



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**CONCEPCIONES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN MEDIA VOCACIONAL SOBRE LA
CREATIVIDAD ARTÍSTICA**

FERNEY ALONSO ZABALA SÁNCHEZ



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



**Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen**

CONCEPCIONES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA
VOCACIONAL SOBRE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Pedagogía

Autor:

Ferney Alonso Zabala Sánchez

Director:

Dr. Juan Carlos Palacio Bernal

Co-director:

Juan Pablo Penagos González

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

2022

DEDICATORIA

A Dios por haberme concedido la bonita oportunidad de asumir nuevos retos en mi trayectoria como docente.

A mi esposa María Eugenia Giraldo Marín quien me apoyo incondicionalmente, su amor y comprensión hizo más disfrutable el logro de este objetivo.

A mi madre Gloria Patricia Sánchez Hoyos y a mi padre José Gustavo Zabala Guzmán quienes siempre me hicieron sentir su amor, su compañía y sobretodo su confianza en que todo saldría bien.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Juan Carlos Palacio Bernal, por su valiosa asesoría en la elaboración de este trabajo investigativo, su sabiduría y confianza hicieron posible finalizar con éxito este reto.

A Juan Pablo Penagos, por su gran apoyo y asesoramiento en lo relativo al análisis estadístico, su experticia y calidez humana fueron sumamente relevantes para el logro de los objetivos propuestos.

A los estudiantes de grados décimos y undécimos de la Institución Educativa Empresarial de Dosquebradas, por su vinculación y participación en este proyecto.

A quienes se vincularon como jueces para la valoración del cuestionario tipo Likert, por su valiosa revisión, comentarios y sugerencias.

A la Universidad Católica de Manizales, por su valioso aporte formativo a los docentes de Colombia desde su programa Maestría en Pedagogía.

Al Ministerio de Educación Nacional, por apoyar la formación docente desde su estrategia de becas condonables.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN	17
1.1. Descripción y planteamiento del problema.....	17
1.2. Objetivo.....	22
1.2.1. Objetivo general.....	22
1.2.2. Objetivos específicos	22
1.3. Justificación	23
1.4. Contexto de la investigación.....	26
1.4.1. Dosquebradas: Municipio industrial del Eje Cafetero	26
1.4.2. Institución Educativa Empresarial	28
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	31
2.1. Antecedentes	31
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	32
2.1.2. Antecedentes nacionales	38
2.1.3. Antecedentes regionales.....	42
2.1.4. Principales hallazgos de los antecedentes.....	44
2.2. Creatividad: Un constructo complejo y multifacético	46
2.3. Creatividad y formación: una reflexión pedagógica.....	50
2.4. Creatividad Artística	53
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	56
3.1. Paradigma metodológico	56
3.2. Diseño metodológico	57

3.3. Técnicas e instrumentos	59
3.4. Población.....	65
3.5. Análisis de la información	66
CAPÍTULO IV. VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS.....	69
4.1. Análisis respecto a la valoración de las instrucciones generales mediante los aspectos al interior de dicha dimensión	71
4.2. Análisis respecto a la valoración de la información general solicitada mediante los aspectos al interior de dicha dimensión	74
4.3. Análisis respecto a la valoración de las dimensiones mediante los aspectos de interés	77
4.4. Análisis respecto a la valoración general de los ítems mediante los aspectos al interior de dicha dimensión.....	80
4.5. Análisis respecto a la valoración general del cuestionario mediante los aspectos al interior de dicha dimensión.....	84
4.6. Análisis respecto las 5 dimensiones utilizadas para la valoración del contenido mediante el juicio de expertos de manera general	87
CAPÍTULO V. REDUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y VALIDACIÓN DE CONSISTENCIA INTERNA: VALIDEZ DE CONSTRUCTO.....	91
5.1. Elaboración del instrumento	91
5.1.1. Características generales del instrumento	91
5.1.2. Construcción del instrumento para gestión de la información y realizar su reducción.....	92
5.2. Aplicación del instrumento: análisis de resultados y reducción	95

5.2.1. Validación del constructo: idoneidad de la aplicación del ACP para la reducción del instrumento.....	95
5.2.2. Variabilidad explicada de la totalidad presentada en cada dimensión: factores necesarios para explicar cada dimensión	97
5.2.3. Selección de los ítems que mejor representan cada una de las dimensiones	99
5.3. Cuestionario definitivo.....	103
 CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL INSTRUMENTO LUEGO DE REALIZAR SU REDUCCIÓN	
6.1. Comparaciones de los ítems del instrumento reducido respecto a factores sociodemográficos de interés primario	105
6.1.1. Comparaciones respecto al grado que cursan los estudiantes.....	105
6.1.2. Comparaciones respecto al sexo de los estudiantes encuestados.....	109
6.1.3. Comparaciones respecto a la edad de los estudiantes encuestados.....	110
6.1.4. Comparaciones respecto al estrato socioeconómico de los estudiantes encuestados	113
6.1.5. Comparaciones respecto a si el principal pasatiempo se relaciona con artes (PPRA).....	115
6.1.6. Comparaciones respecto a la asistencia a talleres de arte en el tiempo libre (ATATL).....	116
6.1.7. Comparaciones respecto al tipo de taller de arte que asisten (TTA).	118
6.1.8. Comparaciones respecto a la formación familiar en artes (FFA)	120

6.1.9. Comparaciones respecto a la proyección en profesionalizarse en artes (PPA).....	123
VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	126
7.1. Concepciones a partir del género de los estudiantes.....	126
7.2. Concepciones sobre la creatividad artística a partir de la edad de los estudiantes .	130
7.3. Concepciones sobre la creatividad artística a partir del estrato socioeconómico de los estudiantes encuestados	133
7.4. Concepciones sobre la creatividad artística a partir de los pasatiempos de los estudiantes.....	135
7.5. Concepciones sobre la creatividad artística a partir de la asistencia a talleres de arte	136
7.6. Concepciones sobre la creatividad artística a partir del tipo de taller de arte que asisten.....	138
7.7. Concepciones sobre creatividad artística a partir de la formación en artes en el núcleo familiar	139
7.8. Concepciones sobre creatividad artística a partir de la proyección profesional a futuro relacionada con las artes.....	142
CONCLUSIONES	145
RECOMENDACIONES.....	148
REFERENCIAS.....	149
ANEXOS	158

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	64
Tabla 2	70
Tabla 3	92
Tabla 4	93
Tabla 5	96
Tabla 6	98
Tabla 7	100
Tabla 8	102
Tabla 9	103
Tabla 10	106
Tabla 11	107
Tabla 12	109
Tabla 13	110
Tabla 14	111
Tabla 15	111
Tabla 16	112
Tabla 17	112
Tabla 18	113
Tabla 19	114
Tabla 20	114
Tabla 21	115
Tabla 22	116

Tabla 23	116
Tabla 24	117
Tabla 25	117
Tabla 26	118
Tabla 27	119
Tabla 28	120
Tabla 29	120
Tabla 30	121
Tabla 31	121
Tabla 32	122
Tabla 33	122
Tabla 34	123
Tabla 35	124
Tabla 36	124
Tabla 37	125
Tabla 38	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	59
Figura 2	61
Figura 3	72
Figura 4	73
Figura 5	75
Figura 6	76
Figura 7	78
Figura 8	79
Figura 9	81
Figura 10	82
Figura 11	85
Figura 12	86
Figura 13	88
Figura 14	89

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario tipo Likert inicial.....	158
Anexo B. Formato guía para la valoración por parte de jueces expertos	163
Anexo C. Análisis respecto a la valoración de las instrucciones generales.....	167
Anexo D. Análisis respecto a la valoración de la información general solicitada.....	168
Anexo E. Análisis respecto a la valoración de las dimensiones	169
Anexo F. Análisis respecto a la valoración general de los ítems.....	170
Anexo G. Análisis respecto a la valoración general del cuestionario.....	171
Anexo H. Análisis respecto las 5 dimensiones utilizadas para la valoración del contenido mediante el juicio de expertos de manera general	172

INTRODUCCIÓN

La reflexión pedagógica en el mundo actual, se mantiene vigente y relevante, toda vez que los seres humanos no se precisan así mismos como seres acabados, cuya posibilidad de crecimiento termino. Por el contrario, el hombre se observa así mismo y encuentra en dicha mirada, la necesidad de reflexionar sobre su formación con el ánimo de crecer y avanzar, así como también de reconsiderar caminos recorridos que no fueron fructíferos. En este sentido, la reflexión sobre la formación humana se hace imperativa, sobre todo cuando se tratan elementos que hacen parte de la base del desarrollo humano como lo es el asunto de la creatividad, constructo que hoy por hoy se enmarca con fuerza en la óptica del desarrollo de las sociedades, y que es el tema que trasciende en el presente trabajo de grado, este se aborda desde su relación con las artes, para dar cabida a la categoría creatividad artística.

Ahora bien, en el contexto del sistema educativo, es menester afrontar la discusión sobre el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta que la escuela sigue siendo el escenario principal bajo el cual se ofrece una formación que se espera sea integral para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Por tal razón, surge el interés de investigar esta problemática desde la óptica de uno de los actores centrales del acto educativo; el estudiante. Por este motivo, el presente trabajo se titula “Concepciones de un grupo de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística”.

Es imperativo destacar que la creatividad artística si bien está ampliamente validada por la academia a nivel internacional, por autores e investigadores en diferentes épocas, aún parece no ser un elemento de reflexión relevante en el contexto escolar, la apuesta por una formación en la que prevalece el aprendizaje racional, sistemático y convergente mayoritariamente, es objeto de

análisis y revisión. Por tanto, surge la necesidad de evidenciar la creatividad como ese elemento diferenciador que puede potenciar la educación, a la vez que la formación del estudiantado, posibilitando escenarios de creación, imaginación e innovación.

A esto se suma, la gran evidencia existente sobre el impacto de la educación artística en la formación educativa, son numerosos los estudios que indican los beneficios de involucrar la enseñanza de las artes en la educación escolar, como promotora del desarrollo humano a todos los niveles, tanto desde la sensibilidad estética, emocional, cognitiva e incluso como propiciadora de ambientes de sana convivencia. Adicionalmente, se documenta el potencial del arte como un posibilitador del desarrollo de la creatividad en el ser humano, por lo tanto, resulta naturalmente razonable que la discusión frente a la creatividad artística en las instituciones educativas, sea una cuestión de relevancia que debería tener una mayor atención por parte de la comunidad educativa.

Por consiguiente, se formula como objetivo general para esta investigación: *describir las concepciones de un grupo de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística*. Se pretende entonces, revisar las concepciones que frente al tema de la creatividad artística tienen los estudiantes de los grados décimos y undécimos de la Institución Educativa Empresarial, con sede en Dosquebradas Risaralda.

Para lograr la finalidad anteriormente expuesta, se realiza una revisión a los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, para así determinar el estado de las investigaciones que se encuentran relacionadas con el tema de interés de este trabajo y que fueron realizadas con anterioridad, para finalmente generar unos hallazgos que permitan esbozar un panorama real entorno a los avances que en términos investigativos se han tenido frente al tópico central, de esta manera, se determina su relevancia y nivel de pertinencia. También, se observan las propuestas metodológicas utilizadas para investigar en esos casos y los resultados obtenidos que se presentan

como nuevo conocimiento que viene a nutrir los análisis, comprensiones y reflexiones que se vienen construyendo alrededor del fenómeno objeto de estudio. Adicionalmente, se complementa el marco teórico con la exposición de tres categorías fundamentales que soportan teóricamente el trabajo en cuestión, dichas categorías son *creatividad: un constructo complejo y multifacético*, *creatividad y formación: una reflexión pedagógica*, y *creatividad artística*.

En consonancia con las pretensiones de la investigación, se traza una ruta metodológica que permita abordar de buena manera los objetivos propuestos, a este respecto, la investigación se enmarca bajo un paradigma cuantitativo, su diseño metodológico se ubica en un diseño no experimental transeccional o transversal de tipo correlacional. Así mismo, se define como instrumento para la recolección de la información, la construcción de un cuestionario tipo Likert a través del cual se pueda medir las concepciones de los estudiantes frente a la creatividad artística para su posterior análisis frente a la teoría existente.

El diseño de un cuestionario tipo Likert implica su validación, para tal finalidad diversos autores proponen diferentes metodologías con las cuales se pueda constatar y verificar que el instrumento cumple con unos criterios que le otorguen un carácter de confiabilidad. Para tal efecto, se realiza una validación de contenido a partir de la valoración de jueces expertos (método de agregados individuales) y haciendo uso de estadísticos descriptivos y coeficiente de variación. De igual manera, se ejecuta una validación de constructo con la finalidad de reducir el instrumento, para lo cual se parte del Análisis de Componentes Principales (ACP) y se vincula la prueba de esfericidad de Bartlett y el test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO).

Finalmente, se concluye con un análisis estadístico inferencial de la información recolectada a través del instrumento reducido, para lo cual se realizan pruebas de comparación por pares dentro de las cuales se aplican la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba de Dunn. De allí, se

logra describir las concepciones de los estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística a partir de la comparación con datos de carácter sociodemográfico. Cabe resaltar que no se encontró evidencia de que aspectos como el sexo, la edad, el estrato socioeconómico, los pasatiempos, la asistencia a talleres de artes y la formación artística del núcleo familiar, fueran decisivos a la hora de responder el cuestionario tipo Likert. No obstante, se analizaron algunos casos en los cuales se hallaron diferencias significativas para algunos ítems en particular.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Descripción y planteamiento del problema

En la actualidad existe una latente preocupación con relación al tipo de formación que están recibiendo los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, esto se debe principalmente a los cambios vertiginosos que ha vivido el mundo en los últimos años y la aparente dificultad que presenta el sistema educativo para adaptarse. La rigidez del paradigma tradicional ha perdido validez y el énfasis en el desarrollo de un tipo de pensamiento convergente, secuencial y racional es objeto de revisión. En el presente se insta a potenciar la creatividad como elemento fundamental para el desarrollo humano, en tal sentido, las artes se presentan como el medio de expresión predilecto para tal fin, “sin duda, de todas las capacidades con las que puede vincularse la educación artística, la creatividad es la que le resulta más indisolublemente asociada” (Pérez, 2000, p. 90).

En este marco, la apuesta por el desarrollo de la creatividad tiene coherencia con el tipo de habilidades que se esperan en el contexto de la sociedad actual, hoy más que nunca se hace vital la capacidad de generar ideas prácticas y de encontrar soluciones variadas e ingeniosas ante los problemas que se presentan en todas las áreas, soluciones que impulsen la innovación y que originen nuevos espacios de progreso para el ser humano. A este respecto, la escuela se presenta como el lugar natural en el cual se debe promover la creatividad en su máximo esplendor, Ferreriro (2012) lo afirma categóricamente al decir que “no hay duda que la escuela es una pieza clave para formar la creatividad del ciudadano” (p. 9).

Ahora bien, las instituciones educativas bajo el sistema que ha imperado desde hace muchos años, no han logrado potencializar la creatividad en los estudiantes y aún parecen estar

lejos de cumplir las demandas que en ese sentido reclama el mundo contemporáneo. Una de las razones fundamentales tiene que ver con que tradicionalmente la educación formal ha promovido un tipo de pensamiento convergente, racional, crítico, analítico y secuencial, desplazando el desarrollo de la creatividad a un segundo plano (Larraz, 2013).

De igual manera, sucede en el contexto de la educación artística, asignatura desde la que se aborda el arte en la escuela, el papel que ésta ha venido cumpliendo en la formación de los estudiantes parece ser poco relevante, es común observar al interior de los planteles educativos que esta área se encuentra relegada y tiene una intensidad horaria semanal mínima. Ante la afirmación anterior, cabe preguntarse las razones que posibilitan esta situación actual de la educación artística en el contexto de la educación básica y media, de allí surgen variadas explicaciones que pueden complementarse entre sí, una de ellas tiene que ver con el tipo de formación que se quiere dar a los futuros ciudadanos y cómo esta se relaciona con la visión de progreso que tiene el país, además de la importancia que tienen algunas áreas del conocimiento para el sistema educativo actual, en ese sentido Palacios (2006) afirma que:

Desafortunadamente la realidad escolar está muy lejos de considerar el potencial formativo que posee la música y el arte en todas sus expresiones. La escuela moderna sigue privilegiando el pensamiento lingüístico y el pensamiento lógico-matemático por sobre todas las demás formas de conocimiento, al hacerlo la escuela impide que el niño desarrolle las otras posibilidades de las que también es portador. (p. 17)

Bajo esta mirada, se observa una clara predilección por ciertos tipos de conocimiento, razón por la cual tienen un mayor número de horas en la asignación académica, se aplican pruebas externas dirigidas principalmente a medir los resultados en el aprendizaje de estos, además se privilegian como fundamentales para el desarrollo profesional a posteriori. Por consiguiente, se

generan relaciones de jerarquía en el conocimiento que ponen a la educación artística en un lugar inferior, alimentando en la comunidad educativa una visión incorrecta sobre el rol que esta juega en la formación integral del ser humano y en el desarrollo concreto de la creatividad, en ese sentido es perentorio resaltar que “la educación artística puede cultivar las habilidades que deseamos para un ciudadano de ésta y las próximas décadas” (Martínez, 2014, p. 9).

Por otra parte, existen en la educación secundaria evidentes cambios en la manera en que los estudiantes se relacionan con el arte y con la posibilidad creadora del mismo. Se nota claramente una disminución en el interés y la motivación para la realización de actividades tales como dibujar y pintar, por tal razón, mientras en educación primaria se vive bajo una constante exploración de trabajos manuales en los que los alumnos expresan cotidianamente su realidad, en secundaria se comienza a apreciar un declive en este sentido, esto seguramente tiene repercusiones en la formación del educando y en la promoción de su inventiva. Las razones por las que se da este fenómeno pueden ser variadas, ya que podría enunciarse como causantes los cambios fisiológicos, emocionales y psicológicos propios de la edad, la desmotivación generada por la carencia de estímulos, el enfoque que el sistema educativo tiene planeado en el currículo o las prácticas docentes poco motivadoras.

Lo anterior, plantea un escenario educativo en el que se hace evidente la necesidad de promover el desarrollo de la creatividad y de las prácticas artísticas que lo potencializan, buscando de esta manera lograr el objetivo de formación integral que se promulga como la razón de ser del proceso educativo. Ahora bien, Corujo et al. (2016) afirman que:

Se enfatiza que la creatividad, vista en sí como un proceso inherente al desarrollo humano, no puede desarrollarse de forma espontánea, sino que debe ser guiada, orientada, en

interacción dialéctica con los requerimientos sociales. Ello quiere decir que la creatividad se desarrolla bajo las condiciones de un proceso formativo. (p. 127)

Desde esta perspectiva, la reflexión pedagógica se hace aún más relevante, ya que resulta muy necesario reconocer las implicaciones educativas que tiene el desarrollo de la creatividad y el arte en la formación del estudiante. Al situar a la creatividad más allá de la visión que la reduce a ser producto de la espontaneidad o a una virtud especial en algunos individuos, se da la oportunidad de entenderla como posibilidad que se abre en el contexto de un proceso educativo, siendo allí donde se pone de manifiesto toda una serie de reflexiones que deberían hacerse alrededor de las prácticas y discursos docentes, del currículo, entre otros aspectos, sólo por citar algunos ejemplos.

Sin embargo, es aquí donde el papel del estudiante resulta ser decisivo, los postulados pedagógicos que circulan con gran aceptación en la actualidad proponen que el rol del alumno debe ser el de actor activo en su proceso formativo, en una relación horizontal con sus profesores y sobre todo como constructor de su aprendizaje. Siendo coherentes con la afirmación anterior, resulta sumamente importante analizar las concepciones que los alumnos tienen acerca de la creatividad y su relación con el arte, pues de éstas se derivan algunas implicaciones educativas que deben ser objeto de revisión. Por ello, darle la voz al estudiante, supone conocer su visión, sus ideas, su experiencia y el sentido que le da al fenómeno educativo que le sucede en el día a día, es reconocer su valía.

De igual manera, se abre el conocimiento de la escuela a la dimensión de uno de sus actores centrales, el alumno, quién desde sus aportes contribuye a la reconsideración de ciertos fenómenos educativos que en muchas ocasiones han sido contruidos desde la lógica institucional. (Guzmán y Saucedo, 2007). En esta línea de pensamiento, se hace indiscutible la necesidad de analizar la postura de los estudiantes frente al tema que es objeto de estudio, reconociendo el valor de estas

concepciones para la reflexión pedagógica, en el entendido de que las mismas tienen implicaciones educativas que pretenden ser dilucidadas con la realización de esta investigación. De allí, surge la pregunta ¿Qué concepciones acerca de la creatividad artística tiene un grupo de estudiantes de educación media vocacional de la Institución Educativa Empresarial?

1.2. Objetivo

1.2.1. Objetivo general

Describir las concepciones de un grupo de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística.

1.2.2. Objetivos específicos

- Diseñar y validar un cuestionario que proporcione información acerca de las concepciones que tiene un grupo de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística.
- Comparar los resultados entre distintos grupos de estudiantes a partir de similitudes y diferencias que presenten en el instrumento de medición.
- Clasificar según comparación de elementos contextuales, personales y formativos, concepciones que influyen en el proceso formativo en educación artística.

1.3. Justificación

En la actualidad se hace cada vez más necesario, reflexionar pedagógicamente alrededor de la formación y el desarrollo humano, es aquí donde cobran mayor relevancia las investigaciones que en tal sentido interpelan a los diferentes actores del hecho educativo, reconociendo sus aportes como vitales para la generación de conocimiento que permita ahondar en las situaciones problemáticas para así posibilitar soluciones. En el caso particular de la presente investigación, el trabajo se centra en el ejercicio de describir las concepciones de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística, lo cual resulta conveniente teniendo en cuenta que las creencias de los alumnos son visiones que deben ser visibilizadas y contextualizadas en el marco de la discusión pedagógica.

Al respecto, Aranguren (2017) comenta que “la escuela se mueve motivada por las concepciones y creencias de sus actores, o sea los docentes, estudiantes, personal administrativo, obrero y los representantes” (p. 87). Dicha afirmación permite notar la conveniencia de realizar trabajos de investigación como el que se está presentando, puesto que si las concepciones de los estudiantes finalmente movilizan la escuela, entonces investigarlas resulta imperioso.

A esto se suma, la consideración respecto a que dichas concepciones que se convirtieron en objeto de la investigación, se enfocan en el campo de la creatividad artística. En este sentido, se destaca que las investigaciones en esta línea específica de conocimiento son escasas, pues aunque la creatividad como categoría está ampliamente abordada y la creatividad desde su relación con las artes igualmente lo está, la pregunta por las concepciones de estudiantes de educación media vocacional si resulta menos atendida, por lo tanto, se presenta la oportunidad de generar una contribución en este sentido.

De igual manera, el estudio de las concepciones lleva implícito la posibilidad de evidenciar no sólo las creencias de las personas que son objeto de indagación, sino también las posturas que le han incidido desde su entorno social cercano, sobre este asunto particular Diazgranados et al. (2008) argumentan que:

La visión que los alumnos tienen de la Creatividad como habilidad del pensamiento, la importancia de su aprendizaje, la toma de conciencia de sus capacidades para aprenderla, los valores socioculturales que pueden llegar a atribuirle, su uso en su desarrollo personal y resolución de problemas, dependen en gran medida de los mensajes que reciben del maestro; mensajes que son elaborados normalmente desde sus concepciones. (p. 88)

Ante tal aseveración, se hace aún más oportuno el conocimiento de las concepciones de los estudiantes, en tanto éstas permiten poner de manifiesto los postulados que en tal sentido les ha otorgado la escuela como espacio de formación, el maestro como mediador de sus aprendizajes y por supuesto, la familia como su núcleo formativo más cercano.

Por otra parte, hablar de creatividad desde cualquiera de sus posibilidades, es dialogar alrededor de una noción que hoy por hoy se constituye en la esperanza de desarrollo de las sociedades, no en vano De la Torre (2003, como se citó en Klimenco, 2008) afirma que “si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad” (p. 192). En tal sentido, muchos otros autores concuerdan con la premisa impostergable de formar a las presentes generaciones, en la posibilidad de desarrollar un espíritu creativo que les permita vislumbrar posibilidades para un mundo mejor. En este contexto, la presente investigación cobra importancia en tanto aporta nuevos elementos para ampliar la discusión sobre la creatividad, en el marco de la creatividad y su relación con las artes en el entorno escolar, discusión que se aborda

desde la descripción de las concepciones que en tal sentido tienen los estudiantes, quienes son los actores fundamentales en todo proceso educativo.

Ahora bien, para la recolección de la información en cualquier proceso de investigación, se requiere la utilización de un instrumento que permita la obtención de los datos de manera confiable y precisa, de tal manera que al aplicarse a la población seleccionada, pueda recabarse la materia prima que podrá ser analizada para la configuración de los resultados. A tal efecto, en el objetivo específico número uno de este trabajo de investigación, se plantea la construcción de un cuestionario tipo Likert siguiendo todo el protocolo riguroso que se formula desde la teoría relacionada, la razón que motivo dicha decisión fue la de aportar un instrumento de medición que luego de surtido su respectivo proceso de validación de contenido y constructo, sirva como recurso para investigaciones que se realicen en el marco de las concepciones de estudiantes sobre la creatividad artística, en palabras de Hernández et al. (2014) el trabajo tiene una utilidad metodológica.

Dicha utilidad, se hace más evidente si se tiene en cuenta que un instrumento de esta naturaleza no se encuentra en la revisión de antecedentes realizada, puesto que la mayoría de trabajos en este sentido se han enfocado en la construcción de instrumentos que permiten medir el grado de creatividad de una persona, dentro de los cuáles existen diversos test desarrollados para este propósito. Adicionalmente, los instrumentos para la recolección de datos que resultan similares, se encuentran direccionados a las concepciones sobre creatividad a nivel general, por ende, el aporte al delimitar el cuestionario tipo Likert hacia la creatividad artística, permite profundizar específicamente en el terreno de la educación artística como posibilitadora del desarrollo creativo.

En este marco, aparecen las artes como elemento clave en la formación humana, dado su potencial para sensibilizar, recrear el mundo, expresar sentimientos, emociones y pensamientos, así como para fortalecer aspectos relacionados con el aprendizaje de habilidades sociales, para el desarrollo cognitivo desde la infancia y por su puesto para estimular el pensamiento creativo.

En consecuencia, se hace evidente la relevancia de realizar investigaciones que se interesen por contribuir desde los elementos mencionados anteriormente, de tal modo, se abre la posibilidad al mejoramiento de la escuela como lugar de formación para el progreso de las sociedades.

1.4. Contexto de la investigación

Todo proyecto de investigación se realiza en un contexto específico que resulta determinante para la realización del mismo, dado los factores de tipo social, económico, cultural e histórico que influyen directamente sobre las personas que participan, por tanto, conocer las particularidades de dicho entorno resulta relevante. Al respecto, se presenta a continuación una mirada alrededor del municipio de Dosquebradas Risaralda y de la Institución Educativa Empresarial.

1.4.1. Dosquebradas: Municipio industrial del Eje Cafetero

El departamento de Risaralda, está conformado por 14 municipios que suman según las proyecciones del Dane 978.182 habitantes para el año 2020, su capital es la ciudad de Pereira, la cual se conecta con Dosquebradas a través del viaducto César Gaviria Trujillo, siendo éste último el segundo municipio en importancia del departamento dada sus condiciones demográficas y económicas. Dosquebradas, recibió su nombre debido a dos quebradas que atraviesan su territorio; Santa Teresita y Las Garzas, es un municipio pujante, emprendedor y de visión empresarial.

El municipio de Dosquebradas hace parte del Área Metropolitana de Centro Occidente conocida por sus siglas como AMCO, de las cuales también hacen parte Pereira, Santa Rosa y La Virginia, municipios con quienes tiene gran proximidad. Sin embargo, Dosquebradas tiene una característica muy particular que la hace relevante para el departamento, es un lugar donde se encuentran asentadas muchas fábricas, industrias y empresas que promueven el desarrollo económico en la región, de hecho, es conocido como uno de los centros industriales del Eje Cafetero.

En este contexto, se hace imperioso garantizar la formación educativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que harán parte activa de las acciones de desarrollo que se promulgan para la ciudad en los próximos años, como parte del compromiso institucional para la recuperación en todos los niveles, dadas las circunstancias que la pandemia del Covid-19 trajo consigo a nivel mundial. En este marco, existen actualmente 21 instituciones educativas públicas que atienden la formación básica secundaria y media vocacional de los estudiantes, además de 52 sedes de básica primaria que hacen parte de las instituciones anteriormente mencionadas, por otro lado, se cuentan con aproximadamente 76 instituciones educativas de carácter privado.

La formación en administración, contabilidad, logística, emprendimiento y similares, ha sido durante muchos años un pilar fundamental dadas las características del municipio, por tanto, diversas instituciones públicas de bachillerato ofrecían énfasis en dichas áreas, no obstante, algunas políticas educativas en los últimos años han llevado a ofrecer estos niveles educativos desde la articulación con entidades como el SENA, lo cual ha llevado a que variadas instituciones eliminen algunas modalidades y se asuman como bachilleratos académicos principalmente.

Lo anterior, ha posibilitado que se abran nuevos horizontes a potencializar propuestos desde las instituciones y desde la secretaría de educación municipal, dentro de los cuales la

formación artística y cultural ha tomado relevancia. A este respecto, el municipio de Dosquebradas Risaralda estipulo en su plan de desarrollo Dosquebradas Empresa de Todos 2020-2023, acciones dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa, entre las cuales se menciona la implementación de una estrategia llamada Dosquebradas Diversa y Talentosa con la cual se pretende descubrir, incentivar y fortalecer talentos y habilidades en algunas áreas fundamentales que influyan en la orientación vocacional de los estudiantes del municipio de Dosquebradas dentro de las cuales se nombra el área artística (Municipio de Dosquebradas, 2020).

Así mismo, dentro de los propósitos colectivos del plan de desarrollo municipal, se afirma que “la creatividad permitirá a los sectores de la sociedad dosquebradense buscar alternativas, no sólo desde el plano económico, sino desde la administración pública, el desarrollo comunitario y nuevas formas para abordar esta situación, entendiendo la importancia del cuidado” (Municipio Dosquebradas, p. 21). Estas menciones, permiten comprender que en el contexto actual del municipio se está trabajando en pro de fortalecer las acciones formativas que incluyen las artes, además de reconocer la importancia de la creatividad para el desarrollo progresivo de la ciudad, al punto de indicarlo como propósito a lograr. En tal sentido, se halla concordancia entre las apuestas educativas municipales y los objetivos del presente trabajo investigativo.

1.4.2. Institución Educativa Empresarial

La institución Educativa Empresarial ubicada en el municipio de Dosquebradas Risaralda, ha brindado durante los últimos 30 años una excelente formación educativa a la comunidad que le rodea, es una institución reconocida a nivel municipal dada su organización, logros académicos y por ser un colegio que está en sintonía con la necesidades de formación requeridas por la ciudad. La institución fue creada en el año 1991 bajo el nombre de Colegio Rosa Virginia, no obstante,

para el año 2002 en razón a los cambios que se suscitaron debido a la Ley 771 de 2001, pasó a llamarse Institución Educativa Empresarial, su sede de bachillerato se ubica en las inmediaciones del barrio la Badea, un sector rodeado de diversas empresas.

La institución venía graduando a sus estudiantes como bachilleres técnicos empresariales con especialidad en administración financiera, bajo una filosofía de formación empresarial que parecía lógica dada su naturaleza y por las características industriales de un municipio como Dosquebradas, sin embargo, para el año 2019 se dieron algunas orientaciones desde la Secretaría de Educación Municipal en las que con base en algunos estudios, se ordenaba eliminar dicha modalidad y pasar el colegio a bachillerato académico. Lo anterior, trajo consigo un clima de inestabilidad que supuso nuevos retos, tanto a nivel organizativo como pedagógico, ya que se dio inicio a un proceso que a la fecha no ha concluido y que consiste en renovar el horizonte institucional, es decir, redefinir su misión, visión, valores, filosofía institucional, perfiles y por supuesto su modelo pedagógico.

En ese sentido, la institución ha venido realizando los ajustes respectivos, además de proporcionar espacios de diálogos y capacitación, en los cuales se ha concluido la definición del modelo pedagógico constructivista, como el modelo a adoptar institucionalmente, en este marco, la relación maestro-alumno, el quehacer docente, las estrategias en el aula, la evaluación, entre otros elementos de la vida escolar deberán estar atravesados por dicho paradigma. Al respecto, Serrano y Pons (2011) recuerdan que la teoría constructiva “en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente” (p. 11). En esa interacción, se precisa la labor del maestro en sintonía con los principios

de dicho modelo, de esta forma, puede evitarse el distanciamiento entre el discurso pedagógico, la práctica pedagógica y los objetivos de formación que se desean lograr.

En dicha redefinición del horizonte institucional, se observa la mención de una categoría que es fundamental para el presente trabajo investigativo, la creatividad. Al respecto, el colegio enuncia la creatividad en su lista de valores institucionales a promulgar, es decir, conceptualiza la creatividad como valor que hace parte de la vida escolar, por tanto, se hace relevante entender dicha postura, la cual en palabras de la Institución Educativa Empresarial (2019) se concreta de la siguiente forma:

CREATIVIDAD: Capacidad de crear, transformar y producir algo nuevo. Crear es inventar posibilidades. Una persona es creativa cuando a partir de un conjunto de estímulos ve lo que nadie había visto antes. Es un proceso dinámico, una fuerza viva y cambiante del ser humano; es decir, es el motor del desarrollo personal y la base del desarrollo para toda cultura. (p. 10)

La anterior afirmación, evidencia la importancia que reviste la creatividad como promotora del desarrollo humano y social para la institución, por ende, se hace necesario ahondar en la reflexión pedagógica que permita entender los alcances que las prácticas escolares han tenido frente a esta cuestión, desde la escucha y comprensión de los aportes que en tal sentido pueden realizar los estudiantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Los antecedentes son el cúmulo de investigaciones que se han realizado con anterioridad, por tanto, anteceden con información valiosa la situación o el fenómeno que es objeto de estudio. Al respecto, se consultan antecedentes de orden internacional, nacional y regional, con la finalidad de revisar cada uno de los contextos desde el más cercano al más lejano con respecto al lugar en el que se realiza la investigación. De esta manera, se logra construir un panorama real que ayuda a la comprensión detallada del nivel de generación de conocimiento que se ha construido alrededor de dicho objeto de indagación.

La relevancia que revisten los antecedentes, radica en la posibilidad que ofrece al investigador de hacerse a una visión del estado actual de las investigaciones similares que existen, esto a su vez, permite conocer el nivel de interés que ha tenido el tema en los últimos años a nivel académico, el avance en la construcción de conocimiento científico, el entendimiento de los factores que inciden en dicho objeto investigativo o incluso los vacíos que aún pueden estar circundando el tema. También, permite conocer los resultados que se han obtenido de dichas investigaciones, así como elementos de vital importancia a nivel metodológico.

Cabe señalar que la obtención de dichos antecedentes en el caso de la presente investigación, fueron fruto de una consulta rigurosa realizada en los repositorios institucionales de las universidades, así como en las bases de datos que tanto a nivel nacional como internacional consolidan dicha información.

A continuación, se presentan los antecedentes bibliográficos de las investigaciones que a nivel internacional, nacional y regional, se encontraron con relación al objetivo investigativo que

en este caso, consiste en describir las concepciones de estudiantes de educación media vocacional respecto a la creatividad artística. Para tal fin, en cada antecedente se detalló el nombre de la investigación, el nombre del autor o autores, el año de publicación, su objetivo general, elementos de la metodología empleada y de los resultados obtenidos. De igual manera, se presentan los principales hallazgos encontrados fruto del análisis realizado a la información recabada.

2.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Campos (2022) realizó como tesis doctoral un trabajo investigativo titulado *Relevancia de la creatividad según la voz del alumnado en los ámbitos personal, familiar y educativo*. El objetivo principal fue el análisis de las percepciones y creencias de los estudiantes pertenecientes al grado sexto de primaria, cuarto de la ESO y primero de bachillerato, alrededor de la creatividad desde el contexto personal, familiar y escolar. La investigación se desarrolló desde un diseño mixto en el que se utilizaron como técnicas para la recolección de la información, la construcción de una escala Likert la cual fue sometida a un riguroso proceso de validación, así como la utilización de entrevistas semiestructuradas. Finalmente, se encontró que los estudiantes se perciben como sujetos creativos, así como consideran que sus padres también lo son, sin embargo, tienen una postura crítica frente al desarrollo creativo desde el ámbito escolar. Adicionalmente, se observó que los alumnos destacan la importancia de la creatividad desde los ámbitos personal, familiar y educativo.

De igual manera, se resalta otro trabajo realizado por Campos (2017) de la Universidad de Valladolid, quien presentó como trabajo de maestría, una investigación llamada *Relevancia de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. El propósito de este trabajo fue indagar respecto de las percepciones que tenían los estudiantes del colegio Claret de Segovia acerca de la

importancia de la creatividad. Para tal fin, se realizó una investigación de diseño mixto en la cual convergió el paradigma interpretativo complementado con elementos de tipo cuantitativo. La recolección de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de una escala tipo Likert validada por expertos y una entrevista semiestructurada. La investigación permitió concluir que los estudiantes comprenden el concepto de creatividad principalmente desde el énfasis en las características que tienen las personas a las que se les considera creativas, dicha concepción ha sido formada en los estudiantes de manera no formal, ya que los mismos indican que en la escuela no han recibido una enseñanza intencionada al respecto de este concepto. Por otra parte, se observó que los alumnos de manera unánime se perciben así mismos como sujetos creativos, así como consideran que un buen profesor también debería serlo. Sin embargo, tienen sus críticas sobre las maneras en qué se gestiona el aula para el desarrollo de la creatividad frente a la evaluación con que son valorados sus aprendizajes.

A su vez, la investigación titulada: *Efecto del programa de las artes plásticas en el desarrollo de la creatividad, estudiantes del primer grado de secundaria, institución educativa N°34, Chancay 2017*, realizada en la Universidad César Vallejo de Perú por Verastigue (2018), tuvo como propósito establecer el impacto que tuvo el programa de artes plásticas en el desarrollo de la creatividad de un grupo de estudiantes de secundaria. Para lo cual, se realizó una investigación aplicada con un diseño experimental de tipo cuasi experimental, en la que se aplicó una prueba de evaluación a través de un cuestionario el cual fue validado por expertos, así mismo, se hizo la validación de su consistencia a través de la aplicación del coeficiente Kuder Richardson. Los resultados permitieron evidenciar que luego del análisis inferencial realizado, puede afirmarse que el programa de artes plásticas tuvo un efecto positivo en el desarrollo de la creatividad de los

estudiantes, los datos muestran que el grupo experimental tuvo un mayor porcentaje de desarrollo (81,4%) frente al grupo de control el cual obtuvo 57,1%.

En esta línea, Krumm y Lemos (2012) también realizaron una investigación en Argentina con el propósito de evaluar si la realización de actividades artísticas favorecía el desarrollo de la creatividad, en consecuencia realizaron un estudio “utilizando un muestreo no probabilístico intencional de 301 niños, entre 8 a 14 años de edad” (Krumm y Lemos, 2012, p. 42). La medición se realizó a través de la aplicación de cuatro instrumentos para la recolección de la información; la prueba de figuras del TTCT, la escala de personalidad creadora heteroevaluación-autoevaluación y el sociograma compañero creativo. Este trabajo llamado: *Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos*, pudo determinar que los estudiantes que realizan actividades artísticas como dibujar, pintar, cantar, bailar, entre otros, obtuvieron puntajes más altos en las distintas mediciones realizadas a la creatividad, frente a los niños que no las realizaban.

Por otra parte, Pérez (2000) desarrolló una investigación doctoral titulada: *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables*, cuyo objetivo general fue “evaluar el impacto de un programa de educación artística realizado con niños de 6-7 años en la creatividad gráfico-figurativa, verbal, motriz y sonoromusical, así como en otras variables del desarrollo infantil del desarrollo infantil” (Pérez, 2000, p. 167). Este estudio empírico tuvo una muestra de 135 niños organizados en dos grupos, uno de control y otro experimental, a los cuales aplicaron 16 instrumentos de evaluación pretest y postest bajo un estricto grupo de jurados de diferentes disciplinas previamente capacitados. La investigación logró concluir que la intervención realizada al grupo experimental bajo el programa de educación artística, tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la creatividad a nivel general, no obstante, se evidenció una mayor incidencia sobre la creatividad verbal, motriz y en el rendimiento gráfico-creativo. Así

mismo, se pudo verificar una relación existente entre los efectos del programa de artes y el desarrollo perceptivo-motriz y la conducta social escolar.

A esto se suma, el artículo titulado *Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria* escrito por Larraz (2013) y publicado en la revista *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, cuya pretensión fue evidenciar la importancia que reviste para los estudiantes de básica secundaria el desarrollo de la creatividad a partir de la educación artística que reciben en las instituciones educativas. En este marco, Larraz afirma que se aprecia un declive en la relevancia que se da en la práctica escolar al desarrollo de la creatividad artística, a pesar de la abundante literatura académica que valida la enseñanza de las artes como fundamental en el proceso de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Por ende, es necesario conectar lo que se sabe desde la teoría con una planeación curricular que en la práctica propicie verdaderos escenarios de formación integral.

Las experiencias que validan la relación del arte y el desarrollo de la creatividad en los estudiantes son amplias y diversas, referente a esto, el artículo llamado *Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical*, escrito por Borislavovna (2017) y publicado en la *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, afirma que expresiones del arte como el cuento musical, potencian significativamente la creatividad en estudiantes, por tanto, sugiere que en el marco del currículo escolar deberían ser contempladas, así como el aumento del tiempo del área de educación artística en términos de horas semanales en las instituciones educativas, el cual resulta ser bajo. Esta conclusión, resultado de una investigación de tipo cuasi-experimental en la que participaron 582 niños de primero a sexto grado, a quienes se les aplicaron dos test para medir la creatividad, luego de haber vivenciado un trabajo artístico alrededor del cuento musical.

A este respecto, es imperioso traer a discusión la percepción que tienen algunos estudiantes de educación primaria en España frente al desarrollo de la creatividad, la cual fue presentada en la tesis doctoral realizada por García-Pérez (2015) en su trabajo titulado *Creatividad en alumnos de primaria: evaluación e intervención*. En el capítulo tres se presenta un estudio empírico cuya finalidad es medir la relevancia que tienen las estrategias en el aula para el desarrollo de la creatividad, el instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por cuatro fases. Uno de los resultados a destacar es que si bien se percibe como importantes las estrategias en el aula para favorecer la creatividad, existen discrepancias en cuanto al uso que los estudiantes observan de las mismas. Finalmente, el estudio también sugiere que existe evidencia de un declive en la promoción del desarrollo de la creatividad en los alumnos a medida que estos avanzan en el sistema educativo.

Analizar las percepciones que tienen los estudiantes frente al desarrollo de la creatividad, fue uno de los objetivos que se propusieron Krumm et al. (2015) en su investigación llamada *Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa*. Este trabajo fue realizado mediante un estudio transversal, en el cual se aplicó un muestreo no probabilístico en el que participaron 359 estudiantes de los últimos grados de educación primaria y primeros de secundaria, todos ubicados geográficamente en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los resultados permitieron concluir que no hay efectos significativos entre la producción creativa de los alumnos y la percepción que ellos tienen de sí mismos como sujetos creativos, es decir, no hay evidencia concluyente que permite relacionar que aquellos estudiantes que se consideran creativos tengan mayores resultados en la producción creativa que realizan. Sin embargo, los niños que son percibidos por sus padres y pares como imaginativos, abiertos y creativos, tienen mayores puntuaciones en las pruebas realizadas en lo concerniente al dibujo. Esto

muestra la importancia que tiene el contexto en el estudiante a la hora de realizar producciones novedosas y originales.

De igual manera, uno de los objetivos de la investigación ahonda en la relación entre creatividad y arte, por tanto, es necesario reconocer artículos académicos como el publicado en la revista *Integra Educativa*, el cual fue titulado *La creatividad artística. Fundamentos teóricos y psicológicos desde lo pedagógico*, escrito por Corujo et al. (2016). En este trabajo se reflexiona respecto de la categoría creatividad artística, presentándola como fundamental para la formación de los estudiantes que transformaran la sociedad gracias a su originalidad y capacidad creadora, la cual puede ser desarrollada también desde la lúdica. No obstante, se enuncia categóricamente el papel que cumplen los profesores a la hora de generar ambientes y estrategias pedagógicas que direccionen esa práctica creadora, puesto que su desarrollo no debe dejarse simplemente a la espontaneidad, al contrario, se afirma que esta debe ser guiada y claramente orientada (Corujo et al., 2016).

Ahora bien, el constructo creatividad es particularmente complejo, su definición resulta difusa y por tanto requiere de una revisión documental sistemática que permita la comprensión de una categoría que durante las últimas décadas ha sido objeto de publicaciones académicas importantes. En este orden de ideas, es perentorio resaltar la investigación doctoral titulada *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*, la cual fue realizada por Huidobro (2004) para la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo de este trabajo fue concretar una definición de creatividad en la que se recogieran los aportes realizados por los autores, cuyo trabajo resultó significativo e influyente entre el año 1990 y 1997. Para tal efecto, el trabajo se dividió en dos fases, la primera consistió en la selección de las obras y autores más relevantes en este tema, para lo cual, se establecieron principalmente algunos criterios relacionados

con el nivel de citación, la segunda parte consistió en el análisis de dichas obras, en la identificación de atributos y características coincidentes para llegar a la elaboración de una definición de la creatividad que comprenda el pensamiento de estos autores. El resultado final, permitió llevar a la redacción de dicha conceptualización alrededor de esta categoría, la cual en palabras de Huidobro (2004) es:

“Concepto que ha surgido en la bibliografía por la necesidad de explicar la aparición de productos que suponen una transformación radical de un estado anterior, lo cual lleva a inferir la existencia de una persona que posee una constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales que le capacitan para utilizar la metacognición de un modo óptimo. Dicha utilización óptima permite dar respuesta a un fallo o hueco en el conocimiento. Además, la persona ha de encontrarse inmersa en un contexto carente de obstáculos, que le presente modelos o parangones y le facilite los recursos necesarios”. (p. 124)

2.1.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, Calderón (2016) realizó como trabajo de grado para optar al título como Magíster en Pedagogía, una investigación titulada *Desarrollo del pensamiento creativo en la primera infancia: una estrategia didáctica para el fomento de competencias artísticas*. El propósito de ésta fue promover el pensamiento creativo en alumnos de primera infancia desde la clase de artes plásticas. En este sentido, la autora resalta la relación inherente que existe entre el arte y la creatividad, presentando las posibilidades creadoras y expresivas que pueden ser desarrolladas en los estudiantes desde la educación artística. Esta investigación fue de tipo cualitativo y su enfoque fue la investigación acción participativa, se empleó como instrumento el

Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Los resultados muestran que la intervención en el aula desde estrategias ligadas a las artes plásticas favoreció positivamente el desarrollo de la creatividad en los alumnos que participaron del proyecto, esta conclusión se ajusta a gran cantidad de trabajos que en el mundo validan la relación positiva que se da entre arte y el desarrollo de la creatividad.

De igual manera, Camargo y Cruz (2016) pudieron concluir que las intervenciones en el aula desde la educación artística favorecen significativamente el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, potenciando características fundamentales como la originalidad, flexibilidad e inventiva, lo que muestra la relación estrecha que existe entre las categorías creatividad y arte. Dicho resultado fue evidenciado en su investigación llamada *Semilleros en dibujo y pintura, dirigidos por estudiantes de ciclo v, para favorecer la creatividad en los estudiantes de ciclo inicial del colegio Eduardo Umaña Mendoza*. En este trabajo que se enmarcó en el paradigma interpretativo, se realizó una intervención a través de semilleros de artes plásticas, cuyo objetivo fue comprender el impacto que esta formación artística tiene en el fomento de la creatividad. Para tal fin, se aplicó el conocido Test de Torrance como diagnóstico y luego como instrumento de valoración de los resultados obtenidos.

Ahora bien, la discusión que se ha planteado frente a la educación artística como elemento fundamental en la base del desarrollo humano y como potencializadora innegable de los procesos creativos en los estudiantes, debe ser contextualizada en el panorama del sistema educativo nacional actual, a este respecto Pardo (2011) realizó una trabajo de grado para optar al título de magíster en ciencias de la educación en la Universidad San Buenaventura, la investigación cuyo nombre fue *Educación artística ¿para qué? una perspectiva desde las artes plásticas*, fue una investigación de tipo documental que se diseñó desde el método arqueología del saber. Luego de la revisión analítica del estado del arte acerca de la educación artística en Colombia, se pudo

concluir que si bien existe una integración formal de la educación artística en el currículo de las instituciones educativas, en la práctica son muchos los obstáculos que se deben superar para que se logre reconocer la relevancia de ésta en la formación integral de los educandos. Esto se debe principalmente al enfoque en un tipo de pensamiento convergente que se asume como prioridad. Además se observa que las manifestaciones del arte en el marco de la escuela se limitan a lo figurativo, es decir, se favorece la imitación de la realidad a través del dibujo y la pintura, lo que impide el desarrollo de una capacidad imaginativa y creadora en los alumnos.

Por otro lado, dada la complejidad que reviste para la investigación conceptualizar la categoría creatividad, se hace imperioso reconocer trabajos como el realizado en la Universidad Javeriana de Colombia por García (2017), el cual fue titulado *Revisión histórica sobre el concepto de creatividad, hitos y tendencias*. Para tal efecto, se realizó una revisión documental de aproximadamente las últimas siete décadas con carácter cronológico, alrededor de todos los libros, artículos y documentos en los que autores con rigor académico y científico hubiesen trabajado el concepto de creatividad. Los resultados permiten observar que “una de las condiciones más relevantes sobre la creatividad, es la falta de una única definición aceptada y utilizada, lo que evidencia la complejidad del estudio de este constructo” (García, 2017, p. 16). Se observa que la abundante cantidad de conceptualizaciones tiene que ver con el hecho de que los autores la definen desde su disciplina o campo de estudio, en tal sentido, se ha reconocido la creatividad desde el análisis de las características del sujeto, es decir, desde un marco individual en el que se han presentado discrepancias sobre si la creatividad es innata o en realidad puede desarrollarse, también desde el análisis del producto, proceso e incluso de los efectos sociales que pueden o no contribuir al desarrollo de la creatividad.

En esta línea, el artículo escrito por Klimenko (2009) titulado *Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo*, publicado en la Revista Virtual Universidad Católica del Norte, afirma que la mayoría de autores expertos en el estudio de la creatividad, tienen inclinación hacia un concepto de creatividad en el que se le considera como fenómeno que puede ser concebido, nutrido y reproducido a través de un diseño especial que genere ambientes favorables y estimulantes, los cuales puedan favorecer las capacidades creativas de los estudiantes, y a su vez propiciar la manifestación de estas por medio de un proceso o un producto creativo (Klimenko, 2009). Dichos ambientes deberían ser por naturaleza los que proporcione la escuela, es allí, donde el papel de la educación toma aún mayor relevancia, pues no sólo debe garantizar una transmisión cultural de conocimientos sociales e históricos, sino que además debe fortalecer el desarrollo psíquico del sujeto dentro del cual el fomento a la creatividad resulta fundamental e indispensable.

De igual forma, resulta conveniente citar el artículo titulado *Evaluación de la creatividad: una construcción social*, el cual fue escrito por Vasco y Murcia (2010) y publicado en la revista Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que permite reconocer igualmente el concepto de creatividad desde la perspectiva de su evaluación. La propuesta de los autores consistió en ubicar los diferentes conceptos acerca de la creatividad, según los intereses propios de las ciencias sugeridos por Habermas (1984) y que son conocidos como el interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio. Las conclusiones muestran que la categoría creatividad, es un constructo complejo que ha tenido diversos matices y muchas orientaciones, las cuales se sitúan en concordancia con el objetivo particular que tienen las ciencias, en tal sentido, se analizaron las conceptualizaciones sobre creatividad que se situaban en las ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y crítico-sociales. Lo anterior, permite comprender los rasgos

característicos de las diferentes posturas acerca de la creatividad, con la finalidad de articularlas y buscar desde la complementariedad una mayor comprensión de esta categoría. Finalmente, se concluye que la creatividad no puede reducirse a una visión unidimensional ni solo a lo meramente funcional, puesto que ésta es ante todo una cualidad del ser humano, por ende, resulta tan compleja como la naturaleza humana misma. Esta es la razón, por la que la creatividad debe ser vista desde lo multidimensional, ya que en ella intervienen muchos factores (Vasco y Murcia, 2010).

Finalmente, el libro titulado *Reflexiones y prácticas: La creatividad en la educación*, escrito por Mosquera et al. (2018) y publicado por Ediciones Universidad Simón Bolívar, afirma que la creatividad debe ser tomada en cuenta en el ámbito educativo, como aquel elemento indispensable en el marco de una sociedad que actualmente reclama soluciones innovadoras ante los grandes retos y aspiraciones de desarrollo de un mundo globalizado. En tal sentido, la formación que reciben los estudiantes debe impulsarlos a la inventiva y a la creación, la reflexión pedagógica debe girar en torno a cómo lograr dicho objetivo, no obstante, aún quedan muchos vestigios de una escuela tradicional atravesada por prácticas lineales que poco favorecen el desarrollo de un pensamiento divergente. Es aquí, donde surge la necesidad de proponer una deconstrucción del sistema educativo desde el interior de las aulas y sobre todo desde la práctica docente.

2.1.3. Antecedentes regionales

En el orden regional, no existe un material vasto alrededor de las concepciones sobre la creatividad y el arte en estudiantes de secundaria, de hecho no se encuentra alguna investigación que aborde particularmente este asunto. No obstante, el trabajo investigativo de García y García (2011) titulado *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en*

la institución educativa Mundo Nuevo de la ciudad de Pereira, puede considerarse desde los aportes que realiza con relación al estado de la educación artística en la región, puesto que dicho contexto tiene efectos importantes que pueden resultar positivos o negativos para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes en edad escolar.

Este trabajo de grado de nivel de maestría tuvo como propósito, realizar un estado del arte respecto a la educación artística en Colombia con la finalidad de nutrir una propuesta curricular, por tanto, esta investigación de tipo cualitativa se enmarcó en una revisión documental dividida en cuatro fases. En sus conclusiones se puede observar que la Educación Artística en Colombia, aunque está en el marco de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, continúa aún distante y poco valorada en la práctica como área que realiza aportes fundamentales en la base del desarrollo humano. Existen experiencias significativas que podrían mencionarse como casos exitosos en algunos lugares del país, pero estos no reflejan la situación general, esto distancia a los estudiantes de la posibilidad de encontrarse con una educación artística que les aporte significativamente en materia de promoción a su inventiva, imaginación, originalidad, creatividad, entre otros.

De igual manera, cabe la mención del trabajo realizado para la Universidad Tecnológica de Pereira por Arango (2012), titulado *Creatividad gráfica y caligrafía expresiva. Una experiencia de formación*, puesto que en esta investigación se demuestra la relación existente entre las artes y la creatividad, en este caso, se realizó una intervención a través de una secuencia didáctica basada en talleres de caligrafía canónica y caligrafía expresiva, los cuales pudieron evidenciar la existencia de un aumento significativo en la creatividad gráfica de los estudiantes luego de las mediciones realizadas a través de los instrumentos definidos para tal finalidad. Este resultado, está

en concordancia con la mayoría de investigaciones similares en las que se sustentan que la creatividad puede desarrollarse de manera directa y natural a través de las artes.

2.1.4. Principales hallazgos de los antecedentes

La creatividad es vista como fundamental para la formación de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, por tanto, ahondar en la comprensión de esta y su relación con las artes, resulta relevante para la generación de propuestas curriculares que partan de una reflexión pedagógica profunda, en la que se contemple las diferentes voces de los actores que hacen parte del sistema educativo. Es aquí, donde el presente trabajo pretende conocer las concepciones que en este sentido tienen los estudiantes que hacen parte de la población objeto de estudio, para así establecer las posibles implicaciones educativas que se derivan de tal comprensión.

En este sentido, es importante resaltar que luego de hacer la revisión documental respectiva, se puede afirmar que uno de los principales hallazgos que llama bastante la atención es la poca existencia de investigaciones, cuyo objetivo sea recoger la voz de los estudiantes respecto de sus percepciones y concepciones frente a la creatividad y su relación con el arte. La mayoría de los estudios se enfocan en los elementos teóricos del concepto, en propuestas de intervención en el aula y experimentación con propuestas metodológicas que luego concluyen con la medición de la creatividad de los alumnos, o en la reflexión a partir de la opinión de los maestros (Campos, 2017). De hecho, se encontraron solo tres investigaciones que puntualmente abordaron dicho objetivo, por tanto, es evidente que los estudios que se aborden desde la perspectiva del estudiante tienen todo un camino por recorrer.

Siguiendo esta línea, es imperativo mencionar que de acuerdo a los resultados obtenidos de ambas investigaciones, los estudiantes en general se perciben así mismos como sujetos

creativos, es decir, tienen una alta consideración respecto de sus cualidades en ese sentido. No obstante, no hay resultados significativos que demuestren que los alumnos que se consideran creativos tengan una mayor puntuación en las mediciones y test de creatividad respecto de los que no se ven a sí mismos de igual manera. Adicionalmente, se evidencio que para los estudiantes el desarrollo de la creatividad es un tema relevante que debería ser abordado de mejor forma en las instituciones educativas.

Por otro lado, se reconoce que en las investigaciones y artículos revisados tanto a nivel internacional, nacional como regional, existe una clara unanimidad respecto de la relación que existe entre la creatividad y el arte. Se considera que la relación es evidente, comprobable y verificable, pues se halla que las intervenciones en el aula desde propuestas relacionadas con la educación artística, potencian diferentes tipos de creatividad en los estudiantes. De allí, se sugiere que la reflexión pedagógica debería girar en torno a las estrategias que permitan romper con las dinámicas tradicionales que han imperado en esta área, por tanto, se hace necesario recoger la voz de los diferentes actores del proceso educativo, dentro de los cuales, la que se precisa menos consultada es la de los estudiantes, quienes finalmente son la razón de ser del sistema educativo.

Es importante destacar que dentro de las investigaciones consultadas, se logra establecer el impacto positivo que tiene la creatividad artística en la base del desarrollo humano, por tanto, resulta significativo para el presente proyecto enfatizar en los argumentos académicos y científicos que sustentan tal afirmación. Además, vincularlos a la reflexión pedagógica a partir de las concepciones que se identifiquen con la elaboración del presente trabajo.

Finalmente, los antecedentes en general muestran con contundencia la complejidad que reviste establecer una única y generalizada definición de la categoría creatividad, por tal motivo, sugieren abordarla desde un enfoque de complementariedad que se fundamente en el análisis

riguroso de las perspectivas que tienen los diversos autores que abordan el tema, los cuales se inscriben necesariamente en tipos de pensamiento y paradigmas propios de sus disciplinas y campos de estudio.

2.2. Creatividad: Un constructo complejo y multifacético

La creatividad ha hecho parte de la existencia humana, no podría situarse en una época en concreto y aunque el término no fuese utilizado como tal hasta hace más bien poco tiempo, lo que se relaciona con él si puede evidenciarse a lo largo de la historia del hombre. Precisamente a la inventiva, a la capacidad creadora y a la imaginación se les considera promotoras del progreso, ya que sobre la base de ideas nuevas y soluciones arriesgadas se han generado descubrimientos y adelantos en todas las áreas del conocimiento y en el disfrute de la vida misma.

Ahora bien, en la actualidad existe una gran cantidad de abordajes alrededor del concepto de creatividad, los cuales hacen complejo definir o delimitar dicha categoría bajo una única teoría que facilite su comprensión. Una de las razones que explica esta situación la expone Rodríguez (2015) quien manifiesta que:

Uno de los problemas más importantes a la hora de concretar el término creatividad es que las definiciones que los autores proponen suelen estar relacionadas con el centro de interés que estos poseen o trabajan. Este hecho ofrece una enorme variedad de puntos de vista con respecto al fenómeno de la creatividad. (p. 11)

Lo anterior indica que la diversidad de concepciones que existen acerca del término en cuestión, obedece a que muchos de los autores que lo han abordado lo han hecho desde las áreas del conocimiento a que son afines o desde variados enfoques que pueden situarse en una misma área de estudio, en tal sentido, hay planteamientos acerca de la creatividad desde el psicoanálisis,

conductismo, psicología de la personalidad, enfoque biográfico, evolutivo, desde su aspecto social, también desde su relación con la creación artística o desde miradas del desarrollo humano y pedagógico, solo por citar algunos ejemplos.

Adicionalmente, puede evidenciarse en los variados postulados respecto a la creatividad orientaciones específicas, en ese sentido se pueden reconocer cuatro componentes relevantes que ayudan a situar el término; persona, proceso, producto y contexto. Estos aspectos expuestos inicialmente por Mooney (1963) permiten entender las definiciones desde el énfasis que se reconoce en ellas, ya que en ocasiones se le da mayor relevancia al proceso, a las conductas o actividades que llevan a la obtención de un producto creativo, en otras se enfatiza en el sujeto creativo, su potencial y capacidades para crear. En otros casos, se aborda desde la comprensión del producto como tal y los atributos que los distinguen, pero también se observa desde el análisis que tiene el entorno sobre los individuos creativos (García, 2015).

Otros de los aspectos relevantes que surgen al abordar un estado del arte respecto de la creatividad, son lo que algunos investigadores denominan controversias o paradojas, es decir, elementos en concreto en los que los autores no han tenido consenso. Si se realiza una revisión histórica a las publicaciones alrededor de la creatividad, podrá evidenciarse dichos planteamientos que han sido objeto de discusión, entre ellos, pueden citarse algunos como por ejemplo si la creatividad es innata o aprendida, si “en el pensamiento creativo la atención se encuentra en estado flotante o concentrado” (Huidobro, 2004, p. 33), si es un asunto de intuición o racionalidad, si se enmarca en procesos conscientes o inconscientes, si es una cuestión de genios y momentos, entre otras.

En este marco, puede observarse el reto que supone la comprensión de la creatividad y la definición de esta, en tal sentido Huidobro (2004) expresa que “la necesidad de elaborar esta

definición se basa en que, en su estado actual, el concepto de creatividad aparece de forma borrosa e indefinida” (p. 1). No obstante, existe un acuerdo en qué uno de los momentos claves para el entendimiento de esta categoría se dio gracias a Guilford en el año de 1950, quien en el contexto de un discurso a la American Psychological Association enunció la necesidad de profundizar en este concepto, pues a la fecha la creatividad se explicaba desde la imaginación. Además, este autor se atrevió a proponer una diferenciación entre el significado de creatividad e inteligencia y generó algunos planteamientos al pensamiento divergente (García, 2017). Para Guilford “la creatividad en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente” (Esquivias, 2004, p. 4).

Cabe resaltar que el término creatividad fue contenido en los diccionarios destacados hasta hace más bien poco tiempo, un claro ejemplo se evidencia en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española el cuál para la década de 1970 no tenía incluida esta palabra, fue en la actualización del año 1992 en que la definió como *facultad de crear, capacidad de creación* (García, 2015). La definición anterior hace alusión a la concepción más evidente de dicha palabra y a su significado etimológico, no obstante, abre la puerta a una gran cantidad de preguntas que en el pasado y presente son objeto de estudio.

Son muchos los pensadores que han definido la creatividad desde sus ópticas, en el trabajo realizado por Esquivias (2004) se encuentran más de 50 definiciones sobre esta categoría que abarca un período entre 1945 y 2000. Allí se pueden encontrar algunas acepciones como la de Osborn (1953) quien afirmó que la creatividad es una “aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa” (p. 4). Por su parte Flanagan (1958) comentó que “la creatividad se muestra al dar existencia a algo

novedoso. Lo esencial aquí está en la novedad y la no existencia previa de la idea o producto” (p. 4). Desde su perspectiva Ausubel (1963) dijo que “la personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera” (p. 5). Mientras que Sillamy (1973) expresó que la creatividad es “la disposición para crear que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades” (p. 5).

Se citaron algunas definiciones que integran un cúmulo de más de cuatrocientas acepciones al término creatividad según lo afirma Mitjás (1995), sin embargo, se reconocen algunas palabras que son una constante en estas como por ejemplo “novedad” (Esquivias, 2004). Por su parte, Huidobro (2004) llega a la conclusión después su revisión a dichos conceptos que la palabra en que se haya coincidencia es “originalidad”.

En este contexto, es conveniente reconocer el trabajo de Huidobro (2004), ya que la autora luego de un estudio exhaustivo a diversos autores y textos influyentes entre el año 1990 y 1997 que aportaron su perspectiva al respecto del concepto en cuestión, logro establecer una definición en la que se recogen las distintas visiones:

“Concepto que ha surgido en la bibliografía por la necesidad de explicar la aparición de productos que suponen una transformación radical de un estado anterior, lo cual lleva a inferir la existencia de una persona que posee una constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales que le capacitan para utilizar la metacognición de un modo óptimo. Dicha utilización óptima permite dar respuesta a un fallo o hueco en el conocimiento. Además, la persona ha de encontrarse inmersa en un contexto carente de obstáculos, que le presente modelos o parangones y le facilite los recursos necesarios”. (p. 124)

En dicha definición, se encuentra en primer lugar la alusión al *producto* creativo, allí, se le enuncia como aquel en el que se observa una total transformación respecto a lo que era, luego se afirma entonces, que la existencia del producto es obra de una *persona* y se hace énfasis en que esta es portadora de unos rasgos, los cuales al dilucidarse dan cuenta del *proceso* que da sentido a la capacidad creadora, para finalmente situar al individuo en un *contexto* que le entrega posibilidades de desarrollo en tal sentido.

2.3. Creatividad y formación: una reflexión pedagógica

La creatividad, como se mencionó anteriormente, es un constructo multifacético y complejo que tiene posturas diversas, abordajes teóricos que se contraponen y en otros casos que se complementan, ahora bien, no sólo ha sido objeto de estudio de la psicología, sino que desde otras esferas también es objeto de reflexión, como por ejemplo desde la pedagogía. En este sentido, la creatividad y la pedagogía resultan ser dos categorías que comparten una característica similar, su delimitación resulta bastante diversa y su conceptualización objeto de discusión.

Cuando se pregunta por la definición de la pedagogía siempre se llega a un extenso debate académico, si bien la mayoría de autores coinciden en lo fundamental de esta categoría, disienten en la forma de catalogarla, algunos se decantan por ver a la pedagogía como una ciencia de la educación, otros la consideran una de las ciencias de la educación, diversos autores proponen verla como un arte de enseñar, como un saber pedagógico o como una reflexión acerca de la educación, todo lo anterior se reconoce como tendencias u orientaciones epistemológicas de la pedagogía. Ortiz (2017) comenta que “no hay consenso en la comunidad académica internacional sobre la configuración epistémica de la pedagogía” (p. 165).

No obstante, dicha disputa no tiene que ser vista necesariamente como una dificultad para entender la pedagogía, sino más bien una oportunidad para visualizar lo amplio y diverso de su naturaleza, comprendiendo las diversas miradas desde los variados autores que han escrito al respecto. Ahora bien, en el contexto de esta investigación se asume la postura de la pedagogía desde la comprensión de la misma como reflexión acerca de la formación humana.

En este marco, De la Torre (1995) comenta que la sociedad, no solo requiere sino que además exige que en la reflexión y renovación de los propósitos educativos, se instale el desarrollo de la creatividad, como impulsor de nuevas orientaciones metodológicas. En dicha afirmación, se resalta el potencial de la creatividad como motor que impulse el logro de los fines educativos que seguramente deben ser objeto de evaluación y ajuste constante, además el autor indica que las metodologías que puedan establecerse para el trabajo en la escuela deberían estar nutridas del deseo de promover el pensamiento creativo, la inventiva y la imaginación en los estudiantes. En esta línea de pensamiento, la apuesta formativa se abre a las posibilidades creadoras del ser humano como instrumento de su propio desarrollo.

A este respecto, Sandoval et al. (2020) afirman que “a través de la creatividad el sujeto es capaz de usar la imaginación y sus sentidos, articulando saberes complejos acerca del mundo, recurriendo a diversas perspectivas filosóficas, espirituales, psicológicas, culturales, sociológicas, etc.”(p. 386). Lo anterior, permite develar la consideración que se tiene de la creatividad frente al aprendizaje, puesto que se evidencia que ésta favorece en definitiva dicho proceso, al reconocerse la opción de comprender el mundo desde las oportunidades que ofrece la imaginación. En efecto, la creatividad se recrea desde el asombro, la exploración, la observación y el deseo por aprender, permitiendo así la interpretación de conceptos que pueden llegar a ser abstractos y complejos (Sandoval et al., 2020).

Es indudable, la necesidad de fortalecer la creatividad como promotora de desarrollo en los alumnos, no obstante, no es muy claro cómo hacerlo. Luego de la revisión teórica sobre la categoría creatividad, se pueden generar tres reflexiones, la primera, es la complejidad para conceptualizar este constructo, la segunda es la diversidad de teorías explicativas que le rodean, y la tercera es la existencia de variados factores que inciden en la misma. Por tanto, la creatividad resulta un tema difícil de tratar para los maestros en el contexto de la escuela (Alemany y Pérez, 1999).

Sin embargo, resulta conveniente para los maestros ubicarse en la teoría que entiende la creatividad como una condición humana que es posible desarrollar y potencializar, ya que si se opta por creer que la creatividad es un asunto de genios y momentos o el resultado del innatismo, puede el profesor marginarse entonces de la posibilidad de mediar ambientes que puedan llegar a favorecer la inventiva, la creación. Desde esta perspectiva, es pertinente citar a Calvo (1986) quien afirmó categóricamente que “aunque no todos los individuos son creativos, todos podrían serlo. Esta es la esperanza pedagógica que obliga al preceptor a agotar los recursos para sacarle provecho al pensamiento divergente” (p. 118).

Pensar la creatividad desde esta óptica, permite estar en sintonía con un atributo de la pedagogía llamado educabilidad, el cual puede entenderse como un concepto que habla respecto del carácter de a quien se educa, en tal sentido la pregunta de la educabilidad es una pregunta por la persona, por las condiciones del estudiante, Meireiu (2004) afirma que “nadie puede enseñar sin postular que el otro que está frente a él es educable” (p. 86). Por consiguiente, este postulado invita a todos los maestros a tener siempre la convicción en las posibilidades de aprendizaje de un estudiante, pues de lo contrario la práctica docente no tendría ningún sentido, ya que no habría lógica en acompañar el proceso formativo de un estudiante y orientarle, si ya se tiene la creencia de que éste no aprenderá, esto mismo es lo que sucedería con relación a la creatividad.

Por otro lado, la reflexión pedagógica también gira en torno a los retos que enfrenta la escuela, diversos autores opinan que la institucionalidad debe superar algunos vestigios del paradigma tradicional que aún se evidencian en la actualidad, uno de ellos es la supremacía de la rutina y de la norma que en ocasiones impulsa a los maestros, a imponer esa línea de poder y control que resulta un obstáculo para el aprendizaje creativo (Sandoval, et al. 2020). Además, esta lógica promueve que en las instituciones educativas, se planteen la resolución de problemas en los que siempre se halle una sola respuesta, en los que se busca que los estudiantes respondan aquello que ya previamente espera el maestro, no dando lugar al desarrollo creativo y frustrando de paso, a los alumnos que no logran deducir aquello que quiere el maestro (Espinosa y Gregorio, 2018).

Desde este punto de vista, la escuela debe procurar que los estudiantes accedan a los aprendizajes, a partir de la posibilidad de generar diversas respuestas, ofreciendo así, variadas soluciones que propicien el desarrollo de un pensamiento creativo, abierto, innovador y propositivo, cerrando así la brecha que por años se ha creado alrededor del pensamiento convergente, en el que sólo fluye lo racional, línea y secuencial.

2.4. Creatividad Artística

La creatividad ha tenido un vínculo estrecho con el arte y sus diversas manifestaciones, su relación ha sido validada en el mundo académico desde variadas investigaciones y desde la postura de muchos autores, quienes reconocen en el arte un campo de posibilidades ilimitadas para el desarrollo de la creatividad en el proceso formativo humano. El arte se niega a ser estático, a inscribirse en única forma de entenderse o de exteriorizarse, a definir unas pocas técnicas y ajustarse radicalmente a ellas. Cuando se hace una revisión histórica del arte puede notarse como

emergen nuevas formas que irrumpen con los cánones de cada época, nuevas creaciones artísticas que establecen otras miradas y otras estéticas de cara al mundo.

A este respecto, Marín (1991, citado por Pérez, 2000) expresa que las “artes han sido siempre consideradas como una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo. En arte no cabe la copia, la repetición, la fórmula, sino que sus rasgos distintivos son la originalidad, la sorpresa, cuando menos la variación” (p. 90). Al observarse algunas de las palabras con las que se asocia el fenómeno artístico, puede evidenciarse que son en ocasiones las mismas o similares a otras con las que se explica el término creatividad, por este motivo, hay autores que han llegado incluso a afirmar que “arte y desarrollo de la creatividad son términos que, como señala Marín (1991) han llegado a resultar casi sinónimos” (Pérez, 2000, p. 90).

Ahora bien, la Real Academia Española define el arte como aquella “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” (Real Academia Española, s.f., definición 2). De allí, se nota que el arte es inherente al ser humano, ha acompañado al hombre desde civilizaciones antiguas y sigue siendo vigente hasta el día de hoy. Esa interpretación de la realidad o de lo que se imagina, es precisamente un detonador importante en los procesos creativos de los artistas, así como lo son la elección de los recursos y las formas que definen para exteriorizar su mensaje.

De la definición anterior, se resalta la mención a recursos plásticos, lingüísticos y sonoros como instrumentos a través de los cuales los artistas visibilizan sus obras, ya que estos elementos configuran las diversas manifestaciones del arte. Se reconocen dos grandes grupos; las artes plásticas y las artes escénicas, dentro de las primeras a las que también se le conocen como artes visuales, se integran todos los tipos de arte que usan recursos plásticos que tienen como objetivo crear un producto final tangible como lo es una pintura, una escultura, entre otros. Por su parte, las

artes escénicas están nutridas de recursos lingüísticos y sonoros, allí cabe el uso de la voz y la palabra en un recital de poesía, los sonidos que emergen en un concierto musical o la expresión corporal en una muestra dancística o teatral (Green, 2014).

Todas las manifestaciones del arte, sin lugar a duda, son importantes para el desarrollo humano, por tal razón, su inclusión en la escuela ha sido más que oportuna y necesaria. Ya desde la antigua Grecia el filósofo Platón (427-347 a. C.) proponía a la música como elemento fundamental en el hecho educativo. Sin embargo, es en el siglo XIX el momento en que la educación artística más formal se incluye en las escuelas de Occidente. Sin embargo, en este punto los fines estaban dirigidos principalmente a la adquisición de destrezas manuales y al desarrollo de un gusto estético desde una visión clásica (Pérez, 2000).

No obstante, las posturas de pedagogos como Pestalozzi y Fröebel revolucionaron la época, promoviendo una educación estética que superara el paradigma de la racionalidad tecnológica. De igual manera, los planteamientos de Dewey ya en el siglo XX generaron una transformación en la visión de la enseñanza de las artes, al considerar la necesidad de permitir la libre expresión artística del estudiante más allá de la intervención del adulto, fomentando así la imaginación y por supuesto potenciando la creatividad. Los postulados de Herbert Read y de Viktor Lowenfeld también evidenciaron esa búsqueda por establecer una educación artística que promoviera un desarrollo integral, por tanto, situaron al estudiante como el centro de esta y no a la obra de arte. En razón a todo lo discutido anteriormente, se entenderá para efectos del presente trabajo que la creatividad artística es aquella facultad creadora en relación recíproca con las diversas manifestaciones del arte.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma metodológico

La investigación es un proceso riguroso en el cual debe establecerse con precisión el camino que a nivel metodológico se ha determinado seguir, en este sentido, el investigador asume tal responsabilidad de seleccionar el enfoque o paradigma que considera responde de manera coherente con los objetivos que se ha trazado en la investigación. Al respecto, Ramos (2015) indica que:

Es importante que un investigador sepa en cuál de ellos se posiciona para poder tener claridad en la concepción de la realidad de su fenómeno de estudio, la relación que debe mantener con el fenómeno de interés y la metodología que debe seguir para responder a las preguntas de investigación propuestas. (p. 9)

Un paradigma puede entenderse como aquella visión compartida de la realidad, en la cual se establecen una serie de postulados que se convierten en una suerte de norma a seguir, en palabras de Reidl (2012) “los paradigmas son visiones del mundo o sistemas de creencias que guían a la investigación” (p. 35), en este marco, diversos autores han conceptualizado alrededor de variados paradigmas entre los cuáles se menciona el positivista, post positivista, crítico y constructivista. Ahora bien, Hernández et al. (2014) mencionan que las diferentes corrientes de pensamiento en términos investigativos en los últimos tiempos, se han concentrado en dos enfoques principalmente que agrupan a esas diferentes formas de pensamiento; el enfoque cuantitativo y cualitativo.

En el caso de la presente investigación se optó por el enfoque cuantitativo, en razón a que la búsqueda principal de este trabajo se dio en términos de conocer las concepciones que tienen los estudiantes de media vocacional respecto de la creatividad artística, ese conocer, no se enmarco

en un número pequeño de alumnos, sino en la intención de recabar las opiniones de un número significativo de estudiantes con la finalidad de tener un abordaje amplio y generalizado que permitiera desde los análisis estadísticos, ofrecer una visión concreta del objeto de estudio que se trazó.

3.2. Diseño metodológico

Un investigador debe ser coherente con el diseño de investigación que plantea para abordar el problema objeto de estudio que previamente definió, “los diseños de investigación son el plan, la estructura y estrategias que se utilizarán para obtener respuestas a las preguntas de investigación” (Reidl, 2012, p. 37), por tanto, es imprescindible esclarecer esa planeación para determinar las formas de proceder y los alcances que tendrá el trabajo investigativo.

Dentro de la investigación cuantitativa existen dos tipos de diseños validados por la comunidad científica y que son de amplio uso por parte de los investigadores, el diseño experimental y el no experimental, ambos establecen dos rutas de trabajo totalmente diferenciados, ninguna se precisa mejor que la otra, simplemente su elección obedece a los propósitos establecidos en la investigación y en función del problema planteado. La distinción principal entre estos diseños se da por el hecho de que en el experimental se manipulan las variables mientras que en el no experimental solo se observa el fenómeno sin intervenir en la situación de estudio.

El presente trabajo se enmarca dentro de un diseño no experimental, este “podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández et al., 2014, p. 152). En este diseño no se busca la experimentación, no se realizan intervenciones ni se recrean situaciones, tampoco se tiene interés

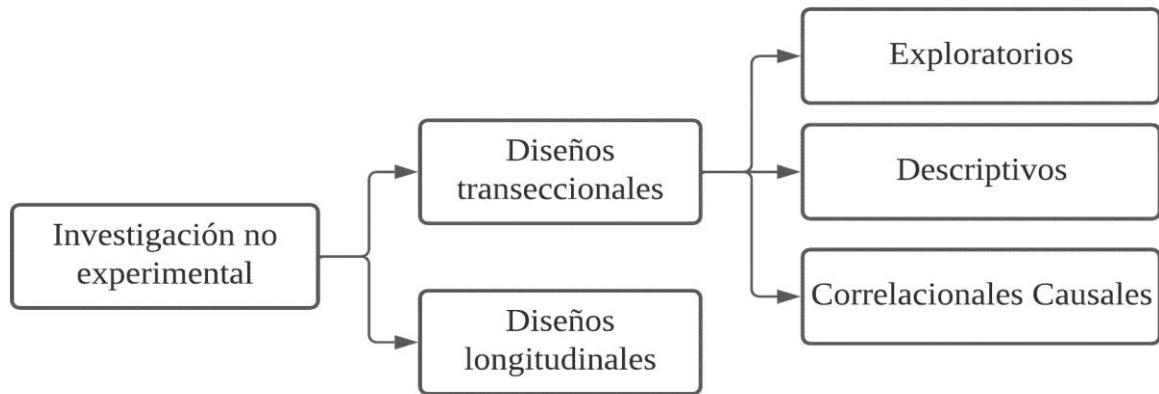
en revisar qué pasaría si se altera alguna de las variables que hacen parte de la situación que se estudia. Por tanto, la finalidad aquí se centra en el estudio del fenómeno tal y como se da en su contexto, en este sentido, resulta adecuada la adopción de este diseño en razón a que la investigación en este caso, no pretende alterar o intervenir las variables de estudio sino recabar la información de las concepciones de los estudiantes para su posterior análisis.

Ahora bien, el diseño del presente trabajo es transeccional o transversal, “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014, p. 154), es decir, la aplicación del instrumento para la recolección de la información se realiza en un momento determinado. En este caso, no hay la pretensión de recabar datos en distintos tiempos para establecer los cambios que se han presentado en la población que es objeto de estudio, sino que el objetivo es describir las concepciones que tienen los estudiantes frente a la creatividad artística en el momento de aplicación del instrumento que se construyó para tal fin y del cual surgirán diversos análisis.

Finalmente, es necesario explicitar el tipo de investigación que se ajusta al diseño metodológico que se viene exponiendo, el cual corresponde a una investigación correlacional, en esta se describen las relaciones que pueden darse entre dos más variables, no obstante, hay que precisar que no todas las relaciones necesariamente tendrán que indicar un sentido de causa-efecto, a este respecto, este estudio pretende establecer las correlaciones que surgen en función de los datos sociodemográficos, las que se dan entre los ítems y las que puedan darse entre las dimensiones que hacen parte del instrumento para la recolección de la información que se construyó.

Figura 1

Esquema diseño de investigación.



Nota. Tomado de Metodología de la investigación (Hernández et al., 2014, p. 155).

3.3. Técnicas e instrumentos

Una de las etapas fundamentales en toda investigación es la recolección de la información, puesto que en esta se establece la manera en que se pretende abordar la realidad, es decir, el fenómeno que se estudia en su contexto determinado, teniendo como premisa base que la información que se recaba debe ser confiable, precisa y en este caso, medible. Existen diversas formas en que es posible lograr este cometido, no obstante, es el investigador quien selecciona, ajusta, construye o implementa el instrumento que posibilita tales aspiraciones.

Para describir las concepciones de los estudiantes de media vocacional frente a la creatividad artística, objetivo que se planteó en la presente investigación, se construyó a una escala tipo Likert que permitiera a partir de sus ítems identificar tales concepciones y clasificarlas en algunas dimensiones y categorías, ahora bien, una de las razones que sustentan esta decisión se fundamenta en el hecho de que luego de la revisión a los antecedentes internacionales, nacionales

y regionales, no se encontraron estudios que particularmente abordaran esta cuestión, por tanto, la creación de un instrumento que posibilite este objetivo seguramente será un aporte a la comunidad académica para su utilización en otros entornos.

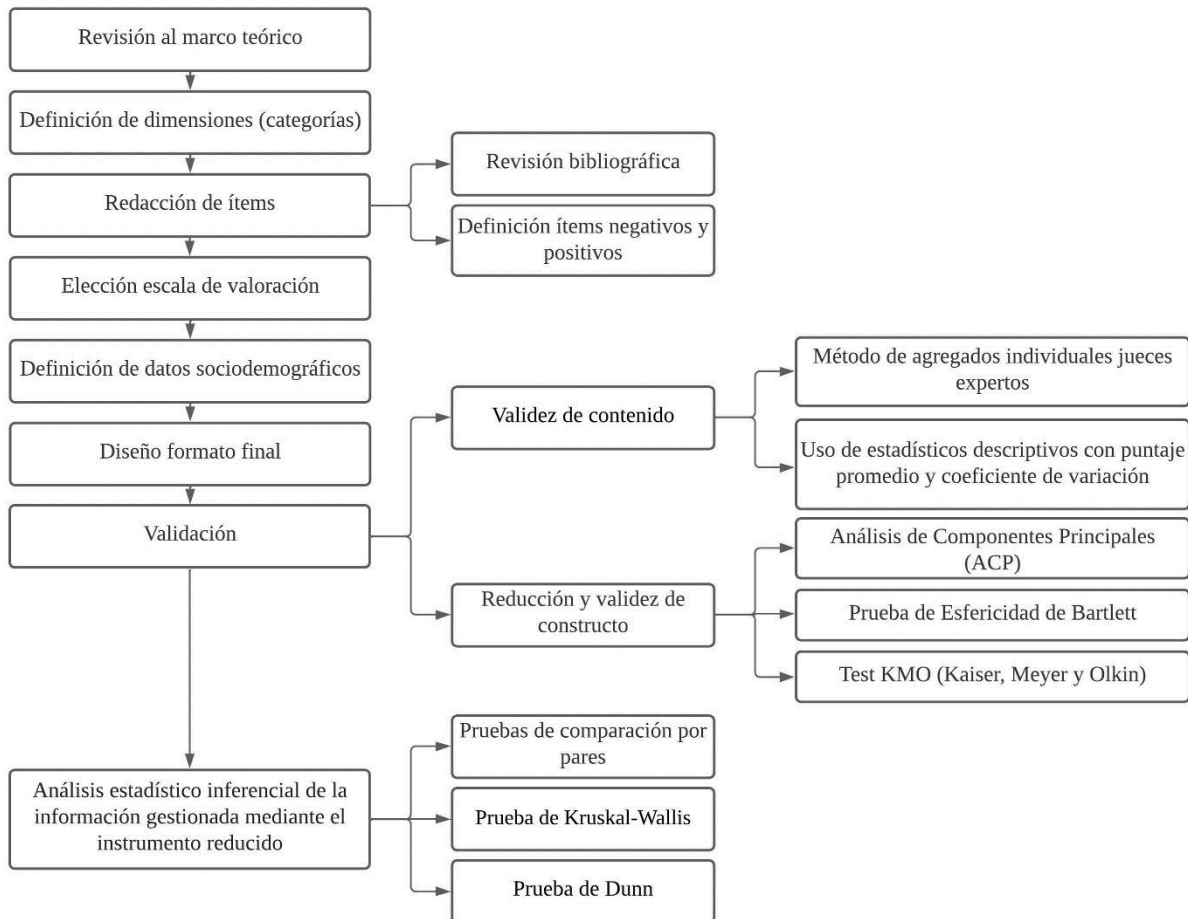
La escala de actitudes Likert es un instrumento que fue desarrollado en 1932 por Rensis Likert, no obstante, sigue siendo muy utilizado en la investigación en la actualidad, este consiste en un conjunto de ítems que se presentan en forma de juicios, ante los cuales se solicita la reacción por parte de quienes responden (Hernández et al., 2014). Este es un instrumento que, por su diseño, puede ser aplicado a muestras amplias y grupos significativos de personas, por tanto, resulta muy eficiente para las investigaciones en las que se pretende consultar a un número importante de actores, es decir, aquellas en las que se desea conocer con mayor precisión las opiniones respecto del fenómeno que es objeto de estudio.

Otra de las ventajas que tiene la escala Likert, tiene que ver con su capacidad de aplicación en otros entornos en los que se dan condiciones similares a las que posibilitaron su construcción, esto significa que después de validada y medido su nivel de confiabilidad a través de los métodos que para tal fin se han desarrollado, este instrumento puede resultar de gran utilidad para los investigadores que tienen el interés de indagar en otros contextos respecto de las mismas variables y su comportamiento. Además, “la escala Likert representa una alternativa valiosa para la recolección de datos en investigaciones cuantitativas que pretenden obtener información sobre las predisposiciones, actitudes, valoraciones y opiniones y que tiene una población sobre un asunto en particular” (Fabila et al., 2013, p. 31).

Para la construcción del cuestionario tipo Likert, se siguió un riguroso paso a paso que se estableció luego de la revisión académica que se hizo al respecto y que se presenta a continuación a partir del siguiente diagrama:

Figura 2

Construcción escala Likert.



Nota. Se muestra el esquema utilizado para la elaboración de la escala Likert. Elaboración propia.

En el figura anterior, se puede observar que la construcción del marco teórico en una investigación de tipo cuantitativa precede a la construcción de los instrumentos que se utilizarán para la recolección de la información, esto es de gran importancia porque la revisión de la teoría existente respecto del objeto de estudio, resulta relevante para la construcción del instrumento que para efectos del presente trabajo es un cuestionario tipo Likert. Luego de revisada la literatura académica y a diversos autores influyentes que escribieron y disertaron frente a la categoría

creatividad artística, se pudieron concretar unas dimensiones en las cuales se agruparon los diferentes ítems redactados, la definición de éstas dimensiones resultó crucial puesto que trazaron unos lineamientos claros para la construcción de cada uno de los ítems, los cuales debían atender a las dimensiones que a su vez están en consonancia con el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

A continuación se precisan dichas dimensiones:

Dimensión 1 La persona creativa: Hace referencia a los ítems cuya orientación busca la observancia de las concepciones que tienen los estudiantes frente a la creatividad desde el enfoque en el sujeto creativo.

Dimensión 2 El producto artístico creativo: En esta dimensión se busca recabar la información respecto de las concepciones que tienen los alumnos acerca de la creatividad artística desde el enfoque en el producto artístico como tal.

Dimensión 3: El entorno y la creatividad artística: Este apartado está orientado a aquellas concepciones que tienen relación directa entre el entorno y el desarrollo de la creatividad artística.

Dimensión 4: Consideraciones generales sobre la creatividad artística: En esta dimensión se abordan todas las consideraciones generales y las llamadas controversias con relación a la categoría creatividad artística, se abordan cuestiones relacionadas con su conceptualización, relevancia y desarrollo.

Dimensión 5: Creatividad artística y escuela: Esta categoría final, reúne los ítems en los cuales se pretende apreciar las concepciones de los estudiantes frente a la relación entre la creatividad artística y la escuela, por tanto, la búsqueda se centra en aspectos como la importancia que el sistema educativo da a la creatividad artística y en particular la institución educativa de la que hacen parte los alumnos.

Las dimensiones que se establecieron en el instrumento, fueron producto de la reflexión teórica acerca de cómo dar respuesta a la problemática objeto de estudio, para lograr los objetivos previamente planteados en la investigación, por tanto, para entender las concepciones acerca de la creatividad se partió de la propuesta realizada por diversos autores dentro de los cuales se destaca Mooney (1963), quien propuso que para entender la creatividad resultaba conveniente abordarla desde el estudio de tres elementos; la persona, el producto, el proceso. Luego fue incluido un cuarto componente que resulto para muchos autores fundamental a la hora del desarrollo de la creatividad; el entorno. Dicho planteamiento ha sido utilizado por muchos académicos dado la complejidad que subyace en la conceptualización de la creatividad, en razón a las posturas tan variadas que se dan acerca de ella, las cuales han sido discutidas ampliamente en el marco teórico de este trabajo.

En cuanto a la redacción de los ítems, se tuvo presente las recomendaciones que para tal fin han expresado diversos autores y que pueden resumirse básicamente en el uso de un lenguaje sencillo que sea de fácil comprensión, evitando al máximo el uso de dobles negaciones, así como también de palabras generales como siempre, nunca y parecidas, tampoco incluir dos afirmaciones en un mismo ítem, finalmente teniendo en cuenta que los ítems deben ser frases que incluyan opiniones más no hechos comprobables de tal modo que sean debatibles (Fabila et al, 2013). Para mantener una buena consistencia en la redacción de los ítems, en el presente trabajo se escribieron exactamente la misma cantidad de ítems positivos y negativos, es decir, 30 frases redactadas en forma afirmativa y 30 de manera negativa, puesto que el cuestionario se construyó con un total de 60 ítems agrupados en las cinco dimensiones previamente establecidas (ver anexo A).

Por otra parte, se definieron cinco opciones de respuesta para la escala Likert, dichas alternativas permitieron medir la actitud desfavorable o favorable del estudiante frente a las premisas descritas en cada uno de los ítems, las cuales van desde estar totalmente en desacuerdo

hasta estar totalmente de acuerdo y se les asignó una numeración de 1 a 5 como se muestra a continuación:

Tabla 1

Opciones de respuesta cuestionario tipo Likert.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Nota. Elaboración Propia

Ahora bien, el instrumento contó con un componente sociodemográfico el cual resultó relevante dado el carácter correlacional al que está adscrito esta investigación, por tanto, en el formato del cuestionario tipo Likert se incluyeron una serie de preguntas que posibilitaron el análisis de los ítems desde su relación con otras variables. Los datos allí solicitados fueron los siguientes: jornada, grado, sexo, edad y estrato socioeconómico, adicionalmente se incluyeron algunas preguntas; ¿Asiste a talleres de artes en su tiempo libre?, ¿A qué tipo de taller de arte asiste?, ¿Alguna de las personas que vive contigo actualmente tiene formación en artes?, ¿Piensa estudiar a futuro alguna carrera profesional relacionada con las artes?, ¿Su principal pasatiempo es alguna actividad que esté relacionada directamente con las artes?

Finalmente, la escala Likert debe ser sometida a un proceso riguroso de validación, en este marco Ocaña et al. (2013) afirman que:

Todo instrumento de valoración de un rasgo tiene que cumplir dos condiciones esenciales que dan representatividad y consistencia a los datos obtenidos; de una parte, la validez, ya que un instrumento es válido si realmente valora lo que dice medir; por otra, la fiabilidad, que representa la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y en condiciones similares. (p. 437)

En este caso se optó por el método de validación de jueces expertos, el cual es conceptualizado por Escobar y Cuervo (2008) como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). Actualmente, este método es muy usado para la validación de contenido, pues permite que el instrumento sea puesto en consideración, revisión y valoración por jueces con alto criterio, quienes desde su rigurosidad académica, conocimiento y experiencia en el tema, darán unas valoraciones numéricas y otras sugerencias que resultan definitivas para el ajuste final al instrumento.

Para la aplicación de este método, se estableció un formato (ver anexo B) en el cual se les solicitó valorar por secciones el cuestionario tipo Likert, esta decisión obedeció a que el número de ítems del cuestionario es muy amplio y por tanto resulto conveniente hacer su análisis, como lo sugieren algunos autores, por secciones o bloques. Estos fueron calificados con una puntuación de 1 a 4, la cual corresponde a la valoración deficiente, aceptable, bueno y excelente, con base en los criterios claridad y precisión, relevancia y pertinencia, redacción de los ítems, extensión de los ítems y coherencia de los ítems. Además, los jurados tuvieron la oportunidad de escribir las observaciones y sugerencias que no hubiesen sido contempladas en la construcción de la escala. Cabe resaltar que en el método de agregados individuales, los jurados realizaron su valoración de manera individual sin tener contacto alguno con los demás jurados, esto resultó importante para evitar posibles sesgos.

3.4. Población

La población en un trabajo investigativo hace referencia al “conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004, p. 69), para efectos del

presente trabajo, la población está compuesta por 122 estudiantes de grados décimos y undécimos de la jornada de la mañana, pertenecientes a la institución educativa Empresarial de Dosquebradas Risaralda, institución eminentemente urbana, lo alumnos tienen edades que oscilan entre los 14 y 19 años, de los cuales 53 son mujeres y 69 hombres.

Esta selección de la población corresponde a un muestreo de tipo no probabilístico, es decir, aquel en el que la muestra depende del propósito o las características de la investigación y no de la probabilidad (Hernández et al., 2014). Adicionalmente, se enmarca en un tipo de muestreo por conveniencia dado que la elección se dio de acuerdo a criterios de accesibilidad, posibilidad de aplicación del instrumento dadas las circunstancias atípicas vividas por el confinamiento en razón al Covid-19, además por las circunstancias institucionales del momento respecto a las modalidades en que se daban las clases (virtualidad y alternancia). Por lo tanto, de los cuatro grupos que pertenecen a educación media vocacional en la institución educativa en cuestión, los cuales están distribuidos dos en la jornada de la mañana y dos en la jornada de la tarde, se decide elegir como muestra a la totalidad de estudiantes pertenecientes a los dos grados de la jornada de la mañana, en los que existe mayor posibilidad de aplicación del instrumento para la recolección de datos de acuerdo a la justificación anteriormente descrita.

3.5. Análisis de la información

El plan de análisis de la información para el presente trabajo, se fundamentó en consonancia con el paradigma cuantitativo en el cual se enmarca, en este sentido, se sustenta en un análisis de tipo estadístico para tratar los datos y así llegar a conclusiones que permitan describir en este caso las percepciones que tienen los estudiantes de educación media vocacional de la Institución Educativa Empresarial sobre la creatividad artística.

Para tal finalidad, hay que precisar que en la investigación se presenta dos momentos de recolección de información a través de dos instrumentos elaborados para tal finalidad, por una lado, están los datos recolectados de la valoración de los jurados expertos que bajo el método de agregados individuales tienen la tarea de valorar el cuestionario tipo Likert. Por otro lado, está la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario tipo Likert a los estudiantes de educación media vocacional de la institución educativa en la que se realiza el presente estudio y que tiene como finalidad auscultar con relación a las concepciones sobre creatividad artística. Esto tiene relación directa con el tipo de validaciones que se determinaron realizar que en este caso corresponden a la validez de contenido y a la validez de constructo.

En cuanto a la validez de contenido, se tiene que luego de recolectada la información de los jueces expertos se debe proceder a la aplicación de una serie de análisis para determinar la confiabilidad del instrumento construido, a este respecto, se toma la decisión de trabajar bajo el uso de estadísticos descriptivos con puntaje promedio y coeficiente de variación, los cuales permiten tomar las valoraciones emitidas para analizar el grado de acuerdo y también el grado de discrepancia, el cual según la teoría existente no debe superar el 30% para que sea indicativo de homogeneidad.

Por su parte, la validez de constructo y la reducción del instrumento, se somete al proceso de Análisis de Componentes Principales (ACP) en el que se busca evidenciar cuáles ítems representan mejor cada dimensión, para lo cual se hace necesario determinar estadísticos Esfericidad de Bartlett y de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a través de los cuáles se puede en primer lugar, verificar que las variables que se estudian sean susceptibles de aplicación de ACP y en segundo lugar que pueda indicarse el alcance explicativo de los resultados para continuar con el análisis factorial.

Finalmente, se realizará un análisis estadístico inferencial de la información gestionada mediante el instrumento ya reducido, para esto se hará uso de pruebas de comparación por pares dentro de las cuales aplican la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba de Dunn. El plan de análisis de la información comentado anteriormente, será ampliado, aplicado y explicado en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO IV. VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Para tal fin se le facilitó una guía elaborada a un conjunto de 7 expertos (ver anexo B), pudiendo obtener así información de manera objetiva para determinar si el instrumento goza de una validez de contenido adecuada; además, si existe concordancia entre lo que mide el instrumento y lo que pretende medir.

Los jueces seleccionados para tal labor, debían cumplir con unos criterios que se consideraron indispensables dado la naturaleza de la actividad que realizarían, en este caso, se estipuló el perfil bajo dos parámetros fundamentalmente; nivel de formación y experiencia. En la formación se indicó que debían tener formación de base (pregrado) en carreras relacionadas con las artes, además se indicó que debían contar con titulación adicional en posgrado, la cual podría corresponder al título de magíster o doctor en áreas afines a la educación. En cuanto a la experiencia, se definió la necesidad de contar con experiencia docente en el sector educativo en cualquiera de sus modalidades y experiencia en la realización de proyectos de investigación.

En este caso, los 7 jurados mencionados cumplieron a cabalidad dichas exigencias y de manera voluntaria participaron realizando la valoración correspondiente a través del formato construido para tal fin. Cabe resaltar que no existe consenso a nivel teórico respecto al número de jurados que deben elegirse para realizar una valoración de este tipo. En la revisión bibliográfica que se llevó a cabo al respecto, aparecen autores que hablan de 3 jurados como un número razonable y otros que mencionan la posibilidad de tener entre 15 y 20 para la realización de este ejercicio. Ahora bien, lo que sí pudo establecerse, es que el número de jueces debería ser impar, dado que esto posibilitaría de mejor forma evidenciar a través de los cálculos estadísticos las tendencias en las respuestas. Por ende, pareció sensato de acuerdo a las posibilidades del contexto que rodeó al proyecto tener el número de investigadores ya comentado.

La guía para adquirir la valoración de los expertos se constituyó de 33 ítems, a los que se le podía dar respuesta mediante una escala tipo Likert de 1 a 4 (1=Deficiente, 2=Aceptable, 3=Bueno, 4=Excelente). Dichos ítems se distribuyeron en 5 dimensiones de interés tal como se muestra en la tabla 2 con las respectivas codificaciones utilizadas para los análisis.

Tabla 2

Dimensiones y aspectos de cada dimensión junto con sus respectivas codificaciones para juicio de expertos

Dimensión	Código	ítem (Aspecto)	Código
Valoración de las instrucciones generales	IG	Claridad de planteamiento	IG1
		Lenguaje adecuado con el nivel del informante	IG2
		Claridad en la redacción	IG3
		Extensión del contenido	IG4
		Coherencia interna	IG5
		Pertinencia del contenido	IG6
Valoración de la información general solicitada	IS	Claridad de planteamiento	IS1
		Lenguaje adecuado con el nivel del informante	IS2
		Claridad en la redacción	IS3
		Número de datos sociodemográficos	IS4
		Pertinencia del contenido	IS5
		Coherencia interna	IS6
		Orden lógico de las preguntas	IS7
Valoración de las dimensiones	D	Claridad de planteamiento	D1
		Lenguaje adecuado con el nivel del informante	D2
		Claridad en la redacción	D3
		Coherencia interna	D4
		Número de dimensiones	D5
		Número de ítems por cada dimensión	D6
Valoración general de los ítem	IT	Claridad de planteamiento	IT1
		Lenguaje adecuado con el nivel del informante	IT2
		Claridad en la redacción	IT3
		Coherencia interna	IT4
		Relevancia de los ítems	IT5
		Número de ítems	IT6
		Orden lógico de los ítems	IT7

Dimensión	Código	ítem (Aspecto)	Código
Valoración general del cuestionario	C	Pertinencia del contenido	C1
		Apariencia general del cuestionario	C2
		Claridad en la redacción	C3
		Coherencia interna	C4
		Extensión del cuestionario	C5
		Relación con el objetivo de la investigación	C6
		Estructura del cuestionario	C7

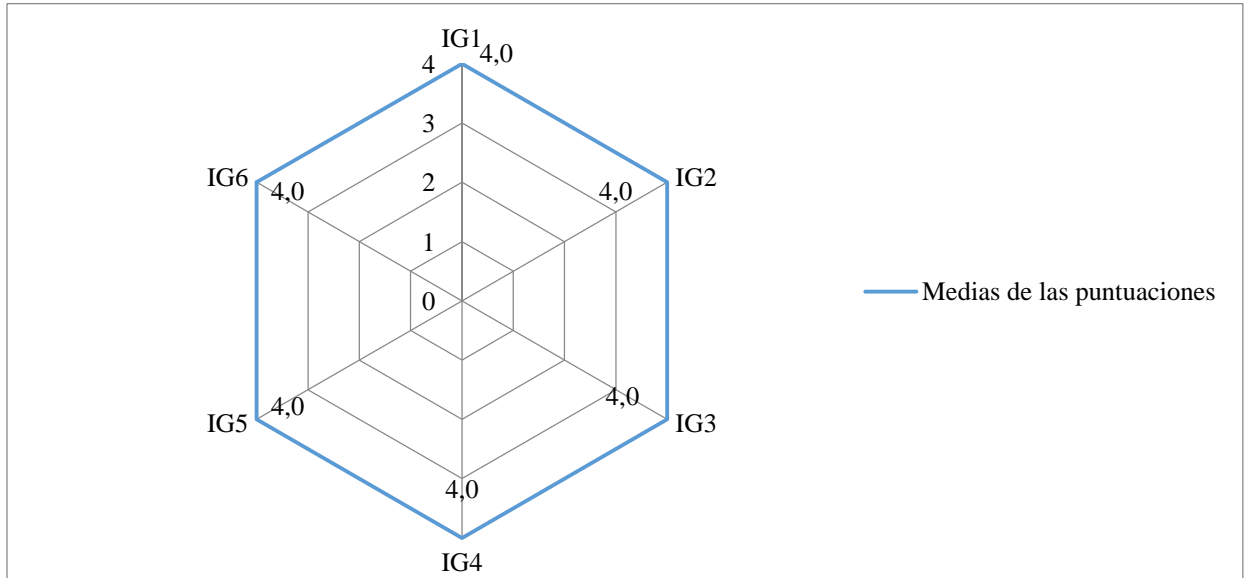
Nota. Elaboración Propia

4.1. Análisis respecto a la valoración de las instrucciones generales mediante los aspectos al interior de dicha dimensión

Se tiene que para todos los aspectos definidos, con el fin de valorar las instrucciones generales del instrumento por parte de los jueces expertos, se determinaron los estadísticos descriptivos (ver anexo C) y las puntuaciones promedio fueron de 4,0 unidades como se muestra en la figura 3. Esta calificación señala claramente un alto grado de acuerdo entre los jurados, quienes consideran que este apartado cumple con la finalidad para la cual fue estructurado. En este marco, conviene recordar que las instrucciones generales hacen referencia al conjunto de orientaciones que se dan de manera escrita dentro del cuestionario, las cuales pretenden informar al estudiante respecto a la finalidad del mismo, también indican el paso a paso que debe seguir el estudiante para diligenciar el campo de información general, el cual reúne los datos sociodemográficos que se precisan recolectar. Finalmente, comprende la explicación de la forma de puntuar cada uno de los ítems de acuerdo a la escala de valoración definida para tal fin. Estas directrices ofrecen claridad al estudiante sobre el proceso que debe seguir.

Figura 3

Representación Radial de las medias de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en IG.

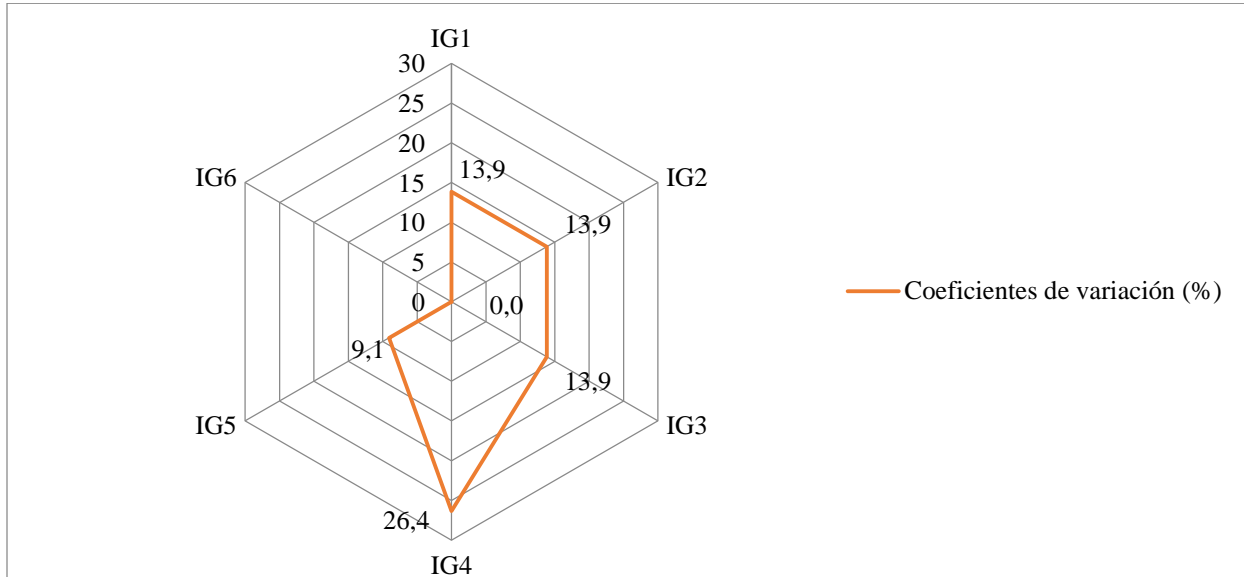


Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, haciendo uso de los coeficientes de variación (figura 4), se hace posible determinar niveles de concordancia entre los jueces al momento de calificar cada aspecto dentro de la dimensión que se analiza en el presente apartado. En general dichos coeficientes de variación presentan valores inferiores al 30%, lo que resulta indicativo de que el criterio entre los jueces goza de homogeneidad. Se evidencia en la figura 4 que el criterio de los jueces discrepa en mayor medida al evaluar IG4 con un coeficiente de variación de 26,4%, y que al evaluar IG5 e IG6 es donde se presentan las menores discrepancias entre los criterios de los jueces expertos al presentar coeficientes de variación menores o iguales a 13,9%, considerando además que los jueces no discrepan al momento de evaluar el aspecto IG6 ya que la magnitud para el coeficiente de variación de las puntuaciones asignadas es de cero.

Figura 4

Representación Radial de los Coeficientes de Variación de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en IG.



Nota. Elaboración propia.

El nivel de acuerdo de los jueces respecto a IG6 evidencia unanimidad de criterio frente a la valoración del aspecto llamado pertinencia del contenido, a través del cual se midió la conveniencia de la información suministrada en las instrucciones generales, esto demuestra que los datos proporcionados en dicho apartado son considerados adecuados y por tanto deben mantenerse en el instrumento. Por otro lado, el grado de acuerdo frente a los aspectos IG1, IG2, IG3 e IG5, destacan que las instrucciones fueron concebidas de manera clara, lo que reduce las posibilidades de errar en el diligenciamiento del cuestionario, además indican que el uso del lenguaje fue el adecuado teniendo en cuenta que la escala Likert está diseñada para estudiantes de educación media vocacional que oscilan entre los 15 y 19 años. No obstante, en el campo de observaciones habilitado para los jurados se encontraron algunas sugerencias, una de ellas fue considerar la posibilidad de tener un glosario para algunas palabras en específico cuya carga

conceptual pueda requerirlo, como por ejemplo para las expresiones “concepciones” y “creatividad”. Estas consideraciones van en sintonía con el planteamiento formulado por Martín (2004) quien indica que al redactar el cuestionario, es necesario tener en cuenta factores como la comprensión, ajustando el lenguaje al nivel sociocultural de las personas que lo van a responder.

Cabe resaltar que los jurados, consideraron que existe coherencia interna a la hora de articular lógicamente lo que se expresó en las instrucciones generales frente al objetivo de las mismas. Sin embargo, el aspecto IG4 titulado extensión de contenido, fue el que más discrepancia tuvo entre los jueces, sin que éste superara los límites que estadísticamente suponen una falta de acuerdo, esto apunta a que el contenido debe reducirse a nivel general, en una búsqueda por concretar de manera más concisa la información para evitar que el formato de cuestionario sea largo y pueda agotar al participante.

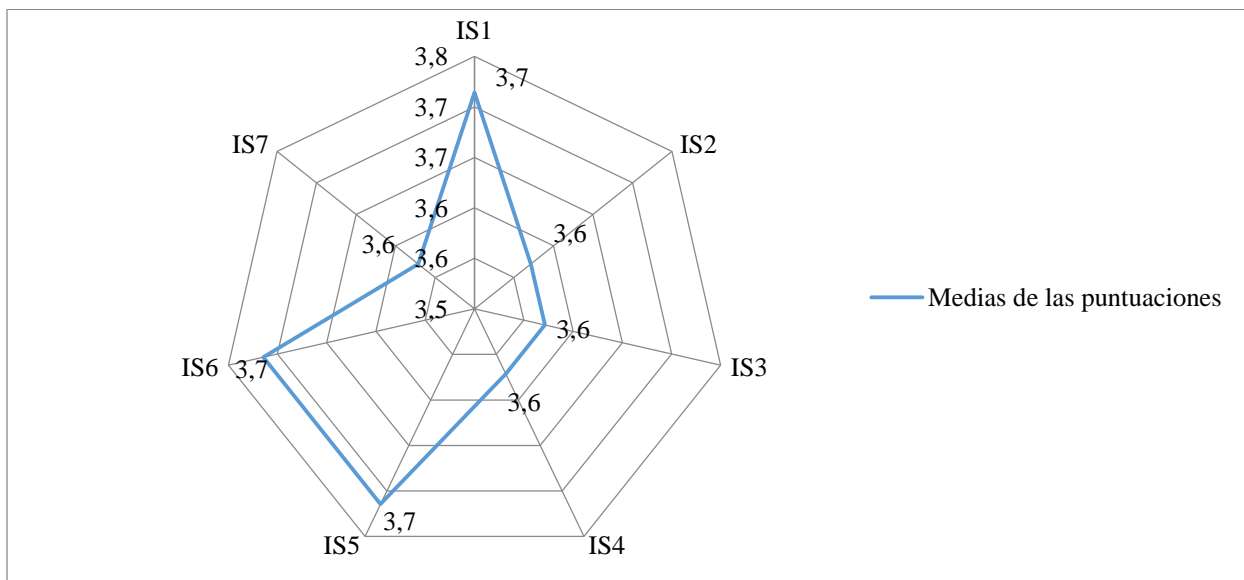
4.2. Análisis respecto a la valoración de la información general solicitada mediante los aspectos al interior de dicha dimensión

Se tiene que para todos los aspectos definidos, con el fin de valorar la información general solicitada en el instrumento por parte de los jueces expertos, se determinaron los estadísticos descriptivos (ver anexo D) y las puntuaciones promedio fueron superiores o iguales a 3,6 unidades como se muestra en la figura 5. Se tiene además que, las puntuaciones medias menores son de 3,6 unidades y se presentaron para los aspectos IS2, IS3, IS4 e IS7 mientras que las puntuaciones medias mayores con valores de 3,7 guardan correspondencia con los aspectos IS1, IS5 e IS6. Finalmente se tiene que las puntuaciones medias menores y mayores no es que tengan una diferencia muy relevante entre ellas en términos de magnitud.

En este sentido, se observa que las valoraciones promedio de los jueces son positivas para el apartado de información general solicitada, el cual fue diseñado con el objetivo de obtener los datos sociodemográficos pertinentes como edad, género, grado que cursa en la institución educativa, estrato socioeconómico, participación en talleres o pasatiempos relacionados con las artes y formación artística del núcleo familiar. Información que tendrá incidencia directa en las relaciones que puedan darse fruto del análisis propuesto en la presente investigación.

Figura 5

Representación Radial de las Medias de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en IS.



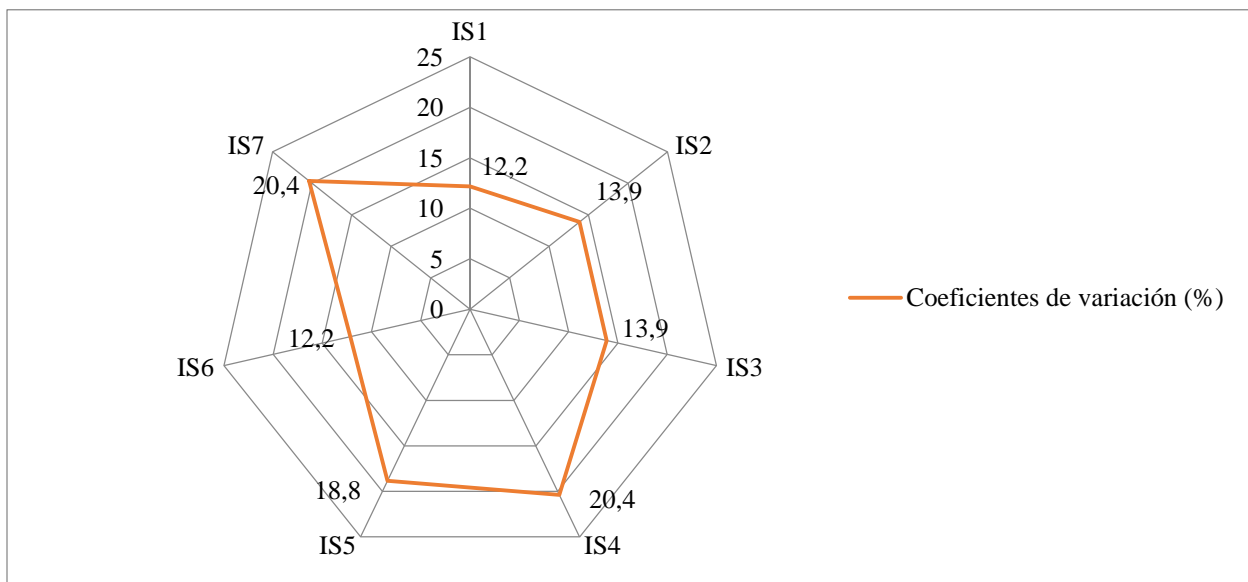
Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, haciendo uso de los coeficientes de variación (figura 6), se hace posible determinar niveles de concordancia entre los jueces al momento de calificar cada aspecto dentro de la dimensión que se analiza en el presente apartado. En general dichos coeficientes de variación presentan valores inferiores al 30%, lo que resulta indicativo de que el criterio entre los jueces goza de homogeneidad. Se evidencia en la figura 6 que el criterio de los jueces discrepa en mayor

medida al evaluar los aspectos IS4, IS5 e IS7 al presentar coeficientes de variación con magnitudes mayores o iguales a 18,8%, y que al evaluar los demás aspectos (IS1, IS2, IS3 e IS6) es donde se presentan las menores discrepancias entre los criterios de los jueces expertos al presentar magnitudes menores o iguales a 13,9% en los coeficientes de variación.

Figura 6

Representación Radial de los Coeficientes de Variación de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en IS.



Nota: Elaboración propia.

Cabe destacar que las discrepancias menores, observadas en los aspectos mencionados anteriormente, dan cuenta de que esta sección del cuestionario responde coherentemente con los propósitos definidos para el mismo. Además los planteamientos fueron desarrollados de manera entendible y clarificadora para el estudiante, utilizando un léxico y una redacción acorde al nivel de éste. Ahora bien, los aspectos en que se establece mayor discrepancia son los referidos al número de datos sociodemográficos y al orden lógico de las preguntas, en este caso, uno de los

ejemplos a tener en cuenta es la visión de uno de los jurados que considero que algunas preguntas incluidas en este apartado de información solicitada podían no ser relevantes para la encuesta, lo que a su vez podría derivar en un número de preguntas menor, no obstante, no fue una sugerencia reiterada en los demás jueces.

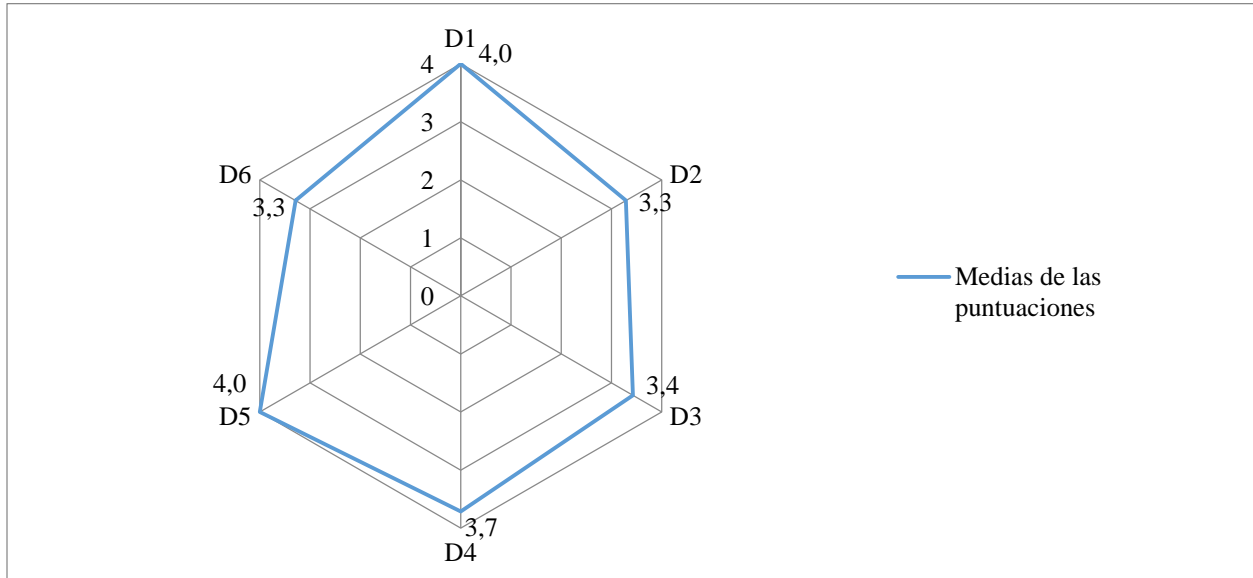
4.3. Análisis respecto a la valoración de las dimensiones mediante los aspectos de interés

Se tiene que para todos los aspectos definidos, con el fin de valorar las dimensiones que constituyen el instrumento por parte de los jueces expertos, se determinaron los estadísticos descriptivos (ver anexo E) y las puntuaciones promedio fueron superiores o iguales a 3,3 unidades como se muestra en la figura 7. Se tiene además que, las puntuaciones medias menores inferiores o iguales a 3,4 se presentaron para los aspectos D2, D3 y D6 mientras que las puntuaciones medias mayores con valores superiores o iguales a 3,7 guardan correspondencia con los aspectos D1, D4 y D5.

En efecto, se observa que la calificación promedio de este apartado se sitúa en la valoración definida como “bueno”, lo que ratifica que las dimensiones según la experticia de los jueces fueron definidas de una manera apropiada. A este respecto, hay que advertir el carácter multidimensional que tiene el cuestionario, puesto que los ítems evalúan varias dimensiones (Martín, 2004), la cuales representan aquellas categorías que permiten agrupar a los diferentes ítems de acuerdo a lo que buscan medir. Es relevante mencionar que estas categorías, fundamentalmente tienen relación con los objetivos propuestos en la investigación y con la fundamentación teórica que sustenta el proyecto.

Figura 7

Representación Radial de las Medias de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en D.

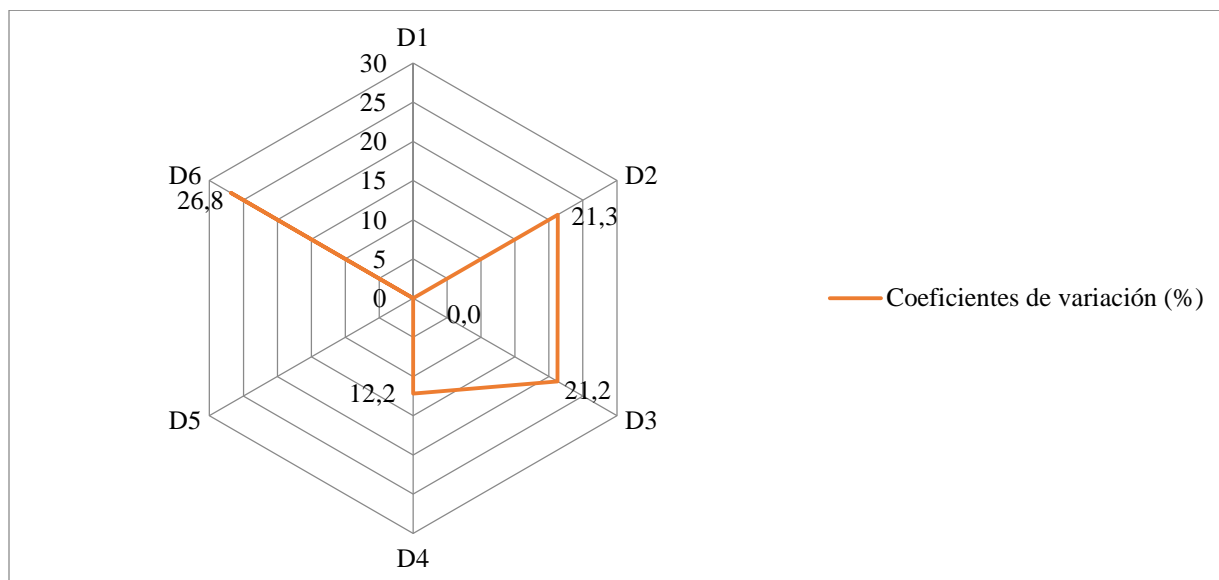


Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, haciendo uso de los coeficientes de variación (figura 8), se hace posible determinar niveles de concordancia entre los jueces al momento de calificar cada aspecto dentro de la dimensión que se analiza en el presente apartado. En general dichos coeficientes de variación presentan valores inferiores al 30%, lo que resulta indicativo de que el criterio entre los jueces goza de homogeneidad. Se evidencia en la figura 8 que el criterio de los jueces discrepa en mayor medida al evaluar los aspectos D2, D3 y D6 al presentar magnitudes mayores o iguales a 21,3% para sus coeficientes de variación, y que al evaluar los demás aspectos (D1, D4 y D5) es donde se presentan las menores discrepancias entre los criterios de los jueces expertos por presentar coeficientes de variación menores o iguales a 12,2%, considerando además que los jueces no discrepan al momento de calificar los aspectos D1 y D5 ya que presentan coeficientes de variación de magnitud cero.

Figura 8

Representación Radial de los Coeficientes de Variación de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en D.



Nota: Elaboración propia.

El grado de acuerdo que se da entre los jueces a la evaluar los aspectos denominados como claridad de planteamiento y número de dimensiones, es unánime, esto es un indicador de que las categorías seleccionadas expresan de manera directa la intención de la investigación, además que sus títulos reflejan luz sobre los ítems que contienen. A esto se suma, la pertinencia de la cantidad de dimensiones formuladas, pues estas cubren los aspectos que se consideran convenientes a la hora de conocer las concepciones de los estudiantes de educación media vocacional frente a la creatividad artística, en concordancia con las aportaciones que en tal sentido se reconocen desde el marco teórico. Adicionalmente, se nota baja discrepancia en cuanto a la medición de la coherencia interna de la dimensiones, esto supone que los jueces consideran que la relación que existe entre estas y la relación que se da entre las dimensiones y los objetivos del proceso investigativo son naturalmente evidentes.

Por su parte, las discrepancias mayores se dan con relación al número de ítems por cada dimensión, al lenguaje adecuado con el nivel del informante y a la claridad en la redacción. Al respecto, en el campo de observaciones del formato con que los jueces evaluaron esta sección, se encontraron frases como *“pienso que aunque pueda ser muy necesario la cantidad de ítems que hay en el cuestionario y que cada una de ellas sea indispensable para el análisis del mismo, puede tornarse molesto y agotador para los estudiantes afectando la claridad, la comprensión y la sinceridad de ellos a la hora de realizar esta actividad”*, *“hay demasiados ítems”*. Dichas expresiones consignadas por algunos jurados revelan una sugerencia en cuanto a disminuir el número de ítems que tiene cada dimensión, los argumentos para tal indicación giran alrededor de la idea de que a mayor número de ítems se requerirá mayor tiempo de concentración para la respuesta del cuestionario, siendo este un factor que puede resultar en perjuicio de la información recabada, puesto que a medida que el alumno empieza a sentirse de algún modo cansado con la lectura y valoración de cada ítem, pueden sus respuestas empezar a ser menos precisas y cercanas a su realidad.

4.4. Análisis respecto a la valoración general de los ítems mediante los aspectos al interior de dicha dimensión

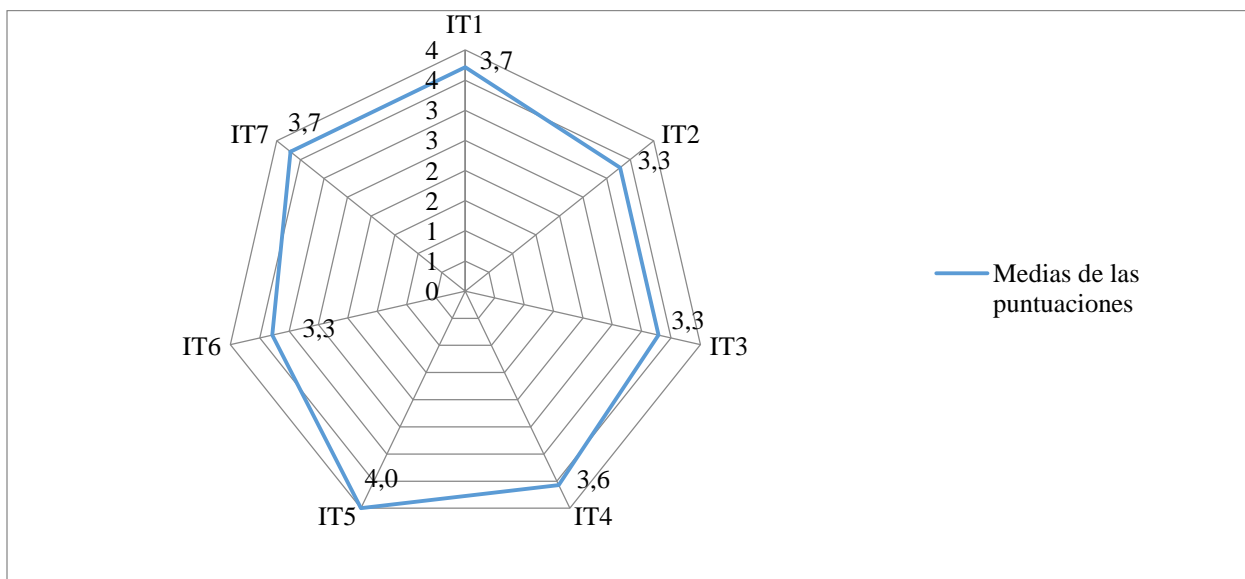
Se tiene que para todos los aspectos definidos, con el fin de valorar de manera general los ítems que constituyen el instrumento por parte de los jueces expertos, se determinaron los estadísticos descriptivos (ver anexo F) y las puntuaciones promedio fueron superiores o iguales a 3,3 unidades como se muestra en la figura 9. Se tiene además que, las puntuaciones medias menores con magnitudes de 3,3 se presentaron para los aspectos IT2, IT3 e IT6 mientras que las

puntuaciones medias mayores con valores superiores o iguales a 3,6 guardan correspondencia con los aspectos IT1, IT4, IT5 e IT7.

Lo anterior, señala la tendencia significativa de los jurados a valorar positivamente los aspectos enmarcados en esta dimensión, siendo esto fundamental debido a que los ítems son el elemento central del cuestionario tipo Likert, toda vez que estas frases están redactadas con la finalidad específica de lograr la obtención de la información directa sobre las concepciones de los estudiantes en cuanto a la creatividad artística. De la pertinencia de estos ítems, depende el éxito en la medición que se pretende recopilar para su posterior análisis.

Figura 9

Representación Radial de las Medias de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en IT.



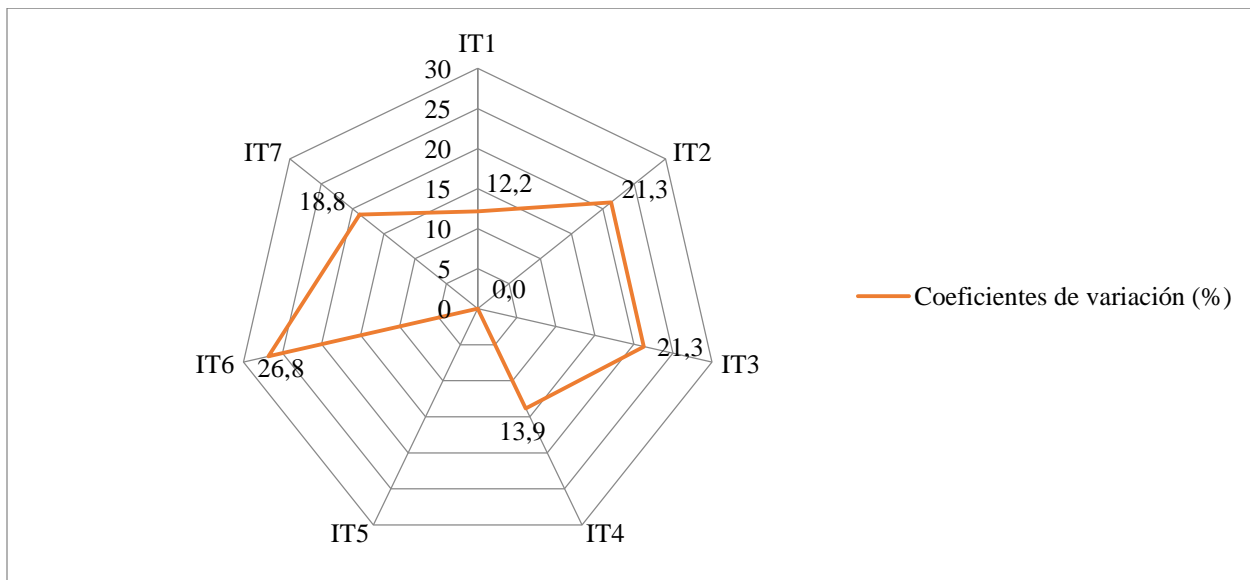
Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, haciendo uso de los coeficientes de variación (figura 10), se hace posible determinar niveles de concordancia entre los jueces al momento de calificar cada aspecto dentro de la dimensión que se analiza en el presente apartado. En general dichos coeficientes de variación

presentan valores inferiores al 30%, lo que resulta indicativo de que el criterio entre los jueces goza de homogeneidad. Se evidencia en la figura 10 que el criterio de los jueces discrepa en mayor medida al evaluar los aspectos IT2, IT3, IT6 e IT7 pues presenta coeficientes de variación superiores o iguales a 18,8%, y que al evaluar los demás aspectos (IT1, IT4 e IT5) es donde se presentan las menores discrepancias entre los criterios de los jueces expertos con coeficientes de variación de magnitudes iguales o inferiores a 13,9%, considerando además que los jueces no discrepan al momento de calificar el aspecto IT5 ya que presenta un coeficiente de variación de magnitud cero.

Figura 10

Representación Radial de los Coeficientes de Variación de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en IT.



Nota: Elaboración propia.

Es perentorio mencionar que el aspecto titulado relevancia de los ítems, resultó ser el que mayor grado de acuerdo tuvo entre los jueces, esto significa que hay unidad frente al

reconocimiento de que los ítems planteados son importantes para los objetivos de la investigación. A su vez, las discrepancias menores dadas en los aspectos llamados claridad de planteamiento y coherencia interna, sugieren que los ítems concebidos no se prestan para confusión sino que su construcción obedece a parámetros claros que están en concordancia con su finalidad, en otras palabras, los ítems miden lo que dicen medir.

Sin embargo, las discrepancias mayores se observaron en aspectos relacionados con el lenguaje adecuado al nivel del informante, claridad en la redacción, número de ítems y orden lógico de los mismos. En cuanto a los dos primeros aspectos se pudo notar que algunos jueces consideraron que el uso de negaciones en la redacción de la mitad de los ítems podría generar confusión en los estudiantes, esto puede constatarse en las observaciones que de manera escrita dejaron algunos jurados, en las cuales mencionaron frases como *“hay algunos ítems propuestos de manera negativa que pueden dificultar la interpretación del estudiante”*, *“tengo conflicto con este tipo de preguntas que van en negativo, pueden confundir a las personas”* y *“recomiendo utilizar afirmaciones afirmativas en todos los casos para evitar confusiones”*.

Cabe subrayar que con relación al uso de los ítems negativos en la construcción de la escala tipo likert, se siguió el consejo de diversos autores quienes a partir de sus estudios han demostrado que en las respuestas a un cuestionario de esta naturaleza, pueden aparecer diversos tipos de sesgos que afectarían la veracidad de la información. Entre estos se destaca la aquiescencia, la cual consiste en la inclinación a responder favorablemente los diferentes ítems independientemente del contenido que estos tengan, por tanto, una de las sugerencias que proponen los expertos para dar una solución a este fenómeno es la inclusión de ítems positivos y negativos de manera equilibrada (Sancho et al., 2012). Adicionalmente, se debe evitar que haya secuencia de los ítems positivos y negativos, para evitar nuevamente la aparición de sesgos que podrían presentarse por la fatiga o

por la intuición de lo que aparentemente se debería responder (Fabila et al., 2013), por lo anterior, en el cuestionario se mezclaron dichos ítems intentando disminuir al máximo estas posibles situaciones.

Por otro lado, el número de ítems se recomienda disminuir, las razones que motivan tal observación están debidamente expuestas en el análisis respecto a la valoración de las dimensiones mediante los aspectos de interés, el cual se encuentra en este capítulo.

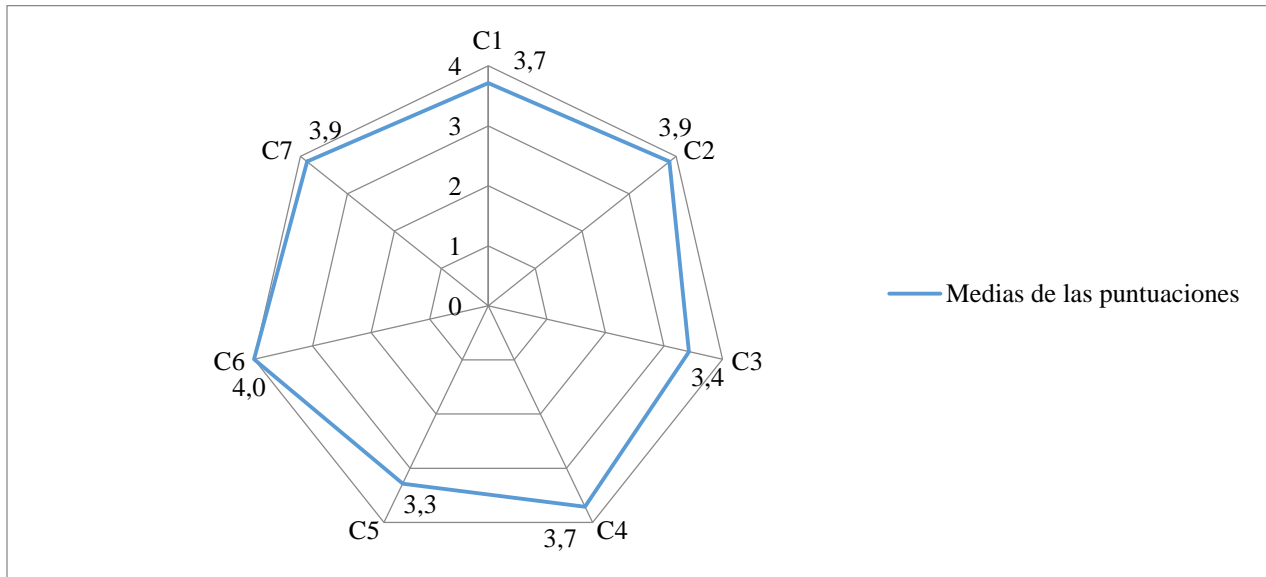
4.5. Análisis respecto a la valoración general del cuestionario mediante los aspectos al interior de dicha dimensión

Se tiene que para todos los aspectos definidos, con el fin de valorar de manera general el cuestionario por parte de los jueces expertos, se determinaron los estadísticos descriptivos (ver anexo G) y las puntuaciones promedio fueron superiores o iguales a 3,3 unidades como se muestra en la figura 11. Se tiene además que, las puntuaciones medias menores con magnitudes iguales o inferiores a 3,4 se presentaron para los aspectos C3 y C5, mientras que las puntuaciones medias mayores con valores superiores o iguales a 3,7 guardan correspondencia con los demás aspectos (C1, C2, C4, C6 y C7).

La valoración general del cuestionario, permitió conocer el veredicto de los jueces frente a elementos de vital importancia que en últimas, reflejan la validez que le otorgan al mismo, en este marco, se visualiza la tendencia a evaluar positivamente cada uno de los siete aspectos por los cuales fueron indagados los jueces.

Figura 11

Representación Radial de las Medias de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en C.

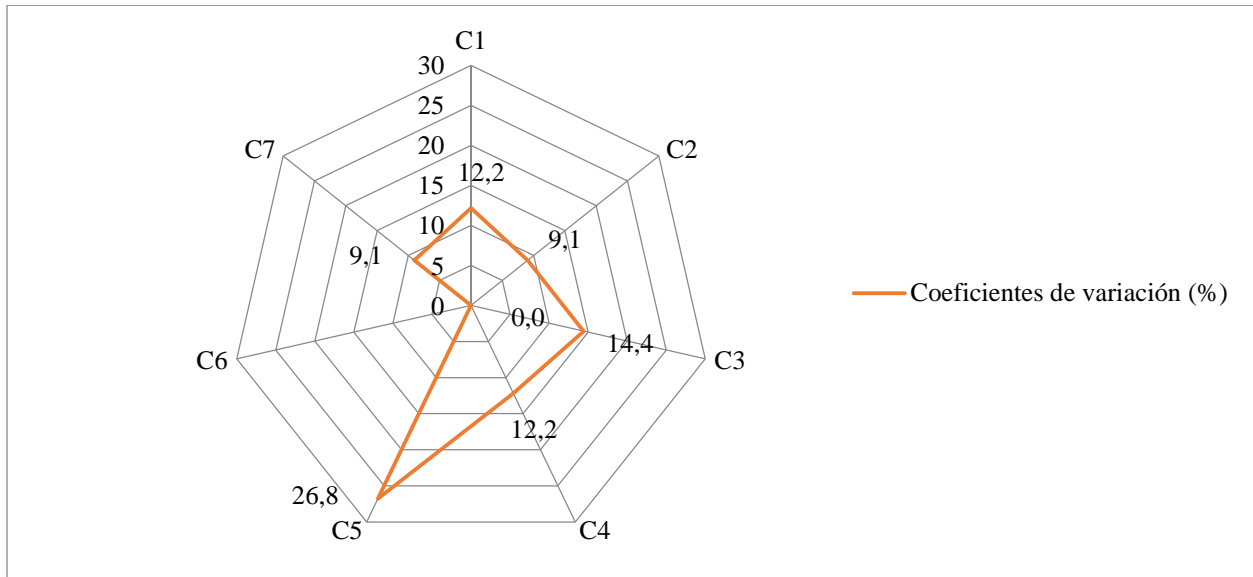


Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, haciendo uso de los coeficientes de variación (figura 12), se hace posible determinar niveles de concordancia entre los jueces al momento de calificar cada aspecto dentro de la dimensión que se analiza en el presente apartado. En general dichos coeficientes de variación presentan valores inferiores al 30%, lo que resulta indicativo de que el criterio entre los jueces goza de homogeneidad. Se evidencia en la figura 12 que el criterio de los jueces discrepa en mayor medida al evaluar los aspectos C3 y C5 pues presenta coeficientes de variación superiores o iguales a 14,4%, y que al evaluar los demás aspectos (C1, C2, C4, C6 y C7) es donde se presentan las menores discrepancias entre los criterios de los jueces expertos con coeficientes de variación de magnitudes iguales o inferiores a 12,2%, considerando además que los jueces no discrepan al momento de calificar el aspecto C6 ya que presenta un coeficiente de variación de magnitud cero.

Figura 12

Representación Radial de los Coeficientes de Variación de las Puntuaciones de los Aspectos Evaluados en C.



Nota: Elaboración propia.

En este punto, es relevante mencionar que cualquier cuestionario tipo Likert solo tiene sentido y cobra valor, en la medida en que se ajusta a los objetivos que se planean en la investigación. Al respecto, la no existencia de discrepancia entre los jurados frente al aspecto denominado relación con el objetivo de la investigación, demuestra que el cuestionario a criterio de los jueces, fue elaborado con base en los propósitos que para el presente proyecto investigativo fueron determinados, en este sentido, algunas expresiones de los jueces lo corroboran con algunos fragmentos escritos en el campo de observaciones como *“el cuestionario en general plantea un discurso muy coherente con el objetivo de la investigación”* y *“el instrumento de recolección es claro, relevante, pertinente y coherente con el objeto de indagación”*.

Esto a su vez, concuerda con las discrepancias menores encontradas, las cuales apuntan a que el cuestionario es pertinente, coherente y con una estructura y apariencia adecuada que facilita

su diligenciamiento. Por su parte, las discrepancias mayores dan cuenta de que en general, la extensión del cuestionario es un aspecto a replantear, cabe destacar que la reducción del instrumento es un aspecto que está considerado desde la formulación del mismo, esto se debe a que la teoría alrededor de la construcción de este tipo de cuestionarios, contempla el análisis de cuáles deben ser finalmente los ítems que conformen la escala tipo Likert, lo que conlleva a disminuir notablemente el tamaño de cuestionario planteado inicialmente.

4.6. Análisis respecto las 5 dimensiones utilizadas para la valoración del contenido mediante el juicio de expertos de manera general

Luego de haber realizado el análisis al interior de cada dimensión, al considerar de manera individual todos los aspectos de interés en cada caso para la valoración mediante el juicio de expertos, se analizan en este apartado las dimensiones de manera conjunta. Esto se hace posible luego de obtener una calificación general para cada dimensión, a partir de las puntuaciones asignadas por los expertos a los aspectos que las constituyen (ver Anexo H). Para la obtención de dicha calificación general según la valoración de cada juez experto, se hace uso de la siguiente ecuación

$$C_k = \frac{3 \sum_{i=1}^{n_k} P_i}{n_k(P_{max} - P_{min})}$$

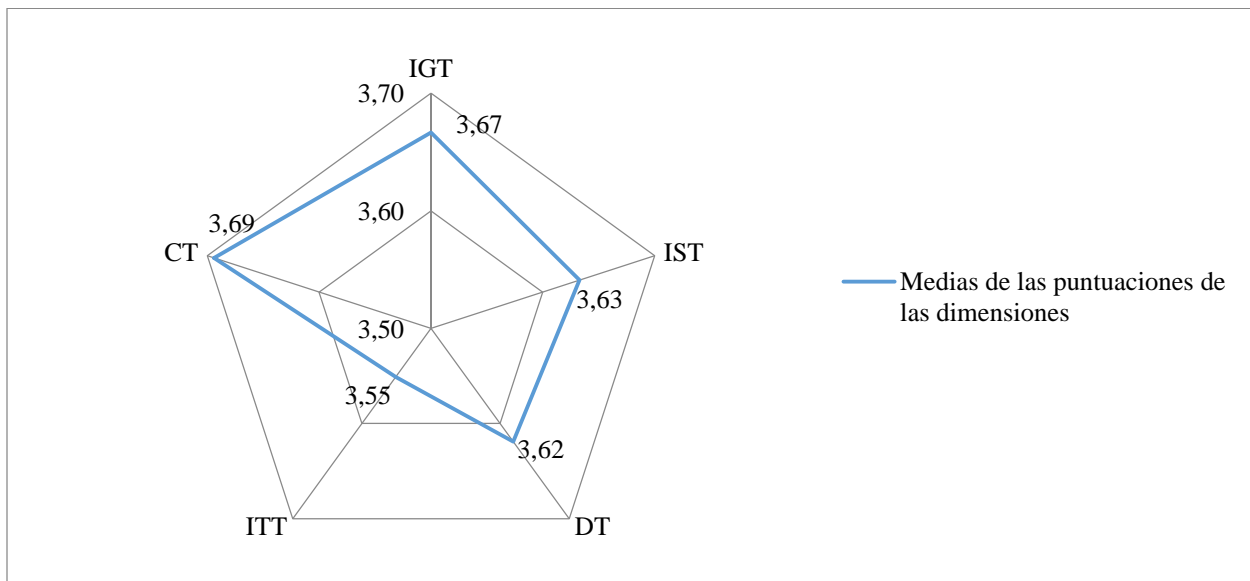
Donde C_k corresponde con la calificación C obtenida entre 1 y 4 para la dimensión k, donde k=IG, IS, D, IT y C. Por otra parte, P_i corresponde con la puntuación P para el aspecto i al interior de cada dimensión; n_k corresponde con el número n de aspectos evaluados dentro de cada dimensión k; y finalmente, P_{max} y P_{min} corresponden con las puntuaciones máxima y mínima asignables de la escala Likert utilizada, respectivamente.

Habiendo obtenido entonces previamente las calificaciones para cada dimensión y para cada juez, es posible determinar estadísticos descriptivos que se analizan como sigue (ver anexo H).

Se tiene que para todas las dimensiones (IG, IS, D, IT y C), con el fin de valorar de manera general la validez del contenido del instrumento por parte de los jueces expertos, las puntuaciones promedio totales (IGT, IST, DT, ITT y CT) fueron superiores o iguales a 3,55 unidades como se muestra en la figura 13. Se tiene además que, las puntuaciones medias menores con magnitudes iguales o inferiores a 3,63 se presentaron para las dimensiones IS, D e IT, mientras que las puntuaciones medias mayores con valores superiores o iguales a 3,67 guardan correspondencia con las demás dimensiones (IG y C).

Figura 13

Representación Radial de las Medias de las Puntuaciones de las Dimensiones Definidas para el Juicio de Expertos.

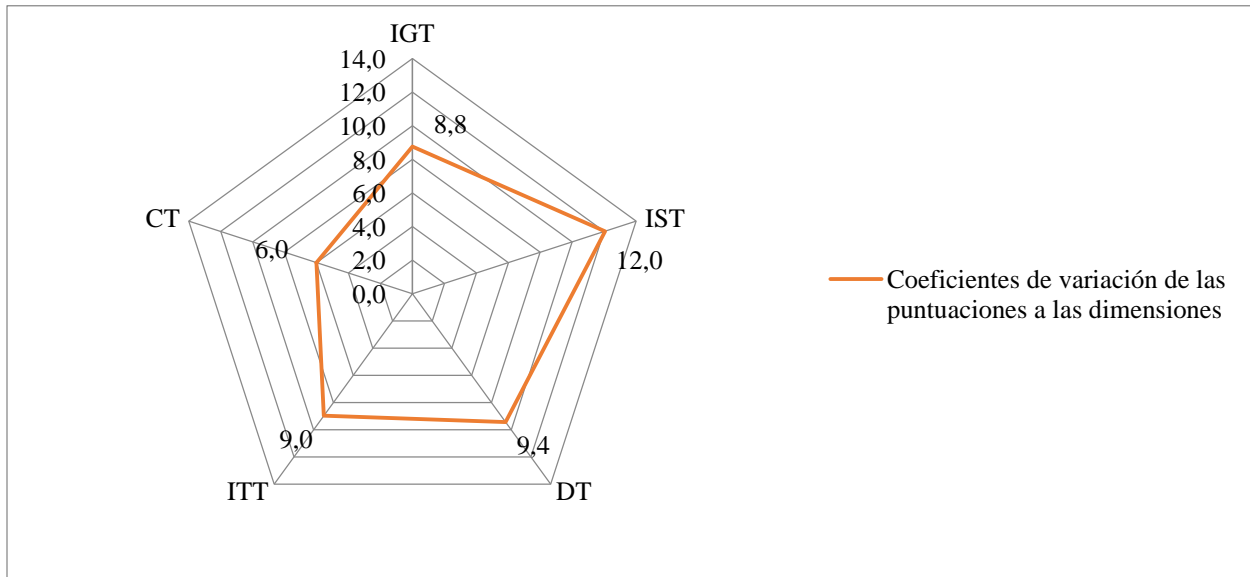


Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, haciendo uso de los coeficientes de variación (figura 14), se hace posible determinar niveles de concordancia entre los jueces al momento de calificar cada dimensión que se analiza en el presente apartado. En general dichos coeficientes de variación presentan valores inferiores al 30%, lo que resulta indicativo de que el criterio entre los jueces goza de homogeneidad. Se evidencia en la figura 14 que el criterio de los jueces discrepa en mayor medida al evaluar la dimensión IS pues presenta un coeficiente de variación del 12,0%, y que al evaluar las demás dimensiones (IG, D, IT y C) es donde se presentan las menores discrepancias entre los criterios de los jueces expertos con coeficientes de variación de magnitudes iguales o inferiores a 9,4%.

Figura 14

Representación Radial de los Coeficientes de Variación de las Dimensiones Definidas para el Juicio de Expertos.



Nota: Elaboración propia.

En general, las valoraciones emitidas por los jueces, hacen notar que existe concordancia entre los mismos respecto a los aspectos evaluados en cada una de las dimensiones que hicieron parte del formato de evaluación que se les suministro. Las puntuaciones sin excepción, permiten concluir que el cuestionario en cuestión, es un instrumento válido que cumple el propósito para el cual fue diseñado y refleja un contenido específico cuya naturaleza está en consonancia con las variables que pretende medir, de tal manera, se da respuesta a la pregunta planteada por Escobar y Cuervo (2008) en términos de “qué tan válida y confiable es la medición” (p. 27).

Es imperioso manifestar que los componentes evaluados, presentaron una discrepancia baja en términos numéricos, lo cual representa un alto grado de acuerdo en el criterio de los jueces frente a los aspectos que valoraron. En este marco, la discrepancia más notable se dio con relación a la dimensión denominada información general solicitada, la cual se construyó para la obtención de los datos sociodemográficos que se desean recolectar de los estudiantes, en este sentido, la razones que posibilitaron dicha situación se encuentran explicitadas en el análisis particular que se realizó a la valoración de esta dimensión en este capítulo.

CAPÍTULO V. REDUCCIÓN DEL INSTRUMENTO Y VALIDACIÓN DE CONSISTENCIA INTERNA: VALIDEZ DE CONSTRUCTO

5.1. Elaboración del instrumento

La elaboración del instrumento para la recolección de la información, es un proceso riguroso que implica una revisión teórica que permita concretar la definición de dimensiones, la redacción de los ítems, la elección de la escala de valoración y la inclusión de preguntas alrededor de datos de tipo sociodemográfico. A continuación se detalla su construcción.

5.1.1. Características generales del instrumento

Teniendo en cuenta que no existen en el contexto cercano estudios realizados sobre las concepciones de los estudiantes de media vocacional frente a la creatividad artística, se realizó un instrumento para calificación mediante escala Likert de 60 ítems, de los cuales el objeto principal es realizar una reducción dimensional para en una posterior etapa de la investigación realizar su validación luego de aplicarla a una muestra de estudiantes según el caso particular de estudio.

Con la intención de subsanar las carencias existentes en torno al conocimiento de los aspectos que pretenden abordarse en el presente estudio, se decide agrupar los 60 ítems en 5 dimensiones, permitiendo así un análisis fragmentado de la información según las características que presenten en común los ítems que hacen parte de cada una de las dimensiones propuestas (Tabla 3). Las cuales fueron definidas con base en la teoría general que sobre la creatividad como constructo, han desarrollado diversos autores en las últimas décadas para intentar profundizar en esta categoría que resulta tan inherente a la condición humana.

Debe aclararse que el planteamiento de los enunciados para cada ítem se redactó desde un aspecto positivo para unos, así como desde un aspecto negativo para otros, esto con la finalidad de evitar de esta manera posibles sesgos en las puntuaciones brindadas por cada estudiante.

Tabla 3

Distribución de los ítems en cada dimensión

Dimensión	Aspecto evaluado según el criterio del investigador	Ítems que constituyen la dimensión y se evalúan positivamente	Ítems que constituyen la dimensión y se evalúan negativamente	Número de ítems por dimensión
D1	La persona creativa	1, 3, 5, 7, 9, 11 y 13	2, 4, 6, 8, 10 y 12	13
D2	El producto artístico creativo	14, 16, 19 y 22	15, 17, 18, 20, 21 y 23	10
D3	El entorno y la creatividad	24, 26, 28, 30, 31 y 33	25, 27, 29 y 32	10
D4	Consideraciones generales sobre la creatividad artística	34, 36, 38, 40, 42, 44, 46 y 48	35, 37, 39, 41, 43, 45, 47 y 49	16
D5	Creatividad artística y escuela	50, 52, 54, 57 y 59	51, 53, 55, 56, 58 y 60	11

Nota. Elaboración propia.

5.1.2. Construcción del instrumento para gestión de la información y realizar su reducción

El cuestionario tipo Likert como bien se ha comentado, constituye el instrumento a través del cual se pretende recolectar la información, por ende, su construcción es una tarea que demanda rigurosidad metodológica. La redacción de los ítems se fundamentó en las directrices que para tal fin se encontraron en la revisión bibliográfica, siguiendo las pautas allí estipuladas relacionadas con su forma de escritura, extensión, intencionalidad, coherencia, entre otros. Finalmente, se

obtuvo, un instrumento inicial amplio compuesto por el número de ítems mencionados anteriormente, los cuales se situaron en cada una de las dimensiones estipuladas.

A continuación se presenta dicho instrumento en su forma inicial.

Tabla 4

Dimensiones e ítems

DIMENSIÓN 1 – La persona creativa	
1	Me considero un estudiante creativo
2	La creatividad artística no puede ayudarme a potencializar otras habilidades
3	Considero que todas las personas nacen con la posibilidad de ser creativos
4	Considero que hay personas que no serán creativas por más que lo intenten
5	Una persona creativa tiene la capacidad de aportar en la construcción de una mejor sociedad
6	Los artistas no son creativos por naturaleza
7	Las personas creativas tienen más opciones de destacar en la vida laboral a futuro
8	No me resulta fácil reconocer cuándo una idea o producto artístico es creativo
9	Una persona creativa es generadora de ideas nuevas
10	No encuentro alternativas variadas de solución cuando me enfrento a una situación problemática
11	Un persona creativa tiende a ser más feliz en su vida
12	Las personas inteligentes no suelen ser más creativas
13	Uno de mis objetivos como estudiante es el desarrollo de mi capacidad creadora
DIMENSIÓN 2 –El producto artístico creativo	
14	Una obra artística creativa despierta el interés en quien la contempla
15	No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos
16	Considero que un producto artístico es creativo cuando es original
17	Un obra artística cualquiera que sea, no puede considerarse creativa sólo por el hecho de ser artística
18	Un dibujo que se realiza a partir de la visualización de una imagen no es creativo
19	Un producto artístico que se considere creativo genera asombro en quien lo observa
20	Las obras de arte abstractas (aquellas en las que no hay una forma dibujada o pintada reconocible) no son creativas
21	Las películas de ciencia ficción no son consideradas creativas
22	Un trabajo artístico es creativo cuando se sale de lo común
23	Considero que los trabajos artísticos que desarrollo en clase no son originales
DIMENSIÓN 3 – El entorno y la creatividad artística	
24	Mi entorno familiar favorece mi desarrollo creativo
25	Cuando estoy en casa elaborando un producto artístico no logro ser creativo
26	Cuando estoy bajo presión soy poco creativo
27	Cuando estoy desarrollando alguna actividad artística en el colegio no logro ser creativo
28	Me han dicho que suelo ser una persona creativa
29	Mis compañeros de clase no son personas creativas

DIMENSIÓN 3 – El entorno y la creatividad artística

- 30 Considero que mis profesores son personas creativas
- 31 Las clases en las que se potencializa la creatividad tienden a ser de mayor disfrute
- 32 Considero que mis padres no son personas creativas
- 33 En la institución educativa me animan a ser creativo

DIMENSIÓN 4 – Consideraciones generales sobre la creatividad artística

- 34 La creatividad artística es aquella que se desarrolla a partir del encuentro con las diferentes manifestaciones del arte
- 35 No considero muy relevante el desarrollo de la creatividad artística en la etapa escolar
- 36 La creatividad en el arte es una cuestión en la que solo interviene la inspiración
- 37 El trabajo y el esfuerzo constante no desarrollan creatividad artística
- 38 Actividades como dibujar, pintar, cantar, bailar, actuar, entre otras, posibilitan el desarrollo de la creatividad artística
- 39 Pienso que la creatividad artística no es una cuestión de genios y momentos
- 40 Abandonar lo cotidiano, eso es la creatividad
- 41 La creatividad artística no se desarrolla, se nace con ella
- 42 La creatividad que se desarrolla desde las diferentes expresiones artísticas fortalece el desarrollo de otras habilidades
- 43 La creatividad artística no es apreciada en la sociedad actual
- 44 Las ideas más creativas llegan precisamente cuando no se les está buscando
- 45 El arte no es un camino propicio para el desarrollo de la creatividad
- 46 La imaginación es una característica de la creatividad artística
- 47 En la creatividad artística la copia y la imitación no son importantes
- 48 La motivación es importante para el desarrollo de la creatividad
- 49 Las emociones humanas no influyen en el momento de la producción creativa

DIMENSIÓN 5 – Creatividad artística y escuela

- 50 Una educación que se considere de calidad promueve el desarrollo de la creatividad artística.
 - 51 El sistema educativo colombiano no busca la formación de sujetos creativos
 - 52 Me gustan las clases novedosas, fuera de lo común, esas las considero realmente creativas
 - 53 Mi institución educativa no promueve el desarrollo de la creatividad
 - 54 Considero que la asignatura de Educación Artística en mi colegio desarrolla la creatividad artística en mí
 - 55 La expresión artística libre a través de distintas técnicas no impulsa la creatividad
 - 56 En mi colegio no se promueven las artes
 - 57 Una clase creativa es aquella en la que se valoran diversas respuestas, no en la que se espera siempre un única respuesta correcta
 - 58 En la clase de Educación Artística no se proponen actividades que potencializan la creatividad en mí
 - 59 Las clases de Educación Artística en las que se propone reproducir un objeto observado son las que más desarrollan la creatividad
 - 60 Considero que la asignatura de Educación Artística no debería tener más horas semanales de clase
-

Nota. Elaboración propia.

5.2. Aplicación del instrumento: análisis de resultados y reducción

En consecuencia con el hecho de presentarse carencia teórica previa sobre el objeto de estudio de esta investigación, se procede a analizar las interrelaciones entre los 60 ítems del instrumento, distribuidos en las 5 dimensiones, para explicar lo que se observaría a partir de dichos ítems pero con un número menor de factores que no se aprecian de manera evidente al tener el instrumento completo. Para tal fin, se hace necesario reducir el instrumento obteniendo un número menor de ítems que sean representativos de los rasgos latentes objeto de estudio y que representen muy bien cada una de las dimensiones propuestas para el estudio, de tal manera que la pérdida de información debido a la reducción sea mínima.

En este marco, se realizó el Análisis de Componentes Principales (ACP) al interior de cada una de las dimensiones, para la obtención de nuevos componentes como combinación lineal entre los ítems naturales. De estos ítems, se seleccionaron aquellos de mayor influencia en la constitución de los mencionados componentes, para así seguir definiendo de manera objetiva y sin pérdida considerable de información las características latentes sobre las concepciones de los estudiantes de media vocacional frente a la creatividad artística.

5.2.1. Validación del constructo: idoneidad de la aplicación del ACP para la reducción del instrumento

Con el fin de determinar la idoneidad de aplicar el ACP a cada una de las 5 dimensiones propuestas, para seleccionar los ítems de mayor contribución, y así lograr la reducción al interior de cada una de aquellas y por ende de la totalidad del instrumento, se determinaron los estadísticos de Esfericidad de Bartlett y de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); donde el primero verifica que las variables estudiadas permiten la aplicabilidad del ACP con una significancia del 1%, mientras que

el segundo test indica el alcance explicativo de los resultados obtenidos. En la tabla 5 se exponen los resultados de los test de validación de la aplicación del ACP para cada dimensión.

Tabla 5

Cifras de validación del uso de los 5 ACP para la reducción del instrumento.

Dimensión	P-valor en Esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado (Observado)	Chi-Cuadrado (Crítico)	Valor de Kaiser-Meyer-Olkin
D1	< 0,0001	286,42	109,96	0,7
D2	< 0,0001	175,81	69,96	0,7
D3	< 0,0001	190,72	69,96	0,5
D4	< 0,0001	377,00	158,95	0,7
D5	< 0,0001	342,72	82,29	0,7

Nota. Elaboración propia.

Para todas las dimensiones se valida que el modelo factorial, es decir, la extracción de los factores, en cada conjunto es significativo; en otras palabras, se verifica la idoneidad de aplicar el ACP a cada conjunto de ítems (dimensiones), dado que en todos los casos, el valor de probabilidad para la prueba de esfericidad de Bartlett es inferior a la significancia de la prueba del 1% (p-valores < 0,0001), como se observa en la tabla 5.

Por otra parte, los valores KMO iguales a 0,7 indican que las relaciones entre los ítems son medias, como lo es para el caso de todas las dimensiones excepto para D3, ya que un KMO de 0,5 en este caso particular, indica relaciones bajas entre los ítems que constituyen dicha dimensión. Se valida pues que la aplicación del ACP para cada una de las dimensiones propuestas arroja resultados congruentes para la reducción dimensional del instrumento en su totalidad.

5.2.2. Variabilidad explicada de la totalidad presentada en cada dimensión: factores necesarios para explicar cada dimensión

Se debe tener claro que cada dimensión se analizó por separado. Ahora bien, en cada uno de los 5 ACP (uno para cada dimensión) resultan ejes factoriales como ítems que conforman cada dimensión, sin embargo, para cada una de las dimensiones se dejan solamente aquellos ejes factoriales por medio de los cuales se puede explicar de manera idónea la variabilidad, siendo el objetivo principal realizar una reducción de su dimensionalidad.

Para cada dimensión, se retienen ejes factoriales en los que para las variables naturales se presenten cosenos cuadrados con magnitudes superiores o iguales a 0,4 y que además sus cargas factoriales sean iguales o superiores a 0,5 como se verá en la tabla 6. Luego de usar el criterio anterior para determinar el número de ejes factoriales a retener para la explicación de la variabilidad total, esto para cada dimensión, se hace posible conocer el porcentaje de variabilidad explicado por cada uno de los factores retenidos y porcentaje de variabilidad acumulado explicada por medio de varios factores, por ejemplo cuando se desea analizar por medio de planos factoriales.

Dicha información se encuentra en la tabla 6, en la cual se dejaron para cada dimensión un total de 5 factores representados, sin embargo en negrita se encuentran aquellos factores que en realidad están sujetos a retención, pues en los demás no se encontraron cosenos cuadrados ni cargas factoriales para las variables naturales que cumplieran con el criterio antes mencionado.

Tabla 6

Ejes factoriales necesarios para explicar la totalidad de ítems por dimensión.

Dimensión	Ejes factoriales:	F1	F2	F3	F4	F5
D1	Valor propio	3,03	1,83	1,22	1,19	1,02
	Variabilidad (%)	23,32	14,11	9,35	9,12	7,83
	% acumulado	23,32	37,43	46,78	55,90	63,73
D2	Valor propio	2,47	1,72	1,22	0,94	0,78
	Variabilidad (%)	24,73	17,17	12,19	9,43	7,77
	% acumulado	24,73	41,90	54,08	63,51	71,28
D3	Valor propio	2,23	1,43	1,41	1,15	1,03
	Variabilidad (%)	22,31	14,28	14,08	11,54	10,31
	% acumulado	22,31	36,59	50,67	62,21	72,52
D4	Valor propio	3,32	2,03	1,48	1,27	1,11
	Variabilidad (%)	20,76	12,66	9,26	7,97	6,95
	% acumulado	20,76	33,42	42,68	50,65	57,59
D5	Valor propio	2,98	1,83	1,58	1,03	0,84
	Variabilidad (%)	27,13	16,67	14,37	9,37	7,63
	% acumulado	27,13	43,80	58,16	67,54	75,17

Nota. Elaboración propia.

Se concluye entonces en el presente apartado que los ítems que constituyen todas las dimensiones son explicables mediante el uso de 4 ejes factoriales (valores en negrita para cada dimensión en la tabla 6), excepto para la primera dimensión, D1, la cual es posible explicar mediante la retención de sólo 3 factores.

Respecto a la primera dimensión, se tiene que al retener los ejes factoriales F1, F3 y F4 se hace posible explicar la totalidad de los 13 ítems que la conforman, explicando cada eje el 23,32%, 9,35% y 9,12% respectivamente (tabla 6). Considerando entonces que mediante dichos ejes factoriales se explica el 41,79% de la variabilidad total del fenómeno evaluado mediante D1. Por otra parte, respecto a las dimensiones D2, D3, D4 y D5 al retener los ejes factoriales necesarios en cada dimensión, según lo mencionado, se explican de la variabilidad total el 63,51%, 50,67%,

44,93% y 67,54% en cada caso particular, respectivamente. Es importante aclarar, que dichos porcentajes de explicación de la variabilidad total para cada dimensión se obtienen como la suma de la variabilidad (%) reportada para cada eje factorial retenido en cada una de las dimensiones en la tabla 6.

5.2.3. Selección de los ítems que mejor representan cada una de las dimensiones

En este caso, se hace uso de los cosenos cuadrados para determinar la calidad de la representación de cada uno de los ítems naturales en los nuevos componentes principales seleccionados para cada dimensión (ejes factoriales), además de las cargas factoriales que presenta cada uno de los ítems en la conformación de los componentes principales (tabla 7), para realizar de manera adecuada la reducción. El criterio para seleccionar los ítems considerando los cosenos cuadrados y las cargas factoriales, corresponde con lo mencionado en el apartado 5.2.2 del presente capítulo. Se observa en la tabla 7 que algunos ítems tienen entre paréntesis la letra (t), lo cual indica que dichos ítems se encontraban planteados desde el aspecto negativo pero que se transformaron sus calificaciones para realizar de manera idónea el análisis, quedando entonces como si se hubieran planteado de manera positiva. Respecto a los demás ítems es pertinente aclarar que se tomaron sus calificaciones tal como fueron plasmadas por los estudiantes, esto pues se encontraban planteados en el instrumento inicial desde el aspecto positivo.

Tabla 7

Valores para la representación de los ítems naturales en los Componentes Principales para cada dimensión.

Dimensión	Ítem	Cosenos cuadrados de las variables naturales (ítems)					Cargas factoriales de las variables naturales (ítems)				
		F1	F2	F3	F4	F5	F1	F2	F3	F4	F5
D1	P1	0,0	0,1	0,0	0,5	0,0	0,2	0,4	0,2	0,7	0,2
	P2(t)	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,7	-0,2	0,0	0,0	0,2
	P3	0,1	0,0	0,4	0,0	0,2	0,3	0,2	0,6	0,2	-0,4
	P4(t)	0,3	0,0	0,3	0,1	0,0	0,6	0,1	0,6	-0,2	0,1
	P5	0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,5	0,4	-0,3	0,0	0,2
	P6(t)	0,1	0,2	0,1	0,1	0,0	0,3	-0,5	-0,2	0,3	-0,1
	P7	0,0	0,2	0,2	0,0	0,1	0,2	0,5	-0,5	-0,1	-0,4
	P8(t)	0,2	0,2	0,0	0,1	0,1	0,4	-0,5	-0,2	0,3	-0,3
	P9	0,5	0,1	0,0	0,2	0,0	0,7	0,2	0,0	-0,5	0,1
	P10(t)	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,6	-0,3	0,1	0,0	-0,2
	P11	0,1	0,3	0,0	0,0	0,2	0,3	0,6	-0,2	0,0	-0,5
	P12(t)	0,4	0,2	0,0	0,1	0,0	0,6	-0,4	-0,2	-0,2	0,1
	P13	0,2	0,1	0,0	0,1	0,2	0,5	0,3	-0,2	0,3	0,5
D2	P14	0,0	0,3	0,0	0,4	0,2	-0,1	0,6	0,0	0,6	0,5
	P15(t)	0,4	0,0	0,2	0,1	0,1	0,6	-0,1	-0,5	-0,3	0,4
	P16	0,1	0,4	0,0	0,1	0,0	-0,3	0,6	0,1	-0,3	0,1
	P17(t)	0,5	0,0	0,0	0,0	0,1	0,7	-0,2	0,0	0,0	0,4
	P18(t)	0,4	0,0	0,1	0,0	0,0	0,7	-0,1	0,3	-0,1	0,0
	P19	0,1	0,3	0,3	0,1	0,2	0,2	0,5	-0,5	0,2	-0,4
	P20(t)	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,7	0,3	0,2	-0,1	-0,1
	P21(t)	0,1	0,2	0,6	0,0	0,0	0,3	0,4	0,7	0,0	0,0
	P22	0,1	0,3	0,0	0,3	0,0	-0,3	0,5	-0,2	-0,6	0,2
	P23(t)	0,4	0,1	0,0	0,0	0,1	0,6	0,3	-0,2	0,1	-0,2
D3	P24	0,3	0,0	0,1	0,0	0,4	0,5	-0,1	0,3	-0,1	-0,7
	P25(t)	0,2	0,1	0,2	0,0	0,1	0,4	-0,4	-0,4	-0,1	-0,2
	P26	0,1	0,1	0,4	0,2	0,0	-0,2	0,2	0,6	-0,5	0,1
	P27(t)	0,1	0,4	0,0	0,1	0,3	0,3	-0,6	-0,1	0,2	0,5
	P28	0,3	0,3	0,1	0,0	0,0	0,5	-0,5	0,4	0,0	0,0
	P29(t)	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,6	0,4	-0,3	-0,3	0,4
	P30	0,2	0,4	0,0	0,2	0,0	0,4	0,6	0,0	0,5	0,0
	P31	0,1	0,0	0,3	0,1	0,1	0,4	0,0	0,6	-0,3	0,3

	P32(t)	0,5	0,1	0,1	0,1	0,0	0,7	0,2	-0,3	-0,4	0,0
	P33	0,2	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,1	0,4	0,6	0,1
D4	P34	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,4	-0,4	0,3	0,2	-0,2
	P35(t)	0,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,7	0,2	0,3	-0,1	-0,2
	P36	0,0	0,1	0,4	0,1	0,1	0,0	-0,3	0,6	-0,4	0,3
	P37(t)	0,2	0,1	0,0	0,3	0,0	0,4	0,3	-0,1	-0,6	-0,1
	P38	0,3	0,0	0,1	0,0	0,2	0,6	-0,2	-0,4	0,0	0,5
	P39(t)	0,0	0,1	0,3	0,1	0,0	0,0	0,3	0,6	-0,3	0,1
	P40	0,1	0,2	0,1	0,1	0,0	0,2	-0,4	-0,4	-0,2	-0,1
	P41(t)	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,5	0,4	-0,3	0,2	0,0
	P42	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	-0,2	0,1	0,1	-0,1
	P43(t)	0,0	0,3	0,1	0,0	0,0	-0,1	0,5	0,2	0,2	0,1
	P44	0,1	0,1	0,1	0,4	0,0	0,4	-0,3	0,3	0,6	0,0
	P45(t)	0,4	0,2	0,0	0,0	0,1	0,6	0,4	0,0	-0,1	-0,3
	P46	0,4	0,1	0,0	0,0	0,1	0,6	-0,3	0,1	-0,1	-0,4
	P47(t)	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,5	-0,1	0,1	0,1
	P48	0,3	0,0	0,0	0,0	0,4	0,5	-0,2	-0,1	-0,1	0,6
	P49(t)	0,3	0,1	0,0	0,1	0,1	0,5	0,4	0,1	0,3	0,3
D5	P50	0,0	0,6	0,0	0,1	0,1	0,1	0,8	0,0	-0,3	-0,3
	P51(t)	0,1	0,2	0,3	0,1	0,0	0,3	-0,5	0,5	-0,3	-0,1
	P52	0,1	0,5	0,0	0,1	0,0	0,3	0,7	-0,1	-0,3	0,0
	P53(t)	0,5	0,1	0,0	0,0	0,2	0,7	-0,3	0,2	0,1	-0,4
	P54	0,3	0,1	0,2	0,0	0,2	0,6	0,3	0,4	-0,1	0,4
	P55(t)	0,4	0,0	0,1	0,0	0,1	0,6	0,1	-0,4	-0,1	0,4
	P56(t)	0,6	0,0	0,0	0,1	0,1	0,8	-0,1	0,1	-0,2	-0,3
	P57	0,1	0,2	0,0	0,5	0,1	0,2	0,5	0,2	0,7	-0,2
	P58(t)	0,5	0,1	0,1	0,0	0,1	0,7	-0,2	-0,3	0,2	0,3
	P59	0,0	0,0	0,6	0,1	0,1	0,1	0,1	0,8	0,2	0,3
	P60(t)	0,4	0,0	0,2	0,0	0,0	0,7	-0,1	-0,4	0,2	-0,1

Nota. Los valores en negrita corresponden para cada variable al factor para lo cual el coseno cuadrado es el mayor. Elaboración propia.

En la tabla 7 se encuentran en negrita los valores máximos de los cosenos cuadrados (parte izquierda de la tabla), es decir, aquellos que indican en qué eje factorial se encuentra mejor representado cada ítem, para los ACP correspondientes a cada una de las dimensiones propuestas.

Luego de tener clara la mejor representación de cada ítem, y por ende conocer en qué eje factorial es idóneo interpretar cada uno de éstos, se corrobora que aquellos ítems presenten cargas factoriales iguales o superiores al criterio de selección mencionado en la sección 5.2.2 en cada uno de los ejes factoriales (parte derecha de la tabla), de esta manera se puede realizar de manera confiable la selección de los ítems que deben hacer parte del instrumento reducido.

Finalmente, en la tabla 8 se presentan aquellos 35 ítems seleccionados (del total de 60), siendo éstos aquellos que representan la mayor influencia para la definición de un rasgo latente sobre las concepciones de los estudiantes de media vocacional frente a la creatividad artística, afectando intrínsecamente entonces la interpretación de dicha percepción.

Tabla 8

Ítems que cumplieron con los criterios de selección respecto a cosenos cuadrados y cargas factoriales.

Dimensión	Eje Factorial	Ítems	N° de Ítems seleccionados del total
D1	F1	P2(t), P9, P10(t) y P12(t)	6 de 13
	F3	P3	
	F4	P1	
D2	F1	P15(t), P17(t), P18(t), P20(t) y P23(t)	8 de 10
	F2	P16	
	F3	P21(t)	
	F4	P14	
D3	F1	P32(t)	5 de 10
	F2	P27(t) y P30	
	F3	P26	
	F5	P24	
D4	F1	P35(t), P42, P45(t) y P(46)	7 de 16
	F3	P36	
	F4	P44	
	F5	P48	
D5	F1	P53(t), P55(t), P56(t), P58(t) y P60(t)	9 de 11
	F2	P50 y P52	
	F3	P59	
	F4	P57	

Nota. Elaboración propia.

5.3. Cuestionario definitivo

Luego de haber realizado la reducción del instrumento, éste queda compuesto por 35 ítems, de los cuales 17 presentan una codificación positiva y 18 presentan una codificación negativa. Los porcentajes en que se redujo cada una de las dimensiones D1, D2, D3, D4 y D5 son 53,84%, 20,00%, 50,00%, 56,25% y 18,18%, respectivamente, concluyendo además, que respecto a la totalidad del instrumento se hizo posible una reducción del mismo en un 41,6%.

A continuación se presenta el instrumento reducido.

Tabla 9

Instrumento reducido.

DIMENSIÓN 1 – La persona creativa	
1	Me considero un estudiante creativo
2	La creatividad artística no puede ayudarme a potencializar otras habilidades
3	Considero que todas las personas nacen con la posibilidad de ser creativos
9	Una persona creativa es generadora de ideas nuevas
10	No encuentro alternativas variadas de solución cuando me enfrento a una situación problemática
12	Las personas inteligentes no suelen ser más creativas
DIMENSIÓN 2 –El producto artístico creativo	
14	Una obra artística creativa despierta el interés en quien la contempla
15	No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos
16	Considero que un producto artístico es creativo cuando es original
17	Un obra artística cualquiera que sea, no puede considerarse creativa sólo por el hecho de ser artística
18	Un dibujo que se realiza a partir de la visualización de una imagen no es creativo
20	Las obras de arte abstractas (aquellas en las que no hay una forma dibujada o pintada reconocible) no son creativas
21	Las películas de ciencia ficción no son consideradas creativas
23	Considero que los trabajos artísticos que desarrollo en clase no son originales
DIMENSIÓN 3 – El entorno y la creatividad artística	
24	Mi entorno familiar favorece mi desarrollo creativo
26	Cuando estoy bajo presión soy poco creativo
27	Cuando estoy desarrollando alguna actividad artística en el colegio no logro ser creativo
30	Considero que mis profesores son personas creativas
32	Considero que mis padres no son personas creativas
DIMENSIÓN 4 – Consideraciones generales sobre la creatividad artística	
35	No considero muy relevante el desarrollo de la creatividad artística en la etapa escolar

-
- 36 La creatividad en el arte es una cuestión en la que solo interviene la inspiración
- 42 La creatividad que se desarrolla desde las diferentes expresiones artísticas fortalece el desarrollo de otras habilidades
- 44 Las ideas más creativas llegan precisamente cuando no se les está buscando
- 45 El arte no es un camino propicio para el desarrollo de la creatividad
- 46 La imaginación es una característica de la creatividad artística
- 48 La motivación es importante para el desarrollo de la creatividad
-

DIMENSIÓN 5 – Creatividad artística y escuela

- 50 Una educación que se considere de calidad promueve el desarrollo de la creatividad artística.
- 52 Me gustan las clases novedosas, fuera de lo común, esas las considero realmente creativas
- 53 Mi institución educativa no promueve el desarrollo de la creatividad
- 55 La expresión artística libre a través de distintas técnicas no impulsa la creatividad
- 56 En mi colegio no se promueven las artes
- 57 Una clase creativa es aquella en la que se valoran diversas respuestas, no en la que se espera siempre un única respuesta correcta
- 58 En la clase de Educación Artística no se proponen actividades que potencializan la creatividad en mí
- 59 Las clases de Educación Artística en las que se propone reproducir un objeto observado son las que más desarrollan la creatividad
- 60 Considero que la asignatura de Educación Artística no debería tener más horas semanales de clase
-

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL INSTRUMENTO LUEGO DE REALIZAR SU REDUCCIÓN

6.1. Comparaciones de los ítems del instrumento reducido respecto a factores sociodemográficos de interés primario

Luego de realizada la reducción del instrumento, obteniendo un total de 35 ítems cuyas calificaciones se presentan en escala Likert, se realiza el análisis de la información aportada por los encuestados al momento de responder al instrumento ya reducido. Debe tenerse en cuenta que en el presente análisis se tomaron los enunciados sin transformar, es decir tal cual como se encuentran escritos al interior del instrumento. También se hace importante mencionar que respecto al estrato se unificaron las categorías para el estrato medio con medio-alto y con alto, y respecto a la edad se generó una categoría que incluyera todos aquellos individuos que tuvieran edades mayores o iguales a 18 años, en ambos casos con el fin de homogenizar el número de individuos por categoría puesto que en el estrato alto y los mayores de 18 años eran muy pocos individuos.

6.1.1. Comparaciones respecto al grado que cursan los estudiantes

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al grado se presentaron 2 categorías a saber décimo y undécimo. Se encontró que no se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los estudiantes, queriendo decir con esto que el grado que cursan los estudiantes no es un factor que conduzca a obtener calificaciones distintas a los ítems del instrumento cuando los estudiantes pertenecen a alguno de los dos grados académicos mencionados, esto con una significancia del 5%, pues como se observa en la tabla 10

todos los valores de probabilidad calculados, para la prueba de Kruskal-Wallis, resultan superiores a la significancia de la prueba de ($\alpha=0,05$).

Tabla 10

Valores de probabilidad calculados para captar posibles diferencias mediante estadísticos según el grado

Variable/Prueba	Kruskal-Wallis
P1	0,9132
P2	0,2425
P3	0,6078
P9	0,7985
P10	0,6564
P12	0,1484
P14	0,9928
P15	0,7410
P16	0,4350
P17	0,0981
P18	0,7731
P20	0,8221
P21	0,1489
P23	0,5142
P24	0,6971
P26	0,5708
P27	0,3716
P30	0,9401
P32	0,9707
P35	0,2721
P36	0,0813
P42	0,5974
P44	0,2363
P45	0,7872
P46	0,5239
P48	0,1466
P50	0,2448
P52	0,7298
P53	0,3804
P55	0,2010
P56	0,8947
P57	0,1400
P58	0,9872
P59	0,4214
P60	0,4254

Nota. Elaboración propia.

Debido a que para ningún ítem se captaron diferencias cuando se contemplan las categorías para el grado académico que cursan los estudiantes, se calcularon los estadísticos descriptivos para todas las calificaciones de los ítems (tabla 11). Se observa en dicha tabla que los estudiantes presentan calificaciones medias inferiores a 3,0 para los ítems 2, 10, 12, 17, 18, 20, 21, 23, 32, 35, 45, 53, 55, 56, 58 y 60; mientras que, para los demás ítems del instrumento reducido los estudiantes suelen dar calificaciones superiores a 3,0.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según el grado que cursan los estudiantes

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P1 Décimo	63	2	5	4,0	0,8
P1 Undécimo	59	2	5	4,0	0,9
P2 Décimo	63	1	5	2,8	1,6
P2 Undécimo	59	1	5	2,5	1,4
P3 Décimo	63	1	5	4,1	1,1
P3 Undécimo	59	1	5	4,2	1,2
P9 Décimo	63	1	5	4,7	0,7
P9 Undécimo	59	4	5	4,8	0,4
P10 Décimo	63	1	5	2,9	1,3
P10 Undécimo	59	1	5	2,8	1,1
P12 Décimo	63	1	5	2,4	1,3
P12 Undécimo	59	1	5	2,1	1,3
P14 Décimo	63	1	5	4,5	0,8
P14 Undécimo	59	2	5	4,5	0,8
P15 Décimo	63	1	5	3,3	1,4
P15 Undécimo	59	1	5	3,2	1,3
P16 Décimo	63	1	5	4,0	1,1
P16 Undécimo	59	1	5	4,0	1,3
P17 Décimo	63	1	5	3,3	1,3
P17 Undécimo	59	1	5	2,8	1,5
P18 Décimo	63	1	5	2,7	1,3
P18 Undécimo	59	1	5	2,8	1,5
P20 Décimo	63	1	5	2,0	1,3
P20 Undécimo	59	1	5	2,1	1,3
P21 Décimo	63	1	5	2,0	1,1
P21 Undécimo	59	1	5	2,4	1,4
P23 Décimo	63	1	5	2,6	1,2
P23 Undécimo	59	1	5	2,4	1,2
P24 Décimo	63	1	5	3,7	1,2

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P24 Undécimo	59	1	5	3,8	1,1
P26 Décimo	63	1	5	3,7	1,4
P26 Undécimo	59	1	5	3,8	1,4
P27 Décimo	63	1	5	3,0	1,1
P27 Undécimo	59	1	5	3,2	1,2
P30 Décimo	63	1	5	3,9	1,1
P30 Undécimo	59	2	5	3,9	1,0
P32 Décimo	63	1	5	2,6	1,4
P32 Undécimo	59	1	5	2,6	1,3
P35 Décimo	63	1	5	2,2	1,2
P35 Undécimo	59	1	5	2,0	1,2
P36 Décimo	63	1	5	3,3	1,2
P36 Undécimo	59	1	5	3,7	1,2
P42 Décimo	63	2	5	4,3	0,9
P42 Undécimo	59	3	5	4,3	0,7
P44 Décimo	63	2	5	4,0	0,8
P44 Undécimo	59	1	5	4,1	0,9
P45 Décimo	63	1	5	2,2	1,2
P45 Undécimo	59	1	5	2,3	1,4
P46 Décimo	63	3	5	4,6	0,6
P46 Undécimo	59	2	5	4,5	0,8
P48 Décimo	63	1	5	4,5	0,8
P48 Undécimo	59	3	5	4,7	0,6
P50 Décimo	63	1	5	4,4	0,9
P50 Undécimo	59	1	5	4,3	0,9
P52 Décimo	63	1	5	4,6	0,8
P52 Undécimo	59	1	5	4,5	0,9
P53 Décimo	63	1	5	2,6	1,3
P53 Undécimo	59	1	5	2,8	1,3
P55 Décimo	63	1	5	2,5	1,5
P55 Undécimo	59	1	5	2,1	1,2
P56 Décimo	63	1	5	2,4	1,3
P56 Undécimo	59	1	5	2,4	1,3
P57 Décimo	63	1	5	4,5	0,8
P57 Undécimo	59	1	5	4,3	0,9
P58 Décimo	63	1	5	2,3	1,4
P58 Undécimo	59	1	5	2,2	1,3
P59 Décimo	63	1	5	3,4	1,1
P59 Undécimo	59	1	5	3,6	1,1
P60 Décimo	63	1	5	1,7	1,3
P60 Undécimo	59	1	5	1,9	1,4

Nota. Elaboración propia.

6.1.2. Comparaciones respecto al sexo de los estudiantes encuestados

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al sexo que contempla 2 categorías a saber mujer y hombre, se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que el sexo de los estudiantes es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas solo a los ítems del instrumento que se presentan en la tabla 12, esto con una significancia del 5%, pues como se observa en la tabla 12 todos los valores de probabilidad calculados, para la prueba de Kruskal-Wallis, resultan inferiores a la significancia de la prueba de ($\alpha=0,05$).

Tabla 12

Valores de probabilidad calculados para captar posibles diferencias mediante estadísticos según el sexo

Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
P9	0,0006
P17	0,0006
P18	0,0017
P20	0,0182

Nota. Elaboración propia.

Para aquellos ítems de la tabla 12 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 13. Dichos valores con el fin de tener un mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 13*Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según el sexo de los estudiantes*

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P9 Mujer	53	4	5	4,9	0,3
P9 Hombre	69	1	5	4,6	0,7
P17 Mujer	53	1	5	2,6	1,3
P17 Hombre	69	1	5	3,4	1,4
P18 Mujer	53	1	5	2,3	1,2
P18 Hombre	69	1	5	3,1	1,4
P20 Mujer	53	1	5	1,8	1,2
P20 Hombre	69	1	5	2,3	1,3

Nota. Elaboración propia.

Se hace evidente en la tabla 13 que las mayores puntuaciones medias se obtienen para el ítem 9, y que aunque es así para ambos sexos, la prueba estadística determina que son diferentes dichas calificaciones medias, es decir que en éste caso particular las mujeres puntúan en promedio dicho ítem por encima en comparación con los hombres. Por otra parte, las calificaciones medias más bajas se presentan para el ítem 20 para ambos sexos, sin embargo cabe resaltar que la prueba estadística permite concluir que las mujeres puntúan dicho ítem significativamente por debajo respecto a como lo hacen los hombres.

6.1.3. Comparaciones respecto a la edad de los estudiantes encuestados

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto a la edad que contempla 4 categorías (15, 16, 17 y mayores o iguales a 18 años), se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que la edad de los estudiantes es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas solo a los ítems del instrumento que se presentan en la tabla 14, esto con una significancia del 5%, pues

como se observa en la tabla 14 todos los valores de probabilidad calculados, para la prueba de Kruskal-Wallis, resultan inferiores a la significancia de la prueba de ($\alpha=0,05$).

Tabla 14

Valores de probabilidad calculados para captar posibles diferencias mediante estadísticos según la edad

Variable/Prueba	Kruskal-Wallis
P30	0,0317
P36	0,0043
P46	0,0120

Nota. Elaboración propia.

Para aquellos ítems de la tabla 14 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 15. Dichos valores con el fin de tener un mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según la edad de los estudiantes

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P30 16	52	3	5	4,2	0,8
P30 15	17	1	5	3,2	1,3
P30 17	41	2	5	3,9	1,0
P30 ≥18	12	2	5	3,9	1,0
P36 16	52	1	5	3,1	1,2
P36 15	17	1	5	3,5	1,1
P36 17	41	2	5	4,0	1,1
P36 ≥18	12	2	5	3,4	1,1
P46 16	52	2	5	4,4	0,9
P46 15	17	4	5	4,8	0,4
P46 17	41	4	5	4,8	0,4
P46 ≥18	12	3	5	4,2	0,7

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 30, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos tienen edades de 15 y 16 años (grupo A y B, respectivamente), pero cuando tienen edades de 17 o mayores o iguales a 18 años resultan calificando de manera igual entre ellos (pertenecen a los mismos grupos A y B). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 16.

Tabla 16

Comparaciones múltiples por pares mediante la prueba de Dunn / Prueba bilateral para P30

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P30 15	17	701,5	41,3	A
P30 17	41	2474,0	60,3	A B
P30 ≥18	12	732,5	61,0	A B
P30 16	52	3595,0	69,1	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 36, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos tienen edades de 16 y 17 años (grupo A y B, respectivamente), pero cuando tienen edades de 15 o mayores o iguales a 18 años resultan calificando de manera igual entre ellos (pertenecen a los mismos grupos A y B). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 17.

Tabla 17

Comparaciones múltiples por pares mediante la prueba de Dunn / Prueba bilateral para P36

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P36 16	52	2652,5	51,0	A
P36 ≥18	12	689,0	57,4	A B
P36 15	17	1014,0	59,6	A B
P36 17	41	3147,5	76,8	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 46, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos tienen edades mayores o iguales a 18 y 17 años (grupo A y B, respectivamente), pero cuando tienen edades de 15 y 16 años resultan calificando de manera igual entre ellos (pertenecen a los mismos grupos A y B). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 18.

Tabla 18

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P46

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P46 ≥18	12	501,0	41,8	A
P46 16	52	2967,5	57,1	A B
P46 15	17	1172,0	68,9	A B
P46 17	41	2862,5	69,8	B

Nota. Elaboración propia.

6.1.4. Comparaciones respecto al estrato socioeconómico de los estudiantes encuestados

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al estrato que contempla 4 categorías (Bajo-Bajo, Bajo, Medio-Bajo, Medio y ≥Medio-Alto), se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que el estrato socioeconómico de los estudiantes es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas aunque solamente al ítem 36 del instrumento, esto con una significancia del 5%, pues el valor de probabilidad calculado para la prueba de Kruskal-Wallis, resulta inferior a la significancia de la prueba de (p-valor=0,0064).

Para dicho ítem se determinan los estadísticos descriptivos según las categorías de estrato que se presentan en la tabla 19. Dichos valores con el fin de tener un mayor número de herramientas

de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por el ítem 36 clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según el estrato de los estudiantes

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P36 Bajo (2)	46	1	5	3,2	1,1
P36 Medio-Bajo (3)	38	1	5	3,9	1,2
P36 \geq Medio (4)	23	1	5	3,7	1,1
P36 Bajo-Bajo (1)	15	1	5	2,9	1,3

Nota. Elaboración propia.

Se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 20, respecto al ítem 36, que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes cuando pertenecen a estrato Bajo (2) o Bajo-Bajo (1) son iguales, y resulta que las calificaciones medias de éstos estudiantes (Grupo A) difieren significativamente de aquellos estudiantes que pertenecen al estrato Medio-Bajo (3), estando la calificación de éstos últimos (Grupo B) por encima respecto a los primeros (Grupo A) como se observa en la tabla 19.

Tabla 20

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para

P36

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P36 Bajo-Bajo (1)	15	684,5	45,6	A
P36 Bajo (2)	46	2432,0	52,9	A
P36 \geq Medio (4)	23	1554,5	67,6	A B
P36 Medio-Bajo (3)	38	2832,0	74,5	B

Nota. Elaboración propia.

6.1.5. Comparaciones respecto a si el principal pasatiempo se relaciona con artes (PPRA).

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al cuestionamiento ¿su principal pasatiempo es alguna actividad que esté directamente relacionada con las artes?, con categorías de respuesta a saber sí y no, se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que PPRA es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas aunque solamente al ítem 26 del instrumento, esto con una significancia del 5%, pues el valor de probabilidad calculado para la prueba de Kruskal-Wallis, resulta inferior a la significancia de la prueba de (p-valor=0,0379).

Para dicho ítem se determinan los estadísticos descriptivos según las categorías que se presentan en la tabla 21. La finalidad es contar con un mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por el ítem 26 el cual fue clasificado mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según PPRA

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P26 No	65	1	5	3,5	1,4
P26 Sí	57	1	5	4,0	1,3

Nota. Elaboración propia.

Se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 22, respecto al ítem 26, que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes cuando responden NO al PPRA (Grupo A) difieren significativamente de aquellos estudiantes que responden SI (Grupo B), estando la calificación de éstos últimos (Grupo B) por encima respecto a los primeros (Grupo A) como se observa en la tabla 21.

Tabla 22

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P26

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P26 No	65	3613,5	55,6	A
P26 Sí	57	3889,5	68,2	B

Nota. Elaboración propia.

6.1.6. Comparaciones respecto a la asistencia a talleres de arte en el tiempo libre (ATATL)

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al cuestionamiento ¿asiste a talleres de arte en su tiempo libre?, con 2 categorías de respuesta a saber Sí y No, se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que ATATL es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas aunque solamente a los ítems 2 y 15 del instrumento, esto con una significancia del 5%, pues el valor de probabilidad calculado para la prueba de Kruskal-Wallis, resulta inferior a la significancia de la prueba de ($\alpha=0,05$) como se evidencia en la tabla 23.

Tabla 23

Valores de probabilidad calculados para captar posibles diferencias mediante estadísticos según ATATL

Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
P2	0,0267
P15	0,0196

Nota. Elaboración propia.

Para dichos ítems (P2 y P15) se determinan los estadísticos descriptivos según las categorías de ATATL que se presentan en la tabla 24. Dichos valores con el fin de tener un mayor

número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por los ítems 2 y 15 clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según ATATL

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P2 No	95	1	5	2,8	1,6
P2 Sí	27	1	5	2,1	1,4
P15 No	95	1	5	3,1	1,4
P15 Sí	27	1	5	3,8	1,1

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 2, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos asisten o no a talleres de arte en su tiempo libre (grupo A y B, respectivamente), teniendo que quienes no asisten a dichos talleres califican dicho ítem en promedio por encima que los que sí asisten (tabla 24). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 25.

Tabla 25

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para

P2

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P2 Sí	27	1312,5	48,6	A
P2 No	95	6190,5	65,2	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 15, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos asisten o no a talleres de arte en su tiempo libre (grupo A y B, respectivamente), teniendo que quienes sí asisten a dichos talleres califican dicho ítem en

promedio por encima que los que no asisten (tabla 24). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 26.

Tabla 26

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P15

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P15 No	95	5473,0	57,6	A
P15 Sí	27	2030,0	75,2	B

Nota. Elaboración propia.

6.1.7. Comparaciones respecto al tipo de taller de arte que asisten (TTA).

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al cuestionamiento ¿a qué tipo de taller de arte asiste?, con 4 categorías de respuesta (no asiste, música, danza, teatro y artes plásticas), se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que TTA es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas aunque solamente al ítem 15 del instrumento, esto con una significancia del 5%, pues el valor de probabilidad calculado para la prueba de Kruskal-Wallis, resulta inferior a la significancia de la prueba de (p-valor=0,0487).

Para dicho ítem se determinan los estadísticos descriptivos según las categorías del tipo de taller al que asisten que se presentan en la tabla 27. El objetivo es tener un mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por el ítem 15 el cual fue clasificado mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 27*Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según TTA*

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P15 No asisto	95	1	5	3,1	1,4
P15 Música	13	2	5	4,1	1,0
P15 Artes plásticas (Dibujo, pintura, escultura o similares)	11	1	5	3,4	1,2
P15 Danza	3	3	5	4,3	1,2

Nota. Elaboración propia.

Se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 28, respecto al ítem 15, que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes cuando responden NO o SI al TTA (Grupo A) no difieren significativamente entre sí. El que la prueba de Dunn no muestre las diferencias, cuando la prueba de Kruskal-Wallis dice que sí existen, se debe en éste caso particular a que el valor de 0,0487 está muy cercano a 0,0500 para unas categorías con número de estudiantes en su interior muy dispares, en especial para danza en éste caso donde sólo se tenían 3 estudiantes. Sin embargo, con ayuda de la tabla 28 se hace visible de la tabla 27 que los estudiantes que practican talleres de arte relacionados con música o danza, podrían categorizarse en un solo grupo y que éstos suelen dar calificaciones muy por encima a las del resto de estudiantes (los que no asisten o asisten a artes plásticas).

Tabla 28

Comparaciones múltiples por pares mediante la prueba de Dunn / Prueba bilateral para P15

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P15 No asisto	95	5473,0	57,6	A
P15 Artes plásticas (Dibujo, pintura, escultura o similares)	11	692,5	63,0	A
P15 Música	13	1069,5	82,3	A
P15 Danza	3	268,0	89,3	A

Nota. Elaboración propia.

6.1.8. Comparaciones respecto a la formación familiar en artes (FFA)

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al cuestionamiento ¿alguna de las personas que vive con usted actualmente tiene formación en artes?, con 2 categorías de respuesta a saber Sí y No, se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que FFA es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas aunque solamente a los ítems 15, 17 y 30 del instrumento, esto con una significancia del 5%, pues el valor de probabilidad calculado para la prueba de Kruskal-Wallis, resulta inferior a la significancia de la prueba de ($\alpha=0,05$) como se evidencia en la tabla 29.

Tabla 29

Valores de probabilidad calculados para captar posibles diferencias mediante estadísticos según

FFA

Variable/Prueba	Kruskal-Wallis
P15	0,0052
P17	0,0452
P30	0,0138

Nota. Elaboración propia.

Para dichos ítems (P15, P17 y P30) se determinan los estadísticos descriptivos según las categorías de FFA que se presentan en la tabla 30. La finalidad es contar con un mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 30

Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según FFA

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P15 No	104	1	5	3,1	1,3
P15 Sí	18	1	5	4,1	1,2
P17 No	104	1	5	3,0	1,4
P17 Sí	18	1	5	3,7	1,5
P30 No	104	1	5	3,8	1,0
P30 Sí	18	3	5	4,4	0,8

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 15, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos conviven o no con familiares que tengan formación en artes (grupo B y A, respectivamente), teniendo que quienes sí conviven con familiares que tienen tal característica califican dicho ítem en promedio por encima que los que no (tabla 30). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 31.

Tabla 31

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P15

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P15 No	104	6018,0	57,9	A
P15 Sí	18	1485,0	82,5	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 17, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos conviven o no con familiares que tengan formación en artes (grupo B y A, respectivamente), teniendo que quienes sí conviven con familiares que tienen tal característica califican dicho ítem en promedio por encima que los que no (tabla 31). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 32.

Tabla 32

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P17

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P17 No	104	6124,5	58,9	A
P17 Sí	18	1378,5	76,6	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 30, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos conviven o no con familiares que tengan formación en artes (grupo B y A, respectivamente), teniendo que quienes sí conviven con familiares que tienen tal característica califican dicho ítem en promedio por encima que los que no (tabla 32). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 33.

Tabla 33

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P30

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P30 No	104	6070,5	58,4	A
P30 Sí	18	1432,5	79,6	B

Nota. Elaboración propia.

6.1.9. Comparaciones respecto a la proyección en profesionalizarse en artes (PPA)

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que respecto al cuestionamiento ¿piensa estudiar a futuro alguna carrera profesional relacionada con las artes?, con 2 categorías de respuesta a saber Sí y No, se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder de los estudiantes, queriendo decir con esto que PPA es un factor que conduce a obtener calificaciones distintas aunque solamente a los ítems 21, 30 y 32 del instrumento, esto con una significancia del 5%, pues el valor de probabilidad calculado para la prueba de Kruskal-Wallis, resulta inferior a la significancia de la prueba de ($\alpha=0,05$) como se evidencia en la tabla 34.

Tabla 34

Valores de probabilidad calculados para captar posibles diferencias mediante estadísticos según PPA

Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
P21	0,0383
P30	0,0345
P32	0,0310

Nota. Elaboración propia.

Para dichos ítems (P21, P30 y P32) se determinan los estadísticos descriptivos según las categorías de PPA que se presentan en la tabla 35. Dichos valores con el fin de tener un mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los estudiantes califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 35*Estadísticos descriptivos para la respuesta a los ítems según PPA*

Variable	N° Estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
P21 No	76	1	5	2,0	1,3
P21 Sí	46	1	5	2,5	1,3
P30 No	76	1	5	4,1	1,0
P30 Sí	46	1	5	3,7	1,1
P32 No	76	1	5	2,4	1,3
P32 Sí	46	1	5	3,0	1,4

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 21, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos se proyectan o no en estudiar profesionalmente artes (grupo B y A, respectivamente), teniendo que quienes sí pretenden hacerlo califican dicho ítem en promedio por encima que los que no (tabla 35). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 36.

Tabla 36*Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para**P21*

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P21 No	76	4299,5	56,6	A
P21 Sí	46	3203,5	69,6	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 30, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos se proyectan o no en estudiar profesionalmente artes (grupo A y B, respectivamente), teniendo que quienes sí pretenden hacerlo califican dicho ítem en promedio por

debajo que los que no (tabla 36). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 37.

Tabla 37

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P30

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P30 Sí	46	2447,0000	53,1957	A
P30 No	76	5056,0000	66,5263	B

Nota. Elaboración propia.

Respecto al ítem 32, se tiene que las calificaciones medias presentadas por los estudiantes son diferentes cuando estos se proyectan o no en estudiar profesionalmente artes (grupo B y A, respectivamente), teniendo que quienes sí pretenden hacerlo califican dicho ítem en promedio por encima que los que no (tabla 37). Esto se hace visible en los resultados para la prueba de Dunn que se presentan en la tabla 38.

Tabla 38

Comparaciones múltiples por pares mediante el procedimiento de Dunn / Prueba bilateral para P32

Muestra	Frecuencia	Suma de los rangos	Media de los rangos	Grupos
P32 No	76	4276,0	56,3	A
P32 Sí	46	3227,0	70,2	B

Nota. Elaboración propia.

VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados que a continuación se presenta, pretende analizar y confrontar los resultados presentados en el capítulo anterior frente al marco actual de conocimiento teórico disponible con relación a la situación que se investiga, en este caso las concepciones de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística. Para tal fin, se aborda la discusión de acuerdo al orden de las comparaciones entre los datos sociodemográficos y los ítems significativos que aparecen como resultado luego del análisis de tipo estadístico. No obstante, para el caso particular de la comparación con respecto al grado que cursan los estudiantes (décimo, undécimo), no se desarrollará algún apartado especial dado a que no se hallaron diferencias significativas en ninguno de los ítems del cuestionario tipo Likert.

7.1. Concepciones a partir del género de los estudiantes

Las comparaciones entre sexo (femenino/masculino) frente a las puntuaciones evidenciadas en el instrumento, presentan variados elementos a discutir, para efectos de los planteamientos a realizar, solo se analizará aquellos ítems que muestran una diferencia significativa.

En el caso particular del ítem 9 el cual corresponde a la frase *Una persona creativa es generadora de ideas nuevas*, la tendencia de los estudiantes hombres y mujeres es a estar de acuerdo con que los individuos a los que se les considera creativos son personas que crean ideas nuevas, siendo esas ideas “nuevas”, las que posibilitan la categoría creatividad. Esta concepción, permite notar la relación entre lo nuevo y lo creativo, descartando lo viejo como aquello que ya no presenta un valor creativo presente, esta respuesta tiene coherencia con otros estudios que muestran que la creatividad en su sentido más amplio es vista desde su aspecto más etimológico;

la capacidad para crear, la cual no podría darse sin la generación de ideas nuevas. Aquí, pueden relacionarse las investigaciones de Díaz (2009) que fundamentalmente se realizó en estudiantes de educación primaria, Villamizar (2012) y Ramírez (2010) desde estudiantes universitarios, las cuales si bien no expresan lo dicho por estudiantes de educación media vocacional, sirven como referencia cercana. En estas, se observa respuestas congruentes con las que se presentan, al enunciar lo nuevo y la creación como aspectos relevantes a la hora de discutir la creatividad.

No obstante, hay que resaltar que las estudiantes mujeres para efectos de dicho ítem en particular, dan puntuaciones bastante altas, con una puntuación cercana a 5, observándose entonces una respuesta muy homogénea con relación al nivel de acuerdo que tienen frente al ítem valorado, es decir, parecen estar colectivamente más identificadas con la concepción de que la generación de ideas nuevas es un rasgo evidente de las personas creativas. A este respecto, no se encontró bibliografía similar que permita realizar comparación de resultados en este sentido, puesto que las investigaciones en las que se revisa las diferencias entre hombres y mujeres frente al constructo creatividad, han estado encaminadas al análisis de los estereotipos que socialmente estigmatizan a la mujer frente a su capacidad creadora (Romo, 2018), así como también investigaciones que buscan dirimir la tensión frente a si los hombre son más creativos que las mujeres o viceversa. No obstante, cuando se habla de concepciones frente a la creatividad, los estudios tienden a presentar sus resultados a nivel general sin énfasis en el género.

De otro lado, los ítems 17, 18 y 20 que luego de los análisis estadísticos reflejaron diferencias significativas en las respuestas entre hombres y mujeres, pertenecen a la dimensión titulada el producto artístico creativo, en el cual se agruparon los ítems tendientes a las concepciones sobre la creatividad artística desde la visión del producto artístico creativo.

A este respecto, se observó que la calificación media más baja correspondió al ítem 20 que reza *Las obras de arte abstractas (aquellas en las que no hay una forma dibujada o pintada reconocible) no son creativas*, aquí fueron las estudiantes mujeres las que estuvieron en mayor desacuerdo con tal sentencia que los hombres, aunque hay que resaltar que estos últimos también puntuaron en el sentido de no estar de acuerdo, no obstante, la respuesta femenina resulto en este contexto bastante contundente. Esto muestra que hay una alta consideración frente a la creencia de que las obras artísticas que se enmarcan bajo la categoría de lo abstracto, resultan apreciadas como productos creativos. Cabe resaltar que este tipo de arte que se basa más en la expresividad libre para plasmar formas no reconocibles, tiene la tendencia a ser visto como creativo en tanto permite una mayor posibilidad de proceder desde las emociones del artista, esto hace a su vez que se relacione con la creatividad y de paso con la sensibilidad, la cual por tradición cultural tiende a resaltarse en la mujer. De igual manera, esta concepción se encuentra en concordancia con los postulados que proponen el arte abstracto como estrategia en la educación artística para el desarrollo de la creatividad.

En esta línea, también aparecen diferencias significativas frente a la premisa del ítem 17 *Un obra artística cualquiera que sea, no puede considerarse creativa sólo por el hecho de ser artística*, al respecto las estudiantes mujeres tienden a no estar de acuerdo con dicha consideración, esto indica que hay una creencia frente a la existencia latente de una aparente relación entre obra artística y creatividad, es decir, se concibe que las obras artísticas son creativas per se. Dicha concepción se contrapone a las propuestas que en este sentido proponen otros investigadores, quienes indican que una obra artística para ser considerada creativa debe cumplir con una serie de elementos tanto internos como externos que se presentan como garantía de juicio para llegar a tal determinación, al respecto Ruiz (2003, citado por Marugán et al., 2006) comenta que la creatividad

se debe someter a evaluación a partir de ocho criterios como son la originalidad, eficacia, utilidad, parsimonia, germinalidad, transformacionalidad, elaboración y creatividad no definida. En este aspecto, los estudiantes hombres tienden a ubicarse en la categoría de indecisión, lo que supone que no hay una concepción preestablecida a favor o en contra de tal sentencia.

En esta línea de pensamiento, aparece el ítem 18 el cual fue redactado de la siguiente manera: *Un dibujo que se realiza a partir de la visualización de una imagen no es creativo*. De nuevo, las alumnas muestran una mayor consideración de desacuerdo que los alumnos hombres quienes una vez más se muestran indecisos ante esta consideración. Se concibe entonces que la realización de dibujos en los que se tiene de muestra otra imagen, si pueden entrar en la categoría creativos, es decir, que no necesariamente un dibujo creativo debe partir solo de la imaginación de quien lo realiza en sentido estricto.

Finalmente, se resalta que de los 35 ítems del instrumento reducido solo 4 mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con relación a la tendencia de respuestas, es decir que la gran mayoría de ítems en este caso 31 no presentaron diferencias que pudieran ser objeto de análisis como tal. Lo anterior, permite concluir que el sexo de los estudiantes en lo que concierne a las concepciones que a nivel general tienen sobre la creatividad artística, no resulta relevante a la hora de describir las concepciones sobre esta categoría. En consonancia con lo anterior, Villamizar (2012) concluye que “en lo tocante con la relación creatividad-género, las investigaciones realizadas tampoco muestran claramente la influencia de alguna de las dos variables (p. 219).

7.2. Concepciones sobre la creatividad artística a partir de la edad de los estudiantes

Con relación a la edad y sus implicaciones frente a las concepciones, resultaron 3 ítems con diferencias significativas, en el caso del ítem 30 *Considero que mis profesores son personas creativas*, el cual pertenece a la dimensión *el entorno y la creatividad*, los estudiantes que tienen 15 años de edad tienen la tendencia a estar más indecisos frente a la respuesta a esta afirmación, mientras que los estudiantes de 16 años precisan estar de acuerdo con la misma, es decir, conciben a sus profesores como personas en las que se refleja la creatividad. En este punto, se hace necesario resaltar la ausencia de investigaciones que en ese rango de edad tan cercano, presenten resultados que permitan realizar comparaciones frente a los evidenciados desde el punto de vista estadístico en el presente trabajo.

Ahora bien, es evidente que la consideración frente a la creatividad de los profesores, es un asunto sobre el cual existen diversos estudios, en los cuales se logra observar que un porcentaje alto de los estudiantes tienen la tendencia a reconocer a sus maestros como personas en las que se evidencia creatividad, sobre todo cuando esta pregunta es respondida por estudiantes en Educación Primaria, pero se observa que en secundaria, en donde se encuentran los estudiantes en plena adolescencia, tiende a variar dicha concepción. Es el caso de Campos (2022) quién en su tesis doctoral titulada *Relevancia de la creatividad según la voz del alumnado en los ámbitos personal, familiar y educativo*, observó que a medida que se avanza en el nivel de escolaridad hay mayor discrepancia en la respuesta sobre los docentes creativos y una tendencia a no reconocerlos como tal.

Las razones que pueden motivar la situación mencionada, pueden deberse a la manera en que los estudiantes perciben las prácticas realizadas por los maestros en el aula, en ese sentido, superar el aprendizaje memorístico y las estrategias arcaicas, se hace necesario para romper con

estructuras preestablecidas para innovar y generar sorpresa en el salón de clase (Campos, 2022). Cabe resaltar que el maestro tiene un papel preponderante en la formación de los estudiantes y en las concepciones que estos construyen para sí mismos, por lo tanto, es menester la reflexión del quehacer docente frente al desarrollo de la creatividad.

De otro lado, en el ítem 36 titulado *La creatividad en el arte es una cuestión en la que solo interviene la inspiración*, los estudiantes de 16 años se muestran indecisos, es decir, no asumen una postura clara frente al asunto de la inspiración como elemento fundamental para la creatividad artística, mientras que los estudiantes de 17 años tienden a estar de acuerdo con dicha afirmación.

Una revisión histórica a las teorías sobre la creatividad, permiten observar la existencia de controversias frente a asuntos como el de la inspiración, sin embargo, los postulados actuales argumentan que la creatividad no está condicionada por el azar (Campos, 2022), en este sentido no se concibe como algo que llega de repente y que posibilita el desarrollo creativo, sino más bien que existe un proceso creativo con unas etapas bien definidas, fruto del cual se logra concretar la creatividad en sus diversas expresiones.

Esta concepción, para el caso de los estudiantes que se identifican con la idea de que la inspiración es fuente de la creatividad en el arte, puede resultar nociva en tanto crea un escenario en el cual la creatividad no se puede desarrollar a partir de otros mecanismos, sino que se vuelve dependiente de la existencia de la inspiración, lo que a su vez implica necesariamente la configuración de estados emocionales de carácter subjetivos. Es necesario que los estudiantes crean que pueden desarrollar la creatividad producto del trabajo, las estrategias y la mediación escolar, para así lograr una formación integral que les permita movilizar todo su potencial hacia el desarrollo personal y social. En este contexto, se vuelve imprescindible que no solo los profesores

como bien lo señaló Meireiu (2004) postulen la educabilidad de sus alumnos, sino que también los estudiantes se asuman como sujetos educables que pueden aprender y desarrollar su creatividad.

Por otra parte, el ítem 46 *La imaginación es una característica de la creatividad artística*, es valorado por los estudiantes que tienen edades iguales o mayores a 18 años con una media menor que los estudiantes de 17 años quienes están muy cerca de estar totalmente de acuerdo en lo relativo a la premisa. Sin embargo, es importante resaltar que aunque la diferencia estadísticamente es notoria y por ende resulta significativa, ambos grupos de estudiantes califican positivamente este ítem, es decir, consideran que la imaginación es un elemento representativo de la creatividad artística, no obstante, se evidencia que los estudiantes de 17 años parecen estar mucho más convencidos de tal afirmación.

La imaginación en diversos estudios es una de las palabras con que más los estudiantes relacionan a la creatividad, en este marco Villamizar (2012) luego de revisar este asunto puntual en otras investigaciones, comenta que:

Respecto al primer término que se le viene a la mente cuando escuchan la palabra creatividad, el 52% responden imaginación, dato coincidente con los encontrados por Díaz (ob. cit.) y Ramírez (2010) en estudiantes de primaria y universitarios, y también concuerda con la tradición, pues como dice Sánchez (1990, 121) se ha “empleado indistintamente para referirse a la misma capacidad”. (p. 128)

Lo anterior, corrobora los resultados con relación a esta particular cuestión, en la cual se observa que la asociación de imaginación y creatividad, es muy recurrente en las concepciones de los estudiantes y de las personas en general.

Finalmente, es perentorio destacar que fueron 3 ítems en los que se hallaron estadísticamente diferencias significativas frente a los 35 ítems del instrumento reducido, lo que a

nivel general es un claro indicador de que el factor edad para el rango de edades de la población participante del estudio (entre 15 y 19 años) a nivel general, no resulta determinante a la hora de evidenciar las concepciones que sobre la creatividad artística tienen los mismos.

7.3. Concepciones sobre la creatividad artística a partir del estrato socioeconómico de los estudiantes encuestados

Los resultados observados frente al estrato socioeconómico, permiten inferir que los mismos no resultan determinantes estadísticamente hablando respecto a las concepciones que sobre creatividad artística tienen los estudiantes de educación media vocacional en el contexto de la Institución Educativa Empresarial. Al analizar con detalle los resultados de las pruebas realizadas para detectar diferencias significativas, puede observarse que solo un ítem de los 35 que conforman el instrumento reducido presenta una diferencia visible desde la perspectiva estadística. Esto permite concluir en primera instancia que las concepciones de los estudiantes a nivel general sobre la categoría que se les consulta, no se encuentran influidas por el nivel socioeconómico del que son parte los alumnos.

En este punto, es necesario destacar que el porcentaje mayoritario de estudiantes participantes del cuestionario pertenecen a los estratos bajo y medio-bajo con un 69 %, un 12% en estrato bajo-bajo y el porcentaje restante en estrato medio y un solo estudiante en estrato alto. Lo anterior, conlleva a reconocer las limitaciones del estudio en este sentido, puesto que no hay en estratos altos un número de estudiantes considerable con el cual realizar comparaciones.

El entorno ha sido uno de los elementos que en la actualidad resulta clave a la hora de analizar diversos constructos, en este aparecen diversos actores y factores, uno de ellos es el que se encuentra relacionado con el nivel socioeconómico. Existen muchas investigaciones que

evidencian una relación existente entre el estrato y el rendimiento escolar, el desarrollo intelectual y la inteligencia, no obstante, la relación frente a la creatividad resulta menos concluyente. A este respecto, Herranz (2018) en su trabajo investigativo comenta que la clase social al parecer no influye en la creatividad del mismo modo que se observa frente al desarrollo intelectual y al rendimiento escolar, en este marco “los estudios centrados en la creatividad han arrojado resultados contradictorios” (p.28).

Ahora bien, la diferencia detectada en la respuesta frente al ítem 36 *La creatividad en el arte es una cuestión en la que solo interviene la inspiración*, en la que la media de las puntuaciones entre el estrato bajo-bajo y el estrato medio-bajo, muestra que los estudiantes que pertenecen al estrato bajo-bajo en general no están de acuerdo con la afirmación del ítem, esto implica que la inspiración desde esta perspectiva no es el único elemento que influye en la creatividad, por lo tanto, deben existir otros aspectos relacionados que permiten el desarrollo de la creatividad artística. Dicha concepción está en línea con los postulados actuales en los que si bien se acepta la inspiración como parte del proceso creativo, no se cataloga como imprescindible, esto contribuye a la desmitificación de creencias que en el pasado hacían ver la creatividad en el arte como un asunto de genios y de momentos.

Por su parte, las respuestas de los estudiantes de estrato medio-bajo a este ítem, los ubica en una postura de indecisión, no se visualiza si están o no de acuerdo con que la inspiración es o no la clave en la creatividad artística. De momento, no son claras las razones que motivan dicha diferencia entre las respuestas de ambos grupos de estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos descritos.

7.4. Concepciones sobre la creatividad artística a partir de los pasatiempos de los estudiantes

Los pasatiempos para efectos de la pregunta realizada a los estudiantes en el cuestionario, se relacionan con aquellas actividades de esparcimiento, entretenimiento, juego y diversión que se realizan con ocasión de ocupar el tiempo libre. Ante dicha cuestión, solo un ítem del instrumento marca una diferencia significativa desde el análisis estadístico, por consiguiente, puede afirmarse que con relación a las concepciones sobre la creatividad artística en los estudiantes de educación media vocacional vinculados al proyecto, la realización de pasatiempos relacionados con actividades de índole artística, no resulta decisivo.

En primera instancia, puede pensarse que los pasatiempos relacionados con las artes, tienen un efecto sobre las concepciones de los estudiantes frente a la creatividad artística, en razón a que los estudiantes que los tienen, se ven más expuestos a la influencia de las artes y naturalmente a la libre expresión que posibilita la creatividad. Sin embargo, al realizar las comparaciones respectivas, se nota que no es así, en otras palabras, los estudiantes puntúan de forma similar los ítems sin que sus pasatiempos condicionen necesariamente sus concepciones a nivel general en las distintas dimensiones.

No obstante, el ítem 26 *Cuando estoy bajo presión soy poco creativo*, el único en el que se detecta una diferencia, se observa que los estudiantes que tienen pasatiempos relacionados con las artes tienen la tendencia a estar de acuerdo con tal afirmación, mientras que los demás alumnos se muestran indecisos a la hora de puntuar dicha premisa. Ante esta situación, cabría explicar que los pasatiempos son actividades que se realizan por gusto, no son impuestas y generalmente implican un disfrute para quien las realiza, en ellas no hay una presión por cumplir expectativas sino que hay una sensación de libertad en tanto parten de las preferencias personales. En este caso, los pasatiempos relacionados con las artes, conllevan al disfrute mismo del arte y a su desarrollo en

ambientes menos tensos, por tanto, resulta comprensible que estos estudiantes sientan que la presión en ciertos contextos va en detrimento de su pensamiento creativo.

Por este motivo, es apremiante para la formación de los estudiantes que la escuela y por supuesto los maestros, fomenten ambientes de aprendizaje en los que las acciones, actividades y estrategias involucradas, ayuden al desarrollo de la creatividad desde una perspectiva en la que los estudiantes no se sientan presionados a la producción creativa, sino motivados a dejar fluir su inventiva en espacios amenos que así lo permitan, puesto que la intervención de presiones externas en forma autoritaria, logran que la creatividad tienda a decrecer (Cemades, 2008), de igual manera, investigaciones actuales refuerzan esta afirmación al indicar que no se tienen mejores ideas cuando se trabaja bajo presión (Hadley et al., 2003).

7.5. Concepciones sobre la creatividad artística a partir de la asistencia a talleres de arte

La asistencia a talleres de artes fue otra de las preguntas realizadas a los estudiantes en la sección del cuestionario destinada a los aspectos sociodemográficos, frente a la misma el 77,9 % respondió de manera negativa, mientras que el 22,1 % respondió afirmativamente. A nivel general, pudo evidenciarse que las concepciones de los estudiantes que si reciben formación adicional en artes, no discrepa significativamente al compararse con aquellos alumnos que no tienen tal posibilidad. De los 35 ítems que miden las diferentes dimensiones del instrumento, sólo se hallaron diferencias desde la perspectiva estadística en dos de ellos.

El primero es el ítem 2 *La creatividad artística no puede ayudarme a potencializar otras habilidades*, aunque este ítem cuantitativamente presenta diferencias entre los dos grupos de respuestas, se hace necesario destacar que ambas tienden a mostrar un tendencia de desacuerdo en lo concerniente a dicho ítem, en otras palabras, los estudiantes tanto aquellos que asisten como los

que no a talleres de artes, consideran que la creatividad artística si puede ayudarles a potenciar otras facultades, ahora bien, es un poco más notoria dicha determinación en el grupo de los estudiantes que participan en talleres de artes, pues la media de puntuaciones fue más baja en este caso. De manera similar sucede con el ítem 15 *No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos*, en el que ambos grupos de respuestas estuvieron situadas en el rango de puntaje que refleja indecisión.

Dentro de este marco, es imperativo destacar la relevancia que adquiere la creatividad como potencializadora de otras habilidades en la persona, en tal sentido, favorece la productividad, ayuda a afrontar problemas y a encontrar soluciones, incentiva el pensamiento divergente, aporta alegría, ayuda a la expresión, impulsa la reflexión, el pensamiento crítico y sobre todo la sensación de libertad (Campos, 2022).

Aunado a esto, aparece la creatividad artística, es decir, aquella facultad creadora asociada directamente al arte como un elemento que aporta significativamente a la formación humana, es aquí donde aparecen diversos estudios de índole internacional y desde variadas instituciones, afirmando la relevancia universal del aprendizaje creativo y artístico en ambientes escolares (Larraz, 2013). Por consiguiente, no puede excluirse de la reflexión pedagógica las posibilidades que evidentemente presenta el arte como oportunidad para fortalecer aspectos relacionados con el desarrollo humano desde la creatividad. En este marco, el reconocimiento por parte de los estudiantes sobre la importancia de la creatividad artística para el fortalecimiento de otras habilidades humanas, resulta una concepción a destacar, puesto que agrega valor a la educación artística como promotora de la creatividad en el escenario escolar.

7.6. Concepciones sobre la creatividad artística a partir del tipo de taller de arte que asisten

El tipo de talleres al que asisten los estudiantes es otra variable que se compara frente a las puntuaciones obtenidas para los ítems del instrumento, luego de los resultados presentados en el capítulo anterior, se concluye que el tipo de talleres (Música, Danza, Artes Plásticas, Teatro) no conduce a la obtención de respuestas significativamente diferentes a nivel general del cuestionario tipo Likert. Realmente, sólo un ítem presenta diferencias que pudieran ser tenidas en cuenta para el análisis, en este caso es el ítem 15 *No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos*, puesto que las calificaciones obtenidas evidencian que los estudiantes que asisten a talleres de música y danza puntúan mucho más alto que los estudiantes que no asisten o asisten a talleres de artes plásticas.

En este caso, el primer grupo de estudiantes tiene la tendencia a estar de acuerdo con el ítem, mientras que el segundo grupo de alumnos mencionado se ubica en la categoría intermedia que refleja indecisión. Llama la atención esta situación, en razón a que los estudiantes que de manera más sentida están de acuerdo con el ítem son precisamente aquellos que asisten a talleres relacionados con música y danza, esto es importante dado que la institución educativa no ofrece desde el currículo y plan de estudios de Educación Artística formación en tal sentido. Dichos resultados parecen indicar que los estudiantes que complementan su formación con la posibilidad de aprender desde otras manifestaciones del arte, tienen otros criterios que le permiten reconocer cuándo los trabajos artísticos propuestos en el aula de clase son o no creativos, mientras que los estudiantes que no asisten a este tipo de talleres o asisten a talleres relacionados con las artes plásticas (formación que si reciben desde la clase de educación artística) no reflejan seguridad a la hora de identificar los trabajos creativos en el contexto de la clase.

En este sentido, se resalta que la Educación Artística desde el contexto del sistema educativo colombiano, no está orientada a una expresión particular del arte, de hecho desde el Ministerio de Educación Nacional en su documento de Lineamientos Curriculares y de Orientaciones Pedagógicas estipula la posibilidad de conectar la Educación Artística con disciplinas diversas como las artes escénicas, la música, las danzas y las artes plásticas.

No obstante, la mayoría de instituciones educativas enfocan el trabajo de esta área principalmente desde el dibujo, la pintura y las manualidades. Aquí, es necesario resaltar la necesidad de que la forma de enseñanza supere los patrones que desde el siglo XIX se instalaron frente a la reproducción, repetición y copia, como ejercicios centrales de la Educación Artística para lograr una destreza manual (Torres, 2020), pues estos modelos no permiten el desarrollo creativo en la escuela y por tanto se constituyen en barrera para que los estudiantes igualmente reconozcan lo creativo de aquello que no lo es.

7.7. Concepciones sobre creatividad artística a partir de la formación en artes en el núcleo familiar

Dado que el entorno tiene incidencia en el desarrollo creativo de las personas, según así lo confirman diversos autores e investigaciones, se integra entonces al cuestionario una pregunta relacionada con el núcleo familiar de los estudiantes, en ella se indaga si alguna de las personas con las que vive el alumno tiene formación en artes. En este sentido, el 14,8 % respondió de manera afirmativa, mientras que el 85,2 % lo hizo de forma negativa, cabe resaltar que no se pregunta por la formación desde la perspectiva de algún nivel educativo en particular.

Se considera que el primer entorno social con posibilidades de estimular o bloquear el desarrollo a nivel creativo, es la familia (Campos, 2022), por tanto, esta adquiere un papel

preponderante que debe ser motivo de reflexión. Ahora bien, los resultados del instrumento tipo Likert analizados desde la perspectiva estadística, evidencian que para efecto de las concepciones de los estudiantes alrededor de la creatividad artística, la formación de los padres en artes no resulta ser una variable que logre marcar diferencias significativas a la hora de hacer las respectivas comparaciones. Esto quiere decir que al observar las puntuaciones dadas a la mayoría de los ítems (32), se nota que el grupo de estudiantes que respondió de manera positiva no tiene una tendencia a puntuar de una forma similar, lo que hace imposible distanciarlos del grupo que contestó de forma negativa. Solamente 3 ítems (15, 17 y 30) tuvieron una diferencia estadísticamente observable.

Lo anterior resulta contradictorio con lo que la intuición podría sugerir, puesto que es factible pensar que los estudiantes que conviven con familiares que tienen algún tipo de formación en artes, podrían tener la tendencia a puntuar de manera más concluyente los diferentes ítems propuestos en cada una de las dimensiones puesto que estos están relacionados con la creatividad artística. Esto podría deberse a que la creatividad en sí misma tiene relación con muchas esferas de la vida humana y aunque es evidente su cercanía al arte, las concepciones sobre creatividad tienden a formarse desde muchos lados, en tal sentido, los estudiantes que no tienen familiares con formación en artes, también han formado concepciones sobre la creatividad que tienen relación con las artes, debido a que culturalmente la creatividad se ha asociado indiscutiblemente al artes desde sus diferentes manifestaciones como la pintura, la danza, la música, el teatro, entre otros. Esta visión de la creatividad tiene mucho que ver con las posturas clásicas y tradicionales que se formularon en el pasado, en las cuáles el ejercicio de la creatividad se limitaba al escenario de las artes y humanidades (Campos, 2022). Hoy por hoy, se sabe que la creatividad va mucho más allá y que las artes no son propietarias exclusivas de la creatividad, no obstante, hay un herencia

cultural que permea las concepciones y por tanto resulta muy fácil asociar las artes y la creatividad sin mayor dificultad (Campos y Palacios, 2018).

Ahora bien, en los tres ítems en que si se detectó una diferencia estadísticamente observable, se nota una particularidad, los estudiantes que si tienen familiares con formación en artes puntuaron los tres ítems siempre más alto que los otros alumnos. Sin embargo, se destaca el ítem 15 *No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos* y el 30 *Considero que mis profesores son personas creativas*, ya que la puntuación en ambos casos se ubica en la categoría que señala un nivel de acuerdo frente al ítem, mientras que para los mismos ítems los demás estudiantes se muestran indecisos.

Cuando los estudiantes responden que no todo trabajo artístico que ven necesariamente se cataloga como creativo, se observa claramente que a pesar de la relación estrecha de la creatividad con el arte, los alumnos conciben que un producto artístico no es creativo solo por su naturaleza artística, sino que existen algunos criterios que hacen que una obra se considere creativa. En línea con lo anterior, los resultados del trabajo investigativo de Villamizar (2012) desde la perspectiva de estudiantes universitarios, muestran que ante la pregunta *¿Qué características debe tener un producto para poder ser considerado creativo?* el porcentaje mayoritario respondió utilizando las palabras original, novedoso y diferente, por tanto, para que una obra de arte sea considerada creativa tendría que cumplir con ese carácter de originalidad, en tal sentido, se hace evidente que otros productos artísticos pueden no serlo. En este escenario, es posible que los estudiantes que conviven estrechamente con familiares que tienen formación artística, estén más expuestos a desarrollar tal criterio.

Adicionalmente, dichos estudiantes consideran que sus profesores son personas creativas, dicha concepción resulta bastante dicente, sobre todo porque investigaciones como la de Campos

(2022) indican que esta consideración disminuye a medida que los estudiantes avanzan en su nivel educativo, en primaria por ejemplo un porcentaje alto de alumnos puntúan las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo frente al ítem que indica que se tiene profesores creativos, pero en grados de bachillerato la puntuación se refleja en las categorías indeciso y en desacuerdo. Cabe resaltar, que el grupo de estudiantes que no tiene familiares con formación en artes se muestran indecisos a la hora de puntuar. En ese sentido, la reproducción de prácticas tradicionales con estructuras muy preestablecidas y rígidas, llevan a que la percepción sobre los docentes se vea un poco distante de lo novedoso, innovador y sorprendente. En este sentido, los profesores desde la óptica de los estudiantes, deben crear ambientes de clase amenos e incluso divertidos, así como generar un entorno que permita la libertad y participación, intentando dar su clase más allá del libro y lo netamente expositivo, para abrirse a estrategias que superan lo puramente magistral (Campos, 2018).

7.8. Concepciones sobre creatividad artística a partir de la proyección profesional a futuro relacionada con las artes

La proyección a profesionalizarse en carreras relacionadas con las artes, es una pregunta que permite conocer el nivel de afinidad que tienen los estudiantes frente a la posibilidad de inclinarse por las artes como proyecto de vida a futuro. Se presume que los estudiantes que así lo contemplan, han tenido una mayor conexión con alguna o varias manifestaciones de las artes durante su vida escolar, desarrollando así una preferencia por la educación en las artes que pretenden llevar al ámbito de la formación profesional. Se destaca que esta pregunta fue respondida de manera afirmativa por el 37,7 % de los estudiantes mientras que el restante 62,3 % lo hizo de forma negativa.

De los 35 ítems comparados, sólo se hallaron diferencias significativas en tres de ellos (21, 30 y 32), en tal sentido, se encuentra que el grupo de estudiantes que se visualiza estudiando una carrera profesional relacionada con las artes, no presenta a nivel general del cuestionario tipo Likert puntuaciones que disten significativamente del grupo de estudiantes que no tiene tal proyección. En este marco, se observa que los estudiantes sin importar su planeación futura a nivel profesional tienden a puntuar bajo unos criterios similares cada una de las premisas relacionadas con la creatividad artística. Nuevamente se evidencia que las concepciones sobre la creatividad artística en términos generales no responden únicamente a factores como el citado anteriormente, más bien estas se forman con relación a la cultura, a través de los procesos de aprendizaje vividos, las experiencias personales y colectivas que se van interiorizando (Benito y Palacios, 2018).

No obstante, se resalta el ítem 30 *Considero que mis profesores son personas creativas*, pues con relación a este ítem en particular, se encuentra una diferencia significativa que separa las puntuaciones de los estudiantes, ya que los alumnos con proyección a estudiar profesionalmente carreras relacionadas con las artes, tienden a estar indecisos con tal sentencia, mientras que los demás estudiantes se muestran en desacuerdo. Lo mismo sucede al comparar el ítem 32 *Considero que mis padres no son personas creativas*, el cual también refleja indecisión por parte del mismo grupo de estudiantes. Ante este panorama, parece que los estudiantes que tienen una inclinación hacia las artes, al punto de querer estudiarlas a nivel profesional, no toman una postura favorable o desfavorable sobre sus padres y profesores en términos de si son o no creativos. Lo que contrasta con la opinión de los demás estudiantes que en ambos casos, consideran que tanto padres como profesores son personas creativas.

Dado que los estudiantes que no tienen proyección a estudiar artes profesionalmente son mayoría frente al número que si tiene tal elección, se hace posible corroborar los resultados

encontrados por Campos (2018) quién comenta que el 90,2 % de los estudiantes que respondieron a su instrumento de valoración tipo Likert frente al ítem *Detecto cuando un profesor es creativo y cuando no*, lo hicieron puntuando las categorías, de acuerdo, bastante de acuerdo y acuerdo total. Esto significa que los estudiantes generalmente conciben que tienen la capacidad para saber cuándo un docente es creativo, desde esta perspectiva la mayoría de alumnos en la presente investigación detectaron que sus profesores son personas creativas, por tanto puntúan las categorías de acuerdo o en desacuerdo según el caso, cabe resaltar que no son conocidos los criterios desde los cuales se hace tal afirmación.

Así mismo, la consideración positiva frente a los padres creativos concuerda con el estudio de Campos (2022) en el cual se observa que los estudiantes a nivel general ven a sus padres como personas en las cuales se observan características de las personas creativas, lo que resulta muy conveniente sobre todo si se tiene en cuenta que la influencia de los padres en el desarrollo y formación de los estudiantes es fundamental. No obstante, no son claras las razones por las cuales los estudiantes con proyección profesional en artes se distancian en tal sentido de los demás en lo concerniente a los ítems enunciados con anterioridad, este es un aspecto que no se halla visible en la bibliografía consultada.

CONCLUSIONES

En el presente apartado se presentan las conclusiones finales a las que se llegaron luego de finalizar el trabajo investigativo, el cual tuvo como objetivo general describir las concepciones de un grupo de estudiantes de educación media vocacional sobre la creatividad artística, para lo cual se establecieron unos objetivos tendientes a dicho propósito, a partir de estos se pudo llegar a las siguientes reflexiones finales.

En primer lugar, el estudio de las concepciones en estudiantes de educación media vocacional, permitió resaltar la necesidad cada vez más imperiosa de desarrollar trabajos investigativos en los que el centro de la discusión sean los alumnos, reconociendo en ellos un actor activo dentro del proceso educativo, cuyas posturas nutren de buena forma las reflexiones pedagógicas. Aún más, cuando estas aportan en terrenos donde la investigación todavía tiene un camino por recorrer como lo es el caso de las concepciones sobre la creatividad artística.

En este marco, la construcción de instrumentos para la recolección de información se hace relevante, toda vez que estos permiten obtener los datos de las fuentes primarias que se constituyen en el insumo para la generación de los análisis posteriores. En este caso, se logró construir y validar un cuestionario tipo Likert, el cual según el criterio de los jueces expertos cumple con la finalidad de medir lo que dice medir, en este caso, las concepciones sobre creatividad artística, por lo tanto, es un instrumento válido y confiable para tal propósito. Al respecto, el uso de estadísticos descriptivos y del coeficiente de variación para el análisis de las valoraciones emitidas por los jueces en el formato creado para la validación de contenido, fueron elementos para el análisis de la información que permitieron evidenciar cuantitativamente, tanto el nivel de acuerdo como las discrepancias a tener en cuenta.

De igual manera, la reducción del instrumento de 60 ítems a 35 a través del Análisis de Componentes Principales permitió la obtención de un cuestionario tipo Likert menos denso, apropiado para su aplicación en el contexto de estudiantes de Educación Media Vocacional. El cual, luego de sometido a un análisis de tipo inferencial y de comparación por pares, permitió la identificación y clasificación de comparaciones entre los datos sociodemográficos y las puntuaciones de los ítems.

Se logra establecer que los aspectos relacionados al grado, sexo, edad, estrato socioeconómico, asistencia a talleres de artes, pasatiempos relacionados con las artes, la formación en artes en el núcleo familiar y la proyección a profesionalizarse en carreras relacionadas con el arte, no son factores que a nivel general conduzcan a la obtención de calificaciones distintas a los ítems del instrumento cuando los estudiantes pertenecen a uno de ellos frente a los alumnos que no. Esto se puede concluir en la medida en que las comparaciones realizadas en cada uno de dichos factores, arrojaron diferencias en un número de ítems bajo frente al número total de ítems del instrumento.

Sin embargo, los ítems en que se hallaron diferencias de manera particular estuvieron asociados a concepciones como:

- Una persona creativa es generadora de ideas nuevas.
- Las obras de arte abstractas (aquellas en las que no hay una forma dibujada o pintada reconocible) no son creativas.
- Una obra artística cualquiera que sea, no puede considerarse creativa sólo por el hecho de ser artística.
- Un dibujo que se realiza a partir de la visualización de una imagen no es creativo.
- Considero que mis profesores son personas creativas.

- La creatividad en el arte es una cuestión en la que solo interviene la inspiración.
- La imaginación es una característica de la creatividad artística.
- Cuando estoy bajo presión soy poco creativo.
- La creatividad artística no puede ayudarme a potencializar otras habilidades.
- No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos.
- Considero que mis padres no son personas creativas.

Finalmente, es imperioso resaltar que la creatividad artística se aprecia como posibilidad para aportar al desarrollo y formación humana, en este entendido los postulados actuales evidencian que la creatividad es un potencial presente en todos los individuos, el cual es factible de ser desarrollado (Elisondo y Piga, 2020). Lo anterior, implica que todos los estudiantes son sujetos educables (Meireiu, 2004), quienes están en capacidad de aprender a ser creativos. Dicha perspectiva, debe igualmente ser apoyada desde el escenario familiar, puesto que el entorno es uno de los elementos que resulta relevante para el desarrollo de la creatividad.

RECOMENDACIONES

Es importante ampliar este tipo de investigaciones tendientes a las concepciones de los estudiantes con relación a la creatividad artística, en los otros niveles educativos como son Básica Primaria y Básica Secundaria de la Institución Educativa Empresarial. De tal forma, se podría conocer el panorama completo en que se enmarcan las concepciones de la totalidad de estudiantes de la institución con la finalidad de hacer las comparaciones pertinentes y establecer una construcción de conocimiento mucho más integral alrededor del tema que fue objeto de estudio.

En este marco, se sugiere la realización de futuros trabajos investigativos en los que pueda realizarse propuestas de intervención tendientes al desarrollo de la creatividad artística en los estudiantes de la institución educativa, los cuales pueden emerger a partir de los resultados encontrados en el presente trabajo investigativo.

Así mismo, se sugiere la realización de estudios tendientes a explorar las concepciones de los profesores y padres de familia con relación a la creatividad, ya que son actores de vital importancia en la formación de los estudiantes y vienen a ser el primer entorno que podría potencializar u obstaculizar el desarrollo creativo.

A nivel metodológico, se recomienda la inclusión de métodos, técnicas e instrumentos propios de la investigación de tipo cualitativa, que permitan realizar una mixtura con los resultados encontrados desde la perspectiva cuantitativa, con la finalidad de potenciar aún más el conocimiento sobre las concepciones de los estudiantes alrededor de la creatividad artística, procurando la obtención de nuevas comprensiones e interpretaciones.

REFERENCIAS

- Aleman, I. y Pérez, P. (1999). Entrenar para ser creativo: Una experiencia práctica en el aula. En Granada: Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación (Ed), *Homenaje al profesor Óscar Saénz Barrio*, 25-38. <http://hdl.handle.net/10481/45212>
- Arango, V. (2012). *Creatividad gráfica y caligrafía expresiva. Una experiencia de formación* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] Repositorio institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/3122>
- Aranguren, G. (2017). La escuela como opción y espacio: un análisis desde las concepciones y creencias. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 3(5), 83–111. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/12834
- Benito, P. y Palacios, A. (2018). Estudio sobre las concepciones de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre la creatividad. *Educación artística: revista de investigación*, (9), 23-44. <http://hdl.handle.net/11162/178504>
- Borislavovna, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. *IDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 265-298. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.284>
- Calderón, M. (2016). *Desarrollo del pensamiento creativo en la primera infancia: una estrategia didáctica para el fomento de competencias artísticas* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10818/22876>
- Calvo, A. (1986). Creatividad, respuesta estética y pedagogía. *Revista educación*, 10(1), 115-122. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19830>

- Camargo, L. y Cruz, I. (2016). *Semilleros en dibujo y pintura, dirigidos por estudiantes de ciclo v, para favorecer la creatividad en los estudiantes de ciclo inicial del colegio Eduardo Umaña Mendoza* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10818/25882>
- Campos, A. (2022). *Relevancia de la creatividad según la voz del alumnado en los ámbitos personal, familiar y educativo* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UvaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52858>
- Campos, G. (2017). *Relevancia de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Trabajo fin de master, Universidad de Valladolid] UvaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24891>
- Campos, G., y Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad*, (27), 167-183. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-educacion-2>
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, (12), 7-20. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-desarrollo-creatividad.pdf>
- Corujo, R., Borges, H. y Rodríguez, N. (2016). La creatividad artística. Fundamentos teóricos y psicológicos desde lo pedagógico. *Investigación Educativa*, 9(1), 123-137. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v9n1/v9n1_a08.pdf
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada*. Escuela Española. Madrid.
- Diazgranados, F., Núñez, R., Gallego, J. y Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866007>

- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad: la visión del alumnado de primaria. *Creatividad y Sociedad*, (13), 190-211. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-educacion-musical>
- Elisondo, R. y Piga, M. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *En Avances en Medición*, (6), 27-36. https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf
- Espinosa, C. y Gregorio, M. (2018). El fomento de la creatividad en Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, (97), 145-151. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/097035/articulo-pdf>
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo M. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50), 31-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 7-22. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art1.pdf>

- García, A. y García, C. (2011). *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa Mundo Nuevo de la ciudad de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] Repositorio institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/1893>
- García, I. (2017). *Revisión histórica sobre el concepto de creatividad, hitos y tendencias* [Tesis de pregrado, Universidad pontificia Javeriana] Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36299/A.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- García-Pérez, A. (2015). *Creatividad en alumnos de primaria: evaluación e intervención*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca] Gredos. <http://hdl.handle.net/10366/129409>
- Green, M. (2014). *La creatividad y autoexpresión artística como herramientas de mejora de las habilidades sociales y autoestima en los niños y niñas* [Trabajo de fin de Master, Universidad de Cádiz] Rodin. <http://hdl.handle.net/10498/16969>
- Guzmán, C y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes, experiencias en torno a la escuela*. Editorial Pomares.
<https://books.google.com.co/books?id=YR4QfN6kBWMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Hadley, C., Amabile, T. y Kramer, S. (2003). Creatividad bajo presión. *Harvard Deusto business review*, (114), 42-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=623708>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° Ed.). McGraw Hill.

- Herranz, N. (2018). Análisis de la relación entre Clase Social y Creatividad en adolescentes. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(8), 28-39.
https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/04_08/06_Analisis.pdf
- Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* [Tesis doctoral, universidad complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4571/>
- Institución Educativa Empresarial. (2019). Manual de convivencia escolar.
<https://www.ieempresarial.edu.co/>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>
- Klimenko, O. (2009). Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516005.pdf>
- Krumm, G. y Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 40-48.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299025051005>
- Krumm, G., Vargas, J., Lemos, V. y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80143106002>
- Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 151–161. <http://hdl.handle.net/10481/39402>

- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.
- Marugán, M., Torres, M., Román, J., Galán de la Calle, M. y del Caño, M. (2006). Evaluación de la creatividad en educación primaria y primer ciclo de la ESO: un estudio empírico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 179-190.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311016>
- Martín, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Martínez, X. (2014). Presentación. *Innovación Educativa*, 14(66), 9-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179433435002.pdf>
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Ediciones OCTAEDRO. Barcelona.
- Mosquera, D., Valencia, I., Correa, C., Rodriguez, D., Rodríguez, O., Guerra, E., Portillo, M., Menchén, F., Collante-Caifafa, C., Guzmán, I., Villalba-Villadiego, A., Espinosa, O. y Martínez-Vargas, L. (2018). *Reflexiones y Prácticas: La creatividad en la educación*. Dominguez, M., Sepúlveda, E., Correa, C. y Ortiz, M. (Comps). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/3744>
- Municipio de Dosquebradas Risaralda. (2020). Plan de desarrollo Dosquebradas Empresa de Todos 2020-2023. <https://www.dosquebradas.gov.co/web/index.php/home/plan-de-desarrollo-2020-2023>
- Ocaña, M., Pérez, M., y Quijano, R. (2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente.

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 431-454.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350025>
- Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 165-195. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>
- Pardo, M. (2011). *Una educación artística ¿para qué?: una perspectiva desde las artes plásticas* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Archivo digital.
<http://hdl.handle.net/10819/2713>
- Pérez, J. (2000). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil* [Tesis doctoral. Universidad del País Vasco]. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/315576468_Evaluacion_de_los_efectos_de_un_programa_de_educacion_artistica_en_la_creatividad_y_en_otras_variables_del_desarrollo_infantil_Edicion_revisada_y_ampliada_Incluye_apendices/link/58d4ecf0aca2727e5e9c3347/download
- Ramírez, M. (2010). *Teorías implícitas de la creatividad y formación docente. Los significados de la creatividad en la Licenciatura de Educación Preescolar para el medio indígena, 1990: unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/22294>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Real Academia Española. (s.f.). Arte. En Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/arte?m=form>

Reidl, L. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en*

Educación Médica, 1(1), 35-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349736284008>

Rodríguez, P. (2015). *Perfiles metacognitivos de la creatividad artística*. [Tesis doctoral,

universidad de Vigo] Investigo. <http://hdl.handle.net/11093/566>

Romo, M. (2018). Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios*

de Psicología (Campinas), 35(3), 247-258. <http://dx.doi.org/10.1590/1982->

02752018000300003

Sancho, P., Tomás, J., Meléndez, J., Galiana, L. y Oliver, A. (2012). Efectos de método

asociados a ítems invertidos vs. ítems en negativo. *Revista Mexicana de Psicología*,

29(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030190001>

Sandoval, E. Toro, S. Poblete, C. y Moreno, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la

Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica: Una Revisión Crítica. *Estudios*

pedagógicos, 46(1), 383-397. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 1-27.

<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Torres, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria*.

Práctica Docente en Educación Artística, (7), 66-87.

<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/778>

Vasco, C. y Murcia, N. (2010). Evaluación de la Creatividad: una construcción social. *Nodos y*

Nudos, 3(28), 4-16. <https://doi.org/10.17227/01224328.967>

Vestatigue, A. (2018). *Efecto del programa de las artes plásticas en el desarrollo de la creatividad, estudiantes del primer grado de secundaria, institución educativa N°34, Chancay 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16049>

Villamizar, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 213-237.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art14.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario tipo Likert inicial

CONCEPCIONES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA VOCACIONAL SOBRE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA.

Apreciado estudiante: A continuación te presentamos un cuestionario cuya finalidad es describir las concepciones sobre la creatividad artística de estudiantes de educación media vocacional de la Institución Educativa Empresarial de Dosquebradas. El presente cuestionario es completamente anónimo por tanto se garantizará la confidencialidad de las respuestas obtenidas. Le solicito diligenciar la siguiente información:

INFORMACIÓN GENERAL

Por favor marque con una X la casilla apropiada.

Consiente participar voluntariamente en esta investigación:

SI NO

Jornada:

Mañana Tarde

Grado:

Décimo Undécimo

Sexo:

Hombre Mujer

Escriba su edad:

Estrato socioeconómico:

Bajo-Bajo (1) Bajo (2) Medio-Bajo (3)

Medio (4) Medio-Alto (5) Alto (6)

¿Asiste a talleres de artes en su tiempo libre?

SI NO

¿A qué tipo de taller de arte asiste?

Música

Teatro

Danza

Artes plásticas (Dibujo, pintura, escultura o similares)

¿Alguna de las personas que vive contigo actualmente tiene formación en artes?

SI NO

¿Piensa estudiar a futuro alguna carrera profesional relacionada con las artes?

SI NO

¿Su principal pasatiempo es alguna actividad que esté relacionada directamente con las artes?

SI NO

Ahora encontrarás una serie de ítems que deberás leer con detenimiento, los cuales valoraras colocando una **X** en la puntuación que mejor refleje tu opinión, te agradecemos la mayor honestidad posible en tus respuestas:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 1 – La persona creativa						
No.	Ítem	1	2	3	4	5
1	Me considero un estudiante creativo					
2	La creatividad artística no puede ayudarme a potencializar otras habilidades					
3	Considero que todas las personas nacen con la posibilidad de ser creativos					
4	Considero que hay personas que no serán creativas por más que lo intenten					
5	Una persona creativa tiene la capacidad de aportar en la construcción de una mejor sociedad					
6	Los artistas no son creativos por naturaleza					

7	Las personas creativas tienen más opciones de destacar en la vida laboral a futuro					
8	No me resulta fácil reconocer cuándo una idea o producto artístico es creativo					
9	Una persona creativa es generadora de ideas nuevas					
10	No encuentro alternativas variadas de solución cuando me enfrente a una situación problemática					
11	Una persona creativa tiende a ser más feliz en su vida					
12	Las personas inteligentes no suelen ser más creativas					
13	Uno de mis objetivos como estudiante es el desarrollo de mi capacidad creadora					

DIMENSIÓN 2 –El producto artístico creativo						
No.	Ítem	1	2	3	4	5
14	Una obra artística creativa despierta el interés en quien la contempla					
15	No todos los trabajos artísticos que observo en clase los considero creativos					
16	Considero que un producto artístico es creativo cuando es original					
17	Un obra artística cualquiera que sea, no puede considerarse creativa sólo por el hecho de ser artística					
18	Un dibujo que se realiza a partir de la visualización de una imagen no es creativo					
19	Un producto artístico que se considere creativo genera asombro en quien lo observa					
20	Las obras de arte abstractas (aquellas en las que no hay una forma dibujada o pintada reconocible) no son creativas					
21	Las películas de ciencia ficción no son consideradas creativas					
22	Un trabajo artístico es creativo cuando se sale de lo común					
23	Considero que los trabajos artísticos que desarrollo en clase no son originales					

DIMENSIÓN 3 – El entorno y la creatividad						
No.	Ítem	1	2	3	4	5
24	Mi entorno familiar favorece mi desarrollo creativo					
25	Cuando estoy en casa elaborando un producto artístico no logro ser creativo					
26	Cuando estoy bajo presión soy poco creativo					
27	Cuando estoy desarrollando alguna actividad artística en el colegio no logro ser creativo					
28	Me han dicho que suelo ser una persona creativa					
29	Mis compañeros de clase no son personas creativas					

30	Considero que mis profesores son personas creativas					
31	Las clases en las que se potencializa la creatividad tienden a ser de mayor disfrute					
32	Considero que mis padres no son personas creativas					
33	En la institución educativa me animan a ser creativo					

DIMENSIÓN 4 – Consideraciones generales sobre la creatividad artística						
No.	Ítem	1	2	3	4	5
34	La creatividad artística es aquella que se desarrolla a partir del encuentro con las diferentes manifestaciones del arte					
35	No considero muy relevante el desarrollo de la creatividad artística en la etapa escolar					
36	La creatividad en el arte es una cuestión en la que solo interviene la inspiración					
37	El trabajo y el esfuerzo constante no desarrollan creatividad artística					
38	Actividades como dibujar, pintar, cantar, bailar, actuar, entre otras, posibilitan el desarrollo de la creatividad artística					
39	Pienso que la creatividad artística no es una cuestión de genios y momentos					
40	Abandonar lo cotidiano, eso es la creatividad					
41	La creatividad artística no se desarrolla, se nace con ella					
42	La creatividad que se desarrolla desde las diferentes expresiones artísticas fortalece el desarrollo de otras habilidades					
43	La creatividad artística no es apreciada en la sociedad actual					
44	Las ideas más creativas llegan precisamente cuando no se les está buscando					
45	El arte no es un camino propicio para el desarrollo de la creatividad					
46	La imaginación es una característica de la creatividad artística					
47	En la creatividad artística la copia y la imitación no son importantes					
48	La motivación es importante para el desarrollo de la creatividad					
49	Las emociones humanas no influyen en el momento de la producción creativa					

DIMENSIÓN 5 – Creatividad artística y escuela						
No.	Ítem	1	2	3	4	5
50	Una educación que se considere de calidad promueve el desarrollo de la creatividad artística.					
51	El sistema educativo colombiano no busca la formación de sujetos creativos					

52	Me gustan las clases novedosas, fuera de lo común, esas las considero realmente creativas					
53	Mi institución educativa no promueve el desarrollo de la creatividad					
54	Considero que la asignatura de Educación Artística en mi colegio desarrolla la creatividad artística en mí					
55	La expresión artística libre a través de distintas técnicas no impulsa la creatividad					
56	En mi colegio no se promueven las artes					
57	Una clase creativa es aquella en la que se valoran diversas respuestas, no en la que se espera siempre un única respuesta correcta					
58	En la clase de Educación Artística no se proponen actividades que potencializan la creatividad en mí					
59	Las clases de Educación Artística en las que se propone reproducir un objeto observado son las que más desarrollan la creatividad					
60	Considero que la asignatura de Educación Artística no debería tener más horas semanales de clase					

Anexo B. Formato guía para la valoración por parte de jueces expertos

FORMATO GUÍA PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR PARTE DE JURADOS EXPERTOS

Apreciado Juez:

La Universidad Católica de Manizales le agradece su participación como jurado en la validación de la escala tipo Likert que se utilizará como instrumento para recolección de información del trabajo investigativo titulado “Concepciones de un grupo de estudiantes de media vocacional sobre la creatividad artística. Implicaciones educativas.” La finalidad de la misma es conocer las concepciones sobre la creatividad artística de estudiantes de educación media vocacional en la Institución Educativa Empresarial de Dosquebradas.

Por tal motivo, le solicitamos respetuosamente leer cada uno de los ítems que se presentan en las cinco dimensiones establecidas, con el objetivo de emitir una valoración de tipo cualitativa desde su experiencia profesional, la cual permita establecer la pertinencia de los ítems redactados y la reestructuración o eliminación de aquellos que se consideren innecesarios, para así concretar un cuestionario que resulte propicio para los fines de la investigación. En tal sentido, le invitamos a presentar todas las sugerencias a que haya lugar en lo relacionado al contenido, coherencia, claridad, entre otros aspectos que pudieran ser relevantes para este instrumento. Es importante tener en cuenta que este cuestionario será aplicado a estudiantes de media vocacional que tienen en promedio entre 15 y 19 años de edad.

Los criterios que orientarán esta revisión son:

- **Relevancia:** El ítem resulta relevante para el objetivo que busca el cuestionario.
- **Coherencia:** Hay una relación lógica entre el ítem y la dimensión que busca comprender.
- **Claridad conceptual:** El ítem es claro y no se presta para confusión.
- **Redacción y terminología:** La sintaxis y los términos usados son apropiados para la población a la que será aplicado el cuestionario.
- **Extensión:** El número de palabras que componen el ítem resulta apropiado para su lectura y comprensión.

A continuación se propone la siguiente escala de valoración para ser usada en cada una de las casillas correspondientes marcando con una X:

1. Deficiente
2. Aceptable
3. Bueno
4. Excelente

Le agradecemos su participación y colaboración

VALORACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES GENERALES				
Criterio	1	2	3	4
Claridad del planteamiento				
Lenguaje adecuado con el nivel del informante				
Claridad en la redacción				
Extensión del contenido				
Coherencia interna				
Pertinencia del contenido				
Observaciones: En este espacio puede escribir cualquier tipo de sugerencia que considere puede ayudar en la mejora de este apartado.				

VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN GENERAL SOLICITADA				
Criterio	1	2	3	4
Claridad del planteamiento				
Lenguaje adecuado con el nivel del informante				
Claridad en la redacción				
Número de datos sociodemográficos				
Pertinencia del contenido				
Coherencia interna				
Orden lógico de las preguntas				
Observaciones: En este espacio puede escribir cualquier tipo de sugerencia que considere puede ayudar en la mejora de este apartado.				

VALORACIÓN DE LA DIMENSIONES				
Criterio	1	2	3	4
Claridad del planteamiento				
Lenguaje adecuado con el nivel del informante				
Claridad en la redacción				
Coherencia interna				
Número de dimensiones				
Número de ítems por cada dimensión				
Observaciones: En este espacio puede escribir cualquier tipo de sugerencia que considere puede ayudar en la mejora de este apartado.				

VALORACIÓN GENERAL DE LOS ÍTEMS				
Criterio	1	2	3	4
Claridad del planteamiento				
Lenguaje adecuado con el nivel del informante				
Claridad en la redacción				
Coherencia interna				
Relevancia de los ítems				
Número de ítems				
Orden lógico de los ítems				
Observaciones: En este espacio puede escribir cualquier tipo de sugerencia que considere puede ayudar en la mejora de este apartado. También puede indicar ítems que considere deben replantearse o incluso eliminarse.				

VALORACIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO				
Criterio	1	2	3	4
Pertinencia del contenido				
Apariencia general del cuestionario				
Claridad en la redacción				
Coherencia interna				
Extensión del cuestionario				
Relación con el objetivo de la investigación				
Estructura del cuestionario				
Observaciones: En este espacio puede escribir cualquier tipo de sugerencia que considere puede ayudar en la mejora de este apartado.				

PERCEPCIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO

Muchas gracias por su participación, sus aportes contribuirán a la construcción de un instrumento de recolección de la información pertinente para la investigación.

Anexo C. Análisis respecto a la valoración de las instrucciones generales

Tabla C1

Estadísticos descriptivos de la evaluación interna de la dimensión IG

Estadística	IG1	IG2	IG3	IG4	IG5	IG6
No. de observaciones	7	7	7	7	7	7
No. de valores perdidos	0	0	0	0	0	0
Mínimo	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	4,0
Máximo	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
1° Cuartil	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0
Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3° Cuartil	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Media	3,6	3,6	3,6	3,4	3,9	4,0
Varianza (n-1)	0,3	0,3	0,3	1,0	0,1	0,0
Desviación típica (n-1)	0,5	0,5	0,5	1,0	0,4	0,0
Coefficiente de variación	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0
Límite inferior de la media (95%)	3,1	3,1	3,1	2,5	3,5	4,0
Límite superior de la media (95%)	4,1	4,1	4,1	4,3	4,2	4,0

Anexo D. Análisis respecto a la valoración de la información general solicitada

Tabla D1

Estadísticos descriptivos de la evaluación interna de la dimensión IS

Estadística	IS1	IS2	IS3	IS4	IS5	IS6	IS7
No. de observaciones	7	7	7	7	7	7	7
No. de valores perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Mínimo	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,0
Máximo	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
1° Cuartil	3,5	3,0	3,0	3,5	4,0	3,5	3,5
Mediana	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3° Cuartil	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Media	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6
Varianza (n-1)	0,2	0,3	0,3	0,6	0,6	0,2	0,6
Desviación típica (n-1)	0,5	0,5	0,5	0,8	0,8	0,5	0,8
Coefficiente de variación	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2
Límite inferior de la media (95%)	3,3	3,1	3,1	2,8	3,0	3,3	2,8
Límite superior de la media (95%)	4,2	4,1	4,1	4,3	4,4	4,2	4,3

Anexo E. Análisis respecto a la valoración de las dimensiones

Tabla E1

Estadísticos descriptivos de la evaluación interna de la dimensión D

Estadística	D1	D2	D3	D4	D5	D6
No. de observaciones	7	7	7	7	7	7
No. de valores perdidos	0	0	0	0	0	0
Mínimo	4,0	2,0	2,0	3,0	4,0	2,0
Máximo	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
1° Cuartil	4,0	3,0	3,0	3,5	4,0	2,5
Mediana	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3° Cuartil	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Media	4,0	3,3	3,4	3,7	4,0	3,3
Varianza (n-1)	0,0	0,6	0,6	0,2	0,0	0,9
Desviación típica (n-1)	0,0	0,8	0,8	0,5	0,0	1,0
Coefficiente de variación	0,0	0,2	0,2	0,1	0,0	0,3
Límite inferior de la media (95%)	4,0	2,6	2,7	3,3	4,0	2,4
Límite superior de la media (95%)	4,0	4,0	4,2	4,2	4,0	4,2

Anexo F. Análisis respecto a la valoración general de los ítems

Tabla F1

Estadísticos descriptivos de la evaluación interna de la dimensión IT

Estadística	IT1	IT2	IT3	IT4	IT5	IT6	IT7
No. de observaciones	7	7	7	7	7	7	7
No. de valores perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Mínimo	3,0	2,0	2,0	3,0	4,0	2,0	2,0
Máximo	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
1° Cuartil	3,5	3,0	3,0	3,0	4,0	2,5	4,0
Mediana	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3° Cuartil	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Media	3,7	3,3	3,3	3,6	4,0	3,3	3,7
Varianza (n-1)	0,2	0,6	0,6	0,3	0,0	0,9	0,6
Desviación típica (n-1)	0,5	0,8	0,8	0,5	0,0	1,0	0,8
Coefficiente de variación	0,1	0,2	0,2	0,1	0,0	0,3	0,2
Límite inferior de la media (95%)	3,3	2,6	2,6	3,1	4,0	2,4	3,0
Límite superior de la media (95%)	4,2	4,0	4,0	4,1	4,0	4,2	4,4

Anexo G. Análisis respecto a la valoración general del cuestionario

Tabla G1

Estadísticos descriptivos de la evaluación interna de la dimensión C

Estadística	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
No. de observaciones	7	7	7	7	7	7	7
No. de valores perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Mínimo	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	4,0	3,0
Máximo	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
1° Cuartil	3,5	4,0	3,0	3,5	2,5	4,0	4,0
Mediana	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0
3° Cuartil	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Media	3,7	3,9	3,4	3,7	3,3	4,0	3,9
Varianza (n-1)	0,2	0,1	0,3	0,2	0,9	0,0	0,1
Desviación típica (n-1)	0,5	0,4	0,5	0,5	1,0	0,0	0,4
Coefficiente de variación	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,0	0,1
Límite inferior de la media (95%)	3,3	3,5	2,9	3,3	2,4	4,0	3,5
Límite superior de la media (95%)	4,2	4,2	3,9	4,2	4,2	4,0	4,2

Anexo H. Análisis respecto las 5 dimensiones utilizadas para la valoración del contenido mediante el juicio de expertos de manera general

Tabla H1

Calificación total al interior de cada dimensión usada para el juicio de expertos

Juez	IGT	IST	DT	ITT	CT
J1	3,8	3,9	3,7	3,6	3,9
J2	4,0	4,0	3,8	3,9	3,6
J3	3,7	3,9	4,0	3,7	3,9
J4	4,0	4,0	4,0	3,9	4,0
J5	3,7	3,7	3,3	3,7	3,7
J6	3,5	3,3	3,5	3,1	3,6
J7	3,0	2,7	3,0	3,0	3,3

Tabla H2

Estadísticos descriptivos de la evaluación de las dimensiones mediante el juicio de expertos

Estadística	IGT	IST	DT	ITT	CT
No. de observaciones	7	7	7	7	7
No. de valores perdidos	0	0	0	0	0
Mínimo	3,0	2,7	3,0	3,0	3,3
Máximo	4,0	4,0	4,0	3,9	4,0
1° Cuartil	3,6	3,5	3,4	3,4	3,6
Mediana	3,7	3,9	3,7	3,7	3,7
3° Cuartil	3,9	3,9	3,9	3,8	3,9
Media	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7
Varianza (n-1)	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
Desviación típica (n-1)	0,3	0,5	0,4	0,3	0,2
Coefficiente de variación	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Límite inferior de la media (95%)	3,3	3,2	3,3	3,2	3,5
Límite superior de la media (95%)	4,0	4,1	4,0	3,9	3,9



Universidad®
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co