por desarrollar la motivación y autonomía en el aprendizaje, para el logro de esta meta es importante la promoción de la autorregulación académica. Ésta se refiere a la capacidad del estudiante de ser cognoscitiva, conductual y motivacionalmente activo en su aprendizaje (Zimmerman, 2001). Los estudiantes que se autorregulan se adaptan mejor a las condiciones de aprendizaje, demuestran un mejor desempeño y mayor motivación para aprender. Distintos modelos explican las diferencias en el desempeño de los individuos a la vez que señalan planteamientos instruccionales para promover su desarrollo (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Schunk, 2005; Weinstein, Husman y Dierking 2000; Zimmerman, 2001).

En el presente trabajo se propone el diseño, desarrollo y evaluación de una situación de enseñanza a nivel universitario, considerando el modelo de Paul R. Pintrich y enfocada en la enseñanza de las artes visuales, desde la postura de la educación artística integrada, la cual concibe el arte como un medio didáctico en donde el contacto con sus técnicas, materiales y/o las formas de expresión, permiten el aprendizaje de conocimientos artísticos, además de propiciar el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes (Bamford, 2006; Deasy, 2002; Eisner, 2004; Hetland y Winner, 2004; Rabkin y Redmond, 2006).

Para sustentar la propuesta primero se analizarán diferentes supuestos teóricos y metodológicos sobre el modelo de Pintrich y luego aspectos didácticos centrales dentro de la enseñanza artística integrada.

Autorregulación académica y su evaluación

Los estudiantes que se autorregulan académicamente tienen las siguientes cualidades: son participantes activos y constructivos en su aprendizaje, más que receptores pasivos; cuentan con el potencial para regular y hacer ajustes o modificaciones en sus actividades de aprendizaje e identifican cuándo esto es necesario; establecen, según sus experiencias sociales y de aprendizaje, estándares de logro con los que evalúan su progreso; mediante su percepción de autoeficacia, vinculan cualidades personales con los resultados de la ejecución de una tarea (Pintrich, 2003; 2000b; Schunk, 2005).

Entre los modelos de autorregulación académica destaca el de Pintrich (2000b) que se presta para diseñar situaciones de enseñanza, además este autor desarrolló un instrumento de auto-reporte que permite evaluar el potencial del alumno para autorregularse.

Pintrich define la autorregulación como un proceso constructivo en el cual los estudiantes deciden sus metas al aprender y buscan su logro al regular de forma autónoma su cognición, motivación y comportamiento. El estudiante se compromete y actúa según sus metas y los rasgos contextuales del ambiente, como el maestro, los compañeros, el salón de clase o el tiempo requerido para efectuar las tareas, adaptándose en todo momento a la dinámica de su proceso de aprendizaje.

Pintrich (2000b) propone un proceso cíclico que pasa por cuatro diferentes fases: 1) previsión, planificación y activación; 2) supervisión; 3) control; y 4) reacción y reflexión. En este proceso están implicadas variables cognitivas, motivacionales, conductuales y del contexto. En su modelo, Pintrich retoma planteamientos de otras teorías y los articula para dar una explicación integral del papel que tienen diferentes variables que, a continuación, se describen.

Cognición

Esta variable se refiere al conocimiento que el estudiante tiene sobre sus estrategias de aprendizaje y la forma de emplearlas de manera eficaz y eficiente según la demanda de la tarea.

- *Fase 1: previsión, planificación y activación.* El estudiante determina sus metas, anticipa el empleo de estrategias de aprendizaje, identifica conocimiento previo.
- *Fase 2: supervisión.* El estudiante toma conciencia de lo que sabe y de lo que desconoce.
- *Fase 3: control.* Analiza lo que ha aprendido o logrado y lo que le falta por comprender, para hacer las adecuaciones del caso.
- *Fase 4: reacción y reflexión.* Desarrolla juicios, atribuciones y auto-evaluaciones de su desempeño. Esto es la base de subsecuentes esfuerzos para regular el empleo de estrategias.

Motivación

Se refiere a la actitud y disposición del estudiante hacia la tarea, está influida por diferentes variables motivacionales y creencias ligadas al logro de metas como son: percepción de auto-eficacia, es decir sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar una tarea; sobre lo que es fácil o difícil; sobre la importancia, relevancia y/o utilidad del

aprendizaje o tarea; el interés, agrado o desagrado que tiene sobre el contenido del aprendizaje o tarea.

- *Fase 1: previsión, planificación y activación.* En esta fase el estudiante determina metas e identifica su capacidad para lograrlas, analiza la dificultad de la tarea y su interés en realizarla.
- *Fase 2: supervisión.* Se da cuenta de cómo se manifiesta su motivación hacia la actividad que está realizando.
- *Fase 3: control.* Realiza acciones para mantener su motivación, por ejemplo: modifica su percepción de autoeficacia repitiéndose a sí mismo “puedo hacer esto” o bien se congratula por los logros.
- *Fase 4: reacción y reflexión.* Analiza cómo en el futuro puede aumentar o mantener su motivación hacia la tarea. Ante esta valoración suele aparecer el orgullo si los resultados son favorables o, en caso contrario, la ansiedad.

Conducta

Se refiere a manifestaciones de la conducta que pueden ser autorreguladas, como el tiempo dedicado a la tarea, el esfuerzo o la planificación de la autoobservación de las propias acciones.

- *Fase 1: previsión, planificación y activación.* El estudiante elige y planifica comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo, así como llevar un control de su avance (como crear cronogramas, asignar horarios).
- *Fase 2: supervisión.* Se da cuenta de los resultados del uso del tiempo y esfuerzo y pondera la pertinencia de buscar ayuda.
- *Fase 3: control.* Incrementa o decrementa su esfuerzo y tiempo asignado a la tarea y persiste o desiste en la búsqueda de ayuda.
- *Fase 4: reacción y reflexión.* Evalúa si ha usado el tiempo o ha ejercido el esfuerzo suficiente para el logro de su meta en relación con la tarea, de manera que puede reconsiderar una nueva planificación de su comportamiento.

Contexto

Se refiere a las percepciones del estudiante sobre el contexto donde se realiza el aprendizaje y de las características de la tarea, éstas repercuten en el logro de las metas y en la ejecución.

- *Fase 1: previsión, planificación y activación.* Considera sus percepciones hacia la tarea y el contexto, como: características físicas del aula (si son favorables o no para el aprendizaje), el clima académico (autoridades flexibles o exigentes o compañeros participativos y entusiastas) y el tipo de tarea y su nivel de dificultad.
- *Fase 2: supervisión.* El estudiante analiza si la tarea cambia ya sea por su naturaleza (dificultad creciente) o bien por exigencia del profesor o si hay modificaciones en el contexto de aprendizaje que le afecten.
- *Fase 3: control.* Modifica el contexto para hacerlo más apropiado al aprendizaje eliminando o reduciendo distracciones o bien la tarea, renegociando las exigencias con el profesor o trabajando en equipo para reducir esfuerzo.
- *Fase 4: reacción y reflexión.* Evalúa las demandas de la tarea y de los factores contextuales que influyeron en sus logros y decide los cambios que en el futuro serán necesarios.

Para valorar el vínculo entre autorregulación y desempeño académico Pintrich y De Groot (1990) diseñaron un cuestionario de auto-reporte que considera componentes de la autorregulación como son: la motivación, el uso de estrategias cognitivas y el manejo del esfuerzo; lo aplicaron a 173 estudiantes de séptimo grado en cursos de ciencias e inglés. Denominaron a este instrumento *Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje* (MSLQ por sus siglas en inglés).

Mediante el MSLQ se identificó una relación estrecha entre los componentes motivacionales, las estrategias de autorregulación y el desempeño académico. Se identificó una fuerte relación entre componentes motivacionales (como la expectativa y el valor de la tarea) con desempeño académico y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación; de igual manera se identificó que la ansiedad se relaciona negativamente con el uso de estrategias y la persistencia del esfuerzo del estudiante.

La versión actualizada del MSLQ (García y Mc Keachie, 2005) incluye una escala de motivación (Alfa de 0.77 con 6 subescalas) y otra de estrategias de aprendizaje (Alfa de 0.71 con 9 subescalas) que pueden ser aplicadas de manera individual o en clase y toman un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos.

El MSLQ se diseñó para aplicarse en cualquier nivel y tipo de curso universitario por lo que los autores no desarrollaron normas, sin embargo

es posible establecer baremos para cursos, instructores o instituciones específicas. A su diseño subyace el supuesto de que los estudiantes responden a los reactivos en función de sus experiencias de aprendizaje y pueden mostrar diferentes niveles de motivación o uso de estrategias dependiendo del curso. Por esta razón García y Mc Keachie (2005) recomiendan que la interpretación de resultados se focalice en el contexto en que fue utilizado. En este sentido se detallan algunas investigaciones en las que se le ha empleado.

Rotgans (2009) realizó un estudio donde aplicó el MSLQ a estudiantes de diferente nivel de las materias de matemática e inglés de la licenciatura del Politécnico de Singapur. El objetivo fue investigar la relación entre las creencias motivacionales y estrategias de autorregulación y las calificaciones obtenidas en las materias. La muestra fue de mil 116 estudiantes, 44% hombres y 56% mujeres con una media de edad de 18 años, 96% son ciudadanos de Singapur y el resto de otros países orientales. Los resultados indican correlaciones estadísticamente significativas entre las escalas del MSLQ y los cursos en su conjunto, sin importar el nivel; fueron más elevadas para aquellas variables que se consideran indicativas de una adaptación de las estrategias de autorregulación y de la responsabilidad en el desempeño académico, como autoeficacia, desempeño, orientación intrínseca a la meta, elaboración de estrategias, autorregulación del tiempo, regulación del esfuerzo y percepción del ambiente en el salón de clases.

En contraste, las correlaciones fueron menores para la orientación extrínseca a la meta y para las estrategias de cómo elaborar ensayos. El análisis de cada curso en particular indicó que las correlaciones de los cursos de inglés en sus diferentes niveles tuvieron resultados similares, pero para matemáticas las correlaciones difirieron dependiendo del nivel, en su mayor parte fueron débiles y no significativas. Del estudio se concluye que el uso y aprendizaje de estrategias de autorregulación es dependiente del contexto del aula y que los estudiantes poseen un grupo moderadamente estable de estrategias de autorregulación que van afinándolas a través de los diferentes contextos educativos.

Por su parte, Ng (2002) aplicó sólo ciertas escalas del MSLQ obteniendo una buena consistencia interna entre ellas. Su objetivo fue analizar la relación entre los resultados del curso (actitud hacia el curso, evaluación continua y calificaciones finales) y variables motivacionales (subescalas de: orientación a la meta, autoeficacia y el control de creencias), así como con

el uso de diferentes estrategias (subescalas de autorregulación metacognitiva y adquisición de estrategias). Trabajó con una muestra de 431 estudiantes de licenciatura en un programa a distancia de la universidad de Hong Kong. Los resultados mostraron correlación entre las escalas motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje (con excepción de las subescalas búsqueda de ayuda) así como entre actitud que se tiene hacia el curso y orientación a la meta. Por el contrario, en el caso de las subescalas de autoeficacia y control de las creencias de aprendizaje, los resultados mostraron una correlación estrecha con la capacidad de adaptación en el uso de estrategias y con una autorregulación metacognitiva. Finalmente, la relación de las variables motivacionales y las estrategias correlacionó con las calificaciones del estudiante al finalizar el curso y se encontró que la orientación a la meta, la autoeficacia y el manejo del esfuerzo, predicen significativamente la actitud hacia el curso, la evaluación y el desempeño, respectivamente.

En resumen, diferentes trabajos con estudiantes universitarios, han demostrado que el MSLQ es válido y confiable así como adecuado para evaluar la relación entre el desempeño en tareas de aprendizaje, el empleo de estrategias de autorregulación para el aprendizaje y la manifestación de variables motivacionales.

Hasta aquí se han analizado las características de un aprendiz autorregulado, se describió un modelo que explica el proceso de autorregulación y un instrumento para valorar la relación entre componentes de la autorregulación y desempeño académico. Igualmente se describieron investigaciones relacionadas con la autorregulación y su desempeño en cursos específicos. En el presente estudio el interés se centra en un taller de arte visual pues se considera que su enseñanza promueve un desarrollo, no sólo en la realización artística, sino también en la autorregulación. A continuación se plantea el sustento conceptual de este taller.

Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales

Dentro de las Bellas Artes se encuentran: el canto, la danza, la música, el teatro, la poesía y las artes plásticas. Estas últimas, consideran las áreas de dibujo, pintura, grabado y escultura que actualmente se encuentran dentro de un rubro muy específico denominado artes visuales.

Diversos autores (Arnheim, 1993, 2004; Barone y Eisner, 2006; Eisner, 1995, 2004; Gardner, 1994; Roney, 2004) sostienen que las artes visuales expresan la parte artística del ser humano y consideran que su aprendizaje,

es decir, vivir la experiencia estética, facilita el desarrollo de la motricidad fina, la creatividad, el pensamiento divergente y la expresión de sentimientos, entre otras cualidades.

Catterall (2009), a la luz de la evidencia recopilada por más de diez años sobre los resultados de diferentes investigaciones de autores y especialistas de la educación de las artes, concluye que esta educación tiene un papel importante en el desarrollo cognoscitivo del estudiante al promover el logro de metas, el compromiso y la persistencia en tareas escolares. Catterall (2005) considera la influencia de las artes de dos maneras: a nivel cognoscitivo, habilidades específicas que impactan estructuras cognoscitivas ya existentes o se relacionan con nuevas estructuras. A nivel afectivo, se vincula con el compromiso personal del estudiante de poner interés y persistir en lo que aprende, dándole importancia y atribuyendo el éxito a un desempeño eficaz. El autor señala que si bien la educación de las artes ha privilegiado la enseñanza de la música y la dramatización en el salón de clases, las artes visuales han demostrado su importancia en el desarrollo cognoscitivo del estudiante.

Hay cuatro posturas que justifican la utilidad de esta enseñanza en el proceso educativo: educación para el arte, educación por el arte, educación a través del arte y educación artística integrada. Las tres primeras tienen las características que describiremos a continuación (Fuentes, 2004; Gardner, 1993; Goldberg, 2006; Hargreaves, 1991).

En la *educación para el arte* se sostiene que sólo los especialistas de una determinada área artística pueden responsabilizarse de conducir un proceso educativo que propicie el desarrollo de habilidades artísticas. Se centra en el aprendizaje temprano de técnicas específicas que formarán al profesional del arte.

De la *educación por el arte* subyace la concepción de que el arte se halla profundamente incorporado a los procesos de percepción, pensamiento y acción corporal, se da una importancia relevante a la relación, maestro-alumno y se resalta la íntima relación que tiene la educación por el arte en el desarrollo psicológico en general.

La *educación a través del arte* se propone utilizar las bondades de aprender arte como una manera de atender y dar una posible solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo en general.

La *educación artística integrada* supone las dos últimas posturas. Se concibe el arte como un medio didáctico donde el contenido del arte

mismo (el contacto con las técnicas, los materiales y las formas de expresión) es el eje conductor que permite despertar y provocar conocimientos artísticos siendo, a la vez, una vía para propiciar el desarrollo cognoscitivo o bien por el potencial que tiene para transferir los aprendizajes a otras asignaturas (Bamford, 2006; Deasy, 2002; Eisner, 2004; Hetland y Winner, 2004; Rabkin y Redmond, 2006).

Estas posturas se han utilizado para todas las bellas artes; sin embargo, la educación artística integrada, al ser preferida por las instituciones educativas, ha permitido valorar el impacto que las artes pueden tener en el proceso educativo. Lo anterior se evidencia en varios estudios y programas.

Winner y Hetland (2006), buscando determinar los efectos positivos del estudio de las artes visuales, investigaron en una escuela de bachillerato qué enseñan los profesores y qué aprenden los estudiantes con las artes. En una experiencia que duró dos años consecutivos, los resultados mostraron tres estrategias docentes:

- 1) generalmente se inicia la clase con una charla de demostración, en la que se acentúan procesos artísticos e información que es relevante para las tareas a desarrollar;
- 2) el profesor da vueltas por el salón y se dirige a los alumnos de manera personalizada, alentando o señalando puntos importantes mientras que los estudiantes trabajan individualmente sobre su proyecto; y
- 3) los profesores regularmente tienen una o varias sesiones de discusión durante la clase, en donde los estudiantes reflexionan y evalúan su trabajo y el de sus pares.

Asimismo, los resultados mostraron los siguientes logros en los estudiantes:

- desarrollo de la técnica: aprenden sobre los instrumentos y materiales, de qué manera y en qué momento se utilizan;
- compromiso y persistencia: al hacer suyo el proyecto, el estudiante persiste en su trabajo y atiende a la tarea durante un periodo sostenido de tiempo;
- imaginación: aprenden a generar imágenes mentales que les ayudarán a anticipar y dar una orientación específica a su obra;
- expresión: van más allá del arte, del objeto que representan, aprenden a plasmar una visión y significado personal en su trabajo.

- observación: al aprender a ver y notar cualidades de las cosas que les rodean (detalles, brillos, texturas, colores, estilos, etc.) los estudiantes desarrollan su sentido de observación;
- reflexión: sobre su obra y la de los demás, cuestionan y explican sus intenciones y decisiones durante el proceso de elaboración y evalúan la obra terminada;
- extenderse y explorar: los alumnos aprenden a ir más allá de lo que han hecho anteriormente, experimentan y toman riesgos; y
- entender el mundo del arte: aprenden sobre historia y el mundo del arte que se practica hoy y cómo se relacionan ellos con este mundo.

Los autores concluyen que el desarrollo de estas habilidades es evidencia del impacto que tiene la enseñanza de las artes visuales en el ámbito escolar y subrayan que la forma en que los maestros conducen la clase es una variable importante que debe tomarse en cuenta en el diseño de estas experiencias educativas.

En la educación artística integrada los objetivos que se desean lograr o el cómo se implementan los programas, busca trascender la clase de arte. Tal es el caso del Proyecto Zero (Project Zero, 2003a) dirigido a comunidades de individuos económicamente en desventaja, que tiene por objetivo enseñar habilidades transferibles a su lugar de trabajo, como observación, creatividad, colaboración en grupo, planificación y autoevaluación de tareas.

Otro ejemplo son los programas en los que el lenguaje del arte se integra a otras áreas académicas, como las matemáticas, las ciencias o la sociología, los cuales pueden contar con la participación de un profesor profesional del arte o de uno que, aunque no domina la técnica, sabe comunicar a sus alumnos el aprecio por el arte. Los programas de enseñanza no están limitados por el imperativo de contar con un especialista, varias experiencias preparan al profesor de cualquier área bajo la premisa de que el arte hace participar a todos los actores del proceso educativo. Enseñar a los maestros facilita el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autorregulado, la autoevaluación y el aprendizaje con base en proyectos (Fogg y Smith, 2001; Hetland y Winner, 2004).

Algunos de estos programas se han realizado con el aval de la investigación y buscan generar conocimiento que oriente un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje del arte. El contexto en el que se desarrollan

es más controlado, su metodología puede ser cuantitativa, empleando instrumentos estandarizados o diseños que incluyan grupos control; otros se trabajan con una visión cualitativa, evaluando procesos de aprendizaje, desarrollo cognoscitivo o de la obra artística o bien habilidades sociales y personales, mediante entrevistas a profundidad, revisión de videos o la utilización de la técnica del portafolio (Project Zero, 2003a, 2003b; University of British Columbia, 2003).

En la enseñanza del arte visual se tiene la concepción de que se halla profundamente incorporado a los procesos de desarrollo perceptual y cognoscitivo, de manera que se han diseñado experiencias que estén relacionadas con las necesidades individuales, intereses y capacidades de los estudiantes como iniciativas en niveles educativos básicos (Arts Education Partnership, 2003; Bamford, 2006; Catterall, 2005); trabajos en poblaciones especiales (Goldberg, 2006), todos ellos son esfuerzos que tienen como objetivo la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en diversos escenarios educativos con la intención de potenciar el desarrollo del individuo.

Se ha mostrado que el estudiante que asiste a experiencias de aprendizaje artísticas con una orientación integradora, continuamente prueba sus capacidades, se cuestiona, evalúa y modifica su forma de enfrentar las distintas tareas que se le plantean, toma conciencia de sus debilidades ante algún tema en especial y hace acopio de esfuerzos en momentos críticos del curso. Todo ello, nos lleva a pensar en la viabilidad de considerar el vínculo entre el aprendizaje del arte y el desarrollo de la autorregulación.

Anteriormente no se ha tratado de indagar el vínculo entre la educación artística integrada y el desarrollo de la autorregulación académica, consideramos que estudiarlo en el nivel universitario es importante dado que con base en los resultados se podría incorporar la promoción de la autorregulación por medio de una asignatura distinta de la currícula formal de cada carrera universitaria. Además, la enseñanza del arte visual por sus cualidades es accesible en cuanto a requerimientos de equipamiento de aula, costos de materiales y responde a los intereses de la mayoría de los individuos.

En este contexto, se plantea un estudio cuyo objetivo es determinar si un curso para el aprendizaje de las artes visuales en el nivel universitario, diseñado instruccionalmente con base en el modelo de autorregulación del aprendizaje de Pintrich (2000b), propicia cambios significativos en la

motivación y las estrategias de autorregulación para el aprendizaje, medidas con el MSLQ.

Método

Participantes

Se trabajó con estudiantes de licenciatura de la Universidad de Occidente, unidad Culiacán, Sinaloa; del área de Ciencias Sociales y Humanidades de diferentes trimestres, grupos y turnos. La muestra fue no probabilística (participación voluntaria) y se conformó por 15 estudiantes (10 mujeres y 5 hombres).

Taller de artes visuales (TAV)

Se definió a partir de dos elementos: *a*) planteamientos pedagógicos y contenidos temáticos de dibujo y escultura, desde la postura artística integral y *b*) experiencias instruccionales según modelo de autorregulación del aprendizaje de Paul R. Pintrich.

El TAV (Parres, 2008) fue estructurado por unidades temáticas con un programa de actividades para cada momento de las sesiones de trabajo. Comprendió un total de 186 horas, con 62 sesiones de 3 horas cada una, dos veces por semana; 30 sesiones para cinco unidades temáticas de dibujo y 32 para cinco unidades temáticas de escultura (ver cuadros 1a y 1b, así como algunas fotografías que ilustran el trabajo en el TAV).

CUADRO 1A

Estructura y organización de cada sesión del TAV

Actividades para cada sesión	Tiempo aproximado en minutos (total 3hrs)
Exposición del tema del día y materiales a utilizar	10
Reflexión y discusión sobre las tareas a realizar	40
Tarea supervisada	20
Tarea libre	60
Reflexión y discusión sobre las tareas realizadas	40
Archivado de tareas en portafolio personal	10

CUADRO 1B

Ejemplos de temas para dibujo y escultura

Tema 1. Introducción al dibujo

Objetivo: conocer y analizar los elementos básicos del dibujo, ejecutando de manera práctica cada uno de ellos

Conceptos básicos:

- Representación gráfica
- Espacio: plano bidimensional y plano tridimensional
- Trazo: el punto, la línea, la curva, el ángulo
- Habilidades básicas: la observación y motricidad fina
- Trazos básicos: el esbozo y el bosquejo
- Equipo y materiales

Tema 6. Introducción a la escultura

Objetivo: conocer y analizar los elementos básicos de la escultura, ejecutando de manera práctica cada uno de ellos

Conceptos básicos:

- La representación escultórica: el volumen y el modelado, el esculpido
- El bajo relieve, el alto relieve, la escultura
- El esqueleto
- Equipo y materiales





Se elaboró un manual sobre las estrategias de aprendizaje que el instructor debía promover durante las sesiones del taller. Se propusieron formas particulares de participación tanto del profesor como de los estudiantes, con las que se propiciaron niveles cada vez más complejos de autorregulación y autonomía en la realización de la obra artística (cuadro 1c).

CUADRO 1C

Manual de estrategias para el profesor (Parres, 2008)

Estrategias del profesor para estimular diferentes áreas de la autorregulación	Participación del estudiante en cada área
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FASE 1. PREVISIÓN, PLANIFICACIÓN Y ACTIVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquece la exposición con comentarios o preguntas que apoyen la recuperación de conocimientos previos y la determinación de estrategias: ¿Qué saben de esto?, ¿cómo pueden realizar esta tarea?, ¿qué les gustaría lograr? • Propicia la discusión sobre la definición de metas y estrategias para lograrlas, así como la identificación de problemas y cómo resolverlos • Promueve el intercambio de ideas entre pares para favorecer la comprensión del tema y la búsqueda de ayuda • Invita a emplear estrategias específicas como tomar apuntes, revisarlos en casa, ampliar la información en otras fuentes, etcétera • Aclara dudas y responde a comentarios repasando y ampliando la información 	<p style="text-align: center;">Área cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza qué es lo nuevo que aprenderá y cómo se relaciona con sus conocimientos anteriores • Establece sus metas con características de especificidad, proximidad y dificultad • Define estrategias acordes con sus metas, identifica problemas potenciales y cómo resolverlos • Decide la utilización de estrategias como: tomar apuntes, discutir dudas con compañeros, pedir apoyos específicos, etcétera
<ul style="list-style-type: none"> • Invita a determinar el nivel de agrado por la información que se le presenta, o la percepción de la dificultad o facilidad. ¿Consideran útil y/o relevante el tema? ¿Para qué les puede servir?, ¿qué tan preparados se sienten para la tarea? • Señala aciertos y sugiere mejoras evitando calificativos negativos o señalar errores u omisiones 	<p style="text-align: center;">Área motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar el agrado que se tiene sobre el contenido o tarea y el valor asignado • Identificar sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar la tarea, lo que es fácil o difícil, lo que entiende y lo que no, conforme a su propio conocimiento, habilidades y experiencias (Percepción de autoeficacia)
<ul style="list-style-type: none"> • Cambia el contexto de aprendizaje como por ejemplo áreas verdes o espacios públicos recreativos de la ciudad 	<p style="text-align: center;">Área de contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción del estudiante sobre el aula, rasgos y comportamientos del profesor y de sus pares (ayuda o dificulta el aprendizaje)

(CONTINÚA)

CUADRO 1C / CONTINUACIÓN

	Estrategias del profesor para estimular diferentes áreas de la autorregulación	Participación del estudiante en cada área
FASE 2. SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Recuerda los temas de sesiones pasadas, metas, estrategias y los liga a la sesión actual Promueve la reflexión sobre la propia percepción (autoeficacia, aprendizaje) a la luz de los nuevos temas o tareas <p>Promueve la discusión sobre:</p>	<p>Área cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Puede identificar sus conocimientos sobre lo que ya sabe, lo que acaba de conocer y lo que no entendió <p>Área motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica motivaciones básicamente orientadas a sus metas y a los motivos de las tareas a realizar (metas que definió en sesiones anteriores) Identifica sus creencias sobre sus capacidades para aprender o ejecutar la tarea, con base en el nuevo conocimiento, su ejecución y los resultados observados de sesiones anteriores
	<p>FASE 3. CONTROL</p> <ul style="list-style-type: none"> La percepción de su automotivación y de su autoeficacia Al análisis de metas y estrategias Percepciones generales de la tarea: del grado de dificultad, del aula, del profesor y compañeros, su utilidad y/o relevancia Cómo se sintió el alumno: interesado, apoyado por sus compañeros, le hicieron comentarios a su trabajo, etcétera 	<p>Área cognitiva, motivación y comportamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Adapta o hace cambios en sus actividades según sus cogniciones como: actividades cognitivas y meta-cognitivas Hace ajustes según las evaluaciones de los resultados (¿administrar más efectivamente su tiempo?, ¿incrementarlo?, ¿tal vez redirigir su esfuerzo?) Busca adaptar o hacer cambios en su autoeficacia y automotivación
FASE 4. REACCIÓN Y REFLEXIÓN		<p>Áreas cognición, motivación, comportamiento y contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrolla juicios, atribuciones y autoevaluaciones de su funcionamiento, esto es la base de otros esfuerzos para regular la motivación, el comportamiento y el contexto

Instrumentos

Se empleó el Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ) conforme a la versión de García y Mc Keachie (2005). Se aplicó la versión completa de 81 reactivos divididos en una escala de motivación (6 subescalas, 31 reactivos) y otra de estrategias de aprendizaje (9 subescalas, 50 reactivos), todos en formato Liker de 7 intervalos. El instrumento fue previamente validado y confiabilizado en una muestra de 156 estudiantes (131 mujeres, 25 hombres) de la misma universidad, grados y carreras donde se realizó el estudio. El análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach) mostró: para el instrumento completo un índice $\alpha = 0.90$; para la escala de motivación un índice $\alpha = 0.80$ y para la escala de estrategias de aprendizaje un índice $\alpha = 0.89$. Estos indicadores suponen niveles satisfactorios de confiabilidad y son compatibles con aplicaciones realizadas en otros países.

Procedimiento

El MSLQ se utilizó con los alumnos del taller al inicio del primer trimestre y al final del tercero. Para la aplicación del TAV se tramitó con las autoridades académicas y administrativas que fuera considerado como una asignatura optativa con carga crediticia para los trimestres del sexto al noveno. Con fines académicos administrativos para cada trimestre se dio una calificación. El TAV se llevó a cabo en tres trimestres seguidos lo cual implicó inscribirse a tres asignaturas optativas. Las sesiones se llevaron a cabo dentro de las instalaciones (aula y áreas verdes) de la Universidad de Occidente, unidad Culiacán y algunas sesiones de cada tema se realizaron en espacios públicos recreativos de la ciudad.

Resultados

La comparación de los puntajes del MSLQ antes y después de haber participado en el TAV, indicó que existían diferencias significativas en los puntajes del instrumento completo y en la escala de motivación (cuadro 2), no así en la de estrategias de aprendizaje.

Un análisis por subescalas mostró diferencias estadísticamente significativas en algunas de ellas manteniéndose índices de confiabilidad aceptables. El cuadro 3 (escala de motivación) y el 4 (escala de estrategias de aprendizaje) muestran los reactivos numerados que conforman las subescalas, las medias obtenidas en ambas aplicaciones (previa y posterior) y los coeficientes obtenidos de "t", resaltándose aquellos que marcan diferencias significativas.

CUADRO 2

Diferencias de las aplicaciones del MSLQ previa y posterior al TAV

Escalas	Media previa al TAV	Media posterior al TAV	Prueba "t"
Instrumento completo (81 reactivos)	5.29 σ =.884	5.36 σ =.737	.022*
De motivación (31 reactivos)	5.32 σ =1.033	5.52 σ =.862	.001**
De estrategias de aprendizaje (50 reactivos)	5.25 σ =1.246	5.26 σ =1.239	.904

*p = .05; ** p= .001

Para la escala de motivación se encuentran diferencias estadísticas en las subescalas (cuadro 3): Orientación intrínseca a la meta ($t=.000$), Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución ($t=.001$) y ansiedad ($t=.000$). Para la escala de estrategias de aprendizaje (ver cuadro 4): Autorregulación metacognitiva ($t=.000$) y búsqueda de ayuda ($t=.001$).

CUADRO 3

Escala Motivación. Comparación entre aplicación previa y posterior del TAV

Subescalas y reactivos	Media (previa al TAV)	Media (post. al TAV)	Prueba "t"
Subescala 1. Orientación intrínseca a la meta	5.66	5.97	.000**
01 En un curso como éste, preferiría temas que sean un desafío, para que pueda aprender cosas nuevas			
16 En un curso como éste, prefiero material que motive mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender			
22 Lo más satisfactorio para mí de este curso fue tratar de entender el contenido lo mejor posible y minuciosamente			
24 Cuando tuve oportunidad en esta clase, escogí temas que pudiera aprender, aún si ellos no garantizaban una buena calificación			

Subescalas y reactivos	Media (previa al TAV)	Media (post. al TAV)	Prueba "t"
Subescala 2. Orientación extrínseca a la meta	5.66	5.61	.912
07 Obtener una buena calificación en esta clase fue la cosa más satisfactoria para mí en ese momento			
11 Lo más importante para mí, ahora, es mejorar el promedio total, es por eso que mi preocupación es obtener una buena calificación			
13 Si puedo, quiero obtener la mejor calificación de las clases, que mis demás compañeros			
30 Yo quise hacerlo bien en esta clase, porque es importante demostrar mi habilidad a mi familia, amistades y otros			
Subescala 3. Valor de la tarea	5.95	5.95	1.000
04 Pienso que podré usar lo aprendido en este curso, en otros cursos			
10 Fue importante para mí en este curso aprender el material de las clases			
17 Estuve muy interesado en el contenido del área de este curso			
23 Pienso que el contenido en las clases de este curso me ayudó para que yo aprenda			
26 A mí me gustó el tema del contenido de este curso			
27 Entender el contenido del tema de este curso es muy importante para mí			
Subescala 4. Control sobre las creencias del aprendizaje	5.60	5.53	.813
02 Si estudio de manera apropiada, entonces podré aprender los temas de cualquier curso			
09 Es mi culpa si no aprendí el contenido de este curso			
18 Si trato lo suficiente, entonces entenderé el contenido de cualquier curso			
25 Si no entendí el contenido del curso es porque no traté lo suficiente			
Subescala 5. Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	5.66	5.83	.001**
05 Creo que recibí una excelente calificación en este curso			
06 Estoy seguro que pude entender lo más difícil del contenido presentado en las lecturas de este curso			
12 Estoy seguro que pude aprender los conceptos básicos enseñados en este curso			
15 Estoy seguro que pude entender el material más complejo presentado por el maestro en esta clase			
20 Estoy seguro que pude hacer un excelente trabajo en los temas y exámenes de esta clase			
21 Yo espero hacerlo bien en cualquier curso			
29 Yo estoy seguro que puedo perfeccionar las habilidades enseñadas en esta clase			
31 Considerando lo difícil que fue este curso, el maestro y mis habilidades, pienso que lo haré bien en otras clases			

(CONTINÚA)

CUADRO 3 / CONTINUACIÓN

Subescalas y reactivos	Media (previa al TAV)	Media (post. al TAV)	Prueba "t"
Subescala 6. Prueba de ansiedad	4.22	4.88	.000**
03 Cuando hago un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros compañeros			
08 Cuando hago un examen pienso en aquellas preguntas que en otra parte del examen no pude responder			
14 Cuando hago exámenes, pienso en las consecuencias de fallar			
19 Me molesta, me siento a disgusto cuando hago un examen			
28 Siento que mi corazón palpita muy rápido cuando hago un examen			

**p=.001

CUADRO 4

*Escala Estrategias de Aprendizaje.**Comparación entre aplicación previa y posterior del TAV*

Subescalas y reactivos	Media (previa al TAV)	Media (post. al TAV)	Prueba "t"
Subescala 1. Ensayo	5.08	5.01	.852
39 Cuando estudiaba para esta clase, practicaba diciéndome a mí mismo el material una y otra vez			
46 Cuando estudiaba para este curso, leía mis apuntes y las lecturas del curso, una y otra vez			
59 Memorizaba palabras clave para acordarme de los conceptos importantes de esta clase			
72 Yo hacía listas de aquellos puntos importantes del curso y las memorizaba			
Subescala 2. Elaboración	5.33	5.48	.546
53 Cuando estudiaba para esta clase, reunía información de diferentes recursos, como conferencias, lecturas o discusiones			
62 Cuando me es posible trato de relacionar ideas de aquellos temas con temas de otros cursos			
64 Cuando leía para esta clase, trataba de relacionar el material con lo que yo ya conocía			
67 Cuando estudiaba para este curso, escribía breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis apuntes			
69 Trataba de entender el material de esta clase relacionando lecturas y conceptos de conferencias			
81 Trato de aplicar ideas de las lecturas de este curso en otras actividades como conferencias y discusiones			

Subescalas y reactivos	Media (previa al TAV)	Media (post. al TAV)	Prueba "t"
Subescala 3. Organización	5.40	5.67	.759
32 Cuando yo estudiaba las lecturas de este curso subrayaba el material que me ayudara a ordenar mis pensamientos			
42 Cuando estudiaba para este curso, revisaba las lecturas y mis apuntes y trataba de entender las ideas más importantes			
49 Hacía simples archivos, diagramas o tablas para que me ayudaran a organizar el material del curso			
63 Cuando estudiaba para este curso, repasaba mis apuntes y subrayaba los conceptos importantes			
Subescala 4. Pensamiento crítico	5.73	5.47	.512
38 A menudo me preguntaba cosas a mí mismo que escuchaba o leía en este curso para decidir si las encontraba convincentes			
47 Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presentaba en clase o en la lectura, trataba de decidir si existía buena evidencia que la soportara			
51 Trataba el material del curso como un punto de partida y desarrollaba mis propias ideas al respecto			
66 Trato de jugar con mis propias ideas y relacionarlas con lo que aprendí en este curso			
71 Cuando leía o escuchaba afirmaciones o conclusiones en esta clase, pensaba en posibles alternativas			
Subescala 5. Autorregulación metacognitiva	4.96	5.68	.000**
33 Durante el tiempo de esta clase perdí cosas importantes, porque estaba pensando en otras cosas			
36 Cuando leía para este curso, hacía preguntas para ayudar a enfocar mi lectura			
41 Cuando me confundía acerca de algo que leía en esta clase, me regresaba y trataba de entenderlo			
44 Si las lecturas de este curso eran difíciles de entender, cambiaba la forma de leer el material			
54 Antes de estudiar un nuevo material de este curso, a menudo lo hojeaba primero para saber cómo estaba organizado			
55 Yo mismo me hacía preguntas para asegurarme que entendía el material que había estado estudiando para esta clase			
56 Trataba de cambiar la manera en la que estudiaba para así poder adaptarme a los requerimientos del curso y a la forma de enseñar del maestro			
57 A menudo encontraba que había estado leyendo para esta clase, pero no sabía de qué trataba			
61 Trataba de pensar en el tema, en vez de solamente leer cuando estudiaba para este curso			
76 Cuando estudiaba para este curso trataba de determinar cuáles eran los conceptos que no entendía bien			
78 Cuando estudiaba para esta clase, me fijaba metas para poder dirigir mis actividades en cada periodo de estudio			
79 Si me confundía cuando tomaba apuntes en la clase, me aseguraba de revisarlas después			

(CONTINÚA)

CUADRO 4 / CONTINUACIÓN

Subescalas y reactivos	Media (previa al TAV)	Media (post. al TAV)	Prueba "t"
Subescala 6. Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	5.31	5.00	.486
35 Yo usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en el trabajo del curso			
43 Yo hacía un buen uso de mi tiempo de estudio para este curso			
52 Yo encuentro difícil seguir un horario de estudio			
65 Tengo un lugar apartado regularmente para estudiar			
70 Me aseguraba de estar al día con las lecturas y tareas semanales de este curso			
73 Yo asistía a esta clase regularmente			
77 A menudo encontraba que no gastaba mucho tiempo en este curso, como en otras actividades			
80 Raramente encuentro tiempo para repasar mis apuntes o lecturas antes de un examen			
Subescala 7. Regulación del esfuerzo	5.42	5.13	.438
37 A menudo sentía flojera y aburrimiento cuando estudiaba para esta clase, la que dejaba antes de terminar lo que había planeado hacer			
48 Trabajaba duro para hacerlo bien en esta clase, aún si no me gustaba lo que estábamos haciendo			
60 Cuando el trabajo del curso era difícil, lo dejaba o solo estudiaba las partes fáciles			
74 Aún que el material del curso era aburrido y sin interés, trataba de continuar hasta terminar			
Subescala 8. Aprendizaje con los pares	4.68	4.84	.777
34 Cuando estudiaba para este curso, a menudo traté de explicarle a un compañero o amigo			
45 Trataba de trabajar con otros compañeros de esta clase para completar los temas del curso			
50 Cuando estudiaba para este curso, a menudo hacía un tiempo para discutir el material, con un grupo de compañeros de la clase			
Subescala 9. Búsqueda de ayuda	4.88	5.17	.001**
40 Aún si tenía problemas en aprender el material de esta clase, trataba de hacer el trabajo solo, sin ayuda de nadie			
58 Yo le pido al maestro que aclare los conceptos que no he entendido bien			
68 Cuando no entendía el material del curso, le pedía ayuda a otro compañero			
75 Yo trataba en esta clase de identificar compañeros a quienes les pudiera pedir ayuda si era necesario			

**p=.001

Si consideramos aquellas subescalas en las que las diferencias entre ambas aplicaciones fueron estadísticamente significativas, encontramos que al concluir el TAV los estudiantes en el aspecto motivacional manifestaron, en orientación intrínseca, ser más conscientes del valor que le atribuyen a las metas que se plantearon y consideraron tareas que desafiaran su capacidad y satisficieran su curiosidad incluso si la tarea resultaba difícil, sintiéndose satisfechos al final de la ejecución. En autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución, los alumnos presentaron cambios en sus creencias acerca de su capacidad para aprender o ejecutar las tareas artísticas, el éxito en las tareas lo atribuyeron al control que ejercieron sobre su esfuerzo, el tiempo y el interés en desarrollar más sus habilidades plásticas. Sin embargo, los estudiantes también manifestaron que pueden sentirse ansiosos si perciben que son evaluados por la autoridad o por sus compañeros durante la elaboración o al término de sus obras artísticas.

En cuanto a las estrategias para el aprendizaje, los estudiantes manifestaron que durante las sesiones del TAV, tomaron mayor conciencia de su autonomía y capacidades para decidir qué estrategias emplear, cómo ponerlas en práctica, cuándo y por qué utilizarlas; con sus autoevaluaciones elaboraron juicios sobre sus propias acciones y los resultados de ellas, de manera que la toma de decisiones orientadas a incrementar su aprendizaje fue mejor; en la subescala de búsqueda de ayuda los estudiantes consideraron que con el TAV se favoreció el trabajo en equipo, se tomó más en cuenta la observación, el comentario y la ayuda de los compañeros, así como la del instructor para una mejor realización de la tarea artística.

Con respecto al impacto del TAV en un desarrollo de habilidades para la representación visual (dibujo y escultura) se confirmaron los hallazgos de Winner y Hetland, (2006), durante el desarrollo de las diferentes sesiones, se observó que el estudiante aprendía los aspectos técnicos sobre los instrumentos y materiales, decidiendo de qué manera y en qué momento utilizarlos. Fue evidente su compromiso y persistencia ante las tareas del TAV, aprendieron a plasmar una visión y significado personal en su obra y fueron cada vez más reflexivos, cuestionando y explicando sus intenciones y decisiones durante el proceso de elaboración y evaluando la obra terminada.

Conclusiones

Los resultados del TAV indican que la programación de la enseñanza artística sustentada en el modelo de Pintrich (2000b) propició un ciclo de autorregulación. En la *fase de previsión, planificación y activación*, el alumno aprendió a determinar sus metas para la sesión, percatándose del grado de dificultad que tenía la tarea, analizando si poseían conocimientos previos y si le era de interés realizarla. En la *fase de supervisión* se dio cuenta de cómo se manifestó su motivación hacia la actividad y detectó la pertinencia de buscar ayuda. En la *fase de control* mediado por su percepción de autoeficacia pudo realizar acciones para mantener dicha motivación, incrementando su esfuerzo y el tiempo asignado a la tarea, buscando ayuda de sus pares y apoyándose en los señalamientos del instructor. En la *fase de reacción y reflexión* fue importante el desarrollo de juicios y autoevaluaciones del alumno sobre su desempeño, así pudo realizar ajustes y planificaciones en sus estrategias y comportamientos. En general el desempeño de los estudiantes del TAV es similar al encontrado por otros autores (Rotgans, 2009; Ng, 2002) que propositivamente han considerado el desarrollo de la autorregulación como parte de sus cursos.

El hecho de que se encontraran diferencias significativas únicamente en algunas escalas del MSLQ es coincidente con García y Mc Keachie (2005); estos autores sostienen que las respuestas a los reactivos se vinculan directamente con las experiencias de aprendizaje y que, dependiendo del contenido del curso, los estudiantes pueden mostrar diferentes niveles de motivación o uso de estrategias. En este caso las que se vieron favorecidas tenían que ver más con el desarrollo de la obra artística (área cognoscitiva, subescalas autorregulación metacognitiva y búsqueda de ayuda) y menos con actividades de estudio (área cognoscitiva subescalas: 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8). Igualmente, sobresale una motivación regulada por los estudiantes, en la que autoeficacia y valor intrínseco de la tarea (área motivacional, subescalas 1, 5 y 6) son centrales en contraste con las reguladas externamente.

Las respuestas de los alumnos al MSLQ se vinculan con aspectos que, de manera explícita, se estimularon durante el desarrollo del TAV, por ejemplo, algunos temas expuestos como el manejo de luz y sombra y la tarea sugerida de dibujar o esculpir un rostro humano, propiciaron gran interés y expectativas, manifestada en la participación grupal y solicitud de apoyo de pares e instructor para perfeccionar la obra. Al final de estas

sesiones los alumnos manifestaron su orgullo o su decepción pero en ambos casos con el deseo de repetir la experiencia para corregir errores.

Específicamente, en relación con la motivación, las subescalas que mostraron diferencias significativas fueron orientación intrínseca a la meta, autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución y prueba de ansiedad, de lo que podemos inferir que el TAV favoreció en los estudiantes un aprecio por la actividad artística así como que se sintieran competentes al realizarla y que, si bien estuvo aunado a una mayor ansiedad (que puede vincularse con el estar consciente de la dificultad de la tarea), ésta no tuvo un efecto negativo. De hecho, se ha planteado que ciertos niveles de ansiedad pueden potenciar el aprendizaje de la tarea, siempre y cuando los estudiantes tengan los apoyos en el aula necesarios para afrontar los retos como fue el caso de los estudiantes del TAV (Hancock, Nichols, Jones, Mayring y Glaeser-Zikuda, 2000).

En lo que respecta a la cognición, las diferencias en las escalas de *autorregulación metacognitiva* y *búsqueda de ayuda* se puede suponer que el TAV ayudó a los estudiantes a darse cuenta de cómo aprenden y qué es lo que ya conocen o bien, a estar conscientes de cómo y en qué momento utilizar de una forma eficaz y eficiente lo ya habían aprendido. Fue posible evidenciar el potencial que se le atribuye a la educación artística integrada sobre el desarrollo cognoscitivo (Catterall, 2005).

Anteriormente autores que investigan sobre educación artística (Fogg y Smith, 2001; Hetland y Winner, 2004) ya habían documentado el potencial que tiene el arte visual para el desarrollo cognoscitivo ya que el arte y la experiencia estética son un medio de expresión del pensamiento complejo, creativo y de las sensaciones y emociones del estudiante. En el presente estudio corroboramos este hecho, pero además vimos que si esta enseñanza se enriquece con la promoción y aprendizaje de estrategias de autorregulación se propicia que los alumnos sean más autónomos y reflexivos.

Algunos de los reactivos (ver subescalas 5, de ambas áreas) señalan que los estudiantes percibían que estos beneficios pueden, en un momento dado, trascender a la clase de arte y manifestarse en otras asignaturas. Lo que sugiere que una propuesta de inclusión del arte visual como asignatura formal dentro de la currícula de las carreras impartidas en una institución universitaria puede tener implicaciones positivas.

Por parte de las autoridades y profesores universitarios se detectó la concepción tradicional de que el arte es un mero entretenimiento y de que

no se relaciona con los contenidos temáticos de los programas educativos vigentes; de igual manera, en el caso de los estudiantes nos percatamos de las creencias generalizadas de que el arte es casi imposible aprenderlo si no se cuenta con talento y habilidades innatas, de forma que al ser invitados a participar en el estudio, se inscribió sólo quien previamente tenía cierto interés y curiosidad por el arte. Tanto en profesores como en estudiantes se identificó un desconocimiento de lo que es la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para un desempeño autónomo por parte de los alumnos, se privilegia más una enseñanza centrada en el profesor.

Finalmente, con esta investigación ponemos en relieve que, si se conjugan el potencial del arte visual en el desarrollo cognoscitivo, las características de la enseñanza artística integrada y de la autorregulación del aprendizaje, podemos llegar a tener como resultado una experiencia académica novedosa que aporte una visión diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudiante universitario.

Referencias

- Arts Education Partnership (2003). *Report of the Arts Education Partnership National Forum* realizado en septiembre 2002, Nueva York: Lincoln Center.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*, Los Angeles, California: University of California Press.
- Bamford, A. (2006). "L'education artistique dans le monde", *Revue Internationale D'Education*. 42, 119-131.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). "Arts-Based Educational Research", en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research*, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 95-110.
- Boekaerts, M.; Pintrih, P. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA: Academic Press, pp.1-10.
- Catterall, J. S. (2005). "Conversation and silence: Transfer of learning through the arts", *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 1(1), 1-12.
- Catterall, J. S. (2009). "Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults", *I-Group Book*, Los Ángeles: Arts Education Partnership.
- Deasy, R. J. (ed.) (2002). "Critical links: Learning in the arts and student academic and social development", *International Journal of Education and the Arts*. 3, 3-12.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión Artística*, Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós.

- Fogg, T. y Smith, M. (2001). "The artists-in-the-classroom project: A closer look", *Educational Forum* 66, 60-70.
- Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística, política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*, México: Plaza y Valdés.
- García, T. y McKeachie, W. (2005). "The making of the motivated strategies for learning questionnaire", *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Goldberg, M. (2006). *Integrating the arts: An approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings* (3rd ed.), Boston: Pearson.
- Hancock, D. R.; Nichols, W. D.; Jones, J.; Mayring, P. y Glaeser-Zikuda, M. (2000). "The impact of teachers' instructional strategies and students' anxiety levels on students' achievement in eight grade German and U.S. classrooms", *Journal of Research and Developmental in Education*, 33, 232-240.
- Hargraves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*, Madrid: Morata.
- Hetland, L. y Winner, E. (2004). "Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: Research evidence and policy implications", en E. Eisner y M. Day (eds.) *Handbook on Research and Policy in Art Education*, Cambridge: National Art Education Association, pp. 135-162.
- Ng, Chi-hung (2002). "Relations between motivational goals, beliefs, strategy use and learning outcomes among university students in a distance learning mode: A longitudinal study", *Australian Association for Research in Education*. 1(3), 5-10.
- Pintrich, P. R. (2000a). "The role of goal orientation in self-regulated learning", en M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA Academic Press, pp. 451-502.
- Pintrich, P. R. (2000b). "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement", *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P.R. (2003). "A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts", *Journal of Educational Psychology*. 95, (4), 667-686.
- Parres, R. E. (2008). *Taller de artes visuales y manual de estrategias para el profesor*. Documento de circulación interna, México: Universidad de Occidente.
- Pintrich, P. R. y De Groot, L. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Project Zero (2003a). *Project co-arts*. Disponible en: <http://www.pz.harvard.edu/Research/Coarts.htm> (consultado 19 de marzo de 2009)
- Project Zero (2003b). *Arts PROPEL*. Disponible en <http://www.pz.harvard.edu/Research/PROPEL.htm> (consultado el 19 de marzo de 2009)
- Rabkin, N. y Redmond, R. (2006). "The arts make a difference", *Educational Leadership*, 63(5), 60-64.
- Roney, R. (2004). *Arts-based teaching and learning, review of the literature*, Washington, DC: VSA Arts.

- Rotgans, I. J. (2009). *Motivation, achievement-related behaviors, and educational outcomes*, Singapur: Ruby Printing Pte Ltd.
- Schunk, D. H. (2005). "Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich", *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- University of British Columbia (2003). *Arts-based teaching and learning technologies*, Vancouver, Canadá: Department of Curriculum Studies, University of British Columbia.
- Weinsten, Husman y Dierking (2000) "Self-regulation interventions with a focus on learning strategies", en M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 727-747.
- Winner, E. y Hetland, L. (2006). "The arts and academic achievement: What the evidence shows", *Journal of Aesthetic Education*, 34, 3-11.
- Zimmerman, B. J. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis", en B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2da. ed.), Lawrence Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, Inc., pp. 1-38.

Artículo recibido: 26 de agosto de 2010
Dictaminado: 11 de noviembre de 2010
Segunda versión: 29 de noviembre de 2010
Aceptado: 30 de noviembre de 2010