

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL
29 DE NOVIEMBRE DE 1976

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS

La mediación del docente y el desarrollo del pensamiento complejo en estudiantes universitarios

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

Angélica María Ramos Méndez

ASESOR:

Mtra. María Teresa Thome Ontiveros

Guadalajara, Jalisco. Marzo de 2010

ÍNDICE

| | |
|---|---------------|
| Introducción | Pp. 4 |
| Capítulo 1: Contexto | Pp. 7 |
| 1.1 Ámbito Institucional | Pp. 7 |
| 1.2 Ámbito Académico | Pp. 7 |
| 1.3 Ámbito Social | Pp. 9 |
| Capítulo 2: Planteamiento del Problema | Pp. 10 |
| Capítulo 3: Marco teórico | Pp. 12 |
| 3.1 Encuadre General | Pp. 12 |
| 3.1.1 Los paradigmas de la educación | Pp. 12 |
| 3.1.1.1 La teoría sociocultural | Pp. 13 |
| 3.1.1.2 La teoría del procesamiento de la información | Pp. 13 |
| 3.1.1.3 La teoría psicogenética | Pp. 14 |
| 3.2 Esquema temático | Pp. 15 |
| 3.2.1 El aprendizaje | Pp. 16 |
| 3.2.1.1 El aprendizaje desde el paradigma sociocultural | Pp. 16 |
| 3.2.1.2 El aprendizaje desde el paradigma psicogenético | Pp. 17 |
| 3.2.2 El aprendizaje mediado | Pp. 18 |
| 3.2.2.1 Zona de desarrollo próxima | Pp. 21 |
| 3.2.2.2 Estructuras cognitivas | Pp. 22 |
| 3.2.3 Pensamiento crítico | Pp. 24 |
| 3.2.4 Pensamiento creativo | Pp. 26 |
| 3.2.4.1 Edward de Bono | Pp. 26 |
| 3.2.4.2 David Perkins | Pp. 29 |
| 3.2.4.3 Robert J. Sternberg | Pp. 30 |
| 3.2.4.4 Joseph Muñoz | Pp. 30 |
| 3.2.5 Pensamiento complejo | Pp. 34 |
| 3.2.6 La conversación instruccional | Pp. 39 |
| 3.2.7 La técnica de la pregunta | Pp. 42 |
| 3.2.8 El aprendizaje significativo | Pp. 46 |
| Capítulo 4: Marco metodológico | Pp. 50 |
| 4.1. Paradigma positivista racionalista cuantitativo | Pp. 50 |
| 4.2 Paradigma interpretativo naturalista cualitativo | Pp. 51 |
| 4.3 Elección del paradigma | Pp. 54 |
| 4.4 Elección del método | Pp. 54 |

| | |
|--|----------------|
| 4.4.1 Estudio de Casos | Pp. 54 |
| 4.4.2 Investigación Acción | Pp. 55 |
| 4.4.3 Paradigmas de Shulman Lee | Pp. 55 |
| 4.5 Elección de las técnicas | Pp. 57 |
| 4.5.1 Observación | Pp. 57 |
| 4.5.2 Entrevista | Pp. 58 |
| 4.5.3 Fotobiografía | Pp. 58 |
| 4.5.4 Historias de vida | Pp. 59 |
| 4.5.5 Grupo Focal | Pp. 59 |
| 4.5.6 Grupo de Discusión | Pp. 59 |
| 4.5.7 Cuestionario | Pp. 60 |
| Capítulo 5: Análisis de la investigación | Pp. 64 |
| 5.1 Introducción | Pp. 64 |
| 5.2 Las preguntas de la investigación | Pp. 64 |
| 5.3 Las categorías | Pp. 66 |
| 5.3.1 Primera categoría: Los criterios de la acción mediada | Pp. 68 |
| 5.3.1.1 Mediación del significado | Pp. 68 |
| 5.3.1.2 La construcción colectiva | Pp. 77 |
| 5.3.2 Segunda categoría: Los mecanismos de la mediación | Pp. 84 |
| 5.3.2.1 Enfoque en los procesos | Pp. 84 |
| 5.3.3 Tercera categoría: Los medios para ayudar al desempeño | Pp. 91 |
| 5.3.3.1 La indagación | Pp. 91 |
| 5.3.3.2 La motivación | Pp. 95 |
| Capítulo 6: Conclusiones de la investigación | Pp. 98 |
| Bibliografía y fuentes | Pp. 105 |
| ANEXOS | Pp. 109 |

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI, la educación enfrenta uno de los más grandes retos de su historia, en medio del cambio de paradigmas causado entre muchos factores por la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, los docentes nos encontramos replanteando el papel que nos toca cumplir en un mundo hiper informado.

Para el maestro de este mundo post moderno, la cuestión no debería ser como enseñar un suceso o una teoría, sino decodificar la manera en que las nuevas generaciones conocen y aprenden significativamente. Baricco. (2006) ensayista italiano hace una interesante analogía de los jóvenes de cualquier época con los pueblos bárbaros, en cuanto a su naturaleza mutante que desconcierta y atemoriza a la sociedad adulta, me parece pertinente para introducir este trabajo tomar el siguiente párrafo de su libro en donde trata de describir esa manera de aprender de los jóvenes en la actualidad.

“...la experiencia, para los bárbaros, es algo que tiene la forma de sirga, de secuencia, de trayectoria: supone un movimiento que encadena puntos diferentes en el espacio de lo real: es la intensidad de esa chispa.

No era así, y no fue así durante siglos. La experiencia, en su sentido más elevado y salvífico, estaba relacionada con la capacidad de acercarse a las cosas, una a una, y de madurar una intimidad con ellas capaz de abrir las habitaciones más escondidas. A menudo era un trabajo de paciencia, y hasta de erudición, de estudio. Pero también podía ocurrir en la magia de un instante, en la intuición relámpago que llegaba hasta lo más hondo y traía a casa el icono de un sentido, de una vivencia efectivamente acaecida, de una intensidad del vivir. En todo caso, se trataba de un asunto casi íntimo entre el hombre y un fragmento de lo real: era un duelo circunscrito, y un viaje a fondo.

Parece que para los mutantes, por el contrario, la chispa de la experiencia salta en el movimiento veloz que traza entre cosas distintas la línea de un dibujo. Es como si nada pudiera experimentarse ya salvo en el seno de secuencias más largas, compuestas por diferentes «algo». Para que el dibujo sea visible, perceptible, real, la mano que traza la línea tiene que ser un gesto único, no la vaga sucesión de gestos distintos: un único gesto completo. Por esto tiene

que ser veloz; de este modo adquirir una experiencia de las cosas se convierte en pasar por ellas justo el tiempo necesario para obtener de ellas un impulso que sea suficiente para acabar en otro lado. Si en cada una de las cosas se detuviera el mutante con la paciencia y las expectativas del viejo hombre con pulmones, la trayectoria se fragmentaría, el dibujo quedaría hecho pedazos. Así que el mutante ha aprendido el tiempo, mínimo y máximo, que debe demorarse sobre las cosas. Y esto lo mantiene inevitablemente lejos del fondo, que a estas alturas para él es una injustificada pérdida de tiempo, un inútil impasse que destruye la fluidez del movimiento. Lo hace alegremente porque no es ahí, en el fondo, donde encuentra el sentido: es en el dibujo. Y el dibujo o es veloz o no es nada”

Sin ser experta en sociología ni en psicología considero que la teoría de Alessandro Baricco no es nada descabellada, la experiencia como docente me permite reconocer signos que le dan la razón y no se trata de una moda que tienda a desaparecer sino de un verdadero cambio de paradigma que abre un parteaguas entre alumno-profesor imposible de salvar a no ser que los docentes como adultos tratemos de comprender esta nueva forma de conocer y formulemos nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes a esta realidad, en donde más que hacerlos ir al fondo de las cosas los hagamos moverse por encima de varios puntos relevantes para que construyan (aún así) verdaderos aprendizajes y desarrollen el pensamiento complejo.

Este interés da origen al presente trabajo de investigación, que tiene como propósito comprender a esos bárbaros del siglo XXI que asistieron a las aulas del Iteso y descubrir cuales mediaciones de mi práctica docente les permitieron desarrollar pensamiento complejo a través de su participación en el curso de “Introducción a la Historia del Arte”.

El trabajo consta de siete capítulos estructurados de la siguiente manera:

En el 1° capítulo describo el contexto particular en el que se desarrolla la investigación, en cada uno de los diferentes ámbitos con los que se correlaciona.

En el 2° capítulo defino el problema a investigar, y planteo las preguntas subsidiarias. Justifico el trabajo, explicando la importancia de realizar esta investigación y fundamento el valor en cuanto a la relevancia educativa.

En el 3° capítulo se presenta el marco teórico en el que se respalda el análisis y las conclusiones de este trabajo, se dialoga con los expertos en el tema y se integran distintas visiones.

En el 4° capítulo defino el marco metodológico, detallo el método y las técnicas empleadas en la investigación, planteo la delimitación del estudio y los alcances esperados.

En el 5° capítulo analizo e interpreto la información obtenida bajo la luz del marco teórico.

En el 6° capítulo muestro las conclusiones a las que llegué al final de la investigación, así como algunas recomendaciones para mejorar la práctica docente en cuestión de mediación a favor del desarrollo del pensamiento complejo.

Finalizo con los anexos en los que se encuentran recopilados todos los registros utilizados durante el proceso de investigación.

Capítulo 1°

CONTEXTO

1.1 ÁMBITO INSTITUCIONAL

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Formación Humana del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. El ITESO, como universidad confiada a la Compañía de Jesús, se caracteriza por ir más allá de la excelencia académica, hacia una profunda preocupación por el entorno local y global frente al compromiso social de mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables, por lo cual enfoca su modelo educativo hacia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes, tal y como lo señaló el padre Kolvenbach. (2001) durante un discurso que ofreció a las universidades estadounidenses:

"Los estudiantes a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar en favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos"

Esta filosofía cristiana de la liberación solo puede llevarse a cabo con personas que van más allá de la obiedad, que ven lo que otros no son capaces de encontrar porque han desarrollado una manera compleja de pensar, y con ello unos "ojos nuevos" para ver la realidad.

1.2 ÁMBITO ACADÉMICO

El enfoque académico del Iteso, al igual que las demás universidades Jesuitas en el mundo se fundamentan en la pedagogía Ignaciana la cual está integrada por cinco dimensiones o aspectos, a saber: la contextualización, la experiencia, la reflexión, la evaluación y la acción transformadora. Cada una de las dimensiones en sí mismas implican procesos de pensamiento complejo, por la multiplicidad de acciones que requieren y las relaciones que se entablan entre ellas mediante varios procesos cognoscitivos, ya que las dimensiones no se dan de manera aislada sino interconectadas entre sí, y esto es posible en una mente que sabe pensar y relacionar múltiples factores.

El Centro de Formación Humana (CFH) en el ITESO, es el espacio universitario que busca aplicar la pedagogía Ignaciana mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las cinco dimensiones y en donde los docentes intentamos involucrar la inteligencia racional y la inteligencia afectiva de nuestros estudiantes en situaciones de aprendizaje significativas.

El trabajo de esta investigación lo realicé en el curso de *Introducción a la Historia del Arte* una materia que ofreció el CFH hasta mayo del 2007 y que mantuvo el sello de la pedagogía ignaciana al descentralizar el aprendizaje de los contenidos propios de la materia para facilitar que el estudiante desarrollara la capacidad de apreciar el arte mediante la elaboración de interpretaciones propias que le permitieran comprender el momento histórico en que fueron creadas, experimentar, reflexionar, evaluar y construir nuevos vínculos de identidad entre la obra y él mediante el desarrollo de las siguientes competencias.

1.2.1 Las Competencias

1° CONOCIMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN:

- Fortalecer la identidad mediante la apreciación del arte, explorando y reconociendo sensaciones o sentimientos que la obra provoca al ser admirada.

2° INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS:

- Apreciar una obra de arte a partir del análisis de los elementos y principios que subyacen a la obra, vinculando diferentes factores que intervienen en la expresión artística, tanto del contexto histórico como del propio artista.
- Dar lectura a la obra de arte a partir de la interpretación de signos iconográficos implícitos en la misma, logrando una introspección reveladora y significativa.

1.2.2 Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son determinantes de la mediación del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el curso de Introducción a la historia del arte fue diseñado bajo tres principios:

1.2.3.1 Desarrollo del Pensamiento Analítico

Ofrecer situaciones de aprendizaje en donde el alumno revise la historia del arte occidental desde la antigüedad clásica hasta nuestro días mediante la búsqueda de información pertinente, el análisis de los elementos y principios que subyacen a la obra, así como del contexto histórico y social en que fue creado y la reflexión sobre las diversas maneras de expresión artística, trabajando dentro del aula o en la biblioteca del campus.

1.2.3.2 Favorece el Aprendizaje Situado

Proponer situaciones de aprendizaje fuera de la universidad, para que los estudiantes vivan la experiencia del arte en los diferentes espacios que ofrece la ciudad y pueda apreciarlo y analizarlo usando los conocimientos adquiridos en el salón de clases.

1.2.3.3 Desarrollo del Pensamiento Creativo

Ofrecer situaciones de aprendizaje en donde los alumnos experimenten diferentes maneras de expresar sus ideas y sentimientos de manera creativa, con juegos lúdicos y talleres artísticos.

1.3 ÁMBITO SOCIAL

1.3.1 Características del Grupo sujeto a la Investigación

El curso de *Introducción a la Historia de la Arte* fue una optativa que congregó a jóvenes de distintas edades y sexos, de diferentes licenciaturas y distintos semestres, desde el 4° hasta el 10°.

Estos jóvenes bárbaros llegaron con diferentes enfoques para ver y apreciar el arte, con diferentes estilos de aprender, con diferentes maneras de expresarse y de pensar y eso constituyó un potencial en la aportación del dialogo y la disertación, ya que el trabajo interdisciplinario complementó y equilibró las interpretaciones que se dieron sobre una obra, desde la subjetividad sensible y abstracta de los diseñadores y arquitectos, hasta la objetividad concreta y elocuente de los ingenieros en cualquiera de su especialidad.

Una característica significativa de estos grupos fue que en su mayoría los estudiantes tenían pocos conocimientos previos sobre el arte, esta cualidad fue relevante para problematizar la realidad que en el siguiente capítulo se detalla.

Capítulo 2°

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En agosto del 2004 el ITESO puso en marcha el nuevo plan de estudios en todos los departamentos atendiendo a la Reforma Educativa, lo que significó una reestructuración total en el ámbito académico. El CFH no fue la excepción, y el nuevo plan sustituyó las cuatro cardinales: ética, estética, filosofía y teología, con nuevas materias como contexto histórico y social, conocimiento y cultura, Ética, identidad y profesión, etc. y reubicando el conocimiento de la estética y el arte en el Centro de Promoción Cultural, que pertenece a la Dirección de Integración Comunitaria y que ofrece talleres y varios cursos con valor curricular.

Este hecho aparentemente irrelevante, en realidad tiene un trasfondo preocupante, ya que el Centro de Promoción Cultural por su naturaleza complementaria, pasa desapercibido para algunos alumnos del ITESO, o es percibido como un lugar de esparcimiento de poco valor académico, al que solo acuden aquellas personas que tienen habilidades artísticas bien identificadas.

Esto denota la desvalorización del arte en cuestión educativa, por lo general se le ve como un artículo de lujo que da mayor estatus en ciertos círculos sociales, pero lo separan de los procesos cognoscitivos que propicia el desarrollo intelectual, emocional y espiritual de la persona, lo cual no es congruente a la pedagogía ignaciana que tanto promueve la universidad y en donde el arte debería figura a la par que cualquiera de las ciencias, considerando que su estudio desarrolla aspectos cognoscitivos y afectivos importantes, y que representa la posibilidad de tener esos agentes de cambio que tanta falta hacen en nuestro mundo, capaces de enfrentar los retos de una manera sensible e innovadora.

Tengo una teoría sobre esta situación y tiene que ver con los antiguos métodos de enseñanza de la historia del arte que todavía siguen aplicando varios docentes en sus clases, recurriendo a la memorización y al frío análisis de un catálogo de obras desvinculadas, o bien limitando la historia a explicar sucesos lineales y cronológicos en donde cada suceso es causa y efecto del siguiente, de manera rígida... casi como decreto y olvidando que los bárbaros tienen otras maneras de aprender y por lo tanto el docente debe tener otras maneras de mediar el aprendizaje, como Baricco. (2006) lo explica en su libro cuando dice:

“Lo que la civilización está habituada a considerar ornamento prescindible, para el bárbaro, que escala fachadas y que no habita edificios, se ha convertido en esencia. Nunca conseguiréis alcanzar su manera de pensar si no sois capaces de meteros en la cabeza que para él la espectacularidad no es una cualidad posible de lo que hace, sino que es lo que hace. Es una condición previa de la experiencia: le es casi imposible acceder a hechos que no estén dotados de esa capacidad generadora de movimiento: hechos espectaculares. Si antaño, por tanto, el equilibrio que había que salvaguardar era el existente entre la fuerza de una esencia y la seducción de la superficie, para el bárbaro el problema se presenta en términos completamente cambiados: porque para él la seducción es una forma de fuerza, y la superficie es el lugar, extenso, de la esencia. Donde nosotros vemos una antítesis, o por lo menos dos elementos de distinta especie, él ve un único fenómeno. Donde nosotros buscamos una respuesta, para él no existe la pregunta”.

En el ámbito educativo no resulta sencillo alcanzar la manera de pensar de los bárbaros, sobre todo cuando ellos no dejan de moverse y tú como docente te mantienes estático, cuando te resistes a romper tus propios esquemas rígidos para comenzar a moverte como ellos, a ver como ellos y aprender como ellos. Pero este proceso por su misma naturaleza mutante jamás se concluirá, ya que los bárbaros precisamente existen porque hay otra parte de la sociedad que no los entiende y seguramente se las ingeniarán para seguir mutando y el docente a su vez para seguirles el paso.

Y es aquí donde cabe preguntar: **¿Qué mediaciones del docente permitieron a los estudiantes universitarios desarrollar pensamiento complejo a través de su participación en el curso de historia del arte?**

Existen varias teorías que aportaron ideas a esta investigación, en el siguiente capítulo encontrarán el estudio de alguna de ellas que permitieron seguir construyendo conocimiento sobre el tema.

Capítulo 3°

MARCO TEÓRICO

3.1 ENCUADRE GENERAL

Según Rojas. (2001) la formación de un marco teórico implica “exponer y analizar las teorías y las investigaciones que se consideren válidos” para dar un enfoque correcto al estudio que responda a los fines y propósitos de la investigación al momento de contrastar la teoría con la realidad. Esto permite ampliar y profundizar la visión en la búsqueda de respuestas, ya que al abrir un espacio para escuchar la voz de los expertos se abre también un proceso de diálogo con ellos que ayudará a entender mejor la naturaleza de la pregunta de investigación.

El orden de este capítulo va de lo general a lo particular, por lo que primero encontrarán 3 paradigmas de la educación que tienen relación con el contexto educativo donde se realizó la investigación, después verán la teoría del aprendizaje desde el paradigma sociocultural y el psicogenético para luego abordar el aprendizaje mediado, tema central de esta investigación junto al pensamiento complejo, que a su vez se vincula con el pensamiento crítico y creativo; más adelante encontrarán dos técnicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la conversación instruccional y la técnica de la pregunta, concluyendo con el aprendizaje significativo que al final de cuentas es la razón de ser de mi actividad docente.

3.1.1 Los paradigmas de la educación constructivista

El objeto de esta investigación, se sitúa dentro de un contexto educativo con un enfoque constructivista, por lo cual considero pertinente enmarcar la teoría bajo tres paradigmas que son soporte de dicha educación:

- a. La teoría sociocultural
- b. La teoría del procesamiento de la información
- c. La teoría psicogenética

Algunas de estas visiones consideran que la adquisición del conocimiento es un proceso gradual que tiene lugar en el propio sujeto mientras que otras contemplan la interacción social como determinante en este proceso cognitivo progresivo. A continuación haré una breve presentación de cada una de ellas, ya que más adelante se profundizará en cada tema.

3.1.1.1 La Teoría Sociocultural

Surge del pensamiento de Lev Semionovich Vygotski, quien sostiene que el conocimiento se desarrolla a través de las interacciones de factores internos (cognitivos) y externos (entorno biológico y sociocultural). En la enseñanza bajo este paradigma, el maestro es una figura importante en el desarrollo evolutivo de la inteligencia de un alumno, dado que la interacción social es estimulante y estructurante de las funciones psicológicas superiores que después serán interiorizadas por el sujeto que aprende, tal y como señala Vygotski en su explicación de la zona de desarrollo próximo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye dentro de un proceso biunívoco en el que la experiencia individual siempre está mediada por las interacciones sociales presentes y precedentes. Esto implica que lo que un alumno aprende está filtrado por la cultura, el lenguaje, las creencias, la relación con los otros compañeros, la relación con el maestro, el asesoramiento continuo y los conocimientos previos.

3.1.1.2 La Teoría del Procesamiento de la Información

Este paradigma integra las ideas de varios teóricos como Bruner, Dewey, Ausubel y Novak, entre otros, que afirman que el conocimiento es una reconstrucción de estructuras, que existen en la realidad exterior. Coll. (2000) explica de la siguiente manera esta teoría:

“En la teoría del procesamiento de información, las estrategias y los materiales de enseñanza se convierten en los protagonistas educativos para la adquisición de habilidades que estructuren el pensamiento hipotético-deductivo. El alumno necesita de una estructura interna que le permita comprender, representar y operar con la información del mundo exterior y para ello se requiere de la manipulación sistemática del material didáctico”.

Dado que esta perspectiva plantea que la realidad del mundo exterior al sujeto sí es cognoscible, entonces la enseñanza procura que los alumnos elaboren representaciones simbólicas y semánticas de los conceptos que se enseñan sobre el mundo y la sociedad lo más fielmente posible.

3.1.1.3 La Teoría Psicogenética

Constituye la visión de Piaget, quien postula que los sujetos, construyen sus propios conocimientos, mediante la transformación y reorganización de las estructuras cognoscitivas. Desde esta postura Labinowicz. (1987) afirma que “el maestro requiere de una gran capacidad para observar y explorar las reacciones que van teniendo los niños en sus experiencias de aprendizaje para no adulterar () el proceso de construcción individual”

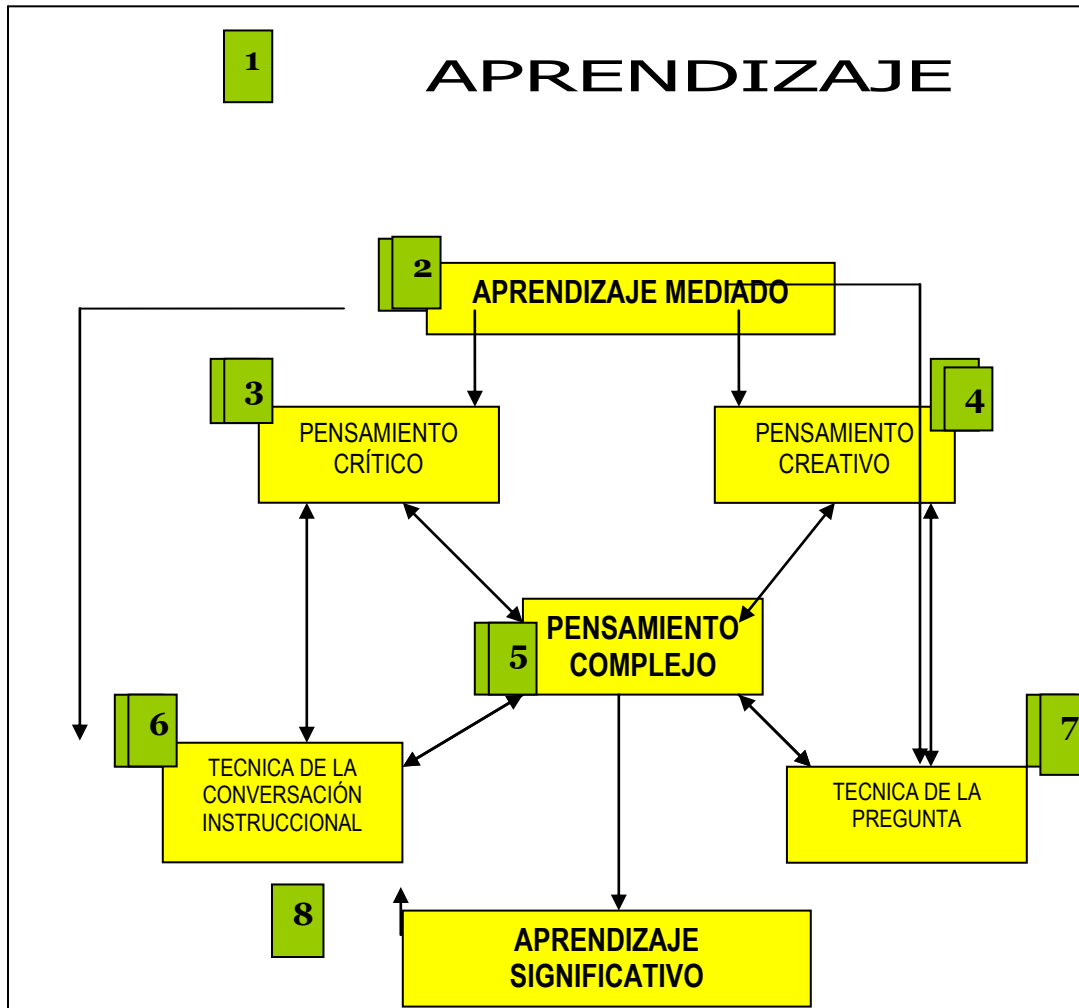
Bajo esta perspectiva, en el ámbito educativo debe tenerse en cuenta que si los alumnos tienen procesos individuales y esquemas de pensamiento previos, los maestros deben promover ambientes de aprendizaje donde las actividades de exploración, reto y descubrimiento para el alumno sean más importantes que la enseñanza en sí. De esta manera, el estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje y no el maestro.

El término ‘constructivismo’ forma parte del lenguaje educativo y se ha convertido desde hace tiempo en una palabra muy utilizada tanto para explicar el enfoque de los planes y programas oficiales de educación básica como por aquellos maestros e investigadores que pretenden ubicar su discurso dentro de la vanguardia pedagógica.

La educación con un enfoque constructivista no es rígida ni pretende dar pasos a seguir, más que un método es una estrategia de mediación que integra aspectos y principios de las tres teorías, en donde a veces se complementan y otras se comparten según el enfoque que el docente le dé.

Una vez puntualizado el encuadre general, presentaré el esquema de temas específicos que subyacen a la pregunta de investigación.

3.2 UNA EXPLORACIÓN DEL APRENDIZAJE: ESQUEMA TEMÁTICO



El esquema está contenido dentro del **aprendizaje (1)**, que es el área de interés de la investigación. La organización temática es central, en torno al concepto del **pensamiento complejo (5)**, los conectores hacen una estructura reticular, de tal forma que entretexen unos con otros los conceptos, para que a partir del **aprendizaje mediado (2)** sea posible que los alumnos logren construir pensamiento complejo, ya sea mediante estrategias: desarrollando **el pensamiento crítico (3) y el pensamiento creativo (4)** o mediante técnicas: **técnica de la conversación instruccional (6) y la técnica de la pregunta (7)**, de tal manera que el aprendizaje que logren los alumnos sea un **aprendizaje significativo (8)**.

Para cada tema, hice una selección de autores que me ayudaron a darle mejor lectura y comprensión. Por ejemplo para profundizar sobre el tema del aprendizaje, me ayudó leer a Vigotsky y a Piaget. Para el tema de aprendizaje mediado, recurrí a la teoría de R. Feuerstein y de Carriego. Para el pensamiento crítico elegí leer a Lipman, Ennis, Paul, y Stenberg. Para abordar el pensamiento creativo leí a De Bono, Moreira, Perkins, Stenberg y Muñoz. Para el tema de la técnica de la conversación instruccional leí a Goldberg, Wertsch y para la técnica de la pregunta, me ayudó leer a García Cancino y a Norka Loginow. Para el pensamiento complejo o de orden superior, leí a M. Lipman, R. Nickerson, D. Perkins, E. Smith y E. Morín. Por último, para el aprendizaje significativo leí a M. Moreira y M. Carretero.

A continuación el lector encontrará cada tema desarrollado desde mi interpretación:

3.2.1 Aprendizaje

Mucho se ha teorizado respecto al proceso de aprender, puesto que representa la esencia del conocimiento, es decir que el aprendizaje juega un papel esencial a la hora de irnos convirtiendo en lo que somos.

Existe divergencia entre autores, en relación del desarrollo y del aprendizaje; para Piaget el desarrollo es un proceso individual que ocurre al interior del sujeto con una casi total independencia de la influencia de factores externos... Pero para Vigotski es determinante la poderosa influencia que ejerce el ambiente social y cultural en la formación de los procesos psicológicos. Veamos un poco de estas dos visiones:

3.2.1.1 Aprendizaje desde el Paradigma Sociocultural

Hernández en Steiner. y Mahn. (2001) refiere que el aprendizaje, dentro de este paradigma, "es un proceso social y cultural (involucra la mediación de otros y el uso de artefactos culturales). Es un proceso en donde se posibilita el conocimiento distribuido, es decir la construcción del conocimiento con otros y es un proceso que ocurre dentro de contextos y prácticas socioculturales" Esta teoría puede comprenderse, si imaginamos a un individuo desde pequeño aislado de la sociedad y creciendo sin interacción alguna, tan solo cubriendo sus necesidades biológicas de subsistencia. Este individuo, con seguridad presentaría un incipiente desarrollo en su capacidad de hablar y de pensar porque no tendrá a otro igual con quien construir aprendizaje, a lo mucho imitará lo que hacen los animales (si

es que tiene contacto con alguno) y adaptará algunos instrumentos que le ayuden a sobrevivir, pero nunca se comparará su desarrollo con el de una persona que vive en sociedad. Es decir que nosotros somos capaces de convertirnos en personas, gracias a la interacción con las otras personas y no por un dispositivo innato.

Vigotsky en Martínez Rodríguez. (1999) afirmaba que "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social, y más tarde en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)." Entiendo que para Vygotski el proceso de aprender va mucho más allá que el simple acto de imitar, pues si el aprendizaje solo se limitara a hacer lo que otros hacen no habría posibilidad de desarrollo, nos quedaríamos estancados sin cambio alguno. Vygotski sabía que el proceso de aprender implicaba hacer algo más que sumar conocimientos de dos o más individuos; más allá de imitar y de sumar se trata de construir nuevos conocimientos en un proceso interactivo y heurístico primero en el plano social y posteriormente en el plano individual para ser aprehendidos, es decir interiorizados por el sujeto. Algunos teóricos, como Martínez Rodríguez. (1999) al referirse a la capacidad que tenemos las personas de apropiarnos de los fenómenos externos asumen el término aprender como aprehender porque conciben que "los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos se apropian de ellos o los hacen suyos mediante un proceso activo, social y comunicativo". Esta manera de concebir el aprendizaje, la relaciono con la idea de inteligencia que tiene Piaget.

3.2.1.2 Aprendizaje desde el Paradigma Psicogenético

Desde el paradigma psicogenético, la inteligencia es la adaptación del organismo con el medio. Cuando se produce un desequilibrio entre ambos, se pierde la relación y las cosas carecen de sentido y significado. Entonces la persona que sufre este desequilibrio busca reestablecerlo mediante alguna acción que permita asimilar los nuevos conocimientos y acomodarlos en sus esquemas mentales, incorporándolos con una nueva organización y por lo tanto permitiendo una reestructuración. Sin embargo este proceso es holístico porque no tiene fin. Cada nueva experiencia desequilibra lo que ya ha sido ordenado porque modifica la organización que en ese instante se tiene en la mente.

La asimilación la explica Piaget como el proceso que se produce de la experiencia a la mente mientras que la acomodación va de la mente a la nueva experiencia, ambos procesos permanecen activos y en mutuo equilibrio para que pueda darse la adaptación del organismo con el medio.

Para Piaget el desarrollo y el aprendizaje no son sinónimos, ni tampoco concibe el desarrollo como el producto de la suma de aprendizajes. Al contrario de esto, Piaget afirma que el aprendizaje está subordinado al desarrollo porque éste último es el que instala las estructuras sobre las cuales se podrá construir el conocimiento.

Para Piaget el aprendizaje está subordinado al desarrollo porque éste último es el que instala las estructuras sobre las cuales se podrá construir el conocimiento. Mientras que el desarrollo es un proceso espontáneo porque está ligado al proceso de embriogénesis, el aprendizaje debe ser provocado por situaciones externas. El desarrollo se da en cualquier situación, sin importar raza o condición socioeconómica porque es intrínseco. En cambio el aprendizaje necesita ser intencionado porque exige una experiencia especial, un medio específico que le enseñe.

El desarrollo es general mientras que el aprendizaje parte de lo particular y luego se generaliza. El desarrollo sigue un proceso gradual en donde las estructuras posteriores se construyen a partir de las anteriores y se incorporan en una síntesis superior. En cambio el aprendizaje está subordinado a las estructuras que el desarrollo va creando, de tal manera que si falta una de estas estructuras no es posible que se dé el aprendizaje.

Considero que ambas teorías son complementarias, porque en ningún momento una contradice a la otra, incluso el mismo Piaget afirma que el aprendizaje se estimula desde afuera, es extrínseco, porque depende de alguna motivación externa, de alguna razón. Y con ello le da la razón a Vigotsky en el sentido de que la interacción social y cultural es indispensable para aprender.

El aprendizaje puede adquirirse por medio de la exposición directa a la experiencia, incluyendo la realimentación de la propia conducta, y mediante el proceso de experiencia de aprendizaje mediado, es decir cuando una persona más experta tiene la intención de enseñar algo a una persona novata.

3.2.2 Aprendizaje Mediado

La exposición directa a estímulos ciertamente produce cambios en el individuo, pero éstos no son de gran calidad ni suficientes para permitir en él una transformación de su persona. Saber distinguir las diferencias entre la mediación

que tiene un niño en casa a otra en el contexto escolar ayuda a dimensionar la importancia de esta última.

Una mediación en casa es por lo general producto de un evento que se aprovecha, algo que no fue intencionado pero sucedió. Esta característica le da mucha vitalidad, pues la sitúa en la vida cotidiana y por lo tanto es visible el sentido del aprendizaje. Todo esto le da un marco improvisado, poco estructurado pero no menos significativo por ello, ya que en la vida cotidiana residen los verdaderos contextos de uso de los aprendizajes más allá del ambiente escolar, como lo menciona Carriego. (2000) cuando dice:

“Desde temprano, a través de los cuidados del entorno del adulto al niño, el adulto media y regula la interacción del niño y su conducta, creando una mediación que es la transmisión cultural. Luego el énfasis del entorno pasa al ámbito de la escuela y sus interacciones. Para los docentes constituye un desafío mediar entre los contenidos que deben transmitir, el alumno destinatario y la acción para lograr la comprensión efectiva de esos contenidos”.

Sin embargo, cuando las mediaciones en casa no fueron las apropiadas y por lo tanto el desarrollo no es el esperado, el papel del maestro se convierte en pieza fundamental para facilitar las mediaciones que detonen el desarrollo suspendido en ese niño. Haywood. (1987) afirma que ya que “los esfuerzos de los maestros ocurren después que los esfuerzos primarios de las madres, los niños son más competentes, presentan un conjunto más complejo en cuanto a su desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y expectativas así como una acumulación más rica de experiencias”.

Según Feuerstein, la experiencia de aprendizaje a través de un mediador favorece que el estudiante desarrolle sus habilidades cognitivas, la flexibilidad, la autoplaticidad y la modificabilidad. Sin embargo no toda interacción entre alumno y profesor es necesariamente un aprendizaje mediado. Para que realmente lo sea debe cumplirse con ciertos criterios que Feuerstein identifica en tres aspectos importantes: La mediación de la intencionalidad y la reciprocidad, la mediación de la trascendencia y la mediación de significado.

La intencionalidad es la base de la planeación, constituye el primer paso en la mediación, y consiste en el diseño de estrategias conscientemente intencionadas, tanto en contenidos como en procesos cognoscitivos. Una vez que el docente identifique el objetivo y el propósito del conocimiento, debe enfocarse al diseño de

estrategias con las cuales los cuales sus alumnos logren aprendizaje. Saber esto me hace pensar que dentro de mi trabajo de investigación, debo analizar las planeaciones de cada sesión observada y no solamente la sesión, para constatar si lo planeado dio resultado en la práctica educativa.

La reciprocidad de la que habla Feuerstein la entiendo como la interpretación constante entre dos o más personas que interactúan, de tal manera que en ese proceso interactivo de ida y vuelta se da un momento de intersubjetividad. Al respecto Wertsch en Hernández Rojas. (1999) afirma:

“Durante este proceso de intersubjetividad la dimensión interpsicológica, juega un papel esencial en la definición compartida de la situación o la tarea por ser aprendida, para que sobre esta base ocurra la compartición conjunta de habilidades y conocimientos requeridos en las actividades involucradas en ella y posteriormente, con base en ello, se consiga el traspaso y control paulatino de la realización de la tarea por parte del niño (la dimensión intrapsicológica)”

En un salón de clases, el profesor juega un papel determinante en la creación de situaciones que motiven a los alumnos a interactuar entre ellos, sus estrategias deben ir encaminadas a captar el interés y la curiosidad de los estudiantes, tanto en el planteamiento del tema como en la forma de abordarlo.

La trascendencia es otro aspecto que el docente debe cuidar desde la planeación, en el diseño de estrategias para que los alumnos abandonen la particularidad en donde se trabajó el aprendizaje para llevarlo a otros campos, extenderlo más allá del aquí y el ahora. Sin embargo resulta la mediación más difícil de comprobar, ya que no siempre la transferencia se produce en el momento que uno quiere y pueden pasar meses o años para que realmente suceda.

Por último la mediación del significado. El significado se refiere a la manera como el maestro hace que el alumno se interese por el aprendizaje, ya sea porque el contenido en sí mismo es relevante para el alumno o por la manera como el maestro hace que conecten los conocimientos previos con los nuevos, todo esto con la intención de lograr una participación emotiva en el alumno. Estas ideas las relaciono con otras que escribieron Marzano y Pickering. (1997) en donde declaran que “el propósito de adquirir conocimiento es ser capaz de darle un uso que tenga sentido... En pocas palabras, cuando usamos el conocimiento para resolver cuestiones específicas que nos interesan, en verdad nos sumergimos en el aprendizaje.”

Para mi, esta mediación es prioritaria y representa todo un reto para los docentes, ya que encontramos un abismo entre los intereses de los jóvenes estudiantes y los propios o los de la materia.

Ser mediador no es tarea fácil. Lado. (2002) señala que la mediación “varía en relación a las características de los alumnos, a los cambios que va sufriendo el contenido y al contexto social y cultural”. Entender la mediación en este contexto de movilidad, permite visualizar al docente, como una persona que además de dominar el contenido de la materia, es sensible y hábil para captar las características del grupo con el que trabaja, y así tomar decisiones sobre las mediaciones más adecuadas.

Kozulin. (1998) coincide con Feuerstein respecto a que “no todas las acciones entre el niño, el adulto y el material de aprendizaje califican como experiencia mediada”. Y enfatiza que aquellas que son inapropiadas para las necesidades del niño no logran mediar nada. Esto guarda una relación estrecha con el concepto de Zona de Desarrollo Próxima de Vigotsky, o con el concepto de estructuras cognoscitivas de Piaget, puesto que evidencia que si el conocimiento no esta dentro de la ZDP del alumno, será imposible que sea aprehendido por el. Hay que tener cuidado de no caer en actividades sin rumbo, sin conexión con otros conocimientos y sin sentido alguno. En cambio cuando las experiencias de aprendizaje mediado (EAM) son las adecuadas, porque se enfocan a las necesidades individuales y sociales del alumno, además están dentro de la zona de desarrollo próxima y son congruentes con la naturaleza del contenido; entonces será más factible que el alumno experimente un aprendizaje. ¿Pero cómo saber cuáles son las adecuadas al desarrollo?

Considero necesario detenerme sobre el concepto de ZDP del paradigma sociocultural y el concepto de estructuras cognoscitivas del paradigma psicogenético.

3.2.2.1 La Zona de Desarrollo Próxima

Vygotski definió a la ZDP como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. ¿Pero cómo conceptualizaba Vigotsky el desarrollo?

Ramírez Garrido. (1998) lo explica de la siguiente manera:

“El desarrollo no es el producto de una simple continuidad y linealidad proformacionista, ni tampoco el resultado de la suma

cuantitativa de pequeños efectos. Vigotsky consideró que esa suma de pequeños acontecimientos traía inexorablemente un salto cualitativo, de modo que cada estadio del desarrollo representaba la negación dialéctica del estadio anterior. Esto supone que las conductas que pertenecían al primero quedan asumidas por el nuevo estadio, que además, aporta nuevas posibilidades para la acción humana.”

El enfoque sociocultural de Vigotsky nos habla de un proceso de desarrollo complejo y de forma espiral en donde el cambio de un estadio a otro no solo se trata desde un punto de vista cuantitativo sino principalmente cualitativo. Y éste ocurre cuando la persona es capaz de resolver un problema de manera autónoma porque lo ha aprendido en la interacción con otras personas más expertas y dentro de un contexto que le es familiar y significativo por lo tanto relevante. Pero el paso de estadio no se limita a que la persona pueda actuar con autonomía repitiendo el esquema aprendido, sino que gracias a sus conocimientos previos y a los nuevos que ha interiorizado ahora es capaz de transformar las acciones rompiendo esquemas. Es por eso que Vigotsky habla de cambios revolucionarios, que implican esa ruptura que permita generar la creación. Carretero. (1997) explica los estadios en los siguientes términos:

“Cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas. Es decir, es como si el sujeto se pusiera unas gafas distintas que le permitieran ver la realidad con otras dimensiones y otras características”.

Es decir, que una vez pasado los estadios no hay regresión, la persona hay sufrido un cambio sustancial en su ser que es permanente. Estas ideas van de acuerdo a la concepción que Piaget dio de las estructuras cognoscitivas.

3.2.2.2 Estructuras Cognoscitivas

La estructura es un medio destinado a cumplir dos funciones principales: la adaptación y la organización. Si el niño construye estructuras es porque busca adaptarse al entorno y al mismo tiempo organizarse él internamente. Ya desde que nacemos estamos continuamente adaptándonos y organizándonos: si quiero comer para sobrevivir (adaptación) necesito organizar mis conductas, o sea buscar dinero, ir al almacén, abrir el envase (organización); si quiero decirle algo

importante a alguien (adaptación) tengo que pensar cómo se lo voy a decir (organización).

Comprender los conceptos de Piaget no es tarea fácil, en el diccionario de psicología de la inteligencia piagetiana, Redpsicología (Modulo 120) encontré una explicación clara a este complejo concepto, por lo que a continuación transcribo un párrafo:

“A lo largo del desarrollo de la inteligencia, lo que cambia de un periodo a otro son las estructuras... Tomemos por ejemplo la versión de los cuatro periodos de la inteligencia: sensomotor, representativo e intuitivo, operatorio concreto y operatorio formal. En cada uno de ellos el niño se ocupará de construir una estructura diferente, de manera que cada periodo quedará definido o caracterizado por una determinada estructura: cuatro periodos implican cuatro estructuras diferentes. No son, sin embargo, estructuras independientes, pues no desaparece la primera para dar lugar a la segunda y así sucesivamente: cada nueva estructura no anula sino que incluye y perfecciona la anterior, y se funda en ella.”

Podemos comparar esta actividad con la construcción de un edificio: el arquitecto construye el edificio (la estructura) utilizando ladrillos y cemento (el sistema nervioso), y además con la idea de que este edificio no se caiga y pueda sobrevivir a los cambios ambientales como los vientos, los terremotos, etc. (la estructura debe posibilitar la adaptación del sujeto al medio y al mismo tiempo sostenerse a sí misma). Es precisamente aquí donde puede vincularse 'estructura' y 'función'. Si el niño construye progresivamente estas cuatro estructuras, es porque habrán de servirle para algo, y entonces debemos preguntarnos por la función de estas estructuras, es decir su utilidad.

Una vez clarificando el concepto de “ZDP” y el de “Estructuras Cognitivas”, puedo evidenciar que aun perteneciendo a dos teorías diferentes, convergen en un mismo concepto del desarrollo psicológico de la persona, el cual debe ser tomado en cuenta por el docente a la hora de intencionar el aprendizaje en sus estudiantes; de no ser así, se arriesga a que todo el tiempo y el esfuerzo dedicado en el aprendizaje sea en vano, porque no hay un soporte que lo sostenga.

Nosotros los docentes del siglo XXI, debemos tomar en cuenta que el aprendizaje debe ir más allá del conocimiento de la información o de los contenidos, los profesores deberíamos preocuparnos por ver la manera para que los alumnos

razonen esos conocimientos y construyan nuevos aprendizajes que les ayuden a interpretar su mundo y a tomar buenas decisiones ante los problemas que tarde o temprano enfrentarán en su vida.

Esa es la razón de ser del conocimiento, es lo que le da sentido y valor, ya que la vida de una persona se va construyendo en base a decisiones. Todos tomamos decisiones en la vida, pero saber discernir entre varias opciones la mejor, representa un reto en donde el pensamiento crítico es el encargado del proceso de selección:

3.2.3 Pensamiento Crítico

El ser humano constantemente toma decisiones; desde irrelevantes como que ropa ponerse, hasta trascendentes como elegir con quien vivir, en que religión creer o que profesión elegir. Esta acción de elegir es posible mediante un proceso pensante que está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío; cuando uno piensa está pensando en algo o acerca de algo. Pero, mucho de nuestro pensar, en sí mismo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, tanto nuestra calidad de vida como la calidad de lo que producimos, hacemos o construimos dependen, precisamente de la calidad de nuestro pensamiento.

Lipman. (1989) explica esto mismo cuando dice que "El pensamiento crítico es un pensamiento razonable y reflexivo que determina como pensar, hablar, actuar y crear...El pensamiento crítico denota sabiduría y es producto de un buen juicio debido a que descansa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto". Viéndolo desde esta dimensión, el pensamiento crítico es una de las máximas cualidades del ser humano, porque lo distingue como un ser racional, capaz de analizar situaciones en un contexto determinado y de establecer criterios de acuerdo a sus vivencias y a los significados que estas tienen en su mente, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-correctivo. Implica comunicarse efectivamente, habilidades para la solución de problemas y el compromiso de superar el egocentrismo natural del ser humano. Se necesita entonces una serie de capacidades y disposiciones personales para poder pensar críticamente.

Cada vez que tomamos una decisión va implícita una evaluación de las diferentes opciones que tenemos, lo cual implica la existencia de criterios bajo los cuales tomamos la decisión. Al respecto Lipman. (1989) dice:

“El hecho de que el pensamiento crítico descansa en criterios sugiere que está bien fundamentado, estructurado y reforzado en oposición al pensamiento no crítico que es amorfo, casual, descuidado, e inestructurado. Un criterio es un instrumento para juzgar, como un hacha es un instrumento para cortar”

A estas ideas de Lipman puedo añadir que una de las principales funciones del criterio es proveer una base de comparación. Cuando se hace la comparación y no se da una base o criterio, el resultado es confuso. Mucho de nuestro pensamiento se desarrolla en forma impresionista, de asociación en asociación, preocupándonos poco si es cierto o válido y con menos preocupación por la posibilidad de que pueda ser erróneo. Cuando se actúa de esta manera se tiende a ser injustos en nuestros juicios y a ser insensibles al contexto al que se refiere Lipman. Por eso la meta de trabajar con el pensamiento crítico es generar gente con carácter, objetiva y comprometida. Al respecto Paul. (1984) dice:

“El pensamiento crítico es mucho más que un conjunto de habilidades; es un aspecto importante del carácter de uno. Los alumnos deben reconocer la tendencia natural humana a considerar nuestros propios valores y puntos de vista como superiores a los de los otros, y continuamente debemos tratar de contrarrestar esta tendencia”.

La gente que usa sus habilidades de análisis y argumentación primordialmente para atacar y desacreditar a aquellos que difieren de ellos, está practicando el pensamiento crítico en sentido débil, Ennis. (1985) lo manifiesta cuando dice que “Un pensador crítico en sentido fuerte no está rutinariamente cegado por su propio punto de vista... se da cuenta de las necesidades de poner sus propias suposiciones e ideas a la prueba de las mayores objeciones que pueden ser levantadas contra ellas”. Cuando se desarrolla el pensamiento crítico en el sentido fuerte, se fortalece también el pensamiento dialógico que es precisamente el que nos permite ver y entender diferentes formas de pensar y actuar sin cerrarnos en nuestro mundo.

Para Paul el pensamiento dialógico es el que trabaja desde distintas alternativas lógicas, el que está abierto hacia otras formas de vida y por ello es capaz de sentir empatía por el otro. A diferencia de las personas que usan su naturaleza primaria; en donde toman decisiones en base a sus prejuicios y supuestos que los limitan a tener solo una visión de la realidad.

No todas las personas desarrollan el pensamiento crítico en su vida, y esto les ocasiona limitaciones en su manera de pensar y de concebir la realidad. Stenberg lo define claramente cuando nombra a los diferentes creyentes según el grado de raciocinio que alcanzan a desarrollar. Por ejemplo el creyente vulgar es la persona que imita y repite un estereotipo, y no es capaz de reinventarse a sí mismo, prefiriendo encajar en un modelo conocido. El creyente sofisticado es el que usa su creatividad e inteligencia solo para confirmar sus supuestos y prejuicios y negar las demás; es la persona que no escucha porque siempre está pensando como derribar lo que el otro dice. Y en cambio el creyente crítico es el que reconoce el valor de otros puntos de vista y está abierto al diálogo mediante el pensamiento crítico para comparar, comprender, confrontar y respetar otras ideas.

Ser creyente sofisticado, con todas las ventajas creativas que conlleva esa claridad de pensamiento, no deja de ser inflexible y duro contra todo aquello que sale de su verdad y por lo mismo es limitado. ¿Cuántas personas creen que son creyentes críticos cuando en realidad son creyentes sofisticados?

La flexibilidad es una cualidad necesaria para ser dialógicos y una manera de desarrollar esta cualidad es mediante procesos creativos:

3.2.4 El Pensamiento Creativo

En este mundo posmoderno la mayoría de las personas creemos saber que es la creatividad. ¿Realmente será así? La experiencia nos dice que algo que parece obvio se torna complejo a la hora de tratar de explicar qué es y cómo se da. Existe gran variedad en la forma de interpretar el concepto; para algunos la creatividad es un don con el que se nace, otros piensan que es algo que surge de manera espontánea, como por arte de magia.

Los imaginarios que tenemos al respecto, constituyen una de las principales causas de confusión y limitación en los docentes al pretender diseñar estrategias encaminadas al desarrollo del pensamiento creativo durante sus clases.

Este trabajo ofrece algunas teorías que me ayudan a entender la creatividad a partir de los procesos cognoscitivos que implica, como son Edgard de Bono, David Perkins, Robert J. Sternberg y J. Muñoz.

3.2.4.1 Edward de Bono

Dio origen al pensamiento lateral; planteando que el pensamiento habitual sigue los caminos "principales" que la mente ha trazado mediante las pautas, incluso cuando el pensamiento se encuentra ante una disyuntiva de dos caminos, el pensamiento elimina momentáneamente al camino más "estrecho" y sigue por el

camino "principal" con absoluta confianza. Sin embargo, si entráramos en el camino lateral, o desvío, desde otro punto, podríamos seguirlo hacia atrás hasta llegar al punto de partida. Llegamos ahora a la asimetría de las pautas. Con este fenómeno de asimetría se origina precisamente la creatividad.

De Bono. (1992) habla de la tendencia del pensamiento a seguir un camino vertical, en donde el paso siguiente depende del lugar donde uno esté en ese momento. La decisión posterior está vinculada al lugar donde uno se encuentra y desde el punto de vista lógico tiene que depender de ese dato. En cambio con el pensamiento lateral nos desplazamos hacia los lados, para probar diferentes percepciones, diferentes conceptos, diferentes puntos de entrada. Podemos usar diversos métodos. El pensamiento lateral se ocupa directamente de cambiar los conceptos y las percepciones. Esta revelación me ayuda a comprender desde otra perspectiva el proceso creativo y da elementos para diseñar herramientas que permitan mediar el pensamiento creativo con los alumnos; de manera que los obligue a tomar otros caminos en el uso de la información y así lograr que adquieran pensamiento lateral.

Esta lectura me aporta varias cosas; primero el entendimiento de los mecanismos cerebrales que suceden cuando uno piensa de manera diferente a lo habitual. Cuando una persona conoce éstos mecanismos del órgano cerebral, cambia su visión acerca del tema y deja de parecer ambiguo e incontrolable, para pasar a ser intencional y factible. Con un lenguaje sencillo De Bono. (1992) explica la manera como "el sistema nervioso del cerebro permite que la información que ingresa se organice a sí misma en una sucesión de estados temporalmente estables, que se suceden uno a otro hasta formar una secuencia... Con el tiempo esta secuencia se convierte en una especie de camino, pauta o modelo". Esta teoría la relaciono con la de Piaget en donde habla sobre la primacía que tiene el desarrollo sobre el aprendizaje, ya que Piaget afirma que el desarrollo sigue un orden de sucesión en el tránsito gradual hacia diferentes etapas, invariablemente se repite ese orden, sin importar raza, género o condición socioeconómica y lo que varía es la duración de los intervalos que se dan entre los estadios. Piaget sostiene que si no están las preestructuras en la mente, entonces el aprendizaje no será posible porque no hay donde sustentarlo.

A lo que De Bono llama pauta o modelo, Piaget llama preestructuras y ambos utilizan el término de estados o estadios que se suceden uno a otro en secuencia. Ambos coinciden que el mundo se puede percibir y entender solo a partir del uso de ellas.

El autor habla de otra tendencia del pensamiento es seguir un camino vertical, en donde el paso siguiente depende del lugar donde uno esté en ese momento. La

decisión posterior está vinculada al lugar donde uno se encuentra y desde el punto de vista lógico tiene que depender de ese dato. En cambio con el pensamiento lateral nos desplazamos hacia los lados, para probar diferentes percepciones, diferentes conceptos, diferentes puntos de entrada. Podemos usar diversos métodos. El pensamiento lateral se ocupa directamente de cambiar los conceptos y las percepciones. Esta revelación me ayuda a comprender desde otra perspectiva el proceso creativo y me da elementos para diseñar herramientas que me permitan mediar el pensamiento creativo con mis alumnos; de manera que los obligue a tomar otros caminos en el uso de la información y así lograr que usen su pensamiento lateral.

De Bono va más allá de mostrar generalidades del pensamiento lateral y muestra algunas técnicas de provocación. Se trata de ciertos métodos que nos ayudan a salir del camino principal para aumentar nuestras posibilidades de llegar al camino lateral, tales como pedir una pausa para buscar en lo que se está haciendo un idea nueva o cambiar la perspectiva sobre el tema. La pausa es un acto deliberado, no verlo como el resultado de una inspiración súbita. La pausa activa el uso del pensamiento proactivo porque al detenerse se pide pensar en otra posibilidad de hacerse.

El cuestionamiento creativo es otra técnica que difiere totalmente del cuestionamiento crítico. El cuestionamiento crítico es un cuestionamiento de juicios, en cambio el cuestionamiento creativo, no critica ni juzga ni busca defectos, sino que es un incentivo para lograr la "singularidad". Estas técnicas las relaciono con la lectura de Morí. (1995) sobre el pensamiento complejo en donde enfatiza que la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la bruma, la incertidumbre, la contradicción, lo inquietante. Y es que precisamente cada una de las técnicas que propone De Bono tiende a ser pensamiento complejo en esos términos.

Por último, ésta lectura me ayuda a entender el pensamiento creativo desde diferentes perspectivas y no solamente desde el enfoque del diseño, que es el que de manera consciente he intencionado. Ahora que soy consciente del pensamiento lateral, descubro que en varias ocasiones lo he mediado de manera inconsciente, buscando una manera diferente, innovadora de acercarse a la información, para generar interés en los alumnos. Ahora sé que no solo sirve para generar interés sino para desarrollar el pensamiento creativo en actividades que no tienen nada que ver con el diseño.

Otro teórico que complementa la teoría del pensamiento lateral es David Perkins, al desarrollar su teoría sobre el salto de pensamiento:

3.2.4.2 David Perkins

Perkins. (2000) explica que el salto de pensamiento constituye un arte y una habilidad, impulsados por un espíritu indagador y por una experiencia copiosa. Pero cabe sistematizarlo un tanto para manifestar sus pautas y estrategias básicas. Para ello es posible organizarlo en cuatro operaciones: exploración, detección, reconsideración y desenfoque.

La exploración supone examinar ampliamente las posibilidades, ensayando ésta y aquélla, implica asimismo con frecuencia un estudio sistemático de todas las posibilidades. La detección significa esforzarse más por hallar indicios que apunten a una dirección; es buscar pistas ocultas en un problema que aparentemente no cuenta con indicios. La reconsideración es el análisis de la situación para abandonar el marco dentro del cual se ha estado buscando para sustituirlo por otro más amplio. El desenfoque significa alejarse de enfoques seductores que en realidad no funcionan.

¿Qué tipo de problema amerita poner en práctica estas operaciones? Porque de algo estoy segura, no se pueden aplicar en un problema sencillo de resolver, tiene que ser en un problema complejo que represente un reto para los alumnos.

Este tipo de problemas favorece la transferencia por vía elevada de la que habla Perkins. (2000) y que se refiere a la que ocurre por medio de una cuidadosa abstracción del contexto de aprendizaje y la aplicación en otro contexto. Esto demanda un esfuerzo consciente del estudiante al buscar generalizaciones y aplicaciones más allá de lo obvio. En cambio la transferencia por vía baja ocurre espontáneamente cuando una ejecución hecha automáticamente en un contexto, consigue ser provocada en un contexto similar al primero. La iba baja de transferencia sólo alcanza hasta donde lleguen las similitudes preceptuales.

Los problemas que representan un reto para los alumnos no solo se resuelven con creatividad sino con la combinación del pensamiento crítico y analítico, tal y como dice Nickerson et al. (1990) hay una distinción entre resolver problemas vs encontrar problemas; pensar dirigido por objetivos vs pensar dirigido a objetivos; pensar dentro de un sistema de valores vs pensar acerca de un sistema de valores y pensar seguro vs pensar arriesgado. Cuando el pensamiento va dirigido a objetivos la pregunta no es cómo alcanzar el objetivo, sino qué objetivo vale la pena alcanzar.

Todo esto para conseguir que las personas sean mejores pensadores en un amplio sentido y para lo cual Robert Sternberg complementa estas ideas con su teoría tripartita.

3.2.4.3 Robert J. Sternberg

Sternberg, considerado uno de los máximos especialistas en el tema de la inteligencia; quien con su teoría tripartita eleva a la inteligencia creativa a un alto nivel al lado de la inteligencia analítica y la inteligencia práctica. Para el autor, el equilibrio de estas tres maneras de razonar es la base de la inteligencia exitosa, por lo que propone tres aspectos que se deben observar:

El primer aspecto de la creatividad es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes.

El segundo aspecto es la capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.

El tercer aspecto es la capacidad para traducir las teorías abstractas en realizaciones prácticas.

Sobre la inteligencia creativa, Sternberg. (1996) asegura que "la creatividad ha sido eliminada por los sistemas de educación y de enseñanza, porque estimulan en los niños el conformismo intelectual". Ya que la inteligencia creativa se sale de los parámetros marcados por la institución y esto representa un riesgo para el docente, de perder el control.

Existe infinidad de teorías en donde se habla de cómo esta habilidad creativa es natural durante la temprana infancia y del papel fundamental que juega en el aprendizaje de los niños la podemos ver en esta frase de Aymerich. (1971) cuando dice: "La imaginación es viva y ha de ser una ayuda para hacer más ancho y más completo el mundo interior del niño, una ruta de integración a la vida real y un auténtico camino de crecimiento". Para acrecentar la imaginación se tiene que desarrollar el pensamiento creativo, porque este es el que engendra, produce e innova ideas.

Sin embargo el cómo llevar a la práctica docente el pensamiento creativo no es tarea fácil, y Joseph Muñoz nos da algunas estrategias de cómo lograrlo.

3.2.4.4 Joseph Muñoz

Muñoz. (1994) ofrece un programa llamado "Xénius de estimulación creativa" que consiste en 13 técnicas para que los docentes apliquen a sus alumnos y trabajen la creatividad en actividades como el collage, las preguntas, la síntesis, el role-playing, la relación, los ideogramas, la analogía, las alternativas, el azar, los escenarios, la crítica, el braistorming y la solución de problemas. Me parece

pertinente abordar cada una de estas técnicas para profundizar en particular y establecer una relación horizontal entre ellas y con los temas que se conecten.

COLLAGE

Muñoz presenta a esta técnica como una técnica artística que se caracteriza por utilizar elementos diversos en una composición, y que por sus cualidades procesales representa un gran estímulo para la creatividad. El collage manifiesta el poder que tiene la descontextualización (quitar de su lugar habitual una imagen, un objeto o una idea) para cambiar el sentido de las cosas o para trastocar su función, significado y hasta su valía.

Este tipo de procedimiento tiene relación con la transferencia vía elevada de la que habla Perkins ya que busca aplicar el conocimiento más allá de lo obvio; abstrayendo el significado esencial de los elementos y para colocarlos en un escenario completamente diferente al original.

LAS PREGUNTAS

Muñoz apoyado en otros teóricos, asegura que las preguntas son un sistema incomparable para potenciar el pensamiento creativo. Sin embargo, dice que en el ámbito educativo, tanto a los alumnos como a los docentes les hace falta aprender a formular cuestiones estimulantes, reflexivas o hipotéticas que vayan más allá del material proporcionado por el profesor.

Estas ideas me permiten dimensionar las ventajas creativas que pueden obtenerse a partir de la técnica de la pregunta, siempre y cuando el docente la sepa utilizar en el sentido estimulante del que habla Muñoz, porque a pesar de ser una técnica frecuentemente aplicada en el ámbito educativo, resulta compleja a la hora de estudiarla ya que con frecuencia los teóricos nos saturan de cantidad de tipos de preguntas, que resulta difícil memorizarlas para poderlas aplicar.

LA SINTESIS CREATIVA

El autor presenta una innovación de la síntesis: La síntesis creativa que debe tener además de lo fundamental de la obra, un aspecto original que pueda comunicar cosas y atraer la atención de la gente. Estas ideas las relaciono a las de Lipman. (1997) cuando habla acerca del pensamiento de orden superior, en donde dice que se llega a la fusión de un tipo de pensamiento crítico y un pensamiento creativo. "Es especialmente evidente que tanto el pensamiento creativo como el pensamiento crítico se apoyan y refuerzan mutuamente, como por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística. El

pensamiento de orden superior es (...) ingenioso y flexible. Ingenioso en el sentido que busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente con tal de maximizar su efectividad”, ya que durante el proceso de hacer una síntesis creativa se unen el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

También le encuentro relación con lo que expresa Tébar. (2003) sobre la Mediación del desafío, del reto; la cual consiste en presentar situaciones nuevas de aprendizaje a los alumnos con el fin de que la novedad despierte el interés y capte la atención de los alumnos, pero sabiendo que la novedad puede implicar mayor complejidad desde el momento que cambiamos la modalidad.

ROLE-PLAYING, PSICODRAMA.

Muñoz explica que el Role-playing forma parte de los métodos de pedagogía activa que permiten vivenciar los conocimientos para intentar comprender situaciones o resolver conflictos, teniendo una función “terapéutica” en la medida que permite una sensibilización de las relaciones humanas y de la dinámica de grupos. Estas ideas las relaciono con la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado de Feuerstein, R en donde argumenta que no cualquier interacción entre el mediador y el sujeto es considerada una experiencia de aprendizaje mediado. Para que esto suceda, el mediador debe estar animado por la intención de hacer que otra persona perciba, registre, comprenda y experimente de modo cognitivo y emocional, determinados estímulos, hechos, relaciones o sentimientos. Considero que el Role-playing es una peculiar manera de mediar el aprendizaje.

LA RELACIÓN.

El autor argumenta que la capacidad para relacionar elementos diversos puede ser uno de los mejores indicadores de capacidad intelectual y creativa. A la hora de hablar del pensamiento creativo hemos de pensar que nos interesan las relaciones más inusuales, menos lógicas. Las relaciones propias del pensamiento convergente quedarían fuera de la creatividad precisamente por previsibles, sistemáticas o normales.

Nuevamente el Muñoz clasifica algunos tipos de relaciones, como las relaciones semánticas, las subjetivas, las relaciones por contraste, otras por los antecedentes, o las relaciones prospectivas y por último las sincrónicas. Los ejemplos que muestra el libro aclaran cada una de ellas al tiempo que da ideas sobre la mediación.

ANALOGIAS

La analogía es una de las técnicas más utilizadas en creatividad. Consiste en distorsionar, cambiar o invertir las formas cotidianas de ver un objeto a partir de entablar relaciones poco convencionales, encontrando conexiones desconocidas, originales y útiles. Muñoz afirma que las cosas usuales pierden sus aristas y se vuelven peligrosamente cómodas. La rutina cotidiana reduce las posibilidades de imaginar nuevas realidades. Salir de esa inercia es imprescindible para la creatividad y las analogías proponen un camino para huir de este "principio de realidad".

Estas ideas van acorde con el pensamiento lateral de De Bono. (1992), con el pensamiento complejo de Morín. (1995) y con el salto de pensamiento de Perkins, D (2000), ya que en todos ellos se habla de romper con las pautas y arriesgarse a buscar la respuesta de otra manera menos segura y más fantasiosa, menos racional y más intuitiva; afrontando lo entramado, la bruma, la incertidumbre, la contradicción, lo inquietante.

ALTERNATIVAS.

Muñoz remite a la teoría del pensamiento lateral de De Bono. (1992) para explicar esta técnica: "El pensamiento lógico busca la mejor solución posible, mientras que el pensamiento lateral aspira a encontrar mayor número de soluciones posibles. El pensamiento lógico se para cuando encuentra un resultado satisfactorio; mientras que el lateral, aunque reconoce la calidad de la solución, continúa buscando alternativas. En la búsqueda lógica de alternativas se consideran solamente aquellos conceptos que tienen cierto sentido común; mientras que en la búsqueda lateral de soluciones se aceptan las locuras"

EL AZAR.

Para Muñoz, la técnica del azar es aquella que permite que las personas se dejen llevar por los diferentes estímulos que desordenadamente van llegando. Considera que la única característica, de carácter voluntario que se puede tener en cuenta, para intentar reflexionar sobre esta fuerza fortuita, incierta, impensable, es una especie de obertura, de receptividad, respecto a todo lo que pasa a nuestro alrededor, todo lo que nos puede servir de aliciente en el acto de la creación.

Morín. (1995) atribuye al pensamiento complejo la cualidad del azar cuando dice:

“La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. Debemos saber que todo lo importante que sucede en la historia mundial o en nuestra vida es totalmente inesperado, porque continuamos actuando como si nada inesperado debiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo”.

LA CRÍTICA.

Muñoz alude que una crítica es creativa cuando propone cambios, mejoras, correcciones o, sencillamente determina construcción. Mientras más alternativas propongan, más creativa será la crítica que se establece. Estas ideas las relaciono con las de Lipman. (1997) cuando habla acerca del pensamiento de orden superior, en donde se llega a la fusión de un tipo de pensamiento crítico y un pensamiento creativo.

Concebir la mente creativa de esta manera, abre paso a buscar su desarrollo en cualquier contexto educativo, ya que al desmarcar la exclusividad de unos cuantos y ponerla al alcance de todos, desde distintas perspectivas y en diferentes grados; permite al docente trabajar con ella de manera intencionada y adaptada al tipo de conocimiento que requiere la materia.

Definitivamente, mediar la creatividad representa un reto también para el docente, un reto al que hay que invertirle tiempo y esfuerzo en el diseño de situaciones de aprendizaje que cumplan con las expectativas de la teoría; el trabajo creativo implica diseñar actividades que hagan pensar a los alumnos de manera compleja, y con esto tocamos el tema central de esta tesis de investigación:

4.2.5 Pensamiento Complejo

Lipman. (1989) habla acerca del pensamiento de orden superior, en donde se llega a la fusión de un tipo de pensamiento crítico y un pensamiento creativo.

“Es especialmente evidente que tanto el pensamiento creativo como el pensamiento crítico se apoyan y refuerzan mutuamente, como por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o

criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística. El pensamiento de orden superior es (...) ingenioso y flexible. Ingenioso en el sentido que busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente con tal de maximizar su efectividad.”

Es de notar que el uso de recursos de pensamiento es la muestra del pensamiento superior y no de la repetición de gran cantidad de contenidos, algo que con mucha facilidad se confunde.

Una manera de comprender el pensamiento complejo es comparándolo con el paradigma de la simplicidad, un paradigma que pone orden y reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver a ambos a la vez. El principio de simplicidad separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) tal como se hace en el método científico, tal como lo expresa Morín. (1976) “el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen”. Existe la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto por la certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar.

Esta manera simplificadora de pensar forma parte de nuestra cultura occidental y a menudo queremos entender el mundo desde este paradigma, sin embargo el mismo Morín. (1976) lo cuestiona cuando dice: “Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de lo que intentan dar cuenta, si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación”

Otra manera de comprender el concepto de complejidad es buscando lo que no es pero parece ser, es decir buscando lo que Morin. (1976) llama dos falacias del pensamiento complejo:

“La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad”

Interpreto que el pensamiento complejo lo es porque entabla relaciones entre varias conclusiones llegadas por la simplicidad, las contextualiza y relaciona de acuerdo a un criterio conscientemente establecido y re-elabora el conocimiento con esta integración, en ello radica la complejidad. A diferencia del pensamiento simple que aísla los conocimientos en cápsulas independientes.

“La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud. Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia”

Interpreto estas ideas como la eterna búsqueda de la verdad, el proceso cíclico de ir y venir, definir y redefinir sobre lo ya visto. Es un proceso que nunca concluye porque parte de la premisa que nada está terminado y por lo tanto, nuestras interpretaciones son un instante de la realidad, más nunca la totalidad.

Este hecho suele ser aterrador en nuestra cultura occidental, ya que nos sentimos seguros en lo que conocemos, pero esta sensación de no poder abarcarlo todo, se transforma en nerviosismo por la incertidumbre que genera tal revelación. Morín hace referencia de ello cuando habla de la dificultad de afrontar lo entramado, la incertidumbre, la contradicción, que trae consigo la complejidad.

Con todo y que Edgar Morín ha desarrollado varios ensayos sobre el pensamiento complejo, su teoría no está focalizada al ámbito educativo, por ello y para complementar en este sentido me parece que Lipman y Marzano han desarrollado una teoría interesante al respecto.

Tanto Lipman como Marzano plantean que el pensamiento complejo se desarrolla en la racionalidad de los conocimientos. Es decir que para pensar con este nivel se requiere pensar acerca de la información usando procesos de razonamiento, que son más complejos, que los usados cuando el conocimiento sencillamente se reconoce o se reproduce.

Marzano y Pickering. (1997) identifican 8 procesos de razonamiento complejo y los ofrece como recursos para los maestros a medida que ayudan a los alumnos a extender y refinar su conocimiento:

- **COMPARACIÓN:** Identificar y articular similitudes y diferencias entre los puntos.
- **CLASIFICACIÓN:** Agrupar las cosas en categorías definibles, con base en sus atributos.
- **ABSTRACCIÓN:** Identificar y articular el tema, o el patrón general de información, subyacente
- **RAZONAMIENTO INDUCTIVO:** Inferir generalizaciones o principios desconocidos a partir de la información o las observaciones.
- **RAZONAMIENTO DEDUCTIVO:** Usar generalizaciones y principios para inferir conclusiones no declaradas acerca de la información o situaciones específicas.
- **CONSTRUCCIÓN DE FUNDAMENTO:** Construir sistemas de fundamento para las afirmaciones.
- **ANÁLISIS DE ERRORES:** Identificar y articular errores en el pensamiento.
- **ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS:** Identificar perspectivas múltiples acerca de un asunto y examinar las razones o la lógica detrás de cada una de ellas

Utilizar alguno de estos procesos no es suficiente para suponer que se está pensando complejamente, es necesario hacerlo consciente, deliberadamente y con rigor. Sobre todo el docente debe procurar activar estos procesos en situaciones inéditas, de tal forma que para el aprendiz resulte un reto el poder contestarlas. Porque todos podemos hacer una comparación, pero hay diferentes niveles de complejidad entre las comparaciones. Algunas resultan tan obvias que no representan ningún esfuerzo mental. En cambio otras son creativas e ingeniosas y necesitan un proceso mental para ser contestadas.

Darle al alumno esta posibilidad representa un gran esfuerzo y trabajo para el maestro, quien ya no solo debe pensar en dominar los contenidos, sino sobre todo, en ser un gran estratega, creativo y motivador; capaz de despertar la curiosidad por el saber más de lo que ya se sabe sobre un tema.

Marzano y Pickering. (1997) proponen algunos principios para poner en marcha estos procesos en un contexto educativo:

“Aunque los ocho procesos de razonamiento complejo deben enseñarse de manera sistemática y rigurosa, ningún maestro debería echarse auestas los ocho en un semestre o año escolar. Si se desea que los alumnos aprendan e interioricen estos procesos, deben tener tiempo para darles forma y practicarlos con el paso del tiempo”

Me parece que Marzano toca un aspecto relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que por lo general nuestro sistema educativo tiende a saturar los cursos de contenidos y nosotros los profesores, tendemos a abusar de la variedad de procesos cognitivos. Una mezcla nada favorable para el aprendizaje significativo, ya que la mente trabaja con otro ritmo, en donde es necesario practicar para darles forma.

Lipman reafirma estas ideas cuando habla de que más que aprender matemáticas se debe pensar como un matemático o un científico, lo cual sólo puede lograrse cuando se plantea a los estudiantes los ejercicios necesarios para que ese tipo de pensamiento tenga la oportunidad de aparecer, contrario al planteamiento de la simple memorización y repetición de términos estáticos, de historias que dicen "así es y ya" y que no se abren a la discusión y al análisis como un proceso de encontrar los orígenes, las implicaciones y los alcances, en términos de la vida real, de los contenidos.

Para Lipman. (1989) la educación debe estar orientada hacia la generación del pensamiento complejo, el pensamiento "que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus perspectivas, sus procedimientos. (...) está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica sobre la materia objeto de examen." (Pp. 67). Lipman comienza este capítulo hablando sobre la necesidad de aportar, dentro de los procesos educativos, a la práctica de la sensibilidad hacia lo problemático. Comúnmente se les da a los estudiantes una serie de contenidos considerados previamente como correctos, aceptados, adecuados, que ellos deben poseer de una forma más bien pasiva.

El autor propone que se trabaje con los contenidos de la materia, pero que además se trabaje dentro de la materia; que el estudiante sea capaz de pensar matemáticamente o históricamente como es propuesto por autores como Paul. (1995), que tenga la oportunidad de seguir los caminos de pensamiento que los expertos de dichas materias siguieron alguna vez para llegar a las conclusiones que se nos presentan. Lipman propone que se trabaje con el procedimiento además de con los resultados y para ello existen algunas técnicas, como es el caso de la conversación instruccional.

3.2.6 La conversación instruccional

Desde la antigüedad griega, los grandes maestros como Sócrates, utilizaron la conversación instruccional para elicitación del conocimiento y el pensamiento de sus interlocutores. En este tipo de actividad, Goldberg. (1993) afirma que "lo más importante es que el profesor tenga la capacidad de mantener a todos conectados en una extendida y sustantiva conversación, hilando los comentarios de los participantes en un tapiz más amplio de significado."

Existen ciertos elementos que le dan orden y coherencia metodológica a las acciones desarrolladas dentro de esta técnica. Estos elementos son **instruccionales** en su intención, esto es, están diseñados para promover el aprendizaje. La enseñanza a través de la conversación requiere de una agenda deliberada y controlada en la mente del profesor.

Por otro lado, las actividades son **conversacionales** en cualidad, parecen ser interacciones naturales y espontáneas, libres de características didácticas que se asocian normalmente con la enseñanza formal.

Goldberg. (1993) distingue algunos elementos instruccionales de otros conversacionales, que al convivir potencian el aprendizaje del alumno:

ELEMENTOS INSTRUCCIONALES son el foco temático, la activación y uso de antecedentes y esquemas relevantes, la promoción de lenguaje más complejo, la enseñanza directa y la elicitación de bases para los comentarios y posiciones:

ELEMENTOS CONVERSACIONALES son aquellos que evitan preguntas con respuesta sabida, la que busca la reacción a las contribuciones de los estudiantes, el discurso conectado a otros temas, es que se hace en un ambiente retador pero no amenazador y el que propicia la participación general

Cada uno de los elementos que presenta Goldberg, tiene una intención pedagógica que es importante conocer, para poder comprender y así poder aplicar su mejor uso en la práctica. A continuación presento una síntesis conceptual de dichos elementos extraídos de su libro:

- a) **FOCO TEMÁTICO:** El maestro selecciona un tema o idea que sirve como punto inicial para el enfoque de la discusión y tiene un plan general de cómo se debe desarrollar el tema.

- b) **ACTIVACIÓN Y USO DE ANTECEDENTES Y ESQUEMAS RELEVANTES:** el profesor provee a los estudiantes de los conocimientos antecedentes pertinentes y de esquemas relevantes necesarios para comprender un texto. Estos antecedentes se hilan dentro de la discusión que le sigue.
- c) **PROMOCIÓN DE LENGUAJE MÁS COMPLEJO:** El profesor propicia contribuciones más extensas por parte de los estudiantes por medio de invitaciones a extenderse, preguntas etc.
- d) **ENSEÑANZA DIRECTA:** Cuando sea necesario, el profesor provee enseñanza directa para explicar una habilidad o un concepto.
- e) **ELICITACIÓN DE BASES PARA LOS COMENTARIOS Y POSICIONES:** El profesor promueve que los estudiantes utilicen texto, ilustraciones y razonamientos para apoyar un argumento o posición. Sin agobiar, el maestro prueba las bases con las que los estudiantes hacen sus comentarios: “¿Cómo sabes eso? ¿Qué te hace pensar eso?”

ELEMENTOS CONVERSACIONALES

- a) **MENOS PREGUNTAS CON RESPUESTAS “SABIDAS”.** Mucho de la discusión se centra en preguntas cuyas respuestas pueden ser más que una sola.
- b) **REACCIÓN A LAS CONTRIBUCIONES DE LOS ESTUDIANTES:** Mientras se mantiene un plan inicial, el foco y la coherencia de la discusión, el profesor también responde a las afirmaciones de los estudiantes y las oportunidades que estas generan.
- c) **DISCURSO CONECTADO:** La discusión se caracteriza por tener turnos múltiples, interactivos, y conectados; los comentarios se basan en los anteriores.
- d) **UN AMBIENTE RETADOR PERO NO AMENAZADOR:** El profesor crea una “zona de desarrollo próximo” donde la atmósfera está balanceada por un clima positivo. El profesor es más un colaborador que un evaluador y crea una atmósfera que reta a los estudiantes y les permite negociar y construir el significado del texto.
- e) **PARTICIPACIÓN GENERAL:** El profesor invita a la participación de los estudiantes. El profesor no tiene el derecho exclusivo de determinar quién habla y los estudiantes son motivados para que participen voluntariamente y que influyan en el orden de los turnos.

Al mezclarse estos elementos, los **instruccionales** que son rigurosos y planeados con los **conversacionales**, que son flexibles y espontáneos, el resultado es significativamente alentador. Ya que en un ambiente relajado, se organiza

cuidadosamente el conocimiento con toda intención. Al respecto Goldberg. (1993) asegura: "Hemos encontrado que cuando los estudiantes participan en discusiones como las que se planean dentro de este esquema, su escritura acerca de un concepto complejo como la amistad demuestra mayor sofisticación y profundidad de comprensión sin sacrificar la comprensión literal de la historia que han leído" Esta técnica, dentro del constructivismo, permite que el alumno explore su pensamiento desde diferentes perspectivas y de manera espontánea. Construyendo el conocimiento a partir de la interacción que establece con sus compañeros y con el maestro asesor. El término **interactuar** es un concepto implícito en el paradigma sociocultural y sobre esto Bazdresch. (2004) asegura que:

"La interacción esta en el terreno de las vivencias personales y subjetivas. Dicha experiencia surge del contacto de las personas, no puede establecerse a priori...La interacción no se constituye objetivamente sino en la subjetividad de los sujetos que la experimentan...Cuando dos personas interactúan cada una de ellas esta interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra persona: acción- interpretación- reacción- interpretación... y así sucesivamente."

Nuevamente aparece el factor de incertidumbre que se ha venido contemplando desde el pensamiento complejo, el desconocer el rumbo que seguirá un proceso no debe preocuparnos siempre y cuando haya un hilo conductor que mantenga el interés en el propósito de la actividad y una actitud de intersubjetividad entre los participantes, fenómeno que no se da con facilidad. Según Wertsch. (1988):

"En este proceso de creación de la intersubjetividad (la dimensión interpsicológica), juega un papel esencial en la definición compartida de la situación o la tarea por ser aprendida, para que sobre esta base ocurra la compartición conjunta de habilidades y conocimientos requeridos en las actividades involucradas en ella y posteriormente, con base en ello, se consiga el traspaso y control paulatino de la realización de la tarea por parte del niño (la dimensión intrapsicológica)"

Desde este punto de vista el proceso de intersubjetividad denota un territorio común que hace posible la comunicación, la cual se da entre dos planos en un ir y venir, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de tal forma que la persona

escucha lo que dicen los demás y lo asimila; durante el proceso de asimilación ocurren cambios en la estructura mental de quien lo hace y genera nuevas conexiones y por lo tanto nuevos conocimientos acerca del tema. A su vez al explicitarlo, con su participación logra que otros entren en ese proceso y se construya infinitamente más conocimiento acerca del tema.

Para Wertsch. (1988) existen niveles de intersubjetividad en el proceso:

“En un nivel inicial hay ausencia de procesos comunicativos entre el cuidador y el niño, debido a las diferencias marcadas entre ambos respecto a la definición de la tarea.

En un segundo nivel hay una tendencia creciente de la participación del niño en la tarea, a pesar de existir todavía en él una comprensión limitada de los fines y de la tarea, la cual no coincide completamente con la del adulto.

En un tercer nivel existe ya un puente intersubjetivo genuino basado en la sintonización alcanzada entre la definición de la tarea y los objetivos que persigue el cuidador, gracias al cual las regulaciones de parte del adulto hacia el niño referidas a la solución de la tarea son factibles.

En un nivel superior la participación del niño llega a ser autorregulada en la solución de la tarea”

Entender de esta manera el proceso de intersubjetividad, permite evitar el error de creer que desde el principio de la conversación, los estudiantes automáticamente estarán en la misma sintonía, y prevé un marcado acompañamiento al inicio y una mayor autonomía de los participantes al final.

La conversación instruccional debe intencionar un proceso de intersubjetividad, de no ser así la comunicación se dará entre unos cuantos y al margen de otros. Una manera de “enganchar” el interés de todo el grupo en el tema es mediante la formulación de preguntas generadoras y para ello existen técnicas:

3.2.7 La técnica de la pregunta

Se puede decir que las preguntas constituyen uno de los principales instrumentos intelectuales disponible para los seres humanos, si hacemos memoria y recordamos la etapa infantil, cuando el niño pregunta incansablemente, el por qué de todas las cosas que le rodean, entonces resulta evidente el intenso proceso de aprendizaje que se activa cuando surge de la incertidumbre en que se encuentra el individuo. Sin embargo el tipo de pregunta que se hace un niño va de

acuerdo al grado de madurez y mientras más se desarrolla más complejas serán sus preguntas, así lo refiere Moreira. (2003) al citar a Postman y Weingarther. (1969) cuando dice: "Las preguntas son instrumentos de percepción. La naturaleza de una pregunta, su forma y sus suposiciones, determinan la naturaleza de la respuesta".

Por ello un docente no solamente debe ser hábil en la manera de plantear preguntas, sino debe intencionar claramente el tipo de conocimiento que desea que la pregunta genere en el estudiante, de tal forma que ahora el estudiante se quede con más preguntas que con certezas en la mente. Moreira. (2003) habla de la incertidumbre del conocimiento como un elemento necesario para que se de el aprendizaje significativo cuando dice "otro factor de extrema relevancia para el aprendizaje significativo es la predisposición para aprender, el esfuerzo deliberado, cognitivo y afectivo, para relacionar de manera no arbitraria y no literal los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva".

Una persona es capaz de cuestionarse sobre cualquier hecho si y solo si tiene predisposición para aprender sobre eso que se cuestiona, pero no puede cuestionarse algo que ignora por completo, debe tener conocimientos previos que le den herramientas para ir en busca del nuevo conocimiento. Este silogismo nos lleva a entender la siguiente afirmación de Moreira. (2003):

"Nuestro conocimiento es por lo tanto incierto, pues depende de las preguntas que hacemos sobre el mundo. Más aún, para responder, muchas veces observamos el mundo, pero la observación es función del sistema de símbolos disponibles para el observador. Cuanto más limitado sea este sistema de símbolos menos será capaz de ver"

Ampliar esa capacidad de ver en los alumnos, es una de las prioridades que tenemos los docentes cuando se trabaja con el aprendizaje significativo, pero al tiempo que el docente trabaja en este propósito, él mismo tiene que ampliar su propia mirada, de no ser así estará limitando el aprendizaje de sus alumnos.

Cuando el docente adquiere la competencia de formular buenas preguntas el aprendizaje se potencializa porque se activan varios procesos como los que a continuación da a conocer Norka. (2005):

- a) "Facilita el proceso de comunicación, porque en forma inmediata permite retroalimentar.

- b) Es una vía para lograr el consenso en los argumentos que se plantean, producto de un análisis
- c) Contribuye a deshacer planteamientos incorrectos
- d) Impide que la discusión se salga de sus cauces
- e) Permite fijar la atención, centrar ideas y resultados, profundizar en un punto, terminar una discusión, aportar una conclusión
- f) Impulsa o frenar la participación según el caso
- g) Posibilita el control del grupo y su conducción hacia el objetivo”.

Varios autores han dado algunas recomendaciones básicas para usar la técnica de la pregunta en el salón de clases, por ejemplo sugieren iniciar con preguntas abiertas para despertar la motivación en el grupo, esto advertirá al grupo de que la discusión está abierta a todos porque interesan verdaderamente sus experiencias y/o opiniones.

En cuanto a la claridad de la pregunta, el maestro debe elegir la palabra precisa, para no dar margen a dudas o confusiones. Conviene siempre cuidar la semántica, utilizar palabras cuyo significado sea el mismo para todos los participantes; palabras o términos confusos y ambiguos suscitan también la confusión y originan respuestas ajenas a lo que el maestro quiso preguntar. Un buen ejercicio es formular preguntas breves y concretas además de claras; que omitan palabrería innecesaria.

Las preguntas deben plantearse con sentido lógico porque si el maestro formula preguntas ambiguas o que no tengan sentido recibirá respuestas incorrectas. Toda pregunta que se haga debe tener un propósito bien definido; explorar, promover la participación, evaluar aprendizaje, capturar la atención, etc.

Se recomienda preguntar receptivamente, es decir que si se hace una pregunta se deben aceptar las respuestas que ésta suscite y dar si tiempo a que le responda, porque de no ser así, no está realmente preguntando, simplemente utiliza una técnica retórica que permite encauzar la discusión pero también puede manipular las respuestas. Para ello se necesita actuar con imparcialidad y recibir todas las respuestas, vengan de quien vengan, sin demostrar preferencia o rechazo para nadie; la única limitación será, en todo caso, establecer cierto orden para participar.

Tener en cuenta estas recomendaciones es crear el ambiente propicio para que el alumno logre aprendizaje significativo. Hacer caso al sentido común que todas las

personas tenemos, es atender a estas recomendaciones. Pero la técnica de la pregunta es mucho más compleja que solo seguir recomendaciones. Quien ha estudiado el comportamiento de los aprendices frente a esta técnica, sabe que se pueden clasificar de acuerdo al tipo de respuesta que suscitan.

Por ejemplo **LA PREGUNTA ABIERTA**, son de gran utilidad para abrir el espacio, porque son dirigidas al grupo en general y esto permite que poco a poco se introduzcan en la dinámica sin sentirse agredidos por una pregunta directa desde el inicio. El maestro debe actuar asertivamente, cuidando que el tiempo destinado para esta introducción, sea breve y no lo acaparen unos cuantos alumnos a costa de la inactividad de otros.

LAS PREGUNTAS ACLARATORIAS, como su nombre lo indica, ayudan a que el alumno diga de otra manera sus ideas, para que tenga una mejor comprensión de las mismas. Esto es oportuno cuando el maestro advierte que no existe claridad o argumento en las respuestas que da el alumno.

LAS PREGUNTAS DE DISCUSIÓN son las que el maestro intenciona para crear debate. El tema es clave para que esto suceda, ya que mientras más polémica cause, mas participación tendrá del grupo.

LAS PREGUNTAS DE RESPUESTA MÚLTIPLE son necesarias cuando se quiere enfatizar que para un problema existen varias soluciones. Es importante dar tiempo para analizar de una por una estas diferencias y establecer comparaciones. De otra manera los alumnos pueden confundirse o seguir pensando solamente en una única respuesta, ignorando las que no comprende.

LAS PREGUNTAS REVERTIDAS Y LAS RETRANSMITIDAS AL GRUPO, ayudan cuando un alumno tiene una duda y que el maestro sabe que él mismo la puede resolver. En lugar de facilitarle la respuesta, el maestro lo hace pensar acerca de lo que pregunta y de esa manera activa sus procesos cognoscitivos.

Por último **LAS PREGUNTAS DE REFLEXIÓN**, son las que provocan volver a pensar sobre algo, con la finalidad de ver aspectos que pasaron por alto en la primera vez que se vio y así profundizar, ampliar o modificar la primera impresión que teníamos sobre el tema.

Con toda esta gama de posibilidades, en la medida en que el docente visualice hacia donde quiere llevar el conocimiento se le facilitará determinar el tipo de preguntas que debe propiciar para lograr aprendizaje significativo, propósito

fundamental de todo proceso educativo y que abordaré en el último tema del marco teórico.

3.2.8 El aprendizaje significativo

Hablar del aprendizaje significativo es entrar en el terreno de lo subjetivo, puesto que se encuentran en la mente de acuerdo a la percepción que cada quien construye de la realidad y que va cambiando de acuerdo a las vivencias específicas de las personas. Por ello Ausubel. (1983) habla de potencialidades y no de certezas cuando plantea las siguientes condiciones en la enseñanza para el aprendizaje significativo:

- a) "El contenido propuesto como objeto de aprendizaje debe estar bien organizado, de manera que se facilite al alumno su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos, es precisa además una adecuada presentación por parte del docente, que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno"

Ahora más que nunca los jóvenes estudiantes no se conforman con un programa establecido sin entender el porqué deben saber los contenidos, por ello el docente no debe escatimar en tiempo para dejar claro el significado y el sentido que tiene saberlo.

Otro aspecto que debe cuidar el docente es la autoestima de sus alumnos porque de esa manera tendrá disposición favorable para aprender:

- b) "Es preciso además que el alumno manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Por tanto, debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo".

La motivación en un primer momento es extrínseca, viene del exterior al interior del alumno, y por eso el papel del docente es esencial para lograr que con los temas y las actividades el alumno tenga una motivación intrínseca y autónoma, capaz de continuar aprendiendo por sí mismo. Sin embargo las condiciones anteriores no garantizan por sí solas que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos, es necesario estar dentro de la Zona de Desarrollo Próxima:

- c) "El aprendizaje significativo será imposible si no cuenta en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados) donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. De manera que se requiere una base previa suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento y que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender."

Con estas ideas retomo la teoría de Piaget y de Vigotsky respecto a las estructuras que sustentan el aprendizaje y que se potencializa cuando el alumno sienta la necesidad de aprender algo más de lo que ya conoce porque ha pasado por alguna experiencia donde se ha evidenciado sus límites sobre ese conocimiento. De esta manera el interés por seguir aprendiendo surge a partir de un conflicto cognitivo, que se puede entender en los siguientes términos según Sánchez. (1995):

- 1) "Es el desequilibrio de las estructuras mentales que se produce cuando se enfrenta al estudiante con algo que no puede comprender o explicar con sus conocimientos previos. Puede tener diversas intensidades.
- 2) Provoca en el estudiante la imperiosa necesidad de hacer algo por resolver la situación que le produjo tal desequilibrio.
- 3) Existen 2 respuestas posibles ante el conflicto cognitivo:
 - a) NO ADAPTATIVA: se abandona el esfuerzo por aprender y no se cambian los esquemas.
 - b) ADAPTATIVA: toma de conciencia de la perturbación estímulo e intento por resolverla.
- 4) El tipo de respuesta es determinado por la motivación por el logro (individual o generada en la relación con los pares)"

Sacristán. (2002) refiere a la teoría de Ausubel cuando menciona que el aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognoscitiva y afectiva.

"En donde la significatividad lógica es la coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes. La significatividad psicológica se logra cuando sus contenidos son comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende"

Esta manera de concebir el aprendizaje significativo ayuda a entender la importancia de ponerle un propósito al aprendizaje y de diseñar estrategias sin perder de vista ese propósito.

Además con esta teoría queda manifiesto que la ausencia de secuencias lógicas en los procesos y de relaciones entre los elementos produce aprendizaje estéril, que en poco tiempo se olvida.

Sin embargo a pesar de toda esta teoría, el aprendizaje significativo sigue esencialmente subjetivo y me pregunto si existen indicadores para reconocer que se está dando y así lograr evaluarlo.

Moreira. (2003) afirma que una manera de reconocerlo es cuando los "nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende."

Tyna Blythe asegura que para comprender es necesario llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que ponen de manifiesto que los nuevos conocimientos han sido asimilados y pueden ser utilizados de otras maneras.

Según esta afirmación los desempeños de la comprensión representan indicadores tangibles del aprendizaje significativo, pero ¿cómo es un desempeño de comprensión?

Blythe, T et al. (1999) han escrito al respecto y dicen que "Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas". Es decir que comprender es llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que ponen de manifiesto que los nuevos conocimientos han sido asimilados y pueden ser utilizados en forma novedosa e innovadora.

Específicamente Blythe, T et al. (1999) explican como un desempeño de comprensión contiene actividades de aprendizaje que...

- a) "Requieren de los alumnos usar el conocimiento de nuevas maneras o en situaciones inéditas, con la realimentación de un guía.
- b) Brindan tanto al profesor como a los alumnos la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del proceso.
- c) Permiten a los alumnos reconfigurar, expandir y aplicar lo que ya saben y, además, extrapolar y construir a partir de sus conocimientos previos
- d) Demuestran la comprensión: dan como resultado producciones o actividades que pueden ser percibidos por otros"

Estos indicadores del aprendizaje significativo basados en la comprensión son de gran utilidad para este trabajo de investigación, ya que cuando se detecta que un alumno usa el conocimiento de forma innovadora, en contextos diferentes a los habituales y que además es capaz de reconfigurarlo, incorporando otros conocimientos al nuevo; podemos hablar de evidencias que muestran algunas conexiones que el alumno establece de orden complejo y que fueron posibles gracias a la mediación de EA.

Las mediaciones que puede poner en acción el docente para que los estudiantes desarrollen pensamiento complejo son infinitas y no siempre predecibles, porque cada situación de aprendizaje planeada está sujeta a modificaciones pertinentes, según vayan ocurriendo las cosas durante el proceso y atienden a diferentes dimensiones que tienen que ver con el aprendizaje significativo y con el modelo de educación constructivista. En este sentido justifico cada uno de los temas que conformaron el marco teórico de esta investigación, ya que cada uno de ellos aportó información relevante y constituyó un elemento de soporte en el tejido del intelecto para pensar acerca de la mediación y su relación con el desarrollo del pensamiento complejo.

A continuación el lector encontrará el marco metodológico en el que se establece la sistematización en la captura y análisis de la información.

Capítulo 4°

MARCO METODOLÓGICO

En la investigación se trabaja de acuerdo al enfoque que se le quiere dar al problema, es decir de acuerdo a un paradigma. Kuhn. (1962) define que "un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual. Lo comparte esa comunidad y sirve para definir las maneras correctas de formular las preguntas de investigación".

Básicamente son dos los paradigmas de la investigación: el positivista y el interpretativo, cada uno con sus particularidades que a continuación describiré:

4.1 EL PARADIGMA POSITIVISTA RACIONALISTA-CUANTITATIVO

Basado en la teoría positivista del conocimiento que arranca en el siglo XIX y principios del XX, con autores como Comte y Durkheim. Se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación.

Las características más importantes derivadas de la teoría positivista para las ciencias sociales son:

4.1.1 La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.

Lo que busca el conocimiento positivista es la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados. Es decir se le da a la observación un tratamiento estadístico y por lo tanto rechaza los hechos aislados porque busca la regularidad que permita una generalización.

La búsqueda de leyes se basa en la fiabilidad y validez de los fenómenos empíricos. Así solo tiene cabida lo objetivo (lo medible), ya que los fenómenos objetivos y observables son los únicos que pueden someterse a todas las pruebas apuntadas anteriormente como requisitos para formar parte del conocimiento científico. Por lo tanto lo subjetivo queda fuera de toda investigación científica.

4.1.2 La metodología sigue el modelo hipotético-deductivo

Utiliza los métodos cuantitativos y estadísticos. Todos los fenómenos sociales son categorizados en variables entre las que se establecen relaciones estadísticas.

La realidad social, objeto de estudio a través de esta metodología, es única y por lo tanto hay un único método para estudiarla: el estadístico. Esto quiere

decir que se acota la realidad, se adecua el objeto de estudio al método y no el método al objeto de estudio.

4.1.3 La realidad es observable, medible y cuantificable

Se considera a la sociedad como una entidad independiente que se mantiene gracias a procesos impersonales que funcionan como leyes.

Se parte de una muestra representativa, basándose en las leyes del azar con el fin de generalizar los resultados a otras poblaciones.

4.1.4 Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados.

Aunque la sociedad está compuesta por individuos, es un error suponer que la vida social se apoya en la conciencia individual. El hecho social reside en la sociedad misma y no en los individuos que la componen; es exterior a la conciencia individual.

Esto significa que presta más atención a las semejanzas que a las diferencias, trata de buscar las causas reales de los fenómenos precedentes o simultáneos.

Parte de una realidad dada y, en cierto modo, estática que puede fragmentarse en partes para su estudio.

4.2 EL PARADIGMA INTERPRETATIVO NATURALISTA O CUALITATIVO

Surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa.

Varias corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico

La línea etnográfica, antropológica, está más interesada en modelos socioculturales de la conducta humana que en la cuantificación de los hechos humanos. La relevancia de la información antropológica se encuentra no solamente en el número y distribución de frecuencias, sino en la descripción del modelo de conducta o en las diversas formas en que ese modelo se manifiesta. Cree que las estadísticas oscurecen las dimensiones cualitativas del modelo y sugiere que los informadores deben ser observados no como actores cuya conducta debe medirse, sino como documentos que reflejan su propia cultura.

Las características más importantes de este paradigma son:

4.2.1 La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis

El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituidas por reglas, no por leyes.

La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. Por ello cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural.

4.2.2 Intenta comprender la realidad

Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, se produce.

Este paradigma nos devuelve al mundo de la vida cotidiana: los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes. Los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos.

La ciencia social no aspira a establecer leyes, sino a:

- ✓ Fijar conceptos y establecer regularidades
- ✓ Establecer las agrupaciones de causas en cada caso y en cada proceso
- ✓ Remontarnos en el pasado para encontrar las agrupaciones anteriores al caso y señalar su importancia para el presente.

4.2.3 Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento

Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima ínter subjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos que haga posible un análisis interpretativo.

Este paradigma se apoya en tres métodos que son la observación participativa, el estudio de casos y la investigación acción.

No busca generalizar, sino que profundiza una situación concreta.

Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

4.2.4 El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

Los hombres comparten significados acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres. Por eso, la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones.

Los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las formas de vida en que éstos han sido iniciados. Por eso, es necesario descubrir también el conjunto de reglas sociales que dan sentido a un determinado tipo de actividad social.

Así el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos tópicos en situaciones típicas.

En este sentido podemos afirmar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso.

Un investigador dentro de este paradigma toma en cuenta que a los grupos sociales hay que estudiarlos en su propio contexto, pasando casi inadvertidos para no modificarlos. Y aun así, el conocimiento sobre el grupo es relativo, ya que representa un instante de esa realidad que solo tiene sentido en el tiempo y espacio en que ha sido observado. Dádova. (1999) explica que esta metodología sabe que "no es importante la cantidad sino la composición adecuada de los grupos dado que un mayor número de los mismos no supone más información sino que implica mayor redundancia"

4.3 ELECCIÓN DEL PARADIGMA

Esta investigación centra su interés en encontrar la relación que existe entre la mediación del docente y el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes a través de la siguiente pregunta **¿Qué mediaciones permiten a los alumnos universitarios desarrollar pensamiento complejo a través de su participación en el curso de historia del arte?** Una pregunta de esta naturaleza se coloca necesariamente dentro del paradigma interpretativo porque no todas las mediaciones son tangibles, en su mayoría se pueden encontrar elementos intangibles, que solo pueden ser interpretadas bajo la subjetividad de quien las valora, sustentado los argumentos en la interacción que se establece entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las actitudes, opiniones y creencias de las persona, así como en los procesos cognoscitivos que de manera intencionada o no intencionada hacen posible el desarrollo del pensamiento complejo.

4.4 ELECCIÓN DEL MÉTODO

El método va intrínsecamente ligado al paradigma y Pérez. (1998) lo define como "un conjunto de operaciones y actividades dentro de un proceso preestablecido."

Para una investigación cualitativa en un contexto educativo algunas opciones de métodos son: Estudio de Casos, Investigación Acción y Paradigmas de Shulman Lee, a continuación una explicación breve de cada uno de ellos:

4.4.1 ESTUDIO DE CASOS

Es el estudio de una situación particular y compleja, que por su singularidad se observa para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Stake. (1999) diferencia 3 tipos de estudio de casos:

INTRÍNSECO: Cuando detectamos una problemática especial que nos es significativa.

INSTRUMENTAL: Cuando la finalidad es comprender otra cosa fuera del caso en particular, pero nos ayudamos del caso como un medio para conseguir una aproximación al problema.

COLECTIVO: Cuando el objeto de estudio se encuentra inmerso en varios casos que se deben estudiar de manera individual, pero coordinados entre si.

Stake recomienda elegir casos en donde los actores, o las personas estudiadas, tengan disposición de cooperar, para poder llevar a cabo la investigación y en donde la oportunidad de aprendizaje sea claramente detectada.

4.4.2 INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Elliot. (2000) explica que el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Por lo tanto solo puede haber investigación-acción cuando el sujeto de la pregunta de investigación sea el mismo investigador, quien ha emprendido un proceso de transformación como un acto de emancipación.

El proceso que se lleva en este método parte de la observación y de ahí hacia la rigurosa y sistemática recogida de datos, para luego leer y re-leer los registros y hacer un análisis profundo para poderlos interpretar. Y volver a repetir el proceso de manera en un ir y venir construyendo la realidad.

4.4.3 PARADIGMAS DE SHULMAN LEE

Shulman en Wittrock. (1997) sostiene que en cuestión de enseñanza no hay mejor investigador que los propios educadores que se encuentran inmersos en el contexto y por lo tanto reconocen signos que un sociólogo, antropólogo o filósofo podría dejar pasar.

Pero investigar todo lo que sucede en un salón de clases es prácticamente imposible por su complejidad, por esa razón Shulman hace 5 enfoques diferentes:

INVESTIGACIÓN DEL PROCESO PRODUCTO: Define las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a sus alumnos (los productos del aprendizaje). Los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje del alumno.

TIEMPO Y APRENDIZAJE: Lo que un profesor hace en determinado momento, afecta a un estudiante fundamentalmente sólo en ese determinado momento y sólo en esa determinada área de contenido. Así la aptitud se define por la cantidad de tiempo que necesita un alumno para alcanzar el dominio de determinada tarea escolar. La oportunidad de aprender se define como la cantidad de tiempo proporcionada por el profesor para el aprendizaje de determinada tarea por parte de un determinado estudiante.

LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA: Es un programa centrado en el estudiante y pretende responder a las preguntas: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a mediano plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?

ECOLOGÍA EN EL AULA: Este programa se vale de criterios para dar atención a la interacción entre las personas y sus medios. La vida del aula es entendida como una función no solo de los significados locales conjuntamente producidos de determinado grupo escolar, sino también como resultado de la influencia de los contextos más amplios dentro de los cuales está incorporada la clase: la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura.

COGNICIÓN DEL PROFESOR Y TOMA DE DECISIONES: Centra su atención en el pensamiento y cognición del profesor. Parte de la premisa de que el comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones.

Un criterio para elegir el método fue buscar aquel que permitiera moverme en el escenario de acuerdo al interés de la investigación, por eso elegí los paradigmas de Shulman, específicamente el de **la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza** ya que está muy cerca a la pregunta de investigación y lo puedo constatar en el siguiente párrafo citado por Wittrock. (1997):

“Una explicación directa de los mecanismos de la mediación es el objetivo de la investigación que se basa en la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza. La caracterización de los procesos de pensamiento y las motivaciones del estudiante que acompañan a las tareas escolares se despliegan con una sensibilidad que no se encuentra en otro programa de investigación”

Con este método pude analizar no solo lo que el docente se propone y hace, sino lo que los alumnos hacen y dicen frente a ello.

4.5 ELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS

Elegir las técnicas apropiadas para la investigación es de suma importancia para el éxito o el fracaso de la misma, esto se debe a que finalmente las técnicas son las herramientas con las que uno puede acercarse directamente a la información que necesita para responder la pregunta que se tiene. Por ello antes de hacerlo revisé cuidadosamente aquellas que son propias para este paradigma:

4.5.1 OBSERVACIÓN

La observación no implica únicamente obtener datos visuales de hechos, sino que participan todos los sentidos, la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Según Álvarez. (2003) se puede hablar de diferentes tipos de observadores conforme sea su participación en el grupo.

Observador Completo cuando los participantes no ven ni notan al observador, ya sea con un video grabación o audio y por fotografía.

Observación como participante y se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos.

Participante como observador consiste en que el investigador se vincula mas con la situación que observa; incluso puede adquirir responsabilidades en la actividad del grupo que observa. Sin embargo no se convierte completamente en un miembro del grupo

Participante completo es cuando el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar con plenos derechos.

La observación también se puede clasificar de acuerdo al planteamiento del que parte:

Los sistemas categoriales que son cerrados porque están constituidos por categorías prefijadas por el observador.

Los sistemas descriptivos son abiertos porque la identificación del problema se realiza con base en conductas, acontecimientos o procesos concretos observados.

Los sistemas narrativos son abiertos y describen de manera detallada los fenómenos y los procesos, además de que buscan patrones de conducta para ser comprendidos. En este caso el tiempo de la observación debe ser durante todo el acontecimiento.

Los sistemas tecnológicos que permiten el registro permanente de las situaciones, mediante grabaciones de sonido o imágenes. Esto permite la revisión repetida de las situaciones para hacerse una observación más fina y seleccionada.

4.5.2 ENTREVISTA

Es una conversación que tiene una estructura y el propósito de busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados desde su experiencia. La entrevista requiere una cuidadosa y bien pensada planeación que según Álvarez. (2003) debe cubrir los siguientes puntos:

Selección del tema: El propósito y los motivos de las preguntas debe quedar claro antes de iniciar cualquier entrevista.

Diseño: Se realiza con base en el conocimiento que se busca y teniendo en cuenta las implicaciones éticas del mismo.

Entrevista: Es necesaria una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende. La relación interpersonal debe tenerse presente.

Transcripción: Con propósito de análisis del material obtenido, implica convertirlo en material escrito.

Análisis: Se decide un paradigma interpretativo de acuerdo al objetivo de la investigación.

Verificación: Se valora la confiabilidad y la validez, es decir la consistencia de los resultados.

Preparación del Informe: Es la forma de comunicar los resultados en forma consistente con los criterios científicos e incluyendo los factores éticos. Se requiere una redacción que facilite la lectura.

4.5.3 FOTOBIOGRAFÍA

Revela los hechos cotidianos y excepcionales como fuerzas que mueven a los seres humanos en sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas desde la mirada de la persona que los vive. Esta técnica da cuenta de que cada imagen tiene un significado diferente para cada persona. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras, o por lo menos, transmitir algo que las palabras no pueden. Para hacer uso de esta técnica Álvarez. (2003) aconseja seguir el siguiente proceso:

Selección de datos: El material debe ser significativo para la persona, a fin de explicar su propia vida.

El estudio de las fotografías. Se trabaja en dos direcciones: lineal y circular. En donde lineal se refiere a un orden cronológico y circular a la relación puenteadada entre las fotos por tener cierta vinculación.

Tiempo de integración entre las sesiones: Considerando que este trabajo es un proceso, a medida que avanza hay que integrar material nuevo.

Después del estudio de las fotos: Una revisión de la historia elaborada por parte de la persona que cuenta su vida.

4.5.4 HISTORIAS DE VIDA

Es la construcción de la memoria colectiva en donde se revive el pasado, su evocación va más allá de la reconstrucción de una época y de sus pormenores; los detalles incluyen las emociones y los afectos y el lenguaje corporal no verbal que los seres humanos siempre recordamos, como si ocurrieran en el momento presente.

El análisis narrativo expresa cómo cuentan sus historias los individuos- lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que la cuenta y el auditorio- todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida.

4.5.5 GRUPO FOCAL

Es un grupo artificial, porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en que se inicia el diálogo. El tema de conversación es el que da inicio al grupo. Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo del estudio. Constituye un espacio de opinión grupal que privilegia el habla.

4.5.6 GRUPOS DE DISCUSIÓN

Es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.

La razón de que se trabaje en grupo se encuentra en las características mismas del discurso social. El discurso social, la ideología, en su sentido amplio no habita, como un todo, ningún lugar social en particular. Aparece diseminado en lo social. No es tampoco interior al individuo en el sentido de una subjetividad personal, sino exterior, social.

El grupo actúa como retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia.

4.5.7 CUESTIONARIOS

Es como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas.

Es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. Se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.

El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación.

4.6 ELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS: TRIANGULACIÓN

En una investigación cualitativa es necesario dar confianza a las evidencias que se tienen mediante la triangulación de información. Para que esto sea posible se necesita elegir al menos tres técnicas diferentes que me acerquen a lo que quiero observar de perspectivas distintas.

El criterio con el que elegí las técnicas fue de utilidad, de acuerdo a lo que necesitaba saber y en donde lo debería buscar. Un criterio más que me sirvió a la hora de elegir, fue el de flexibilidad ya que el interés se centró en las mediaciones y éstas a su vez, se encuentran en las interacciones, necesitaba técnicas que permitieran ver desde diferentes perspectivas dichas interacciones. Así me da cuenta que para esta investigación, la **técnica de la observación** fue la más importante de todas, ya que con sus múltiples categorías permitió mirar de diferentes modos.

El **grupo focal** resultó una técnica que arrojó información privilegiada, aunque solo la utilicé en una ocasión y cerca del final del curso, hizo posible recabar información relevante en la mirada de los alumnos.

Para completar la triangulación de la información me faltaba observar desde los **productos elaborados por los alumnos** para corroborar si el propósito de enseñanza se estaba cumpliendo en ellos. De esta manera pude concretar las técnicas de la siguiente manera:



La siguiente matriz concentra las técnicas elegidas con la información sintetizada:

| TÉCNICA | TIPO | OBJETIVO | FRECUENCIA |
|---------|------|----------|------------|
|---------|------|----------|------------|

| | | | |
|---|---|---|---|
| Observación Sistema narrativo | Participante completo. Diario del Maestro | Registrar la realidad que se vive dentro del salón de clase desde la mirada detallada del maestro | Únicamente en las sesiones diseñadas para la intervención. En total serán 8 sesiones. |
| Observación Sistema descriptivo | Observación como participante Observación Externa | Registrar la realidad de acontecimientos concretos durante los procesos de aprendizaje, desde la mirada de un observador ajeno. | 1 vez a medio semestre |
| Observación Sistema narrativo | Observación completa Videograbación | Capturar las interacciones y tener acceso a ellas en cualquier momento, para registrarlas y analizarlas a detalle. | 1 vez en el semestre |
| Trabajos Elaborados por Alumnos | Documentos Recopilados | Registrar análisis de los resultados como evidencia de lo que está sucediendo en el proceso de aprendizaje. | 3 de los productos hechos por alumnos en cada una de las sesiones diseñadas para la intervención. |
| Grupos Focales | Audio grabada | Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo del estudio. Constituye un espacio de opinión grupal que privilegia el habla. | 1 vez al final del semestre |

En primer lugar seleccioné la técnica de la observación, porque como ya lo manifesté es la técnica más relevante de esta tesis. La observación vista desde el diario del maestro constituye la máxima fuente de información para el análisis, ya que esta mirada tiene la riqueza de ser vista desde la persona más interesada en este trabajo, es decir mi persona. Esta cualidad hizo que las observaciones estuvieran centradas en lo que realmente importaba, lo que generó un valioso contenido con mucha sustancia.

La frecuencia con la que registré el diario del maestro dependió del propósito de cada sesión, ya que no todas son tan interactivas durante el curso. En total fueron ocho sesiones registradas, que fueron elegidas bajo el criterio de diversidad en la mediación de tal manera que se enriqueciera la investigación.

La siguiente técnica de observación fue con una persona externa. En esta ocasión busqué a alguien que estuviera involucrada en el proceso de una investigación cualitativa, de tal manera que tuviera claro lo que debía observar y como lo debía registrar. Fue una observación muy útil porque desde su perspectiva vio cosas en la mediación que yo no había notado. Se hizo una sola vez a medio semestre, durante una sesión que necesitaba mucha mediación por el tipo de actividad.

La última técnica de la observación empleada fue por medio de un video. El uso de la tecnología permite capturar el tiempo, tal cual pasaron las cosas y volver a verlo después para analizarlo a detalle. Elegí un taller de creatividad para hacer este registro, ya que lo visual y lo auditivo fueron la base de la mediación.

El grupo focal, como lo expresé anteriormente, fue una técnica que dejó ver la mirada de los alumnos en un momento de evaluación del curso. Seleccioné siete alumnos con el criterio de disponibilidad al horario en el que se realizó, previamente los alumnos contestaron por escrito tres preguntas abiertas y completaron una matriz en donde se relacionaban procesos de razonamiento complejo con actividades hechas durante el curso. El cuestionario marcó el eje de la conversación y la información que se generó a partir de éste, resultó tan útil para el análisis, que decidí integrarla al capítulo de las conclusiones.

La última técnica es más bien un recurso, se trata de mostrar y analizar algunos productos de los alumnos durante el curso. Mostrarlos como evidencias de lo que se genera con la mediación. El criterio de selección fue mostrar los extremos, aquellos trabajos de calidad excelente y aquellos de calidad regular, para contrastar las diferentes respuestas que la misma mediación produjo.

Una vez definido el marco metodológico podemos continuar con el análisis de toda la información que fue posible recabar.

Capítulo 5°

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN

Uno de los errores más comunes en el trabajo etnográfico es dedicarle más tiempo al trabajo de campo privilegiando la recopilación de información y rezagando el análisis. La falta de reflexión en los datos recogidos hace que se pierda el sentido y la dirección de la investigación.

Cuando se llevan de la mano la información y el análisis suceden muchos cambios que no se podrían dar en otras circunstancias porque se genera un proceso evolutivo que gradualmente da claridad y limita las variables, logrando la focalización del problema.

Analizar implica un proceso estricto y detallado apegado a las siguientes etapas

- **PLANTEAMIENTO DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:** El interés de la investigación debe expresarse mediante preguntas porque de esta manera se potencializa su búsqueda y focalización.
- **DIFINICIÓN DE CATEGORIAS:** Es la acción de caracterizar los fenómenos que han sido identificados por el observador y agruparlos según sus rasgos comunes.
- **INTERPRETACIÓN:** Se refiere a un trabajo completamente subjetivo, pero sin dejar de ser confiable, porque se sustenta de los datos recogidos.

En este capítulo presento cada una de las etapas del análisis que fueron realizadas cumpliendo con los tres criterios de confiabilidad: intencionada, focalizada y rigurosamente sistematizada.

5.2 LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

En el nivel universitario en el que realizo mi actividad docente, los estudiantes no solo están preparados para extender y refinar el conocimiento, sino que deberían hacerlo de manera habitual. Para ello la mediación del docente es clave durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de ella depende que las actividades que realicen los alumnos les exijan usar lo que saben de nuevas maneras,

permitiendo reconfigurar, expandir, aplicar lo que ya saben, extrapolar y construir a partir de sus conocimientos previos.

El agente mediador utiliza múltiples factores al hacerlo, desde elegir, seleccionar y filtrar estímulos, hasta jerarquizar la información para dirigir al aprendiz a que perciba y entienda similitudes y diferencias o para que vea aspectos relevantes. La mediación debe ser acorde a un propósito de E-A y puede ser tan variada como la capacidad del docente que la intenciona.

Al proponerme investigar sobre el tema de la mediación en la docencia tuve que plantearme una pregunta que enfocara el interés hacia un propósito concreto, es decir ¿mediar para lograr qué? En ese sentido mi pregunta de investigación es: **¿Qué mediaciones del docente permitieron a los estudiantes universitarios desarrollar pensamiento complejo a través de su participación en el curso de historia del arte?**

En una investigación la pregunta no puede ser única por ser compleja, sino debe descomponerse en preguntas subsidiarias que ayuden a observar diferentes aspectos del interés que persigue.

5.2.1 LAS PREGUNTAS SUBSIDIARIAS:

Las preguntas subsidiarias subyacen a la pregunta genérica y tienen la característica de ser específicas y puntuales, lo que facilita su búsqueda y observación.

La primera pregunta subsidiaria tiene que ver con la mediación del significado, ya que por tratarse de una asignatura de conocimiento predominantemente declarativo mis mediaciones privilegiaron la búsqueda de la construcción del significado, por lo que en ese aspecto hay mucha información en los registros de observación y entonces pregunto: **¿Qué hizo el docente para que los estudiantes mostraran interés por aprender del curso de Introducción a la Historia del Arte?**

La segunda pregunta subsidiaria tiene que ver con los mecanismos y herramientas de la mediación, quizás este sea el ámbito más evidente de la mediación ya que representa el vehículo palpable que el docente utiliza para lograr el propósito de enseñanza-aprendizaje. Éste ámbito es tan variado y extenso como la creatividad del docente por ello la pregunta subsidiaria tiene que referirse a un aspecto cognoscitivo específico que focalice la búsqueda hacia él de la siguiente manera:

¿Cuáles mecanismos permitieron que los estudiantes procesaran la información durante el curso de Introducción a la Historia del Arte?

La última pregunta subsidiaria es relativa al contexto en el que se da el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en el sentido de la creación del ambiente propicio para favorecer las relaciones interpersonales basadas en la confianza, el respeto, la participación activa, el sentimiento de autoestima, etc. en este sentido por lo que la pregunta es **¿Qué hizo el docente para favorecer un buen clima de trabajo durante el curso de Introducción a la Historia del Arte?**

Formular las preguntas de investigación representó el comienzo de un largo proceso del análisis y definir las categorías es otro paso en la organización de tanta información.

5.3 LAS CATEGORÍAS

Las categorías se construyen con la información recabada en un largo periodo de trabajo de campo. Durante este proceso aprendí a observar mi propia práctica docente desde diferentes perspectivas; con la experiencia fui educando la mirada y captando detalles que permitieron ver lo que anteriormente permanecía oculto quedando estas evidencias registradas en diversos documentos, logrando elaborar en total 8 bitácoras del maestro, 3 diarios del alumno, 1 observación externa, 1 grupo focal y 3 productos de diferentes alumnos.

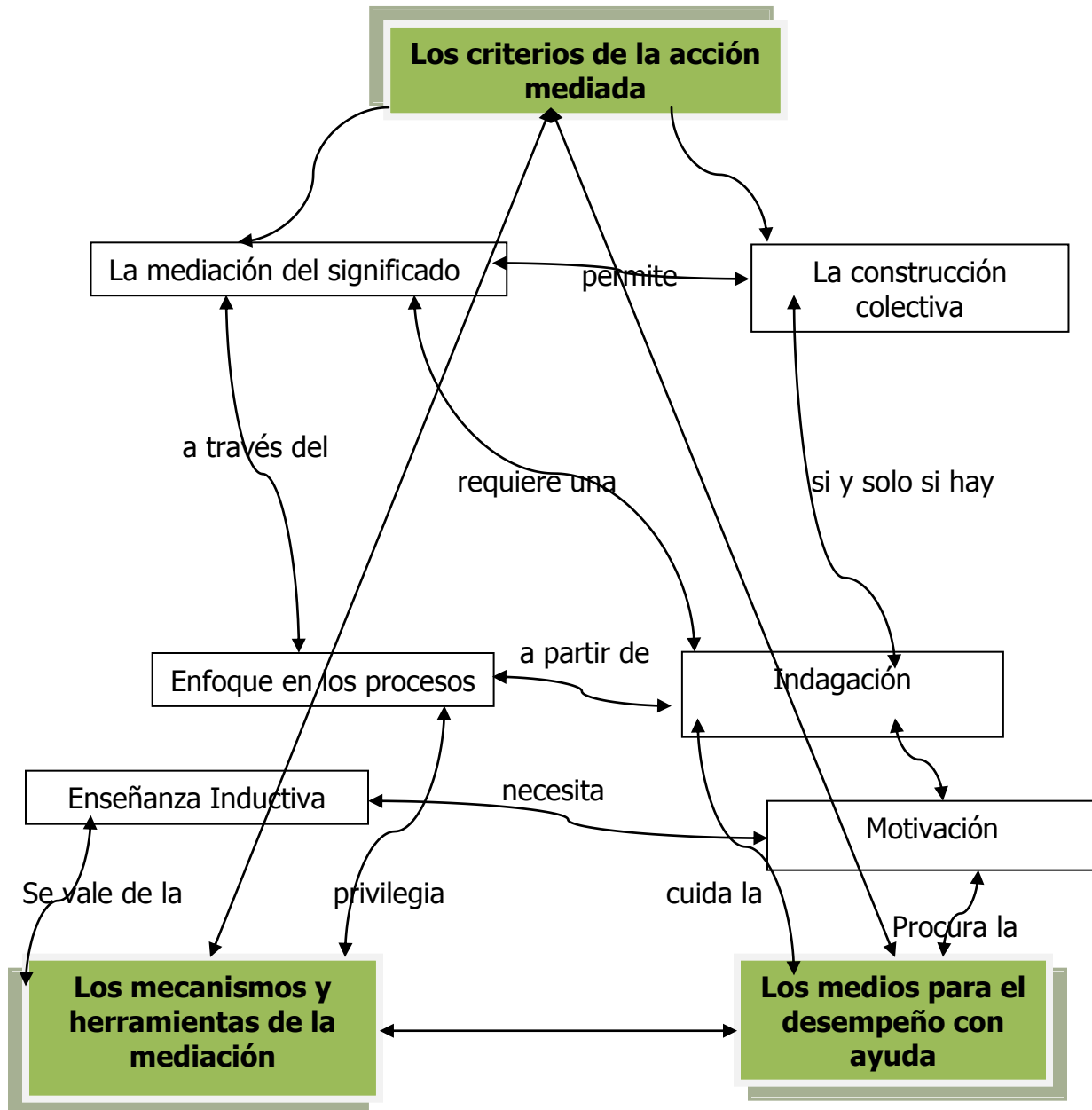
Para establecerlas relacioné los aspectos recurrentes de los registros con las teorías de Enseñanza del Aprendizaje Mediado de Feuerstein, Haywood, Gallimore y Tharp, resultando tres categorías de la siguiente manera:

1° CATEGORÍA: **Los criterios de la acción mediada:** Surge de la información de los registros en donde se observa una planeación previa e intencionada basada en procesos cognoscitivos y afectivos, que de alguna manera establecen los criterios para la mediación.

2° CATEGORÍA: **Los mecanismos y herramientas de la mediación:** Surge de la información que muestra diferentes recursos diseñados para lograr el propósito, desde una matriz conceptual hasta una maqueta. La elección de los recursos no fue cuestión de azar existió una justificación cognitiva para cada actividad.

3° CATEGORÍA: **Los medios para el desempeño con ayuda:** Son acciones del docente recurrentes en los registros con la finalidad de reforzar, modelar, atender contingencias y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.

El siguiente esquema contiene las categorías y subcategorías relacionadas entre sí.



En el esquema las tres categorías se encuentran en los vértices de un triángulo, en donde la interconexión de conceptos genera un sistema en movimiento. Esto representa que cuando el docente deliberadamente intenciona algún criterios de la

mediación requiere de los mecanismos y de los medios para poder mediarlo, nada está aislado, todo funciona como un sistema en donde las partes son afectadas entre sí.

Teniendo esto en mente explicaré de una en una las categorías:

5.3.1 PRIMER CATEGORÍA: “Los Criterios de la acción mediada”

Para hablar de una experiencia de aprendizaje mediado (EAM) debe existir una intención clara del docente, lo cual representa saber qué desea privilegiar en el proceso, es decir actuar en consecuencia de criterios claros. Los criterios son un aspecto importante porque rigen la mediación, por eso Feuerstein dice que no toda interacción es una EAM.

Al analizar los registros de la investigación detecté una fuerte intención hacia dos criterios:

- La mediación del significado
- La construcción colectiva

Cada uno de ellos representa una sub categoría en este análisis y a continuación profundizaré sobre cada uno de ellos.

5.3.1.1 La Mediación del Significado

Cuando la mediación del docente va en busca de generar un interés personal y genuino del estudiante hacia el aprendizaje a través de los contenidos entonces se está mediando el significado, al respecto Moreira (2003) dice “lo importante no es aprender cosas, sino los significados de las cosas, y el significado está en las personas no en las cosas o eventos”

Existen varias maneras de mediar este criterio, uno de ellos es el aprendizaje contextualizado que conecta las experiencias vividas y sentidas por los estudiantes con los contenidos curriculares, logrando potencializar el aprendizaje significativo.

El aprendizaje contextualizado es potente porque la información cobra sentido para el estudiante ya que lo relaciona con situaciones que le son familiares y propias de su entorno inmediato, y eso los predispone positivamente para aprender como lo vemos en la siguiente viñeta que fue tomada del registro de una observación externa durante una sesión de clases, cuyo propósito fue:

Que el alumno establezca analogías entre el contexto en el que vivió Artemisia (la primer pintora reconocida en la historia del arte) y el contexto propio para reflexionar sobre su participación en la transformación social y cultural.¹

La mediación del significado en esta actividad se encuentra en las preguntas generadoras:

- ¿Qué problemas enfrentó Artemisia por el contexto en que le tocó vivir?
- ¿Qué problemas enfrentan los jóvenes del 2006 por el contexto en el que les está tocando vivir?

- ¿Qué esquemas sociales decidió romper Artemisia y por qué? Y ¿Qué consecuencias tuvo?
- ¿Qué esquemas sociales te parece conveniente romper hoy y por que? ¿Cómo se te ocurre poder iniciar esa transformación? ¿Qué consecuencias crees que genere?

- ¿Cómo se reflejaba en el arte la transición de una época renacentista a otra época barroca?
- ¿Cómo se refleja en el arte intelectual la transición de una época de certezas a una época de incertidumbre? (puedes referirte a técnicas, temas, formas, etc.)²

Las preguntas fueron el mecanismo para trabajar el significado contextualizado. La siguiente viñeta muestra la manera como reaccionaron los alumnos ante dicha propuesta:

Juan Pablo se acomodó en su lugar buscando una postura suelta, con los pies estirados hacia el frente y leyó las preguntas:

- ¿Qué problemas enfrentó Artemisia por el contexto en el que le tocó vivir?
- ¿Qué problemas enfrentan los jóvenes del 2006 por el contexto en el que les está tocando vivir?

Inició hablando del machismo que existía en el 1600 y de las limitantes de Artemisia por ser mujer, de las prohibiciones de la sociedad y de los castigos severos a quien no cumplía con las normas.

Luego dijo que en la actualidad lo jóvenes gozan de toda la libertad del mundo, nadie los limita a ser y hacer lo que se les antoje, sin embargo él ve que el problema está en que uno mismo se limita, se frena por razones de aceptación social.

- El lenguaje verbal fluye con rapidez y es apoyado con gestos y ademanes que llaman la atención, su vista la dirige solo a mí.

En esta viñeta podemos apreciar como el docente utilizó la mediación del significado de la que habla Haywood. (1987). El significado se refiere a la manera

¹ Viñeta de Observación Externa. Registro 280906. Anexo

² Ibidem

como el maestro hace que el alumno se interese por el aprendizaje y aquí podemos ver como el conocimiento cobra interés para los alumnos, en el momento que establecen analogías entre un hecho histórico de inicios del siglo XVII y aspectos equivalentes en la actualidad. Con esta vinculación se acorta la distancia entre los hechos del pasado que dejan de ser estáticos y ajenos, porque su uso genera reflexiones sobre un tema que les causa interés, como por ejemplo la analogía que establece Juan Pablo, no se trata de una obviedad, antes bien podemos distinguir el razonamiento inductivo que lo llevó a generar ese conocimiento y que lo hizo pensando complejamente. Juan Pablo utilizó la vía elevada de transferencia de sus esquemas mentales; la cual "ocurre por medio de una cuidadosa abstracción del contexto de aprendizaje y la aplicación en otro contexto. Esto, como dice Perkins (2000), demanda un esfuerzo consciente del estudiante al buscar generalizaciones y aplicaciones más allá de lo obvio" Sin embargo la misma mediación no surte el mismo efecto en todos los estudiantes, como podemos verlo en la siguiente viñeta con Araceli:

El turno fue para Araceli quien con voz baja y un poco temblorosa comenzó a hablar, yo le pedí que subiera el volumen para que todos escucháramos y así lo hizo.

Araceli se refirió a todos los problemas que tuvo que enfrentar Artemisia por el simple hecho de ser mujer y enfatizó que en la actualidad no existe ningún impedimento para que una mujer se desarrolle en cualquier ámbito que desee.

Terminó muy pronto su participación y yo con el afán de motivarla a desarrollarlo más le pregunté si en la actualidad una mujer tiene las mismas oportunidades que un hombre, Araceli inmediatamente dijo que sí, que en el ambiente que ella se mueve así lo ve. Luego le pregunté si en su familia hay mujeres casadas que trabajan y ella me contestó que sí. Entonces le pregunté si por el hecho de trabajar habían disminuido sus responsabilidades en el hogar y ella me dijo que no, que seguían haciéndose cargo de todo lo referente a la familia y casa mas su trabajo. – Las respuestas de Araceli son cortas, sin desarrollo ni profundización sobre el tema, y siempre se dirigió exclusivamente a mí, con lo cual decido no insistir más.³

Araceli aún con la mediación marcada del docente manifiesta un pensamiento simplista, cuyas conexiones lineales no salen de los esquemas del contexto de adquisición, lo cual evidencia que transfirió por la vía baja, la cual se ocurre espontáneamente cuando una ejecución hecha automáticamente en un contexto, consigue ser provocada en un contexto similar al primero; esta vía de transferencia sólo alcanza hasta donde lleguen las similitudes preceptuales

Plantear transferencias por la vía alta requiere un diseño complejo, y el problema no siempre radica en la falta de capacidad de los estudiantes, sino en las

³ Ibidem. Anexo

imperfecciones de la mediación, que no encuentra las condiciones adecuadas para motivar al estudiante o que los recursos no son los adecuados.

Para cerrar el análisis de esta categoría, mostraré una última viñeta de un registro atípico; se trata de un Grupo Focal de 7 alumnos de la materia. La técnica fue aplicada en la penúltima semana del semestre, a manera de retroalimentación de los aprendizajes significativos durante el curso, por esta razón considero pertinente integrarla a esta categoría.

El propósito del grupo focal se planteó de la siguiente manera:

Que el alumno reflexione y autoevalúe los aprendizajes significativos que logró desarrollar a lo largo del curso para retroalimentarse a sí mismos y en especial a mí como docente⁴.

Conocer en voz de los alumnos los aprendizajes significativos durante el curso que termina, resultó revelador, como lo podemos apreciar en la siguiente viñeta:

-Fabiola: Yo creo que el análisis de pinturas y esculturas es lo que más me sirvió para entender mejor las obras, porque igual antes llegaba y me quedaba parada viendo una obra y decía, pues si está padre pero no tenía nada más que decir sobre ella, en cambio ahora me fijo que en la iluminación, en el tipo de línea y todo ese tipo de cosas que a mí es lo que más se me quedó.

Y más con el contexto que igual antes interpretaba una obra sin saberlo, pero ya que investigas y conoces el contexto le encuentras más significado de porqué se expresa de esa manera, por lo que estaba sucediendo en su entorno.

...()-Paty: Yo también estoy de acuerdo con ella, yo también siento que lo que más me quedó es esa manera de hacer análisis en las obras de pintura y escultura y sobre todo el hecho de conocer el contexto. No solamente reflejarte "a que padre está" o "está fea" o cualquier cosa. A mí me ayudó mucho investigar sobre diferentes autores o diferentes escuelas... () y eso me ayudó muchísimo para apreciarlo y para reflexionarlo también igual ya conozco el contexto y todo pero pienso si yo hubiera estado en esa época como hubiera tomado esta pintura, si hubiera estado totalmente de acuerdo o en desacuerdo como los demás. Eso es lo que más aprendí y lo que más me ayudó.⁵

Como se observa en la viñeta, las dos estudiantes relacionaron sus aprendizajes significativos con el uso del conocimiento en actos fuera del contexto escolar, como lo es en un museo. Tanto Fabiola como Paty reconocen que los nuevos conocimientos que tienen de la materia, les han permitido analizar una obra desde

⁴ Viñeta del Grupo Focal. Registro 241006 Pp.1 Anexo

⁵ Ibidem. Pp. 3 y 4

diversos enfoques, consideran que han encontrado otra manera de relacionarse con el arte, lo cual les crea interés por seguirlo haciendo. En este sentido el docente medió una estructura cognitiva, Haywood. (1987), que permitió la provisión de una estructura para pensar y actuar, la estructura sirvió para organizar nuevos modos de percepción.

A esta manera de aprender la relaciono con las ideas de Piaget cuando afirma que el aprendizaje necesita ser intencionado porque exige una experiencia especial, un medio específico que le enseñe, en este caso la experiencia de los estudiantes de aplicar los conocimientos directamente en el arte expuesto en los museos y galerías de la Ciudad fue significativo para ellos.

La siguiente viñeta muestra una sesión diseñada para que los alumnos construyan aprendizaje significativo con el tema del cubismo, cuyo propósito se planteo en los siguientes términos:

Que el alumno comprenda los principios del cubismo y sea capaz de aplicarlos en una composición propia bajo el tema de "identidad"⁶

Una vez terminado el trabajo de taller reuní al grupo en una sesión plenaria, todos sentados en un círculo para analizar sus trabajos siguiendo estas indicaciones:

- Observa tu obra terminada y de acuerdo con los principios cubistas identifica al menos 3 puntos de referencia para entender la obra.
- Dale un nombre a cada uno de esos puntos de tal forma que se conviertan en 3 categorías determinadas. Escríbelos en una hoja.
- Sigue observando tu obra y ordena los demás elementos que aparecen en sub-categorías según pertenezcan. Añádelos a tu escrito.
- Responde: ¿Los resultados que encontraste en el análisis de tu obra son acordes con los significados que les diste? ¿En qué si o en qué no?
Responde: ¿Qué es lo que hace a tu obra cubista y no un simple collage?⁷

Los alumnos trabajaron su análisis de manera personal y una vez que terminaron se hizo una puesta en común tal y como se ve en la siguiente viñeta:

Javiera nos mostró su composición al tiempo que mostraba los 3 puntos de referencia:

- 1.- Su rostro en primer plano fragmentado
- 2.- La bandera de Chile fragmentada
- 3.- La muerte catrina fragmentada

⁶ Viñeta Registro Bitacora del Maestro. Registro 241006 Pp 1. Anexo

⁷ Ibidem,

Le pedí que explicara sus puntos usando la teoría del cubismo, y señalando con su dedo índice el trabajo fue diciendo como esos elementos sostenían al resto, ya fuera por tamaño, por ubicación o por colorido.

"Muy bien" le dije "¿Sí observan que lo que dice Javiera se puede ver en la obra, aun sin saber el significado que ella le dio?" dije al resto del grupo.

La mayoría observaban el trabajo y afirmaban con la cabeza.

"¿Bien Javiera y que nombres tienen tus categorías?"

Respondió que la primera la llamó "YO MISMA", a la segunda "MI TIERRA" y a la tercera "INTERCAMBIO EN MEXICO".

Cuando las nombró fue explicándolas detallando mas los significados que ella le da a esos elementos, como cuando dijo que una de las tradiciones más increíbles que admira de México es la fiesta del día de muertos "La muerte allá se llora y acá se ríe, eso me parece genial" dijo. "En estos momentos lo que estoy viviendo con el intercambio es algo que pesa mucho en mi presente y por eso coincide que ese punto de referencia es algo que quise expresar fuertemente en mi trabajo".

...Para terminar con el análisis de Javiera le pregunté si le resultaban coherente sus categorías con los significados que quiso expresar y respondió que sí, que tal cual fueron sus temas relevantes.

En esta viñeta observo la mediación del significado desde la estrategia de vincular los principios analíticos del cubismo con los elementos de identidad ya que ahí radicó la clave para que los alumnos hicieran vinculaciones personales con los contenidos. Coincido con los Caine al considerar que el tema de identidad representa uno de los más fuertes en cuestión de significado, porque "en esencia nuestra búsqueda del significado es impulsado por nuestros propósitos y valores incluyendo algunas preguntas básicas como ¿quién soy? y ¿por qué estoy aquí?, de tal manera que la búsqueda de significado se extiende desde la necesidad de comer y encontrar seguridad hasta, el desarrollo de relaciones y un sentido de identidad, a la exploración de nuestro potencial y la búsqueda de trascendencia"⁸. La actividad involucró los sentimientos de las personas y esto lo volvió significativo si consideramos la teoría de los Caine expuesta en su Quinto principio que habla sobre la manera como las emociones y los pensamientos literalmente se moldean y no pueden ser separados el uno del otro. Las emociones dan color al significado tal y como lo pude evidenciar en la viñeta en donde Javiera estableció sus categorías a la luz de los significados personales y de esa manera transitó por los conceptos propios del arte y los significados personales pasando de manera natural, sin distinguir fronteras entre ellos.

⁸ Renate Nummela Caine y Geoffrey Caine. COMO APRENDE EL CEREBRO/MENTE. *Los principios del aprendizaje cerebro mente*. Pp. 2

Con esta actividad puedo inferir que Javiera al igual que otros compañeros suyos guardarán en la memoria de largo plazo los principios del cubismo, ya que es el lugar en donde se almacenan las cosas que tocan fibras emocionales. Seguramente en el futuro al encontrarse Javiera frente a una obra cubista podrá interactuar mucho más que cuando no comprendía el sentido de las formas, ya que “cuando se involucran los significados profundos y cuando la información es procesada para que los alumnos adquieran comprensión intelectual y generen significado, entonces el conocimiento es dinámico, genuino y profundo”⁹.

En los registros encontré varias maneras como el docente medió el significado, los siguientes fragmentos de unos ensayos dan muestra de otra manera de hacerlo ya que el propósito de la actividad tiene ese sentido tal y como lo podemos leer en el siguiente párrafo:

Que el alumno escriba un ensayo breve en donde compare el significado que los egipcios y los griegos dieron a ciertos conceptos extraídos de su arte y los compare con el propio significado respecto a los mismos conceptos.¹⁰

Fragmento del Ensayo:

“Mi similitud con el pasado”

Por:

Tatiana Haydeé Martín del Campo Muñoz

()...Al hablar de bien común existe una gran discrepancia entre lo que realmente significa y lo que ambas culturas ponen en práctica y peor aun en lo que actualmente se suscita, ya que yo puedo decir que busco el bien común pero ciertamente no es así ya que siempre antepone nuestra estabilidad y necesidad, sin importar cuan desprovisto este el otro.

Grecia y Egipto tenían la misma división de clases que en este tiempo, ya que solo existen dos tipos la burguesa y la esclava, aunque se supone que ya no existe esclavitud muchos individuos seguimos siendo víctimas de los controladores de la sociedad, ya que dependemos directamente de las migajas (trabajos mal pagados, malos servicios, precios elevados, etc.) que dejan caer los de arriba, y nos quejamos de la situación más sin embargo no hacemos nada. Si desde tiempos pasados podemos observar como el “bien común” se limita a unos cuantos y como el conformismo de la población está presente, creo que es casi imposible cambiar estructuras que están tan bien aferradas a los cimientos y que no se destruyen tan fácilmente.

Yo aunque sea cruel mencionarlo no busco el bien común, sino mi bien; al igual que ellos ese deseo de ser lo que aspiro ser deja de lado lo que el otro necesite y de vez

⁹ Ibidem. Pp. 8

¹⁰ Viñeta Registro Bitacora del Maestro. Registro 120906 Pp 1. Anexo

en cuando como muchas personas tranquilizo mi culpa con una moneda a algún indigente, un regalo de lo que yo ya no necesito a quien toca de puerta en puerta o algún otro acto de "caridad", si es que así se le puede llamar.

()...En conclusión podría decir que este análisis me ayudo mucho a observar como otras culturas edifican las bases de muchas de las culturas actuales y sobretodo de las identidades que existían y existen.

En esta viñeta se constata como la mediación del significado del docente se establece con una interpretación de significados que subyacen a los contenidos del arte de las viejas culturas y una comparación con los propios significados del estudiante lo cual necesariamente lo involucra subjetivamente con los contenidos. Para poder hacer esta actividad Tatiana utilizó diferentes procesos cognoscitivos que le permitieron conectar sus significados con los de antiguas culturas, como cuando hizo una analogía entre las clases sociales que se dieron en las antiguas civilizaciones y las de la sociedad actual, reduciendo estas a dos extremos, que me permite interpretar una reacción visceral. Luego hizo un juicio sobre la injusticia social que se ha dado en la humanidad desde la antigüedad hasta nuestros días y valora la imposibilidad de transformar esta realidad social, sosteniendo su argumento con los hechos que presenta la historia, de injusticia por unos y conformismo por otros. Esto demuestra que cuando el aprendizaje es significativo los mecanismos para procesar la información se dan de manera natural y pertinente, todo dentro de una lógica bien fundamentada.

La manera como se expresó Tatiana fue contundente y crítica, esto me hace suponer que tocó fibras sensibles de confrontación personal y búsqueda de identidad, ya que estableció rupturas propias entre sus ideales y su actuar; mismo problema que vio reflejado en la sociedad del antiguo Egipto hasta la actualidad. Éste ingrediente emotivo puede potencializar la comprensión intelectual y el significado sentido¹¹.

La siguiente viñeta es otro fragmento del ensayo de otra estudiante:

Claudia Sánchez Canseco
Introducción a la Historia del Arte
30/09/06

Si yo fuera....

()...Egipto y Grecia, dos países con culturas tan amplias y ricas en todo tipo de conocimiento, las he ido conociendo a lo largo de mi vida, quizá el

¹¹ El significado sentido lo define Caine y Caine como la comprensión genuina mediante un componente emocional

acercamiento mayor que tuve fue en una clase de Historia en la secundaria o preparatoria; o como ahora, en una clase de Historia del Arte.

¿Cómo me apropio de los significados que estas culturas me otorgan?, ¿de qué manera los interpreto y permito que determinen mi propia realidad?

()...Considero que la vida en sociedad es básica para el desarrollo humano, y esto se ve reflejado claramente en la vida cotidiana de la sociedad griega, en donde todas sus construcciones son pensadas en el tipo de vida en sociedad: teatros, plazas, templos, gimnasios, etc. Lugares en donde la gente tenía oportunidad de compartir su tiempo con sus vecinos; desde mi punto de vista personal, creo que lo anterior propiciaba valores como la cooperación, el trabajo en equipo, apoyo, etc., todos aquellos que surgen de la convivencia con los demás.

Por otro lado, la constante en sus vidas fue el arte, lo anterior yo lo apropio de la siguiente manera: una persona que está en contacto directo con las artes denota una relación con su interioridad, que si bien no se conoce a la perfección, está en búsqueda de eso, de conocerse cada día un poco más, y ¿por medio de qué? De la reflexión que otros hacen de temas de trascendencia y cómo los reflejan por medio del arte, de esa manera uno tiene la oportunidad de reflexionar y generar más preguntas.

Al analizar esta viñeta, me llama la atención la manera como Claudia inicia, explicándose a sí misma el objetivo del ensayo. Una acción que muchos omiten por considerarla obvia, sin embargo constituye el principio de cualquier aprendizaje, ya que representa un grado de comprensión sobre el desempeño que se va a realizar.

Claudia entendió que la finalidad del ensayo no era hablar de contenidos en sí mismos, sino hacer una interpretación de los significados que subyacen a los contenidos del arte y compararlos con los propios; así lo demostró en su escrito, en donde cuidó permanecer en esa línea establecida.

Esta estrategia ayudó a Claudia a entablar conexiones entre elementos, pero no necesariamente le fueron significativas; así lo percibo en su ensayo en donde se manifiesta con pocas emociones, manteniendo cierta distancia con el tema, lo cual me hace suponer que el tema no despertó el interés suficiente como para hacerlo significativo. Es decir que una estrategia no necesariamente tiene el mismo impacto en las personas.

Para que el aprendizaje resulte significativo se tienen que conjugar varios elementos que no dependen del docente en su totalidad, ya que estamos hablando de aspectos subjetivos que se encuentran en la mente de acuerdo a la percepción que cada quien construye de la realidad y que va cambiando de acuerdo a las vivencias específicas de las personas. Por ello Ausubel. (1983) habla de potencialidades y no de certezas cuando plantea las siguientes condiciones en la enseñanza para el aprendizaje significativo:

a) "El contenido propuesto como objeto de aprendizaje debe estar bien organizado, de manera que se facilite al alumno su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos, es precisa además una adecuada presentación por parte del docente, que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.

B) Es preciso además que el alumno manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Por tanto, debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.

C) Las condiciones anteriores no garantizan por sí solas que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos, si no cuenta en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados) donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. De manera que se requiere una base previa suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento y que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender."

De estas tres condiciones, considero que el inciso b esta fuera del control absoluto del maestro, ya que se refiere a las motivaciones, es decir las emociones que genera el tema en el alumno. Caine y Caine. (1994) lo explican cuando dicen "Las emociones y los pensamientos literalmente se moldean y no pueden ser separados el uno del otro. Las emociones dan color al significado", tal y como lo vimos en el ensayo de Tatiana.

5.3.1.2 La Construcción Colectiva

Al leer los registros fue evidente el énfasis que di al trabajo colaborativo, en contraste con los escasos trabajos individuales que generalmente terminaron en una reflexión plenaria. No se trata de un dato curioso sino de una intención clara del docente por mediar bajo el criterio de la construcción colectiva.

Las investigaciones muestran que las personas que estudian en grupos desarrollan una creciente habilidad para resolver problemas y exhiben una mayor capacidad de comprensión de los temas. Esto es posible gracias al proceso de intersubjetividad que se da entre las personas al interactuar con un tema de interés común, así se establece una comunicación asertiva que

va mas allá de emitir y recibir mensajes en una misma sintonía, pudiendo llegar a la construcción de conocimiento que solo es posible en medio de esa interacción compenetrada.

El proceso de intersubjetividad denota un territorio común que hace posible la comunicación, la cual se da entre dos planos en un ir y venir, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico¹², de tal forma que la persona escucha lo que dicen los demás y lo asimila; durante este proceso ocurren cambios en la estructura mental de quien lo hace y genera nuevas conexiones y por lo tanto nuevos conocimientos acerca del tema.

Este fenómeno no es fácil que se produzca, requiere una mediación más especializada que vaya más allá de coleccionar construcciones individuales, este error en la mediación fue evidente en el registro 050906 donde el propósito fue:

Que los alumnos discutan en plenaria las razones por las que varias culturas de la antigüedad construyeron pirámides, argumenten sus opiniones con evidencias históricas, las comparen y establezcan similitudes y diferencias.¹³

La interacción verbal que se registró fue durante una sesión plenaria y estuvo apoyada en la información que ofreció un documental y en los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos. Véase la siguiente viñeta:

...Juan Pablo también participó libremente leyendo su frase sobre los aztecas. Su aseveración causó polémica porque los juzgó como un pueblo opresor y sanguinario. Surgieron varios comentarios al mismo tiempo en torno a la frase de Juan Pablo, de tal forma que solo se escuchaba un gran barullo.

()...Claudia habló de la manipulación de información que nos llega a partir de los españoles, que desde su punto de vista calificaron de esa manera lo que vieron.

Gerardo dijo que no existe otra manera de conocer la verdad porque todas las evidencias las destruyeron los españoles.

()...Javiera (que es una alumna chilena de intercambio) considera que se han hecho suficientes investigaciones para tratar de comprender el tema de los sacrificios humanos y le parece relevante que todos coinciden en suponer que existía una selección privilegiada para designar a los participantes del combate (ya sea en un juego de pelota

¹² Vigotsky refiere el plano interpsicológico como el proceso cognitivo en donde el individuo construye conocimiento gracias a las ayudas proporcionadas por otros y el plano intrapsicológico como el proceso cognitivo en donde el individuo internaliza el conocimiento a partir del plano anterior. El tránsito entre un plano y otro posibilita la autorregulación.

¹³ Viñeta Registro Bitácora del Maestro. Registro 050906. Pp 1. Anexo

o de otro tipo) y que el perdedor más que un perdedor era un ganador porque tenía la plena conciencia de ser tan digno como para servir de sacrificio para los dioses.¹⁴

Esta viñeta da cuenta de que a pesar de que el grupo entra en sintonía con facilidad por tratarse de un tema polémico, no alcanzó a lograrse la construcción colectiva, porque faltó la mediación oportuna del docente y todo quedó en una pequeña discusión sin argumentos convincentes. Y es que a pesar de que los alumnos estuvieron en contacto con diversa información sobre el tema no la usaron para argumentar sus ideas sino opinaron de acuerdo a sus creencias sobre el tema. Javiera fue la única que utilizó información extraída del documental para dar fuerza a sus argumentos pero nadie más añadió algo a su construcción y el docente permaneció “pasivo” en el proceso.

Esto sucede cuando el docente no tiene la suficiente experiencia en fomentar construcciones colectivas y piensa que por el simple hecho de acomodarse en círculo todo el grupo a exponer ideas sobre un tema genera automáticamente construcciones colectivas.

Considero que el docente pudo usar mecanismos de la mediación para lograr el criterio, como son las preguntas generadoras, el pedir completar una idea a partir de otra, etc. como es el caso del siguiente registro con fecha 220806 y en donde una serie de preguntas mediaron la interacción con el siguiente propósito:

Que el alumno conozca la relación intrínseca que existió entre el valor estético del arte y los grupos de poder del contexto social que lo creó, para que en una mesa de discusión, reflexione sobre el momento actual que vive el arte, identifique los valores que lo nutren y establezca vínculos con los valores actuales de la sociedad.¹⁵

Formaron 5 mesas de diálogo de 4 integrantes cada una y esto es un fragmento de lo que registré:

()...Tiquio opina que en nuestra sociedad hemos dejado de tener muchos valores que considera fundamentales, como es el respeto, y que a cambio hemos adoptado nuevos valores superficiales como es “la marca” dictada por la mercadotecnia.

Karla (estudiante de mercadotecnia) dice que no está de acuerdo con lo que opina Tiquio, pues piensa que todavía en la actualidad la familia es un valor fuerte, así como la amistad y considera que la mercadotecnia no tiene la culpa de la superficialidad de algunas personas, pues cree que cada quien es libre de elegir lo que mejor le convenga. El equipo inicia una discusión al respecto: Tiquio insiste en que en la actualidad hay

¹⁴ Viñeta Registro Bitacora del Maestro. Registro 050906. Pp 3 Y 4. Anexo

¹⁵ Viñeta Registro Bitacora del Maestro. Registro 220806. Pp 1. Anexo

datos que muestran a muchas familias disfuncionales y esto refleja la que el núcleo familiar ha dejado de tener valor. Claudia opina que la familia si tiene valor, lo que sucede es que se ha movido el concepto de familia y en la actualidad hay diferentes formas de concebir la familia y pone ejemplos como la abuelita que vive con la mamá y los nietos, etc.

Tiquio insiste en que una familia desintegrada del núcleo natural (papá y mamá) es una familia disfuncional porque tarde o temprano muestra problemas por la carencia de uno de sus miembros básicos, a lo que Karla replica diciendo que lo que hace disfuncional a una familia es la enfermiza relación que tienen sus miembros independientemente de si es la familia nuclear o no. Emmanuel opina que en el pasado las familias permanecían juntas por la presión social pero eran más disfuncionales que en la actualidad que deciden con libertad separarse los padres.

Tiquio acaba dando la razón a sus compañeros y se retracta.¹⁶

En esta viñeta podemos apreciar que en grupos pequeños formados por cuatro o cinco integrantes fue más factible un dialogo sobre el tema, pero esto no garantiza la construcción colectiva.

Para evaluar si la mediación propició este tipo de construcción establecí indicadores conforme a la teoría de Ennis. (1985) porque las interacciones se dieron en medio de una discusión y Ennis afirma que una discusión debe descansar en criterios, ser auto correctivo y sensible al contexto.

La sensibilidad al contexto la mostraron los estudiantes cuando Tiquio difiere de sus compañeros acerca del concepto de familia disfuncional. En esta discusión, en donde participaron los 4 integrantes, pudimos ver como 3 alumnos expresan su oposición al compañero y al hacerlo buscaron razones de convencimiento en situaciones de sensibilidad al contexto, este tipo de argumentos en este caso, busca la reflexión de quien se resiste a cambiar su esquema mental, presentándole situaciones en donde se hace evidente una incongruencia con las ideas que presume.

De igual manera los criterios se vieron implícitos en los argumentos que presentaron algunos de ellos al tratar de explicar el concepto de familia disfuncional. Se observó cómo se fortalecieron aquellos argumentos que se sostenían en criterios y como se derrumbaron los que no tenían criterios en donde apoyarse.

Por último la autocorrección fue otro indicador que estuvo presente en esta discusión, de manera singular con Tiquio quien al principio se resistió a cambiar de postura pero poco a poco cambió su actitud y finalmente decidió

¹⁶ Ibidem Pp 3,4 y 5

escuchar a sus compañeros y otorgarles la razón. En el proceso se vio una intención de persuadir al compañero, normalmente la persuasión se asocia a la manipulación de la mente y a la falta de ética, sin embargo en este caso la persuasión fue una forma de comunicación en la que los estudiante se arriesgaron para entrar en relación con los demás. Reardon. (1981) afirma que "la comunicación y la persuasión requieren niveles más complejos de funcionamiento cognitivo y de conciencia. Mediante esas dos actividades la gente aprende tanto las conductas pertinentes como las razones de esas conductas".

Con este argumento puedo afirmar que en esta mesa de discusión, tres de los alumnos lograron pensar de manera más compleja sobre el tema y el cuarto alumno fue capaz de escuchar y autocorregir su postura, lo que confirma que la mediación docente favoreció la construcción colectiva.

Considero que los grupos pequeños con una buena mediación facilitan la construcción colectiva, en cambio los grupos numerosos presentan mayor dificultad para ese tipo de construcciones y necesitan otro tipo de mediación mucho más marcada como se puede observar en el registro 280906 cuyo propósito fue:

Que el alumno desarrolle la capacidad de argumentar su postura frente a sus compañeros sobre su participación en la transformación social y cultural, estableciendo analogías entre el contexto en el que vivió Artemisia y el propio para reflexionar

En esta ocasión reuní a los 13 alumnos que asistieron a clases en torno a un círculo para representar una tertulia (concepto griego que congrega a las personas para improvisar discursos sobre un tema) para lo cual previamente diseñé un listado de temas sustraídos de la película sobre la primer pintora en la historia del arte. Y esto fue parte de lo que sucedió:

()...Gaby reflexiona sobre lo difícil que es ahora romper esquemas sociales y la facilidad con que Artemisia lo hacía en la película.

Nos dice que ella estudia el último semestre de diseño pero desde pequeña ha sido modelo y ahora lo puede hacer de manera profesional en el D.F y se pregunta ¿Me dedico a mi profesión de diseñadora y uso mi cabeza o vivo de mi imagen?

-Que grueso- le contesto yo al tiempo que le pregunto si tiene el apoyo de su familia.

Entonces Gaby nos explica que el problema es el ambiente en el D.F que es mucho más pesado que aquí en ese medio y las modelos son egoístas porque se saben bonitas y todo les vale porque creen que nadie las merece.

Luego nos platica que tiene problemas con su papá porque la cuestiona sobre quien se va a querer casar con ella si está en ese medio.

El lenguaje de Gaby es el que usan los jóvenes comúnmente: "te lo juro", "guey", "no inventes", etc. Es muy enfático, pronuncia las frases con fuerza y además gesticula y se dirige a todos sus compañeros cuando habla, por lo que capta la atención del grupo en general, que ahora la miran cuando platica.

()...Juan Pablo le dice que por más que quieras al estar inmerso en ese medio terminas cambiando y le pide a Gaby que se quede con ellos. Luego dice que todo el mundo habla muy mal de las modelos pero que en realidad él no conoce a ninguna y no sabe si en verdad son "huecas".

Emmanuel dice que él habla mal porque sí conoce a varias y que todas las que conoce son así, que una modelo no debe usar su cerebro, es un requisito para que su imagen proyecte lo que se quiere.

Gaby también confirma que varias modelos que ella conoce son así.

Emmanuel constantemente toma la palabra y acapara el espacio, cuando lo hace su postura es relajada, casi recostado sobre la silla y el tono de su voz fuerte.

Emmanuel dice a Gaby que más que reflexiva debe ser intuitiva, para saber reconocer verdaderas amistades, relaciones convenencieras para oportunidades de trabajo. Que el hecho de ser reflexiva le va a impedir disfrutar de su trabajo.

()...Tatiana que todo el tiempo había estado callada y distraída con su celular decide participar y nos dice a todos que el estereotipo de modelos banales es de México, que si vemos a las modelos de Nueva York nos daremos cuenta que son personas inteligentes y muy preparadas.

Gaby lo confirma y dice que incluso las modelos de Guadalajara son diferentes a las del D.F.¹⁷

En esta viñeta confirmo que en grupo mayor de 6 o 7 personas es difícil mantener el interés en todos los integrantes del grupo y con frecuencia algunos participantes acaparan el foro mientras otros se escudan en el anonimato para pasar inadvertidos, tal y como sucedió en el registro en donde Gaby, Emmanuel y Juan Pablo participaron constantemente en contraste con Tatiana que se mantuvo por mucho tiempo al margen, mas no necesariamente ausente porque a pesar de estar enviando mensajes en su celular pude apreciar por su participación, que estuvo atenta a lo que se dijo. Esta manera de hacer múltiples cosas a la vez es una característica muy específica de los jóvenes contemporáneos, así como el uso del lenguaje cargado de nuevas muletillas como decir: "guey", "igual y...", "ya sé", etc., un lenguaje que les gusta escuchar, tal como se vio cuando Gaby logró captar la atención del grupo por la frescura natural de su lenguaje además del tema íntimo que eligió compartir y en donde todos fuimos cómplices al escucharla fortaleciéndose los vínculos interpsicológicos.

En la viñeta podemos ver como tres alumnos muestran sus prejuicios con respecto al tema, sin embargo dos de ellos reconocen que su opinión está influenciada por la cultura y aceptan que pueden verlo desde otras perspectivas. Esta manera de

¹⁷ Ibidem, Pp.10 y 11. Anexo

interactuar va de acuerdo al pensamiento dialógico del que habla Stenberg. (1987), el cual se caracteriza por ser multilógico; esa capacidad de considerar diferentes perspectivas lógicas sobre un tema y flexible. En el momento en que los alumnos pueden despegarse de sus prejuicios para ver otras realidades, se logra un avance en la construcción colectiva, ya que esa flexibilidad permite ir en búsqueda de otros conocimientos y entrar en contacto con otros contextos que de otra manera sería imposible acceder.

Una condición para que se dé la construcción colectiva es que se realice mediante un proceso de intersubjetividad, este proceso complejo conecta la psiquis interna de las personas que participan, de tal forma que no solo se reduce la interacción a intercambiar opiniones, sino que durante el proceso se construyen nuevos conocimientos, que antes del ejercicio no estaban presentes. Con los elementos que cuento considero que se logró la intersubjetividad entre los tres participantes que más interactuaron y no solo influyó la mediación del docente sino principalmente las características particulares en que se dio la interacción, por supuesto que el clima de confianza y la empatía se fueron trabajando desde el primer día de clases y el docente puso la pauta para lograrlo.

Esta evidencia muestra como una vez que los alumnos logran iniciar este proceso, el docente cuida de que nada ni nadie interfieran y lo interrumpa, ya que la línea de comunicación es frágil y puede romperse con la mayor facilidad.

5.3.2 SEGUNDA CATEGORÍA: “Los mecanismos de la mediación”

La segunda categoría fue evidente en varios registros ya que se refiere a los mecanismos que utilicé para que los estudiantes procesaran la información nueva y así extendieran sus conocimientos sobre un tema. Raymond. (1990) dice que en el aula se debería enseñar a pensar más efectivamente, más críticamente, más coherentemente, más creativamente y más profundamente de lo que a menudo lo hacemos. Para lograrlo es necesario que el docente sea competente en el uso y aplicación de diversos mecanismos y herramientas para que los participantes profundicen sobre el tema evitando que divaguen y se pierda el sentido.

Al respecto Quellmalz. hace énfasis en que los macro patrones de asignaturas que intentan promover pensamiento de orden superior deberían incluir deliberadamente conjuntos de lecciones bien enfocadas y concentradas durante las fases de adquisición de habilidades, y luego proporcionar mantenimiento sistemático, generalización y actividades de transferencia.

Los mecanismos pueden ser tan variados como la capacidad creativa del docente y para efectos de estudio los revisé desde la siguiente subcategoría:

Enfoque en los procesos

Mi experiencia en la docencia me ha permitido conocer el historial que presentan los alumnos a lo largo del proceso educativo, donde normalmente el aprendizaje lo centran en la declaración de contenidos dando como resultado un conocimiento inerte. Para mover esta realidad la enseñanza tiene que ser entendida como un proceso estratégico que asegure que se logren los principios educativos del constructivismo. Las buenas estrategias surgen cuando tenemos claridad de la naturaleza del conocimiento y el tipo de proceso cognoscitivo que ayudará a procesar la información.

La siguiente viñeta tomada del registro (120906) muestra como el docente aprovechó los procesos de clasificar para luego comparar usando como herramienta una tabla o matriz para lograr el siguiente propósito en la sesión:

Que el alumno clasifique en la tabla el significado que los egipcios y los griegos dieron a ciertos conceptos extraídos de su arte y los compare con el propio significado respecto a los mismos conceptos.

La instrucción les permitió elegir 4 de los 7 conceptos y completar la tabla:

| CONCEPTO | MI SIGNIFICADO | Significado EGIPTO con evidencias | Significado GRECIA con evidencias |
|----------------------|-----------------------|--|--|
| NATURALEZA | | | |
| DIVINIDAD DIOS | | | |
| PERFECCIÓN | | | |
| BELLEZA | | | |
| MUERTE | | | |
| BIEN COMÚN | | | |
| ARMONIA Y PROPORCIÓN | | | |

V
I
Ñ

ETA R 120906:

()...El clima en el salón era de silencio absoluto, solo se escuchaba de vez en cuando el ruido que hacen las hojas al voltear de página. Comencé a pasearme entre los alumnos para observar su forma de trabajar.

Belinda respondió antes que nada la parte del cuadro en donde se pide sus significados personales.

Karla busca en libros datos que le ayuden para responder sobre los significados en Egipto, hasta el momento ha contestado un solo concepto.

Joel elige un concepto y lo completa escribiendo todos los significados. Al hacerlo se apoya en libros de arte.

()... El ambiente se mantuvo en silencio y con un alto grado de concentración. Todos escribían y consultaban sus documentos haciendo de vez en cuando comentarios o preguntas a sus mismos compañeros de al lado.

()..... Tiquio se la ha pasado leyendo entre libros y apuntes, pero lleva muy poco escrito en el cuadro. Me acerco y le pregunto si tiene algún problema. Me responde que tiene tanta información que no sabe por dónde empezar.

Le pido que me deje leer lo que lleva escrito en el cuadro y veo que prácticamente todo está en blanco, solo ha escrito en dos recuadros.

Me pongo en cuclillas para estar al nivel de él sentado y le digo que no se trata de conocer toda la historia y las obras de cada cultura, le hago ver que incluso con lo visto en clase tienen elementos para hacer una interpretación de significados.

-Haber Tiquio- le digo – sin leer más en los libros piensa y dime ¿qué significado crees que le daban los griegos a la naturaleza?

Tiquio frunce el ceño y muerde los labios mientras piensa, se da golpecitos con el lápiz en la cabeza y dice:

-Creo que para ellos la naturaleza era perfecta porque siempre querían imitarla y hasta sacaron formulas matemáticas para repetirla en sus obras.

-¿Ves como sabes?- le dije.- Recuerda que puedes elegir 4, aprovecha para que sean de lo que más recuerdas y usa los libros solo cuando no tengas recursos propios porque el tiempo está pasando y hay que acabar todo.

Tiquio cerró los libros y se puso a escribir sobre el cuadro.

().... Javiera usó muy poco los libros, más bien buscaba ayuda de sus apuntes (es una alumna que siempre hace anotaciones en clase) y fue de las primeras en empezar su ensayo.

Emmanuel escribió con rapidez y no lo vi con libros ni apuntes sobre su butaca. El cuadro lo tenía contestado sobre su butaca a la vista, me fijé que usó letra grande y escribió frases sueltas como lluvia de ideas.¹⁸

Al analizar esta viñeta percibo que seguramente sin la matriz el ejercicio se escaparía del propósito ya que pido al estudiante que piense varias cosas a la vez y no de manera aislada sino relacionándolas entre sí. Una actividad de múltiples tareas que fueron ordenadas en la matriz de tal forma que cada alumno inició un proceso de acopio de información, ya sea de sus apuntes de clase o de otras fuentes como libros o copias de páginas web. La complejidad que representa la tabla en el manejo de la información, se puede apreciar en la viñeta al analizar las diferentes preguntas que suscita en los alumnos.

Durante el proceso de clasificación los estudiantes implícitamente tuvieron que discriminar la información de acuerdo a los criterios establecidos y lo podemos constatar en la viñeta en donde no todos mostraron ni el mismo estilo ni la misma capacidad para hacerlo, como Emmanuel que en este proceso usó sus conocimientos previos sin necesitar el apoyo de mas fuentes en contraste con Tiquio que al no confiar en sus propios conocimientos recurrió a la extensa búsqueda de fuentes donde finalmente terminó bloqueado sin lograr avanzar hasta que fue auxiliado.

La matriz ayudó a organizar la información de acuerdo a los criterios establecido y fue de gran ayuda en el momento en que tuvieron que hacer un ensayo cuyo tema fue hacer una comparación de significados. El proceso de comparar tuvo la complejidad de interpretar los hechos, ya que no se trató de escribir información sobre las obras de arte sino de ir más allá, hacia una interpretación del significado, algo que conecta los contenidos con la individualidad de la persona como lo podemos ver en los siguientes fragmentos del cuadro de clasificación que elaboraron 3 alumnos:

¹⁸ Ibidem, Pp 2,3 y 4. Anexo

FRAGMENTO DEL CUADRO DE CLASIFICACIÓN TOMADO DEL R120906

Nombre: Javiera Belmar A. Fecha 120906

| CONCEPTO | MI SIGNIFICADO | SIGNIFICADO EN EGIPTO con evidencias | SIGNIFICADO EN GRECIA con evidencias |
|-----------------|---|--|---|
| NATURALEZA | Para mí lo es todo. Me cuida, la cuida. Me da vida y le trato de entregar lo que se merece. Amor | Gozaban de vida placentera gracias al Nilo que lo consideraban un Dios por lo que le destinaron lujosos monumentos. Símbolo de otra realidad | Disfrutaban a la naturaleza desde los mitos. La enlazaban con sus dioses y la mitología. Creían en la representación de la naturaleza por medio de la perfección. |
| DIVINIDAD | Sé que hay algo espiritual entre nosotros, pero la verdad no sé que es. Soy más de la concepción naturista que la patriarcal. | Adoraban dioses de cabeza animal y humana. Su dios principal era la naturaleza. Existían distintos centros de culto y cada uno de ellos tenía una divinidad. | Creían en varios dioses que contaban con poderes fantásticos. Eran familias de varias generaciones y los griegos se basaban en ellos para todo. |

Analizando el diseño de la matriz identifiqué que al relacionar los conceptos de la izquierda con el criterio de "mi significado" que aparece en la primera columna, el alumno debió haber hecho una reflexión profunda para revisar en su mundo interno el valor que le otorga a los conceptos de acuerdo a sus significados, entrando con esto al terreno de la identidad y con ello al aprendizaje significativo que ya abordamos en la primera categoría y que en este ejemplo se puede constatar con el "tono íntimo" que utiliza la estudiante al referirse a la naturaleza y a la divinidad.

FRAGMENTO DEL CUADRO DE CLASIFICACIÓN TOMADO DEL R120906

Nombre: Paty Robles Carrillo Fecha: 120906

| CONCEPTO | MI SIGNIFICADO | SIGNIFICADO EN EGIPTO con evidencias | SIGNIFICADO EN GRECIA con evidencias |
|-----------------|--|---|---|
| MUERTE | Una etapa más de la vida. Permanencia pero no motivo de culto | Los egipcios vivían preocupados por la muerte, pero no por su tristeza sino porque sería un modo de existencia más perfecta. Esto lo podemos ver en sus construcciones mortuorias (pirámides majestuosas) | No se consideraba sagrada aunque se celebraba una despedida de la vida en las esquelas. No se representaba a la muerte, se sugería. Con la muerte se avanza hacia los dioses. La muerte es bella, la representaban con escenas tiernas en las esquelas. |
| BELLEZA | Interior más importante que exterior | La belleza no tenía solo un significado superficial sino en acorde a la estructura social, cultural, geográfica y simbólica, totalmente funcional a la época. Esto lo podemos ver en las pinturas como los de mayor rango estaban más maquillados y con adornos | Es uno de los axiomas que conforman el ideal al que aspiraba el espíritu del hombre. En los templos podemos ver como con motivos naturales trataban de hacerlo lo más bello y demostraban la belleza en esculturas en su mayoría desnudas. |

En cambio en donde el alumno vinculó los conceptos con los criterios de *significado en Egipto* y *significado en Grecia*, idealmente debió hacer tanto un razonamiento deductivo como uno inductivo; deductivo en el momento en que el alumno conecta el concepto con una obra de arte concreta, este razonamiento según Marzano. (2000) "usa generalizaciones y principios para inferir conclusiones no declaradas acerca de la información o situaciones específicas", además de establecer relaciones entre condiciones dadas. E inductivo en el momento en que el alumno decide que significado otorgar a la unión del concepto con la obra, puesto que aquí "infiere generalizaciones o

principios desconocidos a partir de la información”¹⁹. Así mismo usa la lógica racional fuertemente vinculada con la manera personal de concebir la realidad que muestra.

FRAGMENTO DEL CUADRO DE CLASIFICACIÓN TOMADO DEL R120906

Nombre: Gaby Vazquez Patrón Fecha: 120906

| CONCEPTO | MI SIGNIFICADO | SIGNIFICADO EN EGIPTO con evidencias | SIGNIFICADO EN GRECIA con evidencias |
|-----------------|--|---|--|
| BIEN COMUN | Se encuentra un equilibrio en el bien común. Somos egoístas pero existe una balanza. Sin embargo hay veces que damos más de lo que recibimos, no importa algún día recibiremos más de lo que damos. KARMA | La construcción de las enormes pirámides como objetivo principal de todos. | Era importante toda la gente, había interacción entre las personas gracias al teatro, a las plazas públicas, etc. |
| DIVINIDAD | Hay uno, ya sea Alá, Buda, etc. El hombre necesita de uno para vivir día a día, para poder trascender. Es ese alguien que puso ese algo aquí en este planeta y de ese algo nacimos nosotros. Para mi Dios está por doquier. Dios soy yo, Dios eres tú, Dios es todo. | Dios- muy importante: *pinturas gigantes al lado de los del faraón y sacerdotes. *Más importante que incluso el faraón. | Dios de gran importancia para la mitología. *Había varios *Templos y teatros = construcciones de gran importancia. |

Al analizar los productos mostrados en la primera columna del cuadro, observo diferentes grados de reflexión sobre el concepto. Si reflexionar significa ver hacia dentro, entonces considero que Paty Robles no hizo el ejercicio, tan solo se concretó a repetir las frases trilladas sobre el tema en el momento en que escribe sobre lo que para ella significa la muerte diciendo

¹⁹ Ibidem. Pp.

“una etapa más de la vida”. O cuando escribe “interior más importante que exterior” al referirse al concepto de belleza. ¿Cuántas veces he escuchado eso?

En cambio Gaby Vázquez hace un ejercicio reflexivo de mayor profundidad, donde se da tiempo de revisar y buscar respuestas dentro de sí. Esto lo podemos ver cuando escribe refiriéndose al concepto de Divinidad o Dios: “Hay uno, ya sea Alá, Buda, etc. El hombre necesita de uno para vivir día a día, para poder trascender”. En esta reflexión relaciona las ideas filosóficas con el concepto, dándole mayor profundidad.

Observé que las tres alumnas muestran razonamiento deductivo en diferente grado, ya que cada una de ellas plantea con diferente nivel de exactitud las evidencias de los objetos de arte en relación con los significados.

Por ejemplo Javiera Belmar generaliza las obras de arte sin llegar a concretar, a diferencia de Paty Robles que las especifica y las nombra con propiedad, como cuando dice “Esto lo podemos ver en sus construcciones mortuorias: (pirámides majestuosas) o en otra parte puntualiza: “Esto lo podemos ver en las pinturas como los de mayor rango estaban más maquillados y con adornos”. Esto marca una diferencia en el grado de conocimiento sobre el tema aunque ambas son acorde a los hechos históricos el tener mayor conocimiento de la materia te permite una mejor elección para mostrar solo aquellas que cumplen con los atributos necesarios de acuerdo al significado.

El razonamiento inductivo lo manifiestan también con diferente nivel de complejidad; por ejemplo Paty Robles va más allá de lo obvio al sacar sus propias conclusiones cuando afirma que “los egipcios vivían preocupados por la muerte, pero no por su tristeza sino porque sería un modo de existencia más perfecta”, en esta afirmación podemos encontrar relaciones que entabló entre distintos momentos de la historia, distintas perspectivas, etc. Ciertamente se trata de un razonamiento mucho más elaborado que el de Gaby Vázquez, quien solo atinó decir que “la construcción de las enormes pirámides como objetivo principal de todos” era una evidencia del bien común. Algo que resulta obvio a la vista de todos. Sin embargo pudo haber inferido más allá sobre este concepto, si hubiera relacionado las creencias religiosas con las bendiciones del fértil valle del Nilo y con la necesidad de continuar las buenas relaciones entre los dioses y el espíritu del faraón que ha muerto.

Este mecanismo diseñado para provocar ciertos procesos cognoscitivos dio un buen resultado en la mayoría de los estudiantes porque fue más allá de reconocer

o reproducir la información que ellos tenían, los hizo pensar de diferentes maneras acerca del tema.

5.3.2 TERCER CATEGORÍA: "Los medios para el desempeño"

Al hablar de los medios me refiero a la manera en que el docente intervino directamente para ayudar en el desempeño de los estudiantes, es el aspecto más evidente de las tres categorías ya que representa acciones concretas del docente que oportunamente se manifiestan en momentos en que el proceso lo requiere para poder seguir avanzando.

Los medios son una competencia que desarrollamos los docentes con la experiencia que te dan los años y que al final se transforma en pericia para saber detecta el momento justo en que tienes que intervenir y elegir la mejor manera para hacerlo.

Para este estudio me he enfocado en el análisis de dos medios:

- Indagación
- Motivación

Ambos medios aparecen con frecuencia en los registros como lo podrán ver a continuación.

5.3.3.1 Indagación

La pregunta representa el medio más utilizado por los docentes, sin embargo no se trata de una técnica sencilla ya que dependiendo de las circunstancias se debe optar por un tipo de pregunta que ayude a mejorar el desempeño del estudiante en ese momento específico.

Las preguntas pueden ser de tipo aclaratorias, de discusión, de reflexión, exploratorias, abiertas o cerradas. Un docente no solamente debe ser hábil en la manera de plantear preguntas, sino debe intencionar procesos cognoscitivos que la pregunta genere en el estudiante, de tal forma que el estudiante se quede con más preguntas que con certezas en la mente.

En el Registro 050906 se narra la manera como el docente intervino con preguntas para ayudar a que los alumnos logran hacer una actividad que no entendían. El objetivo fue:

Que los alumnos discutan en pequeños grupos las razones por las que varias culturas de la antigüedad construyeron pirámides, argumenten sus opiniones con evidencias históricas, las comparen y establezcan similitudes y diferencias.

Después de que el docente dio las indicaciones sobre la actividad que debían hacer, los alumnos expresaron la falta de comprensión para llevarla a cabo y esto es lo que sucedió:

Plantee un ejemplo y lo escribí en el pizarrón con la finalidad de esclarecer las dudas modelando.

Les dije:

- Si yo interpreto que los egipcios fueron muy buenos constructores porque lo vi en la forma de construir sus pirámides, *¿Dónde debo poner esa cualidad: en valores, actitudes o habilidades? Le pregunté a Carlos, y después de pensarlo un momento me contestó en tono de pregunta:
- ¿Es una habilidad?
- ¡Claro!, le contesté sonriendo.

Luego volviendo a referirme a todo el grupo les dije:

- Y si interpreto que los egipcios eran perfeccionistas porque hicieron varios intentos de pirámides hasta que les quedó como ellos la querían. ¿Dónde debo poner esa cualidad?
- Es una actitud. Contestó Belinda inmediatamente y sin titubear
- ¡Ajá! Contesté yo. Y si pienso que los egipcios en un tiempo vivieron preparando su muerte porque la mayoría del arte de cierta época es funerario. ¿Dónde debo poner esa cualidad?
- *Es un valor, dijeron varios al mismo tiempo.
- ¿Ya ven que no es tan difícil? Eso es lo que les pido que hagan.

En la narración se observa como la mediación del docente fue asertiva para ayudar al desempeño de los estudiantes, la opción de utilizar preguntas de tipo reflexivo provocó que volvieran a pensar sobre algo, con la finalidad de ver aspectos que pasaron por alto y así profundizar, ampliar o modificar la primera impresión que tenían sobre el tema. El docente pudo haber tomado diferentes opciones para mediar la situación imprevista, sin embargo no todas son pertinentes, eso se va sabiendo con la experiencia y en este caso las preguntas fueron hechas para deducir las respuestas, proceso cognoscitivo que requiere saberes previos para poder lograrlo.

Mediar con preguntas no siempre es un acto improvisado, también pueden ser el medio para abordar un tema desde la planeación estratégica del docente, como podemos ver en la siguiente viñeta del registro 290809 cuyo objetivo fue:

Que el alumno comprenda y reconozca los elementos y principios del arte y pueda interpretarlos tanto en las obras artísticas como en su propia vida entablando un puente entre concepto-significado-persona.

Elementos y Principios del arte son conceptos abstractos difíciles de entender, por eso usé la analogía como mecanismo y a las preguntas como el medio, véase en la siguiente viñeta:

().... les pedí que imaginaran que yo era una pintora de arte y que ya tenía la inspiración de lo que quería pintar... ¿Qué elementos son indispensables para que yo pueda empezar a pintar?

()....comenzaron a dictarme cosas como: Pinturas, Pinceles, Lienzo, etc. Y yo al tiempo escribí en el pizarrón

()....Enseguida les pedí que me ayudaran a abstraer la esencia de cada elemento:

- ¿Cuál es la esencia de la pintura? ¿Finalmente que obtenemos de ella?
- COLOR dijeron varios a la vez
- ¿Qué logramos hacer con el pincel?- pregunté
- Textura- contestó Claudia
- Muy bien- dije mientras lo escribía en el pizarrón.- ¿Para qué más sirve el pincel?- volví a insistir
- Para dar formas- dijo Paola desde su lugar.
- Muy bien- y lo anoté en el pizarrón.- ¿Qué puedo hacer con un lápiz?
- Líneas- dijo Emmanuel con seguridad
- Exacto- dije mientras lo escribí.- ¿Qué más? ¡Piensen!
- Sombras- contestó nuevamente Claudia.
- Mmm- dije- tienes razón puedes hacer sombras pero así como el pastel puede ser de chocolate o de manzana y no por eso deja de ser pastel, las sombras tienen que ver con el principio de contraste pero no son indispensables para el arte, son un plus.
- Figuras- dijo Juan Pablo.
- Eso sí es un elemento del arte.- dije mientras lo escribí.

Y así fueron saliendo los 6 elementos del arte.

En la narración se deduce que el docente planeó estratégicamente abordar el tema de *Elementos y Principios del Arte* mediando con preguntas exploratorias, García Cancino. (2001) asegura que éste tipo de preguntas involucran análisis, comparación, valoración, y diversos razonamientos, así como el descubrimiento de los propios pensamientos o inquietudes.

Se advierte un método de enseñanza inductivo que provoca un razonamiento activo en los estudiantes porque al responderlas se elaboran inferencias acerca de lo que saben, el reto en el manejo de estas preguntas está en la búsqueda sistemática de la información implícita, construida a través de los referentes que en este caso se obtienen de la experiencia.

Las pregunta de -¿Cuál es la esencia de la pintura?- son preguntas que requieren un proceso de pensamiento complejo porque piden abstraer la idea del material concreto, un proceso que requiere alejarse del objeto y verlo desde otra perspectiva. Esta dificultad requirió una mediación fuerte del docente y se puede ver en la intensa interacción que se mantuvo entre docente-alumno

lo que refleja la necesidad de estimular y dirigir con mayor precisión el pensamiento.

En ese mismo registro el docente utilizó otro tipo de preguntas para abordar el tema de los principios del arte, como se puede ver en la siguiente viñeta:

- -Miguel- le dije- ¿Cómo defines énfasis? Después de un momento de silencio responde:
- Cuando le das más importancia a algo
- Bien.- le dije. ¿Cómo puedes decirlo con otras palabras? Se mantuvo en silencio y dijo:
- No sé cómo decirlo
- Tienes correcta la idea, solo falta encontrar la palabra adecuada. ¿Alguien le quiere ayudar?- pregunté al grupo.
- Mariana se animó y dijo: Resaltar las formas de un elemento respecto a otros.
- Me parece buena definición- le dije al tiempo que la escribí en el pizarrón. Fabiola ¿Cómo definirías variedad?
- Mmm, ¿la diversidad de elementos puede ser?
- Si me parece adecuada, dije mientras la escribía en el pizarrón
- Carlos ¿Qué es proporción?
- No sé, me dijo inmediatamente sin pensar
- Piénsalo antes de darte por vencido.
- Mmm, (se quedó un momento en silencio) no de verdad no se me ocurre nada
- Haber piensa cuando dices que una cosa está desproporcionada, ¿en qué te fijas para darte cuenta de que está desproporcionada?
- En su tamaño, contestó Carlos
- Bien, ya te estás acercando. ¿Cómo te das cuenta que su tamaño no es correcto, que tuviste que hacer para darte cuenta?
- Comparar dijo Emmanuel adelantándose a Carlos
- Exacto, eso es. Entonces Carlos ¿cómo puedes definir proporción?
- Mmm, Es la comparación de tamaños entre las cosas
- Bien, esa es la idea, vamos solamente cambiando algunas palabras que te parece la relación que guardan las partes con el todo, dije mientras escribía en el pizarrón.

Las preguntas de esta viñeta son preguntas de concepto dentro del pensamiento crítico según la clasificación de Cancino en donde asegura que el concepto se expresa a través de ideas por lo tanto requiere de una mayor conexión de elementos para ser procesadas en la mente resultando en este caso más compleja que las de implicación, como podemos apreciar en el constante apoyo que necesitaron los alumnos para la elaboración de definiciones, donde prácticamente fueron llevados de la mano paso a paso en el proceso.

Con estos análisis he mostrado la manera como la pregunta representa una técnica de gran potencial siempre y cuando el docente sea experto en su uso, porque bien aplicada puede ayudar a que los alumnos construyan pensamiento complejo, haciendo uso de la información que tienen para llegar más allá de los propios contenidos.

En los registros aparecieron otros medios que utilizó el docente además de la pregunta para motivar el mejor desempeño de los estudiantes:

5.3.3.2 Motivación

Un aspecto que debe cuidar el docente es la autoestima de sus alumnos porque de esa manera tendrá disposición favorable para aprender. La motivación en un primer momento es extrínseca, viene del exterior al interior del alumno, y por eso el papel del docente es esencial para lograr que con los temas y las actividades el alumno tenga una motivación intrínseca y autónoma, capaz de continuar aprendiendo por sí mismo.

Tanto la teoría de Piaget como la de Vigotsky hablan de las estructuras que sustentan el aprendizaje y que se potencializa cuando el alumno siente la necesidad de aprender algo más de lo que ya conoce.

En la siguiente viñeta del Registro 220806 se narra la manera como el docente introdujo un tema nuevo para atrapar el interés de los estudiantes y lograr el objetivo:

Que el alumno conozca la relación intrínseca que existió entre el valor estético del arte y los grupos de poder del contexto social que lo creó, para que en una mesa de discusión, reflexione sobre el momento actual que vive el arte, identifique los valores que lo nutren y establezca vínculos con los valores actuales de la sociedad.

Una sesión antes los alumnos habían trabajado en equipo para responder con sus conocimientos previos ¿Qué es el arte? Y a partir de esa reflexión se suscita la siguiente situación:

Hice referencia a las conclusiones de la sesión pasada respecto a la definición de arte y enfatice el hecho de que ningún equipo nombró a la estética como un valor implícito en el arte. Entonces lancé la pregunta

- ¿Realmente consideran que la belleza no es un valor del arte?

- Lizette (que estudia DN) levantó la mano y opinó que definitivamente el arte no busca ser bello sino expresar sentimientos que en muchas ocasiones son crudos o perversos.
- Apoyé su comentario diciendo que muchas obras de pintura y escultura son repulsivas en sus formas y en sus temas y sin embargo artísticamente son genuinas porque logran interactuar con quien las contempla.
- Carlos (que estudia AE) levantó la mano y opinó que la belleza es algo muy subjetivo y que por esa razón era difícil calificarla, pues cada persona tiene un concepto de belleza que no necesariamente coincide con la de otros.

Aprovechando este último comentario abrí el tema de la sesión y les dije que esta manera de concebir el arte sin el valor de la estética era algo completamente contemporáneo, pero que no siempre había sido así. Es más, por muchos siglos la estética fue el valor supremo del arte y no se concebía como algo subjetivo porque había quien lo definía y lo imponía.

La manera como el docente introdujo el tema de la historia del arte fue buscando un aspecto controversial que resultara interesante para los estudiantes y a partir de ahí lanza una pregunta de discusión imaginando que originará confrontaciones, esta manera de motivar no es la única pero con frecuencia da resultado.

Otra forma de motivar a los alumnos es mediante el entusiasmo que se manifiesta al exponer algún tema, cuando el docente se emociona y lo transmite a los alumnos en sinergia. Así se pudo observar en el registro 050906 que corresponde al diario de un alumno y narra lo siguiente:

“ alumnos son muy pocos esta clase, sin embargo, los pocos que hay se sienten motivados a participar con el ejercicio.

Hay retroalimentación con la profesora y todos se sienten en confianza.

La profesora se muestra muy entusiasta para compartir con los alumnos. Se muestra dispuesta a explicar darse a entender y realizar la retroalimentación con los alumnos”.

Con este fragmento aprecio lo potente que puede ser el entusiasmo del docente en la generación del clima de trabajo, es algo que no pasa inadvertido por ellos, al contrario lo perciben como algo genuino, congruente con el discurso y posiblemente sea un factor de legitimidad frente al grupo.

Otra manera de motivar a los alumnos es cuidando las formas de corregirlos, ya que el tono de voz y las mismas palabras son fundamentales para no herir sentimientos, para que no se sientan apenados ni regañados, como se puede ver en el registro del diario del alumno 290806 en donde se narra lo siguiente:

“Cuando un compañero contesta mal, la maestra en lugar de decirle “estás mal”, nos pregunta al resto del grupo ¿están de acuerdo? Y entonces otro compañero responde bien. Creo que esto da confianza para participar sin sentirse atacados”.

El fragmento da cuenta de lo importante que es para un alumno la confianza que inspira el profesor, como Marzano et al. (2001) lo explica en lo que llama Dimensión 1 cuando dice: “Las actitudes y las percepciones afectan las habilidades del alumno para aprender, si los alumnos ven el aula como un lugar inseguro y desordenado, es probable que aprendan muy poco ahí”. Y en este sentido el docente es quien pone la pauta, a pesar de no ser autoritario al final de cuentas pesa mucho el poder que tiene el profesor dentro del aula, por eso el tema de la evaluación es relevante en cuestión emocional y motivacional, como se puede apreciar en el siguiente fragmento tomado del mismo registro anterior:

“Algunos compañeros le reclaman a la maestra que los ponga hacer algo que no saben, como dibujar o diseñar. La maestra los tranquiliza explicando la manera cómo va a calificar el taller y todos quedan conformes”.

Aquí se puede observar como la intranquilidad de los alumnos proviene de la omisión que hace el docente, al no explicitar los criterios de evaluación antes de iniciar la actividad, sin embargo se logra restablecer la confianza a tiempo, porque existe una comunicación efectiva entre los alumnos y el docente.

Con esto finalizo el capítulo del análisis de la investigación para continuar con las conclusiones que el lector encontrará en el siguiente capítulo.

Capítulo 6°

CONCLUSIONES

En un salón de clases el profesor es el creador del escenario, lo mismo que en el cine le toca a un director, en el salón el profesor debe imaginar a los estudiantes en acción frente a sus actividades, pero no repitiendo un guión sino dejándolos actuar en consecuencia.

Con el curso de Introducción a la Historia del Arte pretendí ofrecer una experiencia diferente a la que comúnmente se esperan los estudiantes, ya que por experiencias previas creen que conocerán un catálogo de obras a través de sucesos lineales y cronológicos en donde cada hecho es causa y efecto del siguiente de manera simplista, o mediante el análisis técnico y razonado de las obras, como un formulario que indica paso a paso lo que se debe hacer.

En lugar de eso mi propuesta buscó que los estudiantes tuvieran una experiencia personal con el arte, utilizando varios mecanismos que de no ser por esta investigación sería difícil poder nombrarlos. Sin embargo una cosa son las intenciones que tiene el docente y otra diferente son los resultados que se obtienen una vez llevado a cabo, por lo general los imaginarios suelen superar a la realidad y no precisamente por ser utópicos sino por fallas "finas" en la mediación. A continuación explicaré las conclusiones a las que he llegado con este trabajo y para hacerlo me guiaré con las preguntas subsidiarias que integran los tres aspectos que caracterizaron mi mediación.

Comenzando con la pregunta: **¿Qué hizo el docente para que los estudiantes mostraran interés por aprender del curso de Introducción a la Historia del Arte?** Me di cuenta que el mayor tiempo de mis clases lo invertí en estrategias para construir sentido a los conocimientos y no es de extrañar, ya que se trata de una materia fundamentalmente humanista, cargada de significado. En aquel momento yo no sabía que lo que estaba haciendo era trabajar estrategias del aprendizaje significativo, simplemente me dejé guiar por mi lógica intuitiva, ahora con la maestría sé que esa fue la clave principal que utilicé y me siento muy reflejada en las palabras de Moreira. (2003) cuando dice "lo importante no es aprender cosas, sino los significados de las cosas, y el significado está en las personas no en las cosas o eventos". Y para trabajar en este sentido procuré desde el principio generar un clima agradable y de confianza, ahora puedo afirmar que el aprendizaje significativo no puede darse en condiciones hostiles o

amenazantes o en relaciones frías y lejanas, porque lo significativo involucra sentimientos y vivencias de las personas. Con esta investigación observé que a mayor conexión emocional mayor interés muestran los estudiantes en profundizar y reflexionar sobre un conocimiento, así sucedió cuando una actividad involucró aspectos de identidad y de pertenencia se logró establecer una actitud positiva de los estudiantes hacia la construcción del pensamiento complejo, como pasó en el ejercicio que hicieron para conocer los principios del cubismo (R- 241006), la actividad involucró las vivencias de las personas y esto lo volvió significativo, haciendo referencia a Caine las emociones y los pensamientos literalmente se moldearon y no pudieron ser separados el uno del otro, así lo mostraron varios estudiantes en esta actividad cuando transitaban de los conceptos propios del arte a los significados personales pasando de manera natural, sin distinguir fronteras entre ellos. Con esta experiencia puedo afirmar que varios de los jóvenes desarrollaron pensamiento complejo porque aplicaron su conocimiento en campos nuevos que en apariencia no tienen relación con el contenido, y sin embargo ellos encontraron la conexión apropiada. Seguramente en el futuro al encontrarse alguno de ellos frente a una obra cubista podrán interactuar mucho más que cuando no comprendía el sentido de las formas, tal como lo dice Caine y Caine. (1994): "cuando se involucran los significados profundos y cuando la información es procesada para que los alumnos adquieran comprensión intelectual y generen significado, entonces el conocimiento es dinámico, genuino y profundo".

Sin embargo el aprendizaje significativo no solo depende de las emociones, sino también del sentido que cobra en el contexto cultural y social del estudiante, de tal manera que los conocimientos nuevos son de utilidad para el estudiante dentro de su contexto. Esto que parece sencillo resulta ser todo un reto, ya que existe una brecha generacional entre los estudiantes y el profesor de tal manera que las interpretaciones guardan un amplio margen de error. En este sentido me di cuenta que las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje que buscan relacionar los contenidos con el contexto del estudiante deben ser flexibles y abiertas, sin prejuicios ni temores ante lo inesperado o lo desconocido, deben propiciarse en un ambiente de confianza y de preferencia dejar que se expresen en su propio lenguaje, ya que desde ahí se abre la puerta a su mundo y a sus ideas, no olvidemos que el lenguaje no solo sirve para comunicar sino también para construir el propio pensamiento. Varios registros dan cuenta de este fenómeno, pero en especial el registro 280906 muestra como los diálogos en lenguaje coloquial fueron detonantes del interés que generó la actividad y de lo que ahí se produjo. En la actividad los estudiantes tuvieron que hacer una analogía de sus vidas con la vida de "Artemisia" (la primer mujer reconocida en la historia del arte), y aunque la

actividad en un primer momento no fue significativa para todos de pronto comenzó a serlo a partir de escuchar el relato de una alumna que se sintió reflejada en Artemisia, este hecho resulta significativo porque demuestra que la interacción es parte fundamental en el aprendizaje significativo, ya que las experiencias y reflexiones de otros estimulan la mente de los que individualmente se mantenían pasivos, como sucedió en esa actividad donde la experiencia del momento marcó un vínculo especial en el grupo. Tengo la seguridad que los estudiantes utilizaron el pensamiento complejo para conocer más allá de la vida y obra de Artemisia, lograron comprender su contexto e imaginarse en su lugar, sentir la frustración y el coraje que ella sintió y aprender de la actitud que ella tomó frente a los retos. Estoy convencida que al paso del tiempo recordarán quién fue Artemisia y reconocerán su obra y su lucha y quizá en alguno se avivará el deseo de continuar la búsqueda hacia sus propios retos.

Sin embargo no todo el grupo estuvo involucrado en la actividad, a pesar de forzarlos a participar con su reflexión personal y de motivarlos a interactuar con sus compañeros, no fue posible engancharlos a todos en el tema y llegó un momento en que ignoré a los que estaban pasivos y me concentré en los que activamente participaron, ese fue un error en la mediación y debo confesar que no es la única vez que sucede, sobre todo en grupos numerosos es difícil captar el interés de la totalidad del grupo. En este sentido hay mucho que trabajar porque la educación en México se da en grupos numerosos y las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje deben ser diferentes a los grupos pequeños, de tal manera que el trabajo individual y las plenarias dentro del aula sean reducidas y en cambio se promueva el trabajo en equipos o mesas de diálogo, con roles establecidos que permitan la autonomía de cada uno de ellos bajo el monitoreo del docente, que debe aprovechar los pequeños momentos con cada equipo para retroalimentar lo verdaderamente significativo de acuerdo al propósito.

Retomando la importancia que tiene el ambiente de trabajo para construir aprendizaje significativo, abordo la segunda pregunta **¿Qué hizo el docente para favorecer un buen clima de trabajo durante el curso de Introducción a la Historia del Arte?** Desde el primer registro hasta el último hay información sobre el esmero por trabajar en ello, mostrando una actitud amable y flexible con los alumnos, otorgando confianza. Tengo la teoría de que las personas damos lo mejor que tenemos cuando vemos que los demás creen en nosotros, pero en el aula hay que cuidar las estrategias para motivar el aprendizaje y marcar los límites de tal manera que esa actitud de confianza sea motivo de superación y no de conformismo o pereza por ello es indispensable

desde el primer momento establecer los criterios con los que se va a evaluar, que sean claros y concisos, justos y participativos, con retroalimentación amplia y constructiva, sin perder el sentido del aprendizaje.

El tema de la evaluación tiene una estrecha relación con el clima de trabajo, ya que impacta fuertemente en el estado emocional de las personas, por eso cuando la evaluación es explícita y se basa en criterios claros se estimula un buen ambiente de trabajo, con menos fricciones o malos entendidos y si además la retroalimentación es constructiva, se alienta al estudiante a mejorar en áreas concretas y se ayuda a mantener una sana autoestima. Estoy convencida que las formas son importantes en las buenas relaciones, todo se puede decir pero hay que cuidar la manera de hacerlo, sin ofender, sin faltar al respeto y sobre todo sin perder el sentido del aprendizaje, y así lo evidencian varios registros en esta investigación, donde aparece con frecuencia una retroalimentación informal del docente en el momento mismo de la actividad, comenzando con los aspectos positivos y cuidando las palabras precisas en el área de mejora para que no se confunda con un regaño ni con un reproche y así se aprovechen los errores como retos a superar. Así se puede observar en el diario del alumno 050906 cuando narra: "Si algún alumno se equivoca, la profesora no dice que esté malo, sino que empíricamente pregunta "¿Estará bien?" con lo que los alumnos no se sienten mal, sino que tratan de arreglar el error". Este fragmento muestra el impacto que tiene la mediación del docente para mover al alumno que está en un error hacia una nueva búsqueda, sin embargo si la mediación resulta agresiva para el estudiante o la percibe amenazante, lo más probable es que no coopere y que el propósito de aprendizaje se suspenda o se limite por errores en la retroalimentación.

No considero necesario en este trabajo profundizar más en el tema de la evaluación ya que no es el foco de la investigación sino un agente fundamental en las relaciones.

Pero crear un clima adecuado para el aprendizaje no solo depende de las buenas relaciones y del valor de justicia en la evaluación, sino también de la motivación que el docente da a los alumnos durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, algo que resulta imposible si el propio docente carece de una motivación intrínseca, ya que no se trata de una actuación sino de un acto genuino que sale desde dentro. En el diario del alumno observé lo potente que puede ser el entusiasmo del docente en la generación del clima de trabajo, es algo que no pasa inadvertido por ellos, al contrario lo perciben como algo auténtico, congruente con el discurso y probablemente sea un factor de legitimidad frente al grupo que ayudará significativamente a que se construyan aprendizajes con mecanismos apropiados, pero **¿Cuáles mecanismos permitieron que los estudiantes procesaran la información durante el curso de Introducción a la Historia**

del Arte? Los registros demuestran que utilicé variedad e ingenio en los mecanismos, desde un collage hasta un ensayo. La clave de los mecanismos está en la pertinencia al propósito, es decir en la intencionalidad de los procesos cognoscitivos que conlleva, en este sentido el docente debe conocer la diferencia entre las acciones, saber que no es lo mismo hacer una descripción que hacer un análisis, o hacer un proyecto que hacer una actividad larga. Muchas veces pensamos que los verbos son simplemente palabras y no nos percatamos del proceso cognoscitivo que implica cada uno de ellos, el nivel de complejidad en que se encuentra y la naturaleza del conocimiento al que pertenece. En cambio cuando se tiene la claridad de estos procesos, los mecanismos que se eligen para llegar al propósito son herramientas potentes en cuestión de aprendizaje.

Desde hace tiempo sé que a los estudiantes les gusta la variedad de mecanismos que ofrezco en mis clases, lo manifiestan como "clases dinámicas" pero siempre tuve la preocupación de que los aprendizajes quedaran superficiales. Con esta investigación me di cuenta que precisamente la variedad de mecanismos fue un factor determinante en el desarrollo de pensamiento complejo. Baricco. (2006) lo explica cuando dice que a diferencia de otras generaciones que conocían a partir de profundizar sobre el tema, (de manera vertical) los muchachos de hoy conocen pero no en la profundidad sino en el trayecto que recorren entre una variedad de puntos que tienen relación con el conocimiento, (de manera horizontal) sin que esto signifique ausencia de pensamiento complejo, sino un camino diferente con el que también se puede lograr. Y así lo demostraron en el grupo focal que formé al final del semestre, donde les pedí que autoevaluaran los aprendizajes significativos que tuvieron a lo largo del curso y para mi sorpresa varios de ellos expresaron los aprendizajes en situaciones fuera del contexto escolar, como cambios de actitudes frente al arte al formar nuevos hábitos de entretenimiento, como visitas a galerías y museos con amigos, así como si fueran al cine.

Uno de los mecanismos utilizados en el curso fue la conversación instruccional, en este tipo de actividad Goldberg. (1993) nos dice que "lo más importante es que el profesor tenga la capacidad de mantener a todos conectados en una extendida y sustantiva conversación, hilando los comentarios de los participantes en un tapiz más amplio de significado." Como lo muestran los registros, la conversación instruccional es un proceso complejo en donde el docente tiene que estar muy atento a las actitudes y reacciones que los estudiantes van teniendo durante el transcurso, y para ello se necesita un docente con experiencia que sepa formular la pregunta precisa en el momento oportuno, de tal manera que el conocimiento vaya más allá del contenido, de los prejuicios y falsas creencias, y sobre todo sea autocorregible mediante la interacción. En mi caso no siempre la mediación dio el resultado esperado y se lo atribuyo a la poca experiencia que tengo en el uso de

este mecanismo, sobre todo la falta de dominio en la técnica de la pregunta para no convertirla en una técnica retórica que permite encauzar la discusión pero también puede manipular las respuestas. Sin embargo estoy convencida que mientras más experimente con esta técnica y con este mecanismo mejor será la mediación, porque es algo que se aprende haciendo.

Los mecanismos deben tener ingenio y creatividad en su diseño para que sea atractivo al estudiante, y generar curiosidad e interés en la actividad como lo muestra la narración de una alumna en el Registro 290806 cuando dice: "La maestra hace una actividad en donde involucra a todo el grupo con la finalidad de entender la diferencia entre "elementos y principio del arte", la actividad es una analogía con los ingredientes de un pastel. A mis compañeros les gusta participar y la maestra escribe en el pizarrón todo lo que le decimos". La analogía consiste en distorsionar o invertir las formas cotidianas de ver un objeto a partir de entablar relaciones poco convencionales, encontrando conexiones desconocidas, originales y útiles. Una analogía bien establecida representa un mecanismo potente para el aprendizaje, sobre todo cuando la relación implica un razonamiento profundo más allá de la obviedad, así como en este ejemplo que busca encontrar la relación entre los elementos del arte y los ingredientes de un pastel.

Por tratarse de un curso de historia del arte, los mecanismos que diseñé se inclinaron al desarrollo del pensamiento creativo, del pensamiento lateral que De Bono. (1992) explica claramente cuando dice "El pensamiento lateral se ocupa directamente de cambiar los conceptos y las percepciones". Y esto lo podemos evidenciar en varios registros en donde se les pide hacer una composición plástica, para aprender sobre los principios y elementos del arte, o sobre el cubismo de Picasso, lo que representó un reto para varios estudiantes que no están familiarizados con este tipo de trabajos creativos en donde aplican los conocimientos innovadoramente.

En este punto yo encontré mi mejor conexión con los alumnos, esos *bárbaros* que acostumbran jugar con sus ideas para llegar por otros caminos menos explorados y a los cuales involucré en actividades inesperadas, con ejercicios que rompieron con el pensamiento habitual de los estudiantes, que sigue los caminos "principales" que la mente ha trazado mediante las pautas, y en vez de eso se induce a un desvío, a una asimetría de las pautas, en donde las relaciones se establecen de otra manera sin perder la complejidad al hacerlo.

Trabajar la creatividad implica desarrollar el pensamiento complejo, Sternberg lo estudió a profundidad y en su teoría tripartita lo expresa claramente cuando dice que el primer aspecto de la creatividad es la capacidad para ir más allá de lo dado

y engendrar ideas nuevas e interesantes. El segundo aspecto es la capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones. El tercer aspecto es la capacidad para traducir las teorías abstractas en realizaciones prácticas. Por eso cuando el docente utiliza el mecanismo de la creatividad tiene muchas posibilidades de que sus alumnos desarrollen pensamiento complejo, siempre y cuando sean las estrategias pertinentes.

Para concluir esta tesis quiero agregar que las mediaciones a las que me he referido en este trabajo no son exclusivas para una clase de Historia del Arte sino que son válidas para cualquier asignatura del área humanista, cuya naturaleza del conocimiento sea declarativa conceptual.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Cap. 4. Métodos básicos. México: Paidós.

Ausubel, David P.(1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F: Trillas

Aymerich, C y M. (1971). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, España: Teide

Baricco, A. (2006). *Los Bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

Bazdresch. M. *Interaccionismo*. Documento Iteso.

Belmont, Butterfield y Ferreti, (1982). En: Perkiins. *Enfoques generales para la enseñanza de habilidades del pensamiento*.

Biblioteca de psicología y ciencias afines. Módulo 120. *Diccionario de psicología de la inteligencia piagetiana*. Consultado el 23 de Mayo de 2008 en: pcazau@gmail.com

Blythe, Tina y cols.(1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo? Constructivismo y Reforma educativa*. México: Progreso.

Carriego, C. (2000) En: Lado, A. Ismach, L. Rossi, I.(2002) *Introducción: La mediación del aprendizaje hoy por hoy y el derecho a aprender*.

Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa*. España: Laboratorio educativo.

Dádova. A. (1999). *Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas*. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cuantitativas de investigación en ciencias sociales. España: Universidad autónoma de Madrid.

De Bono, E. (1992). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Parte I: La necesidad teórica de creatividad. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.

Feuerstein. R. (1993). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia*. En Beltrán y otros Intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide.

Feuerstein en D.I.A. *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte. Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado en la teoría de Feuerstein, R.* Consultado el 23 de Mayo de 2008 en: <http://dia.lavaca.edu.mx/fundocho.html>

García Cancino, Everardo. (2001) *¿Qué qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor.* México: Byblos.

Gimeno Sacristán, J.(2002). *Comprender y transformar la enseñanza.* Teorías Mediacionales. Madrid: Morata.

Goldberg. C. (1993). *Conversación instruccional: lograr la comprensión a través de discusión.* El profesor de lectura. EUA: Willsen Jane, Binker AJA.

Haywood, H.(1987) *The Thinking Teacher. A Mediatlional Teaching Style.* USA: Vanderbilt University.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación (3a. ed.).* México: McGraw–Hill.

John-Steiner, V. y Mahn, H. (1996), *Sociocultural approaches to learning and development: A vygotskian framework,* en Hernandez Rojas, G. (1999). *La Zona de Desarrollo próximo comentarios en torno a su uso en los contextos escolares 1.* Perfiles educativos. México D.F.: UNAM

Kolvenbach, P. H. (2001). *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos.* En La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma Ignaciano. México, D.F.: SEUIA-ITESO.

Kozulin, A. (1998). *Los Paradigmas Vigostkianos y de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) en la capacitación de docentes.* Conferencia "Enseñanza para la Inteligencia". Nueva York.

Kuhn, Thomas S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* España: Fondo de Cultura Económica de España

Labinowicz, E, (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza.* EUA: Addison Wesley Iberoamericana

Lado, A. Ismach, L. Rossi, I.(2002) *Introducción: La mediación del aprendizaje hoy por hoy y el derecho a aprender.*

Lipman, M. (1997). *El modelo reflexivo de la práctica educativa.* En: *Pensamiento Complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (1).* Consultado el 23 de Mayo de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Marzano, R. (2000). Dimensiones del aprendizaje. DIMENSIÓN III Extensión y refinamiento del conocimiento. EUA.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (1997). Dimensiones del aprendizaje . Extender y refinar el conocimiento. Manual para el maestro. EUA: ITESO

Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Segunda Edición. EUA.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Moreira, M. A.(2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Brasil.

Morín, E. Priman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, J. (1994). El pensamiento creativo: desarrollo del programa Xénius. Cap. 4 Desarrollo del programa Xénius. España: Ediciones Octaedro, S.L.

Nickerson. R. Perkins, D. Smith, E. (1990). Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual. Cap. 3 ¿Por qué enseñar a pensar? Barcelona, España: Paidós: Ministerio de Educación y Ciencia.

Norka , L. (2005). La Técnica de la Pregunta y el Procesamiento de la Respuesta, como Estrategias para Dinamizar la Participación.Taller Formación de Facilitadores. TECDESA. Consultado el 23 de Mayo de 2008 en:
<http://www.monografias.com/trabajos6/tepre/tepre.shtml#biblio>

Paul, R. (1984) en Robert H. Ennis.(1985). Pensamiento crítico. EUA.: University of Illinois.

Paul, R. (1984) en Stenberg, R. (1987). Teaching thinking skill. Pensamiento dialógico. New Cork: W.H. Feeman and Company

Paul, R. (1995). Pensamiento Crítico. Cómo preparar a los estudiantes para un mundo que cambia rápidamente. Fundación para el Pensamiento Crítico. Santa Rosa, CAL.: Willsen Jane, Binker AJA.

Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo 1. España: La Muralla. Cap. 1 Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Madrid: La muralla

Perkins, D. (2000). La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico: El arte del pensamiento creativo. Primera parte: La idea del progreso del pensamiento: La lógica de la fortuna. Barcelona: Paidós.

Postman y Weingarther. (1969) en: Moreira Marco A. (2003). Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Marogogi, AL, Brasil, 8 a 12 Septiembre de 2003.

Quellmalz, Edys S. *Desarrollo de habilidades de razonamiento*. Escuela de Educación. Universidad de Stanford

Ramírez Garrido, J.D., Wertsch, J., (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Raymond, S. (1990): *Enseñar a Pensar*. Madrid: Paidós

Reardon, Kathleen K. (1981). *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto. La lógica y la persuasión*. Barcelona Buenos Aires México: Paidós.

Renate Nummela Caine y Geoffrey Caine. (1994). *Como aprende el cerebro/mente. Los principios del aprendizaje cerebro mente*. Virginia, EUA: Publicado por la Asociación de Supervisión y Desarrollo del Curriculum

Robert H. Ennis. (1985). *Pensamiento crítico*.EUA,: University of Illinois

Sánchez Iniesta., T. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Bs.As.Magisterio de Río de la Plata.

Shulman, L. (1997). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En: Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza*, I. México: Paidós.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sternberg, R. J. (1996). *Inteligencia Exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Pp. Barcelona, España: Paidós

Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Cap. 2 El PEI fundamento del nuevo paradigma educativo. Revisión de la teoría del profesor R Feuerstein. España: Aula XXI/Santillana.

Vigotsky, L. S. (1979). En Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). Consultado el 23 de Mayo de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

Wertsch, J. V. (1988) en: Hernández Rojas, G. (1999). *La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares*. Perfiles Educativos. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

| | |
|---|--|
| <p>BITACORA DEL MAESTRO MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez ASIGNATURA: Introducción a la historia del arte INSTITUTO: I.T.E.S.O DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones. FOCO: La mediación en el aula MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves. DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas GRUPO: I4056A FECHA: 5 Septiembre 2006</p> | <p>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Qué mediaciones permiten a los alumnos universitarios desarrollar pensamiento complejo superior a través de su participación en el curso de historia del arte? DISEÑO DE TRANSFORMACIÓN: ¿Qué escenario tengo que diseñar, intervenir y evaluar para que las mediaciones en el curso de historia del arte permitan el espacio en donde los alumnos desarrollen una mente reflexiva, analítica y creativa?</p> <p>HECHOS CLAVE</p> |
| <p>TEMA: Las pirámides de Egipto y Mesoamérica OBJETIVOS:</p> <p>Que los alumnos discutan en pequeños grupos las razones por las que varias culturas de la antigüedad construyeron pirámides, argumenten sus opiniones con evidencias históricas, las comparen y establezcan similitudes y diferencias.</p> <p>CONTEXTO: Los alumnos en la sesión pasada vieron un documental de discovery channel sobre las diferentes razones que llevaron a las personas a construir las pirámides en Egipto y en Mesoamérica. La actividad de esta sesión está apoyada en la información que ofrece el documental</p> <p>REGISTRO: Al inicio de la clase les pedí a los alumnos hacer un ejercicio de interpretación personal basado en el documental visto la clase pasada y con lo que cada quien sabe del tema. El ejercicio consistió en completar dos cuadros: Uno de la cultura Egipcia y otro de las culturas de Mesoamérica, cada cuadro con tres categorías: VALORES, ACTITUDES Y HABILIDADES.</p> <p>Mientras les explicaba el ejercicio utilicé ambos pizarrones, para dibujar en cada uno el cuadro correspondiente a cada cultura. Les pedí que el ejercicio lo realizara cada quien en su lugar utilizando su cuaderno. Carlos levantó la mano y me dijo que no tenía claro como hacer el ejercicio. Yo le pregunté que era exactamente lo que no entendía y él me dijo que no sabía que debía de poner en cada columna.</p> <p>Plantee un ejemplo y lo escribí en el pizarrón con la finalidad de esclarecer las dudas modelando. Les dije: *Si yo interpreto que los egipcios fueron muy buenos constructores porque lo vi en la forma de construir sus pirámides, *¿Donde debo poner esa cualidad: en valores, actitudes o habilidades? Le pregunté a Carlos, y después de pensarlo un momento me contestó en tono de pregunta: *¿Es una habilidad? * ¡Claro!, le contesté sonriendo. Luego volviendo a referirme a todo el grupo les dije: *Y si interpreto que los egipcios eran perfeccionistas porque hicieron varios intentos de pirámides hasta que les quedó como ellos la querían. ¿Dónde debo poner esa cualidad?</p> | <p>PROPÓSITOS DEL OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno abstraiga conceptos de una realidad que se le presenta • Que el alumno analice y clasifique los conceptos abstractos en categorías definidas • Que el alumno sintetice el conocimiento relacionando las partes con el todo. <p>Los alumnos para realizar la actividad utilizarán los conocimientos recientes obtenidos de un documental</p> <p>Indico a los alumnos que usen sus conocimientos nuevos sobre el tema (documental) y los amplíen con conocimientos previos que poseen</p> <p>El planteamiento de la actividad desarrolla el pensamiento analítico al tener que clasificar y comparar conceptos.</p> <p>La instrucción del ejercicio la doy verbal y la registro a la vista de todos en el pizarrón</p> <p>Pido al alumno que precise la duda</p> <p>Ante la duda de conceptualización modelo con un ejemplo</p> <p>Pido al alumno que deduzca el conocimiento mediado por la pregunta</p> <p>El alumno responde con otra pregunta en lugar de afirmar</p> |

* Es una actitud. Contestó Belinda inmediatamente y sin titubear
 * ¡Ajá! Contesté yo.
 * Y si pienso que los egipcios en un tiempo vivieron preparando su muerte porque la mayoría del arte de cierta época es funerario. ¿Dónde debo poner esa cualidad?
 * Es un valor, dijeron varios al mismo tiempo.
 * ¿Ya ven que no es tan difícil? Eso es lo que les pido que hagan.

Propicio que los alumnos respondan sus dudas asistidos por mí.

Entonces todos empezaron a escribir en sus cuadernos. Mientras lo hacían observé que la mayoría lo estaban haciendo solos sin ayuda, solo Miguel constantemente le pedía ayuda a Gaby, que estaba sentada delante de él.
 A los 20 minutos les pedí que suspendieran el ejercicio porque ahora lo haríamos en grupo en el pizarrón.
 Les pedí que fueran pasando al pizarrón a llenar las columnas y la única condición era no repetir conceptos.
 Para mi sorpresa pasaron 5 al mismo tiempo, entre ellos se fueron organizando para no estorbarse y con sus apuntes se ayudaron para escribir en las diferentes columnas sus ideas.

El esquema de pensamiento se ha dado con el ejemplo y pido que se siga.

Un alumno se asiste de otro en andamiaje para aprender

La actividad individual la interrumpo para dar paso a una colectiva

Los alumnos se regulan sin mi intervención.

Revisé lo que ellos escribieron y ante un error en la clasificación pregunté:
 * ¿Ser ingeniosos es una actitud?
 Y el alumno que lo había puesto reflexionó y rectificó su error.
 * A no es una habilidad

Cuestiono a los alumnos para que ellos mismos revisen sus errores y corrijan.

Algunos que no habían pasado los invité a participar y así lo hicieron sin reclamar.
 Hasta que ya que nadie tenía nada nuevo que añadir, me paré al frente y señalando en el pizarrón fui de uno en uno leyendo los conceptos y haciendo comentarios, precisiones y correcciones para afinarlos más.

Propicio la participación de alumnos pasivos

Vigilo el trabajo colectivo de los alumnos

Luego de revisar los dos cuadros hice mi agregado de conceptos que me parecieron importantes no omitir, al tiempo que los justificaba argumentándolos.

Amplio el conocimiento colectivo

Una vez completados los cuadros les pedí que los revisaran por separado y trataran de caracterizar el perfil cultural de cada uno escribiendo una frase que resuma toda la información.

Pido a los alumnos que abstraigan la esencia de la información analizada.

Entonces se escuchó en el salón mucho barullo y la expresión corporal de varios alumnos reflejaba inquietud por la nueva actividad.

Los alumnos muestran evidencias de falta de comprensión sobre la instrucción

Tatiana levantó la voz desde su lugar para decir que no entendía lo que debía decir su frase y estaba a punto de responderle cuando observé a Emmanuel que estaba escribiendo algo en su libreta y suponiendo que era algo referente a la actividad le pregunté si podía poner el ejemplo leyendo su frase. Y la leyó en voz alta:

Ante la duda explícita de la alumna pido a otro alumno que modele su trabajo.

* "Los egipcios creyeron que el éxito de la preservación de su cultura estaba en repetir esquemas religiosos, políticos y sociales de generación en generación"
 *Muy bien - le dije - estás caracterizando algo medular en la forma de ver la vida de esa cultura. ¿Ya quedó mas claro lo que hay que hacer?
 Algunos contestaron que si y otros simplemente se pusieron a trabajar.

El esquema de pensamiento a seguir lo modela un alumno

| | |
|---|--|
| <p>Mientras lo hacían observé a Miguel Ángel en actitud de pensar: con las manos tocándose la frente y con la mirada perdida. Después comenzó a escribir en su libreta. Paula estaba mordiendo el lápiz y con la vista en sus apuntes.</p> | <p>Los alumnos muestran actitudes de procesamiento de información</p> |
| <p>Conforme fueron terminando mostraban una postura relajada en sus lugares y esperé a que todos concluyeran para iniciar la puesta en común desde sus lugares.</p> | <p>Ubico el foco de atención en el objetivo de la actividad</p> |
| <p>Me pare frente al grupo para pedirle a Karla que nos compartiera alguna de sus frases. (Karla no había participado en las etapas anteriores de la actividad)</p> | <p>Propicio la participación de los alumnos pasivos</p> |
| <p>Karla reaccionó con un gesto de sorpresa en el rostro y tomando sus apuntes leyó la frase sobre los mayas. Mientras Karla leía los demás guardaban silencio.</p> | <p>La alumna utiliza sus anotaciones para exponer.</p> |
| <p>Al terminar le hice un comentario apoyando la frase de Karla.</p> | <p>Doy motivación a la alumna que participó</p> |
| <p>Miguel intervino sin levantar la mano para decir su frase y al terminar nos explicó lo que quiso decir con ella. De igual manera hice un comentario a la apreciación de Miguel y conecté su frase con la de Karla con la finalidad de complementar las ideas.</p> | <p>Un alumno se autorregula en su participación común.</p> |
| <p>Juan Pablo también participó libremente leyendo su frase sobre los aztecas. Su aseveración causó polémica porque los juzgó como un pueblo opresor y sanguinario.</p> | <p>Muestro aprendizaje colectivo al complementar las ideas de la alumna K con las del alumno M</p> |
| <p>Surgieron varios comentarios al mismo tiempo en torno a la frase de Juan Pablo, de tal forma que solo se escuchaba un gran barullo.</p> | <p>JP se autorregula en su participación polémica</p> |
| <p>Les pedí silencio y orden para poder escuchar todas las opiniones y Claudia levantando la mano pidió la palabra. Aunque había otros dos con la mano arriba, le di la palabra a Claudia porque fue la primera en levantarla. Poco a poco se fue controlando el grupo. Claudia habló de la manipulación de información que nos llega a partir de los españoles, que desde su punto de vista calificaron de esa manera lo que vieron.</p> | <p>Los alumnos demuestran con su reacción que están atentos a lo que se dice en el foro</p> |
| <p>Gerardo con la mano en alto tuvo la palabra y dijo que no existe otra manera de conocer la verdad porque todas las evidencias las destruyeron los españoles.</p> | <p>Regulo el orden en los alumnos y ellos mismos establecen normas adoptadas.</p> |
| <p>En ese momento me pareció oportuno intervenir en la discusión para señalar que la realidad no es una, sino son múltiples y que en ninguno de los casos podemos quedarnos con la versión de unos cuantos.</p> | <p>La alumna afirma una idea y la argumenta con conocimientos previos que posee</p> |
| <p>Les hice ver la importancia de buscar evidencias no solo en las fuentes escritas, sino en el arte. Y haciendo alusión al documental les recordé las diferentes evidencias que muestra</p> | <p>El alumno G cuestiona a su compañera argumentando con conocimientos previos</p> |
| <p></p> | <p>Conceptualizo a partir de la teoría usando mis conocimientos previos</p> |

| | |
|---|--|
| <p>para tratar de dar con el sentido y el significado de las cosas.</p> <p>En este momento observé al grupo dividido: los que estaban interesados en discutir el tema y lo demostraban participando con sus comentarios y los que se desconectaron y empezaron a distraerse con su celular o a dormir, pero sin interrumpir (quizás 1/3 parte del grupo)</p> <p>Javiera (que es una alumna chilena de intercambio) levantó la mano para participar, ella considera que se han hecho suficientes investigaciones para tratar de comprender el tema de los sacrificios humanos y le parece relevante que todos coinciden en suponer que existía una selección privilegiada para designar a los participantes del combate (ya sea en un juego de pelota o de otro tipo) y que el perdedor mas que un perdedor era un ganador porque tenía la plena conciencia de ser tan digno como para servir de sacrificio para los dioses.</p> <p>Me pareció muy acertado el comentario de Javiera y creo que al grupo también porque se quedaron en silencio sin discutirlo más.</p> <p>Vi el reloj y decidí pasar a la presentación de power point que preparé con el tema de Egipto para cerrar la clase. Mientras conectaba el equipo les di 10 minutos de descanso.</p> | <div data-bbox="954 212 1433 309" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Retomo el tema marcando el rumbo de la discusión.</div> <div data-bbox="954 331 1433 427" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">No todo el grupo está interesado en el foro</div> <div data-bbox="975 501 1458 598" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">J. sostiene su afirmación con evidencias desde sus conocimientos previos</div> <div data-bbox="954 741 1433 815" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Doy fin a la actividad para pasar a otra</div> |
|---|--|

BITACORA DEL MAESTRO
MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez
ASIGNATURA: Introducción a la Historia del Arte
INSTITUTO: I.T.E.S.O
DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana
MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental
FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones.
FOCO: La mediación en el aula
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: **PARADIGMAS DE SHULMAN LEE**: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA
PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves.
DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas
GRUPO: I4056A

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: **¿Qué mediaciones permiten a los alumnos universitarios desarrollar pensamiento complejo superior a través de su participación en el curso de historia del arte?**
DISEÑO DE TRANSFORMACIÓN: **¿Qué escenario tengo que diseñar, intervenir y evaluar para que las mediaciones en el curso de historia del arte permitan el espacio en donde los alumnos desarrollen una mente reflexiva, analítica y creativa?**

FECHA: 120906

HECHOS CLAVES

TEMA: EL SIGNIFICADO DEL ARTE EN EGIPTO Y GRECIA

OBJETIVO: Que el alumno escriba un ensayo breve en donde compare el significado que los egipcios y los griegos dieron a ciertos conceptos extraídos de su arte y los vincule con el propio significado respecto a los mismos conceptos.

CONTEXTO:

Durante las últimas tres sesiones los alumnos han trabajado con el tema del arte en Egipto y Grecia:

- Han visto diapositivas en PP elaboradas por mí en donde conocieron aspectos del contexto histórico y social, así como las más representativas manifestaciones artísticas.
- Han visto documentales de ambas culturas y han trabajado esa información en actividades que requieren diferentes habilidades del pensamiento.
- Para escribir su ensayo los alumnos pueden apoyarse de la información que consideren necesaria: apuntes de clase, libros de arte, paginas de Internet, etc.

PROPÓSITOS EN CLAVE DE PROCESOS DE RAZONAMIENTO COMPLEJO

- Que el alumno deduzca de las obras de arte significado según los conceptos dados
- Que el alumno reflexione sobre los propios significados que da a los mismos conceptos aplicados en Egipto y Grecia
- Que el alumno compare los significados y establezca relaciones entre ellos
- Que el alumno estructure sus ideas al

Los alumnos han estado expuestos previamente a conocimientos nuevos sobre el tema con el que trabajarán

Los alumnos han trabajado los conocimientos nuevos desde diferentes formas de pensamiento

El trabajo cognitivo a realizar no requiere la memorización sino otras habilidades como el manejo de información.

REGISTRO:

Llegué al salón con el material necesario para que los alumnos escriban su ensayo.

El material consiste en el siguiente cuadro comparativo previo al ensayo:

NOMBRE _____ Fecha _____

LA REALIDAD SE COMPONE DE SIGNIFICADOS, TODO LO QUE CONOCEMOS ES POR MEDIO DE LA INTERPRETACIÓN PERSONAL QUE LE DAMOS A LAS COSAS.

CUANDO EL PASADO ADQUIERE SIGNIFICADO PARA NOSOTROS, EN ESE MOMENTO DEJA DE SER INERTE Y SE TRANSFORMA EN SIGNOS VIVOS QUE CONFORMAN PARTE DE MI REALIDAD.

INTENTA CONECTAR TUS SIGNIFICADOS CON LOS QUE INTERPRETAS QUE TENIAN LA CIVILIZACIÓN DE EGIPTO y GRECIA Y EXPLICA COMO LO JUSTIFICAS TOMANDO EL ARTE COMO FIEL TESTIMONIO.

EL SIGUIENTE CUADRO TE PUEDE AYUDAR A TENER CLARAS ESAS IDEAS ANTES DE INICIAR ELIGE 4 DE LOS 7 CONCEPTOS Y COMPLETALOS DESPUÉS ENSAYA CON TU PALABRA SOBRE EL TEMA.

| CONCEPTO | MI SIGNIFICADO | significado EGIPTO | significad GRECIA |
|----------------------|----------------|--------------------|-------------------|
| NATURALEZA | | | |
| DIVINIDAD DIOS | | | |
| PERFECCIÓN | | | |
| BELLEZA | | | |
| MUERTE | | | |
| BIEN COMÚN | | | |
| ARMONIA Y PROPORCIÓN | | | |

Aborde a los alumnos con el saludo de siempre y les pregunté si traían fuentes de apoyo para desarrollar su ensayo.

-Si dijeron varios por ahí.

Los muchachos se acomodaban en sus butacas y buscaban entre sus cosas lo necesario para empezar. Los noté nerviosos, como a la expectativa del ejercicio y aproveché para tranquilizarlos diciéndoles que no se trataba de un examen de conocimientos sino de un ejercicio de apreciación personal con argumentos fundamentados.

-Mientras les explicaba esto algunos continuaban buscando entre las páginas de libros algo que les sirviera para el ensayo y otros pocos me miraban atentos.

Subiendo el volumen de voz pedí su atención por unos minutos para darles las indicaciones. Esperé a que todos miraran hacia el frente (donde yo estaba de pie) y les dije :

- Es un trabajo personal

Elaboro una guía de estructura de pensamiento previa al ensayo.

Conceptualizo el sentido que quiero darle al ejercicio.

Para interpretar los conceptos los alumnos necesitan recursos que pueden tomar de sus conocimientos previos o de los nuevos que busquen en fuentes de información.

Se pide a los alumnos que validen su interpretación con argumentos basados en obras de arte.

Muestro a los alumnos conceptos abstractos para que los concreten con sus conocimientos

Explicito el sentido del ejercicio para preparar un ambiente adecuado.

Algunos alumnos buscan en libros información

Las instrucciones las digo al frente del grupo hasta que todos muestran atención a ellas.

- Pueden sacar toda la información que trajeron e incluso cambiar con los compañeros su material de información, mas no pueden pedir ayuda sobre su escrito.
- El escrito es a mano con letra legible y de tamaño normal.
- Les voy a entregar a cada uno dos hojas: una en blanco que es para que ustedes escriban su ensayo por ambos lados y la otra es un cuadro que les va ayudar a organizar y aclarar sus ideas antes de empezar el ensayo.
- El cuadro tiene por escrito su finalidad y las indicaciones que deben seguir para llenarlo. Recuerden que el cuadro es solo un organizador, no desarrollen ahí sus ideas, solo nómbrenlas para después profundizarlas en su ensayo.
- La extensión mínima del ensayo es de dos cuartillas pero si alguien necesita otra hoja me dice y se la proporciono.
- Si tienen dudas al respecto me dicen y yo voy a su lugar.
- Cuentan con todo el tiempo de clase para hacerlo y deben terminarlo hoy mismo, nadie se puede llevar el trabajo a casa.

Todos me escucharon con atención, incluso los que llegaron tarde.

Pregunté si tenían alguna duda al tiempo que repartía las hojas a cada alumno.

Leyeron en silencio el formato y enseguida se pusieron a trabajar, cada uno sentado en su lugar alineado frente al pizarrón.

Paty, Paola, Gerardo y Tatiana llegaron cuando repartía las hojas, les di la suya y les explique en voz baja brevemente lo que debían que hacer y ellos buscaron donde sentarse para ponerse a trabajar.

El clima en el salón era de silencio absoluto, solo se escuchaba de vez en cuando el ruido que hacen las hojas al voltear de página.

Comencé a pasearme entre los alumnos para observar su forma de trabajar.

Belinda respondió antes que nada la parte del cuadro en donde pido sus significados.

Karla busca en libros datos que le ayuden para responder sobre los significados en Egipto, hasta el momento ha contestado un solo concepto.

Joel elige un concepto y lo completa escribiendo todos los significados. Al hacerlo se apoya en libros de arte.

Cuando alguien necesitó ayuda vinieron conmigo o levantaron la mano y yo acudí a su lugar.

Las indicaciones simples las doy verbalmente por su fácil seguimiento

Las indicaciones complejas las doy por escrito de manera individual.

Intenciono vigilancia durante el trabajo individual de los alumnos.

Los alumnos leen las indicaciones escritas de manera personal

Inmediatamente integro al trabajo del grupo a los alumnos impuntuales.

La actividad mantiene a los alumnos concentrados y en silencio

Vigilo la forma de trabajar de los alumnos deambulando entre ellos

La alumna B. inicia explorándose a si misma en busca de significados

La alumna K. media con libros el ejercicio

La estructura de pensamiento del alumno J. resuelve bloques completos y se media con el contenido en libros

Durante el proceso asisto a los alumnos que lo solicitan.

Claudia me llamó porque tenía dudas sobre el llenado del cuadro, me enseñó lo que llevaba y yo solo le pedí que no explicara ahí sus ideas que eso lo dejara para el ensayo.

Miguel también me llamó porque no recordaba nada del arte de los griegos referente a la muerte y entonces le dije que eso pusiera y que infiriera que significaba ese hecho.

A las 11:30 llegó Mariana (la única alumna que faltaba por llegar), le di material sin decir más.

Mariana se sentó junto a Gaby quien se encargó de resolver sus dudas.

El ambiente se mantuvo en silencio y con un alto grado de concentración. Todos escribían y consultaban sus documentos haciendo de vez en cuando comentarios o preguntas a sus mismos compañeros de al lado.

Yo intervenía si las preguntas que se hacían eran enfocadas a interpretaciones personales, o bien cuando se perdía el silencio y la concentración.

Mientras ellos trabajaban en su ensayo, yo me paseaba entre ellos de tal forma que observaba el avance en cada uno.

Tiquio se la ha pasado leyendo entre libros y apuntes, pero lleva muy poco escrito en el cuadro. Me acerco y le pregunto si tiene algún problema. Me responde que tiene tanta información que no sabe por donde empezar.

Le pido que me deje leer lo que lleva escrito en el cuadro y veo que prácticamente todo está en blanco, solo ha escrito en dos recuadros.

Me pongo en cuclillas para estar al nivel de él sentado y le digo que no se trata de conocer toda la historia y las obras de cada cultura, le hago ver que incluso con lo visto en clase tienen herramientas para hacer una interpretación de significados.

-Haber Tiquio- le digo – sin leer mas en los libros piensa y dime ¿que significado crees que le daban los griegos a la naturaleza?

Tiquio frunce el seño y muerde los labios mientras piensa, se da golpecitos con el lápiz en la cabeza y dice:

-Creo que para ellos la naturaleza era perfecta porque siempre querían imitarla y hasta sacaron formulas matemáticas para repetirla en sus obras.

-¿Ves como sabes?- le dije.- Recuerda que puedes elegir 4, aprovecha para que sean de lo que mas recuerdas y usa los libros solo cuando no tengas recursos propios porque el tiempo está pasando y hay que acabar todo.

Tiquio cerró los libros y se puso a escribir sobre el cuadro.

Fabiola hizo caso omiso de la indicación- ¿o no las leyó?- de elegir 4 conceptos y contestó los 7 del cuadro, sin embargo no tardó en contestarlos y fue de las primeras en empezar a escribir su ensayo.

Tatiana primero escribió los significados de los griegos, después los suyos y dejó para el último el de los egipcios. Para poder contestar estos últimos se tardó buscando información en

Para resolver la duda de la alumna C. retomo su trabajo hecho y en base a ello sugiero.

Al alumno M. le hago ver que una ausencia de conocimiento buscado puede dar elementos de significado.

Una alumna que llega tarde es asistida autónomamente por otra compañera para resolver sus dudas.

La actividad del cuadro conceptual denota complejidad cognitiva por los largos periodos de concentración mostrados en los alumnos durante el proceso.

Los alumnos de vez en cuando se asisten entre ellos de manera autónoma sin mi intervención

Vigilo que no se pierda el sentido del ejercicio y regulo el comportamiento para ello.

Ante la evidencia que muestra falta de manejo de información acudo ayudar al alumno T mostrándole el camino que puede seguir para avanzar.

Cuido detalles en la interacción con el alumno T e infundo confianza en él mismo.

El alumno T muestra evidencias de procesamiento de información.

El alumno T. recurre a sus conocimientos recientes sobre el tema para contestar mi pregunta.

Pido al alumno T que autorregule la búsqueda de información en libros y recurra al propio conocimiento sobre el tema.

La alumna Ta. resuelve los conceptos que puede hacer con sus conocimientos previos

Busca nuevos conocimientos en libros

los libros.

Javiera usó muy poco los libros, mas bien buscaba ayuda de sus apuntes (es una alumna que siempre hace anotaciones en clase) y fue de las primeras en empezar su ensayo.

Emmanuel escribió con rapidez y no lo vi con libros ni apuntes sobre su butaca. El cuadro lo tenía contestado sobre su butaca a la vista, me fijé que usó letra grande y escribió frases sueltas como lluvia de ideas.

En cambio Claudia escribe con letra pequeña y con formalidad en grandes cantidades, de tal forma que no le ajusta el espacio de los recuadros y tiene que continuar en los márgenes o por detrás de la hoja.

Pasada la hora el 60% del grupo ya estaba escribiendo su ensayo y lo hacían casi ininterrumpidamente, consultando de vez en cuando su cuadro. El resto de los alumnos aun estaban con los conceptos pero ya avanzados.

Transcurrió el tiempo, faltaban 20 minutos para terminar la clase y el primero en entregarlo fue Emmanuel quien después de dármele salió del salón.

Luego Gerardo y Tatiana, y así poco a poco fueron terminando.

Al finalizar el tiempo Tiquio y Claudia seguían escribiendo. Les pregunté cuanto les faltaba y Claudia me dijo que ya estaba en lo último que si la podía esperar un minuto.

-Está bien, no te preocupes- le dije- termina bien.

-¿Y tu Tiquio cuanto te falta?

- Mucho- me dijo- es que casi todo el tiempo estuve llenando el cuadro. ¿No me lo deja llevar de tarea?

Me quedé pensando en su esfuerzo y en las razones por las que no había terminado.

-Está bien- le dije- térmalo en tu casa pero a mano, como dice las indicaciones y tráelo la próxima clase sin falta.

- Gracias – me dijo y lo vi que soltó el cuerpo.

Claudia terminó el suyo y todos salimos del salón.

La alumna Ja. trabaja el cuadro conceptual con los conocimientos previos adquiridos durante las clases

El alumno E. usa sus conocimientos previos para contestar el cuadro. Lo hace ágilmente y enlista palabras claves

La alumna C. recurre a la redacción formal a la hora de llenar su cuadro.

La guía del cuadro conceptual facilitó a los alumnos la escritura del ensayo

Escribir el ensayo les tomó menos tiempo que llenar el cuadro conceptual

A. T. la elaboración del cuadro conceptual le tomó un 80% del tiempo

De 18 alumnos a uno no le ajustó el tiempo para terminar su ensayo. Por sus circunstancias le permito terminarlo en casa

| | |
|--|---|
| <p>BITACORA DEL MAESTRO MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez ASIGNATURA: Introducción a la Historia del Arte INSTITUTO: I.T.E.S.O DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones. FOCO: La mediación en el aula MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves. DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas GRUPO: I4056B Nº DE ALUMNOS: 18 FECHA: 22 agosto 2006</p> | <p>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Qué mediaciones permiten a los alumnos universitarios desarrollar pensamiento complejo superior a través de su participación en el curso de historia del arte? DISEÑO DE TRANSFORMACIÓN: ¿Qué escenario tengo que diseñar, intervenir y evaluar para que las mediaciones en el curso de historia del arte permitan el espacio en donde los alumnos desarrollen una mente reflexiva, analítica y creativa?</p> <p>HECHOS CLAVE</p> |
| <p>TEMA : El valor estético en el arte OBJETIVO: * Que el alumno conozca a través de un recorrido visual por la historia la relación intrínseca que existió entre el valor estético del arte y los grupos de poder del contexto social que lo creó, para que en una mesa de discusión, reflexione sobre el momento actual que vive el arte, identifique los valores que lo nutren y establezca vínculos con los valores actuales de la sociedad.</p> <p>CONTEXTUALIZACIÓN: La sesión pasada los alumnos trabajaron en equipo para responder con sus conocimientos previos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué es el arte? ▪ ¿Qué diferencia hay entre arte y artesanía? ▪ ¿Qué es cultura? <p>En una puesta en común los equipos dieron sus respuestas para complementar, corregir y retroalimentar las respuestas con la participación conjunta y mi asesoría. Entre todas las definiciones de arte que se dieron no se mencionó el valor estético en ninguna modalidad.</p> <p>REGISTRO: Al llegar al salón conecté la laptop al cañón para proyectar una presentación en power point que diseñé para introducir el tema. El título que le di a la presentación es "LA ESTETICA EN EL ARTE". Antes de iniciar la proyección me paré frente al grupo (los alumnos estaban sentado alineados hacia el pizarrón) para explicarles los objetivos de la actividad: Hice referencia a las conclusiones de la sesión pasada respecto a la definición de arte que en conjunto construyeron y enfatiqué el hecho de que ningún equipo nombró a la estética como un valor implícito en el arte. Entonces lancé la pregunta ¿Realmente consideran que la belleza no es un valor del arte?</p> | <p>PROPOSITOS DEL OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno a partir de conocimientos nuevos sobre el tema pueda deducir una situación compleja de la realidad y la enriquezca con sus conocimientos empíricos que posee. • Que el alumno establezca una relación entre los valores del arte contemporáneo y los valores de la sociedad. <p>Los alumnos se presentan a la clase después de haber construido en común definiciones empíricas sobre el arte, ignorando- sin premeditación- el valor estético en el mismo.</p> <p>Uso de recursos institucionales para mediar el aprendizaje con presentaciones visuales</p> <p>El acomodo del mobiliario hacia el frente facilita la presentación del pp.</p> <p>Vinculo los conocimientos previos de la sesión pasada a los nuevos que van adquirir</p> <p>Hago evidente un hallazgo en las teorías empíricas de los alumnos y se los cuestiono intencionadamente hacia una respuesta esperada.</p> |

Lizette (que estudia DN) levantó la mano y opinó que definitivamente el arte no busca ser bello sino expresar sentimientos que en muchas ocasiones son crudos o perversos.

Apoyé su comentario diciendo que muchas obras de pintura y escultura son repulsivas en sus formas y en sus temas y sin embargo artísticamente son genuinas porque logran interactuar con quien las contempla. Carlos (que estudia AE) levantó la mano y opinó que la belleza es algo muy subjetivo y que por esa razón era difícil calificarla, pues cada persona tiene un concepto de belleza que no necesariamente coincide con la de otros.

Aprovechando este último comentario abrí el tema de la sesión y les dije que esta manera de concebir el arte sin el valor de la estética era algo completamente contemporáneo, pero que no siempre había sido así. Es más, por muchos siglos la estética fue el valor supremo del arte y no se concebía como algo subjetivo porque había quien lo definía y lo imponía. "Para comprender como se dio esto traigo una presentación que quiero proyectarles en donde hago un breve recorrido por los diferentes periodos del arte desde Grecia hasta el Neoclásico". Pedí ayuda para cerrar las cortinas y apagar la luz y proyecté las imágenes sobre la pantalla al tiempo que les explicaba cada una.

Mientras esto sucedía el grupo estaba atendiendo con su mirada, pude ver a 5 o 6 alumnos que estaban tomando nota de la presentación en sus libretas y cuando intentaba cambiar de diapositiva me pedían que los esperara porque aun no terminaban de anotar. Entonces les recordé que todas las presentaciones las estoy subiendo a la plataforma de Moodle para que todos puedan disponer de la información. Les dije que esto no significaba que dejaran de tomar apuntes los que lo estaban haciendo, pues seguramente es parte de su estilo de aprendizaje, mas sin embargo podían sintetizar mas las ideas sabiendo que en cualquier momento de duda tenían disponible toda la información.

Con esto dejaron de escribir Ariane y Fabiola.

Al estar pasando la presentación me movía constantemente de lugar, a veces me sentaba sobre la mesa del maestro, otras caminaba hacia la derecha o izquierda para no tapar y observaba que mas de la mitad del grupo me seguía con su mirada, otros preferían mantener la vista en la proyección.

Varias veces me interrumpían con preguntas conectadas con el tema, por ejemplo Juan Pablo quería saber cual era el mensaje que la Iglesia católica transmitía a través del arte en la edad media y con esto daba la pauta para hablar más en detalle sobre el tema y exponer ejemplos para clarificar los conceptos.

Lz. Responde basándose en conocimientos previos que posee y sostiene lo que concluyeron sobre el tema la sesión pasada.

La respuesta de Lz es lo que esperaba escuchar y refuerzo su argumento con teoría.

Ca. Reafirma la opinión de su compañera con otro argumento basado en conocimiento empírico.

Conecto el tema de la sesión a las opiniones de los alumnos y hablo acerca de contenidos

Medio con apoyos visuales para dar a conocer contenidos propios de la materia

Centro la fuerza del aprendizaje en la explicación que doy a cada diapositiva.

6 alumnos estructuran sus ideas tomando apuntes durante mi exposición.

La tecnología facilita a los alumnos obtener documentos completos utilizados de apoyo, pero trunca el aprendizaje que se obtiene al tomar notas en clase.

Cambios y movimientos durante la exposición como estrategias empleadas para captar atención de los alumnos.

Los alumnos interactúan conmigo durante la exposición buscando ampliar más los conocimientos nuevos del tema.

Mi exposición no siempre fue unidireccional sino que alterné preguntas directas para hacerlos participar y con esto romper la monotonía. Como cuando les pregunté si consideraban que la edad media había sido un momento oscuro para la humanidad y Belinda opinó que en muchos aspectos sí, porque se perdieron muchos documentos escritos valiosos, muchos edificios fueron destruidos y por cuidar la vida retrocedió el desarrollo alcanzado por los griegos y romanos del periodo clásico.

Tienes razón en lo que dices, le dije. Sin embargo creo que hemos sido injustos en dejar de ver todo lo que se pudo avanzar en ese tiempo y bajo esas circunstancias. Mi opinión es que la situación fue tan caótica por las invasiones bárbaras que a todos los que les tocó vivir ese momento tuvieron que hacer un mega esfuerzo por volver a reconstruir al hombre y darle nuevamente su dignidad. Ese proceso de convertir a un bárbaro en un caballero tomó 8 siglos, pero fueron 8 siglos de lucha sin tregua y de grandes logros que pocos reconocen.

Y así de esa manera fue transcurriendo la presentación en donde expuse el valor estético en cada periodo y los grupos de poder que estaban siempre detrás de él: ya fueran filósofos, líderes religiosos, ricos burgueses, la monarquía, etc.

Al concluir la proyección vi mi reloj y con sorpresa descubrí que había transcurrido 50 minutos desde que la inicié, siendo que había calculado 30 minutos a lo mucho.

Los observé y los sentí cansados, entonces les di 10 minutos de receso para continuar con la siguiente actividad.

Mientras unos salieron del salón otros se quedaron platicando dentro, hay varios que se conocen entre sí porque vienen de la misma carrera.

Aproveche ese momento para conocerlos un poco más y saber que estudian y en que semestre van. Por lo que percibo la mayoría están de salida y sus intereses son más de fuera que de dentro de la universidad, pues algunos ya trabajan y otros están en busca de ello.

Después del receso de 10 minutos los llamé para continuar.

Una vez todos sentados y esperando mis indicaciones les dije que a continuación les pasaría rápidamente una serie de obras de arte contemporáneas para que las observaran y luego se juntaran en pequeños grupos de 3 o 4 a discutir acerca del valor estético en el arte contemporáneo.

Las obras que vieron fueron en su mayoría pinturas y una que otra escultura todas con tema abstracto. Una tras otra fueron apareciendo en la pantalla y todos en silencio las observaban.

Una vez terminada la exposición de imágenes les pedí que ellos mismo hicieran sus equipos y discutieran las preguntas que aparecieron proyectadas en la pantalla:

PARA DISCUTIR:

Por medio de la pregunta recupero los conocimientos previos con que cuentan los alumnos sobre el tema

A partir de los conocimientos previos expresados por una alumna amplió los conocimientos nuevos para ellos.

Muestro a los alumnos mis juicios y criterios sobre el tema en una presentación diseñada con toda intención de influir en ellos.

El énfasis en la exposición es evidente con la extensión del tiempo de duración planeada.

Uso paréntesis de descanso para los alumnos entre actividades.

Procuró la interacción informal con los alumnos durante los descansos para conocerlos en otros ámbitos

Reanudo la actividad dando instrucciones verbales

Procuró el aprendizaje deductivo en los alumnos mediado por los conocimientos recién adquiridos sobre el tema durante la clase más una serie de imágenes sin texto.

Muestro una guía como puente de transferencia del contexto del arte al contexto personal.

La guía de preguntas se proyecta a la vista de todos para que las transcriban en sus apuntes.

- En la actualidad ¿Qué valor tiene la estética en el arte?
- ¿Qué valores sustentan el arte en la actualidad?
- Así como en el arte se han movido los valores ¿Crees que en nuestra cultura a los jóvenes les ha pasado algo similar? Ejemplifica.
- ¿Quién transmite los valores en la sociedad actual?
- ¿Podemos hablar de valores universales en un futuro ahora que estamos inmersos en un mundo globalizado?

En total se formaron 5 equipos de 3 y 4 integrantes, de los cuales 3 me pidieron permiso de trabajar fuera del salón a lo que yo accedí con la condición de que regresaran en 30 minutos con sus conclusiones de equipo por escrito.

Los otros dos equipos trabajaron dentro del salón moviendo sus butacas para acomodarlas en pequeños círculos.

Mientras ellos trabajaban yo estaba sentada al frente tomando notas de campo discretamente.

Uno de los dos equipos dentro del salón está formado por Karla, Emmanuel, Claudia y Tiquio. Ellos optaron por responder pregunta por pregunta en vez de tomar el tema todo a la vez. Emmanuel (estudiante de CC) les cuenta a sus compañeros que tiene dos amigos que se dedican a la fotografía artística y en varias ocasiones lo han invitado a exposiciones que realizan. Continúa diciendo que gracias a esos contactos conoce algo sobre el tema del arte contemporáneo y asegura que la estética no es lo que mueve a los artistas a crear obras, sino los temas conceptuales y emotivos.

Sus compañeros apoyan lo que dice y Claudia escribe sobre una hoja los acuerdos.

Emmanuel lee la 2° pregunta y dice que ya fue contestada junto a la primera. – Sus compañeros lo aprueban, entonces

Emmanuel lee la 3° pregunta a lo que Tiquio opina que en nuestra sociedad hemos dejado de tener muchos valores que considera fundamentales, como es el respeto, y que a cambio hemos adoptado nuevos valores superficiales como es “la marca” dictada por la mercadotecnia.

Karla (estudiante de mercadotecnia) dice que no está de acuerdo con lo que opina Tiquio, pues piensa que todavía en la actualidad la familia es un valor fuerte, así como la amistad y considera que la mercadotecnia no tiene la culpa de la superficialidad de algunas personas, pues cree que cada quien es libre de elegir lo que mejor le convenga. El equipo inicia una discusión al respecto: Tiquio insiste en que en la actualidad

Muestro flexibilidad para la ubicación del trabajo en equipo, lo que permite a los alumnos trabajar sin supervisión del maestro.

Los alumnos que trabajan dentro del salón se manejan autónomamente entre ellos sin yo interferir

Observo con discreción el trabajo en equipo

Los alumnos de un equipo siguen el orden temático de la guía como estructura de trabajo.

E. conceptualiza a partir de sus conocimientos empíricos.

El equipo no discute sobre la opinión de E. Una compañera toma el rol de secretaria y registra el acuerdo

La 3° pregunta abre tema a discusión en el equipo

T. hace una afirmación sobre reemplazo de valores y argumenta con los conocimientos empíricos que posee.

K. confronta la opinión de su compañero T. argumentando con conocimientos previos que posee por su licenciatura.

hay datos que muestran a muchas familias disfuncionales y esto refleja la que el núcleo familiar ha dejado de tener valor. Claudia opina que la familia si tiene valor, lo que sucede es que se ha movido el concepto de familia y en la actualidad hay diferentes formas de concebir la familia y pone ejemplos como la abuelita que vive con la mamá y los nietos, etc.

Tiquio insiste en que una familia desintegrada del núcleo natural (papá y mamá) es una familia disfuncional porque tarde o temprano muestra problemas por la carencia de uno de sus miembros básicos, a lo que Karla replica diciendo que lo que hace disfuncional a una familia es la enfermiza relación que tienen sus miembros independientemente de si es la familia nuclear o no. Emmanuel opina que en el pasado las familias permanecían juntas por la presión social pero eran más disfuncionales que en la actualidad que deciden con libertad separarse los padres.

Tiquio acaba dando la razón a sus compañeros y se retracta. Una vez todos de acuerdo Emmanuel lee la 4° pregunta y dice que en la actualidad cada persona es mas libre que antes porque puede elegir sus propios valores por convicción propia, sin ser impuestos por una autoridad. Dice que este hecho trae consigo una gran diversidad de paradigmas que por su subjetividad genera confusión. Y al igual que en el arte ya no existe un parámetro creado por grupos de poder que quieren controlar la situación.

El otro equipo se encuentra al otro extremo del salón y también respondieron pregunta por pregunta.

Este equipo lo forman Mariana, Joel, Gerardo y Fabiola.

Cuando los observo están respondiendo la última pregunta: Gerardo opina que aunque la globalización conecta culturas y se transmiten formas de vida y valores, no por eso se va a perder la identidad propia de cada una. Piensa que pueden darse fusiones de ciertos aspectos, mas la esencia de cada pueblo va a permanecer para poder seguir existiendo.

Mariana pone el ejemplo de la moda en el vestir y dice que ella se siente cómoda sabiendo que aquí y en todo el mundo la moda es muy parecida y que no por eso se siente menos mexicana que su mamá que le tocó vivir otra época.

En este momento llega uno de los equipos que trabajaron fuera del aula y miro mi reloj: ya han pasado 32 minutos desde que iniciaron.

Les pregunto si terminaron con todos los puntos y me dicen que sí.

También el otro equipo que esta dentro del salón ha

E. acapara las respuestas de su equipo mientras el resto lo escucha y aprueba

E. hace una afirmación sobre la libertad de valores y la ausencia de manipulación y argumenta con conocimientos empíricos que posee.

Un segundo equipo estructura su trabajo al pie de la guía pregunta/respuesta.

G. recurre a la percepción que tiene sobre la realidad para argumentar su opinión respecto al tema de la globalización.

M. refuerza la opinión de G. con un ejemplo extraído de sus conocimientos empíricos sobre el tema.

terminado y están conversando de otros temas subiendo el volumen de voz.

Me asomo al pasillo para localizar a los otros dos equipos que faltan y veo que uno está cerca trabajando en las bancas de material del jardín, me dirijo a ellos y los llamo para reiniciar la clase.

El otro equipo ya viene caminando por el pasillo.

Una vez todos sentados y con sus trabajos escritos en el salón les doy indicaciones sobre la forma de ponerlos en común.

Modifico la forma de puesta en común por retraso de tiempo en la actividad, mi intención inicial era hacer un círculo perimetral con las sillas.

Les pido que permanezcan en sus lugares y que solo pase al frente el equipo que voy indicando para compartir sus reflexiones. El equipo que esta al frente compartirá lo que opinaron solo de una pregunta y todos los que están sentados deben complementar, confrontar o apoyar la reflexión para enriquecerla.

El equipo que paso a responder la primera pregunta es uno de los que estuvieron trabajando fuera del salón. Al inicio de la exposición me cuesta trabajo mantener la concentración del grupo porque algunos siguen platicando, suspendo la exposición para pedir silencio y me les quedo viendo a los que están platicando. Ellos bajan la mirada y guardan silencio.

El equipo leyó sus conclusiones sobre el tema del valor estético en el arte contemporáneo diciendo que el arte busca la expresión de ideas, sentimientos, realidades independientemente de la belleza.

-¿Algún equipo pensó diferente a este? – les pregunté. Gaby levantó la mano y dijo que su equipo pensaba igual pero que podrían añadir que el arte actual busca ser interactivo con el espectador, hacerlo sentir cosas... emociones...

El siguiente equipo habló acerca de los valores actuales en el arte y dijo que la innovación es el valor maspreciado en la actualidad. Dieron ejemplos de algunos artistas que han triunfado porque lo que proponen es completamente extraño y diferente a lo que se ha hecho.

-¿Están de acuerdo con sus compañeros?- pregunté

Emmanuel desde su lugar dijo que el valor de la comunicación es también de primer orden en el arte, explico como además de ser buen artistas debes ser buen comunicador para difundir la obra.

-Excelente observación- le dije.

El siguiente equipo enfocó su reflexión a los valores morales, esto provocó una confrontación con otro equipo que opina que los valores son cuestión de ética por tratarse de algo sumamente personal que cada quien los adopta independientemente de lo que la sociedad acepta o rechaza.

Belinda, que se encuentra sentada entre todos, levanta la mano. Ella piensa que nosotros como personas somos parte de una sociedad y no podemos ser ajenos

Interrumpo el trabajo de un equipo que no concluyó

El tiempo es factor determinante en la modificación de la actividad.

Promuevo el aprendizaje comunitario

Las normas de participación para la puesta común pretenden que entre todos complementen y amplíen la reflexión sobre el tema

Ante la falta de disciplina que muestra el grupo durante la exposición, impongo mi autoridad y el grupo responde

La respuesta del equipo muestra un acto reflexivo sobre el tema en donde emplearon sus conocimientos empíricos para responder.

El segundo equipo hizo una afirmación y argumentó con ejemplos que ponen en evidencia sus conocimientos previos sobre el tema.

Propicio la construcción de conocimiento en colectivo por medio de la pregunta.

E. muestra sus conocimientos previos adquiridos en la licenciatura de comunicación.

Los alumnos discriminan diferencias entre valores morales y éticos y muestran conocimientos previos al respecto.

B. desde su lugar hace una reflexión filosófica sobre el tema, lo que muestra que posee conocimientos al respecto.

a las costumbres y tradiciones, por lo tanto la influencia de la cultura en las personas es algo que no podemos evitar, aunque lo queramos.

Mientras escuchaba las intervenciones pude darme cuenta de que los muchachos realmente hicieron una reflexión profunda sobre el tema y que estaban esperando mi punto de vista en el debate. Sentí temor al darme cuenta de la responsabilidad que tenía frente al grupo e incluso dudé de mi preparación para manejar la situación. Y busco mis respuestas en lo que aprendí recientemente en la clase de filosofía.

Inicié diciendo: "Desde mi punto de vista (que de ninguna manera pesa mas que el de ustedes) creo que en la vida se dan ambas posturas: la ética y la moral.

Incluso creo que por estar inmersos en una cultura nos movemos con mayor frecuencia con los valores morales que con los éticos. Creo que los valores éticos son aquellos que fueron tomados en un momento de plena conciencia, en medio de una confrontación, se trata de un momento en el cual se antepone el individuo a la persona.

Sin embargo puedo estar equivocada y si alguien tiene otro punto de vista me gustaría saberlo.

Todos se quedaron en silencio y aproveché para ver el reloj y al ver que faltaban 10 minutos para salir decidí suspender la actividad y reanudarla al inicio de la siguiente sesión.

| | |
|--|---|
| <p>BITACORA DEL MAESTRO MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez ASIGNATURA: Introducción a la Historia del Arte INSTITUTO: I.T.E.S.O DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones. FOCO: La mediación en el aula MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves. DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas GRUPO: I4056A FECHA: 241006</p> | <p>HECHOS CLAVE:</p> |
| <p>OBJETIVO: Que el alumno comprenda los principios de análisis que sustenta la pintura cubista y lo pueda aplicar en una composición propia, apeándose a las normas de la corriente artística en donde el tema creativo sea sobre su identidad.</p> <p>CONTEXTO: Antes de este taller los alumnos investigaron en una sesión las diferentes escuelas pictóricas que surgieron a finales del siglo XIX y hasta mediados del XX (conocidas como los “ismos”).</p> <p>En la siguiente sesión los alumnos en equipos diseñaron un pequeño documental para proyectarlo al grupo en donde daban a conocer el producto de la investigación sobre una escuela pictórica determinada.</p> <p>En otra sesión más los alumnos tuvieron una clase magisterial conmigo en donde amplié los conocimientos de dichas escuelas y enfatice las características que las distinguen señalándolas en imágenes proyectadas.</p> <p>Durante esa clase magisterial dediqué más tiempo de explicación a la escuela cubista y les pedí especial atención para que pudieran aplicar sus principios en el taller de creatividad que se realizaría en la siguiente sesión.</p> <p>Previo al taller pedí a los alumnos que buscaran imágenes de personas, animales, cosas, lugares, comida, que les fueran significativas porque las consideran parte de su vida. Les pedí todo lo necesario para recortar y pegar y un formato tamaño doble carta en cartón cascarón.</p> <p>El día del taller les di por escrito las siguientes instrucciones a cada uno:</p> | <div data-bbox="1061 638 1524 1142" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>PROPÓSITOS EN CLAVE DE RAZONAMIENTOS COMPLEJOS: *Que el alumno extraiga los principios de la pintura cubista y sea capaz de aplicarlos en una composición propia. *Que el alumno analice a través de su obra pictórica las partes que componen su identidad y establezca categorías con los puntos de referencia de su pintura cubista. *Que el alumno pueda dar una interpretación de su obra frente al grupo mediante el análisis que hizo *Que el alumno sepa señalar las características propias del cubismo que aplicó en su obra y tenga un argumento teórico.</p> </div> <div data-bbox="1061 1164 1524 1713" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Como hechos antecedentes los alumnos abordaron el tema de los “ismos” en la pintura durante 4 sesiones continuas desde distintas maneras cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • haciendo investigación en donde discriminaron información • haciendo síntesis visual y auditiva de lo mas relevante en el tema • asistiendo a una clase magisterial para tener una mejor comprensión del contenido. • en un taller de creatividad en donde debían utilizar su inteligencia espacial y analítica. </div> <div data-bbox="1061 1736 1524 1926" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Solicito al alumno que haga una selección previa al taller de elementos significativos, para lo cual necesita recurrir a una reflexión introspectiva.</p> </div> |

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL ARTE

TEMA: EXPRESIÓN CUBISTA: IDENTIDAD

ACTIVIDAD: TALLER DE CREATIVIDAD

¿QUIÉN SOY? ¿CÓMO RECONOZCO LO QUE SOY? ¿QUÉ ME HACE SER LO QUE SOY?

Nadie nace con una identidad hecha, nosotros mismos la vamos creando a partir de las interacciones que tenemos con las personas y con las cosas que nos rodean (en los primeros años de vida prácticamente es el ambiente familiar después lo extendemos a un contexto mas amplio) Todo adquiere un significado porque lo conectamos con eventos emotivos y personales que se convierten en un referente para nosotros.

Conectar el *pasado significativo* con tu *presente* y vislumbrar tu *futuro esperanzador* es hacer conciente algunos rasgos de tu identidad para tener un mejor conocimiento de ti mismo.

Al hacer el diseño no olvides que el tema es IDENTIDAD, estás expresándote a ti mismo desde todas tus perspectivas que percibes.

Diseña tu composición siguiendo los principios que rigen el cubismo:

Cubismo Analítico

- caracterizado por la descomposición de la forma y de las figuras en múltiples partes, todas ellas geométricas.
- El objetivo es examinarlas y ordenarlas por separado mediante puntos de referencia que permiten darle una interpretación integral a las partes.
- Es un arte de base molecular porque lo importante es entender sus componentes fundamentales
- Es la emancipación del espacio tridimensional
- Es la observación del objeto desde todas sus perspectivas de manera integral en una misma composición.

Durante toda la sesión los alumnos trabajaron en su obra pidiendo asesorías esporádicas y no les alcanzó el tiempo para terminar. Les di la instrucción de concluir el trabajo de tarea y traerlo terminado para la siguiente sesión.

REGISTRO:

Al llegar al salón modifiqué el acomodo de las butacas hacia un acomodo perimetral.

Esperé a que llegaran 2/3 partes del grupo para iniciar, mientras tanto les fui repartiendo a los presentes una hoja con las siguientes indicaciones de la actividad:

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL ARTE

TEMA: EXPRESIÓN CUBISTA: IDENTIDAD

ACTIVIDAD: ANALISIS PÚBLICO SOBRE LA OBRA CREADA EN EL TALLER DE CREATIVIDAD.

Objetivo: Hacer una análisis a partir de la obra creada aplicando los principios de análisis cubistas en el tema de identidad.

INDICACIONES:

- Observa tu obra terminada y de acuerdo con los principios cubistas identifica al menos 3 puntos de referencia para entender la obra.
- Dale un nombre a cada uno de esos puntos de tal forma que se conviertan en 3 categorías determinadas. Escríbelos en una hoja.
- Sigue observando tu obra y ordena los demás elementos que aparecen

El ensamble de los principios analíticos del cubismo con los significados que cada quien da a su identidad es la esencia del aprendizaje

La teoría sobre el tema de identidad previo a las indicaciones muestra el sentido que quiero darle al taller

Los alumnos tienen a la mano una lista de principios que rigen la composición cubista, lo que les permite recurrir a ellos en el proceso de trabajo.

Valoro que la puesta en común requiere un acomodo distinto al habitual y modifiqué el espacio.

Cada alumno tiene por escrito las instrucciones, lo que le permite recurrir a ellas durante el análisis.

Las indicaciones son al mismo tiempo una guía que permite transitar el pensamiento hacia el objetivo deseado.

La 1º indicación refiere a la teoría del contenido
La 2º y 3º indicación profundiza el análisis mediante categorías y sub categorías

en sub-categorías según pertenezcan. Añádelos a tu escrito.

- Responde: ¿Los resultados que encontraste en el análisis de tu obra son acordes con los significados que les diste? ¿En qué si o en qué no?
- Responde: ¿Qué es lo que hace a tu obra cubista y no un simple collage?

Les pedí que lo leyeran personalmente y que si no tenían dudas fueran empezando su análisis mientras llegaban los demás compañeros.

Juan Pablo preguntó como reconocer los 3 puntos de referencia en su obra y Karla dijo: “de veras yo tampoco entiendo”.

-“¿Recuerdan las pinturas cubistas que estudiamos?”- pregunté al grupo al tiempo que encendí y conecté la computadora para proyectar imágenes.

-“Vean este ejemplo y digan que hay ahí”- les pedí mientras les mostraba una pintura de Picasso.

-“Es una señora” – contestó Juan Pablo

-“¿Por qué crees que es una señora y no un señor?”- le pregunté

-“Por las bubis” contestó rápidamente. Se dejaron oír risas discretas.

-“Ah pues ahí tienen un punto de referencia en esta pintura, sin las bubis esa figura se entendería diferente. ¿Qué otras características ven en esa mujer?”

Tras unos minutos de silencio Claudia dijo:

-“Parece que está sentada porque se ve una parte del respaldo de la silla y una pata”

-“Bien ese es otro punto de referencia que sirve para ordenar las ideas y mandar mensajes al cerebro para darle una interpretación a lo que vemos.

Si ustedes hicieron su pintura apegados a los principios del cubismo seguramente contienen esos puntos de referencia en algún lugar.”

Mientras estaba explicando siguieron llegando mas alumnos a los que fui incorporando en la actividad entregándoles la hoja de instrucciones.

Miguel me pidió que lo asesorara en su análisis, fui a su lugar para pedirle que volviera a observar su trabajo y me dijera cual podría ser un punto de referencia.

Se quedó unos minutos mirando y luego señaló un elemento.

-“¿Por qué consideras que ese elemento es de referencia?” – le pregunté.

-“Mmm” - se quedó pensando - “porque fue el primero que pegué”

-“¿Y por qué crees que elegiste esa parte para empezar?”

-“Porque es una parte de mi cara y como el trabajo es identidad...”

-“Muy bien, quiere decir que es una parte importante en la composición. Ahora busca 2 mas por lo menos”.

Gaby también me llamó para enseñarme lo que llevaba, quería que los revisara. Me señaló 2: Uno eran sus ojos que se encontraban al centro de la composición y otro era la espalda de una mujer recostada. Le pedí que me explicara porqué los eligió y su respuesta hizo ver que Gaby se guió por los significados personales para detectar esos puntos en vez de hacerlo por la composición de su obra. Sin embargo como los significados están intrínsecamente relacionados con el tema de la obra no vario la apreciación y así se lo hice ver.

Aproveché esta circunstancia de Gaby para aclarar a todos los alumnos el proceso de análisis y les dije:

-“Oigan todos necesito un minuto de atención” – espere a que todos me voltearan a ver para continuar - “La primera parte del análisis deben

La 4° indicación vincula los conocimientos teóricos de la materia con los significados personales que los alumnos dan a las cosas. Siendo esta una característica del aprendizaje significativo.

La 5° indicación busca el aprendizaje del contenido académico por medio de la comparación de atributos

Respondo a la duda de dos alumnos ejemplificando a manera de repaso con una obra cubista vista con anterioridad.

Hago que los alumnos deduzcan por si mismos los elementos referentes en la obra

Teorizo sobre el tema para sustentar el sentido que tiene aprenderlo dentro del contexto de historia del arte.

Asesoro a un alumno pidiéndole que realice el proceso analítico frente a mí de manera explícita.

El alumno usa la lógica del conocimiento obvio para responder los por qué's

Tomo la obviedad que da el alumno y le doy un sentido teórico dentro del tema.

Asesoro a G observando su trabajo y pidiendo que haga explícito sus motivos

Estudio el proceso de análisis que ha seguido G y detecto un error de base

El error de una alumna puede ser un error generalizado y detengo el proceso del grupo para enfatizar el proceso deseado

hacerlo basándose exclusivamente en la composición cubista de su obra, en la manera como acomodaron los elementos y la relación que guardan unos con otros de acuerdo a la teoría del cubismo analítico. Aunque ustedes conocen sus intenciones de diseño no dejen que estas influyan en el análisis. Intenten salirse de ustedes mismos y vean con otros ojos el producto de su trabajo. ¿Si me doy a entender?”- pregunté.

“¿Cómo entonces se debe de hacer?”- Preguntó Belinda.

“Solamente vas analizar la composición en términos del acomodo que diste a las partes sin añadir cosas que no están presentes en la obra”. – contesté. –“¿Porqué no nos pones un ejemplo con el mío?”- dijo Emmanuel pasándose su trabajo.

Lo observé un momento para analizarlo y luego les mostré un punto de referencia en la composición de acuerdo con la teoría del cubismo sin incluir para nada los conceptos de identidad que Emmanuel mostró en su pintura. (se trataba de un corazón fragmentado)

“Este elemento es fundamental para entender la obra de Emmanuel, si lo quitas se pierde el sentido de la composición.”- dije mientras les mostraba la obra. –“Y aunque todavía no se el significado que dio Emmanuel al corazón en su obra, puedo ver que es un elemento que se distingue del resto por su singularidad. Ya en el siguiente paso del análisis veremos si coincide el significado con la composición ¿Si?” – Noté en sus caras una expresión de duda y les dije que siguieran trabajando y que yo los estaría asesorando las veces que fuera necesario.

Durante los siguientes 35 minutos los alumnos trabajaron en su análisis mientras yo pasaba de uno en uno para resolver sus dudas, al principio me requerían con mayor insistencia, ya los últimos 15 minutos trabajaron sin ayuda.

Fueron terminando en distinto tiempo y para permitir terminar a los que faltaban les dejé salir a tomarse un descanso de 10 minutos al pasillo.

Faltando una hora para terminar la clase continuamos con la 2º parte de la actividad: la puesta en común del análisis de cada uno.

“Vamos a poner en común el análisis que hicieron para que nos compartan lo que encontraron y así aprender mas de los demás. ¿Empezamos contigo Javiera?” – Me miró sorprendida y aceptó preguntándome si tenía que leer todo lo que escribió en su hoja. Le dije que la usara como guía pero que mejor nos platicara lo que encontró.

Javiera nos mostró su composición al tiempo que mostraba los 3 puntos de referencia:

- 1.- Su rostro en primer plano fragmentado
- 2.- La bandera de Chile fragmentada
- 3.- La muerte catrina fragmentada

Le pedí que explicara sus puntos usando la teoría del cubismo y señalando con su dedo índice el trabajo fue diciendo como esos elementos sostenían al resto, ya fuera por tamaño, por ubicación o por colorido.

“Muy bien” le dije “¿Si observan que lo que dice Javiera se puede ver en la obra aun sin saber el significado que ella le dio?” dije al resto del grupo.

La mayoría observaban el trabajo y afirmaban con la cabeza.

“¿Bien Javiera y que nombres tienen tus categorías?”

Respondió que la primera la llamó “YO MISMA”, a la segunda “MI TIERRA” y a la tercera “INTERCAMBIO EN MEXICO”.

Cuando las nombró fue explicándolas detallando mas los significados que ella le da a esos elementos, como cuando dijo que una de las tradiciones mas increíbles que admira de México es la fiesta del día de muertos “La muerte allá se llora y acá se ríe, eso me parece genial” dijo. “En estos momentos lo que estoy viviendo con el intercambio es algo que pesa mucho en mi presente y por eso coincide que ese punto de referencia es

Solicito a los alumnos que realicen el análisis desde lejos, dejando de ver las intenciones y concentrándose exclusivamente en el producto y con el lente de la teoría cubista.

Un alumno propone para comprender que ejemplifique en su trabajo

Observo, analizo y señalo un punto de referencia en el trabajo del alumno y lo sustento desde la teoría del análisis cubista.

Ante lo complejo que resultó para los alumnos el análisis fue necesario asistirlos fuertemente en trabajo personal a manera de andamiaje.

El proceso de andamiaje con los alumnos permitió que finalmente fueran autónomos

Después de un proceso largo de pensamiento complejo los alumnos tienen un receso antes de la puesta en común.

La puesta en común pretende el aprendizaje colectivo.

La alumna J fue capaz de identificar entre todos los elementos que constituyen su composición 3 elementos que sostienen al resto.

Ante mi petición J sabe sustentar su elección con la teoría del contenido.

Enfatizo al grupo los aprendizajes que todos obtenemos con el trabajo de J

J hizo un proceso de abstracción al nombrar sus categorías llevándolas de una dimensión concreta a otra general.

Las categorías tienen carga significativa para J y sabe explicarlas

algo que quise expresar fuertemente en mi trabajo”.

Mariana le sugirió ir a Patzcuaro para el 2 de Noviembre y todos empezaron a comentar lo interesante que resulta ese paseo.

Javiera dijo que ya había escuchado hablar sobre ese evento y que estaba indecisa entre ir a conocer Patzcuaro o quedarse para conocer las leyendas que hay en el panteón de Belén. Nuevamente se dejaron oír varios comentarios al respecto del resto del grupo.

Yo misma le sugerí a Javiera el viaje a Patzcuaro argumentando que el panteón de Belén está abierto durante todo el año y puede planear una visita en cualquier otro momento, en cambio la noche de muertos en Patzcuaro es una vez al año.

Luego retomando el tema le pregunté a Javiera si encontró subcategorías en su trabajo.

“Si”- contestó- “El pájaro que representa la libertad está dentro de la categoría YO MISMA. La playa la puse dentro de la categoría MI TIERRA porque son playas que me recuerdan mi infancia” y así continuó explicando todos los elementos que aparecen en su obra. En algunos dudó sobre la pertenencia y pedí a sus compañeros que la ayudaran a definir.

Por ejemplo en donde sale con un grupo de amigos que cantaban hip-hop en Chile “Me parece que pertenece a la categoría de MI TIERRA porque es parte de mi pasado y lo relaciono con mi país, pero la música sigue siendo parte importante de YO MISMA entonces estoy confundida” dijo al grupo.

Karla opinó que como la foto no se refiere a la música en general sino a un grupo de amigos específicos en un momento determinado de su pasado en su país ella pensaba que debía ir en MI TIERRA.

“¿Te convence el argumento de Karla?” – Pregunté a Javiera – “Si, creo que tiene razón, aunque con esa foto quise significar el valor de la música en mi vida, pero apegándonos a las imágenes me convence lo que dice Karla” contestó.

Para terminar con el análisis de Javiera le pregunté si le resultaban coherente sus categorías con los significados que quiso expresar y respondió que sí, que tal cual fueron sus temas relevantes.

Continuamos con Claudia quien mostró una composición en blanco y negro en donde el fondo y la figura juegan y se combinan.

Ella destacó los siguientes puntos de referencia convirtiéndolos en las siguientes categorías:

| ELEMENTO PUNTO DE REFERENCIA | NOMBRE DE LA CATEGORIA |
|---|------------------------|
| 1.- Fragmento de ella de niña de la mano de su papá | MI FAMILIA |
| 2.- Fragmento de las ruinas de Monte Alban | MIS RAICES |
| 3.- Fragmento de rostros de varios amigos | MIS AMIGOS |

Mientras enunciaba cada punto o categoría narró anécdotas de las mismas, como cuando platicó de un viaje que hizo con su papá al exconvento de Santo Domingo en Oaxaca y del cual guarda recuerdos emotivos que le hacen sentir el apoyo incondicional de su padre.

Le pregunté si encontró sub categorías y contestó que solo una: donde salen fragmentos de varios integrantes de su familia, nos compartió que mas bien encontró otras categorías pero como la indicación era de 3 ya no supo donde meterlas. Por ejemplo lo que tiene que ver con el enfoque de comunicación social que quiere darle a su profesión, trabajar con grupos vulnerables es su proyecto de vida.

Los alumnos interactúan con J de manera natural, lo cual indica atención e interés en el tema.

La alumna J sale del análisis y pide consejos para una decisión que está por tomar y el grupo responde, incluyéndome.

Retomo el rumbo del análisis de J que por un momento se perdió siguiendo la guía de preguntas diseñada.

J es capaz de reconocer y clasificar subcategorías en su trabajo. Lo hace en base atributos significativos que le otorga

J se autoevalúa frente al grupo y muestra un elemento que no le satisface la clasificación que le dio.

De manera espontánea K asiste a su compañera en la búsqueda de la solución y al hacerlo recurre a la teoría analítica del cubismo que recién conoció.

Le doy a J libertad sobre su decisión en relación a la asistencia que tuvo de su compañera K.

J toma una decisión sopesada bajo los principios del análisis cubista.

La alumna Cl fue capaz de identificar 3 elementos sustentadores de la composición entre todos sus elementos que la conforman.

Cl pudo abstraer el concepto de cada elemento referencial al darle un nombre genérico.

Cl vincula sus categorías con hechos significativos y lo sabe expresar.

Cl es capaz de reconocer en su trabajo más categorías en vez de sub categorías y esto indica un razonamiento comprendido.

“¿Qué opinan de este elemento, será otra categoría de verdad?” les pregunté al grupo.- Se quedaron un momento mirando la pintura y luego

Juan Pablo dijo que a él le parecía que si, pues no le encontraba acomodo dentro de las otras 3 que ya tenía.

“Tienen razón los dos”- les dije – “Es una nueva categoría y se vale ampliar la lista si lo creen necesario. En el trabajo de Claudia las imágenes están muy bien seleccionadas y no son muchas, por lo tanto es un caso particular en el que se trabajó prácticamente con puras categorías. ¿Te checan tus categorías con lo que quisiste significar?” pregunté.

Claudia respondió que si, porque para ella no hay diferencia entre los puntos de referencia, las categorías y los significados, todos corresponden al sentido que quiso dar a su obra.

“¿Y por qué crees que tu obra es cubista y no collage?” pregunté.- “La verdad creo que es mas collage que cubista y es que no me gusta recortar las imágenes, me sentí muy incomoda de hacerlo y preferí hacerlo lo menos posible.” contestó

En ese momento varias alumnas coincidieron con el sentimiento de Claudia y expresaron su temor o incomodidad al recortar imágenes queridas.

“¿Por qué creen que les causa tanto malestar recortar sus imágenes?”- pregunté.- Varias hablaron al mismo tiempo, pero espontáneamente se organizaron y dejaron hablar a Fabiola “Creo que tenemos la creencia que cortar es destruir”- varias apoyaron a Fabiola como Gaby que dijo que curiosamente las imágenes que sacó de revistas las pudo recortar, pero las fotos de ella y de sus seres queridos las dejó casi sin fragmentar.

“Que interesante reacción”- les dije- “creo que a mi me hubiera pasado igual y no lo había pensado de esa manera”.

Continuamos con Juan Pablo, quien me pidió permiso para trabajar formando figuras con papel bond de colores y no con fotografías o imágenes recortadas. (Estudia diseño y tiene dominio sobre la técnica empleada).

El diseño de Juan Pablo es sencillo, muestra un retrato caricaturesco de él mismo en donde juega con las diferentes perspectivas de su rostro a base de planos. Enfatiza su pelo peinado en picos y su arete en la ceja. La torre eiffel y un gato estilizado lo acompañan con un fondo naranja de planos cúbicos en movimiento.

Los puntos y las categorías de Juan Pablo las definió así:

| ELEMENTO PUNTO DE REFERENCIA | NOMBRE DE LA CATEGORIA |
|------------------------------|------------------------|
| 1.- Su auto retrato | MI YO |
| 2.- La torre Eiffel | UN AÑO EN EUROPA |
| 3.- El gato estilizado | LA FAUNA |

Al tiempo que explicaba sus categorías añadió 2 sub categorías que clasificó en MI YO una fue su mano derecha porque es la herramienta principal de su inteligencia creativa y otra su arete en la ceja porque lo considera parte de su personalidad.

“Lo que pasa es que mi composición la hice pensando más en mi mismo que en la relación con otras personas y por eso no encontré muchas sub categorías”- dijo Juan Pablo.

“¿Tuviste algún problema para definir tus categorías?” – Pregunté- “No al contrario, como tengo pocos elementos de solo verlos te los puedo decir” – respondió.

Lo felicité por su trabajo creativo y resalté todos los principios cubistas que

Con el trabajo de Cl involucro al resto del grupo pidiendo su opinión en el razonamiento sobre categorías y sub categorías

Jp razona y opina en base a la no pertenencia de atributos conceptuales con las demás categorías establecidas.

Hago evidente al grupo la singularidad del trabajo de Cl en cuestión de categorías

Cl hace una síntesis de su trabajo y reconoce la congruencia de las partes con el todo.

Los alumnos se descubren vulnerables ante la necesidad de fragmentar imágenes que son significativas

Las observaciones de los alumnos me hacen reflexionar sobre la pertinencia de usar imágenes significativas en este ejercicio

Jp solicita cambiar algunos requisitos en su trabajo y argumenta el dominio de otra técnica que prefiere

Jp desarrolla su talento creativo con toda libertad al tiempo que cumple con el objetivo y los propósitos del ejercicio.

Jp es capaz de identificar de entre todos los elementos que componen su obra 3 que sustentan al resto.

Jp no logra abstraer los genéricos en todas las categorías, quedándose en lo particular

Jp analiza y encuentra la razón de porque en su trabajo encontró pocas sub categorías

Jp supo aplicar los principios de la composición cubista en su trabajo y se lo festeio frente al grupo

fueron aplicados con claridad. (ayudado por la técnica empleada)

Le tocó el turno a Carlos quien mostró un trabajo hecho exclusivamente con recortes de revistas de varios temas.

Carlos nos dijo que tuvo problemas en su análisis porque para él no hay puntos de referencia o todos son puntos de referencia. “¿Por qué?” pregunté.- “no se, como que todo está revuelto”- contestó.

“¿Alguien tiene idea de por qué sintió eso Carlos en su trabajo?” pregunté al grupo. Se quedaron todos callados viendo algunos al suelo, otros el trabajo de Carlos, otros su celular o sus propios trabajos. Hasta que Mariana dijo “No se, creo que lo que sucede es que es mas collage que cubista y por eso no se encuentran fácilmente los puntos en el conjunto”

“¿Te suena lógico lo que dice Mariana?” pregunté a Carlos, quien con el rostro enrojecido contestó que sí.

“Bueno no importa, no somos pintores ni expertos cubistas, lo importante fue intentarlo y así como está tu trabajo tiene también categorías. ¿Las identificaste?” pregunté. Y contestó que sí quedando así:

| NOMBRE DE LAS CATEGORIAS | SUB CATEGORIAS |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1.- MI INFANCIA | Las caricaturas |
| 2.- MI FAMILIA | Hermanos, tios, abuelos, etc. |
| 3.- MI FUTURO | Esposa, hijos, casa y coche. |

Le dije a Carlos que pudo llegar al análisis de su obra por otro camino que fue el de sus intenciones previas al trabajo y no viceversa.

Continuamos con Karla que mostró su composición cubista con muchas fotos de personas, paisajes, platillos de comida y objetos.

Sus puntos de referencia y categorías quedaron así:

| ELEMENTO PUNTO DE REFERENCIA | NOMBRE DE LAS CATEGORIAS |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1.- La guitarra fragmentada | EL ARTE |
| 2.- El rostro de su hermana | LOS MIOS |
| 3.- La fachada de una casa en Boston | INTERCULTURIZACION |

Karla platicó de lo importante que es para ella el arte, en especial la música (Toca la guitarra eléctrica) también le gusta mucho la obra de Salvador Dalí y lo coloca como una sub categoría del ARTE, lo mismo la fotografía artística y el diseño (su carrera). Luego nos platicó de su hermana mayor que es el apoyo mas fuerte que tiene en su familia; en esa categoría metió a sus papás y a sus amigos pues los considera parte de su familia. Luego habló sobre sus viajes al extranjero y nos contó que vivió durante 7 meses fuera del país lo cual le cambió su forma de ser y pensar como un parte aguas en su vida.

Al preguntarle si su obra tiene más elementos cubistas que de collage contestó que definitivamente es más collage porque casi no fragmentó las imágenes, lo cual le da menos movimiento y segmentación.

“¿Entonces cuando realizaste el análisis no tuviste problemas para identificar puntos de referencia?” – pregunté. “La verdad si, pues sentía como Carlos que todo era importante para entenderse”.

“Tienes razón”- le contesté- “Si quitas cualquier figura, como es completa dejas un hueco tan grande que se pierde la idea y el sentido”.

El grupo mantiene el silencio durante las participaciones de sus

Ca al hacer su analisis reconoce una dificultad en la claridad de su trabajo y manifiesta su confusión.

Ante la confusión de Ca propicio que el resto del grupo analise su trabajo y lo ayude a reconocer el error.

La alumna M usa los conocimientos previos que posee sobre la teoría del contenido e identifica y nombra una característica fundamental que presenta la composición de Ca

Ca ayudado por su compañera es capaz de reconocer su error en la composición

Ca creo sus categorías sin seguir los principios del análisis cubista sino recurriendo a sus intenciones previas

Ca nombra las categorías sin abstraer el concepto a lo genérico, quedándose en lo particular y específico.

Ka encuentra dentro de su composición 3 elementos de referencia

Ka abstrae los conceptos genéricos y los nombra categorías

Ka significa sus categorías y clasifica el resto de elementos en sub categorías.

Ka evalúa su trabajo en base a las características teóricas esperadas y emite un juicio sobre los resultados de su trabajo.

Propicio a que Ka cuestione su proceso

Ka se autoevalua e identifica que no pudo seguir la vía indicada para hacer el análisis por carecer de la composición primaria para hacerlo.

compañeros pero no siempre haciendo contacto visual. A veces sale uno del salón y vuelve en seguida en silencio.

Siguió Emmanuel que mostró una composición sin tantos elementos: el fondo un papel tapiz verde con figuras de ornamento clásico y al frente una foto fragmentada en tiras de él y dos amigas todo en rosa. En la parte superior izquierda un corazón amarillo que tiene una bomba que estalla y al centro fragmentos de letras de canciones en ingles.

Antes de decir sus categorías Emmanuel nos platicó la idea que lo inspiró para su composición: una canción en ingles que se llama “amigos jóvenes”, repitió fragmentos de la letra y explicó la importancia significativa que tiene para él esas ideas. Luego explicó como de esa canción surge la idea de representar la esencia de la juventud en una fiesta en donde la pasó muy bien con sus amigas y con eso desea proyectar el éxtasis de un momento. El corazón dijo que representa su carácter visceral que reacciona sin razonar ante los hechos.

Luego nos mostró sus categorías:

| ELEMENTO PUNTO DE REFERENCIA | NOMBRE DE LAS CATEGORIAS |
|------------------------------|--------------------------|
| 1.- La letra de la canción | MI FILOSOFIA |
| 2.- El corazón con la bomba | MIS SENTIMIENTOS |
| 3.- Sus amigas y él | LOS JOVENES |

Emmanuel no encontró sub categorías porque solamente aparecen estas imágenes.

“Este es un ejemplo de cómo con pocos elementos puedes decir mucho”- les dije- “Y me parece muy afortunados los nombres que Emmanuel le dio a sus categorías, pues el mismo nombre tiene fuerza en el significado. ¿Te costó trabajo identificar las categorías?” pregunté- No porque las trabajé inconscientemente desde el principio.

Fabiola se reprochó a si misma el haber trabajado con demasiados elementos en su composición, dijo que no le gusta lo saturado y que así le quedó.

“¿Y porqué no hiciste otro?” – Pregunté- “Porque creía que tenía que tener algo de cada cosa que me parece significativa de mi vida y tengo muchas”- contestó.

Aprovechando que Fabiola estaba hablando sobre su trabajo seguimos con ella quien nos mostró sus puntos de referencia y categorías:

| ELEMENTO PUNTO DE REFERENCIA | NOMBRE DE LAS CATEGORIAS |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1.-Fragmentos de caballos | LIBERTAD |
| 2.-Fragmentos de Ciudades Europeas | EL CAMBIO |
| 3.-Fragmentos de su rostro | YO |

Mientras nos señalaba las imágenes en su trabajo nos platicaba el significado que le da a cada una, por ejemplo los caballos los relaciona con la libertad y por eso le gustan, además la relajan.

Las ciudades europeas representan los cambios de residencia que ha experimentado y el gusto por vivir en constante cambio. No le gusta lo predecible ni lo estático, por eso no puso nada referente a lo que espera del futuro porque prefiere irlo descubriendo día a día y no planearlo. Nos platicó de lo poco constante que es con sus grupos de amigos, con facilidad se retira de ellos para conocer otros nuevos. “Siempre tomo lo que me gusta o interesa de cada persona y luego sigo mi camino” nos dijo.

“¿Y eso no te hace sentir al final de cuentas sola?” le preguntó Mariana – “Porque tanto cambio suena interesante pero finalmente no te quedas con nadie ni nadie se queda contigo” continuo diciendo.

Fabiola respondió subiendo el tono de su voz y hablando con firmeza: “Es

La cantidad de elementos utilizada en la composición es variable en los alumnos

E invierte el análisis al exponer primero las intenciones de su trabajo y los significados que le da a las cosas

Al hacer el análisis cubista E encuentra que todos los elementos de composición que empleo en su trabajo constituyen los 3 puntos de referencia (excepto el fondo)

E abstrae el concepto genérico de sus puntos y los hace categorías.

E descubre al seguir los pasos del analisis que su composición carece de sub categorías por la concepción minimalista que le dio.

La alumna Fa compara su trabajo con el de E y aprende que puede dar respuestas distintas al mismo problema.

F fue capaz de identificar 3 elementos de referencia dentro de la complejidad de su composición.

F abstrae los conceptos genéricos de sus elementos y los hace categorías

F da una carga simbólica a sus categorías y sabe explicar de donde proviene

La alumna M interactúa libremente con F cuestionando su filosofía

que es mi forma de ser, soy inquieta en todos sentidos y me aburro de lo cotidiano, nunca sigo rutinas y eso me hace sentir bien. Quizás con el tiempo cambie y algún día prefiriera sentar cabeza y quedarme con alguien, pero por ahora soy cambiante”.

Volviendo a retomar su trabajo le pregunté que la consideraba mas: cubista o collage y respondió que cubista, porque recortó las imágenes en tiritas y jugó con ellas haciendo tejidos y texturas, jugando con las formas.

Mire el reloj y decidí continuar la siguiente sesión con los que faltaron de exponer su analisis.

F defiende su postura ante la vida sin otro argumento que su experiencia.

| | |
|---|--|
| <p>BITACORA DEL MAESTRO MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez ASIGNATURA: Introducción a la Historia del Arte INSTITUTO: I.T.E.S.O DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones. FOCO: La mediación en el aula MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves. DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas GRUPO: I4056A PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Qué mediaciones permiten a los alumnos universitarios desarrollar pensamiento complejo superior a través de su participación en el curso de historia del arte? DISEÑO DE TRANSFORMACIÓN: ¿Qué escenario tengo que diseñar, intervenir y evaluar para que las mediaciones en el curso de historia del arte permitan el espacio en donde los alumnos desarrollen una mente reflexiva, analítica y creativa?</p> <p>FECHA: 28 Septiembre 2006</p> | <p>HECHOS CLAVE</p> |
| <p>TEMA: ARTEMISIA, LA PRIMER MUJER RECONOCIDA EN LA HISTORIA DEL ARTE ACTIVIDAD: TERTULIA GRIEGA PROPOSITO: Que el alumno establezca analogías entre el contexto en el que vivió Artemisia (la primer pintora reconocida en la historia del arte) y el propio para reflexionar sobre su participación en la transformación social y cultural</p> <p>CONTEXTO: La sesión anterior se les proyectó a los alumnos la película “Artemisia” y se les pidió que observaran el contexto social en el que se desarrolla. Los alumnos saben que en esta sesión trabajaran con el material de la película. Un día antes de la sesión diseñé un formato para dar las instrucciones de la actividad por escrito a cada alumno quedando de la siguiente manera:</p> <p style="text-align: center;"><i>INTRODUCCION A LA HISTORIA DEL ARTE ACTIVIDAD: TERTULIA TEMA: ARTEMISIA, LA PRIMER MUJER RECONOCIDA EN LA HISTORIA DEL ARTE</i></p> <p><i>En la antigua Grecia se reunían un grupo de personas en un espacio cerrado para celebrar una TERTULIA, la cual consistía en poner un tema sobre la mesa para que cada uno de los asistentes expusiera algún punto de vista personal al respecto. Las normas de la tertulia permitían participar en orden a todos los presentes, otorgándole el mismo tiempo de exposición a cada uno. Otra norma impedía que alguien fuera interrumpido durante su discurso; esto le daba fluidez y soltura. Lo interesante de esta actividad consiste en que el discurso de una persona se construye escuchando a los otros e improvisando en el momento.</i></p> <p><i>Vamos a imaginar que estamos en una tertulia griega y el tema sobre la mesa es una comparación entre la vida de Artemisia y la vida de ustedes los jóvenes en la actualidad:</i></p> | <div data-bbox="1045 974 1484 1384" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>PROPOSITOS EN CLAVE DE PROCESOS DE RAZONAMIENTO COMPLEJO: Se espera que el alumno desarrolle las siguientes habilidades al hablar en público A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DE LA VIDA DE UNA PINTORA: * Argumentar y defender su postura frente a los demás. *Problematizar y transferir la realidad del pasado al presente. *Reflexione sobre la necesidad de una transformación social y su participación en ella.</p> </div> <div data-bbox="1045 1384 1449 1529" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>La actividad requiere de conocimientos recientes adquiridos de una película</p> </div> <div data-bbox="1021 1529 1423 1657" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Las instrucciones las presento escritas en papel y se las doy de manera personal a cada alumno.</p> </div> <div data-bbox="1021 1691 1457 1848" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Tanto el nombre como las normas de la actividad están relacionadas conceptualmente con el arte y lo hago explícito en el escrito, lo cual le da sentido dentro de la materia.</p> </div> |

- ¿Qué problemas enfrentó Artemisia por el contexto en el que le tocó vivir?
- ¿Qué problemas enfrentan los jóvenes del 2006 por el contexto en el que les está tocando vivir?

Uso la pregunta como guía temática del foro.

- ¿Qué apoyos tuvo Artemisia gracias al contexto en el que le tocó vivir?
- ¿Qué apoyos tienen los jóvenes de nuestro tiempo gracias al contexto en el que les tocó vivir?

Los temas guías son:
 +Los problemas sociales del contexto
 +Los apoyos sociales del contexto
 +El rompimiento de esquemas sociales y sus consecuencias
 +El arte como reflejo de una sociedad cambiante.

- ¿Qué esquemas sociales decidió romper a Artemisia y por qué? y ¿que consecuencias tuvo?
- ¿Qué esquemas sociales te parece conveniente romper hoy y por qué?, ¿Cómo se te ocurre poder iniciar esa transformación? ¿Que consecuencias crees que genere?

- ¿Cómo se reflejaba en el arte la transición de una época renacentista a otra época barroca?
- ¿Cómo se refleja en el arte actual la transición de una época de certezas a una época de incertidumbre? (puedes referirte a técnicas, temas, formas, etc.)

* ESTE DÍA SYLVIA VAZQUEZ SERÁ MI OBSERVADORA EXTERNA.

REGISTRO:

Llegué al salón 3 minutos después de las 9 y le pedí ayuda a los 3 alumnos que se encontraban dentro para modificar el acomodo de las butacas: de lineal a perimetral.

Modifico el acomodo del mobiliario para preparar el espacio propicio a la actividad

Conforme fueron llegando los muchachos se extrañaban de ver el acomodo y me preguntaban el por qué, yo les contesté que la actividad así lo requería y los invité a pasar y sentarse.

Después de dar avisos e instrucciones de otras actividades futuras, decidí iniciar a las 9:15 con 8 de 18 alumnos inscritos.

La reacción de extrañeza de los alumnos respecto al acomodo del mobiliario denota que no es común trabajar de esa manera.

Primero pasé a los lugares de cada uno a dejar un formato de las instrucciones escritas, luego me senté integrada en el círculo y desde ahí le pedí a Paola que me ayudara a leer en voz alta la primera parte.

Las instrucciones se dan por escrito y de manera personal

Mientras Paola leía todos escuchaban y seguían la lectura en su documento.

Mi ubicación entre ellos en el círculo marca la pauta del papel predominante de los alumnos en la actividad

Hago participar a los alumnos en la lectura en común de las indicaciones

En ese momento llegaron Mariana y Belinda y con ademanes las invité a integrarse al grupo y les di su papelito con las instrucciones, ellas desorientadas intentaban seguir el hilo de la lectura.

A las alumnas que llegan con retardo las integro de inmediato a la actividad sin interrumpir el proceso.

Interrumpí a Paola cuando terminó de leer el primer párrafo y me dirigí al

grupo para reforzar el contenido diciéndoles:

-¿Ya habían escuchado la palabra tertulia?, algunos hicieron un gesto con la cabeza negándolo y otros afirmándolo.

- Ese término se usaba para los bailes populares en los pueblos.

- Sí – dijo Fabiola – Y empezaban en la tarde muy temprano.

- Es cierto – le contesté yo.

- Bueno pues ya saben de donde viene esa palabra: desde la antigua Grecia.

Lo interesante de esta actividad es la improvisación del discurso y la participación organizada de todo el grupo, porque todos van hablar 1 minuto a lo menos, si alguien se quiere explayar mas lo puede hacer con confianza. Y recuerden que no deben interrumpir el discurso, una vez que termine pueden retroalimentar o confrontar si no están de acuerdo con algo.

Mientras les decía esto pasé la mirada recorriendo a todo el grupo y ellos la sostenían en mí.

Tatiana me preguntó si el tema era uno o si cada quien podía hablar de lo que quisiera, le respondí que el tema de nuestra tertulia sería la vida de Artemisia basándonos en la información de la película.

-“Yo les sugiero hablar sobre ciertos aspectos que me parecen interesantes, sin embargo si ustedes quieren añadir otros más, se puede”, les dije.

Le pedí a Gaby (que se encontraba sentada a mi lado) que me ayudara a leer en voz alta las preguntas que planteé y ella de inmediato accedió.

Mientras las leía observé al resto siguiendo la lectura en su papel.

Al terminar hice la aclaración de que las preguntas van en pares, con la intención de conectar el pasado con el presente.

Pregunté si tenían alguna duda y Paola preguntó como iba a participar ella si no vio la película (porque no asistió la clase pasada).

Yo le contesté que con lo que escuchara de sus compañeros podía ir construyendo su propio discurso sobre el tema.

-¿Bien pues quien quiere empezar? Todos bajaron la vista y se quedaron en silencio, en eso Juan Pablo dijo yo empiezo pues.

Luego me preguntó si debía responder a todas las preguntas y yo le contesté que no, solo a un par a su elección.

Juan Pablo se acomodó en su lugar buscando una postura suelta, con los pies estirados hacia el frente y leyó primero la pregunta:

- ¿Qué problemas enfrentó Artemisia por el contexto en el que le tocó vivir?

Inició hablando del machismo que existía en el 1600 y de las limitantes de Artemisia por ser mujer, de las prohibiciones de la sociedad y de los castigos severos a quien no cumplía con las normas.

Luego dijo que en la actualidad lo jóvenes gozan de toda la libertad del mundo, nadie los limita a ser y hacer lo que se les antoje, sin embargo él ve que el problema está en que uno mismo se limita, se frena por razones de aceptación social.

- El lenguaje verbal fluye con rapidez y es apoyado con gestos y

Hago pausas durante la lectura para conceptualizar y dar sentido al ejercicio.

Al dirigirme a los alumnos recurro hacer contacto visual con todos

Atiendo las dudas de la alumna T. y les muestro límites y opciones posibles en la actividad.

Las instrucciones se leen en voz alta en coparticipación.

Los alumnos escuchan y leen al mismo tiempo utilizando el recurso que le di con la información

Intenciono la estructura de la guía.

La duda de la alumna P muestra un imprevisto en el diseño de la actividad y la salida que doy permite participar a los alumnos que no tienen el recurso visual

Para iniciar el foro el alumno JP toma la iniciativa.

JP hace preguntas para confirmar que comprendió bien las indicaciones

JP utiliza la guía de preguntas temáticas en su intervención

JP describe elementos del recurso visual visto en la otra clase

JP hace una analogía interpretativa de los límites de Artemisia con los límites de los jóvenes en la actualidad, siguiendo la lógica planteada en la actividad.

ademanes que llaman la atención, su vista la dirige solo a mí.

Sus compañeros están en silencio pero no todos lo miran. Gerardo está sentado en una esquina al fondo del salón y escribe algo en su libreta, como si estuviera ajeno a la actividad.

Mariana llegó tarde, en el momento en que JP estaba participando y se quedó parada en la puerta como dudando de que hacer. Con señas le dije que se pasara y la invite a sentarse a mi lado, luego le di una hoja de indicaciones.

En un momento del discurso me perdí y para estar segura de haber entendido su postura le hice algunas preguntas confirmatorias a JP: ¿Entonces lo que tu estás diciendo es que...? Y JP lo confirmó volviendo a repetir con otras palabras sus ideas.

Cuando terminó JP les dije a todos que una vez concluyendo cada uno los demás lo pueden retroalimentar, apoyar o cuestionar según sea el caso. Todos continuaron en silencio, entonces decidí que la participación corriera hacia la izquierda de JP porque a su derecha estaba Paola (que no vio la película).

El turno fue para Araceli quien con voz baja y un poco temblorosa comenzó a hablar, yo le pedí que subiera el volumen para que todos escucháramos y así lo hizo.

Araceli se refirió a todos los problemas que tuvo que enfrentar Artemisia por el simple hecho de ser mujer y enfatizó que en la actualidad no existe ningún impedimento para que una mujer se desarrolle en cualquier ámbito que desee.

Terminó muy pronto su discurso y yo con el afán de motivarla a desarrollarlo mas le pregunté si en la actualidad una mujer tiene las mismas oportunidades que un hombre, Araceli inmediatamente dijo que sí, que en el ambiente que ella se mueve así lo ve. Luego le pregunté si en su familia hay mujeres casadas que trabajan y ella me contestó que sí. Entonces le pregunté si por el hecho de trabajar habían disminuido sus responsabilidades en el hogar y ella me dijo que no, que seguían haciéndose cargo de todo lo referente a la familia y casa mas su trabajo. – Las respuestas de Araceli son cortas, sin desarrollo ni profundización sobre el tema, y siempre se dirigió exclusivamente a mi, con lo cual decido no insistir más.

Hasta este momento los alumnos no se han involucrado en la dinámica, permanecen silenciosos y al margen del compañero que está hablando. Algunos pocos lo siguen con la mirada, pero la mayoría está viendo hacia otro lado o haciendo otras cosas como mandar mensajes por celular o escribir o dibujar en la libreta.

El turno es para Belinda que elije hablar sobre los esquemas sociales que rompió Artemisia y específicamente se refiere a la relación amorosa que entabla Artemisia siendo una adolescente de 16 años con una persona mucho mayor que ella. Le dedica un tiempo de su discurso a la narración de la película en donde sucede esto y luego continúa diciendo que en la actualidad esas ya no escandalizan a la sociedad.

– Mientras habla Belinda solo se dirige a mí.

– Veo que ha concluido y considero que faltó desarrollar mas sus ideas por lo que le pregunto a qué cree que se debe que en la actualidad la sociedad no se escandalice con esos temas, ella reflexiona un momento y se pregunta si tiene que ver esto con el mega tamaño de nuestras ciudades en donde nos perdemos como individuos a diferencia de las pequeñas ciudades del renacimiento en donde todos se conocían y se señalaban a la vez.

Gaby añade que en la actualidad la forma de vivir nos ha hecho muy egoístas

Mientras JP habla el clima en el salón es poco participativo y hay muestras de distractores, como la escritura

Integro a la actividad a la alumna M que llegó tarde.

Muestro interés en comprender las ideas que expresa el alumno JP

Enfatizo a los alumnos el valor de retroalimentar los comentarios de sus compañeros

A. usa sus conocimientos empiricos para comparar situaciones en diferentes contextos

Utilizo la pregunta mediadora para que la alumna A. desarrolle el tema.
No hay respuesta

El clima en el salón mientras habla A. es pasivo y con distractores como el celular.

B. transporta el tema de los esquemas sociales a su contexto e interpreta recurriendo a conocimientos empíricos.

B. se dirige a mi durante su discurso

Ante la falta de desarrollo de las ideas de B. la cuestiono sobre asuntos del mismo a lo que ella reflexiona y construye una interrogante

y que cada quien pensamos en sí mismo, en como lograr nuestras metas y no reparamos en lo que están haciendo los demás.

Yo reparo en dos ideas “contradictorias” y se los digo: “JP dice que ustedes mismos son su propio freno porque quieren quedar bien con la sociedad y Pamela y Gaby dicen que en la actualidad la sociedad no pone atención a las personas por x razones”

JP inmediatamente responde diciendo que no hay contradicción, porque el freno que uno se pone está en la mente de las personas y puede ser real o ficticio.

-Que interesante es lo que nos dices- le digo. Quieres decir que en realidad la sociedad no está demandando comportamientos x, sino la imaginación de cada persona que cree que la sociedad lo demanda.

-Si – contesta JP.

Continuamos con Mariana y como llegó tarde le explico brevemente como debe participar.

Ella también decide hablar de las estructuras sociales que rompe Artemisia y va describiendo diferentes situaciones de la película en donde las decisiones de Artemisia son censuradas por la sociedad, como el hecho de no poder dibujar el desnudo masculino y la manera como ella se las ingenia para lograrlo.

Con esto Mariana terminó su discurso, pero yo le pedí que contestara también la siguiente pregunta para trasladar esos conceptos a la actualidad.

Nos compartió como ella ha roto esquemas sociales y religiosos en el momento que decide tener por novio a un judío que pertenece a una familia muy conservadora y por lo tanto en contra de esa relación.

Como Mariana se encuentra sentada a mi lado es incomodo que se dirija a mi y entonces se dirige a sus compañeros de enfrente, su lenguaje es fluido y sereno, pero a la vez muestra seguridad en lo que está diciendo al no titubear

Algunos alumnos se acomodan mas erguidos en su butaca y la miran cuando habla. Gerardo y Tatiana siguen escribiendo y platicando en voz baja entre ellos.

Ahora escuchamos a Gaby que antes de empezar nos dice que ella habla mucho, a lo que yo respondo que “que bueno”.

Reflexiona sobre lo difícil que es ahora romper esquemas sociales y la facilidad con que Artemisia lo hacía en la película.

Nos dice que ella estudia el último semestre de diseño pero desde pequeña ha sido modelo y ahora lo puede hacer de manera profesional en el D.F y se pregunta ¿Me dedico a mi profesión de diseñadora y uso mi cabeza o vivo de mi imagen?

-Que grueso- le contesto yo al tiempo que le pregunto si tiene el apoyo de su familia.

Entonces Gaby nos explica que el problema es el ambiente en el D.F que es mucho mas pesado que aquí en ese medio y las modelos son egoístas porque se saben bonitas y todo les vale porque creen que nadie las merece.

Luego nos platica que tiene problemas con su papá porque la cuestiona sobre quien se va a querer casar con ella si está en ese medio.

Mientras Gaby está platicando llega Emmanuel y se sienta entre los

G. retroalimenta las ideas de B. al decir su interpretación sobre el tema.

Comparo dos opiniones que han surgido en el foro y las muestro como contradictorias para que los alumnos las discutan.

JP aclara el significado de sus ideas y abela que no hay contradicción.

Parfraseo las palabras de JP para confirmar que he comprendido lo que dice.

M. utiliza la guía de preguntas y el recurso de la película para describir un problema sin trasladarlo al tiempo actual.

Asisto a M. para que complete su participación utilizando la guía. Ella capta inmediatamente.

M. comparte una experiencia personal para eiemplificar su idea

M. usa recursos del discurso como la entonación y se dirige a sus compañeros mientras habla

Hay muestras de interés en el tema de M. Y otros se distraen platicando discretamente

G. problematiza la realidad presente y luego la compara con la realidad de Artemisia basandose en sus conocimientos empiricos

G. comparte un dilema personal como eiemplo de problematización.

Hago pregunta a G. para que amplié más el contexto en que vive.

G. atiende y muestra detalles que describen el contexto y los problemas que percibe.

compañeros que ya participaron, yo le doy una hoja con las indicaciones sin decir una sola palabra para no interrumpir a Gaby.

El lenguaje de Gaby es el que usan los jóvenes comúnmente: "te lo juro", "guey", "no inventes", etc. Es muy enfático, pronuncia las frases con fuerza y además gesticula y se dirige a todos sus compañeros cuando habla, por lo que capta la atención del grupo en general, que ahora la miran cuando platica.

En una pausa que hace Gaby les recuerdo a sus compañeros que pueden ayudarla con su retroalimentación.

Antes que alguien participe le digo a Gaby que en un medio como ese en el que ella quiere estar pero no dejarse llevar, debe tener una actitud reflexiva constantemente para evaluar sus actos y dirigirlos por donde ella quiere.

JP dice que por más que quieras al estar inmerso en ese medio terminas cambiando y le pide a Gaby que se quede con ellos.

Luego dice que todo el mundo habla muy mal de las modelos pero que en realidad él no conoce a ninguna y no sabe si en verdad son "huecas".

Emmanuel dice que él habla mal porque si conoce a varias y que todas las que conoce son así, que una modelo no debe usar su cerebro, es un requisito para que su imagen proyecte lo que se quiere. Gaby también confirma que varias modelos que ella conoce son así.

Emmanuel constantemente toma la palabra y acapara el espacio, cuando lo hace su postura es relajada, casi recostado sobre la silla y el tono de su voz fuerte.

Emmanuel dice a Gaby que más que reflexiva debe ser intuitiva, para saber reconocer verdaderas amistades, relaciones convenencieras para oportunidades de trabajo. Que el hecho de ser reflexiva le va a impedir disfrutar de su trabajo.

Gaby retoma la palabra para describirse a si misma y dice que ella es una persona sencilla, que sus amigas no pueden creer que sea la misma persona que ven en una portada de revista. Le pregunto a Gaby si cree que puede conjugar el modelaje con su carrera de diseñadora y ella dice que es imposible porque el modelaje acapara todo el tiempo.

Tatiana que todo el tiempo había estado callada y distraída con su celular decide participar y nos dice a todos que el estereotipo de modelos banales es de México, que si vemos a las modelos de Nueva York nos daremos cuenta que son personas inteligentes y muy preparadas. Gaby lo confirma y dice que incluso las modelos de Guadalajara son diferentes a las del D.F.

Creo que el tema da para seguir más tiempo pero faltan muchos de participar y decido cerrar este tema comentando que así como Artemisia no quitó el dedo del renglón y fue perseverante en lo que creía, de igual manera Gaby puede ser de las primeras modelos inteligentes y preparadas de México.

Paola quiere participar pero Emmanuel le arrebató la palabra, luego el mismo se corrige y espera su turno.

Paola dice que en la actualidad la sociedad es mucho más individualista y que

E. llega tarde y discretamente lo pongo al tanto de la actividad por medio del recurso escrito

G. usa varios recursos del discurso informal de los jóvenes y se dirige a todos sus compañeros cuando habla. Capta la atención del grupo.

Invito al grupo retroalimentar a G.

Retroalimentación a G. aconsejándola

JP. Interactúa familiarmente con G

JP reflexiona y auto corrige su opinión porque considera que no tiene fundamentos en el tema.

E. afirma y lo sostiene en el conocimiento que da la experiencia

E. expresa sus ideas en el foro cómoda y constantemente

E. confronta mi opinión al decir que el consejo que le di a G. no es efectivo y da argumentos para debatir. Yo simplemente escucho.

G. en un acto introspectivo se describe a si misma y establece una dicotomía en su personalidad.

T. se integra al foro. Hace una comparación de estereotipos usando sus conocimientos previos sobre el tema

Los alumnos insisten en seguir comentando el tema.

E. se autorregula y sigue las normas de participación ordenada.

el hecho de que una persona haga algo diferente no va a tener el mismo impacto en la enorme sociedad como hace 400 años cuando Artemisia vivió. -"Tienes razón" le dije- "Caí en la manía de simplificar las cosas"

Emmanuel con rapidez toma la palabra para decir que Artemisia no era una joven común en su tiempo, que tenía ciertos rasgos de demencia que finalmente fueron elementales para romper las estructuras. Luego termina diciendo que en la historia se ha visto como las personas que sobresalen por su innovación son finalmente un poco locas.

Estos últimos comentarios despertaron diferentes opiniones y de pronto se escuchan muchas voces al mismo tiempo, algunos comentándolo con su compañero de lado otros intentando hacerse oír al foro.

Decido darle el turno a Fabiola para reestablecer el orden que teníamos.

Fabiola pone el dilema del bien y el mal y dice que en el tiempo de Artemisia siempre había alguien que decidía por las personas y que en la actualidad cada quien toma sus decisiones de acuerdo a sus propias creencias.

Gaby interrumpe a Fabiola para decir que en la antigüedad la iglesia era la que marcaba esos extremos.

Javiera (que no había participado hasta este momento) dice que en la actualidad la iglesia sigue teniendo mucho que ver con esa definición del bien y el mal. Pone ejemplos de Chile (de donde es originaria) y cuenta como el Opus Dei es líder en ese sentido.

Tatiana no esta de acuerdo que la situación sea igual que hace 400 años en ese sentido, dice que aunque ahora la misma iglesia sigue intentando dominar, cada persona tiene libertad de actuar según sus convicciones internas, aunque no lo diga abiertamente.

Gerardo (que no había participado) dice que cada quien decide que es bueno y que es malo.

Aprovecho el silencio para recordarles una presentación que les hice al inicio del semestre en donde planteo el paso de "La edad de las certezas" a "La edad de la incertidumbre" y les explico rápidamente estos dos conceptos diciendo: "En la actualidad estamos conviviendo personas que nos encontramos en diferentes paradigmas y no significa que los adultos estemos instalados en la edad de las certezas en donde se con toda claridad sabíamos reconocer lo que esta bien y lo que esta mal, curiosamente hay muchos jóvenes que necesitan de esa dicotomía para poder conducirse en la vida. Pero también hay muchos adultos al igual que jóvenes que son flexibles y abiertos y que están seguros que las respuestas no solamente son dos opciones sino varias y están en busca de sus propios principios y valores, viviendo siempre en la incertidumbre. Incluso una misma persona puede estar dividida y en ciertas ocasiones responder con flexibilidad y en otras cerrarse a la dicotomía"

Javiera dice que en México la Iglesia es la que domina el campo de las decisiones, pero que la iglesia católica ha perdido fuerza porque se ha hecho menos exigente con sus fieles y eso ha dado pie a que otras religiones como los evangelistas, los cristianos, etc. Crezcan y se fortalezcan a costa de esa debilidad del católico ligh. Nos dice que en Chile la iglesia ya perdió ese terreno. Ahora la política es la fuerza del país, que los jóvenes viven politizados de manera natural y que ella ve como en México no somos así.

Recuerda los hechos del '68 pero los focaliza en el D.F y ahora con

P. indirectamente me confronta y argumenta con su conocimiento empírico. Valoro el comentario de la alumna y rectifico

E. establece un vínculo entre la locura y la genialidad de los artistas usando sus conocimientos previos

El clima del salón es de participación e interés en el tema, perdiéndose por momentos el orden

Actúo como moderadora del foro

F. sigue la guía de preguntas y expone un problema de ética que transporta al presente argumentando con conocimientos empíricos.

Se entabla un debate entre 4 alumnos que difieren en su percepción de la influencia de la iglesia en la ética de las personas. Cada uno argumenta usando sus conocimientos empíricos

Aporto mas información al debate trayendo conocimientos previos vistos en clase y que pueden ser útiles al tema.

Ja. Compara una problemática de México con su País de origen (Chile) y al hacerlo usa sus conocimientos empíricos

Ja. Compara la actitud politizada de sus paisanos chilenos con la actitud no politizada de los mexicanos y argumenta con conocimientos previos de historia

López Obrador y Calderón, con lo de Oaxaca... no ve que la sociedad dimensione los hechos como lo hacen los que lo ven desde fuera. Nos platicó de la angustia de sus papás al saber que quería venir a México a estudiar, le decía: "no vallas a México porque te van a matar la situación está muy delicada". Cual es su sorpresa al llega y ver que las personas vivimos como si no pasara nada.

Emmanuel la interrumpe para decir que los medios de comunicación nos tienen engañados y que por eso vivimos ignorando la verdad, que ella que viene de fuera sabe más de la realidad que nosotros que estamos dentro.

Sigue diciendo que en el momento actual los mexicanos nos sentimos muy "politizados" porque "hablamos" de política con nuestros amigos, familiares y maestros. Sin embargo nos quedamos con la "pobre" información que nos llega de los medios como es la televisión y algunos periódicos, todos ellos manipulados para contar las cosas a la conveniencia de quien los beneficia. Nos platica de la sorpresa que se llevan las personas que se acercan a los lugares como Oaxaca y descubren una realidad que rebasa todas las expectativas, "está grueso lo de Oaxaca y nadie le da la importancia que tiene."

Mientras todo esto sucede los alumnos que escuchan están mirando a los participantes y su postura corporal muestra atención.

Javiera vuelve a tomar la palabra para decir que en su país también existen muchos problemas: "hay corrupción, abstencionismo a la hora de votar y muchos intereses de por medio, sin embargo aun así los jóvenes no nos quedamos sentados viendo lo que pasa. Ahora que los partidos en contra de la presidenta Michelle le han ocasionado tantos problemas movilizandoo a los estudiantes en su contra, los jóvenes se organizaron e hicieron un diario independiente para expresar sus ideas y repudiar los hechos."

Emmanuel le contesta que en México no estamos preparados para intervenir de esa manera porque simplemente no somos personas que respetemos las normas. Dice: "Simplemente cuando estas formada en la fila del cine y llega un amigo, con que cinismo le dices ven y te dejo meter delante de mí. Eso es corrupción y para todos es lo mas normal"

Sin ningún preámbulo Emmanuel empezó hablar sobre la película de Artemisia diciendo que probablemente en ese tiempo otras mujeres también fueron diferentes a las demás, pero no tuvieron las oportunidades que tuvo Artemisia para hacerse notar, como un papá pintor reconocido y relaciones importantes con otros pintores de su época como Tassi.

Gaby contesta que es cierto, que no todos tenemos las mismas oportunidades en la vida, que para algunas la vida es más fácil.

Emmanuel dice que la única ambición de Artemisia era ser pintora, hacer lo que le gustaba. Pero nunca pensó en hacerlo por ser famosa y pasar a la historia como la primera mujer en la historia del arte. Yo les recuerdo que una gran parte de los pintores famosos han muerto en la miseria y sin que nadie reconozca su talento.

Aprovecho el silencio para darle la palabra a Carlos y seguir con la dinámica de participación continua.

Carlos habla sobre la sociedad machista que le tocó enfrentar a Artemisia y denota los cambios positivos que encuentra en la sociedad

E. hace un análisis sobre el significado que le damos los mexicanos al hecho de estar politizados

E. sostiene su afirmación ejemplificando con un problema actual del que tiene conocimientos previos.

La dinámica capta la atención del grupo en su mayoría

Ja. Cuestiona las razones de sus compañeros y argumenta con ejemplos que son extraídos de sus conocimientos empíricos

E. plantea una realidad y a partir de ella deduce una afirmación con la que responde a cierto comportamiento político en el mexicano.

E. usa el recurso de la película para hablar sobre el tema de las oportunidades.

Regulo que el orden de participación siga su curso.

actual mexicana.

Termina muy pronto su discurso entonces yo le pregunto: "¿Tu como hombre crees que las mujeres podemos tener acceso a cualquier campo laboral o intelectual sin distinción por el sexo?"

-“Si” me contesta

-“¿No te importaría que tu jefe de la empresa fuera una mujer? O

¿Qué una mujer fuera la presidenta de México?”

-“No, no tengo ningún problema con eso”

Emmanuel interrumpe diciendo que el no está de acuerdo, que hay cosas que las mujeres no saben hacer como por ejemplo organizar eventos”

Gaby desde su lugar le dice “machista”

Tatiana opina para decir que más que de ser hombre o mujer depende de la forma de ser de las personas, no del género.

Javiera dice que ella creía que en México ya no había machos, pero que ahora que esta conviviendo con sus amigos le ha tocado que se sorprendan y le reclamen que no sepa cocinar, que le dicen “entonces nunca te vas a casar”.

Emmanuel le dice que todo depende, si lo que quieres es un ama de casa, buscas un ama de casa y lo mínimo que esperas es que te cocine.

Javiera le pregunta a Emmanuel: ¿Pero ama de casa o esposa? Y Emmanuel le responde “ama de casa”.

Mariana (que hacía rato que no participaba) dice que muchas veces las mismas mujeres provocamos que existan los machos porque en el fondo algunas los prefieren aunque se quejen después.

Todos afirman lo que dice Mariana, ya sea con comentarios a sus compañeros de lado o con gestos afirmando moviendo la cabeza.

Gaby nos comparte una vivencia que tuvo con su novio: “en unas vacaciones nos fuimos juntos a playa del carmen y de ahí decidimos vivir juntos. Hicimos planes muy padres en donde los dos cooperaríamos en el trabajo de la casa. Fueron 3 meses, al principio todo estuvo de pocas. El hombre no tenía pinta de machista, hasta que de pronto sus corajes eran porque yo no lavaba los platos. Y lo que terminó con la relación fue que yo conseguí un buen empleo en donde ganaba \$1500 pesos diarios y él no pudo con eso.

La anécdota de Gaby capta la atención de todos que con la mirada la siguen desde donde habla.

Tatiana (que hacía un rato que no participaba) dice que todos los hombres tienen algo de machos, que es algo inconsciente en ellos y aunque lo quieran evitar, tarde o temprano sale a relucir. Pone el ejemplo de una pareja que tiene varios años de casado y hasta el momento todo va bien, pero en algún momento por algún detalle el hombre va a reaccionar machistamente con su mujer.

Emmanuel dice que el machismo ha funcionado muy bien en la sociedad y que es una joya porque hay muchas mujeres que lo buscan. También hace referencia a que el machismo no solo es en la relación hombre/mujer sino a nivel de cualquier relación social.

Gaby dice que finalmente es una forma de vida que te lleva actuar de

Ante la falta de desarrollo en el tema elegido por el alumno C medio con preguntas intencionadas sin lograr el objetivo

E. interviene con una opinión que causa controversia

T. opina empíricamente sobre el tema

Ja. Comparte como cambió su percepción de los mexicanos con su experiencia resiente.

E. analiza y da cuenta del complejo comportamiento de los humanos

M. analiza y da cuenta de las intenciones ocultas en el comportamiento de las personas

G. comparte una experiencia íntima que tuvo con su pareja a manera de ejemplo

La participación de G. engancha al grupo en el tema

T. hace una afirmación y la sostiene con su conocimiento empírico

E. hace una afirmación y la argumenta con conocimientos previos

acuerdo a las circunstancias, por ejemplo una pareja que comparte todos los quehaceres del hogar y ambos trabajan, mientras no tengan hijos todo puede seguir bien, pero una vez que hay hijos la mujer tiene que hacerse cargo de ellos porque si no el hombre se lo va a reclamar. Paola dice que esos actos son intrínsecos en las personas, porque de manera natural una mujer va buscar estar cerca de sus hijos. Emmanuel se burla diciendo que entonces actuamos como los animales porque ellos también lo hacen de acuerdo a su naturaleza y que por lo tanto un día podemos abandonar a nuestros hijos como lo hacen los animales. Paola se defiende diciendo que habla de naturaleza humana no animal, que nadie te va a enseñar a querer y cuidar a tus hijos, es algo que está en tu naturaleza de mujer. Emmanuel dice que “son pretextos baratos” y narra una experiencia que tuvo hace poco con una compañera que tiene un bebé y por eso dejó de participar en un proyecto que tenían juntos. Argumenta que no le parece válido ese “pretexto” porque conoce de personas que tienen un abuelo agonizando o un familiar discapacitado y no por eso dejan de trabajar. Tatiana dice que no es lo mismo un abuelo o un familiar a tu bebé, que ella no está de acuerdo con la postura de Emmanuel.

Le digo a Emmanuel que no considero que sean pretextos sino cuestión de prioridades en las personas, lo cual me parece válido. Escucho que varios están de acuerdo con lo que acabo de decir porque lo manifiestan verbalmente o con gestos afirmativos, el mismo Emmanuel se retracta y dice que tengo razón.

Les comparto mi propia experiencia: “En mi caso y en el de muchas amigas de mi generación nos sucedió algo parecido, logramos romper el esquema en donde la mujer se dedicaba exclusivamente a las tareas del hogar. Ahora cada vez somos mas las que nos desarrollamos en diferentes campos laborales e intelectuales y cooperamos con la economía del hogar. Sin embargo no supimos dejar el papel de “ama de casa” y seguimos cargando con todas las responsabilidades que teníamos antes mas las nuevas, por supuesto que esto conlleva a un desgaste físico y emocional que va minando a la persona, porque quieres ser una excelente esposa, una súper mamá, una gran ama de casa, una profesionalista destacada, etc. Y en mi caso cargo un sentimiento de culpa cuando no puedo cumplir con todo como quiero. No supe o no quise involucrar a mi marido en el cambio, integrarlo a las actividades de casa de igual manera como yo ahora coopero con las económicas, quise cargarlo todo yo sola. Las parejas jóvenes de hoy ya no repiten mi esquema, ahora veo que realmente comparten las responsabilidades por igual o por lo menos están luchando por conseguirlo y eso me parece excelente. Mientras les platicaba mi experiencia, los miraba a todos y ellos en silencio me escuchaban manteniendo la mirada en mí.

Ahora le toca por turno participar a Javiera, dice que en la actualidad gozamos de muchos privilegios porque las instituciones gubernamentales están hechas para apoyarnos y defendernos, habla de las diferencias que hay entre los pueblos y las ciudades y remarca algunas desventajas en las que se encuentran los medios rurales. Luego ejemplifica como en el tiempo de Artemisia le tocó luchar sola contra todo, porque no podía apoyarse en nadie, no había derechos humanos que la respaldaran.

En cambio en la actualidad, Gaby, por ejemplo puede tomar su decisión de irse a México a ser modelo aún en contra de sus papás, y

G. afirma una idea y la ejemplifica para demostrarla usando conocimientos empíricos

Se entabla una discusión tirante entre P., E. y T. por diferir en opiniones sobre el tema y basan sus argumentos en conocimientos empíricos

Intervengo para darle a E. mi opinión sobre el caso y con esto se retracta

En un clima de confianza comparto una experiencia personal

Las anécdotas personales atraen la atención de los alumnos

La dinámica continúa siguiendo el orden establecido

Ja. Muestra una nueva problemática a partir del recurso visual y lo transfiere al presente.

nadie se lo puede impedir porque hay leyes que la protegen por ser mayor de edad.

Vuelve a enfatizar la apatía política en que vivimos los ciudadanos.

Paola dice al respecto que la apatía es por la mala fama que tienen los gobernantes en México, que todos abusan del poder y lo usan para cometer fraudes y enriquecerse. Ella piensa que a la mayoría no les interesa el tema porque lo ven como cosa perdida.

Con este nuevo tema político se dispersan las miradas y algunos alumnos se distraen con sus celulares.

Le toca el turno a Gerardo, un alumno que se ha mantenido al margen durante el foro.

Al decir su nombre, éste se acomoda en su butaca y dice que en la película se pudo observar como de pronto los temas de pintura fueron cambiando, ahora ya no les interesaban solo los personajes sino que tomó más fuerza el paisaje, algo completamente insólito para la época. También con el tema cambiaron los escenarios, ahora ya no se encerraban en su estudio oscuro a pintar, sino que salían al campo, al aire libre bajo el sol y eso tuvo por consecuencia nuevas técnicas como la perspectiva.

En la actualidad, dijo Gerardo, el arte es tan diverso como lo somos las personas, ahora no hay patrones que rijan las técnicas ni la belleza, cada quien pinta y hace lo que se le ocurre, como el arte abstracto que son simples manchas y nadie cuestiona si es arte o no.

Para este momento algunos alumnos están dispersos, con la mirada perdida o distraídos en sus apuntes o celulares.

Cierro el comentario de Gerardo recordando algunos conceptos que vimos en una presentación en power point que les proyecté hace tiempo en donde precisamente veíamos el valor estético en el arte actual.

El turno es para Tatiana, que decide retomar los cuatro puntos que yo sugerí para sintetizarlos en un hecho: el contexto. Tatiana dice que no podemos afirmar que en la actualidad pase esto o esto otro, que todo depende del contexto en el que se viva. Por ejemplo en pleno siglo 21 puede haber situaciones en alguna rancharía que sea muy semejante a lo que vivió Artemisia hace 400 años.

El comentario de Tatiana lo refuerzo comentando que la realidad no es una ni es estática y que cuando una persona tiene la capacidad de distinguir eso se muestra mucho más abierto y tolerante a otras realidades diferentes a la suya.

Carlos dice que las diferentes realidades no solo se deben a falta de oportunidades sino a lo que JP decía en un principio, a que nosotros mismos no creemos en nuestras capacidades.

Emmanuel vuelve a interrumpir a Carlos, pero yo le pido que espere su turno y le doy la palabra a Carlos.

Carlos dice que lamentablemente no toda la gente tiene espíritu de superación, nos platica como en la empresa de su papá los trabajadores son bien cuidados y atendidos en todo sentido. Dice que su papá es un buen hombre que siempre está pendiente de que tengan un sueldo justo y buenas vacaciones, que en navidad se los lleva a todos una semana completa al mar para que convivan y disfruten la naturaleza. Y sin embargo los trabajadores no aprovechan esas oportunidades para superarse y prepararse mejor, son conformistas y siguen haciendo de su vida lo de siempre, al fin y al cabo que con eso que ganan les alcanza para vivir.

Para cerrar esta participación les digo que el verdadero cambio debe

G. no participó voluntariamente en el foro, esperó su turno.

G. habla de un tema cuyos conocimientos los adquirió en clases previas.

G. usa el recurso de la película y luego lo transfiere al presente siguiendo las normas de la actividad y valiéndose de conocimientos recientes.

La atención del grupo se ha relajado y hay distractores como el celular.

Conecto el comentario de G. al contenido de una clase pasada

La alumna T. extrae un concepto que generaliza y aplica ejemplos para explicarlo.

Valido el comentario de T. con teoría

Controlo la participación de un alumno fuera de norma.

El alumno C. hace una afirmación y la argumenta basándose en conocimiento por experiencia propia.

surgir primero en la mente y luego se concretiza en las acciones.

Paola, que acaba de sufrir un accidente de tránsito nos comparte la experiencia que tuvo al conocer un poco de la vida del agente de tránsito que la acompañó. Se mostró sorprendida al saber que el señor estaba estudiando por las tardes la licenciatura en leyes y saber que los motivos para hacerlo es su familia. Dijo que en esta vida hay de todo y así como hay quien no quiere superarse porque es conformista, hay muchos que a pesar de todo, son como Artemisia, que luchan para conseguir lo que quieren.

El turno es de Paola, pero como acaba de participar le pregunto si quiere añadir algo más al foro, a lo que me responde que ya ha dicho mucho.

Lo mismo le pregunto a Emmanuel, que por llegar tarde perdió su turno en el orden que llevamos. Pero al igual que Paola dijo que ya había participado hasta demás.

Bueno- les dije- entonces damos por terminada la actividad.

Juan Pablo se adelantó a decir: "Pues que buena estuvo la tertulia, salieron muchos temas interesantes"

"Si verdad" le contesté, "a mi también me pareció muy interesante todo lo que aquí se dijo".

Les pido que me ayuden acomodar las butacas como estaban y les doy indicaciones del trabajo que sigue a los que llegaron tarde.

La alumna P. muestra otra realidad diferente a la del alumno C. basada en una experiencia reciente.

BITACORA DEL MAESTRO
 MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez
 ASIGNATURA: Introducción a la Historia del Arte
 INSTITUTO: I.T.E.S.O
 DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana
 MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental
 FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones.
 FOCO: La mediación en el aula
 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: **PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA**
 PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves.
 DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas
 GRUPO: I4056A
 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: **¿Qué mediaciones permiten a los alumnos universitarios desarrollar pensamiento complejo superior a través de su participación en el curso de historia del arte?**
 DISEÑO DE TRANSFORMACIÓN: **¿Qué escenario tengo que diseñar, intervenir y evaluar para que las mediaciones en el curso de historia del arte permitan el espacio en donde los alumnos desarrollen una mente reflexiva, analítica y creativa?**

FECHA: 29 agosto 2006

HECHOS CLAVE

TEMA DE LA SESIÓN: Los Elementos y Principios del arte

OBJETIVO: Que el alumno comprenda y reconozca los elementos y principios del arte y pueda interpretarlos tanto en las obras artísticas como en su propia vida entablando un puente entre concepto-significado-persona.

CONTEXTUALIZACIÓN:

Los alumnos se presentan en el salón de clases sin ninguna investigación previa sobre el tema.

NOTAS DE CAMPO:

Llegué al salón con algunos rollos de papel rota folio cortado en ¼ y suficientes plumones de colores (prestados por el DFH) para que los alumnos puedan realizar la actividad diseñada para la sesión.

Inicie dándoles a conocer el tema del día al tiempo que lo escribía en el pizarrón: LOS ELEMENTOS Y PRINCIPIOS DEL ARTE.

Me paré frente al grupo y sin dejar de moverme de un lado a otro del salón, les dije que

Una manera de comprender el significado de estos dos conceptos era mediante una analogía con la elaboración de un pastel.

Enseguida les dije: ¿Cuáles serán 6 ingredientes indispensables en la elaboración de un pastel? y mientras ellos lo decían desde sus lugares yo escribía en el pizarrón.

Después les pedí que imaginaran que yo era una pintora de arte y que ya tenía la inspiración de lo que quería pintar

PROPOSITOS DEL OBJETIVO:

- Que el alumno extraiga los conceptos abstractos del arte para concretarlos en un ejercicio de aplicación.
- Que el alumno transfiera conceptos abstractos del arte a un contexto personal

En sesión se trabajará con los conocimientos previos que cada alumno posee con su experiencia.

Proveo a los alumnos de material para el trabajo a realizar.

El tema lo dejo a la vista del grupo escrito en el pizarrón

Utilizo la analogía como herramienta de comprensión

Los alumnos muestran sus conocimientos empíricos cuando participan en la analogía.

Así como me dijeron los ingredientes básicos del pastel, ¿Qué elementos son indispensables para que yo pueda empezar a pintar?

De igual manera comenzaron a dictarme cosas como:

- Pinturas
- Pinceles
- Lienzo

Etc. Y yo al tiempo los iba escribiendo en el pizarrón.

Cuando me dictaban un elemento que no era indispensable yo se los hacía saber. Lo mismo al final les ayudé con algún elemento que era fundamental, como el lápiz o carboncillo.

Me fijé que más de la mitad estaban tomando apuntes de lo que yo escribía, los demás solo observaban y/o participaban de la dinámica.

Enseguida les pedí que me ayudaran a abstraer la esencia de cada elemento y para darme a entender les puse un ejemplo:

- La pintura en esencia lo que da es COLOR

-¿Qué hay detrás del pincel?- pregunté
- Textura- contestó Claudia
-Muy bien- dije mientras lo escribía en el pizarrón.- ¿Qué mas hay detrás del pincel?- volví a insistir
- Formas- dijo Paola desde su lugar.
- Muy bien- volví a decir y lo anoté en el pizarrón.- ¿Piensen ahora que hay detrás del lápiz?
- Líneas- dijo Emmanuel con seguridad
- Exacto- dije mientras lo escribí.- ¿Qué más hay detrás del lápiz?
- Sombras- contestó nuevamente Claudia.-
- Mmm- dije- tienes razón puedes hacer sombras pero así como el pastel puede ser de chocolate o de manzana y no por eso deja de ser pastel, las sombras no son indispensables para el arte, son un plus.
- Figuras- dijo Juan Pablo.
- Eso sí es un elemento del arte.- dije mientras lo escribí.

Y así fueron saliendo los 6 elementos del arte.

Les dije: "Cada artista necesita los elementos del arte para materializar su obra, pero la manera de expresarlo estará regida por los principios del arte que de forma muy particular el artista decide sobre su obra."

En seguida retomé la analogía del pastel para explicar Los Principios. Les dije que el sazón personal de cada chef y su manera de presentarlo y decorarlo era lo que le daba ese toque de distinción que lo hacía único.

Anoté en el pizarrón algunos de los principios más comunes.

Pido a los alumnos que transfieran sus conocimientos a otro contexto y los guío con una pregunta.

Los alumnos logran la inferencia haciendo uso de sus conocimientos empíricos y siendo asistidos por mí.

Los alumnos usan el recurso del apunte como parte del aprendizaje

Pido a los alumnos que extraigan el conocimiento abstracto del concreto.

Asisto a los alumnos por medio de preguntas específicas para que deduzcan y abstraigan el conocimiento.

Concretizo los conceptos abstractos que acaban de deducir

Recurso al uso de analogías en la comprensión.

La siguiente tarea consintió en definir cada uno de ellos y para eso fui nombrando a diferentes alumnos al azar para que con sus palabras construyeran una definición, misma que yo iba escribiendo.

Utilizo el método deductivo de la enseñanza para la definición de conceptos acudiendo a conocimientos previos.

Mientras esto sucedía noté que al estar mirándolos para pedir su participación, ellos bajaban la *mirada* ¿Acaso un gesto evasivo? Sin embargo este hecho lo mantenía alerta y en silencio

Uso de estrategias participativas sorpresa para captar la atención del grupo

-Miguel- le dije- ¿Cómo defines énfasis?
Después de un momento de silencio responde:
- Cuando le das más importancia a algo
- Bien.- le dije. ¿Cómo puedes decirlo con otras palabras?
Se mantuvo en silencio y dijo: No se como decirlo
- Tienes correcta la idea, solo falta pulir la redacción. ¿Alguien le quiere ayudar?- pregunté al grupo.
Mariana se animó y dijo: Resaltar las formas de un elemento respecto a otros.
-Me parece buena definición- le dije al tiempo que la escribí en el pizarrón.

Los alumnos ¿Estaban estructurando sus ideas sobre los conceptos por si les tocaba participar?

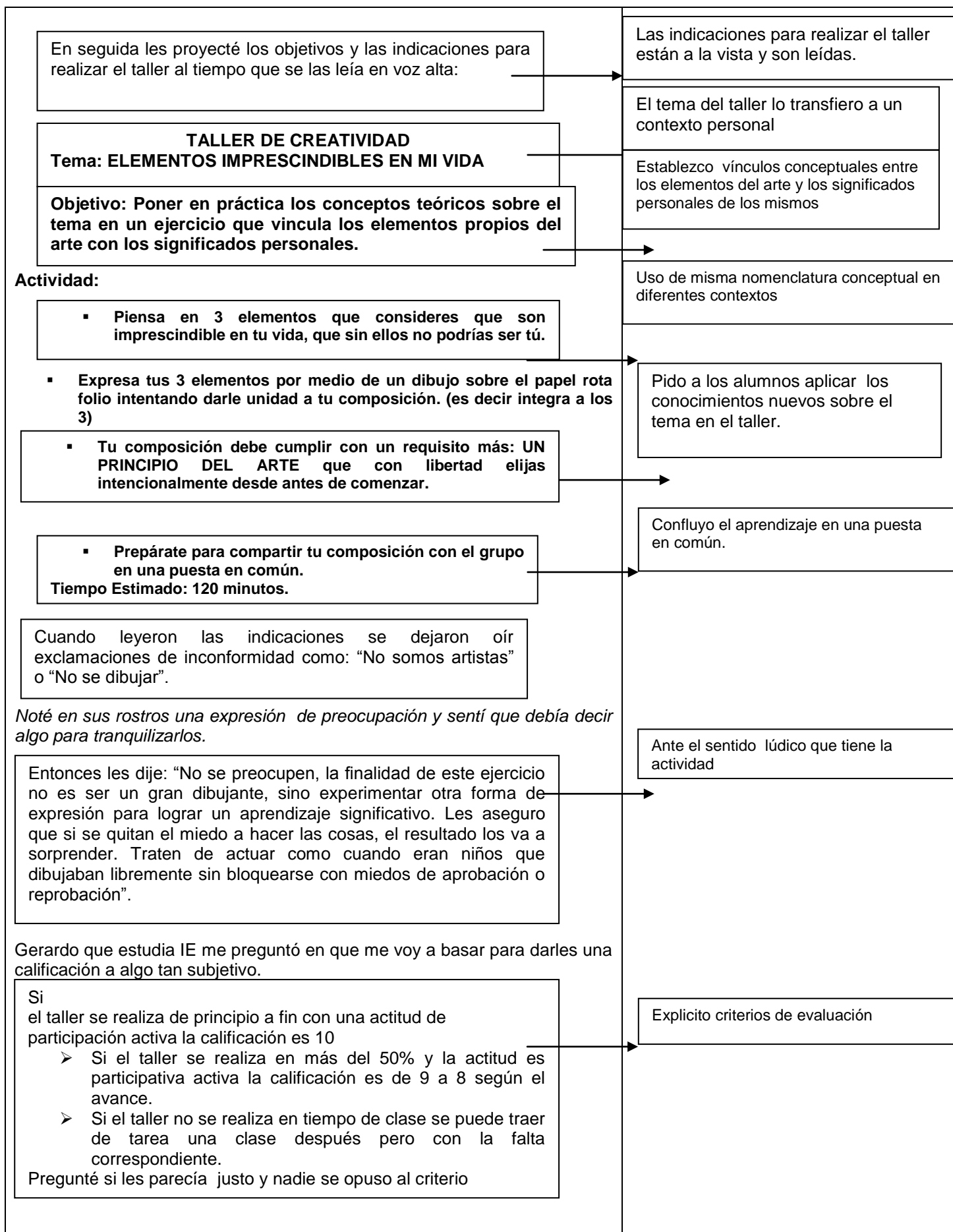
Uso del método deductivo en la construcción de definiciones sin mas elementos que los conocimientos previos que poseen.

-Fabiola ¿Cómo definirías variedad?
-Mmm, ¿la diversidad de elementos puede ser?
- Si me parece adecuada, dije mientras la escribía en el pizarrón
-Carlos ¿Qué es proporción?
-No se, me dijo inmediatamente sin pensar
-Piénsalo antes de darte por vencido.
-Mmm, (se quedó un momento en silencio) no de verdad no se me ocurre nada
-Haber piensa cuando dices que una cosa está desproporcionada, ¿en que te fijas para darte cuenta de que está desproporcionada?
-En su tamaño, contestó Carlos
-Bien, ya te estas acercando. ¿Cómo te das cuenta que su tamaño no es correcto, que tuviste que hacer para darte cuenta?
-Comparar dijo Emmanuel adelantándose a Carlos
-Exacto, eso es. Entonces Carlos ¿como puedes definir proporción?
-Mmm, Es la comparación de tamaños entre las cosas
-Bien, esa es la idea, vamos solamente cambiando algunas palabras que te parece la relación que guardan las partes con el todo, dije mientras escribía en el pizarrón.

Propicio que entre los alumnos se asistan, amplíen y construyan conocimiento

Así continué con cada uno de los 12 principios que establecí. Una vez concluidas las definiciones les avisé que seguía un taller de creatividad para poner en práctica todo lo visto.

A cada uno les repartí $\frac{1}{4}$ de papel rota folio y dos plumones de colores, les hice énfasis en que esos materiales ellos los usarían como ELEMENTOS DEL ARTE porque con ellos obtendrían un Espacio, Color, Líneas, Texturas, Formas y Figuras.



Patricia no tenía claro a que me refería yo con elementos imprescindibles ¿Eso incluía también a personas o solo a cosas? Yo le contesté que ambas pueden entrar como elementos, incluso conceptos generales como la amistad

Entonces iniciaron el taller, 8 alumnos dentro del salón de clases y el resto me pidió permiso para trabajar en las bancas del jardín a lo que yo accedí recordando cumplir con el tiempo estimado.

Durante el tiempo de trabajo me senté en la silla del escritorio para adelantar trabajos pendientes,

pero cada 10 minutos (aproximadamente) me levantaba a caminar entre los alumnos para verlos trabajar. También en dos ocasiones salí al jardín para ver a los que estaban allá.

Los que se quedaron en el salón estaban atentos a su propio trabajo y en raras ocasiones comentaban algo entre ellos. Estos comentarios casi siempre iban en torno al trabajo: "tienes un plumón verde que me prestes, ¿alguien tiene un borrador?, ¿Qué tal me esta quedando?".

Los alumnos que salieron al jardín tenían una plática sobre temas diferentes al trabajo del taller, sin dejar de dibujar.

Al parecer son un grupo que se conocen entre sí por compartir mismas carreras y tienen mas temas de conversación.

Solo dos alumnos me pidieron consejo a la hora de hacer su trabajo y yo acudí a sus lugares para asesorarlos.

A los 25 minutos de haber iniciado el taller empezó a llegar los primeros alumnos, les pedí 10 minutos más de espera para dar tiempo a los que aún no terminaban.

Aproveché de mover las sillas y las mesas para formar un círculo en el salón. Una vez que todos estuvieron sentados alrededor del círculo iniciamos la puesta en común.

Les pedí mostrar cada uno su dibujo y explicarnos lo que quiso expresar incluyendo la forma como resolvió regirse por el principio del arte. Si alguien quería compartir las razones por las que eligió esos tres elementos con libertad lo podía hacer.

Volví a hacer énfasis en que no se trataba de calificar la calidad del dibujo sino el contenido del mensaje y la manera de resolver el principio del arte. Al principio todos se quedaron esperando que alguien iniciara, sin animarse a ser el primero. Entonces le pedí a Claudia que ella comenzara y que iríamos en orden hacia su derecha.

Claudia mostró su dibujo ¿con cierto recelo? Y al tiempo nos comentaba que sus tres elementos imprescindibles son su familia, sus amigos y la música. Nos explicaba como representó a cada uno en su dibujo y como los ordenó con el principio de ARMONIA.

La institución permite el trabajo fuera del aula.

Establezco periodos de vigilancia, tanto para los alumnos dentro y fuera del salón.

Los alumnos que trabajan dentro del salón interactúan ocasionalmente entre ellos.

Los alumnos que trabajan fuera del salón interactúan constantemente sin dejar de trabajar el taller.

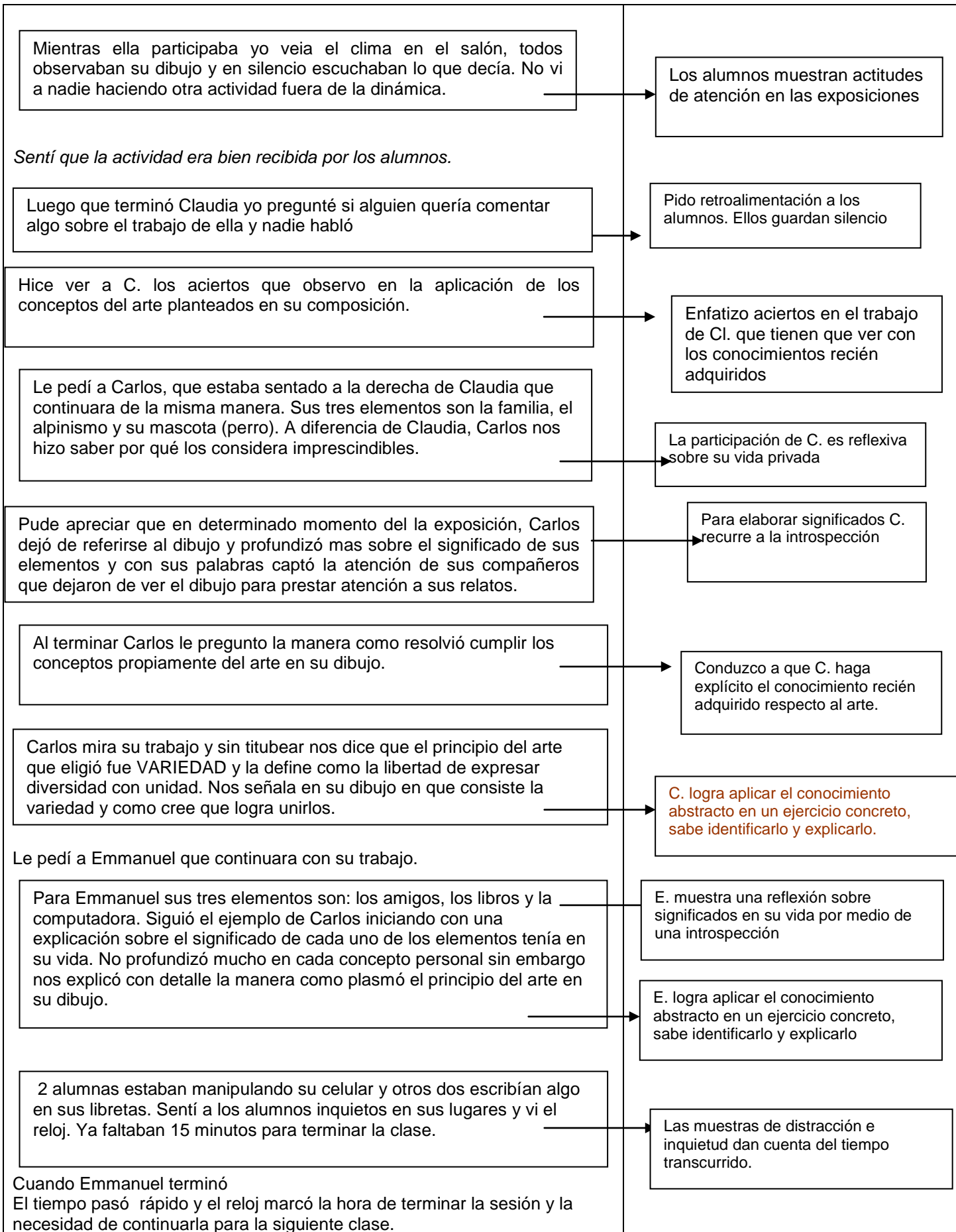
Los alumnos trabajan con autonomía a excepción de dos que solicitaron asistencia

Preparo el espacio propicio a la actividad

Indicaciones al grupo de manera verbal

Propicio la participación en la puesta en común.

La alumna Cl usó sus conocimientos nuevos sobre el tema para explicar el trabajo.



Registro de observación externa a la clase de Angélica Ramos

Observada por: Sylvia Vazquez

28 de Septiembre de 2006

Aula C- 112, ITESO

Asignatura: Introducción a la Historia del Arte, del área del Centro de Formación Humana.

Pregunta de investigación: ¿Qué mediaciones permiten a los alumnos desarrollar pensamiento complejo?

OBJETIVO: Que el alumno desarrolle la capacidad de exponer en público puntos de vista sobre temas polémicos que aparecen en la película de Artemisia (la primera mujer reconocida en la historia del arte) argumentando su postura ante los compañeros.

Que el alumno establezca analogías entre el contexto en el que vivió Artemisia y el propio para reflexionar sobre su participación en la transformación social y cultural.

PROPÓSITO: Se espera que el alumno desarrolle las siguientes habilidades al hablar en público A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DE LA VIDA DE UNA PINTORA:

* Argumentar y defender su postura frente a los demás.

*Problematizar y transferir la realidad del pasado al presente.

*Reflexione sobre la necesidad de una transformación social y su participación en ella.

Angélica llegó a su salón y me presentó con los alumnos que estaban presentes diciendo que era para la maestría y que yo iba a tratar de pasar de incógnita

Cuando yo llegué había seis alumnos
Cuando Angélica llega hay ocho

Angélica les explica que la próxima clase no van a tener clase pero que tienen que hacer una investigación tipo documental
Los alumnos leen individualmente
Una alumna, en cuanto lo lee y entusiasmada le dice que ya saben que tema y Angélica se confunde
Los alumnos empiezan a escoger... arte pop, cubismo, neoclasicismo, Angélica les pide que en una hojita pongan quiénes son los integrantes y el tema
Unos alumnos le piden que puedan ser 3... "Bueno, tres máximo, de parejas de preferencia", contesta Angélica.
Casi al último, dos alumnos separados dicen al mismo tiempo "surrealismo"
El último equipo pregunta cuáles quedan, Angélica les lee y les recomienda impresionismo.
Angélica explica que el trabajo que presenten tiene que ser entretenido, claro, etc... Les dice también que si no lo saben hacer la clase libre está para que vayan y se informen sobre eso.
Un alumno dice "Ah... es con voz? Grabado? Ah! Que padre! Pero como?"
Angélica (A) pregunta: "¿Alguien sabe?" Un alumno trata de explicar.
A: "Si se les complica muchísimo, traigan la grabadora aparte"
No hay dudas y Angélica repite que el martes no se ven y el jueves tienen que traer todos la exposición y que aunque no alcancen tienen que traerlas todas listas...
Una alumna está distraída, viendo al vacío, otros toman notas... otros empiezan a ponerse de acuerdo en como le van a hacer, una alumna manda mensajes por el celular

Angélica empieza a repartir papelitos para otra actividad y una alumna le empieza a preguntar sobre fechas de entrega y pendientes de entrega de tareas anteriores.
Un alumno pregunta qué es lo que tenía que hacer de la actividad del museo que vence mañana a las 11 de la noche... Angélica le explica y luego le dice "¿pero todos lo tienen, no? Y si no ahí está en moodle."
El papelito de la actividad es "tertulia"

Angélica le pide a uno de ellos que lea el papelito... todos leen su hoja excepto una que sigue enviando mensajes en el celular

El papelito que han recibido los alumnos tiene una pequeña explicación de lo que es tertulia y luego les da la instrucción:

"vamos a imaginar que estamos en una tertulia griega y el tema sobre la mesa es una comparación entre la vida de Artemisia y la vida de ustedes los jóvenes en la actualidad:

- ¿Qué problemas enfrentó Artemisia por el contexto en que le tocó vivir?
- ¿Qué problemas enfrentan los jóvenes del 2006 por el contexto en el que les está tocando vivir?
- ¿Qué apoyos tuvo Artemisia gracias al contexto en el que le tocó vivir?
- ¿Qué esquemas sociales decidió romper Artemisia y por qué? Y ¿Qué consecuencias tuvo?
- ¿Qué esquemas sociales te parece conveniente

Con 8 alumnos presentes inicio la clase

Doy indicaciones por escrito sobre un trabajo en equipo que deben investigar la próxima sesión.

Reparto indicaciones de la actividad por escrito a cada alumno

El nombre de la actividad indica el sentido que quiero darle

Los alumnos siguen la lectura oral de las instrucciones en su escrito permitiendo centrar la atención

romper hoy y por que? ¿Cómo se te ocurre poder iniciar esa transformación? ¿Qué consecuencias crees que genere?

- ¿Cómo se reflejaba en el arte la transición de una época renacentista a otra época barroca?
- ¿Cómo se refleja en el arte intelectual la transición de una época de certezas a una época de incertidumbre? (puedes referirte a técnicas, temas, formas, etc.)”

Luego Angélica les explica con otras palabras lo mismo que van a hacer y les dice que todos están igual ya que solo vieron la película la clase pasada, una alumna dice que “por cierto estuvo muy buena”

Otra alumna lee las preguntas y luego Angélica las explica un poco diciendo que van por parejas, que hay que tener un orden, que todos tienen que participar, que hay que cubrir el tiempo y no se vale hablar a mil por hora...

Una estudiante (E) dice “Y si yo no vi la película porque no vine?”
A: “Pues hay que irlo construyendo a partir de lo que estas escuchando”

La alumna de lentes y paleta comenta con su compañera que ella siempre habla muy rápido.

A: “Si se quieren extender mas esta bien, pero por lo menos un minuto” Por orden nos vamos a ir, del que empiece a la izquierda o la derecha... ¿hay alguien que lo quiere hacer?”

El de shorts dice que él empieza y pregunta qué tiene que hacer, escoge el punto numero uno.

Empieza a hablar fluida y rápidamente

Llega una alumna y Angélica la invita con su mano a sentarse junto a ella.

Angélica escucha atentamente haciendo contacto visual con el chico que está hablando, los demás están viendo sus bancas o al vacío, tomando notas, de vez en cuando mirando al compañero que habla y que sólo mira a Angélica.

Cuando él hace una pausa, Angélica le pregunta directamente varias cosas relacionadas con lo que ha dicho y el alumno contesta siempre rápidamente

Angélica le da las gracias diciendo “muy bien, muchas gracias” y les dice a los demás que después pueden comentar sobre lo que el dice, entonces le dice a la chica que esta a la derecha que sigue, y ella lee una pregunta del papelito y comienza a hablar.

Sucede lo mismo, ella le habla a Angélica y los demás ven su escritorio o el vacío, toman notas, eventualmente miran a quien esta hablando.

Angélica hace preguntas directas a la alumna como “¿con que apoyos sientes que cuentas para salir adelante? La alumna contesta que porque la cultura ya no está tan cerrada y la mujer no está tan reprimida

Angélica le pregunta si en su familia hay muchas mujeres que trabajen, ella asiente, Angélica pregunta si por eso las mujeres tienen

Medio una acción simulada (emulada) para situar la actividad y conectarla a la historia.

Pido a los alumnos establecer una comparación entre un personaje de la historia del arte y ellos (los jóvenes)

Uso la pregunta como medio para que los alumnos infieran sobre los conocimientos previos.

Vinculo la actividad nueva con los conocimientos previos que adquirieron con la película que vieron.

Muestro una actividad normada

Manifiesto al lenguaje en la construcción del pensamiento.

Los alumnos deben desarrollar su discurso en un mínimo de tiempo que permite una mejor elaboración del mismo

El alumno antes de iniciar aclara sus dudas para obtener un mejor entendimiento.

La fluidez del lenguaje verbal del alumno muestra la construcción del pensamiento

Doy muestras de una actitud dialógica al escuchar atentamente al alumno cuando se expresa.

El resto del grupo en su mayoría no hace contacto visual con el compañero que habla

responsabilidades menores en el hogar. Ella dice que siguen con las mismas del hogar pero también la de trabajar, que hacen las dos cosas parte de su vida y la conectan. Angélica le agradece.

Belinda escoge hablar sobre los esquemas sociales que Artemisia decidió romper.

Empieza a hablar sobre que Artemisia había escogido a alguien mayor que ella y ahora ya no es tan tachado.

Angélica le pregunta también directamente algunas cosas y Belinda contesta

Angélica les dice que vayan escuchando para que puedan retroalimentar.

A: “Mariana”, Diciendo su nombre, Angélica le indica que es su turno para hablar y le dice que escoja algún tema.

Mariana escoge un tema y empieza a hablar despacio diciendo lo que ella pensaba.

Los de la esquina han estado escribiendo y viendo algo en el escritorio, pero no escuchando atentamente

Angélica la invita a responder la pregunta “pareja”, trasladarlo a la actualidad.

Cuando llega el turno a la de los lentes, se ríe y dice que Fabiola dice que luego habla mucho, Angélica le dice que no importa.

Ella dice que lo más importante le parece lo de los esquemas sociales que hay que romper

Hace referencia a “por lo mismo que decía Juan Pablo” y se pregunta porque es tan difícil si según la película pues no era tan difícil, y cree que es porque uno se juzga a si mismo.

SE cuestiona a ella misma si debe vivir de su imagen o de su cabeza, y expone que ella es modelo pero esta en un conflicto actualmente Que tengo que buscar yo en gaby para seguir paso a paso y ver lo que quiero

Que grueso” le dice Angélica, y tienes el apoyo de tu familia?

Si pero no, el medio es muy difícil, me quiero ir a México, y allá es un medio con muchos...

¿Estigmas?- completa Angélica

-No, allá les vale los demás, y dicen como estoy bonita soy todo y como soy guapa soy todo y yo no soy así porque yo tengo los valores muy míos, mis papas si confían en mi pero saben que puedo quedarme ahí

Y a que te vas a exponer?

Aja, y típico comentario de papa” y así que muchacho te va a tomar en serio?” Entonces tengo que ir poniendo pros y contras

Angélica preguntó: Y que es lo que más te atrae del modelaje?

Pues no se, siempre lo he traído, siempre he sido alta

Los alumnos se ríen y le dicen “apoco???”

Es la única mujer de 3 hijos y cree que es de una familia machista

Por lo menos 4 alumnos están escuchando y mirando a gaby que esta hablando

Dice que con lo que hizo de salir en la tele rompió muchos esquemas y no sabe como hacerle ahora

Angélica invita a que hagan mas comentarios

El del short la anima

Angélica dice que todos encontramos dilemas en nuestra vida, otros

Propicio la interacción entre los alumnos invitándolos a retroalimentarse sin conseguirlo en el momento

No hay contacto visual de los alumnos con la compañera que habla ni de ella hacia ellos

Uso la pregunta como técnica para que la alumna ampliara más sus ideas

Las respuestas de la alumna son cortas y generales, lo cual muestra poca elaboración en las mismas.

Belinda muestra generalidades del tema, yo la medio con preguntas para que lo profundice

Pido a los alumnos una actitud de escucha y los invito a interactuar

Ayudo a que Mariana complete su discurso mediante la guía de preguntas

La alumna vincula su discurso al del compañero que inició la ronda con lo que muestra que está atenta a lo que dijo y usa esa información para construir su propio discurso.

Gaby al presentar un dilema ético en su vida da cuenta de un proceso de pensamiento reflexivo y metacognoscitivo

Mis preguntas permiten que Gaby contextualice su dilema

claros como los de gaby y otros no tanto

Mientras hablaba gaby llego un alumno que se sienta relajadamente al fondo del salón, en la esquina

El de la esquina sigue escribiendo, enconchado en su pupitre y comentando con la del lado discretamente

El del short interviene y habla sobre los valores que por más que se tengan afianzados se pierden en un medio como ese.

El de la esquina dice que es un medio que demanda mucha dependencia

El del short dice “no gaby, te queremos con nosotros”

El de la esquina recuerda lo que iba a decir y lo dice

Gaby lo interrumpe y le dice como es ella y luego le dice #”pero que ibas a decir”

El de la esquina dice, es que requieres un pensamiento intuitivo para identificar quienes son las personas originales o confiables, con quien se puede trabajar, la claridad enfocada al trabajo y de ahí en mas un carácter intuitivo instintivo para disfrutar lo que haces rodeado de esa gente

Angélica pregunta si no se puede conjugar el modelaje con otra su carrera de diseño.

Gaby dice que ella dice que si, pero que demanda mucho tiempo el modelaje

El de la esquina dice que las modelos no tienen desarrollada la habilidad del pensamiento

Los demás se ríen

Gaby asiente con la cabeza

El del short dice que igual no puedes saber porque no conoces a ninguna y es estereotipo que sean huecas

Gaby dice que si conoce a algunas que son huecas

El de la esquina dice que el dice eso porque si conoce modelos y si son huecas

Gaby expone que si se quiere salir del medio, pero que le gusta mucho

Angélica hace una reflexión sobre si somos injustos con el estereotipo de las personas que modelan

Gaby se dirige al de la esquina

La de los mensajes del celular interviene para comparar con artemisia que esta tratando de cambiar lo del medio

Gaby asiente

El de la esquina interviene diciendo que puede ser ambivalente

Hay una discusión entre gaby, el de la esquina y la de los mensajes, sobre las diferentes culturas de modelaje en Guadalajara, México y nueva York.

Angélica recapitula que artemisia abrió camino, no quito el dedo del renglón

Interviene la del cuello diciendo que la sociedad es mas individualista.

Mis preguntas permiten que Gaby haga una reflexión mas amplia sobre su dilema.

4 alumnos hacen contacto visual con Gaby mientras habla

Invito al grupo a retroalimentar a Gaby

2 alumnos están mostrando una falta de interés en lo que dice Gaby

El alumno JP interactúa con Gaby mostrando su opinión sobre la perdida de valores y mostrando los supuestos que posee sobre el tema.

El alumno E interactúa con Gaby para darle su opinión argumentando con los conocimientos previos que posee por su licenciatura que estudia

Presento a Gaby alternativas para valora en su dilema.

El alumno E emite un juicio basado en los supuestos que posee

JP confronta la opinión del alumno E. argumentando falsedad en los supuestos

El alumno E defiende su postura argumentando conocimientos previos a través de la experiencia

La alumna Ja hace una comparación de atributos característicos del contexto de 1610 con los actuales y los puede hacer porque cuenta con conocimientos previos adquiridos en clase.

Luego el alumno de la esquina también reflexiona y dice que artemisia era medio sociópata, fuera de los estándares de la juventud y que ese pedacito de demencia le dio sentido y dice que cada que se da el desfase mental o shock mental y se refleja demencia, es cuando se da a apertura a corrientes buenas

La de los mensajes dice que el impacto que causó Artemisia en su tiempo tenía que ver con el número de habitantes reducido en la ciudad (ella tiene acento venezolano o chileno) y dice que el problema es que nadie da el paso para hacer algo.

El de la esquina interviene otra vez, y mientras algunos se ríen y comentan.

Los de la esquina siguen como decidiendo sobre otra cosa, se secretean algunas cosas.
Hay otros que no hablan

Angélica dice que qué bueno que se dio una discusión como esta.

Faby comienza a hablar tomando su turno y retoma lo que dijo pablo (el del short) o la que se sentó junto a Angélica.

Dice que cada quien tiene su propio concepto de que es bueno y que es malo

Gaby dice que algo que se refleja mucho es la iglesia, por el poder sobre las decisiones de las personas
LA de los mensajes dice que sigue siendo igual, y que en Chile el Opus Dei

La del cuello dice que ya estas en la fase critica porque ya puedes discernir y decir conque si y con que no, el de la esquina quiere hablar pero Faby sigue y saca los mandamientos y que ya cada quien lo acopla como quiere, y menciona que todo es mucho mas Light
El de la esquina dice que uno ya tiene el poder de decir que esta bien y que esta mal y antes no estaba muy claro que esta bien y que mal.

Angélica dice que es muy interesante lo que están diciendo y dice que todavía hay jóvenes que necesitan que alguien les diga que esta bien y que mal, y que incluso son sus amigos. Se genera una ruptura, no solo con los adultos porque incluso hay adultos que piensan con más flexibilidad que los jóvenes.

La de Chile dice que en México es por la iglesia que se dan los cambios, los evangélicos, los budistas están agarrando mas fuerza porque los devotos son mas serios con su religión.

En Chile le dan más importancia a los cánones políticos y no a la iglesia a no ser que sea el Opus Dei. Aquí batallan contra la iglesia y allá ya le ganó
Habla de que en México no pasa nada mas que en el 68 y en el DF... y dice que en el mundo lo que esta pasando con Calderón, López Obrador, Oaxaca, se ve como un real movimiento político

El de la esquina dice que lo que pasa es que no sabemos lo que

3 alumnos debaten sus opiniones sobre un tema que argumentan con sus conocimientos previos que poseen.

Intervengo en el debate vinculando el tema a la información extraída del recurso visual en otra sesión.

La alumna Pa da una afirmación que elabora con la percepción que tiene de la realidad.

El alumno E. utiliza un pensamiento deductivo al analizar detalles en las actitudes de un personaje histórico e inferir conclusiones al respecto.

La alumna Ja deduce las causas de un hecho en 1610 y concluye consecuencias.

Algunos alumnos aparentemente permanecen al margen de la dinámica

Hago explícito el valor que le otorgo al debate

La alumna Fa vincula su opinión a la de su compañero JP, lo cual da cuenta de la construcción de pensamiento a partir del otro.

La alumna Fa hace afirmaciones con los supuestos que posee en la percepción que tiene de la realidad

Dos alumnas dialogan con el tema de Fa. Argumentando con sus conocimientos previos que poseen

Se entabla un debate entre 3 alumnos que exponen sus puntos de vista sobre el tema basandose en la interpretación que cada uno percibe de la realidad

Intervengo en el debate exponiendo ideas sustentadas en conocimientos previos sobre el tema.

realmente está sucediendo en esos lugares, que los medios de comunicación son responsables de mantenernos engañados. La de Chile dice que los jóvenes son los que se deberían parar y comenzar un cambio. El de la esquina dice que algunas cosas debieran ser pero pues por nuestra idiosincrasia que no respeta nada no es posible.

El de la esquina retoma a Artemisia y después de un ejemplo dice que Artemisia era quizá solo una mínima muestra de lo que realmente pasaba y había más mujeres que hacían lo mismo

Gaby dice que igual ahora a algunas mujeres se les presta más, que les es más fácil todo en la vida que otras.

El de la esquina dice que las aspiraciones de Artemisia son bien simples, como tener acceso a desnudos, o algo así, pero no algo complicado como "ser una súper pintora"

La que está junto a Angélica, la del cuello y Belinda, completan frases de lo que dice el de la esquina, adivinándole las palabras

Angélica dice que vamos con Carlos

Carlos (entre Gaby y la chilena de los mensajes), expone su punto y dice "y las consecuencias pues son todo lo que han dicho"

Angélica le pregunta como ha vivido él el machismo y si considera que una mujer es igual de capaz que él

El de la esquina dice que las mujeres no son nada buenas para organizar eventos

Angélica le pide que sea Carlos el que exponga, le pregunta si estaría dispuesto a que hubiera una mujer presidenta, o tener una jefa y Carlos contesta que no tiene problema con eso.

El alumno de la otra esquina dice que depende de la mujer, no es que sea hombre o mujer sino de quien sea

La de Chile dice que una amiga le decía "acá son machistas" y ella ha comprobado que si es mucho más machista la sociedad acá.

El de la esquina dice que aunque él se burla de eso le gustaría tener ama de casa y que hubiera comida hecha

La de lentes le pregunta: ¿pero ama de casa o esposa?

Y el alumno responde: Ama de casa

La de junto a Angélica interviene y dice que si es cuestión de gusto si permites o aceptas o no un machismo y que hay mujeres que buscan el machismo y que es cuestión de lo que quieres porque puedes tomar la decisión de lo que quieres.

Gaby dice que ella vivió 3 meses con su novio y hicieron planes de compartir tareas y todo y que el hombre pintaba no ser nada machista, pero estando allá sus corajes eran porque Gaby no hacía la limpieza y la comida

La de la esquina finalmente habla y dice que lo que pasa es que el machismo es algo inconciente en el hombre.

La de junto a Angélica dice que es tu elección aceptarlo o no

La de la esquina dice que tu puedes decir que no quieres hacerlo, pero como quieres compartir tu vida con un hombre, pues el 100% de tu vida no va a ser así, y te va a ayudar 5 años pero luego ya no y

La alumna chilena da a conocer la percepción que tiene de México en relación a las religiones.

La alumna chilena hace una comparación de grupos de poder en México y en Chile y para sustentarlo usa sus conocimientos empíricos

Se entabla un debate de opiniones entre dos alumnos (E y Ja.) que defienden sus ideas, el primero usa sus conocimientos previos sobre el tema y la segunda los empíricos.

El alumno E hace referencia al material visto la clase pasada y da una interpretación de la misma.

Una alumna asiste en su discurso a su compañero E.

Uso la pregunta como medio para que el alumno C ampliara el tema

El alumno E lanza una afirmación de valoración de géneros sin argumento

El alumno G. da otra valoración distinta a la del alumno E. sobre el tema pero no argumenta

La alumna chilena hace una comparación y valora el comportamiento del hombre respecto a la mujer en su país y en México argumentando con sus conocimientos empíricos

E. reflexiona sobre sus valores acerca de lo que busca en una compañera.

M saca sus conclusiones sobre la impresión que tiene sobre el tema de acuerdo a sus conocimientos previos.

quizá por eso hay muchos divorcios, porque al principio si son un amor pero luego ya no y se cansan

El de la esquina dice que el machismo es funcional, porque ha hecho que la sociedad funcione. Y agrega que no es nada mas en la relación de pareja sino con la forma de relacionarse

El machismo se considera una joya porque incluso hay gente que lo busca.

Gaby dice que ya no es machismo o feminismo sino una forma de vida, un sistema que se adapta a tus necesidades y forma de vida: OK, trabajamos los dos mientras no haya bebés pero luego la mamá tiene que estar con los hijos

El de la esquina: pero ya volviste a caer inconcientemente!

La del cuello dice que no es machismo, es natural que la mamá este con los hijos

El de la esquina dice que son pretextos baratos

Los demás dicen que es cuestión de prioridades

La de la esquina dice que es natural

El de la esquina dice que entonces es como los animales... como que es natural

La de la esquina dice que es algo innato, no lo aprendes porque te lo dice tu mamá sino por el contexto en el que vives, lo tienes dentro.

LA del cuello dice que no lo ve igual

Hablan varios a la vez, con poco orden, varios quieren intervenir., todos están mirándose a los ojos, asintiendo, negando con la cabeza

Angélica habla de su propia experiencia y lo que ella ve con sus amigas y con otros jóvenes.

Javiera (la de Chile), habla de los apoyos, vinculando con lo que le podemos exigir al gobierno y a las instituciones, pero que en algunos pueblos los papás todavía arreglan los matrimonios, las diferencias entre la ciudad y los pueblos

Los jóvenes tenemos libertad, que Artemisia no tenían.

Y otro es de las transformaciones sociales, que tienen que cambiar la apatía política y social

Los demás otra vez ven al vacío

El de la esquina, Gaby y la del cuello intervienen opinando sobre el tema de Javiera.

Angélica le da la palabra a Paula (la del cuello) que dice que los jóvenes no se involucran con política porque tiene mucha mala fama.

El de la esquina empieza a hablar pero Angélica le da la palabra a Carlos que tenía la mano levantada.

Hay un alumno, el que estaba enconchado, que no ha dicho ni una palabra. Gerardo, y cuando le llega su turno, Angélica lo invita a hablar diciéndole "a ver, Gerardo..."

Gerardo empieza a hablar y mientras esta hablando de la película, los demás escuchan viendo hacia otros lados, una chica dibujando en su cuaderno, otra mordiendo una cuchara, Gaby y Faby hablando entre ellas, dos bostezan.

Angélica retoma y parafrasea lo que dijo Gerardo y menciona lo que ya habían visto de diversidad

Angélica le da la palabra a Tatiana, que dice que lo que diferencia a los 4 puntos de las preguntas tiene que ver con el contexto que esta

G. comparte una experiencia íntima

Una alumna interviene por primera vez en el foro y muestra una realidad que percibe sin opciones de cambio. No ofrece argumentos.

E. expresa una interpretación de la realidad cultural y la sustenta con sus conocimientos previos que posee.

G. analiza la diferencia entre una actitud machista y una actitud propia de la naturaleza de género de las personas.

Se entabla una discusión general en torno a la existencia natural o la implementación de roles en el papel de cada género.

Los alumnos hacen contacto visual y usan el lenguaje corporal y verbal durante el momento de discusión.

Participo en el tema del debate compartiendo una experiencia

Ja. Hace una comparación contrastante sobre el uso de la libertad en el medio rural y el medio urbano. Utiliza conocimientos previos.

3 alumnos interactúan con el tema de Ja.

viviendo y que los problemas de artemisia pueden seguir siendo los problemas de ahora, pero en diferente contexto social, por ejemplo que nosotros no lo tenemos pero una chava de un pueblo si tiene los mismos problemas

Angélica dice que es interesante eso de Tatiana porque nuestra realidad es diferente de la de otros

Carlos dice que también tiene que ver con lo que decía Pablo el del short al principio, que no creemos en nosotros mismos y hace el ejemplo de la empresa de su papa que aunque su papa los ayuda, las personas no van mas allá porque no se creen capaces.

El de la esquina interviene otra vez

Angélica dice que el principal cambio tiene que estar en la mente
El enconchado habla!!!

La del cuello dice que tuvo una buena experiencia con el agente de transito.

Angélica les pregunta a la del cuello y al de la esquina si quieren agregar algo mas y dicen que no, que ya hablaron mucho

El del short dice que estuvo buena la tertulia, y que salieron muchos temas interesantes

Angélica les pide que se esperen a los que llegaron tarde, los que ya saben, que acomoden las bancas y se pueden ir.

El de la esquina, la que estaba sentada junto a gaby se acercan y les dice lo del trabajo.

Todos ayudan con las bancas, se despiden y se van.

Durante la primera intervención del alumno G. los compañeros muestran distracción o cansancio.

T. hace una síntesis de los 4 puntos que abordan las preguntas guías y da su interpretación al respecto. Logra esta síntesis por sus conocimientos previos que posee y que le permiten tener supuestos.

C. elabora sus ideas en base a lo que escucha decir a dos compañeros y ejemplifica con una experiencia familiar.

ITESO
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS
 INVESTIGACIÓN 3
 ANGÉLICA M. RAMOS MÉNDEZ

| | |
|---|--|
| <p>GRUPO FOCAL (transcripción textual) INTEGRANTES: 7 ALUMNOS DE HISTORIA DEL ARTE MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez ASIGNATURA: Introducción a la Historia del Arte INSTITUTO: I.T.E.S.O DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones. FOCO: La mediación en el aula MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves. DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas GRUPO: I4056A FECHA: 241006</p> | <p>INTEGRANTES DEL FORO: Patricia Robles Carrillo Juan Pablo Díaz de León Rojas Tiquio Valdivia Jaén Emmanuel López López Fabiola Magaña Orozco Miguel Angel Cuevas Castellanos Javiera Belmar</p> <p>HECHOS CLAVE</p> |
| <p>PROPÓSITO: Que el alumno reflexione y autoevalúe los aprendizajes significativos que logró desarrollar a lo largo del curso para retroalimentarse a si mismos y en especial a mi como docente.</p> <p>CONTEXTO: En la 14° semana de clases del curso escolar los alumnos de introducción a la historia del arte están a 2 semanas de concluir el semestre en el cual tuvieron la oportunidad de abordar diferentes contenidos de la materia bajo métodos y estrategias diseñadas para que sucedieran procesos cognoscitivos durante las actividades específicas que realizaron. Antes de iniciar modifiqué el mobiliario en su acomodo para lograr una circunferencia en la periferia del salón. A cada alumno se le repartió un formato por escrito para ser llenado con su auto evaluación del curso, el cual consistía en completar 3 frases y una matriz de aprendizajes a evaluar de la siguiente manera:</p> <p style="text-align: center;">INTRODUCCION A LA HISTORIA DEL ARTE SEMESTRE AGOSTO/DICIEMBRE 2006 AUTOEVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DEL CURSO</p> <p>NOMBRE _____ EXP. _____</p> <p>Este ejercicio pretende ayudarte a reconocer los aprendizajes significativos que lograste a lo largo del curso y para mi representa una valiosa retroalimentación que ayuda a mejorar mi práctica docente.</p> <p>INSTRUCCIÓN: Completa las siguientes frases</p> <p>Considero que durante el curso de historia del arte concretamente lo que mas aprendí fue _____</p> <p>Una de las cosas que más me ayudó a conseguir ese aprendizaje fue que durante el curso tuve la oportunidad de _____</p> <p>En cambio no le encuentro sentido a que en el curso me pidan hacer _____ porque pienso que no aportó nada en cuestión de aprendizaje.</p> <p>INSTRUCCIÓN: De los siguientes 9 procesos cognoscitivos elige 3 que consideres haber ejercitado mas en diferentes momentos del curso, ya sea en actividades dentro del aula o fuera de ellas pero por encargo de la materia.</p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>En este momento de cierre, los alumnos tienen suficientes elementos para reflexionar acerca de sus propios aprendizajes y evaluarlos dentro de un grupo focal.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Se usa una guía en formato escrito para dirigir el pensamiento durante el grupo focal.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>La técnica de completar frases permite concretar la respuesta en un breve espacio.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Las primeras 2 frases permiten que el alumno reflexione y valore sobre sus aprendizajes y la manera como los consiguió durante el curso. La última frase permite que el alumno elabore una crítica constructiva sobre el curso</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La técnica de elegir 3 conceptos entre varios permite que se haga una valoración para la discriminación que se plantea.</p> </div> |

Ubícalos en el recuadro de la siguiente hoja y complétalo.

- ✓ **COMPARAR:** Identificar y articular similitudes y diferencias entre cuerpos de información relativos a sus atributos específicos
- ✓ **CLASIFICAR:** Agrupar apartados en categorías definibles sobre la base de sus atributos.
- ✓ **INDUCIR:** Inferir generalizaciones o extraer conclusiones a partir de trozos de información específicos.
- ✓ **DEDUCIR:** Inferir consecuencias desconocidas y condiciones necesarias de principios y generalizaciones dados explícitamente.
- ✓ **ANALIZAR:** Estudiar las partes del todo y establece relaciones entre ellas.
- ✓ **ARGUMENTAR:** Construir un sistema de apoyo o prueba para una afirmación.
- ✓ **ABSTRAER:** Identificar y articular el tema subyacente o el patrón general de la información.
- ✓ **CREAR:** Descubrir, proponer, imaginar, inventar, innovar.
- ✓ **REFLEXIONAR:** Detenerse y ver hacia dentro. Pensar sobre lo que se ha hecho, sentido o vivido y valorarlo para tomar decisiones al respecto.

| PROCESO COGNITIVO | NOMBRE DE LAS ACTIVIDADES EN LAS QUE LO EJERCITÈ | CONCRETAMENTE DE QUE MANERA LO EJERCITÈ. (describe) |
|-------------------|--|---|
| | | |
| | | |
| | | |

TRANSCRIPCIÓN DEL REGISTRO AUDIOGRABADO.

-YO: Se me antoja que hagamos un pequeño foro, parecido a lo que hicimos con Artemisia, con la tertulia en donde la intención es interactuar entre ustedes y ustedes conmigo también. Entonces, este... de lo que vayan diciendo sus compañeros si alguien quiere complementar o al revés, decir su punto de vista si es diferente al de él, también, ¿no? Y se me antoja que para esto tomemos nada mas las 3 primeras preguntas de la auto evaluación y a partir de ahí... Y no necesariamente significa que nos limitemos solamente a hablar sobre esas tres frases sino que es un punto de partida para hablar acerca del curso, ¿no? De que aprendizajes creen que han logrado y como lo han logrado, que cosas del curso les han ayudado y cuales consideran que no les han ayudado y se pueden omitir en el curso. Entonces igual, no se quien quiera comenzar. (Minutos de silencio).

Absolutamente no tiene nada que ver con la calificación (se escuchan risas), es mas yo espero que salgan cosas que me sugieran modificar, para mi sería muy bueno conocer su sinceridad no nada mas los aciertos sino también esos puntos a cambiar o transformar.

-Emmanuel: "Las damas primero" (se escuchan risas)

-Yo: ¿Las damas primero? ¿Haber?

-Paty: Haber yo. (dice mientras toma la hoja de su auto evaluación y lee la primera frase) "Considero que durante el curso de historia del arte concretamente lo que mas aprendí fue...Yo puse que fueron las escuelas de pinturas, todas las corrientes y el arte de la cultura Egipcia y Griega.

Y una de las cosas que más me ayudó a conseguir ese aprendizaje fue que siempre tuvimos como el apoyo visual y los talleres ¿no? Que siempre te ayudan a reforzar los conocimientos.

Lo que no le encuentro sentido todavía no lo he encontrado, la verdad (se ríe)

-Yo: ¿Alguien coincide con Paty?

La propuesta de un enlistado de procesos cognoscitivos permite al grupo focal permanecer en una misma sintonía de pensamiento.

Esta matriz permite al alumno concretiza que, como y cuando aprendió lo que dice que aprendió.

Introduzco el foro haciendo explícito el sentido evaluativo del mismo y la importancia de la interacción natural durante el mismo.

Intento dar confianza a la participación honesta desvinculando el foro de la actividad académica

Paty resume su aprendizaje en el conocimiento de contenidos específicos de la materia.

Paty valora que el apoyo visual y el pensamiento creativo ayudaron en su aprendizaje de contenidos.

-JP: Yo coincido con ella porque también lo que siento que más aprendí fue a diferenciar las escuelas de arte y reconocer los principios y elementos en ellas.

Quizás porque es algo que hemos visto mucho, desde la prepa. Pero siempre es bueno reforzar. Creo que esa repetición es la que hace que vallas entendiendo las cosas, además del apoyo visual que de otra manera no lo entendería. Además los talleres, yo como soy de diseño es algo en lo que estoy inmerso y me encanta.

Y en cuanto a lo que no le encuentro sentido, es al ejercicio que hicimos con la película de Artemisia. Como que nos fuimos con el rollo de lo social y no tuvo nada que ver el arte.

-Yo: Ok. ¿No le encontraste relación con lo que estábamos viendo?

-JP: Ajá, como que si me gustó pero no me sirvió para saber mas de arte.

(Se escucha una sirena de simulacro y tenemos que suspender la actividad para salir al punto de reunión) Después regresamos al salón y continuamos con el grupo focal.

-Yo: Entonces decía Juan Pablo que la actividad de Artemisa era lo único que se le hacía fuera de contexto. ¿Alguien más coincide con esto?

-Emmanuel: ¿Fuera de contexto en qué?

-Yo: Como que no le vio mucho caso a la actividad, es una de las preguntas que aparecen en la auto evaluación (le expliqué a Emmanuel que llegó tarde). ¿Quién más nos quiere compartir?

-Fabiola: Yo creo que el análisis de pinturas y esculturas es lo que mas me sirvió para entender mejor las obras, porque igual antes llegaba y me quedaba parada viendo una obra y decía, pues si está padre pero no tenía nada mas que decir sobre ella, en cambio ahora me fijo que en la iluminación, en el tipo de línea y todo ese tipo de cosas que a mi es lo que mas se me quedo. Y mas con el contexto que igual antes interpretaba una obra sin saberlo, pero ya que investigas y conoces el contexto le encuentras mas significado de porqué se expresa de esa manera, por lo que estaba sucediendo en su entorno.

-Yo: Si porque a veces la historia del arte la pensamos como si fuera un catalogo de objetos ¿no? Haber estos pertenecen a esta época y son de estas características y ya y nos olvidamos muchas veces de conectarlo con el contexto y cuando ya lo conectas le encuentras un sentido ¿no? Y dices a pues con razón estaba pasando estos sucesos y se nota, por ejemplo el miedo que tenían en la guerra o si era el tiempo de la revolución industrial y se ve reflejado ahí como ese deseo de hacerlo mas dinámico, mas ágil. Entonces ves diferente la obra cuando le encuentras un sentido y un significado.

-Paty: Yo también estoy de acuerdo con ella, yo también siento que lo que mas me quedó es esa manera de hacer análisis en las obras de pintura y escultura y sobre todo el hecho de conocer el contexto. No solamente reflejarte "a que padre está" o "está fea" o cualquier cosa. A mi me ayudó mucho investigar sobre diferentes autores o diferentes escuelas y estar viendo lo que (inteligible) y eso me ayudó muchísimo para apreciarlo y para reflexionarlo también igual ya conozco el contexto y todo pero pienso si yo hubiera estado en esa época como hubiera tomado esta pintura, si hubiera estado totalmente de acuerdo o en desacuerdo como los demás. Eso es lo que más aprendí y lo que más me ayudó.

Algo a lo que no le encontré sentido fue a los dos primeros talleres, el del círculo cromático y de la plastilina, lo de las esculturas, perdón, lo de las columnas griegas.

-Yo: Ok

-Paty: No que no le encontrara relación, si tiene relación pero no se me hacían

JP centra su aprendizaje en saber usar el conocimiento de la materia en ejercicios de análisis dentro del mismo contexto

JP valora la repetición de conocimientos como un medio para llegar al entendimiento final de los mismos

JP no valora aprendizajes que considere desvinculados con los contenidos de la materia.

El grupo focal se ve forzado a interrumpirse por un simulacro en el campus

Retomo la intervención de JP para reiniciar el foro

Fabiola centra su aprendizaje en saber aplicar los contenidos del análisis de obras en un contexto real y ejercitado durante el curso.

Fabiola considera que ha aprendido a contextualizar las obras de arte y valora esta acción porque a ella le ayuda a encontrar significados.

Apoyo la apreciación de Fabiola respecto a la importancia de contextualizar las obras y enfatizo las ventanas que se abren y que nos permiten mirar la obra diferente.

Paty al escuchar a Fabiola reflexiona y amplía su valoración de aprendizaje que había compartido, añadiendo que aprendió contextualizar y a trasladarse con su imaginación a otros contextos.

Paty no le otorga valor de aprendizaje a los talleres que buscan modelos de repetición en vez de la creatividad.

| | |
|---|--|
| <p>como un esfuerzo convincente, no se.</p> <p>-Yo: umm... digamos que lo pudiste haber aprendido igual sin necesidad de hacer el taller.</p> <p>-Paty: Si, o sea si con un taller pero no se, como que de esa manera no.</p> <p>-Yo: Umm, a pues mira valoro esa apreciación que me das. ¿Alguien más sintió también eso?</p> <p>-Emmanuel: Si lo que pasa es que había unos talleres que eran como medio inconsecuentes. Como de una forma que nunca llegué a entender.</p> <p>-Yo: Por ejemplo como en cual</p> <p>-Emmanuel: Por ejemplo como el de la plastilina (se ríe) se me hizo como una actividad que de alguna forma estaba un poquito de más, como que pudimos haber hecho otra cosa.</p> <p>-Yo: ¿Hay alguien del grupo que opine diferente sobre estos 2 talleres que no son de creatividad?</p> <p>-Javiera: Bueno yo le encuentro sentido a esos talleres porque me ayudaron a poner cuidado en el detalle de las cosas, pero creo que fue un esfuerzo muy grande que igual se podía conseguir de otra forma menos elaborada.</p> <p>-Emmanuel: A lo mejor el ejercicio está bien y es mas mi aberración por la plastilina y eso (se ríe)</p> <p>-Yo: Pero yo creo que es muy bueno saberlo, porque de veras yo fascinada pensando “esto les va a servir muchísimo” y sucede que en realidad está desproporcionado de su aprendizaje. ¿Quién mas coincide con esto?</p> <p>-Tiquio: Bueno...para mi ninguno de los talleres vale la pena porque... la verdad es que me cuesta mucho trabajo hacer las cosas (inteligible) tal vez algunos fueron buenos pero a mi me cuesta muchísimo hacerlos y no me gusta.</p> <p>En cambio eso de identificar las variables en las pinturas creo que lo aprendí muy bien porque horita por ejemplo una pintura que veo ya se de que se trata. Y esa parte de las pinturas que es como la historia, es como la historia redactada pero no con letras sino con dibujos y esa es la parte interesante. Y solo los talleres no me gustaron.</p> <p>-Yo: (riéndome) podríamos omitirlos todos. ¿Tu también Miguel?</p> <p>-Miguel: MMmm Opino lo mismo que Tiquio de los talleres aunque si les veo el sentido porque hacen la clase mas dinámica, sería muy aburrido tanta teoría. Pero si me costó trabajo porque yo decía: “tengo que hacer la máscara pero también tengo que hacer este ensayo y esto otro para otra materia” y entonces me agobiaba. Pero le encuentro mas sentido ir al museo a ver obras, porque en realidad allá aprecias lo que has aprendido aquí y dices a mira si es cierto lo de los colores y el matiz o no se... la línea es pictórica.</p> <p>-Yo: A propósito de las visitas al museo, noté que la mayoría del grupo le costó mucho trabajo asistir a la primera visita del museo y me pregunto si es porque no le encuentran sentido hacerlo.</p> <p>-Fabiola: Es que yo por ejemplo, como había tanto tiempo para hacer esa actividad la fui dejando y se me olvidó la fecha. Después fui de todos modos y si me gustó la exposición de Rodolfo Morales y muy aparte de la calificación o de que tenía que hacerlo, me di un tiempo y me encantó. Y lo hice más que por cumplir por hacer un hábito en mí, por asistir a ese tipo de lugares más a menudo.</p> | <p>Ante la actitud crítica de Paty propicio que otros expresen sus ideas al respecto.</p> <p>Emmanuel hace una crítica severa al nombrar inconsecuentes a los talleres de modelos de repetición.</p> <p>Insisto en que mas alumnos participen con su opinión sobre el mismo tema.</p> <p>Javiera reconoce su aprendizaje al realizar los talleres de modelos de repetición pero pone en duda la proporción del esfuerzo invertido en ellos en relación al aprendizaje obtenido.</p> <p>Valoro la acción de poner sobre la mesa mis intenciones estratégicas al diseñar los talleres y la realidad que los alumnos perciben al realizarlos.</p> <p>Tiquio cuestiona el uso de talleres para adquirir aprendizaje y argumenta la dificultad que para el representa hacerlos por su estilo de trabajo.</p> <p>Tiquio concretiza su aprendizaje en el uso que da a los contenidos analíticos de una obra lo cual le permite dar lectura a una imagen gracias a las herramientas que adquirió con el curso.</p> <p>Miguel cuestiona los talleres por el tiempo que tiene que invertir en ellos y los valora como una dinámica que evita la monotonía.</p> <p>Miguel valora su aprendizaje en su capacidad de aplicar los conocimientos de contenido analítico en contextos reales (museos) propuestos durante el curso.</p> <p>Cuestiono el valor que el grupo le dio a la estrategia de tener una experiencia viva con el arte que ofrece la ciudad, argumentando la baja participación que se obtuvo.</p> <p>Fabiola argumenta que fue contra productivo dar tanto tiempo para hacer la actividad del museo pues eso produjo confianza y olvido.</p> <p>Fabiola valora la asistencia a museos más allá de cumplir académicamente y lo hace por propia convicción.</p> |
|---|--|

-Yo: Que bueno que lo ves así, porque ese precisamente es uno de los propósitos de esas visitas. ¿Y respecto al mes que les doy para realizar la visita al museo consideran que es contra productivo?

-Varios a la vez responden que si y dan su justificación al mismo tiempo-

-Juan Pablo: si la verdad es que yo siempre dejo todo para el final y aunque me des un mes para hacerlo siempre lo voy hacer el ultimo día y en el ultimo minuto. La verdad es que yo si soy así.

-varios dicen que ellos también hacen lo mismo-

-Yo: O sea que todo el mundo lo deja hasta el final de cualquier forma.

-Paty: Mientras mas nos dan mas nos aprovechamos, la verdad

- Tiquio: Yo creo que con una semana estaría bien para hacerlo. Hasta la fecha todavía no voy al museo y mira que ya casi se acaba el tiempo. (se escuchan risas de los compañeros y mías)

-Yo: Mira es bueno saberlo porque incluso para mi, lo ideal sería que fueran mínimo 3 veces al museo y sucede que nada más fueron dos porque se fue alargando y alargando... Y si no tiene ni sentido porque de todas maneras no van sino hasta el final pues si sería interesante mejor acortar el tiempo.

-Fabiola: A mi la verdad me encantó la experiencia de ir al museo la primer vez y ahora este domingo, por primera vez en mi vida me levanté temprano y me fui al museo.

-Yo: ¿A dónde fuiste?

-Fabiola: Al cabañas, está muy padre lo de arte conceptual entonces fui con mucha flojera solo porque tenía que hacerlo. Pero ya estando ahí pensé que padre que vine y yo creía que iba a estar solo pero no estaba lleno de gente y me dio gusto ver que a varios les interesa visitar estos lugares.

-Emmanuel: ¿Qué fue lo que viste?

-Fabiola: Era de todo pintura, escultura y arquitectura. Pero a mi la que mas me gustó fue la de arquitectura. Unas maquetas muy padres.

-Emmanuel: A si si. Creí que habías ido a ver una obra de teatro o algo así

-Fabiola: No, no era la exposición.

-Yo: El año pasado coincidió la temporada de la filarmónica con el semestre. Por cierto que ya empezó otra vez la temporada de diciembre. Pero el semestre pasado coincidió que exactamente estábamos en plenas clases y lo puse como obligatorio, incluso fuimos todos el mismo día. Y sabes que iban renegando muchos "hay que esta muy lejos o que esta muy caro" y ya que fueron la gran mayoría dijo "nunca había tenido una experiencia como esta y me sentí increíble y quiero volver" y es que no sabían lo que era estar ahí, te impone todo, la música, la arquitectura desde que llegas, todo. Y es que no te das tiempo, andas tan embolado que no te das tiempo para esas cosas y es padre tenerlo ¿no? ¿Qué más quisieran decir en este foro?

-Juan Pablo: Yo quiero sugerir que los 2 primeros talleres sean más creativos, porque son demasiado básicos. Como para los que estudiamos diseño está bien porque son las herramientas básicas, pero creo que se puede aprender de otra manera el color y los órdenes griegos.

-Yo: Si tienes razón es muy técnico.

-Juan Pablo: Por ejemplo si a todos los hubieras puesto hacer lo de la fruta que nos pediste a los de diseño, igual y se hubieran interesado mas y de cualquier forma ves color con eso.

-Yo: Si tienes razón, es buena idea es cierto como que te expresas más.

-Tiquio: A mi me parece que si cambias los talleres por visitas al museo aprendemos mas. Siento que... aprendes mas viendo que haciendo.

-Yo: No saben lo útil que es para mí escuchar sus propuestas y las voy a tomar en cuenta para el próximo semestre.

Celebro la actitud de Fabiola respecto a su deseo de convertir en parte de su vida cotidiana la asistencia a exposiciones de arte y la vinculo con uno de los propósitos de esa estrategia.

Apropósito de la opinión de Fabiola cuestiono al grupo sobre la pertinencia de otorgar un mes de plazo para hacer la actividad del museo.

JP, Paty y Tiquio se unen a la opinión de Fabiola y argumentan reconociendo sus vicios en el estilo de trabajar.

Tiquio propone que se reduzca el tiempo de tolerancia a ¼ parte.

Valoro la comunicación dialógica que se entabla en el grupo focal para transformar en busca de mejorar la práctica docente

Fabiola da cuenta del esfuerzo que ha implicado cumplir con la 2º visita al museo y afirma el valor que encontró en hacerlo.

Comparto la experiencia de transformación que se dio en otro grupo de historia del arte que al ser obligados asistir a un evento cambiaron de opinión después de vivir la experiencia.

JP propone transformar los talleres de modelo de repetición a talleres de creatividad en donde se apliquen los conocimientos, no solo se repitan.

Tiquio propone que se cambien los talleres por visitas a museos.

Valoro las propuestas y prometo tomarlas en cuenta para la transformación del curso.

| | |
|---|---|
| <p>-Emmanuel: Es que son actividades muy básicas que en lo personal por ser como mas inquieto, cuando me ponen hacer esas cosas siento que me subestiman o algo así entonces por eso no se mas hacen tan interesantes. Pero en una clase como esta que es para personas de muchas carreras pienso que está bien porque hay muchas personas que no tienen contacto con la pintura y los colores, una actividad como el círculo cromático de alguna forma te amplía la perspectiva pero para otros puede ser poco interesante.</p> <p>-Yo: Umm muy básico</p> <p>-Emmanuel: poco valorada... no se.</p> <p>-Juan Pablo: Pero es que también es interesante ver como cada persona propone algo diferente de acuerdo a su experiencia, como los que estamos tenemos un nexo mas fuerte con el diseño porque estamos involucrados por nuestras carreras respondemos de diferente manera a quienes no tienen nada que ver con esto. A mi me parece bien.</p> <p>-Yo: A mi la diversidad me parece que aporta mas que lo que limita ¿no? Porque la he dado solo para arquitectos y es diferente porque de manera natural se establecen competencias entre ellos y se pierde la frescura que se tiene cuando no te sientes comprometido ser el mejor. (Se escuchan palabras de aprobación a lo que digo). ¿Alguien quiere añadir algo mas al foro? (un minuto de silencio) Bien entonces no me queda mas que agradecer su participación en este foro, me llevo para analizar sus propuestas y observaciones que me serán de gran utilidad para diseñar el siguiente semestre.</p> | <div data-bbox="1070 248 1530 394" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Emmanuel da cuenta que la diversidad que presenta el grupo tiene sus inconvenientes al no estar todos en el mismo nivel de conocimientos</p> </div> <div data-bbox="1070 539 1530 658" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>JP confronta la opinión de Emmanuel y rescata la riqueza de aprendizaje que da la diversidad en una clase común.</p> </div> <div data-bbox="1070 685 1530 826" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Comparo las diferentes actitudes que se dan un grupo de carreras mixtas a un grupo de la misma carrera y enfatizo la riqueza en la diversidad.</p> </div> |
|---|---|

INTERPRETACIÓN Y ANALISIS DEL GRUPO FOCAL

El grupo focal arroja datos importantes sobre la apreciación que tienen los alumnos de sus aprendizajes y los medios por los que se valieron para lograrlo. De la misma manera permite recopilar juicios de valor y propuestas que de manera natural fueron surgiendo en el foro.

Esta percepción de aprendizaje concreto por parte de los alumnos me permite entablar una comparación con mi propósito de fomentar pensamiento complejo, específicamente el pensamiento reflexivo, analítico y creativo y de acuerdo a las coincidencias o diferencias ayudarme a responder la pregunta de investigación.

De acuerdo con el análisis hecho en la 2º columna del registro¹ de 7 participantes en el grupo focal 5 centran su aprendizaje en sentirse competentes para transferir y aplicar los conocimientos de contenido en el análisis de obras de arte en un contexto real pero similar como son los museos en la ciudad. Esto

¹ Viñeta de Grupo Focal. Registro 241006.

me dice que más de dos tercios del grupo consideran que han **desarrollado su pensamiento analítico** y saben transferirlo a un contexto similar fuera del aula.

Mientras que 6 participantes de 7 valoraron bien la estrategia del curso que los obligó a visitar museos porque consideran que fue un medio que permitió patentar el aprendizaje en un contexto fuera del ámbito universitario y con ello encontraron un sentido de utilidad, lo cual es una característica del **aprendizaje significativo**.

Tan solo 3 de los participantes del grupo consideran que tienen elementos para entender una obra, lo cual implica ir más allá de conocerla, gracias a que han aprendido a contextualizarla en tiempo y espacio. Este acto de contextualizar implica **varios procesos cognitivos como es deducir, comparar, inferir y transferir** la información a una interpretación personal que se da de una obra. **Esto me indica dos opciones, o los alumnos no han aprendido realmente a contextualizar o no saben identificar los procesos cognitivos que están procesando al hacerlo.**

(mas adelante retomo este aspecto)

Los 7 participantes del grupo focal coinciden en opinar que los 2 talleres de modelos de repetición que hicieron al principio del curso resultaron pobres de aprendizaje y desproporcionados en el tiempo que requiere su elaboración. Consideran que deben cambiarse por visitas al museo o por talleres de creatividad. Lo cual manifiesta el poco valor que le da a la repetición sin otra finalidad que memorizar.

Estos 2 talleres no aparecen en los registros precisamente por su propósito centrado exclusivamente en los contenidos de la materia, sin embargo yo les adjudicaba otros valores de aprendizaje que contrastan seriamente con lo que perciben los alumnos y que mas adelante se confirma en la grafica que muestra la misma opinión del resto del grupo.

Este indicativo es un foco rojo que pide transformación en el diseño del escenario.

Solo 2 participantes hablaron de los beneficios que obtuvieron en reafirmar su aprendizaje con la mediación de los talleres creativos y en cambio 3 cuestionaron esa mediación por considerarla diferente a su estilo de aprendizaje

Este dato no significa que los alumnos desvaloren la creatividad en sí misma en el proceso de aprendizaje, más bien da cuenta de la necesidad de ofrecer diferentes opciones que exploren la creatividad desde las inteligencias múltiples.

Este es un dato significativo porque en el análisis de los registros en los talleres aparecen varios procesos cognitivos, que según estos resultados, los alumnos no se han percatado de ellos. Y si ellos no lo saben entonces no lo tienen. Sin embargo más adelante se muestra como el resto del grupo que no formó parte de este focal, piensan que los talleres han sido un medio significativo en el logro de sus aprendizajes.

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

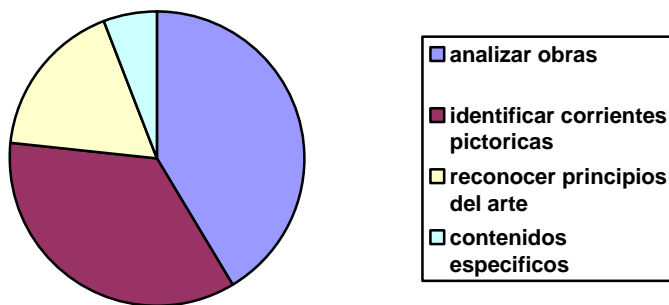
Para complementar esta interpretación pedí al resto del grupo que contestaran por escrito la auto evaluación y me la entregaran para vaciar la información en graficas que permiten observar los resultados por bloques.

Los alumnos que respondieron la auto evaluación son los 7 que participaron en el grupo focal más otros 7 logrando reunir 14 opiniones de un grupo de 17 (82%) Cada pregunta la he convertido en una grafica para poderle dar una interpretación.

PRIMERA GRAFICA:

1° frase:

Considero que durante el curso de historia del arte concretamente lo que más aprendí fue



Interpreto en esta grafica que la mayoría de los alumnos identifican dos aprendizajes concretos: Su capacidad para analizar obras de arte aplicando las variables que conocieron en clases y la capacidad de identificar las corrientes pictóricas conforme a la observación de características propias de cada escuela.

El aprendizaje que refiere el saber analizar obras de arte va más allá del conocimiento puro del contenido. Analizar es una acción que implica saber hacer uso de los conocimientos adquiridos bajo una escrupulosa observación que lo llevará a discernir una respuesta a cada variable. Es un acto que implica deducción y transferencia entre los conocimientos teóricos y los prácticos visuales.

Coincido con ellos en esa apreciación, considero que el análisis es el proceso cognoscitivo mas fortalecido en las actividades del curso, puesto que de él se desprenden otros mas, como es el caso del registro 050906 cuyo proceso explicito es clasificar pero previamente hay que analizar la información. Lo mismo sucede con el registro 120906 que requiere un proceso de análisis previo a una clasificación con inducción y deducción de la información.

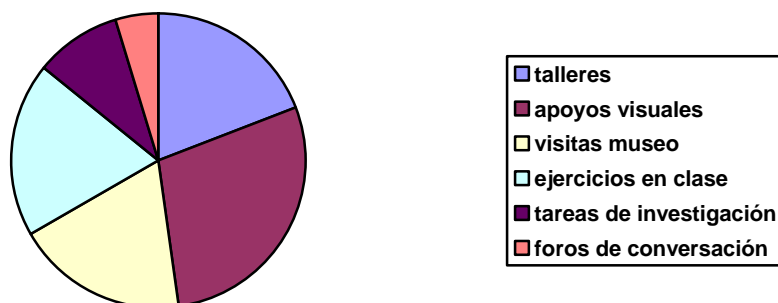
El registro 241006 muestra el análisis como el plato fuerte y a la vez innovador, por lo tanto la creatividad estuvo presente junto a la abstracción.

Es importante aclarar que existieron varias clases dedicadas a que los alumnos ejercitaran el análisis de obras de arte aplicando las variables propias en él, sin embargo no existen registros de estas clases por su centralismo en los contenidos puros de la materia.

El segundo aprendizaje que refiere a la identificación de escuela pictóricas requiere un proceso cognitivo mas sencillo, mas apegado a los contenidos puros de la materia, casi memorísticos, por lo mismo no fueron registradas esas sesiones en esta investigación.

2º frase:

Una de las cosas que más me ayudó a conseguir ese aprendizaje fue que durante el curso tuve la oportunidad de



A través de esta grafica interpreto que la mayoría de los alumnos consideran que el uso de apoyos visuales durante la clase ha contribuido a lograr su aprendizaje y esto se puede entender claramente por la naturaleza visual de la materia. Sin embargo cercana a esta percepción se encuentran tres medios que comparten la misma importancia y que son:

- Las visitas al museo
- Los ejercicios en clase
- Los talleres de creatividad

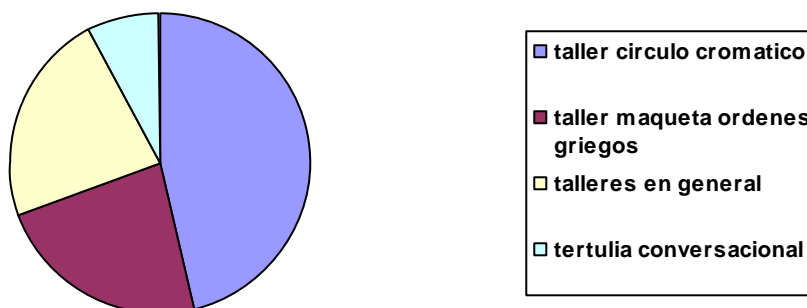
Las visitas al museo y los ejercicios en clase tienen una fuerte conexión porque en ellos se desarrolla exactamente lo mismo pero en diferente contexto. En ambas se practica el análisis de obras de arte usando las variables vistas en teoría, la diferencia es que en clase se hace mediante un intermediario que puede ser un libro o una imagen de Internet y en cambio en el museo se hace directo sobre la obra, sin que nada interfiera en el contacto que se entabla entre la obra y el espectador. Curiosamente a ellos les significa lo mismo con intermediarios o sin ellos.

En cambio los talleres de creatividad son una dinámica que rompe los esquemas teóricos y analíticos con los que normalmente trabajan en el curso. Es una mediación que permite experimentar la expresión de ideas o sentimientos de manera plástica, al igual que las obras de arte que son objeto de estudio.

Aunque en el grupo focal no aparecieron los talleres como un indicador de aprendizaje, en la autoevaluación escrita es bien valorada.

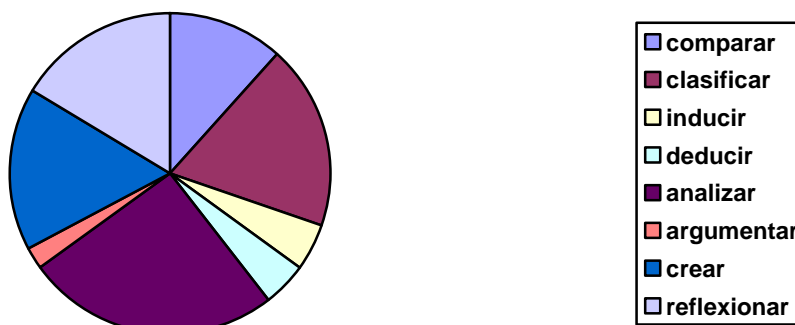
3° frase:

En cambio no le encuentro sentido a que en el curso me pidan hacer _____ porque pienso que no aportó nada en cuestión de aprendizaje.



Al observar esta grafica interpreto que la mayoría de los alumnos no encontraron sentido al taller del círculo cromático, al igual que el taller de la reproducción en plastilina de los órdenes griegos, lo cual coincide con los resultados del grupo focal en donde se expuso la falta de interés en este tipo de talleres que no incitan a la creatividad y en cambio requieren bastante tiempo invertido que les parece desproporcionado de los aprendizajes obtenidos con el mismo.

IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS:



Observando la grafica puedo interpretar que los alumnos en su mayoría identifican el análisis como el proceso cognitivo mas logrado y esto coincide con la primer grafica que muestra al análisis de obras de arte como uno de los aprendizajes concretos que obtuvieron.

Sin embargo a diferencia de esa primer grafica que solo muestra dos aprendizajes significativos, en esta ocasión los alumnos identifican varios procesos que sucedieron no tan alejados del análisis en diferentes actividades del curso tal como es clasificar, reflexionar, crear y un poco mas lejano comparar. Este dato vinculado al grupo focal puede parecer amañado porque si bien es cierto que los resultados hablan, en esta ocasión se les pidió elegir tres procesos y no se les dio la opción de elegir menos o ninguno, lo cual obliga a optar por alguno aunque no se considere fuertemente practicado. Sin embargo lo que le dió credibilidad y confianza a los resultados fue el hecho de que el alumno debió mostrando evidencias concretas del como y cuando los procesó.

Por eso me parece indispensable para concluir esta interpretación traer esas evidencias que dan los alumnos a los procesos más significativos que como grupo obtuvieron:

| PROCESO/EVIDENCIA | ANALIZAR | REFLEXIONAR | CLASIFICAR | CREAR | COMPARAR |
|--|----------|-------------|------------|-------|----------|
| MATRIZ SIGNIFICADO EGIPTO Y GRECIA | 2 | | | | 4 |
| CONOCIMIENTO CORRIENTES PICTORICAS | | | 1 | | 3 |
| EJERCICIO DE APLICACIÓN DE VARIABLES PARA EL ANALISIS DE OBRAS DE ARTE | 5 | | 6 | | |
| VISITAS AL MUSEO | 3 | | 4 | | |
| JUEGO DE MEMORAMA PARA EL CONOCIMIENTO DE ESCULTORES Y SUS OBRAS | 2 | | 1 | | |
| TERTULIA CONVERSACIONAL CON LA VIDA DE ARTEMISIA | 2 | 4 | | | |
| TALLER COLLAGE CUBISTA CON TEMA DE IDENTIDAD | | 2 | | 4 | |
| TALLER MASCARA EN YESO CON TEMA DE LOS MIEDOS O LOS DESEOS | | 2 | | 5 | |
| TALLERES DE CREATIVIDAD EN GENERAL | | | | 3 | |
| CONTEXTUALIZAR OBRAS EN TIEMPO Y ESPACIO | | 3 | | | |
| DOCUMENTALES Y PRESENTACIONES POWER POINT | | 2 | | | |

Observando esta tabla comparativa, en el sentido de columnas, puedo interpretar que los alumnos creyeron practicar un proceso analítico en 5 diferentes actividades diseñadas en el curso, de las cuales la que muestra mayor

evidencia es la que ejercita la aplicación de variables en el análisis de obras de arte y no es de extrañar pues su mismo nombre lleva explícito el proceso.

Sin embargo resulta interesante saber que dos alumnos identificaron este proceso analítico en una actividad de conversación como es la tertulia, en donde no fue obvio el propósito.

La reflexión es otro proceso cognoscitivo que muestra evidencias en 5 actividades del curso, quedando claramente apreciada en la tertulia que por la técnica de la pregunta empleada invitaba fuertemente a la reflexión, lo cual fue percibido por los alumnos. Es interesante saber que una acción constante como fue la contextualización de las obras de arte permitió la reflexión en 3 alumnos y este hecho aparece significativamente en el grupo focal con lo que se corrobora la credibilidad de los datos.

Llama la atención que en ninguno de los registros aparece el propósito de contextualizar obras porque es parte del análisis formal de una obra de arte, y como lo manifesté en su momento, no consideré necesario registrarlo por ser un aprendizaje centrado en los contenidos de la materia. Sin embargo los alumnos valoran estos aprendizajes mucho más de los que intencionadamente diseñé en otras actividades, es decir que **sigue pesando más para ellos los procesos que encuentran relacionados con mayor obviedad a los contenidos propios de la materia.**

Continuando con la interpretación de la tabla aparece otro dato en donde 4 alumnos coinciden en que 2 talleres de creatividad les ayudaron a entrar en un proceso reflexivo: Uno fue el taller collage cubista con tema de identidad y otro el taller máscara en yeso con tema de los miedos o los deseos. Considero que el proceso reflexivo en ambos talleres corresponde tanto a los temas elegidos estratégicamente como a las técnicas en la dirección del pensamiento, que en el caso del collage cubista consistió en una guía para seguir los principios de composición y análisis cubista.

También se puede observar en la tabla que sin excepción todos los alumnos consideran que tuvieron un proceso creativo exclusivamente en los talleres de creatividad y no reconocen este proceso fuera de ellos. Lo cual deja fuera varias

actividades, como el ensayo o los documentales, en donde también la creatividad es un proceso fuerte que no es reconocido.

Esto me lleva a suponer dos cosas: una es pensar que la mediación no permitió a los alumnos reconocer su creatividad en otros campos y entonces habría que investigar y rediseñar el escenario para reforzar la conciencia de este proceso.

La otra es pensar que los alumnos se guiaron por la obviedad para contestar las preguntas de la autoevaluación y que para ellos representó el menor esfuerzo referir creatividad a los talleres.

Cambiando el sentido de observación en la tabla, ahora en el sentido horizontal, puedo interpretar que al trabajar la matriz de los significados entre Egipto y Grecia, existe una brecha entre la percepción de los alumnos y mis intenciones de diseño pues ellos detectan que motivó procesos de análisis y comparación, mas no de reflexión como el propósito lo indica fuertemente. En cambio el conocimiento de las corrientes pictóricas embona perfectamente la percepción de los alumnos con el propósito de los mismos, concretamente desarrollar procesos de comparación y clasificación que obviamente requieren un análisis previo que no lo manifiestan los alumnos.

En 2 de las actividades mas valoradas por los alumnos como es la aplicación de las variables en el análisis de obras ya sea en ejercicios durante las horas de clase o en la visita a museos y que fueron consideradas un medio propicio para desarrollar la competencia del análisis, sucede que solo reconocen 2 procesos cognoscitivos concretos: analizar y clasificar, siendo que en realidad al aplicar las variables para realizar un análisis de esta naturaleza están sucediendo varios procesos como es la reflexión, la comparación, la inducción y la deducción de la información con la que cuentan. Sin esto es prácticamente imposible que logren el análisis y la clasificación de la que dan cuenta. Y lo más sorprendente es que los datos no muestren diferencia alguna entre los procesos involucrados durante el análisis de obras de arte en un museo de la ciudad y una actividad de memoria que persigue propósitos completamente diferentes, y por supuesto menos complejos que el primero.

Aquí vuelvo a reflexionar sobre la conciencia que tienen los alumnos sobre sus propios procesos. Ya lo dice Moreira² que para lograr un aprendizaje significativo primero el conocimiento se debe hacer explícito, porque solo de esa manera puede ser comunicado a otros y discutido, en cambio el conocimiento implícito no (Por permanecer oculto). La mayor parte del conocimiento en acción permanece totalmente implícita, pero puede también ser explícita o explicitada y ahí entra en juego la enseñanza: ayudar al alumno a construir conceptos y teoremas explícitos a partir del conocimiento implícito. Bien dicen que nombrar a la cosas nos da poder sobre ellas.

Por ultimo para terminar con la interpretación y análisis de los datos en la tabla, veo que los alumnos, además de identificar la creatividad en los talleres como se mencionó antes, también identifican un proceso reflexivo fuertemente ligado al tema del taller, lo cual coincide con el propósito de los mismos.

² Moreira, M. A. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Brasil

PRODUCTO TRABAJO ALUMNA TATIANA
 MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez
 ASIGNATURA: Introducción a la historia del arte
 INSTITUTO: I.T.E.S.O
 DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana
 MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental
 FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones.
 FOCO: La mediación en el aula
 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: **PARADIGMAS DE SHULMAN**
LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA
 PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves.
 DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas
 GRUPO: I4056A
 FECHA:

HECHOS CLAVE

TEMA: EL SIGNIFICADO DEL ARTE EN EGIPTO Y GRECIA
 PROPOSITO: Que el alumno escriba un ensayo breve en donde compare el significado que los egipcios y los griegos daban a ciertos conceptos extraídos de su arte y los vincule con el propio significado respecto a los mismos conceptos.

CONTEXTO:

Durante las últimas tres sesiones los alumnos han trabajado con el tema del arte en Egipto y Grecia:

- Han visto diapositivas en PP elaboradas por mí en donde conocieron aspectos del contexto histórico y social, así como las más representativas manifestaciones artísticas.
- Han visto documentales de ambas culturas y han trabajado esa información en actividades que requieren diferentes habilidades del pensamiento.
- Han completado una matriz con 7 conceptos a los que significaron de manera personal y según la interpretación que cada quien dio al arte de Egipto y Grecia.
- Para escribir su ensayo los alumnos pueden apoyarse de la información que consideren necesaria: apuntes de clase, libros de arte, paginas de Internet, etc.

Ensayo:
“Mi similitud con el pasado”

Por:
 Tatiana Haydeé Martín del Campo Muñoz

“El pasado es el presente, el presente será el pasado en el futuro y el futuro también será presente y pasado”.

La forma de ser de las culturas depende en gran medida de la manera en que piensan cada uno de los individuos que coexisten en ella, ya que los ideales individuales se combinan para esquematizar creencias, ideologías, significados, sentimientos, etc.

Es por eso que al interpretar la realidad que vivieron culturas pasadas identificamos indirectamente personalidades e identidades individuales, que si bien existieron aun perduran en el fondo de los seres vivientes.

Al momento de realizar el análisis de Grecia y Egipto me pude percatar de la multiplicidad de pensamientos que prevalecen en la actualidad, pero de manera particular, ya que la gran variedad de estilos de vida que hay en este momento defienden sus ideales (particulares) que no siempre se complementan con los de los demás.

Yo como integrante de esa gran gama de culturas (a la cual

En el titulo del ensayo Tatiana se implica en el tema a desarrollar siguiendo las indicaciones sobre el sentido del mismo.

En la introducción analiza el valor del individuo en una cultura y con esto pasa de un concepto abstracto a otro mas concreto aunque general.

llamamos sociedad), me encontré relacionada en algunas ocasiones con la forma de pensar de la cultura de Grecia y en otras con Egipto, podría decir que soy una combinación de ambas, aunque si tuviese que definirme en alguna de ellas, sería griega, ya que no construye en mi opinión tan estrictamente su filosofía.

Lo anterior hace referencia a varias cuestiones, ya que por un lado creo que la naturaleza existe para que nosotros formemos parte de ella y no para que ella forme parte de nosotros, en ambos casos (Grecia y Egipto) divinizan a la naturaleza y la hacen parte de su vida cotidiana, implementan construcciones en ella, pero no buscan destruirla, sino que la veneran y gozan de los múltiples beneficios que les otorga. En contraparte podemos ver como en la actualidad al hombre no le importa destruir la naturaleza que encuentre a su paso con tal de desarrollar al máximo su potencial destructivo, elaborando construcciones, productos dañinos, etc.

En cuanto a Dios mi creencia no está tan relacionada con estas dos culturas de manera directa, ya que ambas poseen una gran pluralidad de Dioses, aunque yo solo creo en uno, respeto la idea de que existen varias entidades divinas y que algunas personas mantienen su fe en ellos y les otorgan ese significado inexplicable de la vida y de los elementos sobrenaturales que los rodean; también comparto la idea de que se debe mantener una buena relación con ellos y que deben de existir lugares apropiados para la realización de los cultos, aunque no siempre tienen que ser materiales, sino espirituales.

La perfección y la armonía son dos elementos que se encuentran más relacionados conmigo, debido a que en estas culturas buscan un equilibrio entre ambas, lo representan en sus esculturas, pinturas, construcciones, escritos, etc.; al grado de crear fórmulas matemáticas que permitieran esa exactitud en las cosas.

Yo por mi parte busco mantener esa concordia con los que me rodean y con las actividades que realizo, el esmero en mi persona es la tarjeta de presentación que les doy a los demás; por eso es tan importante mantener buenas relaciones conmigo misma y con los otros, para poder coexistir en este mundo tan variante y diverso.

La belleza si bien es definida como un atributo físico, yo no concuerdo con esa idea ya que para mí la belleza es inherente a la persona, ya que no importa cuan bien te veas por fuera si por dentro no eres sensible, atento, respetuoso, etc. La conjunción de todos los elementos internos que construyen a la persona es lo que elabora la belleza de cada individuo, aunque la realidad es otra ya que la belleza externa es lo que identifica a cada ser en la actualidad, puesto que es más apreciada una persona por su buen aspecto físico, que por la forma en la que es; sino basta con dar una hojeada a la barra televisiva o a los anuncios periodísticos y de revista que existen hoy en día.

Al hablar de bien común existe una gran discrepancia entre lo que realmente significa y lo que ambas culturas ponen en práctica y peor aun en lo que actualmente se suscita, ya que yo puedo decir que busco el bien común pero ciertamente no es así ya que siempre antepone nuestra estabilidad y necesidad, sin importar cuan desprovisto este el otro.

Grecia y Egipto tenían la misma división de clases que en este tiempo, ya que solo existen dos tipos la burguesa y la esclava, aunque se supone que ya no existe esclavitud muchos individuos seguimos siendo víctimas de los controladores de la sociedad, ya que dependemos directamente de las migajas (trabajos mal pagados, malos servicios, precios elevados, etc.) que dejan caer los de arriba, y nos quejamos de la situación más sin embargo no hacemos nada.

La estructura del ensayo separa los conceptos sin lograr integrarlos en una fluida redacción y corresponde al mismo orden que se dio en la matriz previa.

El concepto naturaleza es tratado desde la generalidad en su interpretación de las antiguas civilizaciones y de manera impersonal cuando habla del tiempo actual.

El concepto Dios se queda en la superficialidad de las formas y no profundiza en los significados

No distingue significados diferentes entre las antiguas civilizaciones al referirse a los conceptos y los trata de manera general durante todo el escrito.

Cuando hace la comparación con sus propios significados relaciona la perfección con el esmero y la armonía con la concordia

Al hablar de sus propios significados mezcla los conceptos "concordia" y "esmero personal" sin integrarlos en una misma idea.

El concepto "belleza" lo define bajo sus propios significados y no lo refiere a las antiguas civilizaciones.

Contrasta el significado propio de belleza con el que percibe que la sociedad contemporánea le da y lo argumenta con los medios masivos de comunicación.

Hace una analogía entre las clases sociales de las antiguas civilizaciones y las de la sociedad actual, reduciendo en todos los casos a 2 extremos.

Hace un juicio sobre la injusticia social que se ha dado en la humanidad desde la antigüedad hasta nuestros días.

| | |
|--|--|
| <p>Si desde tiempos pasados podemos observar como el “bien común” se limita a unos cuantos y como el conformismo de la población está presente, creo que es casi imposible cambiar estructuras que están tan bien aferradas a los cimientos y que no se destruyen tan fácilmente.</p> | <p>Hace una valoración sobre la imposibilidad de transformar la realidad social y sustenta su argumento en los hechos que presenta la historia de injusticia por unos y conformismo por otros, sin hacer distinción entre la estructura social de Egipto y Grecia y sin mostrar evidencias de lo que afirma.</p> |
| <p>Yo aunque sea cruel mencionarlo no busco el bien común, sino mi bien; al igual que ellos ese deseo de ser lo que aspiro ser deja de lado lo que el otro necesite y de vez en cuando como muchas personas tranquilizo mi culpa con una moneda a algún indigente, un regalo de lo que yo ya no necesito a quien toca de puerta en puerta o algún otro acto de “caridad”, si es que así se le puede llamar.</p> | <p>Hace una reflexión autocrítica sobre la manera de buscar el bienestar propio antes que el común y emite un juicio sin evidencias en donde señala que de igual manera sucedía en Egipto y Grecia.</p> |
| <p>Finalmente al hablar de la muerte me di cuenta de que están estrechamente ligadas las dos culturas pasadas y las actuales, ya que todas la reflejan como la trascendencia del alma y/o espíritu, así como la terminación de la vida terrenal. Pero para mí es el punto más difícil de afrontar, ya que no es tan simple hablar de ella, puesto que implica muchas cosas la separación de personas y situaciones significativas en mi vida y aunque debemos dejar ir las cosas materiales (personas, objetos, sentimientos, etc.) inconcientemente es lo que me da más temor y me preocupa, tal vez por que es algo desconocido y seguro, por que nadie sabe que va a pasar, pero si que va a suceder.</p> | <p>Al referirse a la muerte plantea generalidades sin hacer distinción entre culturas.</p> |
| <p>En conclusión podría decir que este análisis me ayudo mucho a observar como otras culturas edifican las bases de muchas de las culturas actuales y sobretodo de las identidades que existían y existen.</p> | <p>Reflexiona sobre los miedos que la muerte despierta en ella.</p> |
| <p>Es por eso que el pasado define lo que es cada individuo, y que esté a su vez en unión con otros sujetos construyen un grupo, y diversos grupos una cultura y muchas culturas una sociedad variada y diversa que podemos apreciar en la vida presente y que será analizada en el futuro como el pasado.</p> | <p>Al concluir vuelve a tocar el tema de la introducción, pero en desarticulación con el resto del escrito.</p> |
| <p><i>“Yo y el pasado al final de cuentas somos lo mismo</i></p> | |

REFLEXIÓN ANALÍTICA:

Acudiendo al propósito de esta actividad: “Que el alumno escriba un ensayo breve en donde compare el significado que los egipcios y los griegos daban a ciertos conceptos extraídos del arte y los vincule con el propio significado respecto a los mismos conceptos”. Puedo ver que Tatiana repitió la estructura que vio en la matriz sin lograr trasladar esas ideas a un ensayo propiamente dicho, pues segmenta los conceptos sin darle flujo a través del texto.

De los 7 conceptos que refiere solo uno (el bien común) es profundizado mas allá de las generalizaciones en las que constantemente se ve envuelta. Solo en este caso sustenta sus argumentos con ejemplos concretos de arte demostrando que fue capaz de extraer esas ideas haciendo uso de sus conocimientos en cuestión de contenidos.

Su escrito da mas peso a la expresión de sus propios significados y a los juicios de valor que de ellos desprende, omitiendo o sin saber de que manera integrar los significados de las antiguas civilizaciones a los suyos.

Concluyo que la matriz representó una fuerte influencia que delinee el trabajo en forma rígida en vez de ser un instrumento flexible que permitiera transferir ideas en otro tipo de trabajo.

| | |
|--|---|
| <p>PRODUCTO TRABAJO ALUMNA GABRIELA MAESTRA TITULAR: Angélica M. Ramos Méndez ASIGNATURA: Introducción a la historia del arte INSTITUTO: I.T.E.S.O DEPARTAMENTO: Centro de Formación Humana MODALIDAD: Presencial Y Multi departamental FRECUENCIA: 4 Horas a la semana, dividido en 2 sesiones. FOCO: La mediación en el aula MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMAS DE SHULMAN LEE: LA COGNICIÓN DEL ALUMNO Y LA MEDIACIÓN DE LA ENSEÑANZA PERIODOS DE OBSERVACIÓN: Cada 8 días en jueves. DURACIÓN: Sesión completa de 2 horas GRUPO: I4056A FECHA:</p> | <p>HECHOS CLAVE</p> |
| <p>TEMA: EL SIGNIFICADO DEL ARTE EN EGIPTO Y GRECIA PROPOSITO: Que el alumno escriba un ensayo breve en donde compare el significado que los egipcios y los griegos daban a ciertos conceptos extraídos de su arte y los vincule con el propio significado respecto a los mismos conceptos.</p> <p>CONTEXTO: Durante las últimas tres sesiones los alumnos han trabajado con el tema del arte en Egipto y Grecia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Han visto diapositivas en PP elaboradas por mí en donde conocieron aspectos del contexto histórico y social, así como las más representativas manifestaciones artísticas. ➤ Han visto documentales de ambas culturas y han trabajado esa información en actividades que requieren diferentes habilidades del pensamiento. ➤ Han completado una matriz con 7 conceptos a los que significaron de manera personal y según la interpretación que cada quien dio al arte de Egipto y Grecia. ➤ Para escribir su ensayo los alumnos pueden apoyarse de la información que consideren necesaria: apuntes de clase, libros de arte, paginas de Internet, etc. <p style="text-align: center;">ENSAYO</p> <p><u>Egipto y Grecia: ¿Con quién me identifico más?</u></p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 20px auto;"> <p>En el titulo se implica con las culturas antiguas</p> </div> |

Si nos remontáramos a las épocas y lugares más antiguas nos parecería muy diferente el contexto a lo que hoy en día nos ha tocado vivir. Desde las formas de vida hasta la cultura y el arte han dado un giro de ciento ochenta grados. Sin embargo todas las raíces de estos tres factores son las que, gracias a ellas, tenemos y somos lo que ahora vemos. Egipto y Grecia son dos de las madres que más nos han dejado a todas las culturas del mundo, pero sobre todo han dado nacimiento a las más importantes formas de arte.

Hoy que me desenvuelvo en un ambiente, el diseño, donde el arte es el principal factor me doy cuenta de la gran importancia que estas dos civilizaciones nos vinieron a dar. Más allá del arte, sus técnicas y la ciencia tienen una gran influencia en el diseño como profesión y como algo cotidiano que nos auxilia con problemas que tenemos diariamente.

Como primer elemento, me gustaría tomar a la naturaleza, madre sabia que nos ha dado la vida. Siempre he pensado que así como lo era para los egipcios el río Nilo, la naturaleza nos ha brindado las fuentes de supervivencia para sobrevivir en este planeta. Para los griegos era sólo una fuente de inspiración, aunque también le tenían una gran admiración y respeto.

La vida espiritual, la fe y todo lo que tiene que ver con el Dios o los dioses ha sido interpretada por cada cultura de diferente manera. YO creo en uno, no sé si sea Alá, Buda o quien sea. Creo que el hombre se ve, en vida, en la necesidad de buscar un ser divino en quien poner su fe y sus esperanzas para así poder en cuerpo y alma trascender. Para mí, mi Dios es omnipresente; Dios soy yo, Dios eres tú, Él somos tomos. Los egipcios le rendían atributos enormes, incluso más que al mismo faraón. Los griegos, por lo contrario, tenían diversos dioses en quienes confiaban y dejaban en sus manos su fe y esperanza. Construían para ellos grandes edificaciones, las más importantes, pero su fe religiosa no iba tan allá como la de los egipcios.

La perfección juega un rol importantes en las dos civilizaciones. Para ellos todo debía ser perfecto, desde la más insignificante escultura, hasta la arquitectura más significativa. Para mí ni la misma perfección es perfecta, nada ni nadie es perfecto. Todos llevamos criterios diferentes a los demás, y vemos las cosas desde puntos de vista muy contrariados. Por eso para lo que a unos se les

En la introducción extrae 3 factores de las civilizaciones: formas de vida, la cultura y el arte pero no hay claridad del significado que les otorga a estos elementos.

Justifica su interés por conocer estas civilizaciones por la utilidad que le da en su carrera como diseñadora.

La estructura que da al escrito es el mismo que la matriz, muestra elemento por elemento sin integración entre ellos.

Muestra un análisis comparativo conceptual acerca de la naturaleza y distingue diferentes significados entre ambas culturas basándose en el conocimiento de los contenidos

Reflexiona sobre el significado que tiene Dios en su vida y lo compara con cada una de las culturas. Sus argumentos muestran errores de contenido como cuando sugiere que el faraón era una persona diferente a un dios y cuando dice que los griegos "por el contrario tenían diversos dioses" como si los egipcios no fueran también politeístas.

Relaciona la importancia del significado religioso de los griegos con las construcciones más importantes y representativas que tuvieron: Los templos.

El concepto de perfección no lo analiza, simplemente muestra generalidades sin argumentos que los sustenten.

hace perfecto algo, para otros no lo será del todo.

La belleza es otro de los valores presentes en el viejo Egipto y Grecia. Estaba presente por doquier. Aunque para los griegos todo debía ser bello, para los egipcios no era algo primordial. La belleza, según mi criterio, es demasiado relativa. Es como la perfección, depende del punto del cual se vea.

Como en todas las culturas, el bien común se hace presente incluso en las más viejas. El hecho de que todos en Egipto trabajaran juntos en la construcción de las pirámides era algo esencial, lo hacían para todos y por todos. Por el lado de Grecia este bien común estaba relacionado más bien en el aspecto social. Tenían una gran convivencia gracias a los teatros y plazas que había. Para mí existe un bien común que se relaciona con una gran balanza. Creo que el hombre es egoísta de nacimiento, sin embargo nos damos cuenta de la necesidad que tenemos de los demás y de la que ellos tienen de nosotros. Yo creo en un "karma"; damos sin esperar nada a cambio, y ya después recibiremos de alguna u otra manera.

La muerte es un tema tabú. Todos le temen pues no saben que es lo que habrá en el más allá. Yo no le temo a la muerte, creo en la trascendencia espiritual. A la mejor coincido con la idea de los egipcios, quienes creían que existía algo después de la muerte, creían en la inmortalidad. Para ellos este hecho era una búsqueda constante en vida, pues creían que debían continuar allá con lo que empezaron aquí. En cambio para los griegos era un momento insignificante; morían y los incineraban.

Después de una recolección de temas y puntos de vistas propios, y sobre todo comparando una civilización de otra, me puedo dar cuenta que mi manera de pensar lleva un poco de la dos sin llegar a la necesidad de inclinarme hacia uno sólo. Creo que en los valores que he mencionado y expuesto mi idea, han variado y concordado con los dos en unos puntos, pero no en todos.

Me parece interesante llegar a la conclusión de poder elegir criterios variados de cada uno y llegar a resumir la mía propia. Sobre todo me doy cuenta, que igual a mi personalidad de gran flexibilidad, mi criterio varía según el tipo de idea que me han sido expuestas.

"Introducción a la historia del arte"

Gabriela Vázquez Patrón

El concepto belleza tampoco lo analiza solo dice generalidades sin argumento.

Interpreta la importancia que ambas culturas le dan al "bien común" de acuerdo al tipo de edificios que construían y distingue con claridad las diferencias.

En su reflexión encuentra una dicotomía entre el ego y la necesidad del otro. Su argumento lo fundamenta en conocimientos previos sobre el Karma.

Al hablar de la muerte inicia de manera impersonal y generalizada pero luego concretiza y compara semejanzas que encuentra entre sus significados con los Egipcios.

Finalmente no logra integrar sus ideas en una sola conclusión

REFLEXION ANALITICA

Volviendo al propósito de esta actividad: “Que el alumno escriba un ensayo breve en donde compare el significado que los egipcios y los griegos daban a ciertos conceptos extraídos de su arte y los vincule con el propio significado respecto a los mismos conceptos”. Veo que Gaby influenciada por la matriz repite el mismo esquema de separar conceptos sin articularlos en su escrito.

De los 6 conceptos que expone 4 son referidos a obras de arte (principalmente arquitectura) con lo que demuestra que fue capaz de extraer de ellos el significado que infiere, además de lograr integrar en su redacción la comparación de sus propios significados.

Sin embargo existe una fuerte ruptura entre todos los conceptos y esto se refleja en sus conclusiones que no sintetizan el todo sino que sigue viendo las partes.

Concluyo que la matriz tuvo una fuerte influencia en Gaby a la hora de escribir su ensayo y que no fue capaz de abandonarla para transferir la esencia del sentido, limitando la fluidez de sus ideas y quedando fragmentada.