

DE MENTES CREATIVAS
EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS A TRAVÉS DE LA
EXPERIENCIA ARTÍSTICA

ANA PATRICIA GALVAN LIZARAZO
LUISA FERNANDA MANJARRES FORERO
LUZ ANGELA OSUNA OSPINA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ARTES PLÁSTICAS
CHIA CUNDINAMARCA

2006

DE MENTES CREATIVAS
EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS A TRAVÉS DE LA
EXPERIENCIA ARTÍSTICA

ANA PATRICIA GALVAN LIZARAZO
LUISA FERNANDA MANJARRES FORERO
LUZ ANGELA OSUNA OSPINA

PROYECTO DE GRADO

ASESORA

MARIA ELENA RONDEROS
MAESTRA EN EDUCACIÓN ESTÉTICA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ARTES PLÀSTICAS
CHIA CUNDINAMARCA

2006

Nota de aceptación:

Firma del presidente de jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Chia, 13 de Enero de 2006

AGRADECIMIENTOS

Ana Patricia Galván Lizarazo

A mis padres y hermanos que con su esmero, cariño y apoyo incondicional, permitieron la realización de este proyecto.

A mi hija y mi esposo que comprendieron y confiaron en mí y fueron la motivación para la realización de mi carrera.

Luisa Fernanda Manjarres Forero

El sol no brilla con igual intensidad en todo momento, pero necesita hallar un motivo para continuar viviendo, gracias madre y padre por brindarme esa oportunidad de brillar cada día.

Luz Angela Osuna Ospina

A Dios, por darme la oportunidad y las fuerzas necesarias para la culminación de este proyecto de vida.

A mis hijos Luís Hernando y Angela Maria, por su amor y su apoyo incondicional en la realización de este sueño.

A mi familia y amigos por su afecto, confianza y comprensión; y a todos los que en alguna forma fueron soporte durante este camino y creyeron en mí.

CONTENIDO

	Pág.
• INTRODUCCIÓN	8
1. ANTECEDENTES	13
1.1 TRES EXPERIENCIAS DIFERENTES QUE CONVERGEN EN UN MISMO PUNTO	13
1.1.1 “Un punto de partida” Luz Angela Osuna Ospina	13
1.1.2 “Un punto de partida” Luisa Fernanda Manjarres Forero	15
1.1.3 “Un punto de partida” Ana Patricia Galván Lizarazu	17
1.2 CONTEXTO EDUCATIVO. CONOCIMIENTO DEL PEI	18
1.3 2004. UN PROYECTO CONJUNTO	20
1.3.1 Una prueba diagnóstica de entrada	21
1.3.2 Resultados según criterios	22
1.4 ABORDAJE Y AJUSTES DEL PRIMER SEMESTRE DE PRÁCTICA	24
1.4.1 Desarrollo de la práctica	25
1.4.2 Conclusiones	26
1.4.2.1 Logros alcanzados	27
1.4.2.2 Dificultades encontradas	29
1.4.2.3 Sugerencias	30
1.4.3 Un problema pedagógico	30
1.4.4 Propuesta segundo semestre	30
1.5 .2005. UNA PROPUESTA EN MARCHA	31
1.5.1 Objetivo central que guió esta práctica	32
1.5.2 Objetivos específicos para el desarrollo temático	32

1.5.3 Proceso pedagógico	33
1.5.4 Evaluación segundo semestre	35
1.5.5 Conclusiones	35
1.5.5.1 Dificultades	40
1.5.5.2 Sugerencias	40
1.5.6 Un problema pedagógico	40
2. MARCO CONCEPTUAL	42
2.1 DESARROLLO COGNITIVO JEAN PIAGET	42
2.2 COGNICION	48
2.3 DISPOSITIVOS PSICOLOGICOS BASICOS	49
2.3.1 Atención	49
2.3.2 Percepción	51
2.4 PROCESOS COGNITIVOS	53
2.4.1 Observación	53
2.4.2 Análisis	55
2.5 EL APRENDIZAJE	57
2.6 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO LA TEORIA DAVID AUSUBEL	57
2.7 EL CONSTRUCTIVISMO	59
2.8 ARTE Y COGNICION EN LA ESCUELA	61
2.9 ETAPAS DE DESARROLLO EN LA TEORIA VICTOR LOWENFELD	62
2.10 LA EVALUACION	78
2.10.1 Funciones	79
2.10.2 Tipos	80
2.11 CONCLUSIONES	82

3. MODIFICACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA; UNA JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	83
3.1 LA EVALUACION	87
3.2 CONTEXTO ESCOLAR	90
4. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA	93
4.1 OBJETIVO GENERAL	94
4.2 LOGROS GENERALES	94
4.3 EL PERFIL DEL ESTUDIANTE QUE SE QUIERE FORMAR	95
4.4 LA ESCUELA	95
4.5 EL DOCENTE	96
4.6 METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA	97
4.7 RECURSOS NECESARIOS	102
4.8 EVALUACIÓN	103
BIBLIOGRAFÍA	107
ANEXO 1. PRUEBA DIAGNÓSTICA	109
ANEXO 2. PROGRAMA DE LA INSTITUCIÓN, GRADO 9° (SEGUNDO SEMESTRE 2004)	
ANEXO 3. DIARIOS DE CAMPO Y GUÍAS 2004	
ANEXO 4. GRÁFICAS DE EVALUACIÓN, PROGRAMA 2004	
ANEXO 5. PROPUESTA CURRICULAR, AÑO 2005	
ANEXO 6. DIARIOS DE CAMPO Y GUÍAS 2005	
ANEXO 7. GRÁFICA DE EVALUACIÓN 2005	

INTRODUCCION

El presente documento muestra cómo fue el camino que recorrimos tres estudiantes de la Licenciatura de Artes Plásticas de la Universidad de La Sabana, futuras docentes, para poner a prueba y afinar de manera conjunta, el proyecto de investigación pedagógica activa y participativa: ***DE MENTES CREATIVAS <<EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS A TRAVES DE LA EXPERIENCIA ARTISTICA>>***

Este proyecto se propone contribuir al goce estético de los estudiantes de 9º, y al mejoramiento de la calidad de su creación artística, invitándolos a llevar a cabo proyectos en los que involucren su perceptividad y su disposición *atenta* a los valores del mundo que les rodea, de modo que estén dispuestos a desarrollar procesos cognitivos como son la *observación* y *el análisis* de su entorno cultural. Se espera que los estudiantes adquieran un aprendizaje artístico significativo para su vida individual y comunitaria, aprovechando las facultades creativas propias y apreciando las de los otros.

En un primer capítulo de este texto, a manera de Antecedentes, se presentan las motivaciones personales de cada una de las proponentes del proyecto, las que confluyen en un acuerdo común para poner en práctica, durante dos semestres, una propuesta pedagógica en el Colegio Departamental José Joaquín Casas de Chía, donde nos encontramos con el grupo de noveno grado, jóvenes indisciplinados, agresivos entre ellos, poco motivados hacia el

arte, acostumbrados a hacer planchas dirigidas. Modificar positivamente estas circunstancias fue el primer reto pedagógico con el que se encontró este proyecto.

Luego se presenta en el documento, el análisis del registro sistemático de los programas planeados, de los resultados de un diagnóstico de entrada, y de las prácticas desarrolladas, teniendo como criterio los objetivos planteados. Estos datos recogidos en un Diario de Campo, que se constituyeron en la información a partir de la cual se hizo inferencia de los logros alcanzados, así como de aquellos objetivos que no se cumplieron y de las dificultades que se presentaron en el transcurso de este trabajo. Este análisis condujo a identificar una serie de problemas que tenían tanto la metodología experimentada, como la formación artística que ofrece el colegio. 'El problema' se entiende aquí como una necesidad concreta de un contexto educativo específico, que se identifica para poder introducir innovaciones a un programa que se prueba en la práctica.

Se encontró que después de dos semestres de práctica, se superó en gran medida la problemática social y pedagógica inicial: El programa planteado tuvo gran acogida entre los estudiantes, notándose mayor interés por algunos temas y mejor calidad en sus trabajos, además los estudiantes se divertían en la clase y le hallaban gusto a las actividades, pareciera que su agresividad se descargara en sus dibujos, en las que se representaban a sí mismos de maneras defensivas-agresivas. Por contraste, el *análisis* de la información reunida mostró que los estudiantes no alcanzaron un aprendizaje significativo, cuando se trató de la apropiación de conceptos ligados al lenguaje de las artes

plásticas. Las bases conceptuales que traían eran casi nulas, tampoco se vio que en la escuela les hubieran motivado desde niños la *perceptividad y la atención sensitiva* que les enriquece su experiencia estética, les amplía su campo visual y sus facultades de *observación y análisis* y, en unas pocas sesiones de trabajo, fue imposible lograr que asimilaran plenamente nuevos conocimientos. Por su parte, la metodología mostró debilidades en su sistema de evaluación, habiéndose diseñado en gran parte de manera intuitiva, aunque fuera de alguna manera una deducción lógica de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, en la que se sustentó desde un principio este proyecto.

Desde el punto de vista del contexto institucional, la poca importancia que se le da a la educación artística en el colegio, a pesar de dársele un énfasis en el PEI, es también una dificultad que intervino en el desarrollo adecuado del programa.

De otra parte fue satisfactorio observar que los estudiantes, al experimentar una pedagogía que parte de sus intereses, y al recibir un trato respetuoso por parte de las practicantes, por contraste con la imposición y el maltrato al que estaban acostumbrados, tuvieron una actitud cada vez más positiva hacia ellas, se sentían escuchados y en confianza. Así, las practicantes ganaron una autoridad legítima y autonomía como docentes en el desarrollo de las clases.

El segundo capítulo corresponde a una revisión bibliográfica que responde a la necesidad de estudiar teorías que ayudan a aclarar las inquietudes que resultaron de la etapa práctica de la investigación, e igualmente a ratificar y enriquecer los aciertos logrados. Apoyan este trabajo la teoría de las etapas

evolutivas y del aprendizaje con sentido de Piaget; etapas del desarrollo del dibujo de Víctor Lowenfeld, dispositivos psicológicos básicos y procesos cognitivos de José Escoriza, teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel; el PEI del instituto Colsubsidio de Educación Femenina el cual contribuyó al conocimiento de las características de un PEI galardonado.

En el tercer capítulo se amplía y redefine la problemática encontrada en la práctica, al asociarla con los aportes de los autores reseñados, para proponer alternativas de solución, justificando conceptualmente la propuesta pedagógica que se explora en este proyecto; se describe en qué sentidos y cómo los autores consultados la fortalecen.

En esta búsqueda se reconoció que evaluar es uno de los aspectos más complejos y conflictivos a los que nos enfrentamos como docentes de artes, que los aciertos de una evaluación dependen en gran medida de un contexto favorable que permita el pleno aprendizaje, en este caso de la educación artística. Se identificaron además, requerimientos y formas de evaluar los procesos de creación artística, en los que se busca fortalecer *dispositivos psicológicos y procesos cognitivos*. Así mismo en este capítulo, se encuentran argumentos para ratificar aspectos de la metodología experimentada, se reconocen coincidencias en varios aspectos con el pensamiento de los distintos autores que se consultaron. De otra parte, se corroboró la necesidad encontrada de, no sólo hacer explícita en el PEI institucional, la educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes, siendo vital en la formación del joven, sino de garantizar el compromiso de la institución frente a esta en la práctica.

Finalmente se plantea una nueva propuesta pedagógica como resultado de todas las indagaciones anteriores, en la que se hace una selección de procedimientos para continuar la investigación de nuevo en la práctica. Esta propuesta pedagógica incluye un replanteamiento del método de enseñanza-aprendizaje, una serie de didácticas, acciones prácticas, una propuesta de evaluación y recursos necesarios para darle continuidad. En esta se considera importante que el docente de arte planee y organice actividades lúdicas, permitiéndoles a los estudiantes fortalecer sus dimensiones, afectiva y cognitiva, brindándole confianza en sí mismo y la posibilidad de proyectarse con libertad y autonomía en sus producciones artísticas.

La presente investigación no es de índole científica psico-cognitiva, más bien busca el impacto de los procesos afectivos, intelectuales, sociales y cognitivos que desarrolla la educación artística en un grupo de estudiantes. Se debe recordar que la educación artística cumple la función de integrar al ser emocional, físico e intelectual, promoviendo su capacidad de reflexión y de producción creativa, en cualquier área del conocimiento. Los resultados que se presentan en el transcurso de la evaluación no pueden ser tomados como absolutos, sino como señales de tendencias y actitudes de los estudiantes.

1. ANTECEDENTES

1.1. Tres experiencias diferentes que convergen en un mismo punto

1.1.1 “Un punto de partida” Luz Angela Osuna Ospina, en el 2001 estando en segundo semestre, tuve la oportunidad de realizar una práctica relacionada con taller de dibujo, asignatura que en ese preciso momento estábamos cursando. El ejercicio fue desarrollado con un grupo de niños entre 5 y 15 años, todos de un estrato socio-económico muy bajo y respaldado por una fundación cristiana que los apadrinaba y los apoyaba. Durante todo este tiempo y con base a los ejercicios planteados, teniendo siempre en mente la temática del arte, pude observar que dichos niños tenían cierta dificultad para realizarlos ya que les costaba trabajo poner atención, observar y sobre todo concentrar sus energías para expresar o realizar lo que se les proponía y generar algunos resultados, los niños solo querían seguir esquemas ya establecidos.

Luego en el 2003, estando en sexto semestre, tuve la oportunidad de hacer una práctica de micro enseñanza en el colegio Gimnasio Femenino, donde observé que a las niñas que les gustaba o les interesaba el arte, prestaban mayor atención y desarrollaban los ejercicios en forma espontánea y con agrado, las demás lo hacían sólo por cumplir con lo planteado durante la propuesta y desarrollo del tema.

Transcurrió el tiempo, y seguí con la misma inquietud viendo cómo los jóvenes y las instituciones no aprovechaban todos los recursos que el arte pone a su alcance para permitirles desarrollar sus potencialidades y sus habilidades creativas, como seres humanos en crecimiento y formación. También veía como en general niños y jóvenes les costaba observar y en cierta forma se limitaban a percibir sólo lo que estaba a su alrededor sin ir más allá, como si tuvieran pereza mental. Tuve la sensación de que se estaban acostumbrando a la ley del menor esfuerzo, empecé entonces a cuestionarme sobre cómo sería el desarrollo cognitivo de estos niños que apenas estaban iniciando un proceso de aprendizaje y de formación, no únicamente en función de lo académico sino en relación con todas sus dimensiones. Esto, para crecer en valores y en formación de criterio haciéndole frente a la vida, al mundo, y a sus respectivos contextos.

Después de reflexionar sobre la problemática de la educación artística en nuestro país, en foros y estudios varios, tuve la oportunidad de visitar algunas instituciones educativas entre esas los colegios San Jorge de Inglaterra, Andino, Atabanza y el Hogar Empresarial Creando Ilusiones en la vereda Fagua de Chía. Estas experiencias me permitieron ver que sí es posible recurrir al arte como un medio para apoyar y poner en práctica metodologías que les permitan a los niños y a los jóvenes un desarrollo más armónico, dependiendo de sus edades y sus contextos. Definitivamente identifiqué la función del arte como generador de experiencias creativas, sensibles, armónicas y cognitivas. Reconocí que el compromiso que debe tener el docente de arte en el ámbito educativo consiste en promover estos desarrollos.

1.1.2 “Un punto de partida” Luisa Fernanda Manjarres Forero, aproximándose a la recta final del proceso de investigación en la universidad, se da inicio a preguntas para consolidar un nuevo proceso que reúna todo lo que se ha aprendido durante la carrera. En el transcurso de semestres anteriores éste tenía que aterrizar y empezar a tomar forma en octavo semestre, cuando se hace la pregunta acerca del tema de la tesis. Tuve la pregunta rondando en mi cabeza y analicé que tan viable podrían ser diferentes temas que me plantee para su desarrollo. Es este momento es cuando toda la problemática del arte en la escuela se magnifica de tal forma que, en últimas uno considera que toda problemática por pequeña que sea merece una investigación.

En quinto semestre se realizan una serie de visitas a diferentes colegios privados como fueron el San Jorge de Inglaterra y Andino, y el Hogar Empresarial Creando Ilusiones, con la intención de observar cómo desarrollan en estas instituciones la educación artística. Con gran agrado encontramos en estos colegios que el proceso del arte no se desvincula del currículo, que tampoco es una materia de relleno. Gracias a estas visitas se intensifica más y se dan nuevos ánimos a la importancia que tiene el arte en la escuela, y a como este debe implementarse en todo ámbito escolar. De aquí se toma una idea interesante que me llevó a concertar el tema de un proyecto pedagógico: “el arte como área transversal”. Esta es la estrategia que se maneja en estos colegios, donde las artes articulan todo el proceso de aprendizaje.

Este tema guiaría mi proyecto de investigación- acción- participativa, cuya etapa práctica se realizaría en el Colegio Departamental José Joaquín Casas. Pero en realidad no se había tenido contacto aún con éste colegio y se estaba planeando un anteproyecto, sin conocer las necesidades de los estudiantes, sin embargo se acoge con agrado el papel de docente, debido a que esta sería nuestra primera experiencia con una responsabilidad directa.

El tema “El arte como eje transversal en la escuela” que había propuesto, no era viable en el colegio José Joaquín Casas. Allí no existe la posibilidad de hacer proyectos transversales. Aquí surgió un gran dilema ya que parecía que el proyecto de investigación se frustraba, habría que replantear la problemática que guiaría mi investigación.

Luego de conocer el contexto, me llama la atención la propuesta de mi compañera Luz Ángela Osuna: “El arte como herramienta pedagógica para el aprendizaje”, que se propone renovar el quehacer del arte en la institución. Consideré que este tema daba la posibilidad de desarrollar procesos de aprendizaje mediante el arte y que gracias a ello, los estudiantes podrían desarrollar estrategias para implementarlas en otras áreas; que aquí aparecía una relación con el tema que había programado en un principio, claro esta sin la posibilidad de que el aprendizaje del arte fuera eje del currículo, como se hubiese querido.

Como *docente*, como agente transformador, considero que la razón fundamental de mi profesión consiste en brindarles a los estudiantes la oportunidad de explorar su mundo interior, ayudándoles a crecer en la vida misma. Pero este fin no se logra sólo desde el arte, aunque esta es mediadora,

estimulante de procesos creativos, sino que se debe desarrollar en todos los ámbitos del conocimiento, lo cual requiere del trabajo en conjunto entre docentes, y entre el docente y sus estudiantes. Y este es mi compromiso: buscar mediaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, para propiciar proyectos transversales donde el arte sea la base que promueve la creatividad de los estudiantes en todo su proceso educativo. Proponiendo buenos tratos que generen cambios de actitud, de comportamiento, de ver y de hacer la cosas.

1.1.3 “Un punto de partida” Ana Patricia Galván Lizarazo, salí de un colegio en el cual las artes giraban alrededor de la presentación de números de bailes para clausuras o festividades. La música sólo se dictaba los dos primeros años (sexto y séptimo), una clase semanal. Toqué la flauta y con tan escasa práctica me motivé muy poco, aunque la música siempre me ha gustado. En cuanto a la plástica ni se mencionaba. Es curioso que esta carencia me impulsara a dibujar, no paraba de dibujar en todas las clases. Me di cuenta que podía oír y entender lo que mis maestros me enseñaban, mientras ingenuamente dibujaba cosas que a fin de cuentas tenían relación con lo que ellos iban explicando. A la hora de estudiar para un examen o repasar, los dibujos que había hecho me recordaban aspectos de las clases; mis gráficos eran como mis apuntes y sin saberlo mi memoria visual se fue ampliando. Esto precisamente motivó a mis maestros a aconsejarme que me arriesgara a conocer el arte como carrera. Hasta el segundo semestre de mi

carrera universitaria, comprendí qué es realmente la plástica, antes no tuve ni siquiera un acercamiento a las manualidades o a las artes visuales.

En marzo de 2004, mientras cursaba séptimo semestre de Licenciatura en Artes Plásticas, en la asignatura “Proyecto de grado”, se hizo un sondeo grupal sobre intereses personales para empezar a trabajar en el proyecto de investigación. Curiosamente, en ese momento se me vino a la mente el recuerdo de mi escuela, y la necesidad que yo sentía por expresarme con el dibujo en las diferentes asignaturas, y cómo esto lo había convertido en una estrategia de aprendizaje, a pesar de que a algunos de mis maestros les parecía absurdo e incoherente que lo hiciera. Y me pregunté: ¿Porque no dibujar o pintar en la clase Matemáticas o Biología? Fue entonces cuando vinculé este recuerdo en el que desarrollé estrategias cognitivas creadas y descubiertas para que un aprendizaje sea significativo. Esto fue lo que me motivo a integrarme al tema planteado por Luz Angela Osuna: “El arte como herramienta pedagógica, para desarrollar procesos cognitivos”.

1.2 CONTEXTO EDUCATIVO. CONOCIMIENTO DEL PEI

En julio del 2004, una vez la Facultad de Educación aprobara el tema para desarrollar los proyectos de grado, se asignó a las practicantes el Colegio Departamental José Joaquín Casas para desarrollar sus propuestas. Esta institución atiende una población de estratos 1, 2 y 3, siendo un contexto algo difícil por su problemática socio-económica de tan escasos recursos, donde las

necesidades básicas apenas se suplen, afectada por la realidad de un país con problemas de violencia intrafamiliar, e indirectamente por el conflicto armado.

La institución educativa departamental José Joaquín Casas de Chía atiende en sus diferentes jornadas a 3.128 estudiantes, sin contar con la infraestructura ni los espacios adecuados para atender una población tan grande, como no tener salones apropiados, recursos y material para arte.

La *filosofía, misión y visión* del colegio están centradas en los valores de la persona, buscando la autoformación de los estudiantes; en el desarrollo de las competencias básicas ético – social, como la formación en el respeto por las creencias religiosas, los derechos humanos, la paz, los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia y equidad; la preparación para el trabajo y para la investigación, desarrollando la capacidad reflexiva, crítica y analítica; una conciencia ecológica, en síntesis se busca formar un hombre capaz de tomar decisiones, capaz de proyectarse positivamente a la comunidad a la cual pertenece.

La institución esta iniciando el énfasis en el área de la educación artística, situación que permitiría llevar a cabo una propuesta con énfasis en las artes plásticas; un programa que desarrolle metodologías y didácticas en esta área, como medio para motivar en los estudiantes un aprendizaje significativo, un desarrollo cognitivo que además de técnicas, enseña a interactuar con criterio propio; que aporta para una formación integral del estudiante.

En el área de la educación artística, la institución educativa presenta contenidos de aprendizaje a través de los cuales, “los estudiantes identifican y valoran el mensaje estético de las diferentes manifestaciones de las artes

plásticas y de las grandes culturas, aplicando criterios para valorar los mensajes estéticos del arte Colombiano precolombino y de las artesanías tradicionales de Colombia”.¹

1.3 2004, UN PROYECTO CONJUNTO

En julio del 2004 se inician las prácticas en el colegio Departamental José Joaquín Casas de Chía, con jóvenes de 14 y 17 años pertenecientes al grado 905 de la jornada de la mañana, para iniciar el proyecto de investigación: “*El arte como herramienta pedagógica para el desarrollo de procesos cognitivos*”, en el que converge una visión compartida por las tres personas que lo realizarían.

Aunque desconociendo el contexto en donde se desarrollaría, se planteó de antemano este proyecto que se confrontaría en la práctica, para desarrollar dispositivos psicológicos básicos del aprendizaje, buscando incentivar procesos de pensamiento superior implícitos en la creación artística.

Las clases de artes se empezaron con el mayor entusiasmo; los muchachos veían gente nueva, joven y eso los motivó de cierta forma pero, en las primeras sesiones, se fueron vislumbrando problemas graves. Nos dimos cuenta que los estudiantes estaban acostumbrados a seguir instrucciones sin ser propositivos, a elaborar planchas y planchas de dibujo técnico y color, siempre con los mismos formatos, sin aplicación a expresiones propias; se manifestaron apáticos frente a la metodología aplicada en el colegio; estaban dispersos; no

¹ C.D.Room del PEI. Colegio Nacionalizado. José Joaquín casas de Chía, 2004

se respetaban entre sí; no valoraban sus propios trabajos. Nos preguntamos: ¿Qué tipo de actividades podríamos innovar para sacarlos de la falta de motivación e iniciativa que mostraban? ¿Cómo aplicar el proyecto que se traía para motivar cambios de actitud frente al arte, a sus compañeros y a su propia experiencia artística?

1.3.1 Una prueba diagnóstica de entrada.

(Anexo 1. Prueba diagnóstica)

Luego de conocer el contexto educativo, se procedió a realizar una **prueba diagnóstica** a los estudiantes del grupo ya preestablecido, con el propósito de ajustar al contexto particular la propuesta de aprendizaje del arte que se traía, de modo que fuera significativa para los estudiantes.

El *objetivo específico* de esta prueba consistió en detectar niveles de *atención*, *percepción*, *observación* y *análisis*. Estos conceptos se acuñaron, inicialmente con base en la teoría de José Escoriza Nieto la cual afirma que la *atención* y la *percepción* son dos dispositivos psicológicos básicos para el aprendizaje. Por otra parte, distintos autores señalan cómo al activar la *percepción* y la *atención*, el individuo se dispone a desarrollar operaciones mentales superiores como son la *observación* y el *análisis*, garantizando un aprendizaje más significativo.

Procedimiento. Esta prueba, planteada por las investigadoras, aunque basada en la teoría expuesta, traza cuatro ejercicios gráficos diseñados de manera intuitiva, cada uno de estos tenía la intención de disponer al estudiante a desarrollar diferentes operaciones mentales como: *la atención* y *la percepción*

como dispositivos básicos de aprendizaje, y dos a evaluar *la observación y el análisis* como operaciones mentales superiores.

1.3.2 Resultados según criterios

- La prueba de *atención* tenía como criterio que a mayor atención (concentración mental de energía) al detalle, más dispuestos estarían los estudiantes para el trabajo artístico, por que éste lo requiere.

A través de la prueba diagnóstica se pudo detectar que la mayoría de los estudiantes (59%) señalaron las figuras de fácil lectura, mientras el 41% si seleccionó la imagen más detallada.

-El ejercicio de *percepción* se fundamenta en que una percepción acertada de una impresión visual real, es necesaria en la mirada del artista, para aprehender la realidad que quiere representar.

En esta prueba el 55% de los estudiantes no acertaron y el 45% restantes si.

- La prueba de *observación* se sustenta, para la educación artística, en que se requiere ser observador de formas, de relaciones espaciales, de tamaños, para enriquecer el imaginario del creador artístico y vivir plenamente, con sensibilidad, la experiencia artística.

Los resultados de *la prueba de observación* muestran que el 42% de los estudiantes leyeron las figuras como un sólo símbolo representativo de los juegos olímpicos, evento que sucedía en ese momento. El 32% hicieron una descripción segmentada de la figura propuesta, un 23% hizo una suposición de eventos sin observar detalles y una persona no respondió la prueba.

-Partiendo de la idea de que el *análisis* consiste en la capacidad de relacionar lógicamente el todo con las partes y las partes con el todo, la prueba de *análisis* supone que de la observación visual cuidadosa y comprensiva, realizada en el ejercicio anterior, se pasa a hacer relaciones lógicas. Para el artista es indispensable tener capacidad de análisis de las formas percibidas para comprenderlas y disponerlas con libertad.

Sólo dos estudiantes, el 6%, cumplieron totalmente con los requisitos del ejercicio, respondiendo acertadamente más de la mitad de las respuestas. Los resultados de los otros están por debajo de la media esperada. Obteniéndose como resultado dos porcentajes de 3% cada uno equivale a un estudiante, siendo estos los que menos se acercan al objetivo del ejercicio.

Se concluye que si bien, muchos de los estudiantes de 905 muestran un *buen nivel de atención* a estímulos visuales, la mayoría del curso *requiere agudizar su percepción*, si en efecto se desea *activar su habilidad de observar y de analizar*. Pero, si además se tienen en cuenta los resultados del examen realizado a éstas habilidades, se encuentra una débil capacidad de *observación* y precaria capacidad de *análisis*, el resultado mismo corrobora la anterior afirmación.

La prueba no sólo dio los anteriores indicadores relativos a los objetivos específicos propuestos, sino que indicó dificultades en otros campos del aprendizaje como en el del *lenguaje discursivo*.

El ejercicio realizado, también mostró que al parecer los alumnos no se expresaron de acuerdo a *la etapa de desarrollo* en que se encuentran. Esto nos llevó a idear estrategias didácticas y pedagógicas que contribuyeran al

desarrollo de los dispositivos psicológicos básicos del aprendizaje según la edad de los estudiantes. Además, estos resultados contribuyeron a que se *ratificara el tema* del proyecto, que se había planteado intuitivamente en un principio. Obtenidos los resultados de la prueba diagnóstica surge el siguiente interrogante.

¿Como se pueden desarrollar la *atención* y aún más la *percepción* (dispositivos psicológicos básicos para el aprendizaje) a través de la formación artística, para activar la observación y la capacidad de análisis en los estudiantes para un buen desempeño creativo en esta materia?

1.4 ABORDAJE Y AJUSTES DEL PRIMER SEMESTRE DE PRÁCTICA

(Anexo 2. Programa de la institución Grado 9°, segundo semestre 2004)

Después de realizado el anterior diagnostico con el grupo específico de estudiantes, a partir de la problemática identificada, se apoyó el programa que la institución venía desarrollando, relacionado con el diseño gráfico, el cual incluía temas como: teoría del color, el Comic y la historieta, siendo esta una exigencia del colegio. Por consenso se acordó continuar con los ejes temáticos tratados en dicho programa, así mismo el manejo en las estrategias y didácticas.

El *objetivo* del período académico planteado por el colegio, se complementó con el siguiente que se propone en el proyecto de investigación: Observar y evaluar el nivel de desarrollo de algunos dispositivos psicológicos básicos y sus

procesos cognitivos, de los estudiantes de noveno grado, mediante el programa de la institución, y a través de las diferentes experiencias artísticas desarrolladas.

Los dispositivos psicológicos básicos del aprendizaje que se fueron desarrollando gradualmente fueron *percepción* y *atención* ya que a través de las imágenes y la información se buscó estimular a los estudiantes para que apropiaran y respondieran a las actividades.

1.4.1 Desarrollo de la práctica

(Anexo 3 Diarios de campo y guías)

Así como se venía desarrollando el programa del curso noveno, en torno a los ejes temáticos planteados, se alternaron una clase teórica con una practica; la clase teórica se desarrolló a la par con la experiencia artística, dado que teoría y practica no se puede desligar.

Para el desarrollo de dichos temas, las didácticas planteadas permitían observar los desarrollos cognitivos de los estudiantes. El primer ejercicio consistió en la elaboración de una caricatura aplicando las características y los conceptos ya explicados, con base en la lectura del cuento “Craucasach” de la autora Elsa Borneman; el segundo ejercicio consistió en que el estudiante se identificara con un animal desarrollando algunos rasgos de éste, en forma de caricatura. Para el desarrollo del tema del comic se realizo un ejercicio llamado “foto instantánea”, el cual se baso en la captura de un momento o escena que fue registrada mentalmente, para luego aplicar el recuerdo de la imagen del momento y así plasmarla en un formato bidimensional. En cuanto a la

historieta se realizó un ejercicio en grupo en el cual se hace entrega de un paquete que incluía verbos, sustantivos y adjetivos; y con estos los estudiantes crearon unas historietas graficas acompañadas de textos cortos.

Por otro lado se realizó una actividad que buscaba una puesta en común acerca del conocimiento frente a la composición y la teoría del color, por lo que se organizaron los estudiantes en dúos para que trabajaran en la resolución de una composición en un formato de un octavo. La actividad consistió en recortar y pegar diversas formas, para hacer un juego de colores complementarios.

1.4.2 Conclusiones del primer semestre de práctica investigativa. Al finalizar el semestre se aplicó una evaluación sumativa o final, según los objetivos e indicadores de logros del programa de la institución, que permite determinar valores positivos o negativos del producto final, se aplica en un momento determinado para tomar decisiones a mediano o largo plazo. Se dieron calificaciones según lo solicitó el colegio.

Respecto a la aplicación del Proyecto de Investigación, de una parte, se observaron, de manera formativa, los procesos de aprendizaje individual para mejorarlos, teniendo como criterio la apropiación vivencial que hicieran los estudiantes de lo enseñado, lo que se evidenciaba en su comportamiento y costumbres cotidianas, como por ejemplo la conciencia del color en su forma de vestir. Esto permitió tomar medidas inmediatas sobre la metodología planteada. De otra parte, se evaluaron, los trabajos de cada uno los estudiantes al cierre de cada eje temático, teniendo como criterios conceptos

que sustentan el Proyecto y las metas que se propone. Estos resultados se categorizaron en gráficas.

1.4.2.1 Logros alcanzados

a. Un cambio de actitud por parte de los estudiantes

- Canalización de la agresividad
- Se mejoró la convivencia logrando un trabajo en equipo efectivo
- Las actividades desarrolladas permitieron que los estudiantes tuvieran una actitud positiva frente a la materia, de tal manera que la motivación frente a ésta fue mayor.

b. Se identificaron niveles de desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes.

(Anexo 4. Graficas de evaluación programa 2004)

- En el tema de la Caricatura, (1º eje trabajado) se tuvieron en cuenta dos indicadores de evaluación, un primero que apuntó al *análisis de texto e imagen*, en el cual el 28% de los estudiantes logro una aproximación a la exigencia de la actividad, mientras que la mayoría (72%) de los estudiantes presentaron *dificultades de interpretación*. Aparentemente fue muy superficial la comprensión de lectura, esto se ve en la precariedad de las imágenes que representan detalles del texto sin atender a la totalidad y a la coherencia de este, generando un estancamiento evidente en la expresividad de sus obras artísticas. Sin duda se reveló un escaso desarrollo en la *atención y percepción* de los estudiantes, lo cual refleja falta de *observación y de análisis*.

El segundo indicador de evaluación de este mismo eje temático, consistió en la representación gráfica de la lectura, que apuntó al “Manejo espacial y de las formas”, llegando a concluir que mientras el 39% de los estudiantes maneja de forma acertada el espacio y las formas, el 61% de los estudiantes *no tienen buen manejo del espacio ni de la composición de las formas*, puesto a que sus ilustraciones representan formas muy esquemáticas para el nivel y la edad en la que se encuentran, limitando sus dibujos a pequeñas dimensiones espaciales, sin aprovechar el formato completo. Esto muestra que los estudiantes están por debajo del nivel esperado de *perceptividad* y de capacidad *de análisis* de acuerdo a su etapa evolutiva.

- Para el ejercicio de *La historia del Comic* (2º eje trabajado) la evaluación se hizo sobre un ejercicio de “Análisis contextual”, dando como resultado que la mayoría de los estudiantes (83%), han asimilado conceptos que se ven reflejados en la creación de sus trabajos gráficos, mientras que el (17%) de los estudiantes no han desarrollado la misma capacidad *analítica* para la aplicación de los conceptos.

- El tema de *La Historieta* (3º eje trabajado) se evaluó mediante el análisis de textos e imágenes, dando como resultado que el 56% de los estudiantes desarrollan la idea de lo general a lo específico, creando una historieta que integra texto e imagen en una experiencia artística. Esto le permitió al estudiante ampliar *su percepción visual y su creatividad* al integrar dos lenguajes (visual y textual); por otro lado el 44% de los estudiantes presentaron dificultades en el *análisis de las palabras* para llegar a la creación de la historieta.

Para evaluar cada uno de los temas trabajados, las actividades mismas se constituyen en indicadores de evaluación.

c. Mayor autonomía de las practicantes en el contexto educativo

- Mayor autonomía en el manejo del programa y dirección del grupo.
- Vinculación entre el programa de la institución y el propósito de la propuesta.

1.4.2.2 Dificultades encontradas

a. Actitudes y comportamiento del grupo

Se encontraron problemas de intolerancia, violencia entre los mismos compañeros, rebeldía a las normas establecidas por la institución, apatía frente a la materia y en algunos casos agresividad.

b. Niveles de desarrollo de los procesos cognitivos

Los criterios establecidos en los objetivos del programa que estaba ejecutando en ese momento la institución, no correspondían a las necesidades de aprendizaje, ni a la etapa de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

- En una ocasión la lectura seleccionada no fue apropiada para el nivel de comprensión de los muchachos.

c. Cumplimiento del programa

Las siguientes dificultades impidieron el pleno desarrollo del programa:

- Cruces en los horarios asignados con actividades imprevistas como por ejemplo talleres de origami sin contenido.
- Espacios físicos de la institución, ya que estos no cumplían con las características de taller para artes.
- Falta de recursos económicos, lo cual no permitía la exploración de materiales y técnicas, limitando la capacidad creativa y perceptiva, por lo tanto

la experiencia artística relacionada con el programa, generando así, poco avance en la investigación.

1.4.2.3 Sugerencias. Dar continuidad al proyecto, conociendo la realidad del contexto y las necesidades de los estudiantes, presentándole a la institución un programa para este curso, que se pueda desarrollarlo el siguiente semestre.

- Pedirle al colegio la autorización de una cuota de \$3000 por cada estudiante, cantidad que cubría el costo de materiales para todo el semestre.

Las actividades de este semestre dejaron una buena reflexión: no todas fueron exitosas en el sentido de que no siempre cumplieron el objetivo propuesto, pero todas fueron oportunas y buenas para darse cuenta que muchas veces se piensa más en lo que se quiere que en lo que los estudiante alcanzan y quieren hacer. Cuando se tiene en cuenta esto, se hace de las actividades una mejor experiencia estética, para el desarrollo de los procesos cognitivos y de la vida misma.

1.4.3 Un problema pedagógico. Si bien se lograron promover cambios de actitudes en los estudiantes, sus comportamientos intrapersonales fueron cada vez más amigables, y además hubo un avance en el desarrollo de procesos cognitivo integrales, aún debe replantearse la metodología del proyecto si se quiere cumplir plenamente su objetivo.

1.4.4 Como se llegó a la propuesta pedagógica del 2º semestre.

(Anexo 5. Propuesta curricular año 2005)

Conociendo el plan de estudios del área de artes plásticas de sexto a once nos dimos cuenta que la propuesta del grado décimo, no se ajustaba a los intereses de la propuesta pedagógica, *“El desarrollo de los procesos cognitivos a través de la experiencia artística”*, debido a que los contenidos presentados manejaban la misma estructura, con diferencia en la temática.

Entonces, la propuesta a desarrollar durante el primer semestre del año 2005 nace de la necesidad de proponer un plan de estudios, que plantee temáticas, contenidos, estrategias, actividades y competencias que permitieran desarrollar los procesos cognitivos haciendo énfasis en los dispositivos psicológicos básicos (*atención, percepción*), y los procesos cognitivos (*observación, análisis*) ya que éstos, deben ser aplicados concientemente en diferentes situaciones del aprendizaje con el fin hacer seguimiento y evaluación a los objetivos del Proyecto de Grado. Se espera que este semestre se logre un aprendizaje significativo y con sentido, permitiéndole al estudiante ampliar su experiencia estética.

1.5. 2005, UNA PROPUESTA EN MARCHA

(Anexo 6. Diarios de campo y guías 2005)

Al inicio de este semestre se le presentó al colegio José Joaquín Casas la propuesta del plan de estudios para desarrollarlo en el grado décimo, siendo este aprobado por la institución y la docente a cargo. Sin embargo los estudiantes promovidos al grado décimo no eran los mismos, ya que estos habían sido mezclados, resultando solamente seis alumnos del grado 905.

1.5.1 Objetivo central que guió esta práctica. Utilizar los conceptos de línea, forma, colores, espacio, textura para desarrollar procesos cognitivos de sensibilización, habilidades y destrezas, a través del desarrollo de la producción de trabajos plásticos.

- Reflexionar sobre el rumbo que damos a nuestra profesión de pedagogos que no es la misma que la profesión de artistas, pues una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales.
- Desarrollar y afianzar a través de ejercicios prácticos, los dispositivos psicológicos básicos como: *la Atención y la Percepción* y procesos de conocimiento: *Observación y Análisis*.
- Ampliar la asimilación y la apropiación del conocimiento artístico, mediante actividades teórico- prácticas para fortalecer a partir de éstos un aprendizaje significativo.

1.5.2 Los objetivos específicos para el desarrollo temático

- Realizar diferentes composiciones artísticas aplicando conceptos como línea trazos y simetría en un período de cinco sesiones
- Aplicar los conceptos de espacio y forma mediante el desarrollo de ejercicios básicos del dibujo en un período de cinco sesiones
- Realizar diversas creaciones artísticas utilizando los conceptos de formas, color y textura, en un periodo de cinco sesiones
- Desarrollar actividades artísticas donde los estudiantes integren un aprendizaje teórico- prácticas de carácter significativo.

Las actividades realizadas durante el semestre desarrollaron temas como: trazo de líneas rectas y curvas, simetría y compensación, de planos a volúmenes, diseño múltiple, nociones de perspectiva.

1.5.3 Proceso pedagógico. Para iniciar el semestre, en una mesa redonda, se llevó a cabo un sondeo de las expectativas de los estudiantes. La mayoría expresó que les gustaba el dibujo, a otros la música y a unos pocos, nada en el arte les llamaba la atención. Comentaron que el arte es una forma de expresión de sentimientos, de liberación mental. Estos comentarios los complementaron las practicantes.

Los dispositivos psicológicos de aprendizaje (*atención y percepción*) y procesos cognitivos (*observación y análisis*) se fueron estimulando para promover su desarrollo, a través de dinámicas en las que el maestro motiva el interés del estudiante invitándolo inicialmente a reflexionar sobre una serie de conceptos, técnicas, materiales de las artes plásticas, para que luego se las apropien y reinterpreten al elaborar libremente, y al socializar con el grupo, diferentes ejercicios prácticos de dibujo, pintura, collage, ilustración.

Didácticas. El aprendizaje partió siempre de la inducción a un tema mediante reflexiones alusivas a este, con apoyo de material artístico o didáctico, para luego realizar ejercicios artísticos dando total libertad de expresión. Cada temática se cerró con la socialización de los trabajos realizados.

Para el desarrollo de la primera temática, “trazo de líneas rectas y curvas” Inducción al tema: El lápiz y su historia. Se realizó un ejercicio de trazo de

líneas rectas y curvas controlando las distancias y direcciones entre ellas, teniendo en cuenta la intensidad de la línea.

- Segunda sesión para este mismo tema. Inducción: El bodegón en la historia del arte, apoyado con imágenes. El ejercicio consistió, a partir de la observación de unos elementos reales, los estudiantes dibujaban éstos creando un bodegón.

- Segundo eje temático “simetría y compensación”. Se fortaleció la observación a través de ejercicios visuales los cuales permitían que los estudiantes manifestaran con criterio el análisis de obras conocidas. Para este se ejecutó la lectura “El vuelo de ICARO” en el cual los estudiantes prestarían *atención, percibirían y analizarían*, para plantear el desarrollo de una composición.

- Tercer eje temático “Espacio y Formas”. Inducción: Apoyo didáctico para mostrar elementos posibles de una composición. Este eje se desarrolló en tres actividades: en la primera se propuso la observación de objetos encontrados en el contexto, simplificando su volumen a formas geométricas. Luego hicieron un ejercicio que consistió en la observación de un objeto personal, descomponiendo visualmente sus partes, creando una nueva composición. Por último, los estudiantes elaboraron una composición con recortes de revistas y periódicos, creando en un espacio, diferentes planos y aplicando el concepto de perspectiva.

-Cuarto eje temático: “*Descripción y composición escrita y visual*”. Inducción: Aporte de imágenes de la obra de distintos artistas. En este ejercicio Por grupos, los estudiantes hicieron una descripción escrita de una obra pictórica

reconocida. Este texto fue intercambiado con el de otros compañeros para luego hacer una composición visual según los detalles descritos.

Los materiales empleados durante el desarrollo de las actividades fueron papel Kraff, cartulina, cartón corrugado, papel edad media. Vinilos, pinceles, carboncillo, lápiz de grafito.

1.5.4 Evaluación del segundo semestre de práctica investigativa. Se lograron resultados según criterios establecidos en los objetivos del programa. Las actividades mismas se constituyen en indicadores de evaluación.

1.5.5 Conclusiones del segundo semestre de práctica investigativa

Logros alcanzados:

a. Un cambio de actitud por parte de los estudiantes

- Al plantear el programa tuvo éste gran acogida dentro de los estudiantes, notándose mayor interés por algunos temas.
- Una actitud positiva de los estudiantes hacia las practicantes.
- Se vivió un clima menos agresivo y más amable en las clases

b. Niveles de desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes

(Anexo 7. Graficas de evaluación programa 2005)

- El tema "*Trazo de líneas rectas y curvas*" se evaluó a través dos ejercicios: uno fue el de "distancias y direcciones", el cual arroja que un 42%, presenta dificultades de *atención, percepción y observación* lo que se observa en que estos estudiantes no integran un conocimiento previo al desarrollo de una actividad grafica que le permitía manejo del espacio grafico, lo que repercute

en su trabajo artístico, ya que limitan su expresividad al desarrollar el trabajo, sin integrar la parte de exploración en este. Mientras que el 30 % permiten un proceso más amplio en el desarrollo de la actividad ya que interiorizan el conocimiento y la exploración para el desarrollo del trabajo. Un 28% de los estudiantes no realizaron el ejercicio.

- El segundo indicador fue el “valor expresivo de las líneas según su intensidad”, mostrando como resultado que el 44% han desarrollado habilidades para el manejo espacial, permitiendo realizar una *atención*, *observación* controlada y un *análisis* total de lo *observado* para plasmarlo en el formato. De otra parte el 28% presentó dificultad en la elaboración del trabajo puesto que no generaron retos al pensamiento produciendo una limitación en su expresividad. Otro 28% no entregó la tarea.

- Para el eje temático “*Simetría y compensación*” se evaluó “Equilibrio y armonía por ley de la simetría” encontrando en una obra pictórica dichos conceptos y aplicándolos en una creación grafica, dando como resultado que un 39% de los estudiantes tienen una *percepción* precisa del significado de los conceptos, que les permitió entenderlos y llevarlos a ejemplos gráficos. Mientras que el 38% de los estudiantes presentaron falencias en el manejo de la elaboración que recibe y de la relación entre los mismos conceptos, creando una barrera para la aplicación de dichas nociones, ya que su actividad artística se entorpece y limita su proceso de creación.

- El segundo indicador: “Peso Visual” donde se obtuvo que el 52% de los estudiantes aplicaron correctamente los conceptos dados, implicando una construcción y un análisis personal de la información percibida, empleando el

conocimiento almacenado en el desarrollo de sus esquemas mentales, generando una mayor apreciación de dichas nociones para la experiencia artística. Por otro lado el 25% de los estudiantes, demostraron mayores dificultades para la creación artística ya que no tenían claro el significado de los elementos relacionados con el tema. No todos realizaron el ejercicio

- La evaluación de “composición” realizada a partir de una lectura, arrojó que sólo un 25% de los estudiantes desarrollaron *atención y percepción*, generando las operaciones mentales de *observación y análisis*, pues demostraron la apropiación y aplicación de los conceptos y las nociones del contenido temático realizando composiciones artísticas a partir de la narración de un cuento que suscitó, su imaginación y creatividad, reflejando una mayor disposición para la creación artística. Por su parte, el 47% presentan una menor aproximación al desarrollo del ejercicio.

- Corte de evaluación. Realización de una evaluación teórica. Apropiación de contenidos: El 60% de los alumnos presenta una clara apropiación de conceptos como: propiedades de la línea y sus características, lo que demuestra que se logró estimular sus capacidades cognitivas para el aprendizaje de dichos contenidos. Mientras que el 30% de los estudiantes no describió dicha información ni la almacenó en sus operaciones mentales.

- Corte de evaluación. Realización de una evaluación práctica. Se evaluó la aplicación de los contenidos en un ejercicio grafico, el cual pretendía que a través de la *percepción y la observación* de su propia mano, apreciaran detalles de las formas, despertando la *sensibilidad y percetividad* de los estudiantes. Este ejercicio arrojó como resultado que el 25 % de los

estudiantes logró ejecutar satisfactoriamente el ejercicio, mientras que el 65% de los estudiantes no concentraron su *percepción y observación* en los detalles.

- El tema "*Planos a Volúmenes*" se evaluó mediante la modificación de los objetos de un plano geométrico a su forma en volumen, dando como resultado que el 25% de los estudiantes logro *percibir y analizar* la diferencia entre las distintas formas, para adquirir la habilidad de encontrar las proporciones correctas para dibujar; mientras que el 23% no realizaron las operaciones mentales como la *percepción y el análisis* para encontrar dichas proporciones.

- El tema "Diseño múltiple" se evaluó en la deconstrucción de un objeto en sus partes para hacer un diseño, presentando que el 33% de los estudiantes lograra desintegrar los objetos por medio de una consciente *observación y análisis*, agilizando la imaginación y dando la posibilidad de otros usos o propiedades; por otro lado el 25% de los estudiantes no desintegro dicho objeto limitándose a hacer una variación de las formas.

- El ejercicio que desarrolló el tema de "*la perspectiva*" se evaluó el manejo y la ubicación espacial, reflejado gráficamente en los diferentes planos de las composiciones. La actividad mostró que el 25% de los estudiantes acertaron en la producción grafica y en el manejo espacial, después de atender a la explicación y *percibir* los posibles elementos para su composición, lograron la asimilación y la acomodación de dichos conceptos. Mientras que el 20% de los estudiantes presentaron dificultades durante el desarrollo de este proceso.

- La evaluación del eje temático "*Descripción y composición escrita y visual*" mediante el ejercicio de "Semiótica", evaluó la descripción narrada y grafica de

una obra de arte, mostrando que el 47% presentan dificultades en la descripción y apreciación de los elementos compositivos de las diferentes obras, observándose, que la *atención*, *percepción*, y operaciones mentales de *observación y análisis*, no están siendo desarrolladas por los estudiantes; produciéndose una desviación del objetivo del trabajo artístico, ya que no utilizan los elementos necesarios para el desarrollo de la composición plástica descrita. Es así como el 28% de los estudiantes lograron la descripción textual de la obra y la composición artística.

c. Mayor autonomía de las practicantes en el contexto educativo

-Se logro completa autonomía ya que la institución nos permitió plantear y desarrollar la propuesta del programa planteado el año anterior

- Se contó con los materiales, para el desarrollo de las experiencias artísticas, gracias a la cuota de \$3000 solicitada al inicio de año y dada por cada estudiante

d. No se logró.

- La mayoría de las veces no todos los estudiantes hicieron los ejercicios.

- No se ven desarrollos progresivos en la apropiación de conceptos. Esto se observa en las evaluaciones de corte cuando la mayoría de los estudiantes no parecen haber asimilado los aprendizajes básicos: poca o nula *atención* a las líneas de la mano; poca *observación* y reflexión sobre esta forma. Podría preguntarse, si al saber que estaban en examen no se habrían angustiados y bloqueados un poco.

1.5.5.1 Dificultades. - El cambio continuo de salón, lo cual hacía que se perdiera mucho tiempo de clase, teniendo que adecuar el espacio para la clase.

- La duración y el énfasis de artes que solo tenía 45 minutos semanales por grupo, situación que no permitió finalizar todo el plan de estudios propuesto.

1.5.5.2 Sugerencias. - La institución educativa debe darle al arte la importancia y el status, especialmente cuando ésta presenta su énfasis en la educación artística.

- Los programas de la institución debieran ser más acordes con el PEI de la institución, los recursos existentes y las necesidades del contexto educativo.

1.5.6 Un problema pedagógico. Al terminar este segundo semestre, se encuentra que la evaluación es una de los aspectos educativos más problemáticos de la educación artística, ya que las cuestiones referentes a la creación artística son de índole subjetivo, por lo cual resulta difícil objetivar resultados de los procesos que se realizan, y mucho más someterlos a un enjuiciamiento objetivo, para encontrar una problemática puntual que oriente la investigación.

Sin embargo, en las prácticas realizadas hasta el momento se puede identificar que los alcances del trabajo desarrollado botaron resultados más allá de los objetivos propuestos como fueron los evidentes cambios de actitud y comportamiento, por ejemplo, se notó que los estudiantes se manifestaron más amables. Además, se observa un avance *en la disposición perceptiva y en la atención* prestada por los mismos, en comparación al semestre anterior, lo que

muestra que los desarrollos pedagógicos y los ejercicios parecieran esta vez más acertados.

Por contraste, se observó que los estudiantes no alcanzaron un aprendizaje significativo, cuando se trata de la apropiación de conceptos ligados al lenguaje de las artes plásticas, como se muestra en la evaluación anterior. Es evidente que el estado del conocimiento de la materia que se estudia es precario, se encontró que sus bases conceptuales son nulas y que en unas pocas sesiones de trabajo es muy difícil la asimilación de nuevos conocimientos, cuando se ignora casi totalmente el campo del arte. Cuando la experiencia estética de los estudiantes en su vida diaria no se motiva desde la escuela; cuando en la clase de arte no se promueve su *perceptividad y atención sensitiva*, que les posibilitaría ampliar su campo visual y sus facultades analíticas.

Teniendo en claro las dificultades expuestas, se le plantea a este Proyecto de investigación pedagógica un nuevo reto:

¿Cómo orientar proyectos que promuevan desarrollos cognitivos integrales en los estudiantes, factibles de ser evaluados sistemáticamente? ¿Cómo desarrollar metodologías cada vez más acordes con la edades de los estudiantes, con sus facultades, intereses y limitaciones personales, que tengan en cuenta las limitaciones impuestas por el contexto escolar, familiar y social, coherentes con los PEI de las instituciones?.

2. MARCO CONCEPTUAL

Durante la práctica realizada, se generaron las siguientes inquietudes de tipo teórico: ¿Qué es un proceso cognitivo?, ¿Cómo se da el aprendizaje al desarrollar los procesos cognitivos que promueve la educación artística?, ¿Qué es el aprendizaje significativo? ¿Qué modelo pedagógico desarrolla el aprendizaje significativo?, ¿Qué y cuáles exactamente son los dispositivos psicológicos básicos? ¿Qué tipo de proceso de aprendizaje en el arte es el más adecuado, según las distintas edades? ¿Cómo evaluar su impacto en la sensibilidad, la inteligencia y el ámbito sociocultural del estudiante?

Los siguientes planteamientos, de distintos autores, buscan dar respuesta a estas inquietudes.

2.1. DESARROLLO COGNITIVO JEAN PIAGET

Jean Piaget, tiene la más amplia investigación que se haya hecho sobre Desarrollo Cognitivo, para Enrique García González: “Una de las contribuciones más importantes de la obra de Piaget se refiere a los propósitos y a las metas de la educación”.² Piaget criticó los métodos que se fundamentan en la transmisión y la memorización de la información ya conocida. Estos métodos, afirma, desalientan al alumno para que no aprenda a pensar por sí

² GARCIA González, Enrique. Piaget: “la formación de la inteligencia” México, segunda edición 2001.

mismo ni a confiar en sus procesos del pensamiento. En la perspectiva de Piaget, “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería “formar, no moldear su mente” (1969)

La segunda aportación más importante de Piaget es la idea de que el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales del niño, suponiendo **un interés** que lo desencadena, interés que surge de **la necesidad** manifestada por desequilibrios en la interacción con el mundo. Piaget (1964) nos enseñó que el conocimiento no es algo que podamos simplemente darle al niño. El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto no es simplemente observarlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo, modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y, en consecuencia, comprender la forma en que se construye.

Otra importante contribución de Piaget se refiere a la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel del desarrollo conceptual del niño. Las que son demasiado simples pueden causar aburrimiento o llevar al aprendizaje mecánico; las que son demasiado difíciles no pueden ser incorporadas a las estructuras del conocimiento. En el modelo Piagetiano, el aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo, superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El niño se siente motivado para reestructurar su conocimiento, cuando entra en contacto con información o experiencia ligeramente incongruentes con lo que ya conocen, cuando la

sensación de **necesidad** despierta **su interés** por saber algo nuevo. El aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.

En los niños de mayor edad, especialmente entre los adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas. A menudo los procesos de equilibrio descritos en páginas anteriores entran en acción cuando los niños no coinciden entre ellos.

Para Piaget la etapa de desarrollo, limita lo que los niños pueden aprender y la manera en que lo harán. No es posible acelerar el desarrollo por medio de experiencias del aprendizaje. La siguiente cita (Duckworth, 1964) aclara este punto de modo tajante “la meta de la educación no es aumentar el conocimiento, sino crear la posibilidad de que el niño invente y descubra. Cuando le enseñamos demasiado rápido, impedimos que haga eso. Enseñar significa crear las situaciones donde puedan descubrirse las estructuras mentales; no significa transmitir estructuras que no puedan asimilarse más que al nivel verbal”³

Las teorías de Piaget se centran en los cambios cualitativos del pensamiento del niño. Piaget sostuvo que el desarrollo cognoscitivo consistía en grandes transformaciones de la forma en que se organiza el conocimiento. Propuso dos principios fundamentales que rigen el desarrollo intelectual: la Organización y la Adaptación. Conforme va madurando el niño, sus esquemas del conocimiento

³ L. MEECE, Judith, Desarrollo del niño y del adolescente para educadores, Editorial Mc Graw Hill 2000

se integran y se reorganizan creando sistemas más amplios, complejos y adaptables al ambiente. La adaptación de los esquemas psíquicos se da a través de acciones de asimilación y de la acomodación. En el primer proceso, el niño moldea la información para que encaje en sus estructuras actuales del conocimiento. En el Segundo proceso, modifica sus esquemas para restaurar un estado de equilibrio interior-exterior. La *asimilación* y la *acomodación* explican los cambios de la cognición en todas las edades. El mecanismo de progresión que existe entre ellos consiste en la asimilación de nuevas relaciones y situaciones que quedan integradas en una estructura anterior y en la actividad organizadora del sujeto; es decir que el sujeto es sensible a los estímulos exteriores en la medida en que estos son asimilables por las estructuras ya construidas.

Pero, además, observó que toda conducta supone unos móviles y unos valores finales: los sentimientos, en particular el afecto. Que la inteligencia y el afecto son indisolubles y complementarios en toda conducta humana. Que a medida que la persona desarrolla su inteligencia los sentimientos se multiplican y diferencian.

Según Piaget, los niños atraviesan una serie de etapas o estadios cualitativamente distintos que denominó *sensorio motriz (del nacimiento a los dos años)*, *preoperacional (de los dos a los 7 años)*, *operacional concreta (de 7 a 11 años)* y *operacional formal (de los 10 años a la adultez)*.⁴

La *etapa de las operaciones formales* (de los 10 años en adelante) consiste básicamente en transponer las agrupaciones concretas hasta un nuevo plano

⁴ AGIRRE, Imanol, Teorías y prácticas en educación artística. Editorial Universidad pública de Navarra

de pensamiento, a partir de los once o doce años de edad. El adolescente, a diferencia del niño, se libera de la inmediatez del pensamiento, ocupada constantemente en el “aquí y el ahora” y elabora teorías sobre todas las cosas. Esto no es, sino el pensamiento reflexivo, el adolescente es capaz de razonar con base en enunciados e hipótesis, no solo con los objetos que están a su alcance, sino que ya aplica la lógica de las proposiciones.

Ahora bien, razonar sobre proposiciones supone otro tipo de operaciones más complejas, como por ejemplo las operaciones combinatorias y de proporciones. El razonamiento que se refiere a la realidad concreta consiste en una agrupación de operaciones de primer grado, es decir, de acciones interiorizadas que han llegado a ser susceptibles de composición agrupada y han adquirido reversibilidad. El pensamiento formal es todo lo contrario y consiste básicamente en reflexionar; es una actividad en donde el pensamiento siempre precede a la acción, por tanto, la reflexión inicial se hace primero en el terreno de la representación de las acciones, para después pasar a la ejecución de éstas sobre el terreno. Significa pues “operar sobre operaciones” y sobre sus resultados, comparando unos con otros posteriormente, de ahí que los agrupamientos sea ya de segundo grado.

El desarrollo a estas alturas, ya implica también otro elemento: la socialización. Cabe señalar que desarrollo intelectual y afectivo no son independientes.

La vida social transforma la inteligencia por la acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas). Sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar

sus operaciones en un todo. La agrupación operatoria supone a la vida social. Cooperar en un sentido lógico, no es otra cosa que coordinar operaciones. La agrupación, en este caso es una forma de equilibrio de las acciones interindividuales.

Un intercambio de pensamientos entre individuos consiste, esencialmente, en un sistema que permite establecer determinadas correspondencias, es decir agrupaciones bien definidas: una relación de ideas desde un punto de vista X una vez intercambiada debe analizarse desde un punto de vista Y.

Piaget no negaba la existencia de diferencia entre individuos o entre culturas, pero estaba decididamente interesado en aportar prueba a favor de un modelo universal que se aplicara a cualquier ser humano en el planeta.

La teoría de Piaget ha inspirado trascendentales reformas de los programas de estudio y sigue influyendo en la práctica pedagógica moderna. Entre sus principales aportaciones a la educación se encuentran las ideas de que el niño debe construir activamente el conocimiento a partir de sus intereses, movido por el afecto; los educadores deben ayudarle a aprender a aprender; las actividades de aprendizaje deben adecuarse al nivel del desarrollo conceptual y la interacción con los compañeros contribuye al desarrollo cognoscitivo. La teoría de Piaget pone de relieve “la función del profesor en el proceso de aprendizaje como organizador, colaborador, estimulador y guía.”⁵

⁵ GARCIA Gonzalez, Enrique. Piaget :”la formación de la inteligencia” México, segunda edición 2001

2.2 COGNICIÓN

Abordar los procesos cognitivos desde la perspectiva de ULRIC Neisser, para quien "El termino cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado, la cognición se ve aplicada en todo lo que posiblemente haga un ser humano. Por consiguiente el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de afuera hacia adentro como de dentro hacia fuera".⁶ Debido a esto, consideramos que el estudio de los dispositivos psicológicos básicos del aprendizaje da el manejo de la información por parte del sujeto.

Considerando que el arte desempeña un papel potencialmente vital en la educación de niños y jóvenes, el dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo, en el cual el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el estudiante da algo más que un dibujo o una escultura, proporciona una parte de si mismo, como siente y como ve. Para él, el arte debe ser una actividad dinámica y unificadora. El niño aprende a través de los sentidos, por medio de ellos conoce cualidades y sensaciones, la capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción entre el niño y el medio.

El desarrollo de procesos cognitivos se considera fundamental en todo proceso educativo, salvo en las artes los sentidos, los sentimientos y el pensamiento

⁶ ULRIC Neisser. Psicología cognoscitiva. Editorial. Trillas, Bogota 1985

práctico y crítico que las caracteriza, parecen estar destinados a que se les ignore, entre más sean las oportunidades para desarrollar los dispositivos psicológicos básicos de aprendizaje y procesos cognitivos, mayor será la oportunidad de obtener un aprendizaje significativo.

2.3 DISPOSITIVOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

Aunque para José Escoriza Nieto, los dispositivos psicológicos básicos del aprendizaje como *atención y percepción* y los procesos cognitivos como *observación y análisis*, pareciesen ser manejados de forma aislada entre estos mismos, estos procesos si son considerados separados e independientes, pero al combinarse definen las capacidades cognitivas para el aprendizaje de contenidos. Es por esta razón que, afirma Escoriza, que todo ser humano esta dotado para desarrollar dichos procesos y es de vital importancia el reconocimiento de cada uno de ellos.

2.3.1 La atención “es un constructo elaborado con base en la necesidad de explicar las diferencias importantes observadas entre las personas en cuanto a su capacidad para atender y responder a los acontecimientos que tiene lugar en su medio exterior. En las teorías del pensamiento humano de la información, es considerada como la función psicológica que permite orientar y focalizar los recursos cognitivos en la realización de la tarea. Su relevancia, como constructo psicológico y proceso cognitivo tiene su origen en la importancia que le otorgaron los psicólogos del siglo XIX en la investigación entre *percepción* (selección, control y dirección) y aprendizaje. Sin embargo, el interés por

estudiarla decayó pronto ya que ninguna de las teorías psicológicas que van emergiendo (Gestalt, conductismo) la consideraron como un concepto necesario. Escoriza le atribuye a la *atención* una función especial en los *procesos de selección y control de la información; se relaciona la motivación con la atención* (a motivación como proceso “que activa, dirige y mantiene los procesos atencionales”).⁷ Del nivel de motivación que tenga el estudiante, depende la atención que preste en el proceso de aprendizaje, en este sentido la metodología que utilice el docente es fundamental en el logro de la atención, la metodología memorística no retiene la atención por mucho tiempo.

Para lograr una mayor motivación, la metodología debe generar retos de atención al pensamiento, debe ejercitar las operaciones mentales. Así, el estudiante recupera la palabra y el derecho a la expresión que había perdido con la aplicación de la metodología memorística. Recuperar la palabra significa, poder participar, poder hablar en las clases, expresar oral y por escrito sus deducciones, conclusiones, opiniones, análisis etc.

La atención es fundamental para el aprendizaje tanto que nos atreveríamos a decir que sin ella no hay aprendizaje. La atención tiene relación directa con la observación y el pensamiento. Annie Besant dice que “El primer requisito para pensar rectamente es la atenta y exacta observación. El conocedor debe observar al no yo (Objeto o Fenómeno) para convertirlo en conocido e identificarlo con él.”⁸ En este sentido quien conoce bien piensa bien y para conocer bien es necesario prestar atenta y exacta atención.

⁷ ESCORIZA Nieto José. Conocimiento Psicológico y conceptualización de las dificultades del aprendizaje. Editorial Edicions Universtat de Barcelona UBE. 1998

⁸ DIAZ, Adalberto Ceron Antidio Eivar. Metodología para el Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas Nuevas pruebas ICFES. Popayán Diciembre. 2000.

”Los intentos de definir la Atención se han centrado en tratar de identificar cuales son sus componentes más significativos.

- Concentración mental, vigilancia, atención selectiva, búsqueda, activación, análisis y síntesis (Moray).
- Alerta o vigilia, selección, esfuerzo (Posner)
- Toma de decisiones, atención sostenida (Keogh y Margolis)
- Bidimensional / voluntaria-involuntaria, sostenida a corto plazo-sostenida a largo plazo (Krupski) ”⁹

2.3.2 La Percepción se considera como “El proceso que permite relacionar lo que se siente (sensación) con experiencias pasadas, las cuales dan *significación* a esa sensación entonces; la percepción solo puede darse cuando tenemos el significado de las cosas en nuestra mente, con esta definición podemos ir entendiendo lo que es la percepción, pero realmente, es un proceso mucho más complejo, es una actividad cognoscitiva que en su estructura depende de la practica histórica de la persona, del sistema de códigos utilizado en la elaboración de la información que recibe y de la relación que hace del hecho o fenómeno con la categoría correspondiente, supone esto entonces otros procesos de pensamiento para lograr la percepción”¹⁰

La Percepción se apoya en los fenómenos de codificación, pero implica una integración de las propiedades codificadas en una unidad cognitiva de nivel superior. En general la percepción supone el reconocimiento o identificación de un patrón sensorial o su categorización como un objeto, o evento conocido. Por

⁹ Id

¹⁰ Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Algunos fundamentos para la practica educativa investigativa integral PEII primer y segundo semestre.

ejemplo, percibimos una mesa, una palabra, en cambio es inexacto hablar de la percepción del color, tamaño o profundidad, que serian estrictamente procesos de codificación.¹¹

La percepción no es sólo ver lo que hay o lo que existe en el medio exterior sino que, como indican Hamilton y Ghatala (1994), implica construir una interpretación personal de la información percibida empleando el conocimiento almacenado en nuestros esquemas ya elaborados.

Las estructuras sensomotoras son la base de las posteriores operaciones del pensamiento. La inteligencia deriva de la acción, porque transforma los objetos y lo real, y el conocimiento es principalmente activo y operatorio.

La percepción no puede constituirse por ella misma independientemente de la acción. La percepción presta ayuda a la actividad sensomotora y, sin embargo, la percepción se enriquece por esta actividad. A medida que el niño crece, las actividades perceptivas se desarrollan en calidad y en número, corrigiendo así ilusiones y deformaciones. Pero también a medida que aumenta este desarrollo se producen nuevos errores que se intensifican con la edad.

El desarrollo de dichas actividades es progresivo; éstas dependen de la edad y van sometiéndose a las directrices que la inteligencia les dicta en sus progresos operatorios¹².

¹¹ VEGA Rodríguez, Manuel de. Introducción a la Psicología. España Editorial Alianza. 2001

¹² GARCIA González, Enrique. Piaget :”la formación de la inteligencia” México, segunda edición 2001

2.4 PROCESOS COGNITIVOS

2.4.1 La observación como proceso cognitivo, Amol Buss señala que todo ser humano se encuentra en la posibilidad de *observar* el mundo que lo rodea y, además, está motivado para hacerlo ya que la observación le proporciona la información necesaria para su ajuste individual. La *observación* encierra la idea de vigilar, reparar, notar, percibir. Ponemos atención y vigilamos atentamente movidos por un propósito definido, algo nos interesa y tenemos buenas razones para *observar* con cuidado. Algunas veces nos concentramos en los detalles, otras, en lo sustancial o en los procedimientos, también puede ser en los dos. Podemos querer una *observación* bastante exacta en algunas ocasiones y en otras nos basta que sea tan solo aproximada.

Observar es descubrir cosas. Al compartir nuestras observaciones con el prójimo, advertimos los puntos ciegos en nosotros y en ellos y aprendemos a ver y a notar lo que antes no percibíamos. La *observación* nos permite desarrollar un criterio discriminativo y es muy importante que contemos con oportunidades para evolucionar en este aspecto, pues todo ello conduce a la maduración.

El proceso cognoscitivo de la *observación* tiene dos componentes básicos.

1. *La Sensación*: proceso por el cual se captan los estímulos por medio de los órganos de los sentidos. visión audición, olfato, gusto, tacto, sentidos cutáneos, dolor, frío calor, sentidos del movimiento, la posición del cuerpo o

sentido cenestésico, y el sentido vestibular cuyos receptores están en el oído interno que controla el equilibrio del cuerpo.

2. *La Percepción*: Proceso por el cual se organiza e interpreta los estímulos logrados en la sensación y se les da adecuada significación. La *percepción* esta determinada por factores como figura y fondo, proximidad semejanza, cerramiento, contexto, motivos, forma, color y tamaño del objeto, estructuración del estímulo.

James Mill afirma que con la observación se dan dos clases de fenómenos mentales uno el que existe cuando el objeto esta presente que es la *percepción* propiamente dicha. Otro, el que existe cuando el objeto no esta presente, este fenómeno es la idea. Las ideas son imágenes mentales o símbolos.

La exactitud, objetividad validez y confiabilidad de *la observación* depende de dos factores fundamentales del sujeto observador, sus condiciones preceptuales, su motivación e interés, su marco de referencia, experiencia e historia personal. Del objeto observado su ubicación espacio temporal, su contexto su forma, color, tamaño y distancia.

La observación es el primer componente que juega papel fundamental en todo proceso de aprendizaje.¹³

2.4.2 El análisis como proceso cognitivo, se refiere según Jhon Dewey, Raths y otros que cuando pensamos sobre algo, partimos de unos hechos que son los que están allí y forman parte de la situación. Junto con las condiciones que constituyen los hechos se presentan ideas acerca de los posibles modos de

¹³ BUSS, Amol. Psicología general. México. Limusa. 1978

RATHS, LE. Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación. 5 ed. México Paidós, 1992

acción. La mente entra, entonces, en una actitud de búsqueda, de proyección, en la cual debe diferenciar lo trivial de lo importante.

Por eso, es necesario conocer los elementos que son componentes de algo, pues ello permite explicar su funcionamiento y su utilidad con miras a lograr la finalidad de ese algo. Es decir, estudiando los componentes, podemos llegar a la comprensión, ya sea de un objeto, una situación, una estructura o una operación. *El análisis* es esclarecimiento porque, a menudo hay que ignorar rasgos muy destacados, sacar a la luz otros que están ocultos y aclarar características que están oscuras. Efectivamente comprendemos un acontecimiento o una situación cuando contemplamos sus relaciones con otras cosas, observamos como opera, que consecuencias se derivan de él, que lo produce y que utilidad puede dársele.

El análisis implica una desintegración de los hechos observados en una cantidad de procesos mas pequeños no directamente accesibles a la *percepción*, es la distinción de los elementos que conforman un todo. Este conocimiento analítico posibilita llegar a la comprensión de su funcionamiento porque establece relaciones tanto de las partes entre si, como de las partes con el todo. Implica discernimiento, discriminación, separación entre lo superficial y lo importante, lo insustancial y lo que conduce a una conclusión. Enfatiza en los rasgos que son significativos hasta que se muestren con total claridad. ¹⁴. *Análisis* es la división del todo de sus partes fundamentales y la Observación exhaustiva de cada una de ellas.

¹⁴ DEWEY, John. Como Pensamos. Barcelona, Paidós, 1989
RATHS Y otros. Como Enseñar a Pensar. 5 ed. Mexico, Paidós, 1992

El análisis nos permite conocer hacia el interior de las cosas, fenómenos hechos o circunstancias, observando como es su estructura, elementos o principios componentes y manifestando cual es el estado de cada parte.

Con *el análisis* observamos con detenimiento el estado de las partes, podemos determinar cuales presentan deficiencias y fallas y cuales avances o desarrollo. Este trabajo nos abre el camino para formular conclusiones o diagnósticos, o lo que es lo mismo, para plantear la síntesis que es otra operación mental.

La descripción puede ser una forma de *análisis*, pues esta también se utiliza para describir procesos en los que hay que trabajar etapa por etapa. Ejercitando *el análisis* formamos un pensamiento mas profundo, desarrollando la capacidad de ir mas allá de lo que observamos a simple vista. El *análisis*, lo hacemos utilizando los conceptos y la información que poseemos o que debemos buscar a la hora de ubicar las partes y determinar su estado. La ejercitación continua del *análisis*, hará que el estudiante adquiera eficacia en el desarrollo de esta operación mental, permitiendo aprendizaje de mejor calidad, con mayor comprensión y profundidad y desarrollando la capacidad de opinar y emitir juicios autónomos más cercanos a la realidad.¹⁵

2.5 EL APRENDIZAJE

Es una adquisición de nuevas conductas en un individuo como consecuencia de su interacción con el medio externo, es un proceso de procesos, “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que

¹⁵ DIAZ, Adalberto Ceron Antidio Eivar. Metodología para el Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas Nuevas pruebas ICFES. Popayán Diciembre. 2000.

comprende estímulos y/o respuestas específicas y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas similares”.¹⁶ Cuando en un ejercicio el estudiante aplica los dispositivos psicológicos básicos, puede desarrollar procesos de pensamiento que le permiten asimilar y manejar información de manera significativa.

2.6 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. LA TEORÍA DE DAVID AUSUBEL

Puesto que un interés primordial de la presente propuesta es comprender cómo aprenden los estudiantes, buscando dar una respuesta pedagógica a los problemas identificados en las prácticas, para darle a los estudiantes una oportunidad de desarrollar procesos de aprendizaje significativo a través de la educación artística, hemos venido consultando las ya reseñadas teorías cognitivas del aprendizaje. Ahora se centra el interés en la teoría de aprendizaje Significativo de David Ausubel.

Dice Ausubel, “El conocimiento es significativo por definición, es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (<conocer>) que supone la interacción entre unas ideas <lógicamente> (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (<de anclaje>) pertinentes a la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende, y la <actitud> mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos.

¹⁶ .DOMJAN, Michael y BURHARD Barbara. Principios de aprendizaje y conducta. editorial Debate, Madrid, España 1996.

El *aprendizaje significativo* basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativo como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria, - plausible, razonable y no aleatoria- ni literal, con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente, esto es, que posea un significado lógico; 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga las ideas de anclaje pertinentes, con las que el nuevo material se pueda relacionar¹⁷.

El aprendizaje significativo, activo y basado en la recepción también exige un tipo de enseñanza expositiva que reconozca los principios de la diferenciación progresiva y de la conciliación integradora en los materiales de instrucción. Caracterizan asimismo el aprendizaje, la retención y la organización del contenido de la materia en la estructura cognitiva del estudiante.

Es evidente que la capacidad del estudiante para procesar ideas potencialmente significativas es, en parte, una función de su nivel evolutivo general, en cuanto a capacidad o funcionamiento intelectual. Naturalmente, esta preparación o capacidad funcional de carácter evolutivo aumenta con la edad y la experiencia, incluyendo el aprendizaje escolar, se debe distinguir de la preparación más específica en una materia. Esta última se refiere a la disponibilidad en la estructura cognitiva de unas ideas o unas experiencias específicas sobre una materia, que sean esenciales para la comprensión y la

¹⁷ AUSUBEL P. David. Adquisición y Retención del conocimiento, Una perspectiva Cognitiva. Ediciones Paidós, España 2002

manipulación de nuevas ideas relacionadas entre sí, pertenecientes al mismo campo o subcampo.

La estructura cognitiva, la preparación cognitiva, en el sentido evolutivo del término, no está determinada por el estado del conocimiento de la materia de un campo dado que ya posea el estudiante, sino por su madurez cognitiva o por su nivel cualitativo de funcionamiento intelectual que son necesarios para emprender la tarea de aprendizaje que tiene a mano con un grado razonable de esfuerzo y de probabilidades de éxito.

2.7 EL CONSTRUCTIVISMO

José Escoriza Nieto, en su texto “Conocimiento Psicológico y conceptualización de las dificultades del aprendizaje”, sostiene que “Para los constructivistas el Aprendizaje no consiste simplemente en adquirir la nueva información, ya existente en el medio sino que implica un proceso continuo de construcción y reconstrucción de significados cada vez mas ricos, complejos e integrados en los esquemas de conocimientos del alumno/a; por tanto, para los constructivistas, el aprendizaje ha tenido lugar cuando la persona ha construido nuevos significados mediante la integración de los nuevos significados con los ya conocidos. El aprendizaje no consiste en adquirir una serie de habilidades segmentadas y desconectadas del todo, sino estrechamente relacionadas con la dinámica significativa de la totalidad.”¹⁸

¹⁸ ESCORIZA Nieto José. Conocimiento Psicológico y conceptualización de las dificultades del aprendizaje. Editorial Edicions Universtat de Barcelona UBE. 1998

Las teorías del desarrollo cognoscitivo de Piaget sentaron las bases psicológicas de los enfoques constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según los constructivistas, el niño debe formarse su propio conocimiento del mundo donde vive. Los adultos orientan este proceso al ofrecerle estructura y apoyo. “Una de las contribuciones mas importantes del la obra de Piaget se refiere a los propósitos y a las metas de la educación. Criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión y memorización de información ya conocida. Estos métodos, afirman, desalientan al alumno para que no aprenda a pensar por si mismo ni a confiar en sus procesos de pensamiento. En la perspectiva de Piaget “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería formar, no modelar su mente (Piaget 1969). El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un hecho no es simplemente observarlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo. Conocerlo es modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y, en consecuencia comprender la forma en que se construye”.¹⁹

Efectivamente, una de las características de la perspectiva cognitiva sobre la construcción del conocimiento es que la progresión de la inteligencia se vincula al concepto de estadio o etapa. Hasta hace muy poco la formulación de la teoría de los estadios que ha regido en el ámbito educativo es la elaborada por Piaget.

¹⁹ MEECE, Judith. L. Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Editorial Mc Graw Hill. 2000

2.8 ARTE Y COGNICIÓN EN LA EDUCACIÓN

El investigador Imanol Aguirre, se refiere a que la enseñanza de las artes “amplia notablemente los recursos cognitivos de los estudiantes, cumpliendo por ello funciones de gran trascendencia en la formación intelectual de las personas. La aportación del arte se produce en dos niveles diferentes:

1. Mediante el uso masivo y exhaustivo de las imágenes en la enseñanza, ampliando así el registro casi exclusivamente lingüístico (oral y escrito) empleado por la escuela. Efectivamente, como recuerda Arheim (1989) apenas se produce enseñanza ni aprendizaje en ningún campo de estudio sin el uso práctico de imágenes. Esta es una práctica didáctica especialmente relevante para una visión constructivista de la educación que se apoye en el aprendizaje significativo.

2. Como concepción de unos estilos de pensamiento diferentes a los de la lógica causal de matemática y los de la narratividad lingüística, muy útiles en sus respectivos campos, pero extremadamente limitados en otros ámbitos del conocer. Así la educación artística adquiere notoriedad como vehículo ideal para la resolución de problemas en el aprendizaje. Los estudios que se enfrentan al problema de cómo organizar una composición escrita extensa, una tesis, un informe científico, un expediente legal o una obra escultórica o una pintura, estudiarán composiciones creadas por artistas. De este modo el Constructivismo también tiene implicaciones en el ámbito de las producciones

plásticas escolares, permitiendo que la educación artística sea un vehículo para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas.

Respecto del “aprender a aprender” la práctica y el estudio de las artes ha resultado ser uno de los mas efectivos mecanismos para desarrollar estrategias que diversifiquen y amplíen los habituales registros escolares del conocer, así como los hábitos de planificación y regulación de las actividades, ya que este tipo de actuaciones son las mas familiares al ejercicio del arte; a través de la educación artística los estudiantes desarrollan un instinto creativo con el que aprende a pensar por si mismo y a confiar en sus procesos de pensamiento.

2.9 ETAPAS DE DESARROLLO EN LA TEORÍA DE VÍCTOR LOWENFELD

Entre los valores de las investigaciones de Lowenfeld, encontramos la forma pragmática como ha descrito la evolución del dibujo en el niño, sin desestimar ni las cuestiones concretas ni los aspectos pedagógicos que encuentra quien se interese en la educación del niño. Habla del significado del arte para los niños, materiales y técnicas apropiadas para cada etapa y del valor del niño como individuo.

Plantea actitudes positivas a seguir por los maestros y padres para favorecer el correcto desarrollo emocional, intelectual y social de los niños, y su capacidad creadora. Los interrogantes que propone para juzgar las cualidades y aptitudes del niño dibujante, son originales y constituyen una herramienta que obliga a los educadores a reflexionar sobre el por qué y el cómo de la representación

artística, y la forma de contribuir significativamente, para que la experiencia escolar se convierta en una experiencia motivante.

Cada vez mas se reconoce que la aptitud para aprender, difiere de una edad a otra y de un individuo a otro, es así como proyectando las etapas evolutivas planteadas por Piaget, Lowenfeld señala las siguientes etapas del desarrollo artístico:

1. El Garabato- (2 a 4 años) los comienzos de la auto expresión.

El Garabato desordenado o sin control, es el movimiento mismo, sin importarle la dirección visual. El niño traza líneas moviendo todo el brazo hacia delante y hacia atrás, Produce trazos impulsivos, estos pueden ser rectos o ligeramente curvos y a menudo los trazos varían en longitud y dirección sobrepasando los bordes del papel. El niño de esta edad no tiene control visual sobre sus garabatos, puede estar mirando hacia otro lado mientras garabatea, solo le interesa el placer del movimiento, que será siempre lo más amplio posible para facilitarle el control muscular del gesto.

El Garabato controlado, en este momento el niño descubrirá que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel, se caracteriza por el intento de dirigir la mano en la misma dirección de un trazo ya realizado para poder repetirlo, y por el entrenamiento en la realización de figuras cerradas; en este movimiento el niño toma conciencia de la posibilidad de controlar el grafismo que esta realizando, aunque no haya gran diferencia

entre unos dibujos y otros, el haber logrado el control visual y los movimientos es una experiencia vital para el niño.

El Garabato con nombre, en esta nueva etapa el niño comienza a dar nombre a sus garabatos, es cuando el trazo adquiere valor de signo y de símbolo; el niño dibuja con intención, aunque el garabato no sufra en sí demasiadas modificaciones, esta actitud espontánea de ponerle un nombre es muy significativa, pues es indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado, pasa del pensamiento meramente kinestésico al pensamiento imaginativo. El mismo trazo o signo puede servirle para representar distintas cosas y también es posible que cambie en el transcurso de su tarea el nombre de lo que ha dibujado. Es ahora, alrededor de los tres años y medio, cuando el niño ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que lo rodea. Es pues en este punto que el niño desarrolla una base para la retención visual y se percibe una intención previa a la acción; sin embargo, muchas veces un trazo, que al comenzar el dibujo significa una cosa, puede cambiar de denominación antes de terminarlo, una línea ondulada puede ser un perro corriendo el mismo dando pasos gigantes, estas líneas no son siempre representaciones visuales con un significado real para el niño que las está dibujando. Padres y maestros no deben forzar al niño a que dé nombre a sus garabatos, ni darles su propia versión adulta sobre el dibujo. Solamente se deberá mostrar entusiasmo y dar confianza por este nuevo modo de pensar.

2. Etapa Pre-esquemática (4 a 7 años) primeros intentos de representación

En los últimos periodos del garabateo es cuando, por lo general los niños ingresan al preescolar, surge naturalmente un método diferente de dibujo: la creación conciente de la forma. El niño crea conscientemente ciertas formas que tienen relación con el mundo que lo rodea, además está buscando lo que posteriormente va a ser su esquema personal, por eso se perciben cambios constantes de formas simbólicas, ya que cada individuo tiene su particular forma de expresar los elementos cotidianos como la figura humana, animales, casas o dibujos claramente distinguibles y con un tema. Es el comienzo real de una comunicación gráfica. Los trazos son ahora controlados y se refieren a formas visuales, estableciendo una relación con lo que él pretende representar.

Generalmente la primera figura lograda es la humana; ésta se constituye por yuxtaposición, inclusión y combinación de trazos ya dominados con anterioridad, se le suelen denominar monigotes, cabezón, cabeza-pies o renacuajo. La importancia de la representación humana es fundamental durante toda la infancia. Esta comprobado que el niño no trata de copiar el objeto visual que pueda tener delante, y la causa de que sólo dibuje la cabeza y los miembros, ha suscitado varias teorías: es posible que el monigote es la representación de lo que el niño sabe de si mismo en ese momento y que se esta representando a si mismo desde una perspectiva egocéntrica del mundo, tratando de dibujar lo que ve de si mismo sin mirarse en un espejo.

Desde otra mirada, Piaget, descubrió que la representación del renacuajo o cabezón es lo que en ese momento sabe el niño de si mismo y no una representación. Sostiene que los niños de seis años, creen que el proceso de

pensamiento tiene lugar en la boca, y que la cabeza es el lugar por donde se come, se habla y donde esta el centro de la actividad sensorial, la adición de piernas y brazos hacen de este centro algo móvil y funcional. Esta teoría sin embargo no explica porque los niños no representan todas las otras partes del cuerpo que saben enumerar verbalmente.

El dibujo en este período, es permanentemente una abstracción o un esquema que resulta de una amplia gama de estímulos complejos; en esta construcción del esquema, también juega un papel de considerable importancia la imitación de los modelos que lo rodean, como pueden ser los comics, los personajes televisivos, las películas de animación o la influencia de las críticas del adulto. Los dibujos se irán completando con detalles, al mismo tiempo que se organizaran de manera más rígida y convencional.

En esta etapa de desarrollo, el niño busca continuamente conceptos nuevos y sus símbolos representativos que repetirá constantemente. En cuanto a la elección del color, Lowenfeld dice que los niños están menos interesados en el cromatismo, que en la forma. Al haber descubierto su habilidad para trazar formas que él elige, se deja dominar por este suceso; hay poca relación entre los objetos que pinta y su color real, la relación es más afectiva que de otro estilo; probablemente elija su color favorito para representar a su madre, un color amarillo para pintar un cuento alegre o marrón para uno triste. Algunas veces la elección es sólo por asuntos mecánicos, emplean simplemente el color que tienen más cerca, o el más espeso o el que tiene el pincel más limpio, disfrutando su utilización. El uso del color en esta edad es cautivante, el adulto

no debe nunca decir que color usar en el cielo o en la naturaleza, debe permitir que por sí mismo el niño lo descubra y lo relacione con sus propias experiencias para no interferir con su expresión.

Entre niños de esta edad, el espacio es entendido como todo lo que rodea a la figura principal, no es una organización tan caprichosa como pueden creer a simple vista los adultos; los objetos secundarios representados, flotan alrededor de esa figura central, porque el niño los enumera y se sitúa él como centro de la organización espacial. El tamaño de los objetos y los materiales que él selecciona y la forma como los ubica están condicionados por juicios de valor. La incapacidad del niño para relacionar las cosas entre sí, en el espacio, es una clara indicación de que no está aún maduro para cooperar socialmente, puesto que esta es una etapa de egocentrismo, las experiencias que están relacionadas con él mismo, son las que resultan más significativas.

Para Lowenfeld el papel del esquema sólo puede comprenderse si se considera que ese esquema es fruto de una larga búsqueda individual, íntimamente ligada con la personalidad del niño. El dibujo es el medio por el cual desarrolla relaciones y concreta muchos pensamientos que pueden ser importantes para él, el dibujo se convierte en una experiencia de aprendizaje.

3. Etapa esquemática. (7-9 años) La obtención de un concepto de la forma

En esta etapa el niño denomina esquema o símbolo, al concepto al cual ha llegado respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no ocurra

una experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie. Estos conceptos tienen carácter individual.

Lowenfeld aclara que, aunque cualquier dibujo pueda ser considerado como un símbolo o esquema de un objeto real, él lo utiliza con una significación específica: "es el concepto al cual ha llegado un niño, respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie"²⁰

Las formas en esta etapa son más definidas ya que su pensamiento se ha hecho más operatorio (según Piaget); es la etapa en que su pensamiento da los primeros pasos hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. La figura humana responderá al esquema o concepto que el niño tenga después de mucha experimentación, el esquema de un hombre en esta edad será completamente diferente entre un niño y otro niño. Advierte que la diferencia entre esquema repetido y estereotipo, es que el primero es flexible y presenta desviaciones y variaciones, mientras que el segundo es siempre exactamente igual. Entre un niño y otro los esquemas pueden ser diferentes y esta diferencia depende de varias cosas. En gran medida, la causa de que algunos esquemas sean muy ricos y otros lo sean menos, se debe a las diferencias de personalidad y del papel que juega el maestro en las diferentes actividades para activar el conocimiento pasivo del niño mientras da forma a sus conceptos. El esquema llega a su desarrollo máximo alrededor de los 7 años y se refiere a la forma como el niño ve las cosas, el significado afectivo que les

²⁰ Lowenfeld Víctor. Crecimiento creativo y mental, Macmillan Co., Nueva York, 1947.

da, sus experiencias kinestésicas, la percepción de los objetos o la manera de conocerlos. En esta edad, el niño logra representar un esquema humano con sus detalles característicos y que para el adulto resulten fácilmente reconocibles. Como se dijo anteriormente, las partes componentes, no tienen valor por sí mismas, es el conjunto lo que tiene significado, a veces utilizan líneas y formas geométricas, círculos, triángulos, óvalos, rectángulos o formas irregulares para el esquema del cuerpo, piernas, brazos, ojos o ropa, y dependen del mayor o menor conocimiento que el niño tenga del cuerpo. En el esquema humano el niño no está tratando de copiar una forma visual, sino que ha llegado al concepto que tiene a través de la combinación de muchos factores: el proceso mental, sus sentimientos, y el desarrollo de su sensibilidad perceptiva. Por lo tanto, el esquema humano es algo muy individual y puede considerarse como un reflejo del desarrollo del individuo.

El descubrimiento primordial de esta etapa, es que el niño ve que existe cierto orden en las relaciones espaciales, ya no piensa en objetos aislados sino que establece relaciones entre los elementos y se considera a sí mismo como una parte de su ambiente, y se expresa por un símbolo que el autor llama la "línea de base", al principio el niño colocará todo en el borde inferior de la hoja de papel; posteriormente dibujará una raya para simbolizar la base sobre la que se encuentran los objetos. En esta etapa de desarrollo el niño no tiene aún el conocimiento del espacio de tipo tridimensional, por esta razón sus esquemas siguen siendo de dos dimensiones, pero el mayor hallazgo es que ya tienen un orden definido en las relaciones espaciales. Por otro lado hay una representación del espacio muy particular a la que Lowenfeld llama la

representación de espacio-tiempo. Es la forma que tienen los niños de señalar acontecimientos que tuvieron lugar en distintas secuencias de tiempo o espacio. Puede surgir de la necesidad de comunicación, por ejemplo, quieren "narrar un cuento y a la vez escucharlo," esta es la razón por la que encontramos diferentes episodios representados por una secuencia de dibujos. De alguna manera, es el sistema de los "cómic", aunque no los separen en cuadros delimitados.

Otra forma de representación de espacio-tiempo es en la que representa distintas acciones que han tenido lugar en diferentes momentos, también puede surgir de la idea misma de movimiento, sin un especial intento de comunicación, como el niño que se dibuja en su dormitorio y luego la escalera que ha debido bajar y, finalmente él mismo abajo, en la mesa del desayuno. Una forma no visual de representación espacial es la de radiografía o "rayos x". Es un sistema en el cual los niños, representan al mismo tiempo, el exterior y el interior de un ambiente cerrado, siendo mas importante para el niño el interior que el exterior. En este momento, el niño descubre que hay relación entre el color y el objeto, Su elección no es de tipo afectivo o casual, pues el niño elige un color para cada objeto y constantemente repite el mismo color para el mismo objeto, circunstancia que refleja el desarrollo progresivo del proceso intelectual del niño.

Además Lowenfeld afirma que "el niño ha comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones". Aunque las cosas son pintadas con colores comunes para

todos los niños, como el cielo azul o la hierba verde, cada niño desarrolla sus propias relaciones de color. Siendo el origen de estos esquemas de color individual el concepto visual o emocional del color. Aparentemente la primera relación significativa que un niño tiene con el color determinará la formación del esquema, que no cambiará a menos que otra experiencia significativa así lo requiera. El esquema de color es un indicio del proceso que conduce al pensamiento abstracto y muestra que el niño puede generalizarlo a otras situaciones, a partir de su propia experiencia.

En esta etapa el niño tiene un cambio de actitud de mayor cooperación y relación, pues puede ver relaciones lógicas entre los objetos, entre él mismo y su medio, además comienza a desarrollarse la capacidad de compartir y comprender los sentimientos de los demás. El tipo de representación que realiza el niño depende ampliamente de factores psicológicos, biológicos y ambientales y del estímulo que ha recibido. Hacia el final de esta etapa esquemática, los dibujos del niño sufren la influencia creciente de su percepción visual del medio y el concepto de sí mismo que se desarrolle en este momento, puede ser un factor importante en sus relaciones con la capacidad de aprendizaje y con la gente. Los propósitos básicos de un programa de plástica para ellos, deben tender a desarrollar una imagen positiva de sí mismos, alentar la confianza en los propios medios de expresión y proveer la oportunidad para que se origine el pensamiento divergente constructivo.

4. Los comienzos del Realismo. (9 a 12 años) Edad de la pandilla

Esta edad es la de la amistad en grupo y la de grupos de iguales o pandillas. Para el niño es la etapa de los descubrimientos como se observa en sus trabajos de creación. Hacia los 9 años la representación esquemática y las líneas geométricas no bastarán para permitir que el niño se exprese; intenta ahora enriquecer su dibujo y adaptarlo a la "realidad", en la que los detalles conserven su significación cuando estén separados del conjunto. En este momento el niño desarrolla una mayor conciencia visual, ya no emplea recursos como la exageración, la omisión u otras desviaciones para expresarse.

Lowenfeld plantea que el concepto de realismo no significa "reproducción fotográfica de la naturaleza", sino la tentativa del sujeto por representar un objeto como un concepto visual. El autor advierte que muchos confunden el término "realismo", con el de "naturalismo". Pero literalmente, éste último se refiere a naturaleza y el primero a lo que es real. Tan real puede ser un árbol o una montaña, como el egoísmo de un compañero o la alegría por ganar un partido de fútbol. Lo natural está y permanece aunque no lo miremos. Lo real arraiga en nosotros, por la experiencia que tenemos de ello.

Durante esta época sus pares –sus iguales- adquieren una gran importancia, tratan de independizarse de los adultos, que generalmente no están dispuestos a abandonar la supervisión sobre ellos, por lo que propician actividades secretas y las chicas se interesan por la estética personal.

Ahora, cada vez más consciente de su entorno, el jovencito necesita representar las diferencias que los caracterizan, y debido a su creciente conciencia visual, lo que es emocionalmente más expresivo, lo representa con muchos más detalles. En esta etapa el niño se aleja gradualmente de lo concreto e inicia el manejo de conceptos abstractos, deja de colocar los objetos en procesión o fila, también va tomando conciencia de la superposición y busca representar la tercera dimensión.

A igual que hay un mayor conocimiento del yo y del ambiente el niño ha descubierto que las líneas y las formas geométricas son un medio de expresión inadecuado para lograr representaciones más realistas y en la que los detalles conserven su significado cuando no estén en conjunto. La línea de base, aunque permanece para algunos, va desapareciendo para la mayoría, comienzan a percibir el suelo como un plano gradualmente, lo que era línea de cielo, va descendiendo hasta encontrarse con la línea de tierra y ser percibida ahora como horizonte. A partir de esto va entendiendo que hay una organización espacial más "realista".

El empleo del color, en poco tiempo pasa de una rígida relación color-objeto, a una caracterización detallada del verde de un árbol, distinto del verde del césped o hierba. Sin embargo no hay lugar todavía, para la enseñanza de teorías del color, pues aun no ha refinado su sensibilidad visual y esto haría que el niño despreciara su propia representación cromática. A medida que los niños acrecientan sus relaciones con el ambiente, se hace más necesario, inculcarles el sentido de lo que es verdadero y de lo que no lo es. Se les deben

proporcionar oportunidades para que descubran la belleza natural que se encuentra en los objetos -que por lo general coleccionan- desde piedras o caracoles, hasta mariposas o sapos. Esta característica puede dar lugar a enriquecer su capacidad perceptiva, observando, eligiendo y clasificando sus objetos preciados. Es un buen momento para ponerlos en contacto con todo tipo de materiales y texturas que podrán servir de base a diseños armoniosos, despertando de este modo su sensibilidad hacia las diferencias y semejanzas de los objetos.

En los dibujos y pinturas se comienza a notar un conocimiento consciente de la decoración y el diseño, no necesariamente se les deba enseñar expresamente el diseño. Lo que si se debe motivar es la identificación con las cualidades de los materiales, aprender a conocer su comportamiento, es importante no sólo desde el punto de vista educativo, sino también ético, pues servirá para crear un sentimiento de sinceridad y autenticidad en el diseño.

Durante esta época el niño comienza a desarrollar mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente. El niño es más creador, cuanto más desee experimentar y explorar nuevas soluciones. En este sentido, es de vital importancia, favorecer los intentos individuales del niño para hallar las propias respuestas y resolver problemas estimulándolo a utilizar los materiales de distintas maneras, para que el niño sea más flexible y seguro.

5. Pseudonaturalismo. (12 a 14 años) La edad del razonamiento.

Esta etapa del desarrollo marca el fin del arte como actividad espontánea y muestra el inicio de un periodo de razonamiento en el que el niño se hace cada vez mas crítico de sus propias producciones. Entre los 12 y los 13 años el producto final de la creación artística adquirirá cada vez más importancia; se esforzara por lograr un mayor realismo e incluirán los detalles de los objetos. Se verá aparecer una distinción clara en las reacciones sensoriales de los niños ante su producción gráfica. Unos reaccionan más a estímulos de orden visual, tales como los colores o la luz; realizan reconocimiento de hechos y se inclinan a introducir la perspectiva en la representación del espacio. Otros se interesan sobre todo en la interpretación de experiencias subjetivas y ponen atención en las relaciones emocionales existentes entre ellos mismos y el objeto.

Según Lowenfeld sólo los niños de mentalidad visual desean llegar a una concepción "realista", es decir determinada por los cambios visuales ocurridos en el modelo, como por ejemplo la modificación del tamaño del objeto con el alejamiento, en lo cual el tamaño de los objetos distantes se reduce. Para esos niños el espacio, con su cualidad tridimensional, se convierte cada vez más en el centro de sus intereses apreciándolo ahora mucho más, su dibujo muestra entretenimiento. La representación de la profundidad debe ser descubierta por el mismo niño, ya que él se encuentra en un período de formación, y el profesor debe aprovechar los propios descubrimientos del niño y comenzar con el nivel que tiene. Para los que no se distinguen por su mentalidad visual, y en general para todos los niños, cuando perciben en sus dibujos características infantiles, que ellos llaman deformaciones es mas divertido hacer caricaturas y

representar la figura humana y el mundo que les rodea a través de dibujos satíricos, también necesitan más tiempo para la contemplación y se han vuelto más sensibles a la belleza de la naturaleza. Están en constante enfrentamiento con la autoridad del mundo adulto, pero se sienten inseguros sobre lo que les tocará vivir después de abandonar la infancia.

El preadolescente tiene un sentido intuitivo del color y del diseño, y la enseñanza formal no es de su interés, es algo que surge espontáneamente. En general el joven de esta edad tiene todas las capacidades motoras y de observación desarrolladas como las de un adulto, pero su enorme autocrítica las inhibe en numerosas ocasiones.

6. La decisión. (14 a 17 años) el arte de los adolescentes.

En esta etapa de desarrollo el arte se ha convertido en el producto de un esfuerzo consciente. Lowenfeld afirma que les ha llegado el momento de elegir cuál de todas las actividades que conoce desea dominar mejor, qué técnica va a perfeccionar y para qué lo va a hacer, este período se convierte en algo importante, porque marca el inicio de un aprendizaje voluntario del arte.

El arte en esta etapa tiene un sentido distinto, puesto que es ahora donde el joven escoge libremente el aprendizaje de técnicas y se afirma plenamente la diferenciación, ya perceptible con anterioridad, de dos tipos creativos bien diferenciados, el tipo visual y el tipo háptico. En el visual, la creación artística es inspirada por los estímulos visuales, considera primero el conjunto, analiza después los detalles, para finalmente sintetizar sus impresiones parciales en un

nuevo todo. Además contempla las cosas del exterior pues es un observador atento y se comporta como espectador admirativo, el adolescente de este tipo tiene un concepto visual de cómo el color cambia bajo formas externas.

El tipo háptico se basa en experiencias e interpretaciones subjetivas que acentúan relaciones emocionales con el mundo externo mientras se relaciona con ellas. En su creación expresa las numerosas impresiones sensoriales y kinestésicas que lo motivan, la imagen visual es corregida en función de factores personales, y las proporciones del dibujo, por ejemplo, pueden estar determinadas por el valor emocional de los objetos. El joven tipo háptico ve el color como herramienta que reflejara la reacción emocional y de sus sentimientos. Como considera Lowenfeld en esta etapa estamos ante una manifestación de la existencia del estilo gráfico que encontramos en la historia del arte. El tipo visual privilegia las apariencias, se relaciona con el impresionismo. El tipo háptico privilegia el lugar del yo, se relaciona con la escuela expresionista.

Para concluir, diremos que Piaget, al estudiar el raciocinio de los niños, descubrió que hay etapas o estadios en el desarrollo, y estos estadios se ligan estrechamente con las etapas del desarrollo del dibujo que analiza Lowenfeld.

Por lo tanto Lowenfeld refuerza esta idea expresando que los trabajos de Piaget vienen a demostrar que no se le hace ningún bien al niño criticándole los dibujos u otras creaciones, pues para el niño el arte es una actividad que armoniza en una forma nueva el pensamiento, la sensación y la percepción.

Asimismo, si se considera necesario cambiar la forma de un trabajo ejecutado por un niño, debemos primero, cambiar en él sus conceptos.

2.10 LA EVALUACIÓN

“El lenguaje cotidiano asigna al término “evaluar” significados que lo aproximan a otros como calcular, valorar, apreciar, estimar, justipreciar, calibrar, juzgar etc. Mientras tanto, las prácticas escolares más extendidas han considerado la acción de evaluar como poner calificaciones a los alumnos y aplicar pruebas para obtener información a partir de la cual asignar dichas calificaciones. Sin embargo, la evaluación, lejos de ser solo un instrumento para medir los resultados, es una herramienta indispensable para cualquier proceso de aprendizaje. Como afirma Gimeno Sacristán (1992) estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica, desde cuestiones propias del diseño curricular hasta las acciones didácticas ejercidas en el aula: “Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio de alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”

De modo que según Gimeno Sacristán, la evaluación educativa es

1. Un proceso
2. Que alguien ejerce sobre algo o alguien

3. Que requiere unos criterios
4. Que tiene como finalidad emitir un juicio
5. Cuyo objetivo es revertir relevantemente en la educación. Una práctica compleja cuyas operaciones principales son el proceso de formarse, la valoración y emisión de un juicio.

2.10.1 Funciones de Evaluación. La evaluación depende en buena medida de los contenidos formativos, como hemos visto. Por ello cualquier conclusión sobre la pertinencia de la evaluación y en concreto de la evaluación formativa en la educación artística, debe pasar por definir una estructura curricular apropiada para esta disciplina y por la determinación del objeto de su acción, es decir de sus contenidos. Un diseño curricular bien estructurado permite al docente hacerse una idea clara de qué aspectos se deben evaluar y cuales son los métodos mas idóneos para hacerlo en cada caso, ya que este es un problema que va íntimamente concertadas al de delimitar que aspectos de la educación artística son susceptibles de ser enseñados y cuales de ellos solo pueden ser aprendidos (Marin Viadel, 1991)²¹

Aunque la evaluación cumple diversas funciones de tipo social, de control sobre la política educativa o de planificación, las funciones propiamente pedagógicas constituyen la legitimación mas explicita de su realización, a este respecto la evaluación cumple con las siguientes tareas:

- La evaluación es creadora de ambiente escolar, de modo que actividades cotidianas como leer, observar la naturaleza, o ver una película tienen distinto

²¹ AGIRRE, Imanol, Teorías y prácticas en educación artística. Editorial Universidad pública de Navarra.

significado fuera y dentro del ámbito escolar, debido en gran medida a que en este, son objeto de evaluación.

-Sirve como medio de diagnóstico de la situación previa del estudiante para la detección de problemas en el proceso de aprendizaje y para valorar el resultado final de dicho proceso. De este modo proporciona pautas para elaborar expectativas sobre los estudiantes, prever comportamientos y orientar su formación.

-Permite la adaptación de las enseñanzas a las peculiaridades personales del alumno

-Afianza el aprendizaje, actuando tanto en la consolidación de lo recordado como en la creación de estilos de aprender.

2.10.2 Tipos de Evaluación. Como señala Imanol Aguirre *La evaluación inicial* sirve para detectar los conocimientos que un estudiante posee al comenzar un ciclo formativo. La función principal de ésta, es la de construir prejuicios o juicios previos a una actividad de enseñanza aprendizaje, sin embargo, se corre el peligro de que condicione las expectativas de los enseñantes y derive en una forma de etiquetar a los alumnos, sobre todo en aquellos entornos formativos donde el roce entre alumnos y profesorado es escaso. Por eso la evaluación inicial tiene valor siempre que se mantenga como una orientación susceptible de cambiarse en cualquier momento. La evaluación inicial en educación artística no debería limitarse a un examen que recoja estrategias cognitivas de bajo nivel de lo que el alumno recuerda sino que debería intentar recopilar evidencias sobre las formas de aprender de cada alumno, sus conocimientos previos, sus errores y sus preconcepciones. De

este modo la evaluación inicial puede cumplir un mejor cometido, servir de punto de partida para iniciar un proyecto o trazar una unidad didáctica.

La Evaluación *Formativa*: “tiene como objetivo favorecer el progreso en los procesos de aprendizaje aplicada a contextos del aula, nos lleva a asociarla con una evaluación de carácter continuo, cuyo propósito es ayudar a los alumnos a progresar en el camino del conocimiento. Tanto si se realiza mediante pruebas formales o mediante la observación informal, requiere una actividad muy intensa y mucho tiempo de atención a los alumnos, solo es posible si son pocos ya que consiste básicamente en una tarea de ajuste constante entre la evolución del alumno y las pautas para avanzar en el conocimiento (Hernández, Hernández, 1997)”.²²

Imanol plantea otros tipos de evaluación:

La Evaluación *Sumativa* es la forma de evaluación más conocida y practicada en la escuela. Es la culminación de un proceso formativo que nos permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados. Sirve por tanto, para determinar niveles de rendimiento

A veces la evaluación sumativa, en comparación con la inicial (se realiza de entrada en un proceso formativo) permite establecer el grado de avance en el conocimiento de un alumno. Otras veces la evaluación sumativa se convierte en una especie de evaluación final donde se comprueba si los alumnos han alcanzado los objetivos planteados, independientemente de su trayectoria, desde los inicios, ha sufrido modificación o no. Este tipo de evaluación es la

²² Id

que suele aportar los datos que le permiten cumplir con la función calificativa y selectiva, anteriormente reseñada.

2.11 CONCLUSIONES

Las operaciones mentales se desarrollan a través de la vida. Ese desarrollo se puede ver favorecido o desfavorecido por el tratamiento (ejercitación o desuso) en la escuela o en el colegio o en la actividad practica que desarrolla el individuo.

El trabajo de las operaciones mentales al asimilar conceptos, requiere madurez cognitiva, logrando nuevos conocimientos que permiten adaptarnos a situaciones nuevas, producir ideas nuevas, comprender situaciones, desarrollar conocimientos innovadores y aplicarlos en la resolución de problemas, así mismo, los aprendizajes que logramos con la aplicación de las operaciones mentales son de mayor calidad y profundidad.

El niño en su primera infancia aún no ha desarrollado plenamente operaciones mentales superiores, como el *análisis complejo*, pues no analiza, no deduce, no relaciona, estas operaciones, van apareciendo gradualmente y su desarrollo esta sujeto al modo de ejercitación que haya tenido en contacto con la realidad exterior, mediado por el mundo adulto, el niño puede experimentar la acción mediante la observación, deja que ocurran las cosas y observa los resultados, observa para comprender lo que esta fuera de su actividad inmediata, su pensamiento se mantiene dentro del rango de clasificación del niño. Los niños no ven e interpretan el mundo como los adultos

En otras palabras las operaciones mentales básicas de *observación y análisis* son las capacidades que el hombre ha desarrollado en su interacción infinita con la realidad social, natural y cultural de la que forma parte, en su intento de explicarse el mundo, adaptarse a él y transformarlo. Su desarrollo está íntimamente ligado al trabajo de ejercitación creativa que de ellas hagamos en la escuela.

Según Annie Besant “La educación de la mente no consiste en sobrecargarla de hechos sino actualizar sus facultades. La mente no se vigoriza llenándola de pensamientos ajenos sino ejercitando sus propias facultades”. A los niños y jóvenes se les deben proporcionar espacios donde puedan obtener sensaciones, experiencias, conocimientos y donde puedan hablar, comunicarse, discutir, describir y contar las experiencias obtenidas. Esas sensaciones y experiencias y la reflexión de las mismas, les serán muy útiles a la hora de ejercitar las operaciones mentales de *observación y análisis*, pues estas hacen uso de ellas y de la actividad permanente y dirigida.

La educación artística debe fomentar procesos de imaginación, sensibilidad, creación personal y apreciación respetando la individualidad de niños y poniendo la evaluación al servicio de este propósito.

3. MODIFICACIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA; UNA JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Al llegar a realizar las prácticas al Colegio Departamental José Joaquín Casas, la Coordinadora del Área de Artes nos advirtió a las practicantes las dificultades de disciplina, organización, falta de motivación, agresividad de los estudiantes del grado 9º, con quienes nos encontraríamos. En general su percepción acerca del grupo era muy negativa, y en efecto se encontró un grupo desorganizado, desinteresado por la materia, apáticos al arte, acostumbrados a hacer planchas dirigidas.

Después de dos semestres de práctica, se superó en gran medida esta problemática: Se alcanzó un gran logro con estos estudiantes al plantearles *un programa* que respondió a las necesidades identificadas en un diagnóstico de entrada, que fue aceptado por el colegio, ganando autonomía como docentes practicantes en el desarrollo de las clases. Al plantear el programa este tuvo también gran acogida dentro de los estudiantes, notándose mayor interés por algunos temas. *Las actividades* desarrolladas permitieron que los estudiantes tuvieran una actitud positiva frente a la materia, de tal manera que la motivación frente a ésta fue mayor. Muy pronto con la realización de las primeras actividades notamos que mostraban interés frente a los temas y a las propuestas que les presentamos, lo que se veía reflejado en el desarrollo de sus trabajos. Además se divertían y le hallaban el gusto a las actividades, por ejemplo, en un ejercicio que se llamó “foto instantánea” los estudiantes

gozaron, se expresaron con libertad, sin condicionamientos, trabajaron en equipo, aprendieron a socializar, a tener respeto por sus compañeros y por los trabajos de los demás. La clase de arte muy pronto generó evidentes cambios de actitud en los estudiantes; se observó que la agresividad en cierta forma se descargaba en dibujos muy genuinos cargados de imágenes investigadas y detalladas, en las que se representaban a sí mismos de maneras defensivas-agresivas.

También se notó una actitud cada vez más positiva hacia las practicantes. Nos fueron aceptando y hubo siempre respeto, se sentían escuchados y en confianza. El trato que recibieron de las practicantes contrastaba con el trato al que estaban acostumbrados, es decir al maltrato, a los gritos y a la imposición. Se puede decir que las practicantes ganaron una autoridad legítima en los grupos.

La forma de involucrar a los estudiantes del José Joaquín Casas en el aprendizaje artístico partió de sus intereses, enseñándoles nuevos conceptos, socializando resultados con un modo de aproximación como maestras, abiertas a sus inquietudes y problemas. Después de las lecturas realizadas, se reconoce que coincidimos con las observaciones de Piaget sobre el aprendizaje con sentido. El consideraba que el niño debe construir activamente el conocimiento desde sus intereses, motivados por necesidades sentidas, y que los educadores deben ayudarlo en este proceso. Además, Piaget propone que es necesario adecuar actividades en la escuela, que le permitan al adolescente activar operaciones mentales, así como el desarrollo conceptual

apropiado para su etapa evolutiva. Así mismo señaló que la interacción con los compañeros contribuye al desarrollo cognoscitivo.

Como maestras ratificamos en la práctica que efectivamente desarrollamos procesos para, en palabras de Piaget: “aprender a aprender” motivando en los estudiantes procesos creativos, inventivos. Con el apoyo de la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, en las prácticas se fortalecieron *la atención y la percepción* como dispositivos básicos de aprendizaje, a partir de ejercicios de *observación y análisis* como operaciones mentales superiores, permitiendo que los estudiantes formaran su mente a partir de actividades con las que se sintieron motivados a reestructurar sus conocimientos.

Un ejemplo de esto fue el ejercicio planteado para desarrollar el tema de la caricatura, en el que se realizó lo siguiente cada estudiante se identificó con un animal desarrollando algunos rasgos de éste, en forma de caricatura. De acuerdo con la teoría del desarrollo evolutivo del dibujo de Lowenfeld, quien adapta su investigación a las etapas evolutivas descritas por Piaget en la etapa pseudonaturalista, en la que se encuentran nuestros estudiantes, el joven tiene un interés especial por su propio cuerpo, representándolo de forma caricaturesca o satírica, llegando a la etapa de decisión en donde se plantea la diferenciación de dos tipos de creación: Un primer sujeto visual que contempla las cosas del exterior, determina primero el conjunto, analiza después los detalles, para sintetizar sus impresiones parciales en un nuevo todo; es un observador atento. Y uno segundo, es el sujeto háptico, siendo sus emociones las que caracteriza sus dibujos.

Por contraste, se observó que los estudiantes no alcanzaron un adecuado aprendizaje significativo, cuando se trata de la apropiación de conceptos ligados al lenguaje de las artes plásticas, como se muestra en la evaluación anterior. Es evidente que el estado del conocimiento de la materia que se estudia es precario, se encontró que sus bases conceptuales son nulas y que en unas pocas sesiones de trabajo es muy difícil la asimilación de nuevos conocimientos, cuando se ignora casi totalmente el campo del arte. Cuando la experiencia estética de los estudiantes en su vida diaria no se motiva desde la escuela; cuando en la clase de arte no se promueve su *perceptividad y atención sensitiva*, que les posibilitaría ampliar su campo visual y sus facultades analíticas.

3.1 LA EVALUACIÓN: UNA DIFICULTAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Al terminar este segundo semestre de prácticas, se encontró que los estudiantes en un tiempo tan corto, no pudieron tener un buen proceso completo según lo planeado, y esto lo relacionamos con dificultades que se tuvieron para someter los resultados del proceso realizado a un enjuiciamiento objetivo, al tratar de puntualizar la problemática que orientaría la investigación. Confirmamos entonces que evaluar es uno de los aspectos más complejos y conflictivos a los que nos enfrentamos como docentes de artes, en un principio, al leer la forma de evaluar que plantea Marín Víadel, nos damos cuenta que un diseño curricular bien estructurado y plenamente desarrollado, es fundamental para que el docente pueda hacerse una idea clara de cuales son los aspectos

que se deben evaluar y cuales son los métodos mas acertados para hacerlo. También vemos que la evaluación Formativa y Sumativa benefician el progreso en los procesos de aprendizaje para generar aprendizajes significativos y debe ser de carácter continuo, así mismo, el proceso formativo nos permiten reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados. Sirve por tanto, para determinar niveles de rendimiento a través de las diferentes actividades propuestas en el programa.

Por otro lado, en las prácticas, de acuerdo al programa académico, se pretendió identificar en los estudiantes sus niveles de desarrollo cognitivo en el campo de la creación artística plástica, observando procesos de *atención, percepción, observación y análisis*, que fueron reconocidos en los diferentes ejercicios realizados, sin embargo no se contó con herramientas puntuales de verificación de logros psicocognitivos específicos, como por ejemplo niveles de percepción visual: de configuración de líneas, colores, formas, profundidad etc., puesto que no se han creado unos criterios específicos para la evaluación de dichos procesos cognitivos, por lo tanto, la evaluación se hizo de forma deductiva- inductiva, pues una vez estudiada la conceptualización de estos procesos (*atención, percepción, observación y análisis*) se evaluaron los estudiantes.

También se tuvieron como criterios los objetivos del programa y como plantea Gimeno Sacristán la evaluación educativa es: primero un proceso, segundo se ejerce sobre algo o alguien, tercero se requieren unos criterios, cuarto emite un juicio y quinto su objetivo es revertir relevantemente en la educación; esto nos permitió identificar logros cognitivos relacionados con el aprendizaje artístico

plástico y visual. Se lograron resultados según criterios establecidos en los objetivos del programa, y para evaluar cada uno de los temas trabajados, las actividades mismas se constituyen en indicadores de evaluación.

Por otro lado Luís Hernán Errázuriz propone en su libro “cómo evaluar el arte” el criterio de evaluación en torno a la práctica con un contexto favorable que le permita el ejercicio de todo aprendizaje, contexto que no fue favorable en el colegio.

Los resultados de estas prácticas se lograron según criterios establecidos en los objetivos del programa, intuitivos unos, otros basados en la conceptualización de estos procesos según Ausubel, y para evaluar cada uno de los temas trabajados las actividades mismas se constituyen en indicadores de evaluación. Plantea Gimeno Sacristán que la evaluación educativa es primero *un proceso*, en nuestro caso se tendría que garantizar que la metodología se fundamente en el desarrollo de procesos que se realicen de manera continua, sin interrupciones, pues se debe tener una secuencia lógica de acuerdo a la etapa de desarrollo del dibujo en que se encuentran los estudiantes. Además, Gimeno Sacristán sustenta que la evaluación se *ejerce sobre algo* o alguien, como lo fueron para este proyecto los estudiantes de décimo grado; también se requieren *unos criterios*, en el programa experimentado, se tendrían que afinar más los objetivos, que serían en este caso los criterios, y las actividades como indicadores de evaluación; *emitiendo un juicio*. En este caso habría que preguntarse exactamente donde estaría el énfasis del juicio: ¿En los alcances psicocognitivos como tales?, o en los logros de aprendizaje artístico que podrían indicar logros psicocognitivos; y por

ultimo *su objetivo* es revertir relevantemente en la educación, lo que nos lleva a formularnos de nuevo la pregunta anterior: ¿Cuál es, exactamente, el fin educativo de esta propuesta?

3.2 EL CONTEXTO ESCOLAR: LIMITACIONES E INCOHERENCIAS

Al cierre de las prácticas nos planteamos, entre otras, esta inquietud: ¿Cómo desarrollar metodologías que tengan en cuenta las limitaciones impuestas por el contexto escolar, familiar y social, y que sean coherentes con los PEI de las instituciones?. Luís Hernán Errázuriz propone en su libro “Cómo evaluar el arte” que el criterio de evaluación en torno a la práctica en un contexto favorable permite el ejercicio de todo aprendizaje. Como se encontró en la evaluación de la práctica de este proyecto: el contexto de aprendizaje en el colegio no fue favorable, percibido durante los dos semestres de practica que arrojó un desarrollo de los procesos cognitivos poco exitoso, debido a que el colegio no prestó la obligada atención, al no brindar las garantías suficientes para el desarrollo artístico, no posibilita el mejoramiento tanto en la calidad de la enseñanza de la educación artística.

De otra parte, encontramos incoherencias entre la propuesta del PEI del colegio José Joaquín Casas, la vida académica y la relación del docente con la institución, situación que se refleja en la formación integral de los estudiantes, pues la institución no se comprometió con la materia de arte frente al énfasis propuesto en el PEI, generándose así mismo un contexto poco favorable para el desarrollo de un aprendizaje significativo, produciéndose poco progreso en el

desarrollo artístico de los estudiantes, todo esto producto de la desorganización que tiene la institución educativa y la poca importancia que ésta le está dando a la educación artística.

Para el mejoramiento y ejecución del PEI, la institución podría tomar como ejemplo a seguir alguno de los PEI galardonados por el Ministerio de Educación y con base en éstos realizar los respectivos ajustes.²³ Un ejemplo podría ser el PEI del Instituto Colsubsidio de Educación Femenina, cuyo objetivo es ofrecer un modelo educativo dirigido a jóvenes, que les permita el desarrollo de sus potencialidades para su incorporación transformadora en el mundo social y productivo. Se espera que los jóvenes sean líderes, comprometidos con la transformación de su entorno y en búsqueda permanente de mejores condiciones de desarrollo social y cultural.

El Instituto Colsubsidio de Educación Femenina dentro del desarrollo de su PEI promueve la **formación artística** en todos sus aspectos, teniendo como filosofía que el arte no debe ser elitista, ni excluyente, sino que debe tener una función transformadora dentro de la comunidad, permitiendo a las estudiantes una formación integral y con proyección hacia el futuro. En coherencia con su PEI, en esta institución se trabaja con una relación entre la práctica de la investigación y la teoría, comprobándose en la acción, en contextos y situaciones de aprendizaje significativo. Esto se logra gracias a que se parte del interés de los estudiantes y se complementa con la práctica que ellos deben adelantar recurriendo a diversas fuentes de información oral y escrita.

²³ Presentación power point PEI, Instituto Colsubsidio de Educación Femenina

El ICEF se destaca por la formación artística y deportiva, como pilar de su modelo de educación integral, siendo sobresalientes sus grupos de ballet clásico y teatro. Para esto cuenta con aulas especializadas que se complementan con un equipo de docentes altamente especializados y comprometidos, con una educación científica orientada a satisfacer las expectativas y necesidades del mundo empresarial y universitario.

El PEI del Instituto Colsubsidio de Educación Femenina fue galardonado, gracias a que la institución esta inspirada en una filosofía que se lleva a la práctica, a través de un trabajo en equipo que plantea y desarrolla propuestas que ofrecen soluciones a las necesidades inmediatas de las estudiantes y la comunidad.

4. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

*“En un sistema educacional bien equilibrado, en el cual se acentúe la importancia del desarrollo integral; la capacidad intelectual, los sentimientos y las facultades perceptivas de cada individuo, deben ser igualmente desarrolladas, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse”.*²⁴

Lowenfeld Víctor

En síntesis esta propuesta pedagógica considera que la educación en Artes Plásticas es vital en la formación del joven, debido a que estimula su creatividad, y a que cumple la función de integrar su ser emocional, físico e intelectual, promoviendo su capacidad de reflexión y de producción creativa, en cualquier área del conocimiento. En la expresión artística el estudiante experimenta su pensamiento visual; configura mentalmente imágenes de sus sentimientos y emociones, de sus conocimientos y de su mundo circundante. Es así como las artes plásticas contribuyen a la formación integral en el estudiante.

Se considera además que para lograr lo anterior, es importante que el docente de arte planee y organice actividades lúdicas, permitiéndole a los estudiantes fortalecer su dimensión afectiva y cognitiva, brindándole confianza en sí mismo y la posibilidad de proyectarse con libertad y autonomía en sus producciones artísticas.

²⁴ LOWENFELD, Víctor y BRITTAIN W. Lambert. Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz S.A Buenos Aires 2ª edición 1980

4.1 OBJETIVO GENERAL

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la creación artística y al goce estético de los estudiantes de 10º, estimulando su pensamiento creativo a través de un programa de artes plásticas basado en el desarrollo de proyectos, en los cuales involucren su *percepción* y su *atención*, que son dispositivos psicológicos básicos del aprendizaje, activando procesos cognitivos como son la *observación* y el *análisis*. Se espera que de esta manera los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo para su vida.

4.2 LOGROS GENERALES

En esta propuesta los jóvenes:

- Orientan su perceptividad, sensibilidad, atención y apreciación estética, desarrollando su creatividad a través de diferentes experiencias artísticas.
- Innovan conocimientos, inquietudes reales o imaginadas, deseos y emociones en formas artísticas concretas que les permiten fortalecer su *perceptividad* y su disposición *atenta* al mundo que les rodea, para garantizar mejores desarrollos en su pensamiento *observador* y *analítico*.

- Adquieren conocimientos artísticos y teóricos aplicables en sus labores escolares y en actividades de la vida diaria, propiciando el desarrollo de aprendizajes significativos.
- Adquieren habilidades intelectuales y expresivas, mediante la aplicación de las técnicas adecuadas a los materiales seleccionados.
- Desarrollan el sentimiento del aprecio y disfrute de los valores del contexto cultural colombiano, a través de la *observación* cuidadosa y del *análisis* concienzudo.
- Resuelven problemas artísticos individualmente y en equipo, en el desarrollo de proyectos específicos, apreciando y valorando las creaciones propias y de los demás.

4.3 EL PERFIL DEL ESTUDIANTE QUE SE QUIERE FORMAR

Se espera formar jóvenes que proyecten en su cotidianidad una armonía en sus dimensiones: cognitiva, afectiva, estética y comunicativa; con una imaginación creativa despierta y una mayor perceptividad e inteligencia creadora, que les permita solucionar problemas y comprometerse con la transformación de su entorno y la búsqueda permanente de mejores condiciones de desarrollo social y cultural.

4.4 LA ESCUELA

La presente propuesta se desarrollaría en condiciones óptimas en una escuela que cuenta con aulas especializadas, que se complementan con un equipo de

docentes altamente comprometidos con una educación científica, artística y estética, orientada a satisfacer las expectativas y necesidades del mundo actual.

Una escuela cuyo Proyecto Educativo Institucional auspicia la investigación teórico-práctica proyectándose efectivamente a la acción pedagógica, en contextos y situaciones de aprendizaje significativo. Es decir, una escuela que plantee un enfoque curricular constructivista, en el que se tienen en cuenta las etapas evolutivas de desarrollo psicomotor y artístico, que parte del interés de los estudiantes, y que se complementa con su práctica, recurriendo a diversas fuentes de información oral, escrita, y gráfica.

Esta sería una escuela que proporcionaría a los estudiantes un proceso continuo de construcción y reconstrucción de significados cada vez más complejos e integrados a sus esquemas de conocimiento, generando un aprendizaje significativo continuo.

4.5 EL DOCENTE

Esta propuesta la pueden desarrollar docentes de artes sensibles, comprometidos y dispuestos a investigar el desarrollo de procesos cognitivos de las artes plásticas, o de otras materias a través del arte, con una actitud tendiente a mejorar su práctica docente, al trabajar proyectos en los que involucre a sus estudiantes, observando, apoyando y evaluando su logros cognitivos artísticos, o de otra índole, que se sirvan de las artes como medio educativo.

Se requiere un docente de arte que al encontrarse frente a un reto educativo como éste, propone un plan de estudio o programa de Área, temas y actividades, con la conciencia de darle al arte la importancia y el estatus que debe tener en el ámbito educativo, como una dimensión educativa necesaria en la formación integral y en la vida del ser humano.

4.6 METODOLOGÍA Y DIDÁCTICAS

Esta propuesta se plantea como proyecto activo y participativo de investigación pedagógica, cuya estructura metodológica comprende los dispositivos básicos de aprendizaje: *atención y percepción* y los procesos cognitivos de *observación y análisis*, de manera articulada a una temática artística que también motiva un camino investigativo, siendo en este caso: Los objetos artísticos de culturas precolombinas colombianas. En este proceso de aprendizaje, los elementos conceptuales del lenguaje visual y plástico: Forma, punto, línea, estructura, textura, valores tonales, volumen, color, composición, se constituyen en herramientas de investigación de la forma, de sus significados y valores plásticos y culturales. Al llevar a la práctica este proceso cognitivo, el joven podrá exteriorizar a través de la expresión plástica su pensamiento creativo, y sus descubrimientos y puntos de vista en torno al tema de estudio; podrá fortalecer sus opiniones sobre el mundo alrededor.

Los procesos de aprendizaje que sugiere esta metodología parten de la experiencia espacial y socio-cultural de los jóvenes desarrollando a la vez su dimensión cognitiva y afectiva, y enriqueciendo su sensibilidad.

Para el desarrollo de las experiencias artísticas, los contenidos conceptuales y los elementos artísticos se concretan plásticamente a través de procedimientos y técnicas de expresión como: dibujos, pinturas, construcciones o modelados. Por medio de estas, los estudiantes fortalecen su expresión y pensamiento, encontrando autonomía en la elaboración de su proyecto; así mismo es necesario desarrollar una técnica para ampliar su experiencia estética, apreciar el mundo exterior y formarse un criterio, además de enriquecer el estado intelectual y emocional, que fortalecen su proceso cognitivo.

La creación de un portafolio o bitácora como soporte para el registro de experiencias directas y la reconstrucción del proceso de aprendizaje es fundamental para apoyar la metodología. Esta servirá para evaluar el proceso de la investigación, como herramienta la bitácora es más que algo útil para la recopilación de documentos y el registro de actividades; es el instrumento que le permite al maestro observar tipos de relación de aprendizaje y calibrar el grado de satisfacción de las expectativas o los errores conceptuales que se deslizan en el proceso formativo

La implementación de esta metodología se servirá de la forma magistral, mesas de trabajo, de socialización y consulta, estudios de caso, según lo exijan las didácticas planteadas. Su aplicación requiere una adecuada administración para que los procesos de aprendizaje que la estructuran funcionen en la práctica. Se debe tener en cuenta el sitio, el momento, y los materiales para desarrollar las actividades.

En este programa se propone estudiar las diferentes manifestaciones de las artes plásticas en las culturas precolombinas, relacionándolas con la

experiencia de los estudiantes, como motivo de investigación de valores artísticos y culturales del contexto particular. Este programa se desarrolla en el transcurso del año escolar en cuatro fases, correspondientes a los elementos conceptuales artísticos: 1. *Forma y significado en su contexto histórico y cultural*. 2. *Línea, textura, color,, proceso técnico y artista que creo el objeto*.3. *Volumen y usos*. 4. *De la mirada bidimensional a una tridimensional en contexto cultural*

En el transcurso del desarrollo de este programa los estudiantes desarrollarán gradualmente la *atención* y la *percepción* al estar siempre en una actitud perceptiva y atenta, involucrando sus cinco sentidos y su expresión corporal, además desarrollarán su capacidad de *observación* y de *análisis* del objeto que se estudie.

El estudiante debe tener total claridad frente al desarrollo de las actividades que se lleven a cabo, de esto depende el éxito de estas, para ello se les deben informar algunos aspectos importantes de la metodología que se implementará como: ¿que vamos a hacer?, ¿que requiero?, ¿cuales son los pasos en el tiempo?, ¿que voy a ganar?, ¿como lo voy a evaluar?

El maestro debe recordar que la disciplinada organización de actividades lúdicas permiten fortalecer operaciones mentales: *observación* y *análisis*.

Fase 1: Introducción al *estudio de la forma* de los objetos de *una cultura precolombina* y a su significado en su *contexto histórico y cultural*:

Esta fase se apoya en unas salidas pedagógicas a museos como: El museo Nacional y el Museo del Oro, en videos y diapositivas, que tendrán relación con

el tema. Realizadas estas visitas, los estudiantes harán una exploración y una recopilación visual y escrita de objetos, costumbres, creencias etc. de una cultura precolombina iniciando con la cultura Muisca.

Logro esperado: durante esta fase los estudiantes prestan *atención* a la variedad de formas de los objetos de esta cultura precolombina y afinan su *percepción* de los tamaños y formas. Además, desarrollan su capacidad de *observación* y de *análisis* de lo que éstos significaron para el pueblo que los creó, haciendo relaciones con la significación del arte en su medio.

Didáctica y Materiales: La información reunida será almacenada en una bitácora o portafolio de carácter personal, que ellos mismos diseñarán, utilizando lápices, papeles de diferentes clases acordes a la escogencia de los estudiantes. Se utilizarán, textos alusivos a la cultura precolombina.

Fase 2. . *Línea, textura, color, proceso técnico y artista que creó el objeto.*

En esta fase una vez seleccionado el objeto visual, los estudiantes realizarán ejercicios de carácter teórico-práctico que les permitan desarrollar con el objeto los conceptos de línea, textura, color, relacionados con la cultura para dar inicio a un proceso exploratorio técnico del acrílico. Una vez desarrollado cada uno de los conceptos los estudiantes deben hacer una relación más conciente del objeto y sus características, logrando así, dar una respuesta de la funcionalidad y de la necesidad del objeto en esa cultura.

Logros esperados Los estudiantes exploran y prestan *atención* a los objetos de la cultura escogida y afinarán su *percepción* hacia su estructura, color, textura.

- Los estudiantes desarrollan su capacidad de *observación* de los materiales y la técnica utilizada en la creación del objeto, y *analizan* el papel social del artista que los creó por contraste con el contexto en el que hoy se produce una obra de arte.

Didácticas y Materiales necesarios: Para el desarrollo de esta fase se aplicará la técnica del acrílico, donde el estudiante realizará una aproximación a las formas, color y textura del objeto seleccionado, dándole una interpretación a la cultura precolombina seleccionada, generando un pensamiento exploratorio y flexible.

Fase 3. Volumen y usos.

Desarrolladas las fases anteriores. Los estudiantes diseñarán una forma final, donde se perciba en forma bidimensional el volumen, y en donde los estudiantes apliquen todos los conceptos aprendidos.

Logro esperado. Con base en la investigación y el registro visual recopilado en la bitácora, los estudiantes prestan *atención* al volumen de los objetos de la cultura escogida y afinan su *percepción* hacia los valores tonales, las gradaciones de luz y sombra, que permiten ver la espacialidad volumétrica de los objetos, y crean una nueva composición artística bidimensional.

- Los estudiantes desarrollan su capacidad de *observación* de los posibles usos que sugieren las formas estudiadas y *analizan* la utilización que se les dio en su momento, por comparación con el uso que se le da en su cotidianidad a objetos del mismo tipo.

- Los estudiantes serán más creativos y descubrirán una nueva forma de expresar lo apreciado y apropiado de la cultura.

Didáctica y Materiales necesarios: teniendo en cuenta la técnica del acrílico, los estudiantes desarrollaran con objetos escogidos de la cultura precolombina, diseños monocromáticos, generando volúmenes, apropiando los conceptos apprehendidos durante las fases anteriores.

Fase 4: 4. *De la mirada bidimensional a una tridimensional en contexto cultural*

En esta fase los estudiantes aprenderán la técnica del modelado en arcilla, en el cual se aplicaran los conceptos de ahuecado y macizo.

Logros esperados. En esta fase los estudiantes le prestan *atención* al aprendizaje de la técnica del modelado en arcilla, y *perciben* la materia que manejan, aplicando los conceptos de ahuecado y macizo.

- Una vez apropiada la técnica de la cerámica para moldear un objeto ahuecado, el estudiante tomará la imagen bidimensional que realizó en la fase anterior, *observando* su forma, su tamaño, para *analizar* y tener en cuenta los diferentes planos y puntos de vista.
- Los estudiantes continúan desarrollado su propuesta artística personal.
- Los estudiantes elaboran un ensayo sobre el contexto histórico y cultural de la cultura seleccionada y su relación con las formas estudiadas y recreadas, mostrando capacidad de *observación* y habilidades *analíticas*.
- Se hace una socialización o exposición de los trabajos finales, los cuales se exponen en la biblioteca de la institución, a toda la comunidad educativa. Esta socialización incluye una mesa redonda donde se presentan los hallazgos conceptuales.

4.7 RECURSOS NECESARIOS

Para la manifestación de las artes plásticas se requieren elementos artísticos y conceptuales como: puntos, líneas, formas, figuras, colores, valores, texturas, proporciones y experiencias espaciales, de esta manera los contenidos conceptuales y los elementos artísticos son los que se concretan plásticamente a través de procedimientos y las técnicas de expresión como: dibujos, pinturas, construcciones o modelados. A través de este proceso cognitivo, el joven podrá exteriorizar a través de la plástica su pensamiento, opinión y puntos de vista

Recursos materiales: Un espacio que reúna las características para el desarrollo de la clase de arte, para los trabajos plásticos, se necesitaran cartón paja, pinceles acrílicos, arcilla o greda, instrumentos de modelado, videos, diapositivas para apoyo del desarrollo temático. Para las salidas pedagógicas se les pedirá el dinero según necesidad.

4.8 EVALUACIÓN

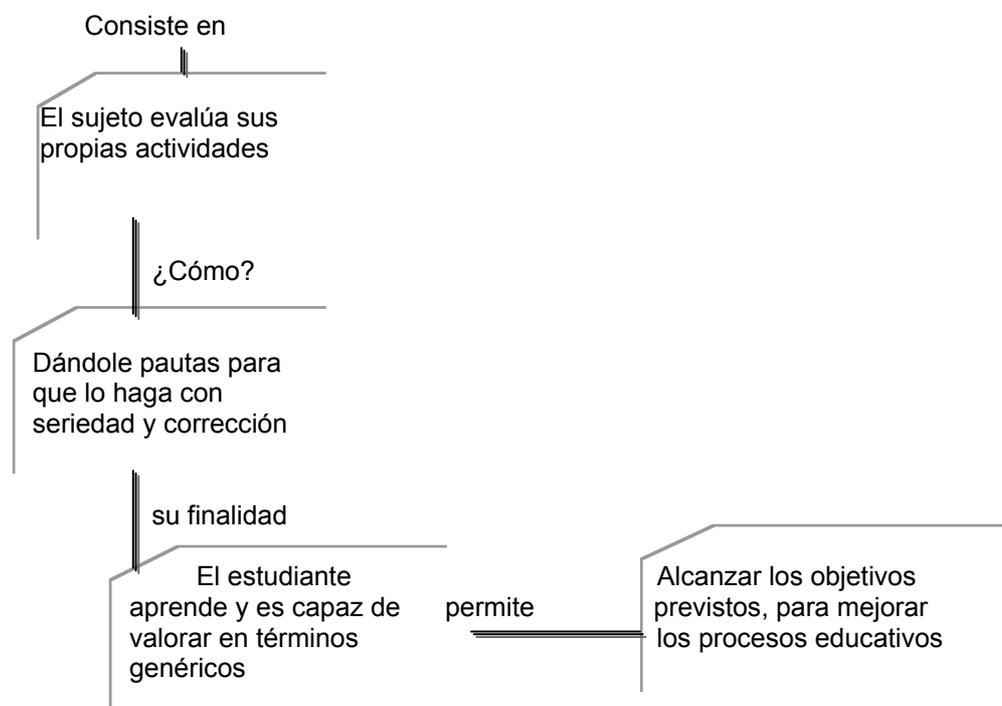
Los alcances de esta propuesta se evaluarán de cuatro maneras diferentes y complementarias:

a. El uso de la bitácora o portafolio como herramienta de evaluación. Este consiste en registrar por escrito y gráficamente la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje, ofrece indudables ventajas para hacer un seguimiento continuado, puntual y contextualizado de la marcha de cada estudiante. El *análisis* de su contenido se basa en las recomendaciones de Howard Gardner al respecto, siendo estas las siguientes:

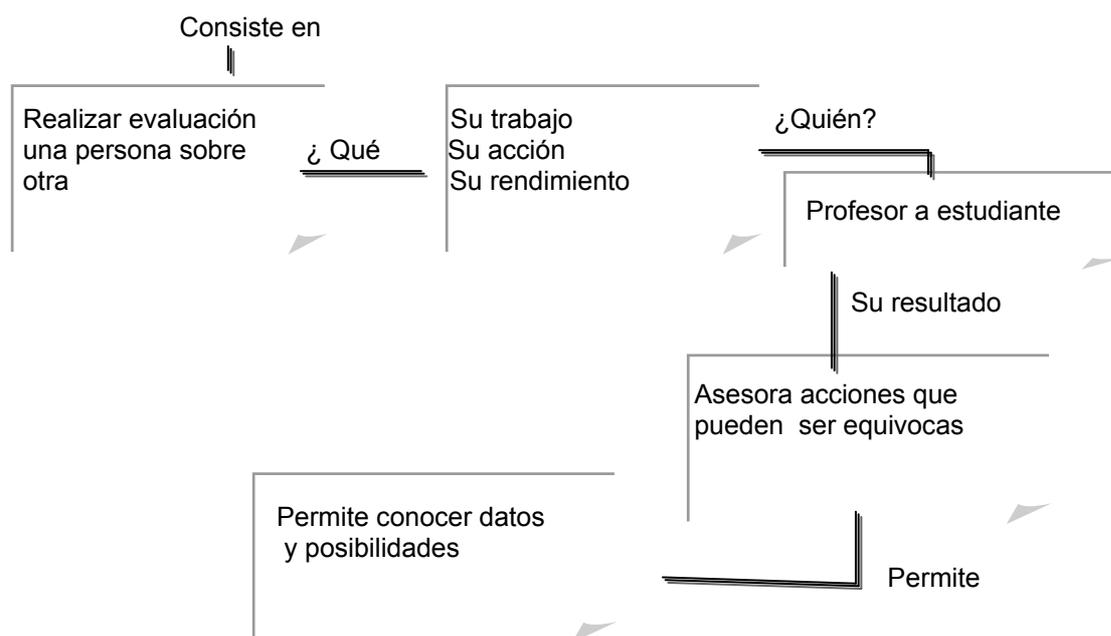
- El perfil individual del alumno.
- El dominio, hechos, habilidades y conceptos.
- La calidad del trabajo.
- La comunicación.
- La reflexión.

Más allá de ser una herramienta de evaluación, la bitácora puede llegar a constituir el instrumento ideal para la reconstrucción compartida alumnos-profesor del aprendizaje, la revisión y toma de decisiones sobre el currículo y la generación de entornos creativos de aprendizaje y comunicación docente.

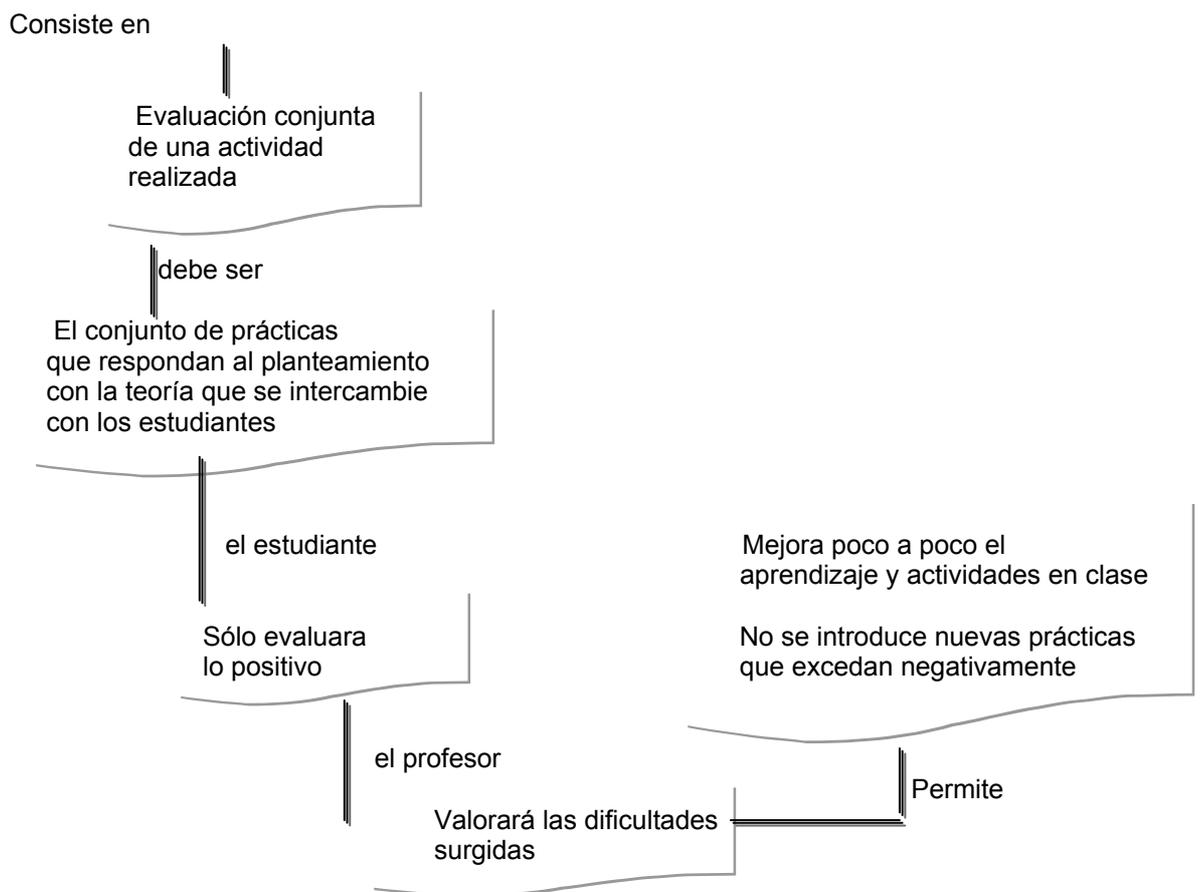
b. Autoevaluación. Esta forma de evaluación permite al estudiante evaluar su proceso, de manera conciente realizando una autorreflexión del desarrollo de su trabajo, para mejorar los nuevos procesos formativos.



c. Heteroevaluación. En esta evaluación el docente evalúa cada uno de los aspectos planeados, para dar respuesta al desarrollo de su trabajo, su desempeño y comportamiento, emitiendo juicios a las acciones y su labor.



d. Coevaluación. Esta es una forma para evaluar en la que pueden participar todos los alumnos que conforman un equipo. En el aprendizaje colaborativo es muy importante en este tipo de evaluación ya que entre todos evalúan su mutuo comportamiento y participación. En esta forma de evaluación participativa, cada alumno puede comparar el nivel de aprendizaje que cree tener y el que consideran sus compañeros que tiene, para de esta forma aprender a reflexionar autocráticamente sobre su aprendizaje.



La evaluación es una instancia formativa, con esta podemos ver reflejado el trabajo desarrollado de los educandos y educadores, dando la oportunidad a adecuar expectativas, reformular procedimientos y generar una mirada más consciente sobre el proceso, medios, didácticas y metodologías de los procesos obtenidos.

Dentro del área curricular para la educación artística es necesario evaluar los conceptos, los procedimientos y las actitudes de los estudiantes; considerados en cada acción didáctica.

Después de establecidos los criterios de evaluación, que en este caso vienen siendo los 'logros esperados', se plantea un examen sobre los aspectos teóricos desarrollados, cuyo acto se sumará a la del trabajo práctico

BIBLIOGRAFIA

- AGIRRE, Imanol, Teorías y prácticas en educación artística. Editorial Universidad pública de Navarra,
- ARNHEIM, Rudolf. Consideraciones sobre la Educación Artística, Barcelona, Ediciones Paidos 1993.
- AUSUBEL P. David. Adquisición y Retención del conocimiento, Una perspectiva Cognitiva. Ediciones Paidos, España 2002
- BUSS, Amol. Psicología general. México. Limusa. 1978
- DOMJAN, Michael. Principios de aprendizaje y conducta. Internatinal Thomson Editores, 1998.
- EISNER, Elliot W. Educar la Visión Artística. Editorial Paidos España 1972
- EISNER, Elliot W. El ojo Ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Editorial Paidos España 1998.
- ESCORIZA Nieto José. Conocimiento Psicológico y conceptualizacion de las dificultades del aprendizaje. Editorial Edicions Universtat de Barcelona UBE. 1998.
- GARCIA González, Enrique. Piaget: "la formación de la inteligencia" México, segunda edición 2001.
- LOWENFELD, Víctor Crecimiento creativo y mental, Macmillan Co. Nueva York 1947.

LOWENFELD, Victor y BRITTAIN W. Lambert. Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz S.A Buenos Aires 2ª edición 1980

MEECE, Judith. L. Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Editorial Mc Graw Hill. 2000

RATHS, LE. Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación. 5 ed. México Paidós, 1992

READ, Herbert. Educación por el Arte. Barcelona, editorial Paidós.

ULRIC Neisser. Psicología cognoscitiva. Editorial. Trillas, Bogotá 1985.

Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Algunos fundamentos para la práctica educativa investigativa integral PEII primer y segundo semestre.

www.vientosculturales.org/desarrollo_artistico.html

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 PRUEBA DIAGNÓSTICA

Nombre: _____ Grado: _____

1. ¿Qué figura es más llamativa para usted? (enciérrela en un círculo)



Detalle



Color B/N



Tamaño



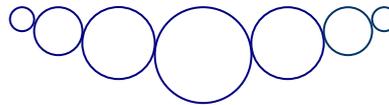
Forma

2. Describa brevemente la figura (al respaldo de la hoja)



3. Los círculos están formando en la parte superior una línea curva

Si ___ No ___



4. Encierre en un círculo las diferencias que encuentre en las siguientes imágenes

¿Cuántas diferencias encontró?

5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ Otras ___



FICHA TÉCNICA

Institución: Colegio Departamental José Joaquín Casas Chía.

Grado: Noveno

Jornada: Mañana

Número de estudiantes 35

Hombres: 23

Mujeres: 12

Tabulación guía de trabajo N° 1

Pregunta número 1 dispositivo a evaluar Atención

De acuerdo con esta el resultado fue:

Detalle	<u>13</u>
Color blanco y negro	<u>7</u>
Tamaño	<u>8</u>
Forma	<u>3</u>

Pregunta número 2 dispositivo a evaluar Observación

Categorías

- a. Descripción segmentada, hace falta integración de elementos
- b. Suposición de eventos sin observar detalles
- c. Contextual, incidencia de la realidad como preconcepto en la observación
- d. NS / NR

Categoría	Respuesta
a.	10
b.	7
c.	13
d.	1

Pregunta N° 3 dispositivo a evaluar Percepción

De acuerdo a este ejercicio el resultado fue:

Si 17 No 14

Pregunta N° 4 Dispositivo a evaluar Análisis

El resultado fue:

5 0

6 0

7 0

8 0

Otras 10 1 19 1 20 10 21 6 22 7 24 4 25 2

Objetivo: Tener claro el nivel en que se encuentran los cuatro dispositivos que son propios del desarrollo de los procesos cognitivos en los estudiantes.

Meta: Iniciar el planteamiento de estrategias y soluciones para desarrollar estos procesos en los estudiantes.

Descripción de la prueba N° 1

En esta actividad se les propone a los estudiantes escoger entre cuatro figuras la que fuese más llamativa para el estudiante, teniendo en cuenta características como detalle, forma, tamaño y color.

Descripción de la prueba N° 2

El estudiante debe observar muy bien la figura y describirla totalmente, cuantos elementos se encuentran, que representan y los diferentes elementos de formato de la imagen.

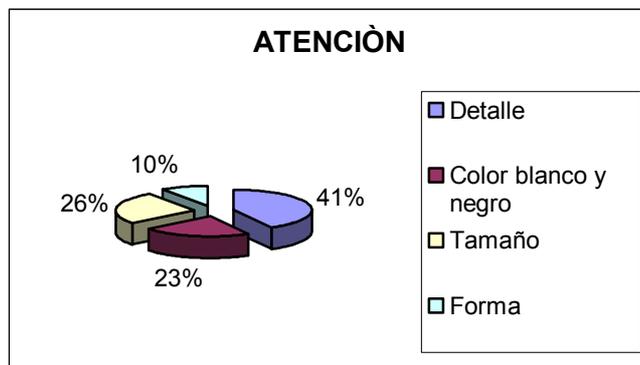
Descripción de la prueba N° 3

En esta actividad el estudiante, debe observar la figura de los círculos y determinar si realmente forman una línea curva, teniendo en cuenta la posición y tamaño de los círculos que la conforman.

Descripción de la prueba N° 4

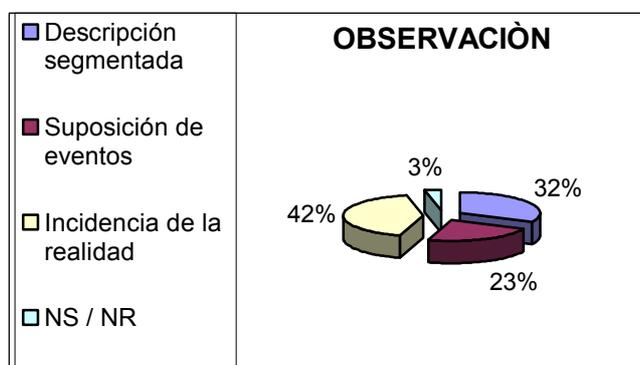
Complementando todas las anteriores pruebas, en esta los estudiantes debían determinar cuantas diferencias se encuentran, se les da una margen de 5 a 8 posibilidades, pero en realidad se encuentran 22 en total dándoles la posibilidad de otras.

Grafica 1



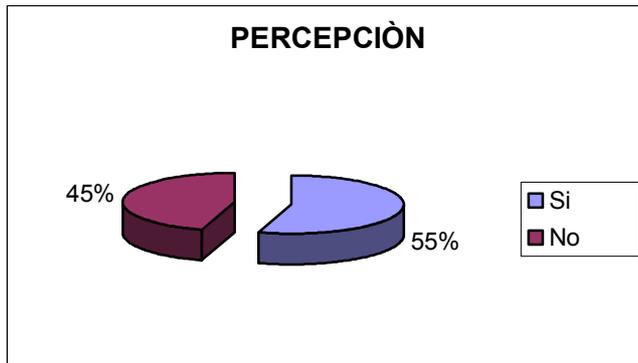
La atención es la concentración de la energía mental en uno o varios objetos, por ejemplo cuando se lee un libro, se escucha una conferencia, o se observa un espectáculo, una obra o elementos que causen curiosidad en algunos casos, una postura de los estudiantes no determinan el grado de atención, sin embargo las imágenes mostradas denotan un alto porcentaje de agrado de los estudiantes por figuras que sean de fácil lectura, es decir cuando se encuentra una asociación entre el nombre con la imagen.

Grafico 2



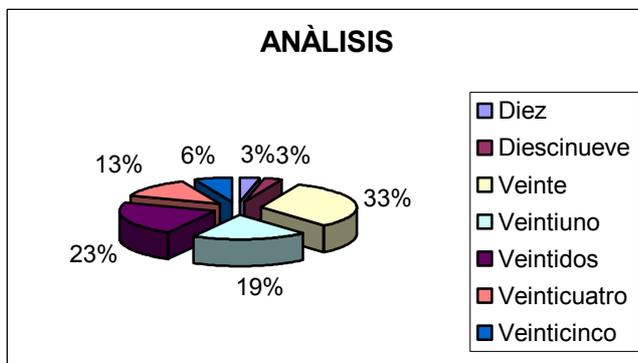
La observación se inicia con la percepción y atención, y da como resultado el análisis, la observación es examinar atentamente un elemento; en el desarrollo de la observación de las imágenes dadas para el ejercicio, los estudiantes describieron la realidad que el sujeto está viviendo, en este caso los juegos olímpicos, otros realizaron deducciones limitadas de lo que se tenía que observar, este dispositivo se encuentra flojo en la actividad diaria de los estudiantes, debido a que solo se limitan a dar información y no realizan un análisis detallado de las figuras presentadas.

Grafico 3



La percepción es la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en los sentidos. Se distingue de los procesos de la memoria y del pensamiento conceptual, que se desarrolla después y la presuponen, en esta actividad la distorsión y el resultado presenta que los estudiantes presentan lecturas deficientes del tamaño y distancia. Se comete el error al juzgar el tamaño, la distancia o la curvatura. Los objetos indicados por la perspectiva u otras claves como distantes aparecen perceptivamente ampliados en las imágenes.

Grafico 4



El análisis, presenta una mayor complejidad y reúne en gran medida a los dispositivos, debido a que este descompone minuciosamente los elementos que constituyen una forma determinada, este parte va de lo compuesto a lo sencillo, dada la grafica se presenta deficiencia al igual que en los anteriores, presentando.

Anexo 2 PROGRAMA DE LA INSTITUCION GRADO 9° segundo semestre 2004

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DARTAMENTAL JOSE JOAQUIN CASAS CHIA J.M

AREA: Artística GRADO 9° Noveno PERIODO Cuarto IV COMPETENCIA: Aprender sobre medios gráficos de publicidad como el comics y el folleto, donde con el estudio de la historia, técnicas de diseño y normas de producción, posibles temáticas representativas y presentación de un arte final, puedan elaborar un ejemplo original

EJES TEMÁTICOS	LOGROS	INDICADORES	PROCESOS	FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARIOS
1. Comics 1.1 Historia del comics 1.2 La caricatura 1.3 La historieta	Conocer la historia del folleto y el comics y sus presentaciones tipo caricatura e historieta. Estudiar el diseño del comics, la historieta, la caricatura y el folleto aplicando el conocimiento en la elaboración de un ejemplo de cada uno. Cumplir con el material, asistencia, comportamiento y actividades propuestas del área.	Elabora y socializa una cartelera, tipo collage, describiendo la historieta del comics y el folleto. Expone su trabajo colectivamente Elabora un folleto presentando el arte final, de una caricatura política en tinta y una historieta a colores, aplicando el estudio de diseño. Cumple con responsabilidad con la entrega de trabajos, asistencia a clase con materiales y comportamiento adecuado en el aula.	Cognitiva: proceso mental de manejo espacial y compositivo Habilidad y destreza –cognitivo: coordinación para el manejo de la herramienta Cognitivo: análisis de texto y visual, comprensión de lectura y redacción escrita. Cognitivo: síntesis y análisis contextual. Social. Respeto	Humanidades: Estructura de la oración, elementos de la oración, sinónimos, antónimos, homófonas Sintaxis, reglas de ortográficas, signos de puntuación, otros. Humanidades: Redacción de un texto, la cartelera. Ciencias políticas: Concepto de política y democracia

Anexo 3 DIARIOS DE CAMPO Y GUIAS 2004

DIARIOS DE CAMPO

CURSO 9-5

SEPTIEMBRE 8 DE 2004

La maestra encargada de las artes plásticas en el colegio José Joaquín Casas nos guió (Luz Ángela Luisa Fernanda y Ana Patricia) hacia el salón 905 el cual fue el que nos asignó la universidad para aplicar algunas prácticas que serían para el desempeño como docentes y para el ahondamiento de una posible problemática. En el camino hacia el salón la maestra de Artes nos comentaba las características del grupo y del salón físicamente.

Cuando llegamos al salón de clases los estudiantes estaban haciendo mucho ruido, pero tan pronto entramos se silenció el ambiente. Nos veían como extraños, y obviamente erramos extrañas para ellos, sin embargo estuvieron atentos y a la expectativa, la maestra nos presentó: “Niños ellas son estudiantes de la Universidad de La Sabana, estudian artes plásticas y vienen a compartir con ustedes durante este semestre, espero que las aprovechen y que se porten bien.” Tan pronto nos presentó salió del salón de clases diciendo que en un rato volvía.

El salón era el último del costado derecho del colegio. Y aunque poseía un gran número de estudiantes no era suficientemente grande, la iluminación era escasa, las ventanas no servían, por lo tanto el ambiente estaba pesado, los papeles en el piso y las sillas desordenadas entorpecían la comunicación entre practicantes y estudiantes, por lo tanto antes de empezar se organizó el espacio.

Luego jugamos para entrar en confianza. *Ideographic* es un juego que habíamos elegido anteriormente por que está basado en la expresión gráfica y porque considerábamos que permitía conocer a los estudiantes por su nombre, su cara, por su creatividad y sus dibujos, y de esta manera fue más fácil recordar a la mayoría de los estudiantes.

El juego constaba de un tablero con 144 tarjetas de juego con su contenedor, cuatro fichas de colores, un dado de casillas (dado con números), un dado de categorías (dado sin números), dos marcadores y un tablero. Su objetivo es identificar en un tiempo determinado y por medio de pistas que se van dibujando, tantas palabras o expresiones. Las reglas eran que las pistas no debían incluir letras, números o signos. El dibujo es la única pista posible. El juego tenía seis categorías sencillas y prácticas

(Acciones, seres vivos, profesiones, lugares, objetos, variedad). La metodología que usamos fue la siguiente: se conformaron dos grandes grupos en los cuales se dividía el salón en partes iguales. El juego se inicio cuando cada equipo seleccionó a un dibujante inicial, quien dibujaba la primera palabra en el turno correspondiente en el tablero. Y sucesivamente la posición de dibujante se roto entre los estudiantes del equipo.

En el centro del salón estaba situado el juego y Luz Ángela coordinaba la selección de las tarjetas y el movimiento de las fichas, mientras que Luisa y Ana coordinaban cada una un equipo. Se situaron en el juego las dos fichas, una por equipo los estudiantes eligieron el color de su ficha y los estudiantes del equipo contrario debían adivinar la palabra por medio de los dibujos hechos en el tablero. El equipo de estudiantes contrarios continuaba adivinando y recibiendo pistas hasta que la palabra era identificada o hasta que el tiempo del reloj se terminaba. Y si la palabra dada por el equipo era correcta, este conservaba su turno y lanzaba el dado de cacillas y avanzaba el número de cacillas indicadas; de tal manera que se determinaba un nuevo dibujante en el equipo y él mismo elegía una nueva tarjeta del contenedor para realizar el nuevo dibujo.

El juego finalizó mas tarde de la finalización de la clase. Pues, no escuchamos el timbre de aviso de cambio de clase, porque el juego se torno muy divertido para los estudiantes y la voz se tornaba más alta debido a la competencia de adivinar lo que se veía en el dibujo.

INFERENCIA

El curso se vio siempre muy dinámico y atento a las explicaciones que se les daba para jugar, sin embargo en la conformación de grupos se noto una evidente división del grupo en donde algunos estudiantes que no pertenecían a estos grupos fuertes se quedaban solos, y tuvimos que ubicarlos en algunos de estos; pero ellos seguían no muy participativos y callados en el desarrollo del juego.

Los estudiantes se divirtieron mucho. En general sus caras estaban llenas de sonrisas y de tranquilidad.

SEPTIEMBRE 15 DE 2004

Llegamos al salón, saludamos a los estudiantes, luego Luz Ángela inicio la explicación del tema que estaba en el programa del curso “La Caricatura”, mientras que Ana Patricia escribía algunos conceptos en el tablero y los estudiantes atendían y

escuchaban. En un momento se hizo desorden, lo cual la persona que estaba liderando la actividad retomó el tema y los organizó nuevamente. Después llegó la coordinadora de artes del colegio con la profesora Nelly de la universidad, solo entró la profesora Nelly, saludó al grupo y se sentó en la parte de atrás.

Luego Ana Patricia salió con la profesora Ivett para buscar el rollo de papel kraft que se estaba guardando en el salón de música. Luisa terminó la explicación y dio las indicaciones para el desarrollo de la actividad, la cual consistía en la lectura del cuento "Craucasach" de la autora Elsa Borneman, ellos debían en el papel que se les entregaría realizar una caricatura, aplicando las características y los conceptos ya explicados.

Mientras se leía el cuento Ana Patricia y la profesora Nelly cortaron el papel, terminada la lectura cada uno inició su trabajo, algunos comentaban con sus compañeros, otros se prestaban los marcadores y dos niñas se maquillaban, entonces Ana Patricia les llamó la atención diciéndoles que ese no era una sala de maquillaje y que ellas debían estar trabajando; inmediatamente las dos niñas se pusieron a trabajar.

Cada una de las practicantes estuvo observando a los estudiantes en la elaboración de su trabajo y se acercaban a ellos para resolver dudas. Faltando 10 minutos para terminar la clase se les indicó la tarea la cual consistió en escoger un animal con el cual se identificarán, transformándolo en caricatura.

Al final se recogieron los trabajos realizados y terminados, sonó el timbre y algunos estudiantes se despidieron y otros salieron corriendo al descanso.

INFERENCIA

En esta primera experiencia se detectó la falta de continuidad que hay en el programa curricular, debido a que se les preguntó a los estudiantes que venían dando y nos comentaron que algo de teoría del color; esta situación generó varios interrogantes, sobre la forma de abordar el programa y cómo darle continuidad. Entonces planeamos y empezamos a desarrollar cada tema de una forma clara y sencilla y la realización de una actividad que fuera agradable y que permitiera que los conceptos vistos quedaran claros. Dentro del ejercicio, tal vez nos equivocamos fue en la selección del cuento, pues fue extensa lo cual hacía que los estudiantes se dispersaran en ocasiones, por esta razón nos planteamos ejercicios con temáticas más sencillas.

SEPTIEMBRE 22 DE 2004

Se inicia la clase con un saludo de buenos días, algunos estudiantes están fuera del salón debido a que están en la biblioteca entregando unos libros, Luisa esta pendiente de cerrar la puerta. Luego Ana Patricia da inicio a la clase, pone orden y les pide a los estudiantes que se organicen en círculo para socializar los dibujos de los animales personificados y que deben explicar porque se identifican con dicho animal.

Se inicia la actividad y uno por uno va haciendo la presentación de su trabajo. En una explicación del dibujo algunos estudiantes molestan con el comentario del compañero, para lo cual Ana Patricia les llama la atención. Uno de los muchachos interrumpe la actividad con un fuerte ruido y sabotea la presentación de una compañera, en este caso Luz Ángela le dice al muchacho que por favor respete a la compañera y lo saca del salón. Luego de la presentación de cada estudiante se recogen los dibujos.

Finalizada la actividad, se hace la introducción al tema que se desarrollaría en clase "La Historieta" dando ideas generales retomando las ideas de la clase anterior que era la caricatura; al mismo tiempo una de las practicantes, anota en el tablero datos importantes sobre el tema. Luego hay dos intervenciones que hacen aportes interesantes sobre el tema.

Explicado el tema se explica la actividad, la cual era en grupos de cuatro personas se les entrega un paquete de palabras compuesto de 3 verbos, 3 sustantivos y 3 adjetivos, con base a esto debían componer un historia escrita, para convertirla en dibujo, creando así una historieta, se les explica que puede llevar texto si lo desean.

Algunos grupos no entendían como hacer el ejercicio, por lo tanto se les explico nuevamente y a medida que se les entregaba el papel, se les cobraba lo acordado. En ese momento la coordinadora entra al salón y le entrega a Luisa la lista del curso. Luz Ángela firma el cuaderno de control y una nota donde se especifica la razón por la cual el estudiante había sido sacado del salón. Se sigue desarrollando la actividad y siendo las 9:15 se da por finalizada la clase, se les recomienda a todos terminar la historieta en la casa y que no la olvidaran para la siguiente clase.

INFERENCIA

Durante esta experiencia nos sentimos más agradadas y satisfechas, pues el grupo respondió de manera positiva demostrando agrado a la actividad. En general vemos un progreso por cuanto ha disminuido la agresividad y han demostrado interés por lo propuesto hasta el momento.

SEPTIEMBRE 29 DE 2004

Se saluda a los estudiantes, Luisa les pide orden y silencio para dar inicio a la clase y a la socialización de las historietas, a medida que van pasando los grupos, las practicantes hacen respectivas observaciones al trabajo, en algunas ocasiones se comentan las observaciones solo al grupo de trabajo, lo cual genera desorden en el resto del grupo, pero se logra retomar la clase, pidiendo respeto y silencio para la presentación de los grupos.

Luego se les pide que se organicen en círculo; se inicia la actividad la cuando se les explica que cada uno debe realizar una pequeña presentación personal, la cual debían decir el nombre, la edad, con quien vive y que es lo que mas le gusta hacer. La primera en realizar el ejercicio fue Luz Ángela y así sucesivamente, mientras tanto se tomaban apuntes de lo que cada estudiante iba diciendo, en esta actividad también participo la profesora Nelly, finalizando el ejercicio se agradece la colaboración del grupo.

INFERENCIA

La actividad desarrollada nos permitió tener un poco mas de conocimiento de cómo son los muchachos y en si de la forma como tal vez podemos abordarlos, en este momento decisivo para realizar y desarrollar un programa de artes plásticas que sea acorde a las necesidades y a proporcionarles conocimientos de interés para el grupo. Ha sido interesante ver el progreso y la motivación que en cierta forma han expresado los estudiantes, ya que cumplen con las tareas dejadas a manera de grupo o individual. Además la acción de sacar a un estudiante, parece que sentó precedente, porque el grupo ha respondido en forma mas disciplinada y respetuosa hacia nosotras ya que como practicantes, hemos sentido que ha disminuido la agresividad entre ellos mismos.

NOVIEMBRE 10 DE 2004

Se inicia la clase, sin embargo hacían falta estudiantes, los cuales estaban en la biblioteca entregando libros, se espera para que todos lleguen y así poder dar inicio al ejercicio. Cuando todo el grupo estuvo completo, se le da la explicación de la actividad, la cual consistía en realizar a partir de unas situaciones que se les daban ellos debían representarla y cuando alguna de las practicantes se acercara ellos debían quedar estáticos y luego plasmaban la escena en el papel.

En el inicio de la actividad dado algunos de los temas los estudiantes sentían pena, pero pasados algunos minutos y después de tanta insistencia se animaron y comenzaron el trabajo, en el grupo de la clase de matemáticas, los estudiantes organizaron una esquina del salón, el que realizaba el papel de profesor se colocó algunos sacos para simular una gran barriga. Otro grupo tenía la situación de una fiesta Prom, para la cual las estudiantes se peinaron y se organizaron un pequeño disfraz con el uniforme. El grupo de un viaje en bus organizó varios pupitres simulando la subida al bus y los asientos, el paseo en la piscina, con los sacos del colegio simulaban toallas que se colocaban en los hombros, el partido de football, los estudiantes hicieron una pelota con los sacos, en el concierto de rock ya que utilizan y cargan los estudiantes gel se organizaron los peinados, un desfile de modas tuvo grandes dificultades en dar inicio debido a que todos los integrantes eran hombres y no querían esa situación, no sabían que hacer, luego sacaron temperas se pintaron las uñas y se empezaron a divertir con el ejercicio, la rutina en un gimnasio tuvo inconvenientes, debido a que la coordinadora entro al salón y cuando vio el supuesto desorden que se estaba haciendo, hablo con Luz Ángela y le comento que cual era ese desorden si era que el grupo no lo habíamos podido coordinar, entonces se le explico la actividad que estábamos realizando, aunque no le gusto por el desorden que según ella se había formado, mando llamar a los integrantes debido a una falta que habían cometido y se retiro.

Luego de que cada grupo vivenció la situación, se dispusieron a trabajar en el papel, sacaron las temperas y pinceles, se les indico el dibujo que fueran a realizar debía ocupar todo el espacio del papel, faltando cinco minutos para terminar la clase algunos grupos no habían terminado, lo cual se les pidió que lo trabajarán en la casa y lo trajeran la próxima clase, sonó el timbre a las 9:15 y se dio por finalizada la clase.

INFERENCIA

En esta actividad se trato de que los grupos de trabajo no fuesen los mismos, lo cual permitió que los estudiantes se integraran un poco más, para los estudiantes les era un poco difícil representar situaciones, tal vez por pena hacia nosotras, o simplemente porque no les llamaba la atención, pero se logro que los estudiantes gozaran la actividad y tuviesen la posibilidad de plasmar una posición en el papel.

CURSO 9-5

GUIA # 1

15 de Septiembre de 2004

Tema: La Caricatura

Objetivo específico: Estudiar el diseño de la caricatura, aplicando los conocimientos en la elaboración de un ejercicio

Logro: Aplicar los conceptos de la caricatura y aprender a conocerse por medio de una nueva experiencia estética por medio de la elaboración de un trabajo individual para luego exponerlo colectivamente.

Indicador de logro: Elabora y socializa un ejercicio en donde construye su propia caricatura por medio de las características de algún animal con el cual se identifica, aplicando los principales conceptos de la caricatura.

Competencias:

Cognitiva,

- Proceso mental de manejo espacial y compositivo de las formas.
- Coordinación y comparación abstracta entre un animal y su propia personalidad.
- Análisis visual entre la imagen y la realidad.

Conceptos:

Contexto y Caricatura:

Podríamos decir que estamos ante un periodo relativamente rico en imágenes caricaturescas habida cuenta de la situación política conformada por las guerras de religión en donde todo lo propagandístico ocupará un lugar fundamental.

Caricatura:

La caricatura ha sido desde el comienzo de la historia un tipo de representación exagerada de unos personajes o de unos hechos con el fin de poder transmitir un mensaje, una idea, la mayoría de veces sarcástica sobre una cuestión determinada.

Es por este motivo que desde siempre, el hombre recurrió a realizar una serie de trazos bien expresivos, bien simbólicos, pero tremendamente simples con los que transmitir ideas por medio de las imágenes y así llegar a un mayor número posible de espectadores a los que convencer de tales ideas.

Actividad:

1. se realiza la lectura del cuento "Craucasach" de la autora Elsa Borneman,
2. Realizar una caricatura, aplicando las características y los conceptos anteriormente explicados.
3. Tarea: ejercicio en casa Identificación de cada estudiante con un animal.

Actividad para el conocimiento del contexto familiar

1. Realizar una imagen en la cual cada estudiante no plasma la exageración de sus rasgos físicos, sino los rasgos de un animal con el cual se identifica.
2. Realizadas las imágenes por los estudiantes, se organiza una mesa redonda en la cual ellos exponen el animal con el que se identificaron y explican el porque de su elección. (esto permite que los estudiantes se conozcan de otra manera, además permite que las practicantes perciban algunas características que identifican el contexto de los estudiantes)

GUIA #2**22 de Septiembre de 2004****Tema: Los Comics****22 de Septiembre de 2004****Objetivo específico:** Estudiar el diseño del comic, aplicando los conocimientos en la elaboración de un ejercicio práctico**Logro:** Aplica los conceptos del comic en la elaboración de un trabajo espontáneo basado en la Foto instantánea, y socializar la experiencia estética surgida de la actividad frente al resto de los compañeros.**Indicador de logro:** Elabora y socializa un ejercicio en donde realizan un comic en el cual describe la historia del comic y asocia las características de su trabajo con las características y aspectos importantes del Comic en general.**Competencias:**

Cognitiva,

- Proceso mental de manejo espacial y compositivo de las formas.
- Coordinación de los elementos en una composición.
- Análisis visual y de texto, comprensión de la imagen y la acción.

Conceptos:

Iniciación del comic

El primer libro reconocido de comics fue The Yellow Kid (El Niño Amarillo), creado por Richard Outcalt, en 1896. Era un niño que no hablaba, sus ideas aparecían escritas en su camiseta. El éxito fue tan grande que todos los periódicos empezaron a publicar tiras cómicas en todas sus ediciones, hasta que en poco tiempo fue necesaria una publicación especializada en historietas. El autor sintetizó lo que había hecho hasta ese entonces e introdujo un nuevo elemento: el globo, dónde escribió lo que los personajes decían.

Comics:

Las historietas o comics son tiras cómicas de dibujos que cuentan una historia. Existe una enorme variedad de cómics y cada país tiene sus propias historietas. Los cómics son una puerta abierta a nuevos mundos. Nacieron hace más de un siglo para alegrar las páginas de los periódicos. Ahora son un innovador tipo de literatura gráfica.

Géneros:

Por qué los comics gozan de aceptación universal

Arte para algunos, negocio para otros, las historietas o comics atrapan a la gente, representando y simbolizando sus ideas y fantasías. Humorísticas por lo general, políticas muchas veces, son parte de la cultura, y la historia, de todos.

Hay muchos géneros en las historietas, desde comedia hasta historias de miedo. Todos ellos tienen sus autores y sus personajes, pero las revistas son más famosas gracias a los superhéroes, que nacieron en la década de los años 20. La industria tuvo un enorme incremento, lo que llevó a que dejara de ser un producto para convertirse en un género. Actualmente hay una variedad casi infinita de comics que van desde tiras cómicas (como las que aparecen en los diarios y revistas) hasta novelas gráficas, con un despliegue literario y pictórico que es reconocido por muchos como arte.

Actividad

Foto Instantánea

Se conforman grupos de cuatro estudiantes, a cada grupo se le hace entrega de una situación (momento cotidiano o especial, acorde con la edad y los intereses de los

estudiantes), la cual deberán representar dentro de los grupos al mismo tiempo, de tal manera que ningún estudiante se sienta cohibido por otro. Al mismo tiempo que ellos actúan las practicantes hacen una Foto instantánea (*La foto instantánea es un ejercicio basado en la captación de un momento o escena la cual es registrada mentalmente, para luego aplicar el recuerdo de la imagen del momento o la escena hecha para luego plasmarla en un formato bidimensional*) que congela el acto de los estudiantes. los cuatro estudiantes analizan su posición en el espacio y el papel que estaban desempeñando para iniciar la segunda parte que es el comic. Diseñado y plasmado en un formato predeterminado.

GUIA # 3

22 de Septiembre de 2004

Tema: La Historieta

Objetivo específico: Realizar una historieta y exponerla colectivamente

Logro: Conocer la historia de la historieta y aplicar los conceptos en la elaboración de una historieta que se apoye en las actividades y costumbres de los estudiantes.

Indicador de logro: Elabora y socializa una historieta elaborada por grupos de cuatro personas, describiendo las características de una historieta.

Competencias:

Cognitiva:

- Sintetizar y analizar los textos
- Relacionar la imagen con el texto
- Manejo del espacio y de la composición
- Redacción escrita

Conceptos:

Historia de las historietas

Los orígenes de la historieta están estrechamente ligados al desarrollo del periodismo moderno.

Estos orígenes se relacionan con las particulares características del periodismo norteamericano de fines del siglo XIX, el que en su puja por la conquista de nuevos lectores resuelve incorporar los novedosos y atractivos cartoons a todo color, convertidos después en historietas.

Fue entonces un 24 de diciembre de 1983 cuando apareció el primer suplemento cómico a color en el periódico World, de Nueva York. Nadie, hasta ese entonces, había contado una narración ilustrada sirviéndose de globos de diálogo. Cuando, por fin, este avance innovador se impuso, no fue sino como consecuencia de la evolución de un tema humorístico protagonizado por un personaje semanal de cartoons. Este primer personaje era Yellow Kid ("El pibe amarillo"),

Actividad

En grupos de cuatro personas, se hace una entrega de un paquete de palabras compuesto por: tres verbos, tres sustantivos y tres adjetivos, con base a estos el grupo de estudiantes debe componer una corta historieta escrita, la cual será dibujada en un formato de 50 cm x 1 mt, para la realización los estudiantes debían tener en cuenta:

- El uso de textos cortos y concisos
- El uso de símbolos (significados universales)
- El uso de escenas (orden o controlados de la historieta)

GUIA # 4

Octubre 20 de 2004

Tema: Guía Teoría del color y Composición Nociones Básicas

Objetivo específico: Estudiar las nociones básicas del color, aplicando los conocimientos en la elaboración de un ejercicio

Logro: Aplicar los conceptos del color en la elaboración de un trabajo original y socializarlo.

Indicador de logro: Elabora y socializa un ejercicio en donde realizan un juego compositivo de colores complementarios en el cual describe las características de los colores y asocia estas características a su trabajo.

Competencias:

Cognitiva,

- Proceso mental de manejo del color y sus cualidades
- Coordinación de los elementos en una composición.

- Análisis visual del color
- Perceptividad frente al color (sentir el color)

Conceptos:

Color:

Es uno de los elementos fundamentales y más evidentes del diseño y el que puede imprimir más carácter y dinamismo a los elementos que se aplica. Básicamente los colores se descomponen en tres tipos: primarios, complementarios o secundarios y terciarios.

Primarios:

Los primarios son colores que se consideran absolutos y que no pueden crearse mediante la mezcla de otros colores.

Los artistas y diseñadores parten de un juego formado por el rojo, el amarillo y el azul. Mezclando pigmentos de éstos colores pueden obtenerse todos los demás tonos. 

Secundarios:

Los tonos secundarios se obtienen al mezclar partes iguales de dos primarios. Ejemplos:

Amarillo + azul = Verde

Amarillo + Rojo = Anaranjado

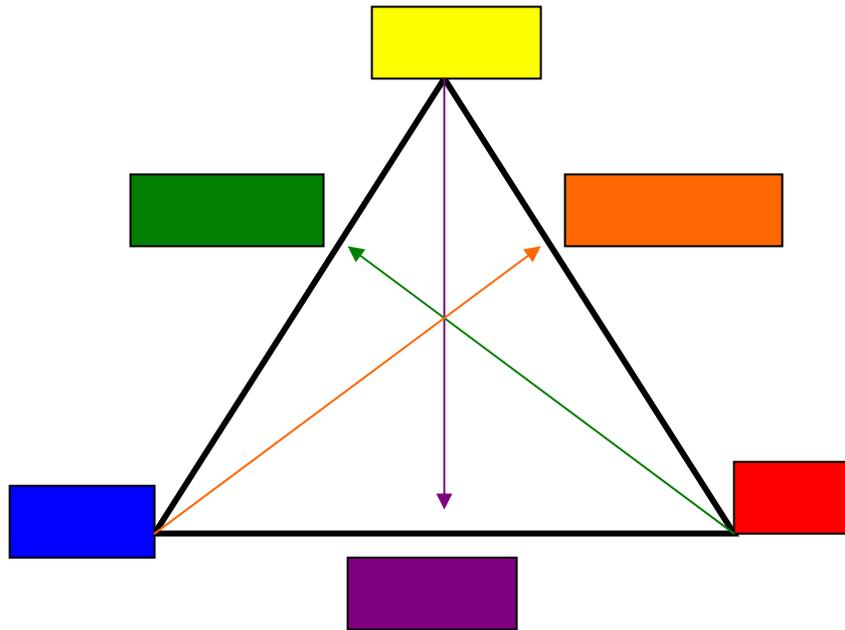
Azul + Rojo = Violeta



Colores complementarios

Ejemplo grafico de colores primarios Amarillo

Y sus complementarios:



Este esquema se realizó con el fin de que mentalmente y visualmente se conservara en la memoria.

Terciarios:

Los tonos terciarios se consiguen al mezclar partes iguales de un tono primario y de un secundario adyacente.

El Tono:

Es el matiz del color, es decir el color en sí mismo, supone su cualidad cromática, es - simplemente- un sinónimo de color. Es la cualidad que define la mezcla de un color con blanco y negro.

Tonos cálidos

(rojo, amarillo y anaranjados). Aquellos que asociamos con la luz solar, el fuego...

Tonos fríos

(azul y verde). Los colores fríos son aquellos que asociamos con el agua, la luz de la luna...

Los términos "cálido" y "frío" se utilizan para calificar a aquellos tonos que connotan dichas cualidades; estos términos se designan por lo que denominamos "temperatura de color". Las diferencias entre los colores cálidos y los fríos pueden ser muy sutiles.

Círculo Cromático

El círculo cromático nos sirve para observar la organización básica y la interrelación de los colores. También lo podemos emplear como forma para hacer la selección de color que nos parezca adecuada a nuestro diseño. Podemos encontrar diversos círculos de color.

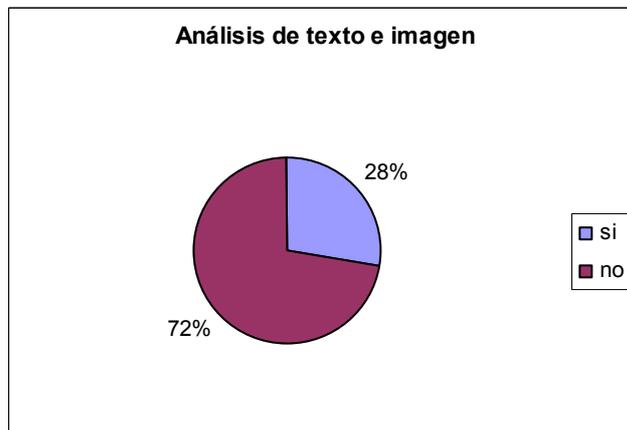
Actividad:

Se recortan cuadrados de papel silueta de 20cm por 20cm los cuales corresponden a los colores primarios y secundarios además de blanco y negro.

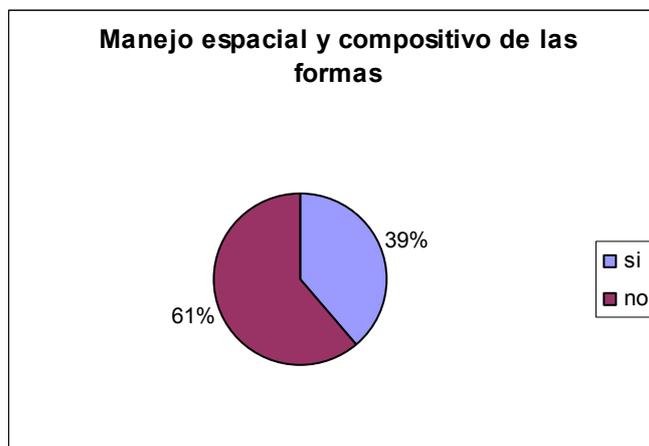
Se organizan los estudiantes en dúos para que trabajen en equipo en la resolución de una composición en un formato de un octavo, la actividad consiste en recortar y pegar diversas formas, para hacer un juego de colores complementarios.

Anexo 4 GRAFICAS DE EVALUACIÓN 2004

LA CARICATURA

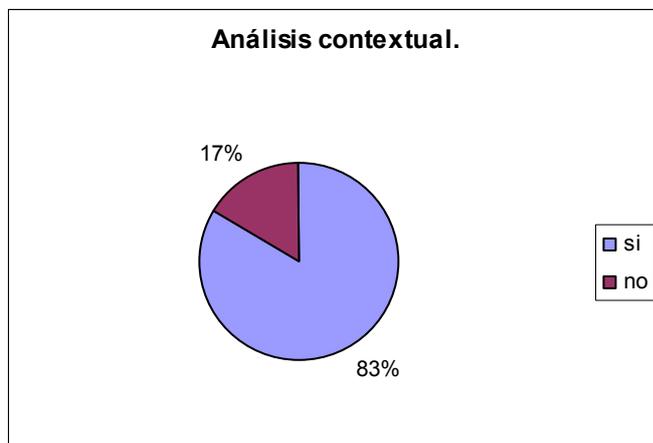


En esta actividad los estudiantes presentaron una dificultad de interpretación del cuento, debido a que es muy superficial la comprensión del texto limitando sus imágenes a detalles de la lectura sin atender a la totalidad y a la coherencia de ella.



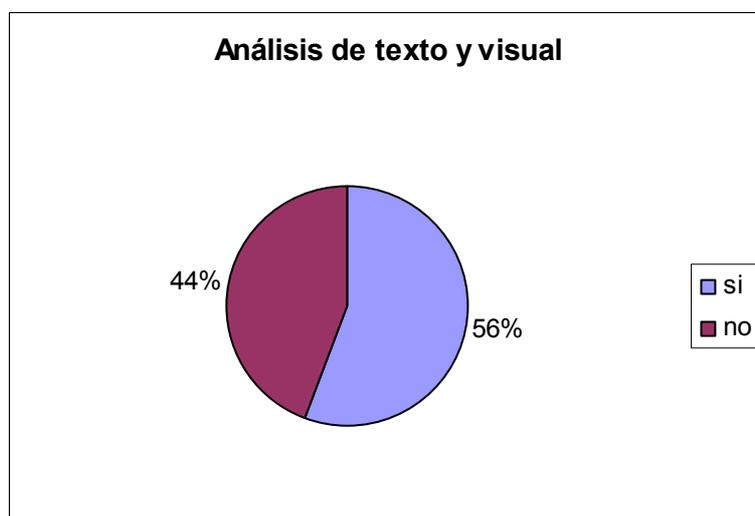
Los estudiantes no tienen buen manejo del espacio ni de la composición de las formas, debido a que sus ilustraciones representan formas muy esquemáticas para el nivel y la edad en la que se encuentran, limitando su dibujo a pequeñas dimensiones espaciales, dado a que no aprovechan el formato completo.

EL COMIC



En este ejercicio los estudiantes analizaron de forma precisa la temática contextual, pues las imágenes que realizaron fueron muy expresivas, espontáneas e imaginativas dando como resultado una acertada interpretación de la situación específica sugerida.

LA HISTORIETA



Los estudiantes mostraron un mayor análisis textual y visual, pues a partir de las palabras dadas lograron construir frases e imágenes, para la realización de una historieta. Logrando así una representación gráfica y textual.

Anexo 5 PROPUESTA CURRICULAR AÑO 2005

Objetivo General: Utilizar los conceptos de línea, forma, colores, espacio, textura para desarrollar procesos cognitivos de sensibilización, habilidades y destrezas, a través del desarrollo de la producción de trabajos plásticos

Objetivos Específicos

- Realizar diferentes composiciones artísticas aplicando conceptos como línea trazos y simetría en un período de cinco sesiones
- Aplicar los conceptos de espacio y forma mediante el desarrollo de ejercicios básicos del dibujos en un período de cinco sesiones
- Realizar diversas creaciones artísticas utilizando los conceptos de formas, color y textura, en un periodo de cinco sesiones
- Desarrollar un proyecto creativo mediante la utilización de los temas vistos, en un período de cinco sesiones

PRESUPUESTO

Para el desarrollo de la propuesta curricular para el año 2005, se ha tenido en cuenta la necesidad de que los estudiantes tengan de manera constante los diferentes materiales como: pinceles, temperas y papel, para esto se quiere tomar la iniciativa de solicitar a cada estudiante la suma de \$5.000, para la inversión de dichos materiales, que se utilizaran durante el primer semestre del año 2005, esto con el fin de optimizar el desarrollo de las diferentes actividades a realizar con los estudiantes.

COLEGIO DEPARTAMENTAL JOSE JOAQUIN CASAS CHIA
GRADO 10ª AREA ARTISTICA

Eje temático	Contenido	logros	Indicadores de logro	Competencias	Evaluación
Trazo de líneas rectas y curvas	Distancias y direcciones Valor expresivo de las líneas según su intensidad	Obtener habilidad en el trazo de las líneas Captar el valor expresivo de las líneas diferenciado su valor	Desarrolla un dibujo aplicando trazos de líneas rectas y curvas generando ritmos Realiza un dibujo aplicando el valor expresivo de la línea	Cognitiva: Desarrolla proceso mentales con el manejo del espacio Desarrolla habilidades y destrezas espaciales con el manejo de la línea.	Proceso: la elaboración de trazos de líneas y valor expresivo según su intensidad.
Simetría y compensación	Equilibrio y armonía por ley de la simetría Peso Visual	Obtener equilibrio armónico aplicando ley de simetría Diseñar una composición identificando la armonía por compensación	Identifica en una obra pictórica la armonía y el equilibrio por la ley de simetría Reconoce en una obra pictórica la armonía por compensación	Cognitiva: Proceso mental de manejo espacial y compositivo de las formas. Coordinación de los elementos en una composición, a partir de una lectura	Apropiación de los conceptos para desarrollar lo ejercicios correspondientes a simetría y compensación
Espacio y formas	De planos a volúmenes Diseño múltiple Nociones de perspectiva	Desarrollar diferentes gráficos o dibujos de objetos para simplificar su volumen Conocer la relación de proporción mediante la variación de tamaño de un objeto Aplicar la perspectiva en un espacio abierto, permitiendo ver los objetos de diferente tamaño	Representa objetos con volumen a un plano simple Conoce diferentes proporciones a formas establecidas en un dibujo Aplica la perspectiva a objetos notando la variación de acuerdo al espacio Aplica las técnicas de construcción en su idea	Cognitiva: Aplica conceptos en la representación de objetos Analiza espacios mediante procesos mentales Relaciona lo aprendido con su entorno	
Descripción y Composición visual y escrita	Ejercicio de Observación, narración y representación interpretación del espacio visual	Describir textualmente una obra pictórica, para intercambiarla entre compañeros para recrearla visualmente	Desarrolla Habilidades literarias narrativas Analiza la narración y hace una interpretación de ésta. Percibe los detalles de la obra descrita para el desarrollo de una composición artística.	Cognitiva: Maneja con propiedad espacios utilizando diferentes formas aplica los conceptos aprendidos desarrollando procesos mentales	La capacidad perceptiva visual y su implicación en la descripción de textos.

METAS E INDICADORES

METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES
Que los estudiantes demuestren indicadores de atención y percepción a través de la realización de un dibujo	Desarrollar diferentes actividades que culminen con la presentación de dos dibujos	10 sesiones 2 dibujos 1 evaluación
Que los estudiantes demuestren indicadores de observación mediante la realización de composiciones pictóricas	Realizar diferentes ejercicios que culminen con una composición pictórica	5 sesiones 1 composición pictórica 1 evaluación
Que los estudiantes demuestren indicadores de concepto y aplicación de los temas vistos, para desarrollar el dispositivo de análisis	Realizar un mural donde se encuentre la exploración y desarrollo de la temática escogida	5 sesiones 1 l 1 evaluación

La anterior propuesta es presentada Ana Patricia Galván, Luz Angela Osuna y Luisa Fernanda Manjarres estudiantes de la Universidad de la Sabana

Anexo 6 DIARIOS DE CAMPO Y GUIAS 2005

FEBRERO 22 DE 2005

Los estudiantes estaban muy desordenados, se espero a que hubiese orden para presentarles el programa, luego se hicieron comentarios sobre éste y se puso un ejemplo: trazos y líneas rectas y pidió que tomaran nota para que no se les olvidara, además que la primera unidad se va a trabajar con lápiz. Después de leído el programa muchos manifestaron pereza y desgano por el tema, entonces se les explico de nuevo y se les vio un poco más atentos, además se les pidió que los trabajos plásticos se hagan con un concepto solidó.

Enseguida se les hablo del uso de la bitácora y se hizo una mesa redonda en la cual se planteo la pregunta ¿Qué les gusta del arte? y la gran mayoría contestaron que dibujar, otros la música y unos pocos nada, y a medida que iban contestando Ana Patricia registraba en una libreta las respuestas de cada uno.

Para concluir la clase se les pidió definiciones de Arte y comentaron que Arte era una forma de liberar la mente, de expresar sentimientos, es una forma de vida y que no les gustaba porque no lo conocían. Luego intervino Luz Angela definiendo el Arte como una forma de comunicación y de manifestación propia del ser humano, concepto que se complemento con los de los alumnos.

Por ultimo Luisa pidió los materiales para la siguiente clase que fueron: un 1/8 de cartulina, lápiz #2, carboncillos y lápices blandos.

INFERENCIA

Durante esta experiencia inicial nos sentimos satisfechas, ya que el grupo respondió de manera positiva y hubo una aceptación del programa por parte de los estudiantes produciéndose un acercamiento por parte de las tres practicantes hacia el grupo.

MARZO 1 DE 2005

Se inicio la clase con un saludo a todos los estudiantes, luego la profesora Ivet nos permitió dar las instrucciones para dar comienzo a las actividades correspondientes. Se fueron llamando en orden alfabético y de paso se les pidió los \$3000 que fueron recogidos para la compra del material para todo el semestre, además se les advirtió que los que no lo habían traído, tenían que comprar sus propios materiales y así poder trabajar en las siguientes clases.

Una vez acomodados en el patio y con un día muy soleado, situación que les gusta mucho a los estudiantes, se da inicio explicando la historia del lápiz, clase y

características del lápiz, luego se les mostró cada una de las clases de lápices permitiéndoles apreciarlos y tener contacto físico con ellos inclusive el carboncillo. Después se les hablo sobre lo que es la línea, sus propiedades, clases de líneas y trazos, y por ultimo se desarrollo un ejercicio grafico donde se aplicaron diferentes intensidades y direcciones de líneas, además se les explico el recurso grafico del scrimly y se realizo un ejercicio aplicándolo, una de las practicantes sirvió de modelo y los alumnos lo fueron desarrollando en forma muy rápida. Una vez terminado el ejercicio se recogió debidamente marcado y se finalizo la clase.

INFERENCIA

La actividad desarrollada nos permitió conocer que tanto conocían los estudiantes sobre el tema y detectar que tan atentos estaban en el momento de realizar el ejercicio propuesto. También fue interesante ver la forma como seguían instrucciones para desarrollar paso a paso la actividad de líneas y trazos y la forma de percibir los movimientos de la modelo para luego plasmarlos en el papel.

MARZO 8 DE 2005

La clase se realizo en el salón, éste tiene un ambiente cerrado, con ventanas pequeñas, no tiene buena luz, ni buena ventilación. Se inicio con un saludo de bienvenida y se les explico el concepto de Bodegón, diferentes clases de bodegón, como éste se inicio y se enumeraron algunos autores que han creado bodegones; algunos alumnos aportaron dando algunos ejemplos, luego se les mostraron varias imágenes de diferentes composiciones con bodegones, se les entrego a cada uno un lápiz 6b, un carboncillo y ½ pliego de papel periódico y por ultimo se prepararon para dibujar y crear sus propios bodegones a partir de una composición conformada por diferentes objetos: varios libros, un abanico, un pebetero, una sombrilla, un jarro y un vaso, todo organizado sobre tres mesas para que cada estudiante desde donde se encontraba situado lo observara, pudiendo realizar así su propia creación artística. Una vez se acabo el tiempo, entregaron el trabajo desarrollado, marcado y fechado. Algunos alumnos tomaron apuntes otros no.

INFERENCIA

En general vemos un progreso por cuanto ha disminuido la agresividad y han demostrado interés por lo propuesto hasta el momento.

La actividad fue desarrollada con agrado, obteniéndose a través de las composiciones buenas expresiones artísticas.

MARZO 15 DE 2005

La clase se realizo en el salón de clases; entonces se les pidió sacar una hoja en blanco para hacer una evaluación sobre el tema dado en las dos sesiones anteriores, primero se les pregunto acerca de las propiedades de la línea y segundo se les pidió observar su propia mano para que la dibujaran con los detalles, demarcando la intensidad y el valor tonal de las líneas allí observadas. Una vez terminaron se recogió la prueba y se continuo explicando el tema para ese día que fue Simetría (armonía), casos de simetría y ejemplos.

Se les dejo tarea dándole a cada uno un caso de simetría y se pidió que ésta fuese entregada al regreso de semana santa. Termino la clase, se despidieron y salieron.

INFERENCIA

Durante la evaluación algunos de los estudiantes estaban nerviosos, entonces se les pidió que se concentrara cada uno en su hoja de papel y que realizaran con tranquilidad el ejercicio. Después que terminaron algunos mostraron interés por el tema de simetría, y algunos de ellos aportaron buenos ejemplos.

MARZO 29 DE 2005

La clase se dicto en un salón del segundo piso, había mucho ruido y por lo consiguiente los alumnos estaban un tanto distraídos. Una vez se hizo orden se dio inicio a la clase, primero se les hablo sobre los resultados de la evaluación y que se les entregaría hasta la clase siguiente.

Enseguida se les pidió socializar uno por uno el ejemplo de simetría dejado en la clase anterior. El ejercicio fue realizado solo por la mitad del curso y cada uno fue pasando explicando su idea, luego se les dijo que el ejercicio tenia una calificación y por no cumplir con la tarea se les hizo una reflexión, además se nombro un monitor, para que así ayudara a los compañeros que no recibían la información acerca de los trabajos dejados y de esta forma todos pudieran cumplir.

Luego se observaron imágenes de obras pictóricas de Fray Angélico (Renacimiento) explicándoles el conceptote simetría ya aplicado y desarrollado en el arte, hubo una buena participación por parte de los alumnos que aportaron con su propio criterio los conceptos aprendidos hasta ese momento.

Por ultimo se inicio la explicación del tema de composición por compensación o asimetría, describiéndoles que era la composición y como se podía lograr, en ese monto finalizo la clase y se les dijo que el tema continuaría en la siguiente sesión.

INFERENCIA

En el inicio de la clase se observó cansancio y aburrimiento por parte de los estudiantes, por lo consiguiente se trató de motivarlos haciendo una reflexión sobre la importancia de la responsabilidad y el compromiso al dejarles una tarea, para motivar a los que hicieron la tarea se les dio un punto en la calificación. Durante la clase se logró una buena participación por parte de los alumnos al realizar el ejercicio de análisis de las imágenes aplicando el concepto de simetría.

ABRIL 5 DE 2005

La clase se desarrolló nuevamente en otro salón, éste era en el primer piso y era un poco oscuro, por consiguiente los alumnos se manifestaron un poco aburridos.

Este día estaba como asistente la coordinadora del área que es la profesora Ivet, ella se sienta entre los alumnos y observa el desarrollo de la clase que se inicia con la explicación de la composición con armonía por compensación o asimetría, características, casos de asimetría y peso visual.. También se les van dando diferentes ejemplos, explicándolos con representaciones dibujadas en el tablero, con asociaciones del contexto y con un material didáctico elaborado con ejemplos de la vida real.

Por último para animarlos y para hacer un poco de ejercicio mental, se organiza el grupo formando un círculo para jugar “de la Habana viene un barco cargado de...” dependiendo del caso de peso visual que se le asignaba a cada jugador, este debía dar un ejemplo, todos participaron hasta que se terminó la clase, pidiéndoles que debían dejar el salón ordenado.

INFERENCIA

Durante este proceso se pudo observar al grupo un poco cansado, entonces se plantearon varias estrategias para la apropiación del tema y el disfrute de la actividad lográndose una respuesta positiva y un interés por parte de los estudiantes. Fue satisfactorio encontrar respuesta por parte de los estudiantes.

ABRIL 12 DE 2005

Primero se reunió a todo el curso en el salón de clase y se les explicó que con base a la lectura de un cuento sobre mitología griega, cada uno debía realizar una composición asimétrica o por compensación, se inicia la lectura y todos estaban atentos. Luego de repartirles el respectivo material como fue vinilos, pinceles y cartulina en octavos, se organizaron en diferentes espacios, unos en el auditorio y

otros en el patio; todos menos tres alumnos no trabajaron porque no tienen el material requerido, ellos se comprometen a realizarlo en sus casas para entregarlo en la siguiente clase. Los demás finalizaron el ejercicio y lo entregaron a la persona encargada, algunos ayudaron a recoger el desorden y lavaron los pinceles.

INFERENCIA

Ha sido interesante ver el progreso y la motivación que en cierta forma han expresado los estudiantes, durante el ejercicio la gran mayoría lo hizo con agrado, algunos lograron desarrollar experiencias artísticas con apropiación de los conceptos y con creatividad.

ABRIL 19 DE 2005

Se organiza el grupo en la biblioteca, pidiéndoles silencio para dar inicio a la clase. Se hizo una retroalimentación con el tema de compensación o asimetría y a medida que se les mostró un ejemplo gráfico de cada caso de peso visual ellos identificaron a cual correspondía y lo explicaban. Luego se habló de las notas y se hizo referencia a las personas que faltaban por entregar trabajos, para que así mismo se pusieran al día, por último se inició el tema de espacio y de planos a volumen, explicándoles los conceptos básicos: espacio, forma, plano, volumen y sus características. En la explicación que se les dio se les mostró varios objetos reales como un banano, un espantapájaros, un racimo de uvas, una sombrilla, con los cuales deben primero realizar figuras geométricas, para transformarlas en volúmenes. Luego se les explicó diseño múltiple, explicándoles que se obtiene a partir de la descomposición del objeto y como se puede observar desde diferentes planos. Se les entregó a cada uno un octavo de cartulina, dejándoles como tarea el desarrollo del ejercicio: como obtener de una forma plana y geométrica un volumen y para la siguiente clase se les pide traer tijeras, pegante y revistas.

INFERENCIA

En general vemos un progreso por cuanto ha disminuido la agresividad y han demostrado interés por lo propuesto hasta el momento.

ABRIL 28

No hubo clase porque estaban celebrando en el colegio la clausura de la semana del Quijote.

MAYO 3

La clase se realizo en la biblioteca. Los estudiantes estaban un poco dispersos y hasta que se organizaron se dio inicio.

Primero se les dieron las notas definitivas y se les explico la razón de cada una.

Luego se les pregunto acerca del concepto de perspectiva en arte, pero no lo sabían; entonces se les explico dando les un ejemplo concreto y algunos alumnos dieron otros más. También se analizo la forma para realizar perspectiva en composiciones superficiales y profundas, explicándoles además la línea de horizonte y sus aplicaciones.

Para apropiar los conceptos, se observaron diferentes imágenes de obras pictóricas, pidiéndoles a los alumnos identificar los diferentes planos y la línea de horizonte, luego hubo la participación de varios alumnos y uno de ellos acertó en todas sus apreciaciones sobre el tema desarrollado.

Como tarea se les pidió realizar en 1/8 de cartulina con recortes de revistas o papel periódico una composición, creando diferentes planos donde también pueden aplicar dibujo, color o pintura, según la idea desarrollada. Se termina la clase y todos salen del salón.

INFERENCIA

Durante esta experiencia se observo que el grupo no tiene claro los conceptos básicos como perspectiva por lo tanto vemos la necesidad de seguir aportándoles teoría que vaya apoyada con ejercicios prácticos para un mayor entendimiento, apropiación y aplicación de todos los conceptos en sus creaciones artísticas.

MAYO 10

No hubo práctica porque tuvimos que asistir a unas conferencias de carácter obligatorio en la universidad de la Sabana.

MAYO 17

Nuevamente la clase se realizo en la biblioteca. Primero se recibieron los trabajos realizados el 3 de Mayo, algunos muchachos no lo entregaron y se comprometieron a llevarlos al día siguiente.

Enseguida se les explico que para la actividad debían dividirse en grupos conformados por tres personas, se situaron de manera que quedaron distantes unos de otros, ya que el ejercicio así lo requería. Entonces se les entrego a cada grupo una obra pictórica y después de observarla detenidamente, cada uno debía describirla

detalladamente en forma escrita. Luego de iniciar el ejercicio, algunos preguntaron si tenían que tener en cuenta detalles como el tamaño de los objetos o las distintas posiciones en que estos se encontraban, y se les aclaró que sí porque era importante para la descripción de todo lo observado y el desarrollo del siguiente ejercicio que consistía en intercambiar los escritos con los demás compañeros, para que cada uno lo pudiese pintar dependiendo de su propia percepción y su observación.

Algunos de los estudiantes se tomaron más tiempo que otros, porque lo leyeron varias veces y observaron con mayor cuidado.

Al finalizar se les pide traer para la siguiente clase: pinceles de varios tamaños, trapos, esponjas, diferentes papeles, se termina la clase y todos salen.

INFERENCIA

Durante la actividad los estudiantes se mostraron interesados y la gran mayoría se esforzaron por realizar el ejercicio lo mejor posible, solo unos pocos demostraron pereza y no quisieron hacerlo pero igualmente permanecieron en el salón de clase hasta el final. Para las practicantes fue importante encontrar buena acogida hacia el ejercicio propuesto ya que se pensó que este permitiría evaluar el tema del proyecto.

MAYO 24

La clase se desarrolló en el patio al aire libre, primero se les repartieron los vinilos y los pinceles y una vez organizados intercambiaron los escritos con las respectivas descripciones de cada obra pictórica.

Luego cada uno de ellos debía interpretar dicha descripción creando su propia obra a partir de lo percibido, además se les pidió aplicar todos los conceptos desarrollados hasta ese momento.

INFERENCIA

La actividad fue realizada con bastante gusto, aunque les costó mucho trabajo dar inicio porque no lograron interpretar los escritos ya que la gran mayoría fallaron en la redacción y en el manejo del lenguaje, también algunos omitieron detalles en cuanto a la descripción de los colores, ubicación y tamaño de los elementos, situación que generó mucha confusión en los estudiantes.

MAYO 31

Este día la clase se realizó en el salón, los estudiantes estaban algo dispersos entonces se les pidió orden para dar inicio a la socialización de las obras pictóricas creadas por ellos mismos. Solo algunos pocos la realizaron porque para desarrollar el ejercicio se necesitaban los escritos, ya que se debía hacer la relación entre la descripción escrita y la gráfica, pero la gran mayoría de los estudiantes habían votado los escritos y por lo consiguiente se perdió la mitad del trabajo ya realizado.

Se finalizó la actividad haciéndoles una reflexión sobre el descuido y la falta de interés y de colaboración por parte de ellos, además se les pidió a los estudiantes que pensar e investigaran sobre una temática para realizar el mural como trabajo final.

INFERENCIA

Con esta actividad se sintió cierta frustración ya que el ejercicio planteado era muy didáctico y permitía a los estudiantes en cierta forma ser creativos pero desafortunadamente no se lograron los objetivos, generando algo de desmotivación y un sentimiento de malestar, pero igualmente había que seguir adelante con un firme propósito “desarrollar y concluir el programa propuesto”

JUNIO 7

Para finalizar, la actividad propuesta a los estudiantes fue una evaluación de las actividades realizadas, del desarrollo de las actividades propuestas y de las actitudes y tratos de las practicantes hacia ellos, esta evaluación debía ser consciente y argumentativa.

INFERENCIA

Durante esta experiencia nos sentimos satisfechas, además las evaluaciones realizadas por los estudiantes fueron satisfactorias, ya que se sentían motivados a la realización de las actividades, agradeciendo especialmente por los tratos que se les dieron y las actividades propuestas, logrando que el grupo respondió de manera positiva demostrando agrado por la actividad. En general vimos un progreso por cuanto ha disminuido la agresividad y demostraron interés por lo propuesto, también porque hubo un cierto nivel de apropiación de los conceptos desarrollados en las diferentes temáticas planteadas en el programa.

GUIA N° 1

Tema: TRAZO DE LINEAS RECTAS Y CURVAS

Clase: 2

Logro Obtener habilidad en el trazo de las líneas

Indicadores de Logro Desarrolla un dibujo aplicando trazos de líneas rectas y curvas generando ritmos.

Competencias

Cognitiva: Desarrolla habilidades y destrezas espaciales con el manejo de la línea

Contenido: Historia y tipos de lápiz

La línea

Historia y tipos de lápiz

Uno de los utensilios más difundidos para escrituras endebles es el lápiz. Los trazos del lápiz, a diferencia de los realizados con algún tipo de líquido, se pueden borrar con facilidad. Su interior está formado por una mezcla de grafito (una variedad del carbono) y arcilla. En 1795 se inventó una fórmula de mezclar polvo de grafito con arcilla, cortando el producto resultante en pequeñas barras que luego se cocían. La dureza de estos lápices depende de la proporción entre grafito y arcilla: cuanto más grafito se utilice, más blando u oscuro es el trazo del lápiz. En 1812 el estadounidense William Monroe ideó un proceso, que aún se emplea en la actualidad, mediante el cual se podía embutir la mezcla grafito-arcilla entre dos trozos de madera de cedro.

Los lápices de dibujo se dividen a grandes rasgos en dos grupos: blandos y duros. Los primeros hacen trazos de color más intenso que los segundos; suelen identificarse con una B, más el número que indica el grado de blandura; así por ejemplo 3B es más blando que 2B. Los duros llevan impresa una H y un número que corresponde al mismo principio, un lápiz 3H es más duro que otro 2H. El considerado HB es de uso general, por su grado de dureza intermedia.

La línea

La línea es el elemento básico de todo grafismo y una de las más usadas. Representa la forma de expresión más sencilla y pura, también la más dinámica y variada. La línea es una sucesión de puntos.

Dentro de sus propiedades encontramos:

Expresividad: Movimiento, Dinamismo y Dirección

Tensión: En el espacio grafico donde se encuentre

Separación de espacios en el grafismo

Genera planos y texturas

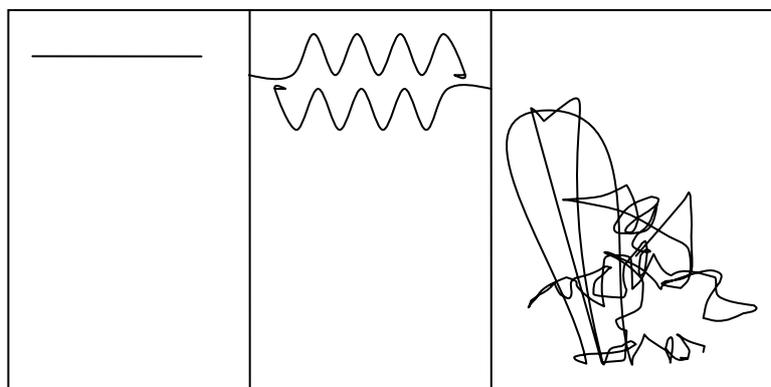
En la composición la línea define direccionamiento o atención, generando propiedades como su grosor, la longitud y distancia que tenga, la ubicación, su forma recta o curva y el color.

Tipos de Línea:

Las líneas pueden ser rectas de carácter horizontal, las cuales generan equilibrio y calma en la composición, o vertical que generan elevación y ascendencia, las líneas diagonales provocan tensión e inestabilidad. Las líneas curvas se presentan de forma libre y dinámica las cuales se notan en los elementos orgánicos.

La unión sucesiva de líneas conforman un trazo, estos dan volumen a los elementos, estos también pueden ser: rectos, curvos o mixtos.

Actividad: Se toma una hoja tamaño octavo, dividiéndola en tres partes. En la primera parte se realizaran 10 líneas horizontales sin levantar la mano de izquierda a derecha, luego 10 líneas de derecha a izquierda, las 10 siguientes tendrán intensidad tonal iniciando suave e incrementando la fuerza. En el segundo espacio realizan líneas sueltas, remolinos continuos y cortados. En el tercer espacio realizaran un dibujo de tipo scribbling.



Tema: TRAZO DE LINEAS RECTAS Y CURVAS

Clase: 3

Logro: Captar el valor expresivo de las líneas diferenciado su valor

Indicadores de Logro: Realiza un dibujo aplicando el valor expresivo de la línea

Competencias

Cognitiva: Desarrolla procesos mentales con el manejo del espacio

Contenido: Bodegón

Carboncillo

Bodegón

Naturaleza muerta o Bodegón, representación pictórica de objetos inanimados, como frutas, flores, caza, utensilios, libros o instrumentos musicales, generalmente agrupados sobre una superficie plana. El tema de la naturaleza muerta, sencillo y sin pretensiones, no suele tener importancia por sí mismo; representa más bien un medio para que el pintor practique la composición y la representación de detalles y texturas.

Actividad: Se les muestra varias láminas de artistas que trabajaron el bodegón. Luego se toman diferentes elementos para la realización de un bodegón, se trabaja en $\frac{1}{2}$ pliego de papel edad media y carboncillo.

GUIA N° 2

Tema: SIMETRIA Y COMPENSACION

Clase: 4

Logro: Obtener equilibrio armónico aplicando ley de simetría

Indicadores de Logro: Identifica en una obra pictórica la armonía y el equilibrio por la ley de simetría

Competencias:

Cognitiva: Proceso mental de manejo espacial y compositivo de las formas.

Contenido: Ley de Simetría

Simetría

Ley universal y es la disposición de las partes iguales, dispuestas de un igual modo en un conjunto. Armonía que resulta de ciertas combinaciones.

Armonía

Conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras, se da por el ritmo y la proporción.

Características de la simetría

Eje de simetría.

Relación geométrica.

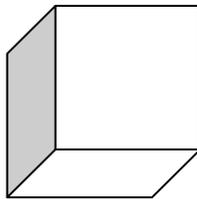
Mitades exactas.

Similitud de formas distribuidas en ambas partes.

Casos básicos de simetría

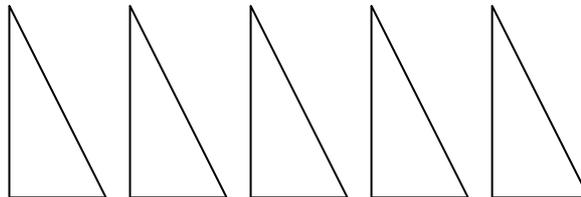
1. Identidad: superposición de una forma sobre si misma, o rotación total de 360° .

Ejemplo



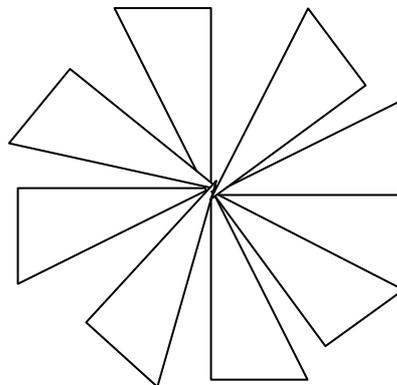
2. Traslación: repetición de una forma a lo largo de una línea que puede ser recta, curva o de otra clase.

Ejemplo



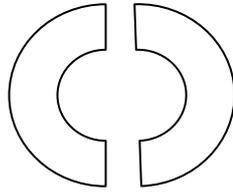
3. Rotación: la forma gira en torno a un eje que puede estar dentro o fuera de la misma forma.

Ejemplo.



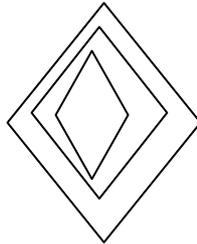
4. Reflexión especular: es la simetría bilateral que se obtiene poniendo algo delante de un espejo y es considerado a la vez la cosa y su imagen.

Ejemplo



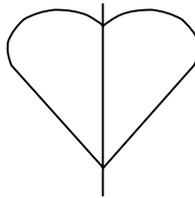
5. Dilatación: ampliación de la forma que solo se extiende sin modificarla.

Ejemplo



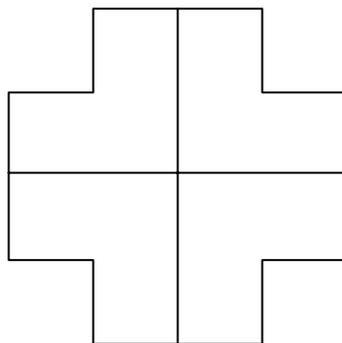
6. Simple: La cual mantiene un eje vertical.

Ejemplo



7. Doble: Contiene un eje vertical y uno horizontal.

Ejemplo



Actividad: Dada la explicación, se les muestran algunas laminas de artistas, donde los estudiantes debían observar si el artista trabaja algún caso de simetría, de actividad para la casa de los casos básicos de simetría los estudiantes deben realizar un ejemplo de los tipos de simetría y explicarlo en la siguiente clase.

Tema: SIMETRIA Y COMPENSACION

Clase: 5

Logro: Diseñar una composición pictórica identificando la armonía por compensación.

Indicador de logro: Identifica cada uno de los factores que interviene en una composición

Competencia

Cognitiva: Coordinación de los elementos en una composición

Contenido Peso Visual

Peso Visual

Como en la naturaleza o el universo, el *peso visual* es el que determina, en última instancia, el poder de atracción gravitatoria de cada elemento de la composición. Existe cierta confusión entre *tener peso* y *aguantar peso*, conceptos que son, sin embargo, curiosamente contrapuestos. Se dice, por ejemplo, que un objeto pesa menos en el lado izquierdo del cuadro que en el derecho y, a la vez, que el lado izquierdo aguanta más peso que el derecho; y es que *aguantar más peso* significa que las cargas soportadas, siendo las mismas, se aligeran de parte de su densidad visual, es decir, *pesan* menos. Sin embargo, el peso visual es una cualidad del objeto que difícilmente puede medirse, dado que son muchos los factores que influyen en él alterando toda posible cuantificación, salvo la que pueda arrojar la muy fina balanza de la retina del pintor. En el peso visual influyen, entre otros, los siguientes factores

- Tamaño. A mayor tamaño corresponde mayor peso (**fig. 2**).

- Color. Los colores cálidos, como el rojo, pesan más que los fríos, como el azul.

- Ubicación:

Una posición fuerte sobre la armazón estructural (es decir, bien centrada o en coincidencia con alguno de los ejes principales horizontal-vertical y las diagonales) puede aguantar más peso que otra descentrada o alejada de dichos ejes (**fig. 3**).

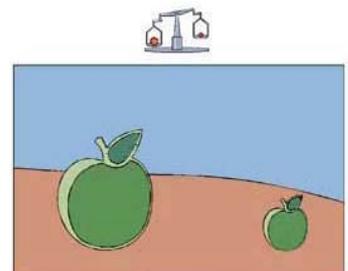


Fig. 2

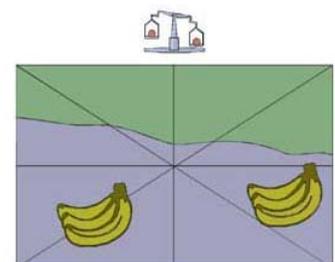


Fig. 3

A mayor profundidad o lejanía, también corresponde mayor peso (**fig. 4**).

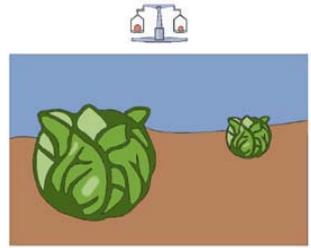


Fig. 4

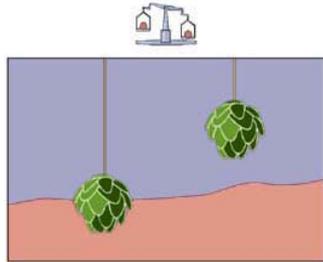


Fig. 5

Arriba pesa más que abajo (**fig. 5**).

A la derecha pesa más que a la izquierda (**fig. 6**).

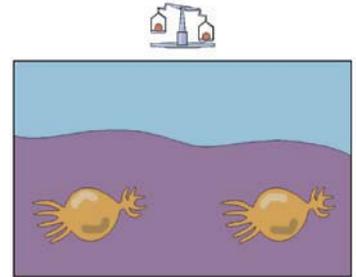


Fig. 6

- Tono:

Los tonos claros sobre fondo oscuro pesan más que los oscuros sobre fondo claro (**fig. 7**).

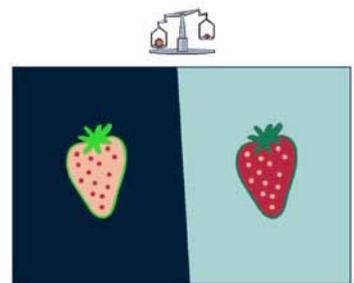


Fig. 7

A igualdad de fondo, es más pesado el tono que más contraste (**fig. 8**).

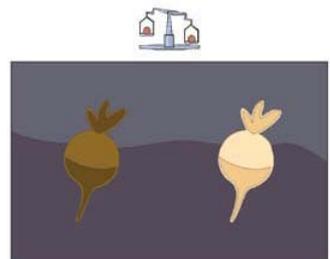


Fig. 8

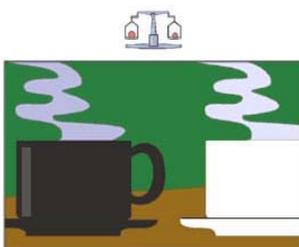


Fig. 9

Una zona negra tiene que ser mayor que otra blanca para contrapesarla (**fig. 9**).

- Forma:

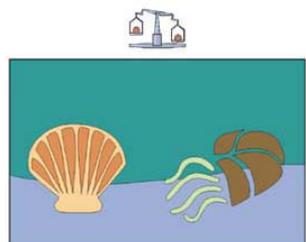


Fig. 10

La forma regular es más pesada que la irregular (**fig. 10**).

La compacidad de la forma respecto a su centro es más pesada que la dispersión de la misma (**fig. 11**).

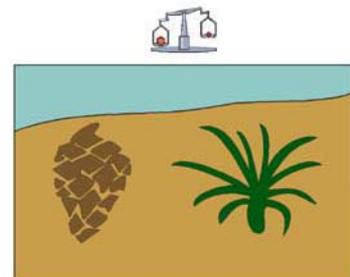


Fig. 11

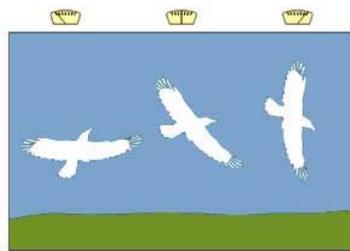


Fig. 12

La orientación vertical es más pesada que la oblicua, y ésta, a su vez, es más pesada que la horizontal (**fig. 12**).

- El interés intrínseco de la forma.

Por el tema representado, en función de los deseos y temores del espectador. Por ejemplo, una cabeza, como soporte de la mente, pesa mucho en el cuadro (**fig. 13**).

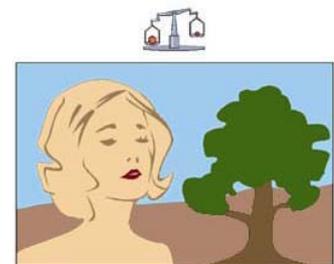


Fig. 13

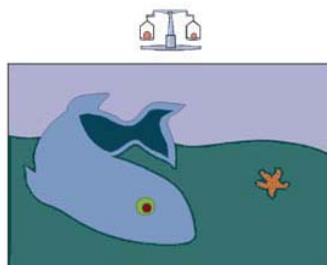


Fig. 14

Por su complejidad formal u otro factor; la propia pequeñez puede ejercer fascinación, aumentando el peso (**fig. 14**).

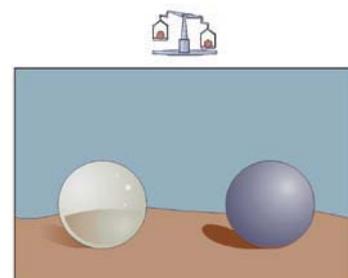


Fig. 15

- El conocimiento previo de la densidad o resistencia de los elementos representados, por lo que atribuiremos algo más de peso a la representación de una bola de plomo que a la de otra de cristal; factor discutible, según Arnheim. (fig. 15).

Actividad: Para una mejor comprensión del tema, se les lleva material didáctico, el cual consistía en cada uno de los ejemplos, luego se les daba cada factor en desorden y los estudiantes debían relacionar el ejemplo al factor que este representaba.

Tema: SIMETRÍA Y COMPENSACIÓN

Clase: 6 - 7

Logro: Emplea los conocimientos adquiridos para la realización de su trabajo

Indicador de logro Realiza una composición artística aplicando conceptos: ley de simetría y compensación

Competencia

Cognitiva: proceso mental en el desarrollo de una idea a partir de una lectura

Contenido: Compensación

Compensación o asimetría

La compensación puede obtenerse a través del peso visual, que es una cualidad que tiene el objeto y que difícilmente puede medirse, dado que son muchos los factores que influyen en él alterando toda posible cuantificación, salvo la muy fina balanza de la retina del observador.

Actividad: En la clase numero seis se les explica lo que es compensación, se retoma el tema de peso visual, para la clase numero siete se les realiza una lectura "El vuelo de Icaro", terminada ésta se les entrega la cartulina en 1/8, las temperas y los pinceles, los estudiantes debían pintar alguna escena, personaje de la lectura.

GUIA Nº 4

Tema: Espacio y Formas

Clase 8

Logro: Desarrolla diferentes gráficos o dibujos de objetos para simplificar su volumen

Indicador de Logro: Representa objetos con volumen a un plano simple

Competencia

Cognitiva: Aplica Conceptos en la representación de objetos

Contenido: De planos a volúmenes

Diseño múltiple

Espacio

Dimensión, extensión, relación entre los objetos, continente de lo mismo. Dirección en todos los sentidos volumen plástico. Puede considerarse como la experiencia perceptual a través de las posiciones, direcciones, distancias, tamaños, y formas de los cuerpos en relación. Estos factores se definen siempre respecto a ; ejes o puntos de referencia, en lo que hace a la distancia; Posición, movimiento y dirección. Forma, Tamaño y relación de las partes en cuanto a unidades visuales. La percepción del espacio implica para el ser vivo, acción en el espacio, a cuya valoración concurren la determinación de los ejes y coordenadas potenciales.

La percepción del espacio no depende sólo de las condiciones fisiológicas sino también de las psicológicas. Así una serie de fenómenos visuales sobre el plano de la imagen (figura, fondo, superposición, peso, avances de color, gradientes de tamaño y luminosidad, tensión, contraste.) son considerados entre otros factores como determinantes de la percepción espacial.

Forma

Apariencia, configuración, estructura que reciben las impresiones sensoriales en la percepción. Sentido que reciben estas sensaciones. Relación de las partes con el total.

Equivalente del vocablo alemán " gestalt " que implica un concepto de totalidad, de íntima correspondencia que le es intrínseca. La sola alteración de una de las partes modifica las características del conjunto formal.

Forma: definida por disposición geométrica. La forma de una zona o contorno va a permitirnos reconocerlas como representaciones de objetos reales o imaginarios.

La forma se refiere a las características estructurales de los objetos sin tener en cuenta su orientación ni ubicación en el espacio; alude también a sus límites, de contornos o de superficies y a la correspondencia entre interior y exterior.

El concepto de forma en el arte indica que la obra avanza y se desarrolla hacia una configuración según pautas que le son propias y que concurren a su unidad. La forma en arte es, por ende, el producto de la acción e intención del hombre sobre la materia.

La forma de la obra de arte - de una pintura por ejemplo - expone imágenes pero además trasciende a estas meras formas " de presentación " para aludir a otras imágenes que son "sugeridas" a la mente por la educación, la cultura y la experiencia, siendo ambos aspectos, formas o modos a cuyo través el arte se trasmite al observador. Las formas de sugerencia general son: de imitación, de asociación y simbólicas. Estas formas de sugerencia pueden darse solas o combinadas. Las formas imitativas de sugerencia pueden observarse por ejemplo en la música descriptiva que se basa o incluye efectos de imitación de elementos de la naturaleza. Las simbólicas por su parte pueden connotar significados religiosos, poéticos, oníricos, herméticos, sexuales, etc. Expresos o cifrados y necesitan el conocimiento de una clave o convención por parte del observador. Las de asociación parten de ciertas cualidades que las formas sugieren en el equipo mental del observador originado en la experiencia, en simples relaciones de sentido o significado, lógico o arbitrario.

Forma Abierta Se designa así a aquellas formas cuyas características principales son: integración al fondo o medio. Evolución alrededor de un núcleo central explícito o implícito a partir del cual, se desarrolla en movimientos centrífugos o centrípetos; ínter - relación de las partes con el todo.

Forma Cerrada Reciben esta denominación las formas que muestran continuidad de contornos en todo su perímetro, lo que las contrasta con el fondo o medio con el cual manifiestan independencia, muestran densidad, cerramiento, solidez y carácter envolvente.

Actividad: Con base a la explicación los estudiantes deben tomar algún elemento y jugar con las diferentes formas que este posee para realizar una nueva composición.

Tema: Espacio y Formas

Clase: 10

Logro: Aplicar la perspectiva en un espacio abierto, permitiendo ver la diferencia de tamaño de los objetos.

Indicador de Logro: Aplica la perspectiva a objetos notando la variación de acuerdo al espacio.

Competencia

Cognitiva: Analiza espacios mediante procesos mentales

Contenido: Nociones de Perspectiva

Perspectiva

Perspectiva, en arte, método gráfico capaz de representar el espacio tridimensional sobre una superficie plana. Existen gran cantidad de tipologías perspectivas, derivadas de los distintos sistemas proyectivos que permite la geometría.

Entre las más usuales destacan la perspectiva caballera, sistema cilíndrico oblicuo, la perspectiva axonométrica, sistema cilíndrico ortogonal, y, sobre todo, la perspectiva lineal, también llamada cónica porque se genera a partir de una proyección cónica. La perspectiva lineal es el sistema de representación que más se asemeja a la visión humana. Una de sus leyes fundamentales es la de que las rectas paralelas se representan como convergentes: las vías del tren, que parece que se acercan a medida que se pierden en la distancia. Los elementos más importantes de este tipo de perspectiva son el plano del cuadro (la superficie de representación), la línea del horizonte, situada a la altura del punto de vista (los ojos del espectador), y los diferentes puntos de fuga, donde convergen, sobre la línea del horizonte, las rectas horizontales más importantes de la figura.

Actividad: Con recortes de periódico, revistas y demás los estudiantes deben realizar su propia composición, utilizando los diferentes tipos de perspectiva que se les explicaron.

Tema: Espacio y Formas

Clase: 12 – 13 - 14

Logro: Emplea todos los conocimientos que le sirvan para expresarse estéticamente en un dibujo

Indicador de Logro: Aplica las técnicas en la construcción e una idea

Competencia

Cognitiva: Relaciona lo aprendido con su entorno

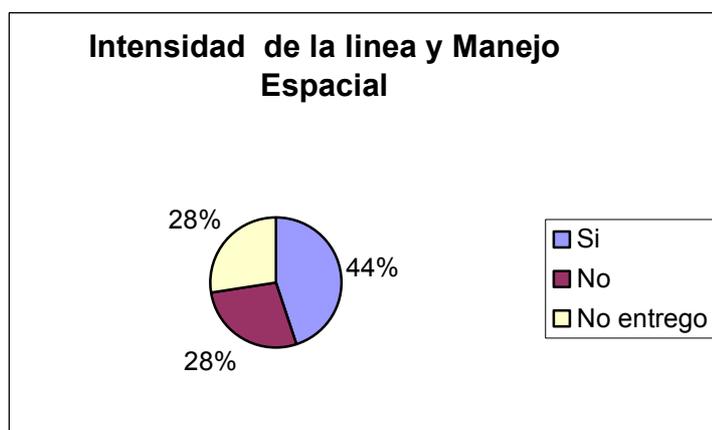
Contenido: Ilustración de una idea

Actividad: Dadas todas las herramientas, por grupos han de tener una imagen de un artista diferente, la cual cada estudiante deberá describir, terminada la descripción, los estudiantes intercambiaran sus hojas y han de interpretar y pintar la descripción que se realizo. Terminada la actividad de pintar se socializan los trabajos observando las dificultades que los estudiantes tuvieron en la descripción, elaboración y terminación del trabajo. Antes de finalizar la clase se hablara de la temática que los estudiantes por grupos quieran desarrollar para el mural

Anexo 7 (GRAFICAS DE EVALUACIÓN 2005)



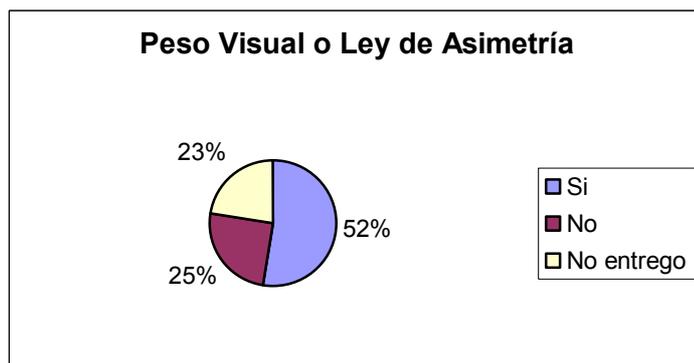
En este ejercicio el estudiante desarrollaba procesos mentales en el cual debía integrar un conocimiento previo al desarrollo de una actividad grafica que le permitía manejo del espacio grafico.



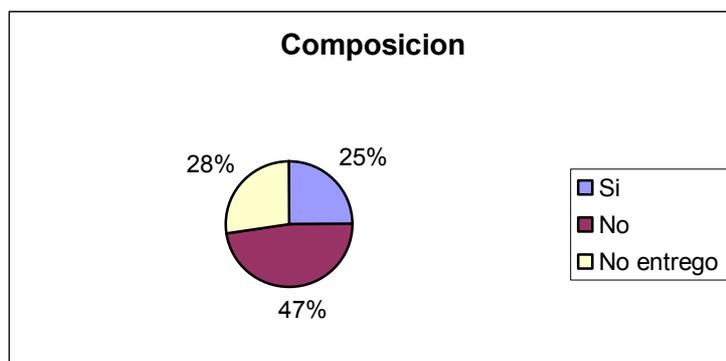
En esta actividad los estudiantes desarrollan habilidades y destrezas espaciales con el manejo de la línea, a partir de la observación de unos elementos que conforman un bodegón, para la creación artística de manera controlada.



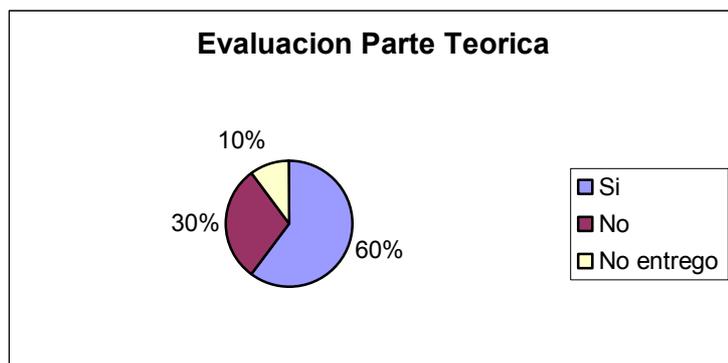
En el ejercicio los estudiantes apropiaban conceptos sobre la ley de simetría que le permitían identificar en una obra pictórica dichos conceptos y a su vez ellos aplicaban sus conocimientos en la elaboración de su creación gráfica.



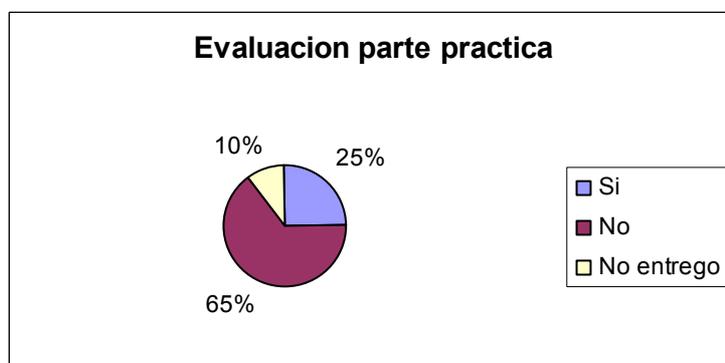
En el ejercicio los estudiantes desarrollan un proceso mental de manejo espacial y compositivo de las formas, para la ejecución de un dibujo que les permitía realizar una representación gráfica donde se desarrollaba la creatividad.



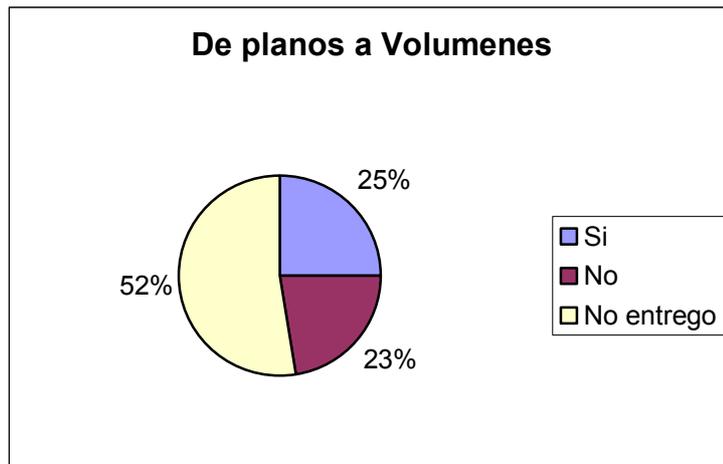
En esta actividad los estudiantes a partir de una lectura, desarrollaban una imagen mental para la coordinación de los elementos descritos en la creación de una composición artística, permitiendo desarrollar su imaginación.



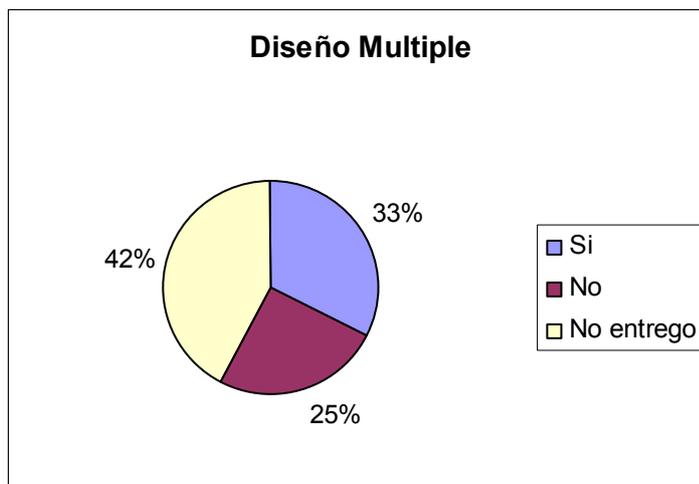
En la evaluación realizada los estudiantes demostraron una apropiación de los conceptos tratados, dentro del desarrollo de las temáticas trabajadas.



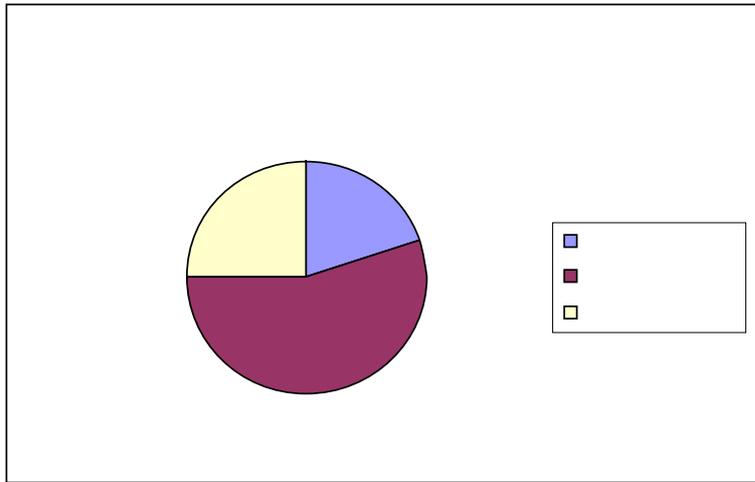
Una vez apropiados los conceptos en esta segunda parte de la evaluación los estudiantes no aplican las nociones para la aplicación visual.



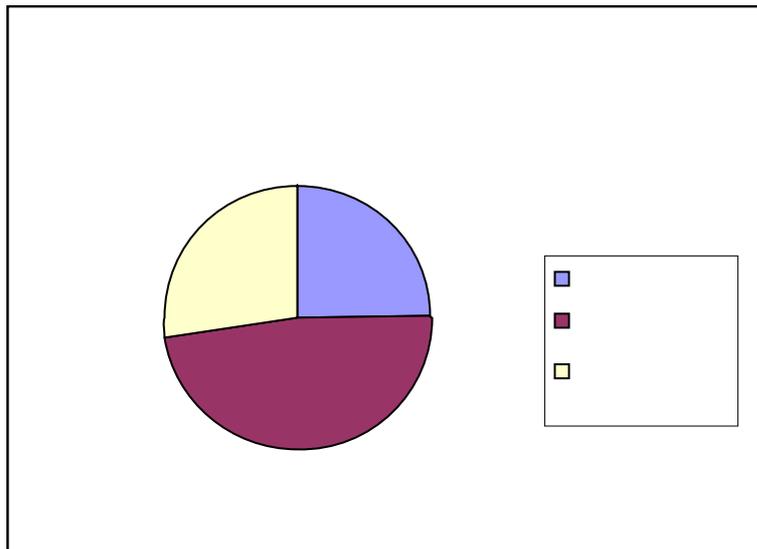
En el ejercicio los estudiantes apropiaron y aplicaron conceptos que les permitía la representación gráfica de objetos reales modificando su forma geométrica, de acuerdo al objeto a representar.



En este ejercicio los estudiantes analizan las partes que componen un objeto deconstruyéndolo, para construir con las mismas partes una composición que le permite integrar una percepción consciente del objeto observado.



En el ejercicio los estudiantes, relacionan lo aprendido con su entorno, mediante la apropiación de conceptos, para integrar los elementos escogidos, creando situaciones y espacios de forma grafica



En el ejercicio los estudiantes debían manejar con propiedad espacios y formas descritas, para la integración conceptual y grafica de una obra artística descrita por medio del lenguaje discursivo, aplicando los conceptos aprendidos para desarrollar procesos mentales.

EXPERIENCIAS ARTISTICAS

TRABAJOS DEL GRUPO 904

AÑO 2004

(PRIMER SEMESTRE DE PRACTICA)

CARICATURA.

Identificación de cada estudiante con un animal





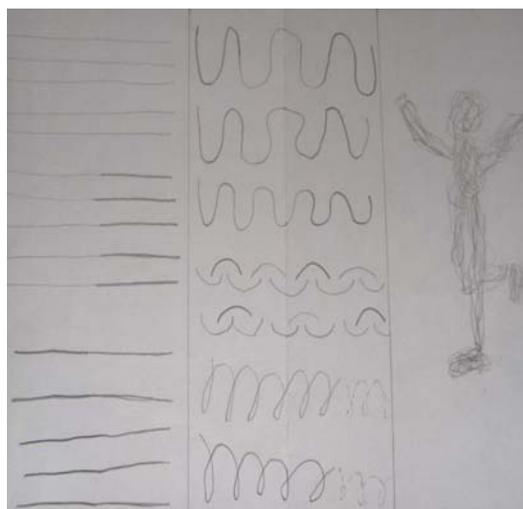
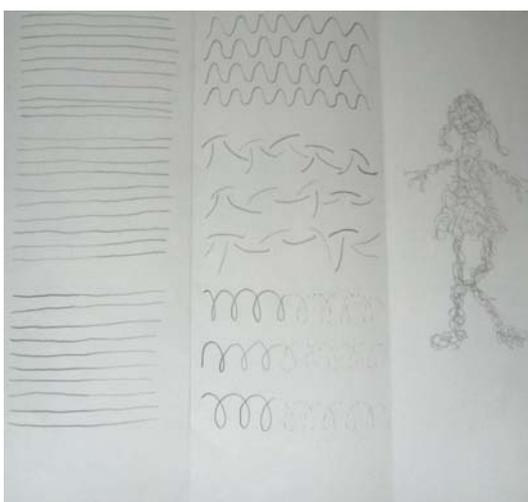
EL COMIC
FOTO INSTANTANEA





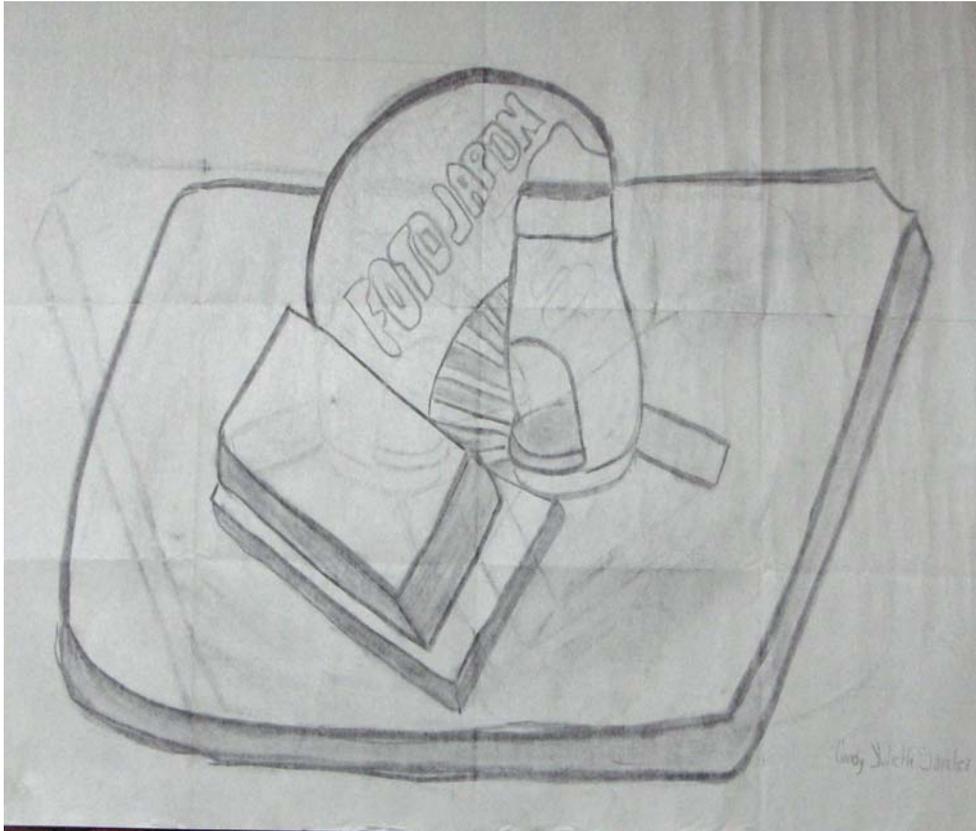
TRABAJOS DEL GRUPO 105
AÑO 2005
(SEGUNDO SEMESTRE PRÁCTICA)

TRAZO DE LINEAS RECTAS, CURVAS Y SCRIMBLI



VALOR EXPRESIVO DE LA LINEA
BODEGON





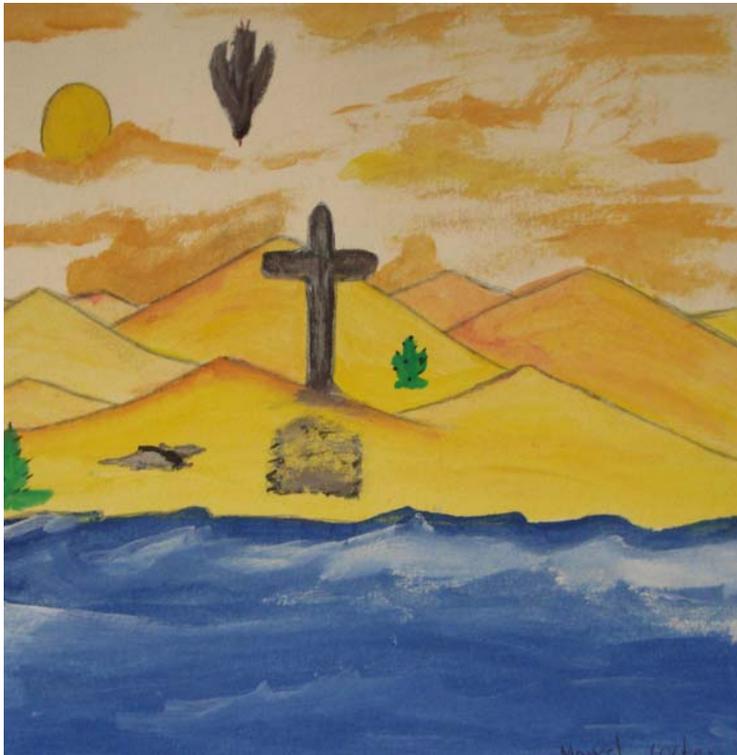
LEY DE SIMETRIA



COMPOSICION

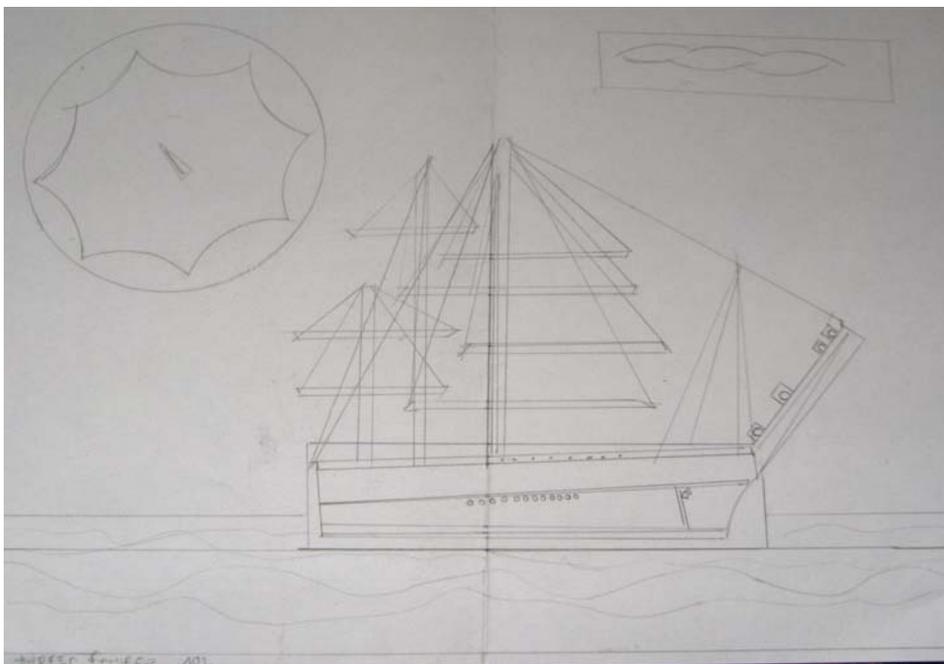
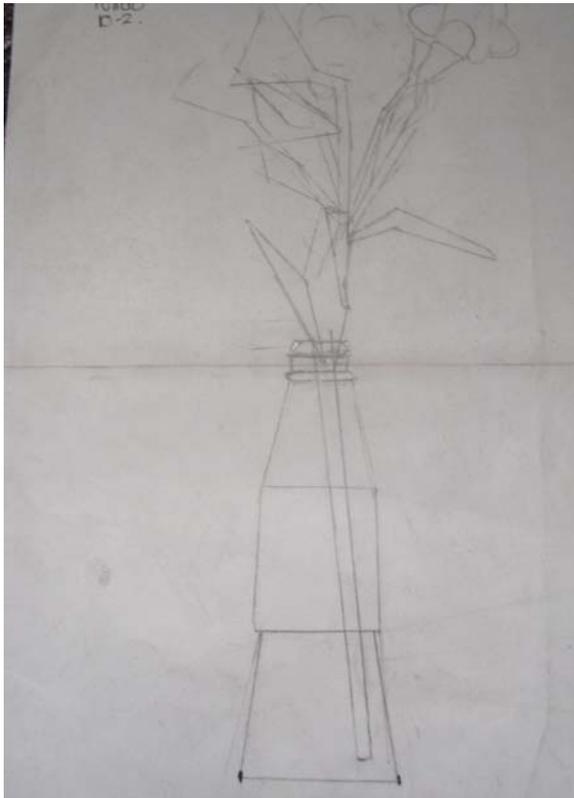


COMPENSACION Y PESO VISUAL

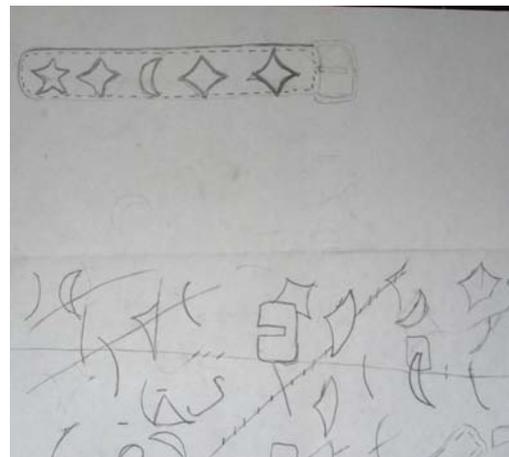
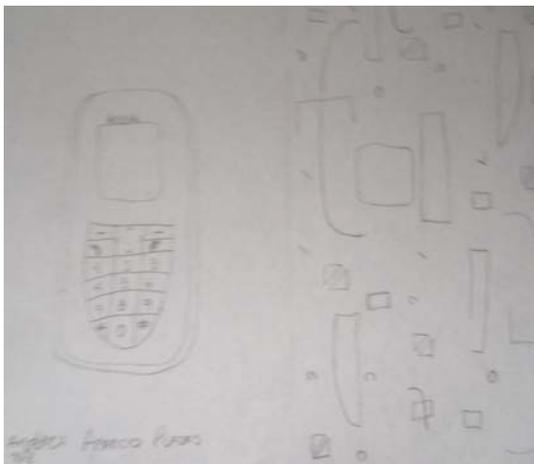
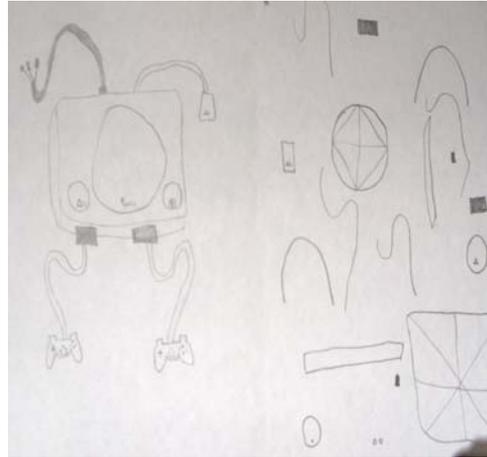
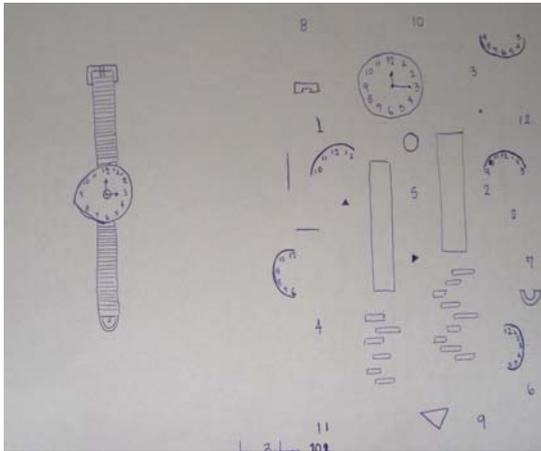




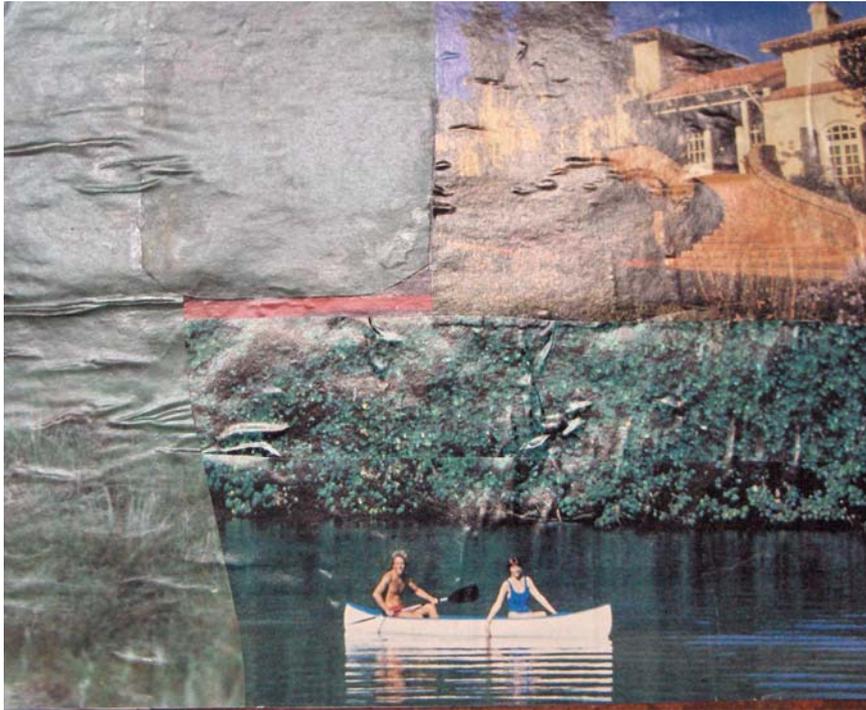
DE PLANOS A VOLUMENES



DISEÑO MULTIPLE



PERSPECTIVA





SEMIOTICA



