

MODULO DE FUNDAMENTACIÓN BÁSICA PARA PRACTICA DOCENTE
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
FACULTAD DE ARTES UNIVERSIDAD DE NARIÑO

WILLIAM ALIRIO DELGADO ARMERO
MARTHA CECILIA TOBAR BURBANO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD
SAN JUAN DE PASTO
2005

MODULO DE FUNDAMENTACIÓN BÁSICA PARA PRACTICA DOCENTE
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
FACULTAD DE ARTES UNIVERSIDAD DE NARIÑO

WILLIAM ALIRIO DELGADO ARMERO
MARTHA CECILIA TOBAR BURBANO

Asesor
Mg. Pablo Santacruz Guerrero

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD
SAN JUAN DE PASTO
2005

ARTICULO 30: La Universidad no será responsable de los conceptos emitidos por el estudiante en su trabajo de investigación

Acuerdo No. 036 del 9 de marzo del 1998 REGLAMENTADO PARA EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nota de aceptación:

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, marzo de 2005

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su indudable presencia en nuestro afanoso quehacer.

A nuestros padres y hermanos por la confianza y lealtad permanente, y apoyo incondicional.

A nuestro querido maestro Pablo Santacruz, por ser el gestor y guía en la realización de nuestro trabajo, por su paciencia y dedicación.

Al Licenciado Luis Armando Aux, Directivo del Centro de Investigaciones Docentes. CEID. SIMANA. Por su gran colaboración y apoyo constante.

Y a todas las personas que contribuyeron de una u otra forma para que este trabajo sea hoy una realidad.

A Dios, mi guía, luz y esperanza; quien siempre esta conmigo.

A mi madre y mi Padre; por su formación moral, ética y responsable.

A Edward, mi hermano; por su complicidad y lealtad.

A Fanny, mi cuñada; María Alejandra, mi sobrina Nuevos pilares de nuestra familia.

A Martha, mi compañera de trabajo; símbolo de amistad, paciencia y complicidad.

William

A mi MADRE, el ser que más amo en la vida, a su incansable acompañamiento y fe ciega en mis proyectos.

A mis hermanas.

Martha

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	17
OBJETIVO	19
1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA	20
1.1 OBJETIVO ESPECÍFICO	20
1.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS	20
1.3 CONTENIDOS	20
1.3.1 Conceptos de “Educación” y “Arte”	20
1.3.1.1 La educación	20
1.3.1.2 El arte	22
1.3.2 Fundamentos conceptuales de la educación artística	23
1.3.2.1 La educación artística	23
1.3.2.2 Conceptos sobre educación artística	24
1.4 LECTURA	27
2. MODELOS PEDAGÓGICOS	33
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
2.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS	33
2.3 CONTENIDOS	33
2.3.1 Definición de modelo pedagógico	33

2.3.2 Principales modelos pedagógicos, proyección y límites	34
2.3.2.1 Las pedagogías tradicionales	35
2.3.2.2 La escuela nueva y el modelo activista	39
2.3.2.3 El conductismo	43
2.3.2.4 Tendencias pedagógicas contemporáneas	45
2.3.2.5 La escuela histórico – cultural	47
2.3.2.6 El constructivismo	49
2.3.2.7 Inteligencias múltiples	56
2.3.2.8 Pedagogía conceptual	59
2.3.3 Supuestos implícitos y explícitos en el uso de los modelos pedagógicos	62
2.4 LECTURA	62
3. METODOLOGÍA DOCENTE	68
3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	68
3.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS	68
3.3 CONTENIDOS	68
3.3.1 Conceptos de docencia, metodología, método, medio, técnica, aprendizaje, enseñanza, conocimiento	68
3.3.2 La metodología docente como instancia facilitadora de aprendizaje	72
3.3.3 La metodología docente en la enseñanza del arte.	73
3.4 LECTURA	74
4. INVESTIGACIÓN	89
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	89

4.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS	89
4.3 CONTENIDOS	89
4.3.1 Concepciones en torno a la investigación	89
4.3.2 Actitudes y aptitudes necesarias en un investigador	91
4.3.2.1 La admiración	91
4.3.2.2 El deseo de saber	92
4.3.2.3 La duda	92
4.3.2.4 Rigurosidad argumentativa	92
4.3.3 Técnicas de recolección de datos	92
4.3.3.1 La observación y el registro	92
4.3.3.2 La encuesta y la entrevista	94
4.3.4 Modelos de investigación.	95
4.3.4.1 Investigación cuantitativa	95
4.3.4.2 Investigación cualitativa	97
4.3.5 Enfoques de investigación	101
4.3.5.1 Enfoque empírico analítico o naturalista	101
4.3.5.2 Enfoque histórico hermenéutico o interpretativo	101
4.3.5.3 Enfoque crítico social	103
4.3.6 La investigación en la práctica docente	104
4.3.7 Arte e investigación	104
4.4 LECTURA	105
5. EVALUACIÓN	110

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	110
5.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS	
5.3 CONTENIDOS	110
5.3.1 Generalidades sobre evaluación	110
5.3.2 Tipos de evaluación	112
5.3.2.1 Evaluación de contenidos conceptuales	113
5.3.2.2 Evaluación de contenidos procedimentales	113
5.3.2.3 Evaluación de contenidos actitudinales	114
5.3.3 Modalidades de evaluación	114
5.3.3.1 Evaluación por su finalidad	115
5.3.3.2 Evaluación por su tiempo	117
5.3.3.3 Evaluación según los agentes que intervienen	118
5.3.4 Técnicas e instrumentos de evaluación	120
5.3.4.1 Observación	120
5.3.4.2 Entrevista	120
5.3.4.3 Encuesta	121
5.3.4.4 Sociometría	121
5.3.4.5 Análisis de Contenidos	122
5.3.4.6 Registro Anecdótico	122
5.3.4.7 Portafolio	122
5.3.4.8 Libro Abierto	123
5.3.5 La evaluación por competencias	123

5.3.5.1 Competencias Comunicativas	125
5.3.5.2 Competencias de Pensamiento	125
5.3.5.3 Competencias Biofísicas	125
5.3.5.4 Competencias Axiológicas	125
5.3.6 Consideraciones finales sobre evaluación	126
5.4 LECTURA	127
6. LA PRACTICA DOCENTE	129
6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	129
6.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS	129
6.3 CONTENIDOS	129
6.3.1 Generalidades de la práctica docente	129
6.3.2 Sentido y significación de la práctica docente	133
6.3.3 La práctica docente en la formación de educadores en el campo del arte	134
6.3.4 Relatos vivenciales de práctica docente	136
6.3.4.1 Cuestión de tiempo	136
6.3.4.2 Mi primera clase	137
6.3.4.3 Una etapa crucial	138
6.3.4.4 Sentires y realidades de paso	139
6.4 LECTURA	141
BIBLIOGRAFÍA	144
ANEXOS	148

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Base para Práctica Docente	149
Anexo B. Los Diez Mandamientos del Buen Maestro	151

RESUMEN

En el proceso de la práctica docente, intervienen una serie de factores que influyen en su desarrollo. Uno de ellos es el manejo de conceptos teóricos que referencien los lineamientos que en dicho proceso deben tenerse en cuenta para la satisfactoria realización de la práctica docente básica, en la formación de educadores.

El texto pretende aportar, concretando estos conceptos, referentes teóricos implícitos en la realidad de la práctica docente. El documento está presentado como un módulo, con el fin de convertirse en una estrategia de reflexión en cuanto a marcos de referencia correspondientes a la formación de educadores en la práctica docente. Desarrollando seis núcleos conceptuales: Educación Artística, Modelos Pedagógicos, Metodología Docente, Investigación, Evaluación y Práctica Docente, que se amplían bajo una estructura temática similar, para dinamizar y facilitar el acceso a la consulta de cada uno de estos temas, ampliando los contenidos y permitiendo un análisis crítico, por parte del estudiante, así como también del docente que acompaña este proceso.

El Módulo está dirigido a estudiantes de práctica docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño; por lo tanto, algunos ensayos trabajan con generalidades de Educación Artística, evidenciando la formación humana, verdadera finalidad de la educación a través del arte. Sin embargo, su temática permite ser fuente de consulta para cualquier énfasis en la formación de educadores.

ABSTRACT

In the process of the educational practice, they intervene a series of factors that you influence in their development, one of them it is the handling of theoretical concepts that they index the limits that should be kept in mind for the satisfactory realization of the basic educational practice in the formation of educators in this process.

The text seeks to contribute, summing up these concepts, relating theoretical implicit in the reality of the educational practice. The document is presented as a module, with the purpose of becoming a reflection strategy as for reference marks corresponding to the formation of educators in he practices it educational; developing six conceptual nuclei: Artistic Education, Pedagogic Models, Educational Methodology, Investigation, Evaluation and Educational Practice; that are enlarged under a similar thematic structure, to energize and to facilitate the access to the consultation of each one of these topics, enlarging the contents and allowing an analysis criticizes, on the part of the student as well as of the educational one that accompanies this process.

The Module is directed to students of educational practice of the Faculty of Arts of the University of Nariño, therefore some rehearsals work with generalities of Artistic Education, evidencing the formation human, true purpose of the education through the art. However their thematic one allows to be consultation source for any emphasis in the formation of educators.

PRESENTACIÓN

El internarse en el campo de la Práctica Docente que ofrece la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño, nos planteó muchos caminos a seguir, entre ellos, el de preparar un material para estudiantes universitarios que cuentan entre sus próximas metas convertirse en educadores profesionales en el campo de las artes, teniendo en cuenta que la profesión de maestro exige grandes sacrificios personales y que el mayor reconocimiento está en la satisfacción personal.

Queremos que el Módulo de Fundamentación básica para Práctica Docente sea un documento interesante de referencia, que se constituya en una herramienta de información que permita al estudiante conocer apartes del saber acumulado a través del tiempo; un marco teórico que permita reconocernos y reconocer el lugar que estamos pisando, que ofrezca pautas de reflexión crítica, punto evidente para estudiantes y profesores del área que enfrentan la necesidad de construir estrategias que les posibiliten acceder al conocimiento e involucrarse en un sistema de saberes estables, para crear herramientas, cuestionar y repensar saberes.

Muchos de estos datos se los puede encontrar perfectamente en textos pertinentes o en los citados en el presente trabajo, pero lo que se quiere es unificar algunos conceptos entre los docentes que orientan la práctica, para que sirvan de guía y sean un soporte en el cual apoyarse. Claro está que será necesario ampliar la información y esto dependerá de cada caso y de las asesorías en particular.

Tomemos en cuenta que el avance del educando se relaciona con la capacitación que tengamos como maestros.

INTRODUCCIÓN

Introducirse en la cotidianidad de la práctica docente y en sus complejos y variados vínculos con el medio social en donde se lleva a cabo, resulta ser un proceso de bastante compromiso que conduce oportunamente a construir una teoría que fundamente y explicita la práctica docente; y está en nuestras manos enriquecerla con análisis y reflexiones que contribuyan mediante un esfuerzo colectivo a su aplicación.

El apoyo de diversas fuentes de información: observación, entrevistas formales e informales, encuestas, documentos y otros materiales, así como también la participación activa dentro de la práctica como experiencia de aprendizaje y enseñanza, sirvió para centrar debidamente el análisis. Desde ésta perspectiva y pese a algunos tropiezos que condujeron a cambiar la forma pero no el fondo, de la propuesta en reiteradas ocasiones, se ofrece este módulo, con el objetivo de iniciar un proceso de fundamentación básica orientado a la realización de la práctica docente del Programa de Artes Visuales de la Universidad de Nariño. Se quiere ofrecer pautas de reflexión que guíen al futuro profesional del área en el proceso de conocimiento y comprensión de lo que ha sido, es y puede llegar a ser la práctica docente, teniendo en cuenta las exigencias del medio educativo.

El Presente módulo desarrolla seis núcleos conceptuales: *Educación Artística*, *Modelos Pedagógicos*, *Metodología Docente*, *Investigación*, *Evaluación y Práctica Docente*, cada uno con sus Objetivos, Cuestionamientos Previos y Contenidos, acompañados de una lectura de apoyo que refuerza la temática planteada por cada uno de los ejes.

El eje de Educación artística amplía los conceptos que intervienen en el enunciado, reseñando aspectos históricos, el por qué y el para qué de su presencia en la educación.

En el eje de Modelos Pedagógicos se quiere dar a conocer brevemente generalidades, proyecciones y límites de las paradigmas de enseñanza que han estado presentes en el campo educativo. Se destacan los aportes y se señalan las posibles desventajas en cada uno de los modelos abordados.

Para la Metodología Docente se recurre a la búsqueda de conceptos de Docencia, Metodología, Método, entre otros, que ayuden a comprender la terminología propuesta, para tener claros los conceptos y poder trabajar con ellos de una manera mas consciente.

El eje de Investigación se trabaja a partir de diversos conceptos que sugieren al estudiante su apropiación e identificación, de acuerdo a su estilo de trabajo. Aquí se plantean pautas de reflexión en aptitudes y actitudes que se adoptan en los caminos, herramientas, modelos y enfoques. Además, se presentan algunos ejemplos de problemas de investigación que predominan en la labor pedagógica y que pueden ser tomados como referencia.

El eje de Evaluación consta de algunas Generalidades, Tipos, Modalidades y algunas Técnicas que facilitan la aplicación de herramientas para detectar no solo las debilidades y deficiencias, sino también para desarrollar los potenciales existentes.

El eje de Práctica Docente nos lleva a reflexionar sobre las perspectivas ocultas detrás de éste término; es más, aquí se hace un llamado a la reconstrucción de su verdadero significado y a que tomemos conciencia de su importancia.

El esquema general para la realización de un Plan de Clase que se ofrece como anexo, quiere facilitarle al estudiante la concreción de ideas en la realización de cada una de sus clases.

Se espera con el Módulo poder contribuir a la realización de una práctica más fundamentada y consciente, que lleve al estudiante a proponerse nuevas formas de hacer escuela.

OBJETIVO

Mediante la elaboración y aplicación de un Módulo en Práctica Docente, contribuir en un proceso de fundamentación básica dirigido a estudiantes de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Nariño, que oriente la realización de esa Práctica, unificando criterios en torno a la educación, para lograr que su realización sea un estudio más conciente, que permita generar transformaciones y aportes a la calidad de educación que se vive en el campo de las Artes Visuales.

1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1.1 OBJETIVO ESPECÍFICO

Que el estudiante aprenda a conceptualizar y discutir los fundamentos de la educación artística, y a valorar su importancia en el contexto de la formación escolar y de su dimensión humana y social.

1.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS

¿Qué se entiende por Educación artística?

¿Para qué sirve la Educación Artística?

¿Qué justificación social tiene la Educación Artística?

1.3 CONTENIDOS

1.3.1 Conceptos de “Educación” y “Arte”

1.3.1.1 La educación. Según afirma el profesor Mialaret “en el año de 1976, diez años después de que esta disciplina se institucionalizara, la definición que existía sobre la Educación, era muy limitada, algunas veces insuficiente y peor comprendida”¹. En el libro de introducción aux sciences de l'éducation, del profesor Mialaret, se lee que la Educación, en griego, consiste, bien en hacer salir al niño de su estado primario; en hacer emerger en él (actualizar) lo que posee en potencia”². Por su parte Olivier Reboul afirma que “El concepto de Educación

¹ MIALARET, G. Introduction aux sciences de l'éducation, citado por ZAMBRANO, Armando. Los Hilos de la Palabra. Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. p. 152.

² Ibíd., p. 152.

proviene del latín en dos sentidos: ‘Educere’, ‘extraer’, sacar, llevar, conducir de dentro hacia afuera. Y ‘Educare’: ‘conducir’ criar, alimentar”³. La educación sería un acto a través del cual el niño como expresión de naturalidad e inacabamiento logra desarrollar sus aptitudes y capacidades, al punto de lograr un estado de madurez suficiente y por esta vía, alcanzar su plena libertad.

El sociólogo Durkheim lanza una definición que las ciencias de la educación han asumido y que ha prevalecido: *“La educación es la acción ejercida por la generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto, suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que reclaman de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual está particularmente destinado a vivir”*⁴.

Ya sea que se le enseñe al niño desde el exterior, se le dirija, se le instruya, o que el mismo alumno sea quien lleve en sí mismo los medios que le permitan lograr su desarrollo, “la educación es la transformación del individuo orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la exploración de situaciones apropiadas”⁵.

En general, innumerables autores han intentado conceptuar sobre la materia, como Heladio Moreno, para quien la educación es el proceso de alimentación, que mediante una influencia externa, acrecienta el ser biológico y espiritual del hombre. O lo que conceptúa Ricardo Nassif: que es el proceso de encauzamiento o conducción de disposiciones ya existentes en el ser, que se propone la configuración física y espiritual del ser.

De acuerdo a la Ley General Colombiana “La Educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”.

³ REVOUL, Olivier. Philosophie de l`Education, citado por ZAMBRANO, Op. cit., p. 153.

⁴ ZAMBRANO, Op. cit., p. 155.

⁵ NOT, Luis. Las Pedagogías del conocimiento. Colombia: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 8 – 9.

“La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan, para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida posible, de su destino”.

1.3.1.2 El arte. El arte ha estado relacionado con el ser humano desde tiempos muy remotos. Le significó al hombre un modo de expresión y de comunicación, el cual se manifestó en todas sus actividades, porque fue utilizado invariablemente en distintas situaciones. A través de la historia fue evolucionando hasta lo que hoy en día conocemos como un lenguaje universal. Aunque la conceptualización del arte es generalmente compleja, se ofrece a continuación el punto de vista de algunos autores.

- “El arte es simplemente un agitador, un medio, es el dedo que señala el camino, pero no es el camino”⁶. Es la expresión del pintor Antoni Tàpies.
- Según Natalia Gutiérrez, profesora de la Universidad Nacional de Colombia, “el concepto de arte es una transformación constante, ya que ha cambiado con el tiempo”⁷.
- Para Durero “El arte se encuentra verdaderamente en la naturaleza y lo posee quien de ella puede extraerlo”⁸.
- Torrente Ballester afirma “El arte no se entiende: se vive”⁹.
- Para el filósofo norteamericano Jhon Dewey “el arte es una de las manifestaciones de la interacción del hombre con su ambiente”¹⁰.

⁶ GUTIÉRREZ, Natalia. Biblioteca de Humanidades: ARTE para todos. Bogotá: Intermedio editores, 2003. p. 12.

⁷ *Ibíd.*, p. 16.

⁸ VERA, Berta Lorena. El arte factor determinante en el proceso educativo. *En*: Nodos y Nudos, Revista de la Red de Cualificación de Educadores. Bogotá. Vol. 2, no. 8 (ene. – jul. 2000); p.13.

⁹ *Ibíd.*, p. 13.

¹⁰ DEWEY, Jhon. El arte como Experiencia. México: Fondo de Cultura Económica, 1949. p. 14.

- Según los lineamientos Curriculares de la Educación Artística “El arte es una actividad del espíritu con sus reglas y finalidades. El arte tiene como finalidad hacer conscientes los intereses del espíritu”¹¹.

1.3.2 Fundamentos conceptuales de la educación artística

1.3.2.1 La educación artística

☞ **Antecedentes históricos.** En principio y durante veintidós siglos de historia de la humanidad (V a. C., al XVII d. c.), al tratar de colocar el arte al servicio de la educación no se pensó en el educando (niño, adolescente), sino sólo en los aspectos técnicos. En música se les enseñaba casi exclusivamente a cantar y a tocar algún instrumento: no se les enseñaba a oír. En artes plásticas se les hacía copiar las obras de los grandes maestros (estampas y esculturas) y, como es natural, sólo los bien dotados podían trabajar con éste sistema: no se les enseñaba a ver.

A partir del siglo XVII, psicólogos y pedagogos ilustres como **Juan Amos Comenius, John Locke y J. J. Rousseau**, hicieron notar que el arte puede servir como un elemento educativo, destacándose con ello sus dos valores: el artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresivo-comunicativo, insistiendo en la idea de que, siendo medios de comunicación, deben aprenderlos todos, así como se hace con el lenguaje oral y escrito.

Es entonces cuando realmente se empieza a despertar la idea del respeto al desarrollo individual en el terreno educativo, tanto en la concepción como en la apreciación de una manifestación estética y, lo que es más importante, considerar a esta manifestación como parte de una expresión libre y no como la repetición inútil de cánones ya establecidos.

En la primera mitad del siglo XIX, empezó a gestarse la verdadera pedagogía del arte con base en las ciencias de la educación; se inicia la elaboración de programas partiendo del conocimiento del niño y del adolescente

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Educación Artística. Bogotá: Editorial Magisterio, 2000. p. 24.

1.3.2.2 Conceptos sobre educación artística. Anteriormente, centrada en el desarrollo de la Estética, (ciencia que trata de la belleza; que desarrolla habilidades y destrezas a partir de las técnicas y cuerpos de teorías de las diferentes disciplinas artísticas, fundamentalmente música y artes plásticas) amplió su significación y campo de acción, para ser hoy;

Un área del conocimiento que estudia la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser, es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma¹².

Esta área del conocimiento constituye uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, a pesar no solo de las interminables concepciones que se le otorgan, sino también de los continuos postulados referentes a la improbabilidad de la enseñanza de las artes, a sí como los conceptos sobre la única función educativa de las artes, la educación por el arte¹³.

☞ El “para qué” de la educación artística. El manejo del arte, dentro de la historia de la humanidad, ha sido modificado época tras época tras cambios culturales y sociales, que influyeron tanto en su concepto como en los fines y procedimientos del arte mismo y la actividad artística, marcando la idea del arte, en un principio, como la referencia de un ejercicio para resaltar lo agradable.

La enseñanza de las artes fue encausada bajo este tipo de cambios, compaginando abiertamente con las transformaciones socioculturales de la sociedad de cada época. Así fue como en la antigua Esparta, una nación forjadora de guerreros, la enseñanza de las artes era condicionada para honrar la guerra.

¹² *Ibíd.*, p. 64.

¹³ SÁNCHEZ CERESO, Sergio. *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana, 1985. p. 618.

En estas circunstancias las virtudes pedagógicas de la enseñanza de las artes ya se vislumbraba otorgándole funciones purificadoras al individuo.

Platón en la República, anota que el arte, o sea lo bello, en sus diversas formas, música, plástica o la palabra escrita o hablada, contribuye a crear en nosotros una predisposición liberadora de las pasiones perversas; de igual manera Aristóteles indica, como uno de los primeros efectos de la tragedia, el despertar del terror y de la piedad. Son dos virtudes prácticas y morales, cuya finalidad es realizar lo que Platón exigía de la Poesía; que ésta, no nos convierta en fuente de pasiones, sino en un medio de liberación¹⁴.

En el mundo escolar la importancia de las artes radica en el reforzamiento de los procesos educativos y culturales usándose como medio de comunicación; así, a través de la pintura, escultura, dibujo etc., el niño puede dar a conocer sus ideas y creencias sobre el mundo que lo rodea, desarrollando no solo sus capacidades intelectuales, sino también elevando sus autoestima, enriqueciendo su calidad de vida, facilitando su socialización con el círculo social que lo rodea.

Otro aspecto también importante en la educación artística es la sensibilización de los sentidos donde la mente al igual que el cuerpo son desarrollados, transformando lo que lo rodea en un grupo de imágenes, sonidos texturas que ayudan al estudiante a decodificar su mundo para entenderlo.

Además, la experiencia de las artes en la escuela tiene consecuencias positivas en las estructuras cognitivas desarrollando competencias claves del desarrollo cognitivo, tales como:

a. La percepción de relaciones. cuando a través del arte se propende por el pensamiento colectivo del estudiante, aclarándole que nada se hace solo. reforzando su capacidad de socializar con los demás compañeros de clase, fomentando así valores como el respeto, la convivencia, la solidaridad etc.

b. Atención al detalle. desarrollando el razonamiento visual como proceso en la solución de problemas y toma de decisiones, en cuanto al color y forma, y que su trabajo artístico se acerque cada día más, a una obra satisfactoria.

¹⁴ FARRÉ, Luis. Estética. Buenos Aires: Difusión, 1950. p. 122 – 123.

c. **Promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas:** haciendo hincapié en el estudio de varias soluciones y alternativas como herramientas para alcanzar una meta, o solucionar problemas.

d. **Desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso:** cuando la enseñanza hace hincapié en la teoría que una meta puede cambiar en el camino y, por ende, también sus objetos, procedimientos etc.

e. **Desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas:** cuando el estudiante toma decisiones sin tener presente reglas fijas que lo encajonan en una determinada acción, como por ejemplo decidir cuándo un trabajo terminó etc.

f. **Imaginación como fuente de contenido, la habilidad para suavizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo en una serie de acciones planeadas:** al estimular la imaginación durante el proceso artístico, se posibilita al estudiante el adelanto en el interés y en la búsqueda constante encaminada a encontrar cada día nuevas formas de expresión y conocimientos, en un diálogo con él mismo.

g. **Habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto:** al permitir que el alumno, encuentre nuevas formas de exploración dentro de las limitación que las circunstancias le presente, en un proceso de desarrollo de unas destrezas para soluciones productiva. Eh ahí la importancia que el mundo del reciclaje tiene en el encuentro de la belleza aplicada, como la utilización de la chatarra en hermosas esculturas.

h. **Habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético:** en una valoración de la naturaleza y su medio tendiente a mantener la capacidad de asombro, aún en un ser tan frecuentemente visto como una paloma.

Por todo esto, la educación a través del arte usa el proceso de creación para conseguir que los individuos sean cada vez más creadores, no importando en qué campo se aplique esa capacidad.

En la educación artística se pueden resumir la visión de Jean Piaget sobre la educación: *“El principal objetivo de la educación, es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, entre los propósitos de la educación a*

inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca”¹⁵.

1.4 LECTURA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: CONTEXTO SOCIAL

Desde que existen las artes, los artistas, los intérpretes y los miembros del público han sido educados para desempeñar sus papeles respectivos. Cada cultura ha diseñado una serie de formas de seleccionar y preparar a los individuos para desempeñar estos papeles. Este libro se ocupa de la enseñanza de las artes visuales a lo largo de la historia de la educación, tanto antes como después de la aparición de la enseñanza pública. Esta evolución de conjunto nos permite comprender las corrientes sociales que llevaron finalmente a la introducción de las artes en la escuela como asignaturas convencionales. Aunque la atención está centrada en la educación artística en Estados Unidos, también se tratan los movimientos europeos y británicos relacionados con ella.

La forma en que se enseñan las artes visuales en la actualidad ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado. Muchos de estos partidarios tempranos eran individuos socialmente poderosos que influyeron sobre las políticas educativas de su tiempo. Para ellos, la enseñanza del arte no era algo caprichoso o accidental, sino que tenía que ver con la consecución de ciertos objetivos sociales, morales y económicos.

La enseñanza de las artes visuales viene asociada a ciertas tendencias elitistas. Muchas escuelas contemplan las artes como materias especiales reservadas a unos pocos dotados de privilegios o talentos especiales. Para comprender de dónde provienen estas actitudes, debemos ir a los orígenes de la educación en la cultura occidental. Sólo después de estudiar la enseñanza del arte en épocas anteriores podremos entender el papel que desempeña en la educación actual.

Una cuestión central para la educación artística, así como para la educación en general, es el acceso a la enseñanza. En épocas muy tempranas las artes se enseñaban a través de una serie de rituales de grupo que formaban parte integral de la liturgia, o bien se enseñaban a una minoría selecta a través de un arduo aprendizaje. Algunas sociedades veían el dominio de las artes como un privilegio reservado a una élite social, mientras que otras las consideraban materias aptas únicamente para los esclavos y los hijos de los artesanos. En el siglo XIX, las mujeres europeas de clase trabajadora podían estudiar artes decorativas,

¹⁵ PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía, citado por GUZMÁN, J. C. y Hernández, G. Implicaciones Educativas de Seis Teorías Psicológicas. México: UNAM – CONALTE, 1993. p. 73.

pero el estudio de las bellas artes estaba reservado a los hombres, excepto en circunstancias altamente inusuales. A lo largo de la historia de la educación artística el acceso a la enseñanza ha venido marcado por consideraciones de clase y de género, así como por el estatus social general de las artes visuales como objeto de estudio.

Con la alfabetización universal del siglo xix llegaron los primeros esfuerzos para introducir el arte y la música en la enseñanza pública, a pesar de las objeciones de ciertos sectores de la sociedad. La introducción de estas artes era presentada habitualmente como una reforma educativa, como un privilegio que la escuela otorgaba a los jóvenes dentro de la enseñanza pública gratuita; pero el hecho de tener un estatus privilegiado acarrea ciertos costes sociales. Las artes quedaron apartadas del reino de las necesidades. Descubrir por qué las artes son tan vulnerables, incluso hoy en día, es una de las funciones de este libro.

A medida que se vaya desplegando esta historia quedará claro que la enseñanza de las artes se ha organizado alrededor de una serie de marcos institucionales. En la Edad Media era controlada por el alto clero, al que pertenecían los mecenas, los educadores y a veces los propios artistas. En la baja Edad Media, la enseñanza del arte era regulada por los gremios artesanales. En los siglos xvi y xvii fue la corte secular la que patrocinó las academias artísticas y musicales que entonces comenzaban a tomar forma. En nuestra época, la instrucción en las artes se transmite a través de una compleja red de instituciones formales e informales: escuelas profesionales de arte, museos y escuelas de museo, colegios de artes liberales, publicaciones, medios de comunicación, enseñanza obligatoria. Tanto el aficionado como el profesional pueden acceder a la instrucción, sea en clases privadas con un solo estudiante o en clases colectivas del tamaño que sea. Si la diversidad es lo que caracteriza actualmente el acceso a las artes, no fue siempre éste el caso.

LOS SISTEMAS DE CONTROL

Fueron los miembros poderosos de cada sociedad los que determinaron los fines a los que debían servir las artes y crearon las instituciones adecuadas para llevar a cabo estas tareas. Fueron estas instituciones las que determinaron qué recursos podían destinarse a la producción de obras de arte y a las representaciones artísticas, a quién se podía reclutar para el adiestramiento, quién podía servir como profesor y qué se podía enseñar. En resumen, las artes eran controladas por tres vías: el mecenazgo, la educación y la censura

El mecenazgo remite a la organización de los recursos humanos y materiales para la producción de arte. Un sistema de mecenazgo define una serie de relaciones entre los intérpretes y las audiencias o entre los artistas y los consumidores. La educación se refiere al adiestramiento teórico y práctico de los eventuales artistas y miembros del público. Un sistema educativo define una serie de relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes o entre los maestros y los aprendices. La censura influye sobre aquello que

se expresa en las obras de arte y sobre quién tiene permitido acceder a ellas. En los sistemas de censura las autoridades actúan como filtro entre el objeto de arte y la sociedad en conjunto.

Estos tres sistemas de control sobre las artes aparecen a menudo interrelacionados. Por ejemplo, los Médici de Florencia no sólo eran activos a la hora de encargar obras de arte sino que también contribuyeron a patrocinar una serie de academias de arte que promocionaban las teorías del arte favorables a la clase de expresión que ellos buscaban en sus encargos. En la Francia del siglo xvii, la Academia del arte establecida durante el reinado de Luis XIV realizaba las tres funciones. En la actualidad, la Fundación Nacional para las Artes, inicialmente concebida para promocionar el mecenazgo, está también profundamente involucrada en un programa de «artistas en las escuelas» que pretende familiarizar a los alumnos más jóvenes con las artes.

En todas las sociedades, los sistemas de mecenazgo, educación y censura están controlados por los poderosos. Ello resulta evidente en los ejemplos de la Iglesia medieval o de Luis XIV, pero también se produce en la sociedad contemporánea, aunque sea más difícil identificar los canales actuales del poder, dada la mayor complejidad de las instituciones y las redes institucionales. Esta creciente complejidad se refleja en el cambio de significado que ha experimentado la palabra mecenazgos desde el Renacimiento. Entonces designaba a aquellas personas que patrocínaban, protegían, mantenían o realizaban encargos al artista. En la actualidad se refiere a cualquier persona que forma parte del público receptor de las artes.

El mecenazgo puede estar en manos de una única institución, como por ejemplo la Iglesia o el Estado, o bien puede proceder de una amplia gama de fuentes. Cuando prevalece esta última situación, es probable que los métodos usados para enseñar las artes sean más variados. Puede darse el caso, por ejemplo, de que se enseñe a pintar de formas distintas en lugares distintos; ello permite la aparición de diferencias estilísticas. Un mecenazgo diversificado crea unas condiciones que promueven una cierta competición entre los artistas, lo cual a su vez favorece que el artista refuerce su propio estilo individual. Cuando prevalece un clima experimental, los artistas tratan de descubrir las posibilidades expresivas y los límites de sus medios artísticos. A medida que los artistas transmiten estos descubrimientos a sus alumnos, se desarrollan diferentes tradiciones educativas.

En el Renacimiento, el mecenazgo se convirtió en un sistema más diversificado de lo que había sido durante la Edad Media. A menudo los mecenazgos tenían que competir entre ellos para obtener los servicios de artistas renombrados. Por otro lado, los artistas experimentaban más

La palabra mecenazgos sustituye aquí al término inglés patrón. El término castellano, sin embargo, no ha experimentado la evolución a la que alude el texto, y se ha quedado en su acepción original de persona protectora de las artes o los artistas, con sus métodos que durante la Edad Media o durante los siglos posteriores al Renacimiento, y sus descubrimientos fueron difundidos por las primeras academias de arte. De modo parecido, los siglos xix y xx vieron el nacimiento del mecenazgo de las clases medias, que

acompañó al desarrollo de las fortunas personales y la filantropía privada. Durante este período, la educación artística se volvió también más accesible. Aumentaron de forma espectacular las oportunidades educativas tanto para los aficionados como para los profesionales.

En otros lugares y momentos históricos, como por ejemplo la Francia del siglo xvii, el mecenazgo estaba centralizado en el Estado, y el arte debía adaptarse a los modelos estatales. Los métodos para enseñar el arte también se estandarizaron, y los recientes descubrimientos del Renacimiento sirvieron de base para un sistema formal de reglas para la creación artística. El acceso a la educación artística también estaba controlado por la academia.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS ARTES

Estas observaciones preliminares sugieren que los sistemas de mecenazgo difieren en su grado de diversificación y control, y que una mayor diversidad viene acompañada por un aumento de las oportunidades educativas y también de la variedad artística. Las artes mismas son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, y lo mismo sucede con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza. El hecho de que el sistema limite el acceso a las artes o las haga ampliamente accesibles nos informa acerca del carácter de una determinada sociedad. La antigua Esparta era un Estado militarista y limitaba todas las actividades artísticas a la glorificación de la guerra. Atenas, en cambio, era un Estado de navegantes que comerciaba con otros pueblos de las costas del Egeo y el Mediterráneo. Los atenienses estaban abiertos a ideas procedentes de todos los rincones del mundo conocido, y estaban igualmente abiertos a su arte.

Las artes no constituyen reinos autónomos de actividad, ajenos a la influencia del contexto social. Dependen del mecenazgo para su mantenimiento, de la educación para su difusión, y se ven controladas por la censura; el carácter de tales sistemas dice mucho acerca de la sociedad a la que pertenecen. Este libro se ocupa principalmente de los sistemas educativos relacionados con las artes visuales.

En nuestro intento de descubrir relaciones entre el pasado y el presente, nos fijaremos en cuestiones tales como la estructura social de una determinada sociedad, las ideas acerca de la realidad que comparte una determinada cultura, las políticas culturales que conforman su sistema educativo, los sistemas institucionales que implementan sus políticas (por ejemplo gremios, academias, escuelas públicas) y los métodos educativos que se usan para la enseñanza (por ejemplo la copia de modelos, la expresión personal).

La estructura social de una sociedad consiste en una red de roles sociales. Un rol social es una forma de comportarse en relación con otras personas que tienen a su vez sus propios roles que desempeñar. Cada uno de estos roles es una especie de norma de comportamiento. En el reino de las artes, términos como maestro, aprendiz, principiante, artista, genio, artesano, mecenas, consumidor, aficionado, profesional,

crítico, coleccionista, filántropo y miembro del público identifican roles sociales. Tales roles adquieren un determinado estatus social dentro de una estructura social específica. El estatus social está vinculado al poder social. Dependiendo del entorno social, los mecenas pueden tener un estatus mayor o menor que los artistas a los que patrocinan, o puede ser que ambos roles tengan la misma importancia. Por ejemplo, un mecenas medieval típico, como un obispo o un cardenal, habría tenido un papel activo a la hora de determinar la forma, el contenido y los rasgos estéticos de las obras que encargaba. El rol del artista se limitaba a resolver los problemas técnicos asociados con la realización del objeto. En la época renacentista, los mecenas habían comenzado a dejar en manos del artista las decisiones artísticas, aunque el artista escogido por el mecenas compartía habitualmente sus mismas creencias. En nuestra época el artista forma parte habitualmente de una élite social e intelectual que a menudo excluye al mecenas. Tales mecenas compran el arte como signo de un estatus que la mera riqueza o el poder social no pueden conferirles.

Otro aspecto que debe formar parte de cualquier estudio sobre las artes son las diversas concepciones de la realidad, por lo que entiendo un sistema general de creencias o un tipo especial de conciencia que caracteriza una época particular. En ocasiones, esta conciencia queda recogida en los escritos filosóficos de un individuo particular o en las grandes obras de arte de la época. En Arquitectura gótica y pensamiento escolástico, por ejemplo, Panofsky (1957) señala una serie de paralelismos entre los escritos de Tomás de Aquino y la arquitectura de las catedrales de la época. Tomás de Aquino sostenía que la fe se podía encontrar tanto en la razón como en la revelación divina. Panofsky muestra cómo se refleja esta idea en los rasgos arquitectónicos de las catedrales góticas. De modo parecido, el Renacimiento recibió la influencia de los humanistas y su renovación de los estudios clásicos. El racionalismo cartesiano resume el espíritu de la cultura francesa en el siglo xvii. Algunas veces las concepciones de la realidad que prevalecen en una sociedad son las propias de las élites gobernantes; otras veces son ampliamente compartidas por todos los sectores de la sociedad, y ofrecen un mismo marco de referencia tanto para el mecenas como para el artista. Sirven de fundamento para las políticas culturales y la filosofía social que van a influir sobre las artes y la educación. Tales concepciones de la realidad generan el clima social que hace posibles las obras de arte de una época.

El término política cultural se refiere al uso de las artes para promocionar los valores de una sociedad. Como ejemplo de esta clase de políticas se pueden señalar el uso del arte para promover la fe religiosa en la Edad Media, o la construcción de Versalles para aumentar el prestigio de Luis XIV, o, en nuestra propia época, el uso del arte como propaganda política o como publicidad. Las políticas culturales pueden coincidir con las políticas económicas, como por ejemplo cuando las sociedades industriales usan el arte para promocionar el turismo o para hacer que los productos industriales sean más competitivos en el mercado gracias a un mejor diseño. El término también se aplica a la forma en que las creencias sociales promueven o inhiben la expresión artística, como en el caso de la prohibición del arte figurativo en las culturas islámicas, o la prohibición de los desnudos en la época de la Contrarreforma.

Las sociedades crean sistemas institucionales específicos para desarrollar sus políticas culturales. Las diversas instituciones que han influido sobre la educación artística incluyen el sistema gremial de la Edad Media, el sistema de las academias de arte que surgieron en los siglos xvii y xviii, y, más recientemente, las escuelas de comercio para artesanos, los museos, y las escuelas públicas y privadas. Cada una de estas instituciones abraza un cierto tipo de estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes. La imitación de la naturaleza y la copia fueron métodos prácticamente universales en la antigüedad. En épocas posteriores ha sido un método común en las épocas en que el control institucional de las artes era especialmente fuerte. En las Sociedades donde el artista disfrutaba de un mejor estatus social, en cambio, se privilegiaba la expresión individual, como por ejemplo durante el Renacimiento y el período romántico del siglo xix. Pero el énfasis en la expresión individual también puede ser un signo de que existe escaso interés por las artes, por lo que el artista es abandonado a sus propios medios. “En este sentido los métodos de enseñanza que se privilegian en un momento determinado revelan tanto acerca de la sociedad como las obras de arte mismas”¹⁶.

¹⁶ FALND, Arthur. Una Historia de la Educación del Arte. España: Paidós, 2002. p. 15 – 22.

2. MODELOS PEDAGÓGICOS

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Tener un marco de referencia histórica sobre los modelos pedagógicos y valorar los límites y proyecciones de cada modelo.
- Otorgar elementos para la explicitación de los supuestos pedagógicos presentes en la labor del practicante.

2.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS

¿Cuáles son las concepciones de modelo pedagógico?

¿Cuáles son los modelos pedagógicos que tienen influencia en el panorama de la educación actual?

¿Por qué es importante la autoconciencia del educador respecto al uso de los modelos pedagógicos?

2.3 CONTENIDOS

2.3.1 Definición de modelo pedagógico. Si partimos de las palabras que componen el concepto modelo pedagógico: “**modelo** (Ejemplar o forma que se sigue en la consecución de algo y que se debe seguir o imitar) y **pedagógico** (de pedagogía: arte de enseñar)”¹⁷ se puede deducir que la definición de Modelo Pedagógico es la forma de enseñar, en la cual se encadena una serie de elementos que son considerados correctos o adecuados y por lo tanto se pueden seguir como eje conductor. Como lo define Rafael Flores Ochoa: “*son representaciones sintéticas de las teorías*

¹⁷ VELEZ CORREA, Luis Alfonso. et al. Diccionario Ilustrado Larrousse. Barcelona: Ramón Sopena S.A., 1983. p. 232.

*pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la pedagogía*¹⁸. Julián de Zubiría anota que, “*un modelo pedagógico es una teoría pedagógica que resuelve preguntas relacionadas con el para qué, el cuándo, y el con qué*”¹⁹; es decir, que los modelos educativos resuelven las mismas preguntas del currículo.

En los modelos pedagógicos los propósitos y objetivos se derivan de las proyecciones contempladas con anterioridad. Los contenidos y las secuencias de los temas son producto de esquemas reflexionados sobre selección, nivel de generalidad, jerarquización (ordenamiento de los temas según su importancia), y continuidad. Estos modelos fundamentan la relación que existe entre maestro - saber - estudiante, estableciendo las características de cada uno de estos, para finalmente determinar la función de los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su aplicación.

2.3.2 Principales modelos pedagógicos, proyección y límites. Según Louis Not., “*Las Pedagogías del conocimiento se dividen en tres partes: en la primera, el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto, en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo como una Heteroestructuración; En la segunda de Autoestructuración, se trata de que el alumno mismo sea el artesano de su propia construcción y en la tercera se incursiona más en el campo de la psicología y la psicopedagogía, que se dedica al estudio de las perspectivas de aplicación de los procesos de Interestructuración, y, por lo tanto, a algunas disciplinas de enseñanza*”²⁰.

Según lo anterior, dentro de la heteroestructuración estarían las pedagogías tradicionales que se proponen lograr el aprendizaje mediante la transmisión de informaciones. En la autoestructuración, las pedagogías activas, para las cuales la prioridad está dada en la acción, manipulación y contacto directo con los objetos; y en la interestructuración, los modelos cognitivos que partiendo de los postulados de la psicología genética, proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad, transformando con ello los contenidos, la secuencia y los métodos pedagógicos vigentes.

¹⁸ FLORES OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill, 1994. p. 305.

¹⁹ DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado De Pedagogía Conceptual. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994. p. 39.

²⁰ NOT, Op. cit., p. 8.

Por lo tanto, los modelos tradicionales, activistas y conceptuales, son los que históricamente han marcado pauta en el desarrollo de la educación y son la base de diversas teorías y enfoques pedagógicos; y de ellas surgen las diversas formas de enseñanza.

A continuación se hace un recuento de los modelos más representativos.

2.3.2.1 Las pedagogías tradicionales. En este tipo de pedagogías no se puede hablar de un modelo en estricto sentido. Se prefiere hablar en plural, por cuanto han existido en la historia diferentes matices. Sin embargo es posible establecer unos lineamientos generales.

Las pedagogías tradicionales han dominado gran parte de las instituciones educativas a través de la historia humana convirtiéndose prácticamente en las únicas hasta fines del siglo XIX y sin embargo, no han contado con grandes seguidores teóricos y sí, con innumerables defensores de hecho. En una primera aproximación se podría decir que la Escuela Tradicional toma la educación como un acto de autoridad bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, donde el maestro es el ente transmisor y el estudiante el que recibe las informaciones transmitidas. En este proceso el dominio y el castigo ocupaban papeles importantes, recordándoles a los niños que “la letra con sangre entra”, y al tiempo enseñándoles el respeto a los mayores.

Es posiblemente Alain, quien elaborara un discurso más sistemático que soporte la práctica pedagógica tradicional. Para Alain:

El primer deseo del niño es dejar de serlo y actuar como adulto, aún así disfruta con el juego y sigue siendo niño; y justo en torno a esta contradicción, se articula el proceso educativo de esta escuela. El papel del maestro es hacer realidad este deseo, por lo que abre una enorme brecha entre juego y estudio, ya que el mismo niño quiere que lo saquen del mundo del recreo, para así, sentirse adulto. Entonces, para lograr este propósito debe actuar el maestro de manera exigente y vertical, ya que para Alain, el niño y el adulto buscan siempre lo difícil²¹.

²¹ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 51

En esta escuela la imitación tomaba un curso importante porque se acercaba al niño a los grandes modelos humanos en la música y la poesía clásica. El aprendizaje se obtenía con la reiteración del maestro y la copia progresiva y sucesiva por parte del estudiante, a quien algún día, este proceso de imitación, le otorgaría las capacidades y condiciones para crear.

Para el modelo tradicional el niño es un objeto simple, sin detalle, el que desde el exterior debería ser enriquecido con saberes específicos. En este proceso entra la escuela, cuya función será la de transmitir estos saberes de manera sistemática y acumulativa.

☞ **El Modelo instruccional.** Desde los lineamientos de los diferentes modelos pedagógicos, el conocimiento puede ser transmitido, creado o reconstruido en la escuela. El modelo instruccional se inclina por la primera premisa, ya que piensa que los conocimientos son construidos fuera de ella, transmitidos al estudiante a través de la lección que imparte el docente, donde el estudiante es solo un receptor, que gracias a la imitación y emulación del buen ejemplo, logrará aprender y retener los conocimientos dados.

Los conocimientos en esta escuela se tornaron en objeto de estudio, por que la finalidad de la educación instruccional consistía en entregar al estudiante los conocimientos acumulados por siglos. Hechos, nombres, definiciones, fechas y operaciones específicas, constituían el conjunto de saberes con los que se bombardeaba al niño, primando lo particular sobre lo general.

Rafael Flores, dice que, “este modelo hizo énfasis en la formación del carácter, sin distinción alguna entre un preadolescente, un adolescente o un adulto; a todos se les enseñaba por igual, ya que no existían períodos, etapas, ciclos, ni la crisis del desarrollo del niño para tener en cuenta”²². Como se anotaba antes, en este método el estudiante era un elemento pasivo, que aprendería bien su lección si atendía a las instrucciones del maestro de manera debida.

Se definen dos maneras de enlazar y organizar los contenidos: una denominada *secuenciación instruccional*, en donde los próximos contenidos eran enseñados una vez la lección anterior era aprendida; y una segunda llamada *secuenciación cronológica*, donde los contenidos se imparten teniendo en cuenta el orden de aparición de los fenómenos en la realidad.

²² FLORES OCHOA, Op. cit., p. 167.

Todos estos contenidos eran desarrollados por el docente, y el éxito del aprendizaje radicaba en atender, imitar, repetir y corregir; en donde la disciplina crearía ambientes para garantizar el aprendizaje, mediante castigos severos a los infractores. *“Desde este punto de vista ninguno de los dos es tomado como factor activo en el proceso educativo, por que el maestro es un reproductor de conocimientos elaborados fuera de la escuela y el estudiante debe se un reproductor de conocimientos transmitidos en la escuela”²³.*

En la educación tradicional de los siglos pasados los conocimientos eran recibidos y conservados por el niño gracias a su percepción y su memoria, pero para ello, ni el maestro ni el niño contaban con elementos auxiliares que faciliten de forma alguna éste proceso. Los recursos didácticos no fueron creados hasta fines del siglo pasado y la visión de su importancia solo fue evidente hasta inicios del presente.

Fue la revolución de la pedagogía de la acción a inicios del siglo XIX, la que al reivindicar el papel de la experiencia, la actividad y el juego en el proceso de la educación, promueve la creación de los recursos didácticos. Las reflexiones pedagógicas de **Pavlov, Watson y Skinner** mostraron a los pedagogos tradicionales las ventajas de utilizar materiales que llevaran de una mejor forma a los estudiantes al conocimiento; fue así como se gestaron las fichas didácticas y los listados de recopilación de información científica de las matemáticas o sociales.

La escuela tradicional comprendió que podría mantener su estructura aun si incluía en su proceso esta clase de ayudas; pero éste apoyo educativo debería ser lo más cercano a la realidad, para facilitar que la percepción del estudiante y la insistente repetición por parte del maestro conduzca a la conformación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje. La evaluación del método tradicional tenía como finalidad detectar la presencia o la falta de conocimientos, correspondientes de desarrollo y desenlace impartidos por sus maestros.

²³ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 56.

Recordemos...

La función de la escuela tradicional es la de transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente, el estudiante es un receptor pasivo del proceso, que si atiende como es debido, podrá captar la lección enseñada por el maestro. La Pedagogía Tradicional es una escuela que centró y conjugó sus esfuerzos en los aprendizajes mecánicos que se obtienen de la reiteración de prácticas y ejercicios, primando lo particular y lo específico, desconociendo las diferencias evolutivas de desarrollo que presentan los estudiantes según su edad con una estrategia de continuidad y linealidad de la educación.

Para valorar...

La Pedagogía Tradicional nos legó muchos aportes pedagógicos. Si los tomamos como objetivos, tenemos un manejo hábil de las operaciones matemáticas, un nivel aceptable de lectura fonética con una escritura clara, buena letra y pocas faltas de ortografía y las bases que formuló para los pensadores de modelos pedagógicos que surgieron hasta este entonces y que surgirán en años siguientes.

La escuela tradicional cumplió su función dentro de las expectativas, ya que la mayor parte de los estudiantes que asistieron, lograron un dominio básico de habilidades motoras y contenidos conceptuales en matemáticas, literatura, ciencias, naturales y demás, satisfaciendo así las necesidades sociales e individuales básicas.

La pedagogía tradicional se ha conservado a través del tiempo, haciéndose notoria su presencia hasta nuestros días.

Pero ...

Su metodología no daba lugar a la formación de investigadores propiamente dichos, individuos autónomos, pensadores y analíticos; ni siquiera garantizaban la comprensión de contenidos en ciencia o artes, porque no eran requerimientos de una sociedad clamante de trabajos mecánicos que la revolución industrial había dejado dos siglos atrás.

2.3.2.2 La escuela nueva y el modelo activista. Aunque el cambio de los enfoques pedagógicos que llevaron a la aparición de la Escuela Nueva, parten de diferentes factores de tipo histórico, científico y pedagógico; “los orígenes más remotos de este movimiento se encuentra en el renacimiento, específicamente en las obras de los humanistas de Luis de Vives y Erasmo de Róterdam; así como las obras de pedagógos como Rabelais, Montaigne y Comenius”²⁴.

Los ideales filosóficos del hombre como actor principal de sus propio aprendizaje y no como un ser desposeído de conocimiento teorizados en los propósitos de la Escuela Nueva, tendría grandes aportes; por ejemplo, la reivindicación de la acción, como elemento principal de todo el proceso de selección, emanado por el darwinismo; así como los importantes avances en la Psicología por parte de “**James Binet Y Freud**, en la caracterización del niño, y otras implicaciones, que le aportarían un marco psicológico conducente a valorar la importancia de la niñez como periodo evolutivo”²⁵.

Juan Amos Comenius (1592-1670), es considerado como el precursor de la acción como factor importante en el proceso de enseñanza y la aptitud y disposición del aprender como calidad humana, través de su obra **Didáctica Magna**; en donde la figura del maestro ocupa un importante lugar en la enseñanza, atribuyendo que los maestros deben ser “*personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la preponderación de costumbres*”²⁶.

Además hombres como Rosseau (1712-1778), y Pestalozzi (1746-1827), también abonarían camino para la generación de este nuevo enfoque pedagógico, donde el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza y no en un objeto de este; en oposición a las prácticas ejercidas por la escuelas tradicional. Así, para que tiempo después aparecieran sus principales exponentes: Jhon Dewey, en Estados Unidos (unos de los teóricos de la Escuela Nueva), Claparadé Y Ferriere en Suiza, Maria Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, y Freinet en Francia.

²⁴ RUMAYOR ÁVILA, Eduardo Rafael. El Proceso de la Formación Laboral Como Problemática de la Filosofía de la Educación. [http:// www. Monografias.com /Trabajos 14/formac-Laboral. Shtml](http://www.Monografias.com/Trabajos/14/formac-Laboral.Shtml), 15 de septiembre de 2003.

²⁵ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 71.

²⁶ COMENIUS, Juan Amos. Didáctica Magna, Citado por MONTROYA VASCO, Eloisa, La Enseñanza en el Pensamiento de Vives Y Comenius, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. p. 43.

En nuestro medio el principal gestor de esta escuela fue Agustín Nieto Caballero (1889-1975), un joven bogotano de formación europea, empapado de las nuevas corrientes pedagógicas que recorrían el viejo continente y Norteamérica, fundara el 18 de marzo de 1914, el Gimnasio Moderno en Bogotá. Institución que promulgaba los lineamientos de la escuela nueva, en esa época; particularmente de las propuestas pedagógicas de María Montessori (1870-1925) y Ovidio Decroly (1871-1932).

Esta propuesta educativa, fomentaría el interés nacional por la educación, siendo motivo de reconocimiento internacional. “A mediados de los años veinte, el Gimnasio Moderno fue reconocido como la capital de la escuela nueva en América Latina y como el centro de difusión de sus ideales”²⁷.

☞ **Escuela nueva.** La Escuela Nueva abraza la **acción** como factor principal del proceso y garantía de aprendizaje, donde sus promotores consideran la manipulación como sinónimo de aprender, ya que para ellos la acción directa sobre los objetos es lo que permite el conocimiento de los mismos; rompiendo con el paradigma tradicional en el que el aprendizaje se lograba mediante “la transmisión de los conocimientos que tenía el profesor; de ahí que sus esfuerzos se dirijan al desarrollo intelectual, y el aprendizaje científico-técnico a partir de la actividad vital del niño, con base en sus intereses, necesidades sentidas, actividades creativas etc., para que el mismo niño sea el constructor de su propio aprendizaje”²⁸.

Esta diferente forma de ver la escuela, llamaría al cambio en los componentes principales del proceso pedagógico, permitiendo así el surgimiento de *la Pedagogía Activa*.

☞ **Modelo activista.** La teoría activista relaciona el proceso de aprendizaje con la acción y el conocimiento con el producto de la “experiencia”, considerando al niño como “el elemento fundamental del proceso educativo, como sujetos del proceso educativo, donde sus intereses fueron reconocidos como sostén de las acciones y operaciones de la escuela”²⁹. Por esto, los contenidos, programas y métodos, deberían partir de las necesidades e intereses del estudiante.

²⁷ RIVAS GAMBOA, Angela. Agustín Nieto Caballero, Fundador del gimnasio Moderno. [http:// www.Lablaa.org/blaa/vitual/credencial/113.agustin.html](http://www.Lablaa.org/blaa/vitual/credencial/113.agustin.html), 25 de marzo de 2001.

²⁸ FLORES OCHOA, Op. cit., p. 165.

²⁹ RAMÍREZ ARCILA, Gonzalo. De La Pedagogía Activa a la Pedagogía Genética. Colombia: Universidad Pedagógica, 1997. p. 50.

La pedagogía activa hace hincapié en la necesidad de la Escuela, como ente formador para la vida, permitiendo además al niño pensar y actuar a su manera hacia un desarrollo espontáneo y libre de restricciones, garantizando la experiencia con la libertad y la autonomía que se requieren para enfrentar la vida, con el objetivo de eliminar la pasividad del alumno, así como la simple recepción y memorización de los conocimientos. Este propósito ubica a la escuela en un espacio real, en contacto con la naturaleza y la realidad, con lo cual preparaban a los niños para la vida.

¿Por qué es activa?

- Se centra en la iniciativa del alumno y no en los perjuicios del profesor.
- Fomenta la actividad espontánea, personal y fecunda.
- Promueve, no presionar al alumno, sino estimularle para que actúe y así lograr el máximo de efectos útiles³⁰.

Recordemos...

El activismo toma una secuencia empirista de sus contenidos, al considerar la experiencia como fuente del saber, es decir, su nombre es relacionado más al papel que el niño juega en el proceso de aprendizaje, que al dinamismo de las actividades que este proceso puede presentar, ubicando como punto de partida la manipulación directa de los objetos, considerando al contacto como la posibilidad de organizar y retener los conocimientos. La principal modificación impartida por el modelo tiene que ver con la metodología, donde el alumno se transforma en el eje, alrededor del cuál gira el proceso educativo, en el que sus intereses son conocidos y promovidos por la escuela, donde el estudiante se autoconstruya, se autogobierne y se autoevalúe.

La participación activa del niño en las clases a través del diálogo, preguntas y opiniones, se hizo necesaria para lograr frutos con este nuevo método de enseñanza, actividad que también incluía trabajar y experimentar con recursos didácticos; los cuales eran considerados, no como facilitadores de la enseñanza, sino como la enseñanza misma.

³⁰ RUMAYOR ÁVILA, Eduardo Rafael. El Proceso de la Formación Laboral Como Problemática de la Filosofía de la Educación. [http:// www. Monografias.com /Trabajos 14/formac-Laboral. Shtml](http://www.Monografias.com/Trabajos14/formac-Laboral.Shtml), 15 de septiembre de 2003.

Para valorar...

Esta pedagogía se convierte en causa y consecuencia en el proceso de la revaloración de la niñez hacia una humanización de la escuela, donde por primera vez se mira al niño como un ser con derechos, capacidades e intereses, los que deberían reconocerse, valorarse y tenerse en cuenta, para ser desarrollados por el proceso educativo, permitiendo al estudiante preguntar, opinar y participar activamente en su proceso de aprendizaje. La escuela se convierte en un espacio agradable para el estudiante, en donde aspectos motivacionales de la enseñanza se hacen presentes, vinculando la vida con la escuela. Se conceptualiza más sobre la educación, contemplando sus aspectos tanto instructivos como educativos, posibilitando la variedad en el uso de estilos de enseñanza; la palabra y el juego serán el reemplazo de las técnicas inflexibles de la escuela tradicional, permitiendo aprovechar los sitios al aire libre en la mayoría de los casos, las actividades grupales, periódicos, imprentas, excursiones y demás.

Pero...

A pesar de los aportes del activismo a la educación, éste carece principalmente de una concepción científica del aprendizaje, porque el hecho de aprender es abarcado sin diferenciaciones de ningún tipo (infantes, preadolescentes, adolescentes, adultos). Por no tener una visión genética y evolutiva del desarrollo, el proceso del aprendizaje termina siendo generalizado indiscriminadamente. Además ubica en la misma línea el hacer con el comprender, queriendo darle validez irrefutable al hecho de que si lo hace lo comprende, otorgándole un carácter empírico al conocimiento; predominando la espontaneidad; dándole mayor importancia a la opinión que a la investigación, y a la intuición que al trabajo sistemático. Además tienen problemas en la orientación y control de las acciones, presentándose la necesidad de un personal docente altamente calificado.

2.3.2.3 El conductismo. El conductismo o comportamentalismo es un movimiento de la psicología, que avoca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas con relación al ambiente (respuesta frente a un estímulo). Este movimiento se desarrolla a principios del siglo XX con el psicólogo americano **John B. Watson**, cuyo estudio conductista lo llevó a formular una teoría conocida como *estímulo-respuesta*, en donde postulaba que todas las formas de conducta como emociones y hábitos, son estudiadas como compuestas por cambios musculares y glandulares simples, que pueden ser observados y medidos³¹. Por su parte en Rusia **Pavlov** realizaba aportes similares con su teoría de los reflejos condicionados.

A mediados del siglo XX otro psicólogo americano, **B. F. Skinner**, desarrolló una posición conocida como Conductismo Radical o Conductismo Base, en la que compartía la opinión de **Watson** de que la psicología es el estudio de conductas observables en individuos interactuando con el ambiente, pero sostenía que los procesos internos como los sentimientos, debían de ser estudiados también a través de los procesos científicos usuales, con un énfasis en particular en los experimentos controlados utilizando animales y humanos. Skinner sugiere tres variaciones que pueden denominarse como tipos de conductismo: “*El conductismo Lógico*, que enfatiza sus estudios a la estructura del comportamiento como fuente de predicción de conductas, que no han sucedido con anterioridad; *el Conductismo Metodológico*, marca sus estudios en razón de las circunstancias previas de comportamiento, como motivo de cierta conducta; y *el Conductismo Radical*, que señala la conducta como un producto de variables ambientales”³².

Desde los años cincuenta los psicólogos conductistas han lanzado importantes estudios acerca del origen y como se mantienen los diferentes tipo de conductas, así como bajo que circunstancias se modifican; aportes que con especial utilidad en terapias del comportamiento, métodos de enseñanza y entrenamiento, y los efectos de las drogas en dichas conductas. En cuanto a la pedagogía, los pensadores conductistas como A Bandura, B. Bloom, R.Gagné, Skinner, entre otros, han influenciado en ella, de manera notoria, ya que el método tradicional es el más marcado y que ha expandido esta teoría, el que también es el más difundido en escuelas y colegios. Los docentes que trabajan bajo estas ideas, consideran el comportamiento de sus estudiantes como un producto de su medio ambiente, y que este puede ser aprendido; así el aprendizaje es una forma de moldearlo, para lo

³¹ HERNÁNDEZ, Priscila. El conductismo y su influencia en la Educación Tradicional. [http// www. Monografías.com/trabajos/coconductismo/conductismo/shtml](http://www.Monografías.com/trabajos/coconductismo/conductismo/shtml), 30 agosto de 2003.

³² PEÑA CORREA, Telmo Eduardo. Reflexiones Sobre Conductismo y Pedagogía. Madrid: Vives, 1995. p. 23.

que se debe proveer un ambiente adecuado para formar la conducta deseada, calificando al estudiante con notas como motivación para aprender, que además se organizan con lineamientos que el profesor proyecta para el colectivo de la clase en general, ayudado por un currículo minuciosamente detallado y organizado por materias de forma secuencial.

Recordemos...

El conductismo es un movimiento en la psicología, desarrollado por el psicólogo americano **John B. Watson**, que estudia la conducta con el uso de procedimientos experimentales de observación con relación al ambiente que rodea al individuo. Los psicólogos conductistas al realizar impresionantes estudios, han ayudado a entender cómo se produce la modificación de la conducta; conocimientos útiles en especial para terapia, métodos de enseñanza entrenamiento, y los efectos de las drogas en la conducta.

La influencia del conductismo es bien marcada en la escuela, difundándose ante todo con la educación tradicional, en la cual los estudiantes son educados gracias a estrategias curriculares y metodológicas estrictas y rígidas de incentivo y castigo.

Para valorar...

Es importante mencionar que logró cambiar el propósito principal de la psicología, hacia la solución de verdaderas problemáticas relacionadas con la conducta humana y su modificación a través del aprendizaje. Los procedimientos de reforma desarrollados por los conductistas, han probado ser de gran ayuda para muchos docentes e instituciones educativas y escuelas, durante las últimas generaciones.

Pero...

El conductismo simplifica la conducta humana y que ve al hombre automático, influenciado por las circunstancias; no es visto como un ser con propósito y voluntad. Además se considera como un modelo rígido, que no contempla el margen de imprevisión del comportamiento humano.

2.3.2.4 Tendencias pedagógicas contemporáneas. El campo de la Educación, ha sido transformado por los avances logrados por grandes hombres que no propiamente desde la pedagogía, han aportado teorías, sino que han dejado huella en los conceptos educativos que se manejaba, abriendo caminos a nuevos horizontes en el desarrollo y efectividad de la enseñanza. **Piaget, Luria y Vigotsky** no fueron pedagogos; desde la psicología nutrieron con sus postulados, las teorizaciones que los modelos pedagógicos vigentes aplicaban, aunque sus aportes fueran reprobados en un principio, por su carencia de estudios sistemáticos y científicos.

El hacerse visible las limitaciones del sistema educativo, ha generado importantes intentos de renovación de esta, convergiendo en los significativos avances de las teorías del aprendizaje, que han permitido entender las limitaciones de la educación, y vislumbrar las potencialidades de la escuela del futuro, frente a las necesidades sociales e individuales.

Entre las investigaciones realizadas se destacan los aportes de las teorías del aprendizaje de **Piaget, Vigotsky, Ausubel, y Brunner**, cuyas reflexiones se dirigen en primer término a la identificación de las características y la naturaleza del aprendizaje, la solución a preguntas referentes al cómo aprendemos y por qué olvidamos, cómo es la influencia de la comprensión en estos procesos y la posibilidad de la transferencia de los conocimientos de algún área del saber; en segundo lugar, la ubicaciones anatómicas en la corteza cerebral, donde se produce el conocimiento y las rutas de acceso para que los contenidos sean aprehendidos y registrados; y en tercer lugar, “la incidencia de la práctica, la motivación, la capacidad y las influencias familiares como variables del aprendizaje”³³.

☞ **La teoría Piagetana y la educación.** “Piaget fue un epistemólogo, que a partir de 1921, formuló, no una teoría que intenta descubrir y explicar la forma cómo el conocimiento se transforma a través de la historia y al igual que el hombre”³⁴; mostrando así, que nuestra relación con el mundo radica en la concepción que tengamos de él.

La teoría piagetiana empieza a ser considerada con aplicaciones en la educación a raíz del libro del educador alemán Hans Aebil “Didactique Psychologique” en 1951, al

³³ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 98.

³⁴ HORMAZA OROZCO, Mariela. Piaget y la Educación. Santiago de Chile: Ariel, 2001. p. 11.

que además tiempo después le prosiguió un recuento muy completo sobre las posibilidades y límites de las mismas, por Cesar Coll en el artículo “las aportaciones de la Psicología a la educación”³⁵.

Para Jean Piaget, el conocimiento resulta de la interacción nuestra con los objetos, y la construcción de este, bajo la influencia de esquemas de equilibración y asimilación, conceptos que son utilizados por Piaget, para explicar su teoría de Tendencia al Equilibrio.

La asimilación se refiere al proceso mediante el cuál el individuo recibe informaciones provenientes del exterior que se suman a los conceptos que ya tenía previamente del mundo; esto explica porque un mismo fenómeno es referido de distinta manera por un niño, un adolescente y un adulto; y *la acomodación* es un proceso complementario, garantizando de esta manera que las representaciones producidas por el proceso de la asimilación sean acordes más con la realidad que con la fantasía. Gracias a esto, por más diferencia que haya en las representaciones de un grupo de personas sobre un hecho en el mundo, éstas conservaran concordancia con la realidad, “así nadie más que una persona con trastornos intelectuales podrá afirmar que una montaña es un libro”³⁶.

Se puede notar que la postura de Piaget se dirigió más hacia el descubrimiento de cómo se genera el conocimiento, ya que, en su extensa obra, “mayor de 150 títulos, entre libros y artículos solo ‘Psicología y pedagogía’ y ‘Hacia donde va la educación’³⁷ fueron dirigidos específicamente a los educadores; y a pesar que las tendencias pedagógicas solo se quedará en intentos al tratar de aplicarlas en el salón de clase, por carecer de un aplicación pedagógica y que además se considere a las corrientes pedagógicas piagetianas, como marginales derivaciones de la escuela nueva; no podemos olvidar el ascendiente de Piaget en el constructivismo, así como su influencia en la educación; llevándonos a tener en cuenta no solo sobre los aspectos referentes a nuestra práctica pedagógica, sino también al lugar y al papel que tenemos en desarrollo de la educación, como a la cobertura, eficiencia y eficacia de nuestra práctica docente.

³⁵ Ibíd., p. 12.

³⁶ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 101.

³⁷ HORMAZA OROZCO, Op. cit., p.12.

2.3.2.5 La escuela histórico – cultural. A finales de los años veinte, el psicólogo soviético **Liev Vygotsky** formularía las tesis científicas que originarían la corriente en psicología **Histórico–Cultural**, en la que el papel principal de la escuela, es adelantarse al desarrollo para favorecer al niño y así conformar una escuela, para pensar en el futuro y no en el pasado del desarrollo del niño. Para este psicólogo, la enseñanza es el camino para lograr el desarrollo mental de los estudiantes y la escuela debería garantizar el desarrollo de sus capacidades; su teoría parte de evaluar la teoría *asociacionista*, la que en sus postulados trata el aprendizaje como transmisión de conocimientos desde el exterior, y la teoría *maduracionista*, que postula que el aprendizaje es independiente del desarrollo y es gracias al proceso de maduración que el hombre obtiene dicho desarrollo. Vygotski rescata de la tesis asociacionista, la existencia de las ideas en el mundo exterior concentradas en la cultura, pero no que los conceptos existen específicamente en los objetos; y de la *maduracionista*, el concepto de que el individuo es el que realiza el proceso de aprendizaje, pero sustentando en su teoría que los conocimientos son construidos previamente por la cultura y por ende, viene del mundo exterior. Entonces bajo esta hipótesis el niño no construye sino que *reconstruye el conocimiento* ya elaborado por la ciencia y por lo tanto, el lenguaje es el medio utilizado.

Vygotski diferencia los conceptos empíricos y científicos de esta manera: Los conceptos empíricos se elaboran a través de las características externas de los objetos; por ello, su proceso se inicia con la experiencia del contacto directo con las cosas. Y los conceptos científicos no son evidentes, son abstractos, alineados con las características internas de los objetos e incluidos en una organización diferente, lo que nos lleva a que estos conceptos, no pueden ser aprendidos a simple vista, promulgando con esto una formación escolar teórica y abstracta para los niños.

Desde el punto de vista pedagógico, Vygotski considera que el aprendizaje y el desarrollo son interdependientes, mostrando el importante papel del aprendizaje en el desarrollo del niño, en el que la escuela debería cambiar su carácter pasivo en pro de contribuir con el desarrollo del estudiante. De aquí nace su tesis pedagógica “Zona Próxima del Desarrollo”, en la que distingue aquellas acciones que el niño puede realizar con la ayuda de otras personas pero aprendiendo a desarrollarlas de manera autónoma y voluntaria.

La obra de Vygotski fue seguida y enriquecida por varios psicólogos y pedagogos muy importantes, entre los que se destacan dos de sus discípulos: **Vasili Davidov** y **Leontiev**.

Davidov, analiza los principios más importantes de la escuela tradicional, añadiendo postulados que se deberían tener en cuenta para sintonizar la escuela con los requerimientos sociales de la época. Para él, la escuela debe enseñar a pensar al estudiante para saber actuar, para lo que es necesario que los contenidos curriculares sean organizados de tal forma que se facilite su asimilación.

Leontiev, formulando el concepto de actividad de la Escuela Histórico – Cultural, propone que existen actividades que dominan al niño en cada periodo de su vida, desde el juego en la niñez hasta los desempeños sociales del adolescente.

Recordemos...

La escuela Histórico – Cultural nos aclara, que la existencia de periodos en la vida de un niño influyen significativamente, y que el papel de la escuela debería ser: orientar el desarrollo del niño. La tesis de Vygotski se origina de

la evaluación de la teoría asociacionista y la teoría maduracionista, rescatando particulares ideas de cada una; concluyendo que el niño **reconstruye el conocimiento**, ya que éste ha sido construido por la cultura anticipadamente. Y además, la interdependencia del aprendizaje y el desarrollo, de donde nace su tesis pedagógica llamada “Zona Próxima de Desarrollo”, la que designa las acciones que el niño puede realizar inicialmente con la ayuda de otras personas, aprendiendo a hacerlo posteriormente de forma autónoma y voluntaria.

Para Valorar...

Las postulaciones de la interdependencia, del desarrollo y el aprendizaje, con lo que muestra una visión de una escuela dinámica, donde el desarrollo de niño va de la mano con el nivel de conocimientos que construya y en donde la guía inicial es fundamental en el proceso cognitivo, son aportes importantes tendientes a que el niño aprenda después de manera autónoma. El predominio de la formación no solo teórica si no también científica, lleva al niño a una visión de los objetos mas allá de la simple conjetura.

Uno de los aportes importantes de la escuela Histórico – Cultural, es mostrar la existencia de periodos en las etapas de crecimiento del niño que influyen en él, de forma cualitativa.

pero...

Hay que tener en cuenta la ausencia de la caracterización de cada uno de estos Postulados en los contenidos curriculares, las metodologías y la forma de desarrollarlas en una estructura escolar.

2.3.2.6 El constructivismo. El constructivismo es una explicación científica acerca de la construcción de conocimiento, que argumenta que éste, es una construcción interna realizada por el individuo, ya sea niño, adolescente o un adulto y entra en relación con los conceptos previos que el sujeto tenga del tema, confrontándolos, y así, ayudando al desarrollo de la persona.

Algunos consideran que las ideas constructivistas no son nuevas, trasladan algunos de estos aspectos a obras de Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, John Locke, Kant, Pestalozzi, Hegel, y Skinner entre otros. Mario Carretero arguye que, “puede hablarse de varios tipos de constructivismo, Entre estas teorías se encuentran las teorías de Jean Piaget, Liev Vygotski, David Ausubel y la actual Psicología Cognitiva”³⁸; siendo los aportes de estos tres pensadores las más difundidas, y las bases para el título de constructivistas a las teorías que tengan en cuenta esas ideas.

Las teorizaciones de Piaget, Vygotski y Ausubel, no son sobre el mismo plano, prácticamente son complementarias; por un lado, Piaget y Vygotski construyeron explicaciones del conocimiento y, a su vez, **Ausubel** construye una explicación del aprendizaje. La epistemología de Piaget es constructivista por dos sentidos:

- *La noción de asimilación implica construcción, ya que somos nosotros los que le damos sentido a los objetos que se nos presentan.*
- *La noción de acomodación también es construcción ya que los nuevos esquemas que se forman en el sujeto por las acciones que él ejecuta no están dados por los esquemas anteriores, sino por el equilibrio que se da entre los esquemas anteriores y los nuevos esquemas en el mismo sujeto.*

Además, el niño construye esquemas y que estos se van haciendo más complejos a medida que interactúa con la realidad.

La vinculación al constructivismo de las visiones vygotskianas, se fundamenta en la proposición que el niño en la interacción con la realidad, construye su conocimiento acerca de la misma; por otro lado, “Ausubel es considerado como *constructivista*, debido a que acepta la recepción del aprendizaje siempre y cuando sea

³⁸ CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. México: Progreso, 1997. p. 71.

significativo³⁹.

Recordemos...

El constructivismo es la teoría que argumenta que los conocimientos, son construcciones que interiormente hace el individuo, enfrentando el concepto nuevo con sus conceptos previos, productos de su relación con su medio.

La teoría constructivista hace énfasis en el saber, basándose en la idea que el individuo, no es un simple producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores

Se conocen varios tipos de constructivismo: el derivado de las teorías de Piaget, el basado en los postulados de Vygotski, el conceptualizado bajo las ideas de Ausubel y el derivado de la teorías cognoscitivas; y además son consideradas como constructivistas las proposiciones que tengan como énfasis las teorías de estos tres pensadores

Parar valorar...

La escuela constructivista presenta como eje dinamizador al docente, quien debe proporcionar una serie de condiciones al estudiante como factores fundamentales para que el aprendizaje sea factible, ayudándole a acceder progresiva y consecuentemente a un estadio superior de desarrollo intelectual, respetando su evolución mental y creando un ambiente para la construcción activa de redes conceptuales válidas.

Pero...

La escuela constructivista hace hincapié en el desarrollo de los procesos de pensamiento, para modelar actitudes en pro de la construcción del conocimiento. No obstante, el maestro es quién decide cuál es el contenido, los métodos y las estrategias a seguir, descuidando en parte los intereses y aptitudes de los estudiantes.

³⁹ FLORES Ochoa, Op. cit., p. 247.

☞ **Teoría del aprendizaje significativo.** Se considera que esta teoría constituye uno de los aportes interesantes del constructivismo. **David Ausubel** en la Pedagogía del Aprendizaje Significativo en el año de 1963, expuso por primera vez la teoría de la **asimilación**, la cual fue ampliada en la primera edición de la psicología educativa en 1968. Este trabajo fue enriquecido posteriormente con los aportes de un grupo de colaboradores, entre quienes se destacan **Helen Hanesian** y **Edmun Sullivan**.

El trabajo de Ausubel parece ser influenciado por tres pensadores: **Jean Piaget**, **Tomas Kuhn** y **Stephan Toulmin**, de quienes retoma conceptos que le sirvieron para fundamentar su trabajo. “De Jean Piaget retoma el concepto del origen del pensamiento ordenado y jerarquizado, que se denomina **estructura cognoscitiva**; de Tomas Kuhn, el concepto de paradigma, para designar a los conceptos presentes en la estructuras cognoscitivas, y de Toulmin la necesidad de contener por parte de la educación lineamientos propios que ayuden a orientar la investigación y la construcción científica”⁴⁰.

Esta teoría del aprendizaje, evidencia la diferenciación en los tipos de aprendizaje y las formas de asimilar la información, contemplando que el aprendizaje puede ser **receptivo** o **significativo**. En estos aprendizajes influyen fuertemente, la presencia y vinculación clara y estable de los conceptos previos con los conceptos nuevos; cuando esta vinculación existe, se produce un aprendizaje significativo, en cambio, cuando no existe vinculación alguna entre conceptos o se presentan de forma mecánica, se habla un aprendizaje receptivo.

En estos casos es necesario tener en cuenta desde un punto de vista práctico, que al entregar a los estudiante los contenidos de área por completo desarrollados, ellos se verán obligados a memorizar dichos temas; pero cuando esos contenidos son presentados de forma alterna o en su parte final, el alumno tendrá que concatenar los conceptos faltantes al irlos desentrañando poco a poco, por lo tanto estos conceptos serán más duraderos.

Otro de los puntos importantes en esta teoría es la importancia que toma el nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas, por ende, “el papel central de la educación será la formación de estructuras cognitivas en los escolares”⁴¹.

⁴⁰ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 120.

⁴¹ Ibíd., p. 125.

Hay una serie de condiciones que deben tenerse en cuenta para lograr frutos satisfactorios en la aplicación de estas ideas:

- Los contenidos deben ser potencialmente significativos, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse sustancial con alguna estructura cognoscitiva específica, es decir, no al pie de la letra.
- Conocimiento previo por parte de los estudiantes, de los conceptos que componen el tema de estudio, ya que dificultaría la asimilación de conceptos nuevos, si los estudiantes no tienen presente a estos en su estructura cognitiva.
- y la disposición por aprender de manera significativa, ya que no podría relacionarse el material por mas sustancialmente significativo que sea si no hay una actitud positiva por parte del alumno

Tipos de aprendizaje significativo. Como ya hemos visto el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende. Por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: **Aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.**

Aprendizaje de representaciones. Es el más elemental de los aprendizajes, pues de él dependen los demás tipos de aprendizaje. Este se produce cuando se igualan en significado, símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y tienen para el alumno cualquier significado.

Es así que en los niños, en los que este aprendizaje se generaliza, la palabra "pelota", se relaciona, el significado que le da la palabra con lo que está percibiendo, por lo cuál, significan la misma cosa para él. No se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva, por eso su significado permanecerá, así cambie el objeto de color o de tamaño.

Aprendizaje de conceptos. Los conceptos se definen como la representación de los "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen características comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo". Partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: *formación y asimilación*. En la formación de conceptos, las características (los atributos de criterio) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis; es decir, el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", estableciéndose una equivalencia entre el símbolo y sus características. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues las características de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva, por lo cuál el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de proposiciones. Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario; luego éstas se combinan de tal forma que la idea resultante sea más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva, es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrásica provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

“Ausubel, desarrollando una tesis de Vygotski, diferencia la formación de conceptos según la edad. En los primeros años se evidencia la formación de conceptos a través de las experiencias por descubrimiento (empírico-concretas) y en los niños mayores

adolescentes y adultos, el aprendizaje se hace o se logra por asimilación conceptual”⁴².

Factores cognitivos que intervienen en el aprendizaje significativo

Las estructuras cognitivas que se refieren al orden de los conceptos, dependen de su nivel de generalidad, abstracción, discriminabilidad, estabilidad y claridad. Los cuales entre más articulados estén, más significativo será su aprendizaje.

La disposición. denomina la capacidad de poner a funcionar la estructura cognitiva en un momento dado, así, los conceptos secundarios se adquieren más fácilmente

En el aprendizaje un conocimiento particular (disposición específica) te facilita asimilar un concepto general (disposición general).

La capacidad intelectual. la inteligencia es la facultad que permite entender la realidad. Entre mayor sea el desarrollo de la inteligencia, mayor será el aprendizaje.

La práctica. es subvalorada por su vinculación con el aprendizaje repetitivo debido a su carácter literal y arbitrario. Sin embargo, no se puede negar sus funciones en el proceso de aprendizaje significativo. De estas funciones tres se identifican claramente:

- a. Aumenta la claridad y estabilidad de significados aprendidos
- b. Aumenta la diferenciación de conceptos.
- c. Protege el plano de la conciencia de los factores responsables del olvido.⁴³

⁴² AUSUBEL, David. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, 2. ed. México: Trillas, 1983. p. 46 – 61.

⁴³ DE ZUBIRÍA SAMPER, OP. cit., p. 129 – 132.

Recordemos...

Para Ausubel, es en el aprendizaje donde el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, planteando que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, es decir, sus experiencias representan un factor de mucha importancia. Ausubel resume este hecho con la epigrafe de su obra: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente"(MORILLO, Paulino. ¿Qué es el aprendizaje significativo y cuál es su importancia en el aprendizaje de la matemática?. Material fotocopiado.)

Según Ausubel, para que el aprendizaje sea significativo es preciso reunir las siguientes condiciones:

- * Que el contenido propuesto como objeto de estudio sea material potencialmente significativo; esto implica que pueda relacionarse de manera sustancial y no arbitraria (no al pie de la letra) con la estructura cognoscitiva específica del individuo
- * Que el estudiante posea en su estructura cognoscitiva los conocimientos previos necesarios y dispuestos a enlazarse con 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.
- * Manifestar por parte del alumno actitud positiva y deseo de asimilar, es decir, que manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Por tanto, debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.

Pero...

Las reflexiones del aprendizaje significativo se inclinan más en la planeación de la enseñanza, dejando prácticamente de lado preguntas centrales pedagógicas: qué, para qué y cuándo enseñar; concentrando su peso en determinar la estrategia metodológica y no los contenidos, propósitos y secuencias curriculares.

Para valorar...

Se pretende buscar que el alumno construya su propio aprendizaje, llevándolo hacia la autonomía al momento de pensar, de modo tal que desarrolle su inteligencia, relacionando de manera integral lo que tiene y conoce respecto a lo que se quiere aprender.

El aprendizaje significativo busca, entre otros aspectos, romper con el tradicionalismo memorístico que busca y desarrolla la memoria y la repetición; el aprendizaje significativo se preocupa por los intereses, necesidades y otros aspectos que hacen que lo que el alumno desea aprender, tenga significado y sea valioso para él, de allí vendrá el interés por el trabajo y las experiencias en el aula.

2.3.2.7 Inteligencias múltiples. En estricto sentido, este enfoque no puede ser considerado como un modelo pedagógico, su gran influencia en la pedagogía contemporánea, amerita su inclusión.

Su gran exponente Howard Gardner define la inteligencia como la "capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas"⁴⁴. La importancia de esta definición es de dos sentidos, por un lado, es ampliado el concepto de inteligencia, contraponiendo la creencia de la brillantez académica como la única existente; por el otro al determinar la inteligencia como una capacidad, se marca la oportunidad de desarrollarla, y sin olvidar el componente genético, por que todos nacemos con potencialidades marcadas por la genética, que se van a desarrollar de maneras distintas en cada uno de nosotros, dependiendo de factores como el medio ambiente, las experiencias, la educación etc.

Existen problemas de varias naturalezas en la vida diaria, para lo que se necesita de una inteligencia específica, para solucionarla. Howard Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos de inteligencia:

- *Inteligencia Lógica – matemática: es la inteligencia que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. La educación formal la ha desarrollado, más que las otras, es la inteligencia que corresponde al pensamiento del hemisferio izquierdo (lógico), y que se desarrolla notoriamente en los científicos. Siendo considerada por mucho tiempo, la única inteligencia.*
- *Inteligencia Lingüística: esta inteligencia también ha sido desarrollada, aunque en menor medida que la inteligencia lógico-matemática. Los escritores, los poetas, los buenos redactores, los abogados, manejan muy bien y en la escuela se hace evidente la necesidad de su desarrollo para la presentación de trabajos escritos, aprobar los test de racionamiento verbal etc. La inteligencia lingüística funciona bajo la acción de ambos hemisferios cerebrales.*
- *Inteligencia Espacial: consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.*

⁴⁴ GUERRERO, Francisco. Inteligencias Múltiples. [http:// monografias.com /12int. Multi /int. multi/ shtml.63k](http://monografias.com/12int.Multi/int.multi/shtml.63k), febrero de 2003.

- *Inteligencia Musical: consiste en el manejo de gran información sonora acerca de ritmos, timbres, tiempos etc. Siempre se ha considerado esta inteligencia como una habilidad, que con la práctica se aprende a manejarla; pero si no se posee el potencial de desarrollo de esta inteligencia, no se podrá a llegar a ser un buen compositor, ni siquiera un buen interprete de algún instrumento. Es natural en los cantantes, compositores, músicos.*
- *Inteligencia Corporal – kinestésica: es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia presente en los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.*
- *Inteligencia Intrapersonal o reflexiva: nos permite entendernos a nosotros mismos, maneja una gran información de nuestro mundo interior.*
- *Inteligencia Interpersonal o social: la que nos permite entender a los demás, y mezclarnos en la sociedad. La solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.⁴⁵*

*La inteligencia intrapersonal e interpersonal, conforman la **inteligencia emocional**, juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.*

- ***Inteligencia Naturalista**, “la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios”⁴⁶.*

Howard Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes, aunque el sistema escolar que tenemos, establece mayor importancia a las inteligencias lógico - matemática y lingüística, llegando a extremos de negar la existencia de las otras. Uno de los retos de la educación será el desarrollo de todas estas inteligencias para un progreso integral en el estudiante, ya que la presencia de las ocho inteligencias es un hecho en el ser humano, aunque en mayor o menor medida.

“Teniendo en cuenta lo que sabemos sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo que sigamos insistiendo en que todos

⁴⁵ VASCO, Carlos. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner Desarrollo de Procesos de Pensamiento: Pedagogía y Currículo. Colombia: OEA-MEN, 1991. p. 126 – 131.

⁴⁶ GUERRERO, Francisco. Inteligencias Múltiples. [http:// monografias.com /12int. Multi /int. multi/ shtml.63k](http://monografias.com/12int.Multi/int.multi/shtml.63k), febrero de 2003.

nuestros alumnos aprendan de la misma manera”⁴⁷, de hecho, el desarrollo de una materia de estudio puede ser presentada de mil maneras, para que el alumno la asimile aprovechando sus capacidades; por eso debemos preguntarnos si una educación basada en solo dos tipo de inteligencia, es suficiente para la formación de seres humanos que cada día se enfrenta a un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Recordemos...

Howard Gardner define la inteligencia como “capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Lo que evidencia, que el éxito en la escuela no lo es todo en la vida y que si queremos tener un buen desenvolvimiento,, cada campo tendrá una inteligencia. Se definen ocho tipos de inteligencia: lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal o kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Sin embargo, el sistema escolar solo la concibe a partir de la matemática y la lingüística, por lo cuál Gardner considera absurda la idea de que todos aprendan de la misma manera.

Para valorar...

Las inteligencias múltiples buscan que el alumno asimile partiendo de sus capacidades, aproveche sus puntos fuertes y los desarrolle, pues todos somos inteligentes de una u otra manera y solo hace falta que desarrollemos nuestras potencialidades .

Pero...

Faltan las estrategias claves de psicología cognitiva y pedagógica, para hacer un análisis conciente y poder aprovechar los resultados que se obtienen para materializar lo integral de esta teoría.

⁴⁷ GUERRERO, Francisco. Inteligencias Múltiples. [http:// monografias.com /12int. Multi /int. multi/ shtml.63k](http://monografias.com/12int.Multi/int.multi/shtml.63k), febrero de 2003.

2.3.2.8 Pedagogía conceptual. Para la psicología genética el desarrollo mental consiste en lograr el equilibrio que se da en los procesos de asimilación y acomodación de todas las informaciones externas derivando en un carácter constructivo del conocimiento, pero la educación es la instancia en donde los aportes hacia un mejor resultado en el aprendizaje en los alumnos no han hecho eco en sus estructuras formativas, evidenciando así que la escuela es la única de las instituciones, que no ha sido afectada por las implicaciones de los avances de nuevo milenio.

“La pedagogía conceptual es una alternativa pedagógica donde los estudiantes logran comprender los hechos sociales mediante el descubrimiento de unas reglas para la formación de explicaciones y la relación de unos hechos con otros”⁴⁸; por ese motivo, la escuela debe transformarse en el espacio para pensar, valorar y desarrollar habilidades que permitan realizar remisiones deductivas e inductivas de calidad, para el desarrollo de operaciones intelectuales, presentándole al estudiante nuevos y más difíciles retos, para que así, el papel que juega la escuela sea el de la promoción del pensamiento, las habilidades y los valores.

Los axiomas formulados por esta pedagogía, también requiere que la escuela centre los propósitos de formación de los estudiantes a:

1. Aprender los conceptos básicos del tema de clase, para asegurar la comprensión de los contenidos a tratar.
2. Desarrollar estrategias para que el alumno esté en la capacidad de analizar, deducir, inducir etc., encontrando la relación que existe en los conceptos aprendidos.
3. Desarticular y manipular intelectualmente los contenidos temáticos de la clase y además, relacionarlos con la realidad hacia la gestación de preguntas, para así, encaminarlos hacia una actitud de interés por parte del estudiante.
4. Buscar estrategias para facilitar la organización de ideas encontrando la base principal entre ellas⁴⁹.

⁴⁸ GOMEZ MORALES, Gonzalo. Giro Cualitativo de la Educación, Colombia: Mc Graw Hill, 1996. p. 60.

⁴⁹ DE ZUBIRÍA SAMPER, Op. cit., p. 143.

Otro punto importante en la pedagogía conceptual es la importancia dada a *los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales*, y la diferenciación entre estos, debido a que conforman la estructura del pensamiento del individuo y lo que se debe tener en cuenta para desarrollar las habilidades intelectuales del estudiante.

Los instrumentos de conocimiento se forman al interior de las disciplinas científicas de las áreas del saber, al desarticular estas áreas en sus particularidades, para poder ser asimiladas formándose así las nociones, los conceptos y las categorías (sociales, naturales, físicas o matemáticas), permitiendo una representación general de la realidad de manera organizada. Por ejemplo, en la escuela estos instrumentos se forman por la asimilación de informaciones a través de carteleras, exposiciones y actividades con el docente;

Las operaciones intelectuales, por el contrario, no se forman al interior de las ciencias, sino permitiendo al estudiante acciones intelectuales como el análisis, la deducción, la inducción, etc. En la escuela, el desarrollo de las operaciones intelectuales solo podrá lograrse con ejercitación dirigida.

Los maestros que se requiere para desarrollar cada una de estas habilidades, son docentes que dominen un área de conocimiento para asegurar la asimilación de conceptos, sin caer en la conjetura y los conceptos espontáneos, y maestros creativos que favorezcan el desarrollo de las operaciones intelectuales en contenidos de diversas áreas.

Reconocer las diferencias cualitativas de los niños según su etapa de vida, es otro de los puntos que la escuela debe tener en cuenta para adecuar los espacios, contenidos, referentes temáticos y el tiempo, de acuerdo a cada ciclo de vida; es decir, los tiempos de permanencia en la escuela, la importancia que le dan a los grupos, el trabajo del maestro, las estrategias metodológicas etc.

La escuela debe tener en cuenta que las nociones anteriores que el estudiante tenga en su estructura cognitiva tienen que ser desequilibradas para facilitar la llegada de nuevos conocimientos. “Solo así, se le facilita la llegada de los conceptos y de las categorías, permitiendo la formación de preguntas en el tema de estudio”⁵⁰.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 149.

Recordemos...

La **Pedagogía Conceptual** busca el desarrollo de estructuras de pensamiento formal (conceptos) que le permitan al estudiante comprender el mundo que los rodea, especialmente los hechos sociales, con una serie de postulados dirigidos a convertir a la escuela en el espacio estratégico, donde los factores pedagógicos que la componen se conviertan en herramientas necesarias para el aprendizaje.

Para valorar...

La **Pedagogía Conceptual** además de proponer estrategias que conviertan a la escuela y todos sus actores como el epicentro del aprendizaje, resaltan la importancia de *los instrumentos de conocimiento y los procesos intelectuales*, y la diferenciación entre estos, debido a que conforman la estructura del pensamiento del individuo y que se deben tener en cuenta para desarrollar las habilidades intelectuales del estudiante.

Pero...

El alcance de algunas de estas propuestas dentro de las metas de la **Pedagogía Conceptual** requieren de unas estrategias formativas que tiene mucho que ver con el campo de la formación de docentes, ya que interviene en la misión formadora del educador, teniendo en cuenta el valor humano de su grupo de contacto y las características innatas e individuales de estos. Además la pedagogía conceptual privilegia lo intelectual y cognitivo sobre lo intuitivo y afectivo.

2.3.3 Supuestos implícitos y explícitos en el uso de los modelos pedagógicos. Es de vital importancia para el desempeño del educador explicitar los supuestos pedagógicos que operan en su práctica docente. Con mucha frecuencia se incurre en desarrollar un campo de acción educativa con presupuestos implícitos, es decir, con el no acceso a la conciencia y a la reflexión del educador de aquellas concepciones y fundamentos pertenecientes a marcos de referencia determinados. Ningún profesor puede abstraerse en su práctica profesional de los marcos de referencia que la permean. Lo cuestionable es que el profesor no tenga claridad suficiente sobre cuáles son esos presupuestos, en qué modelo se inscriben y a qué tendencias de pensamientos pertenecen. En este caso se habla de un educador vulnerable a las imposiciones ideológicas generadas desde los centros de poder que definen muchas veces los destinos de un país o de una región.

En el caso contrario, el profesor que accede a una reflexión sistemática sobre su propia práctica, es capaz de mirarla con la perspectiva necesaria que solo puede ser generada por la explicitación de los presupuestos y fundamentos que operan en los marcos de referencia o modelos. El cabal conocimiento de las características, orientaciones ideológicas y filosóficas, y consecuencias éticas de aquellos, no solamente contribuirá con la cualificación de la práctica docente, sino también permitirá la flexibilización de las posturas y, por ende, el cambio y la adaptación de los modelos respecto a las demandas concretas de la realidad histórica. Con los supuestos implícitos ocurrirá lo opuesto: el profesor se verá inmerso en una práctica estancada y carecerá de la perspectiva necesaria para la innovación y la adaptación.

2.4 LECTURA

MODELOS PEDAGÓGICOS Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

La educación como proceso de socialización, de asimilación de los nuevos miembros a las reglas, valores, saber y prácticas del grupo social, es tan antigua como el hombre. Este proceso educativo ha sido objeto de reflexión para muchos filósofos desde la antigüedad hasta el siglo XX. Pero quizás tal reflexión se intensifica y sistematiza al ritmo del desarrollo científico-técnico, a partir de la época en que la educación se generaliza mediante un sistema de enseñanza planeado, intencional y especializado que propicia experiencias facilitadoras para que los individuos se formen en la modernidad (desde el siglo XVII con Raticchius y Commenio como precursores). Sólo a principios del siglo XX la reflexión sobre la enseñanza, denominada pedagogía, se desprende definitivamente de la filosofía y empieza a abrirse un espacio disciplinario propio, con pretensiones de científicidad, a partir de los clásicos promotores del movimiento

pedagógico más importante del siglo XX autodenominado Escuela Nueva, creadores de los principios que todavía hoy inspiran las corrientes pedagógicas contemporáneas, y en la perspectiva ya no de reproducir la sociedad en la escuela, sino de definirse a sí misma su propia misión y sus propias metas de formación.

Interesa conocer los fenómenos relativos a la educación, presentes en la articulación de los procesos de enseñar y aprender, y no a la manera de la antigüedad clásica ni con la concepción determinista de Newton, sino a la luz de la relatividad probabilística del pensamiento científico contemporáneo. Tal intento comprensivo lo iniciaremos de manera apenas aproximativa y provisional, a partir de los modelos pedagógicos que derivaremos hermenéuticamente del concepto de formación y los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Naturalmente, tales modelos no pretenden ser el "átomo" pedagógico que explicaría por la base más simple cualquier fenómeno real, imaginario o simbólico relacionado con la enseñanza, con base en el juego lógico-formal de reglas de inversión, simetrías, desdoblamientos, varianzas e invarianzas de sentidos, correlaciones y finalidades. Más bien, se trata de unidades de sentido estructurales e intermedias que por su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen de un criterio de validación muy próximo, a la vez que sirven como instrumentos de análisis para mejor entender y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles, respetando al máximo su complejidad dinámica. En este sentido, tales modelos son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido contextualizados históricamente.

1. CONSTANCIA HISTÓRICA

La referencia al pasado es obligada no sólo porque hoy día a nada nos podemos acercar inteligentemente sin comprender la realidad de su pasado, sino también porque nunca antes como en el siglo XX el hombre había asumido con tanta fuerza las riendas de su propia historia, sobre todo colectivamente, ni nunca se había concientizado tanto de su propia historicidad, hasta el punto de que ni siquiera los físicos con su objeto omnipresente escapan a la tentación historiadora, empeñados como están en el grandioso proyecto de reconstruir la historia del universo.

Pero tal referencia al pasado es particularmente necesaria cuando se habla de educación y de enseñanza, pues su noción misma es impensable sin aludir a la función posibilitadora del hombre como protagonista y creador de su propia historia. De la esencia misma de la educación es la tradición, su carácter sedimentador de la experiencia histórico-cultural de los hombres a través de las generaciones, remontando fronteras étnicas, contradicciones de clases, dominaciones y derrumbamientos de imperios, aventuras, aberraciones y crímenes por encima de los cuales sobrevive un mundo de sentido que permite auto-comprendemos mejor, un mundo de determinaciones socioeconómicas que pesan sobre nosotros, y un mundo de acontecimientos que aunque ya no existen, siguen siendo revelación de lo que el hombre es

hoy como proyecto. Así, el pasado, el presente y el futuro no se repiten, pero se reanudan creativamente a través de un proceso y un procedimiento aparentemente oculto y gris de asimilación y recreación cultural llamado educación. Si bien el movimiento de los pueblos y de las masas en confrontación constituye el motor de la historia, la correa transmisora (a veces frenadora) de ese movimiento es la educación entendida en su sentido amplio. Por esto, quizás, el único que estaña en capacidad de acercarse a la esencia de la educación es un maestro historiador.

No obstante, evocaré solamente las grandes épocas, a partir de un momento que es más bien prehistórico: la educación desde el origen de la especie.

2. LAS TRES ÉPOCAS DE LA EDUCACIÓN

Primera época: educación transmisionista (por imitación e intelección) para el trabajo colectivo

Por boca de los antropólogos, sabemos que el desarrollo biológico basado en la "selección natural" y en la memoria genética prácticamente se suspende en la antropogénesis, y se abre paso un proceso de desarrollo distinto, el de la evolución social. Probablemente, a medida que los instrumentos artificiales se perfeccionaban en su uso y fabricación, llegó un cierto momento en que el mecanismo de memoria genética se volvió insuficiente, incapaz de retener y transmitir los hábitos laborales. Al principio, seguramente jugó un papel importante el aprendizaje gregario, de simple imitación, basado en el imperativo de "haz como yo", que debió servir a las manadas de antropoides como base de nuevos mecanismos de memoria y de selección, hasta crearse una situación cualitativamente nueva: la selección natural, que descartaba a los viejos y a los débiles — lo mismo que el predominio de la agresividad—, se vuelve no sólo innecesaria sino incompatible con la evolución social fundada en la memoria colectiva y en el "banco de información" de destrezas y tecnologías, cuyos depositarios eran con frecuencia los viejos y los débiles. Si querían aprovechar las enormes ventajas de saber labrar la piedra y el hueso, de usar el fuego y cocinar los alimentos, tenían entonces que asumir la defensa colectiva no sólo de las mujeres y los niños sino también de los viejos y de los miembros "experimentados" que no siempre eran los más fuertes. Había que moderar entonces la agresividad (aparece la moral), y surge un procedimiento nuevo de memoria social que permite estabilizar y desarrollar la población humana, caracterizando y cualificando diferencialmente al hombre hasta convertirlo en actor y protagonista de su propia historia.

Este procedimiento nuevo de memoria como factor de progreso ya no podía reducirse a simple almacenamiento de información sino que, a instancias del trabajo transformador sobre la naturaleza, el mismo procedimiento era una matriz combinatoria y un programa "maestro" de procedimiento estructuralmente capaz de reelaborar y producir nueva información ya no por herencia genética sino por intelección (o por asimilación-acomodación, como diría Piaget), según cierta regulación de la transmisión y difusión de la información, de su procesamiento, reproducción y reestructuración mentales, en un despliegue colectivo de actividad intelectual, complicada por la búsqueda de propósitos y aspiraciones cada vez más variados,

complejos e incluso contradictorios, pero a la larga con un objetivo específico único: asegurar la estabilidad del desarrollo de la humanidad.

Ahora bien, Semejante procedimiento nuevo de memoria social que podríamos llamar "maestro" no será similar al que se ha cultivado siempre en los individuos desde que la humanidad se reconoce en la tradición a través de la educación? Tal vez la historia registra lo extraordinario, los inventos y descubrimientos intempestivos, sin mencionar el proceso de fondo, aparentemente monótono, rutinario y gris de la educación (tomada de nuevo en sentido amplio, ya que los acontecimientos presenciados o causados por un individuo o grupo durante el curso de su vida también lo educan) que en cada época, según la intensidad y la calidad de la información existente y demandada por la sociedad, los hicieron posibles. Por supuesto, al principio eran los padres y los mayores los que asumían la función educativa, para los niños y para todos, con la mira de mejorar la producción comunitaria. He aquí el sentido eminentemente humano y vital que caracteriza el surgimiento de la educación como órgano genital de la especie para la evolución social, en su primera época.

Segunda época: educación transmisionista, idealista y aristocrática (contra el trabajo productivo)

Pero sucedió en tiempos y lugares variado que con el desarrollo económico de los pueblos se fueron diferenciando minorías de élite que no trabajaban sino que más bien usufructuaban el excedente económico producido por el trabajo de la mayoría. Comenzó entonces a surgir un flujo de ideas que ayudaron a mantener esta situación sin romper la unidad de la población, cuyos portadores eran generalmente miembros pertenecientes a las mismas minorías privilegiadas, convertidos en sacerdotes y maestros que elaboraban y difundían ideas no comprometidas con la vida ni la producción material, pero que de alguna manera brindaban a todos una cosmovisión necesaria que armonizaba y justificaba en la conciencia social de los individuos el nuevo orden de cosas. Ya desde entonces abunda la reflexión pedagógica acerca del cómo de la educación. Desde la enseñanza de los Vedas en la India (s. VIII a. C.) aparecían "los pasos" del proceso educativo y la preocupación por el método, como se desprende del siguiente fragmento: "1) avidez, por parte del alumno, de escuchar las palabras del maestro; 2) entender las lecciones del maestro; 3) captación y .. comprensión de las palabras del maestro; 4) retención de lo que se oyó y entendió; 5) y 6) discusión con el maestro y con otros alumnos; y 7) comprensión de las verdades mas profundas que están por debajo y más aliadas las dadas en las lecciones"

Es, entonces, en la segunda época cuando aparece un tipo de educación aristocrática dominante, cuyo fin era la formación del carácter a través de una enseñanza religiosa y moral que encarnaba un cierto ideal trascendente, basado en el orden del universo, como creían los chinos o los hindúes, o en la ejemplar esencia humana realmente existente en el mundo de las ideas, como creían los griegos, o encarnada en Jesucristo, como plantea el cristianismo. Educación que hubo de complementarse —a partir de la demanda de funcionarios públicos— con la formación literaria, oratoria y retórica, la formación "clásica", memorística por tradición oral al principio, y posteriormente a través del estudio de los "textos" de

autores. Esta educación, en vez de enriquecerse, se fue empobreciendo durante más de veinte siglos, se volvió formalista, libresca y artificiosa hasta llegar a reemplazar el arte de vivir por el arte de manejar vocablos.

Semejante tipo de educación no sólo fue modelo del desarrollo durante casi toda la Edad Media sino que, a la inversa, el atraso social y económico influía decisivamente sobre ella: "Es incuestionable que la mediocridad material de un régimen puramente agrario que dispone de unas técnicas elementales se asocia con pertinencia a una ideología que condena toda ambición terrestre, hace de la renuncia y de la ascesis su ideal y sitúa la realización plena y la felicidad del individuo más allá de las miserias y de la impotencia de la vida terrestre". Aunque este autor se empeña en resaltar más el atraso tecnológico que el atraso en las relaciones de propiedad dominantes en la época. Más aún, a comienzos del capitalismo la burguesía naciente se apropió de este mismo esquema educativo, abandonando despectivamente a los plebeyos, a los humildes, a los aprendices y oficiales de los gremios el aprendizaje de los oficios: "Esta oposición social dará nacimiento a una oposición pedagógica y cultural que restablece en condiciones particulares una tradición heredada de la antigüedad helenística. Quiriendo distinguirse de la plebe y elevarse al nivel de las élites reconocidas, la gran burguesía se apartará poco a poco de una formación cuyo carácter profesional desacredita, a la luz de las concepciones filosóficas y psicológicas reinantes. Al igual que la burguesía alejandrina, aspirará a cultura 'desinteresada'"

El Renacimiento y la Reforma, aunque suavizaron la autoridad tradicional del maestro, en su conjunto reforzaron, paradójicamente, el mismo modelo educativo con su regreso a los originales, a las fuentes, a los clásicos (al griego y al latín) y a la Biblia, y los colegios de la Contrarreforma de los jesuitas y lasallistas se preocuparon aún más por la formación del carácter y la disciplina. En fin, que todavía para fines del siglo XVIII, Canivez comenta:

"No hay que olvidar que la instrucción (en Francia en el siglo XVIII) se acompañaba de una educación de inspiración religiosa. La práctica pedagógica siempre está atrasada con respecto a las costumbres, sin duda porque la enseñanza es más retrospectiva que prospectiva. En una sociedad cada vez más laicizada, los colegios mantenían una tradición en la que el catolicismo aparecía como una verdad intocable. Esa es una pedagogía que conviene a una monarquía de derecho divino". Pero, por supuesto, los siglos XVII y XVIII ya están preñados del anuncio de una nueva época.

Tercera época: educación para la vida y la producción social

A partir de la Revolución Industrial —desde que se difundió la aplicación de la máquina de vapor a la producción— y de la Revolución Francesa, se inicia en el siglo XIX un nuevo tipo de educación para la producción social (material y espiritual), inicialmente subordinada a la ideología del modelo tradicional humanista, esencialista e individualista, pero luego polarizada por la clase trabajadora en ascenso, formada en la producción colectiva y en gran escala, portadora de un germen revolucionario a instancias

de su aspiración de convertirse en dueño colectivo, en propietario socialista. Su formulación propiamente pedagógica iniciada por Herbart y Pestalozzi adquiere impulso en el movimiento de la Escuela Nueva que rompe con el verbalismo retórico tradicional, con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina (y de "las disciplinas clásicas"), con el autoritarismo magisterial y la sumisa pasividad del niño, con la metafísica inmovilista y esencialista, y en su lugar se propone volcar la educación hacia la vida y la producción social (Dewey), pero con la perspectiva de crear una humanidad única y pluralista a la vez. La preparación para la vida social capitalista y neoliberal desmerece por la exacerbación de la competencia individualista, por la alienación consumista, la disfunción ecológica que crea, por el desempleo, el menosprecio por el desarrollo máximo de su juventud en aras de la maximización del lucro, etc... Entonces, se plantea históricamente la posibilidad de preparar para la vida cultivando el espíritu colectivo y la responsabilidad social y cultural: la meta es un individuo pleno para una sociedad plena (Makarenko).

3. METODOLOGÍA DOCENTE

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar una discusión conducente a develar los supuestos y concepciones que subyacen en el tema de la metodología docente
- Ofrecer elementos de reflexión tendientes a la generación de ambientes de docencia que faciliten el aprendizaje

3.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS

¿Qué se entiende por Metodología Docente?

¿Cuáles son los conceptos implicados en las concepciones de metodología docente?.

¿Cómo desarrollar procesos metodológicos que faciliten la obtención de aprendizajes?

¿Qué se entiende por Metodología Docente en la especificidad de la enseñanza del arte?

3.3 CONTENIDOS

3.3.1 Conceptos de docencia, metodología, método, medio, técnica, aprendizaje, enseñanza, conocimiento.

Docencia. Acción que permite poner en interrelación a alumnos, profesores, contenidos, procesos de enseñanza y aprendizajes en medios ambientes específicos, con unos fines educativos y de formación muy particulares.

La docencia es una función propia de los procesos educativos. Debe ser un tema objeto de investigación para quienes se dedican a ella como profesión, o la investigan y la administran; y también para quienes aprendemos de ella.

La Docencia se convierte en un arte cuando el maestro tiene que sortear, juzgar y decidir cómo actuar e interactuar con factores de tipo personal, ambiental, cultural, académico e institucional. Pareciera, como lo afirma Mckeachie, que, “hay que conciliar la idea de la docencia como una ciencia y como un arte, en el sentido de que la docencia es un arte basado en conocimientos y en habilidades que promueven en forma específica el aprendizaje de los estudiantes”⁵¹.

Método. puede definirse como un conjunto de conceptos o maneras de cómo llevar a cabo un proceso, teniendo en cuenta elementos como selección y organización, con el fin de llegar a una meta. *El procedimiento* tiene que ver con el cómo se realiza, la forma, la organización de actividades etc. y *las actividades* es lo que se hace dentro de la metodología por parte de la enseñanza para incurrir en el aprendizaje.

“El método hoy en día se sugiere que se piense como un conjunto de supuestos y concepciones a cerca de cuáles y cómo seleccionar, organizar y relacionar ciertos elementos con miras a una realización (fin, meta, objetivo)”⁵².

Metodología. “La metodología más que exponer y sistematizar los métodos se esfuerza en proporcionar al profesor los criterios que le permitan justificar y construir el método que bajo razones pedagógicas responde a las expectativas educativas que en cada situación didáctica que se plantea”⁵³.

Medio. “son las actividades que forman parte de un método obedeciendo a unos supuestos que permiten ordenar y dar coherencia interna entre como hacer algo y su logro”⁵⁴.

⁵¹ FORERO R, Fanny. Mejorar la Docencia Universitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p. 21.

⁵² PARDO NOVOA, Alberto. Mejorar la Docencia Universitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p. 35.

⁵³ MORENO M., Heladio. ABC, Pedagogía y Otros Conceptos Afines. Colombia: Ediciones Antropos, 2000. p. 81.

⁵⁴ PARDO NOVOA, Mejorar la Docencia Universitaria, Op. cit., p.36.

Técnica. Conjunto de actividades y procedimientos docentes. La técnica es radicada dentro de un campo de fuerzas del método y es desde él, donde toma su sentido pedagógico.

Aprendizaje. Aprender puede ser concebido como el conjunto de procesos que permiten una “apropiación” de algo, por parte de quien los efectúa. El aprendiz se “apropia” de algo, reelaborándolo.

El aprender no consiste en una recepción pasiva del impacto del conocimiento sobre el sujeto. A la luz de los principios constructivistas del conocimiento, aprender es todo un conjunto de transformaciones que van ocurriendo en los sistemas de representación y de comportamiento del sujeto. Para que el aprendiz llegue a tener incorporado en su sistemas lo que va a aprender, deben efectuarse varios procesos y ocurrir diversas transformaciones en esos sistemas.

Enseñar. No es producir aprendizajes en otros. Es disponer, organizar y ofrecer experiencias y contextos para que los sujetos actúen - pongan en acto - sus propios procesos”⁵⁵ Es fundamentalmente crear condiciones para que se desencadenen y dirijan los procesos del sujeto. Es inducir aprendizajes. Pero sus efectos no son automáticos ni ocurren de igual manera en todos los sujetos, ni en los mismos tiempos, ni a iguales ritmos.

Enseñar no puede pensarse como el dispositivo que hace que otro aprenda, por el contrario, y desde un pensamiento constructivista, el papel de la enseñanza tiene que ser visto como el de crear oportunidades y condiciones para que el sujeto pueda elaborar aprendizajes. “En este sentido, enseñar equivale a crear, diseñar un ambiente o contexto para el aprendizaje”⁵⁶.

“El fin de la enseñanza no es el de producir aprendizajes, sino el de producir condiciones de aprendizaje”⁵⁷.

⁵⁵ Ibíd., p. 38.

⁵⁶ PARDO NOVOA, Alberto. Hacia la reconceptualización de la metodología docente en la Educación Superior. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p. 10.

⁵⁷ ERDAS, L. Docencia universitaria, citado por PARDO NOVOA, Alberto. Mejorar la Docencia Universitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p. 39.

El enseñar no es un quehacer mecánico de transferencia. Enseñar es hacer posible que los educandos epistemológicamente curiosos se apropien de la significación profunda del objeto de estudio como manera de aprenderlo, aprendiéndolo. Lo anterior implica según el educador brasileiro Paulo Freire, una búsqueda viva, curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer y alegría.

Conocimiento. Conocer es un conjunto de actividades de parte del sujeto, quien a través de ellas construye, elabora formas de “representar” o “interpretar” el mundo. En el conocer, sujeto y objeto interactúan para interestructurarse. La actividad del sujeto sobre los objetos materiales y luego sus operaciones mentales sobre el mundo material y sobre el mundo simbólico, son los que conducen a las construcciones cognitivas (resultados, productos) o “conocimientos”.

El conocer puede entenderse como el conjunto de procesos por medio de los cuales el sujeto elabora representaciones o conocimiento del universo y de sus elementos. Estos no son una copia o reproducción del mundo en sí.

Desde el punto de vista del constructivismo, conocer es un conjunto de procesos ejecutados por el sujeto cogniscente, que culminan en elaboraciones cognitivas del objeto conocido. Estas elaboraciones son los llamados **conocimientos**, 2que son de diferente orden y de diferentes formas. Los conocimientos son pues resultados de la actividad cognitiva del sujeto”⁵⁸.

El Conocimiento es la relación entre el sujeto y el objeto, la función del sujeto consiste en aprehender el objeto y la del objeto, de ser aprensible y aprehendido por el sujeto. La aprehensión es un acto de entendimiento. **Hessen (1973)**

Es un proceso crítico mediante el cual el hombre va organizando el saber, va superando las experiencias espontáneas hasta llegar a un saber mas elaborado y, si se quiere, llegar a un conocimiento científico que deberá ser: sistemático, ordenado, coherente y metódico. **Hernando Barragán (1984)**

Es un organismo de crecimiento. De ahí que cambie y se enriquezca con las nuevas experiencias; es un hacerse continuo y no algo que ya está hecho. Todo conocimiento parte de la realidad no se puede conocer algo que no existe.

⁵⁸ PARDO NOVOA, Hacia la reconceptualización de la metodología docente en la Educación Superior, Op. cit., p. 12.

3.3.2 La metodología docente como instancia facilitadora de aprendizaje. La docencia y la metodología están relacionadas en dirección al conocimiento; éstas han sido estudiadas por diferentes disciplinas como la psicología, la epistemología, la pedagogía y, además, están constituidas por relaciones que se enmarcan entre el estudiante y el docente, llevando implícitos referentes sobre la naturaleza de cómo se aprende, la relación enseñanza-aprendizaje y la labor del docente y el estudiante frente al conocimiento y aprendizaje.

La metodología docente se desenvuelve en dos niveles de desarrollo: uno de ellos es el **Macrocontexto**: conformado por los lazos existentes entre el estudiante y su medio sociocultural, para lo que se develan condiciones de los roles de la institución educativa en la sociedad y, además, del papel social del conocimiento que se imparte.

Otro nivel en el que se desenvuelve la metodología docente, es el que hace referencia de manera directa a la practica docente: el **Microcontexto**, el cuál es constituido fundamentalmente por las acciones comunes entre docente–estudiante, las que también llevan implícitos aspectos como la naturaleza del aprender, naturaleza y papel de las relaciones enseñanza-aprendizaje y roles del docente y el alumno frente al conocimiento y el aprendizaje.

La metodología docente en términos concretos podría definirse como el proceso en el cuál se diseñan y se crean las condiciones apropiadas para el aprendizaje. Alberto Pardo Novoa lo explica con dos postulados sencillos a) **Nadie aprende por otro** b) **Nadie puede hacer que otro aprenda**; lo que no quiere decir que el dialogo pedagógico sea una causa inútil, o que no sea más que una simple charla informal, pues ahí se encuentran inherentemente enmarcados los conceptos de conocimiento y aprendizaje.

La metodología esta concadenada con unas condiciones importantes en el desenvolvimiento satisfactorio de ésta. Dentro de la metodología circundan condiciones que son importantes para su desenvolvimiento satisfactorio. Términos como método, procedimiento, actividades y técnica son pilares fundamentales para este fin.

Dentro del método se encuentran implícitos elementos como:

- a) **Los supuestos:** Tiene que ver con los conceptos de conocimiento, aprendizaje, el papel de la institución educativa en su contexto sociocultural, la relación existente entre ellos y la relación entre medios y fines.
- b) **Los medios:** Tiene que ver con las actividades que se proponen teniendo en cuenta unos supuestos, que ayuden a correlacionarlas en un ordenamiento coherente, para ir de un cómo hacer algo, a un logro.
- c) **Los modos:** Tiene que ver con el cómo, se han de desarrollar las actividades según el ordenamiento propuesto.⁵⁹

Por otro lado, la *Técnica*, es la herramienta que se usa, en la construcción del conocimiento de acuerdo a unos métodos. Por ejemplo, si lo que queremos es que un grupo de estudiantes conozca algunos aspectos sobre la evolución artística en nuestro país; el método empleado puede ser un seminario y una de las maneras que se podría emplear, es una visita a un museo o revisar una serie de documentales (técnica).

3.3.3 La metodología docente en la enseñanza del arte. Podemos intercalar los conceptos de metodología docente, enseñanza y artes, de cuyas definiciones podemos deducir que la metodología docente en la enseñanza del arte es el proceso mediante el cuál, se construyen los espacios adecuados para que le estudiante obtenga aprendizaje en el campo de las artes, mediante la selección, disposición, organización y funcionamiento de unas experiencias y de sus procesos (en las que se pueden inscribir todos los procedimientos y las diferentes maneras de conceptualización del arte).

La enseñanza del arte se ha venido desarrollando con prácticas en las cuáles el factor procedimental y técnico dominaba toda la labor pedagógica, en donde a los estudiantes en una clase de música se les instruía para tocar un instrumento y no se le daba la oportunidad de entenderlo ni de escucharlo; o en una clase de pintura o dibujo se les enseñaba a copiar las obras de los grandes pintores de la historia pero no a entenderlas y menos a observarlas.

En una labor pedagógica dentro del proceso de aprendizaje deben articularse los valores del contexto cultural, los deseos y necesidades del estudiante y los

⁵⁹ PARDO NOVOA, Hacia la reconceptualización de la metodología docente en la Educación Superior, Op. cit., p. 36.

propósitos del área para su desarrollo integral. Cuando estos elementos no son tenidos en cuenta estamos haciendo una educación sin metas, una educación donde se ignora al estudiante como ser multidisciplinario e integral.

Necesitamos reflexionar sobre el rumbo que le damos a nuestra profesión de pedagogos, que no es la misma que la profesión de artistas. “Una cosa es formar artistas, otra es formar humanos integrales”⁶⁰. En la educación artística como en cualquier otra área del conocimiento, la relación Docente – Estudiante debe estar enfocada al componente integral, para lograr que su discurso formativo sea tangible en el estudiante.

La metodología docente, constituye bases que para el caso de una enseñanza del arte, puede ser repensada al interior de nuestra propia práctica partiendo de la necesidades del estudiante, que de por sí, ya demanda una crítica del proceso desarrollado hasta el momento. Pero si además de esto, profundizamos la crítica a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, revelaríamos circunstancias que antes no hubiéramos observado; es posible que nos preguntemos qué es lo enseñable en el arte, sus referentes intrínsecos (técnica, creación, expresión, etc.) o tal vez las diferentes campos en los que se desenvuelve el arte (pintura, escultura, música, etc.); también podríamos recaer en los interrogante de cómo, cuándo y con qué podríamos desenvolver todas las posibilidades de carácter formativo que en la escuela ha desarrollado la enseñanza del arte.

3.4 LECTURA

ES POSIBLE LA ENSEÑANZA DEL ARTE?

Al artista se le pregunta: ¿Usted qué hace? y el artista contesta: "Yo pinto al óleo". Un científico, por otra parte, nunca contestaría: "Yo miro a través de un microscopio electrónico".

Dado el tamaño de la industria que rodea la pregunta, la respuesta parece ser que sí, lo cual es un milagro, dada la imprecisión de las palabras arte y enseñanza. No hay prácticamente universidad o colegio sin departamento de arte, aparte de la multitud de cursos y cursillos, conferencias, publicaciones y venta de materiales y equipo, todos votando por la afirmativa. Estamos en un periodo de la historia en el cual la

⁶⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit., p. 59.

mayoría de los artistas operando en el mercado tuvieron una educación formal, organizada y en general acreditada institucionalmente.

Esta academización de la educación artística es positiva. La palabra "academia" en este caso no tiene las connotaciones cavernarias de la Academia del siglo XIX y sus herederas contemporáneas. Más bien significa que el artista ha logrado que su profesión sea reconocida socialmente como más cercana a las otras carreras profesionales. Significa también que, al menos en muchos casos, el artista tiene asegurada una formación un poco más general y con mayores alcances culturales que lo que prometía el autodidatismo o el trabajo como ayudante en el taller de otro artista. Potencialmente el artista deja de ser el bohemio (se suponía que los gitanos provenían de Bohemia, de ahí la expresión) para convertirse en un ciudadano integrado, sí no del todo útil.

El impacto de esta formación universitaria o para-universitaria es innegable, especialmente en los países desarrollados. Los artistas que tienen éxito en el mercado no solamente conocen el mercado como un científico conoce el estado de las investigaciones en su campo sino que también saben cómo manipularlo o cómo enganchar con un equipo que lo manipule por ellos. Los que no tienen éxito en el mercado generalmente se incorporan a la industria educativa, o, en último caso, se convierten en clientes y corifeos de los que triunfan. La carrera organizada del arte parece ser la única dentro de las carreras profesionales que crea tanto a los productores como a los consumidores. (Las escuelas de medicina crean médicos, no crean o educan a enfermos).

La estructura es bastante elegante y no criticable en sí misma. Lo que desilusiona un poco es que la elegancia termina allí. Todo lo que viene después está lleno de ambigüedades y de contradicciones.

El tipo de enseñanza artística que tenemos hoy, en la medida que no es heredera de la Academia Francesa del siglo XIX, es producto de los movimientos reformistas en contra de esta Academia. La Academia, reflejando la estructura absolutista del gobierno hacia finalizar sus estudios con la fabricación de grandes cuadros históricos. Los movimientos de reforma, si bien surgen de la pedagogía en general (culminando con Montessori en 1907), se orientan por las escuelas de artesanías y logran su síntesis famosa en 1919 en el Bauhaus. Las metas de la reforma eran consecuencia de una serie de valores que a grandes rasgos todavía aplaudimos: la maduración del individuo, la democratización del arte, la eliminación de las fronteras entre arte y artesanía, la desjerarquización de las artes entre sí, etc. En este proceso, sin embargo, los reformistas (y esto incluye a Gropius cuando organiza el Bauhaus) deciden que la enseñanza del arte no es posible.

El arte, de acuerdo con los reformistas, es producto de un aprendizaje individual, que una institución no puede dar. Lo que la institución puede hacer es enseñar técnicas, capacitar artesanalmente al estudiante para que después utilice o no sus conocimientos. Con la pelota principal tirada fuera de la cancha, comienza la producción de planes de estudio sobre cómo organizar la enseñanza del arte. El plan de

estudios, la definición, qué cursos, con qué contenido y qué orden se necesitan para capacitar a alguien en algo, es un instrumento útil. Es en el fondo una instrucción utópica que trata de minimizar los daños que los malos profesores pueden causar a los estudiantes. Al mismo tiempo que expresa también sirve como referencia a una ideología que mueve el proceso pedagógico. Un plan de estudios claramente formulado permite, sin dudar a un curso, entender la orientación de la enseñanza, los fines, los intereses a que la enseñanza sirve. prácticamente puede definir una misión, permitiendo a todos los participantes decidir si quieren formar parte de ella, y percibir y medir en qué grado se están plegando o desviando.

Como en todo, la utilidad de este instrumento queda limitada por los problemas de aquellos que lo crean. Las dudas, nebulosidades y timideces de los que diseñan el plan de estudios quedan incorporadas a este y crean una herencia para el estudiante. El estudiante, una vez que llega a ser artista, está condenado a un proceso de desaprendizaje mucho más duro y penoso que el del aprendizaje por el cual acaba de pasar.

En el caso de la enseñanza artística, el problema parece, mucho peor que en las otras ramas del conocimiento. Las dudas, nebulosidades y timideces no son solamente individuales sino culturales y colectivas. Al artista se le pregunta ¿Ud. qué hace?" y el artista contesta: "Yo pinto al óleo". A la pregunta que plantea un: "qué" se le contesta con un "cómo". Lo que bajo otras circunstancias se percibiría como un diálogo de sordos, o mejor, un diálogo que no se cumple, en este caso es aceptado por ambas partes como un intercambio satisfactorio. El interrogador cree que sabe más sobre el arte del artista. El artista cree que con la información técnica justifica su actividad. Un científico por otra parte nunca contestaría: "Yo miro a través de un microscopio electrónico". Tendería a describir el proyecto (investigación de estructuras moleculares, p. ej.), no el instrumento o la técnica empleada, para validar su actividad. La combinación de la idea de que, el arte no es enseñable y de la confusión entre el "qué" y el "cómo" es lo que lleva a que la mayoría de los planes de estudio se organicen alrededor de cursos como "Pintura I" y "Pintura II" ayudados por otros cursos que dan cierta información histórica.

La enseñanza del arte siempre ha tenido la tendencia de utilizar ambos conceptos, educación y arte, en la forma más tradicional y conservadora posible. La idea de educación casi siempre viene asociada con la actividad de transmitir información, donde la información, una mercancía, es un objeto congelado e invariable que el profesor posee en mayor cantidad que el alumno. La idea del arte, si bien no definida en sí misma (nadie se atreve (yo tampoco) a dar una definición estricta) queda generalmente precisada por exclusiones. Como con Dios, se sabe muy bien qué cosa no lo es, con lo cual hay una definición operando en algún lado. La Academia Francesa presumía saber muy precisamente, cuál era la visualización correcta de una obra de arte y esperaba que los productos que se efectuaran bajo su enseñanza encajaran dentro de esa visualización. Con el quiebre de los impresionistas y los "ismos" subsiguientes, la expectativa de lo que es arte fue cambiando. Con las reformas pedagógicas, la actitud profesoral se suavizó un poco. Con la Reforma de Córdoba, que cambia el sistema universitario latinoamericano, coincidiendo con los preparativos del Bauhaus y de las reformas de los institutos de

arte en la Unión Soviética (empujadas por Lunacharsky), cambia la relación de los institutos de enseñanza con el contexto social. Pero visto en perspectiva histórica los cambios en la enseñanza artística fueron menos radicales de lo que normalmente pensamos, y menos estables. Una excepción a esto fue la introducción de un "primer período" de cursos de preparación, de fundación o de pre-cursos. Johannes Itten es el nombre que se asocia con este cambio, desde que lo introduce en el plan de estudios del Bauhaus en 1919. La idea quedó institucionalizada desde entonces y funciona en la mayoría de los institutos de enseñanza artística. Sin embargo la utilización de este "pre-curso" (nombre que tenía en el Bauhaus) tiene distintas funciones en distintos lugares, y mismo en el Bauhaus la enseñanza fue contradictoria de acuerdo a quien estaba a cargo de la situación. La noción de Itten era la de conseguir que el estudiante lograra ponerse en contacto con sus propias fuerzas creativas y con diversas formas y materiales antes de comprometerse con una técnica o problema de diseño particular. La idea institucional del Bauhaus era que ese curso serviría de filtro para establecer qué estudiantes tenían suficiente talento para realmente ser aceptados como estudiantes normales en la carrera. La denominación de "pre-curso" (Vorkurs) era genialmente ambigua porque acomodaba las dos interpretaciones y permitía su coexistencia sin conflicto. Fue el misticismo de Itten, su ritualización un poco cursi de sus clases, lo que le hizo perder la simpatía personal de sus colegas. Eventualmente fue la discrepancia con la tendencia de formar creadores al servicio de la industria que predominó en la institución, lo que llevó a, o forzó, la renuncia de Itten.

La ambivalencia del pre-curso sigue existiendo. Las instituciones deciden que no pueden enseñar arte, crean por lo tanto una serie de filtros. El primero es la autoselección, la esperanza que el porcentaje de "talento" esté en proporción a la cantidad de interés que el estudiante tenga para ingresar al programa. El segundo es la aceptación del estudiante a través del juicio sobre la obra hecha por el estudiante antes del ingreso. La tercera es el pre-curso, una antecámara donde se puede hacer contacto con el estudiante durante un semestre o un año antes de comprometerse a la aceptación definitiva. Al margen de la utilización del pre-curso como filtro, aparecen diversas actitudes sobre qué se le da al alumno. Como herencia de Itten queda un cierto acuerdo que este es el momento de liberar al alumno de lo que la institución considera "prejuicios" que obstaculizan el desarrollo correcto. Sirve por lo tanto no solamente como iniciación del estudiante sino como socialización para funcionar en el nuevo ambiente, sus leyes, costumbres y creencias.

Es analizando las "creencias" cuando se percibe que en general los cambios con respecto a la Academia Francesa no son tan radicales. En el modelo de la Academia era claro que no se enseñaba arte sino técnica. La investigación de la imagen en términos de alternativas no tenía sentido dado que no existía alternativas aceptables y se presumía unanimidad sobre la apariencia final de la obra. La calificación de la obra era extremadamente simple, si la obra se parecía al modelo, era buena, si no, era mala. Desde el Impresionismo en adelante, los artistas se hicieron un poco más analíticos con respecto a los componentes de la obra de arte. A tal punto que comenzaron a concentrarse en aspectos parciales del análisis y a profundizar en ese aspecto. Cada aspecto investigado produjo un ismo, un movimiento

artístico, en parte como consecuencia genuína de una investigación seria, en parte como estrategia propagandística.

Los planes de estudio postacadémicos fueron en su mayoría anti-académicos, diseñados por los artistas inmersos en sus respectivos ístmos. Como ninguna de las estéticas propuestas por los antiacadémicos llegó a tener el poder de sustituir lo académico en el gusto colectivo, era obvio (y todavía es obvio) suponer que el estudiante neófito vendrá cargado con prejuicios inaceptables que hay que erradicar. Se espera entonces que en el pre-curso haya una limpieza estética que permita un acceso fácil a la nueva estética guía del plan de estudios. La actitud de Itten, de ayudar al alumno a ponerse en contacto con su propia autenticidad sigue vigente en algunos programas, pero el énfasis mayor, aparte de la limpieza estética, es la de presentar un menú de materiales y elementos formales en cuyo contacto el alumno puede decidir con qué prefiere trabajar, para en un segundo período especializarse en una técnica tradicional. El énfasis sigue siendo el "cómo". En la Academia el "qué" era supuestamente un concepto unánimemente establecido.

En la post-Academia el "qué" es un concepto unánimemente ignorado. La calificación de la obra, si bien un poco menos simple, sigue siendo simple. Si la obra se parece a las expectativas del profesor, es buena, si no, es mala. Las expectativas del profesor están fechadas por la última obra producida por el profesor, la forma de enseñar la técnica, también.

Tenemos así que hay planes de estudio cubistas, constructivistas, expresionistas, abstracto - expresionistas, conceptualistas, y muy pronto, neo-expresionistas.

Es innegable que cada uno contribuyó en forma importante a la pedagogía. La libertad en el uso de materiales hoy día, incluso la idea del uso de materiales "no-artísticos" en un pre-curso y en el jardín de infantes es inconcebible sin la existencia del Dadaísmo. El permitir la libre interacción de los materiales en ambas situaciones es inconcebible sin la existencia del informalismo, y los ejemplos pueden seguir.

Pero a pesar de cierta presencia ecléctica en los ejercicios asignados en ciertas clases de arte, tenemos que los planes de estudio quedan fechados con los profesores que los ponen en funcionamiento. La función utópica del plan de estudio, la de proteger al estudiante de los errores humanos, queda cancelada en un gran porcentaje, y las post-academias se academizan.

El proceso analítico por el que el arte ha pasado en este siglo ha sacudido seriamente los parámetros bajo los cuales había operado hasta en menos que notable que en el contexto de una historia del arte tradicional, hoy, y válidamente, se tenga que aceptar como arte a un "cuadrado blanco sobre blanco" de Malevitch, a las materias fecales en latas de conserva de Manzoni, a un espacio cualquiera arbitrariamente delimitado por Ives Klein o a un tubo fluorescente de Dan Flavin. Las fronteras técnicas, las clasificaciones discretas y finitas de los medios artísticos a disposición del artista, han perdido

sentido. No que un cuadro al óleo haya dejado de ser una forma válida de expresar arte, sino que un cuadro al óleo no es más que un ejemplo entre infinitas posibilidades de expresión.

En oposición a esta nueva independencia del soporte técnico del arte, la pedagogía del arte se sigue apoyando en categorías limitadas y tradicionales. Las categorías "dibujo", "pintura", "escultura" y "grabado" siguen abiertamente o subyacentes compartimentalizando las actividades institucionales. Otras alternativas surgen como oposición a estas, no como generadas por ellas. La idea de que hay técnicas "artísticas" y otras, sigue viva en los planes de estudios, garantizando la necesidad de desaprendizaje y rebelión.

El científico que por entrenamiento queda limitado al uso del microscopio nunca se preocupará por mirar las estrellas. Por otro lado el mirador de estrellas o el buscador de moléculas algún día inventará el telescopio o el microscopio, sin quedar aprisionado por ellos. El pincel presumiblemente fue inventado para cumplir con una necesidad. El que hasta ese momento esparcía pigmento con los dedos no lograba la precisión deseada, la pestaña le salía un poco más gruesa en relación al ojo. Pegando un puñado de pelos en la punta del palo logró entrarle al detalle, y logró la invención de una herramienta genial. Un invento igualmente genial y de nuestros días fue hecho por alguien que tenía que pintar radiadores de calefacción y notó que el pincel era muy incómodo para pintar entre los intersticios. Agarró un guante y lo llenó de pelos, lo que le permitió pintar acariciando. Pero desde la invención del pincel la enseñanza artística lo identificó con el acto de una necesidad original. El palito con pelos quedó como símbolo de una profesión. Y el que desarrolla su arte mientras aprende a pintar solo ve lo que el pincel le permite ver. Es posible que las estrellas le queden ajenas, no por decisión sino por ignorancia.

Con esta actitud tecnicista e historicista, la enseñanza del arte se pone en conflicto con el arte mismo. Promueve la representación de problemas creativos ya presentados en el pasado, con las soluciones conocidas y aprobadas que corresponden a estos problemas. La enseñanza se reduce a la transmisión de información congelada en recetas. Todo lo que sucede es conocido, cuando no para el estudiante, sí para el profesor, quien aburrido por la repetición termina aburriendo. Mientras que el arte mismo supuestamente genera conocimientos, o los organiza en forma hasta el momento desconocida, la enseñanza del arte se limita a repetir.

Podemos considerar al arte como un campo formado por muchos lenguajes, idiomas o sistemas de codificación. Para la educación artística tradicional, este grupo de sistemas de codificación es prácticamente cerrado. Es una cadena finita por oposición a infinita y cerrada, formada por una acumulación de eslabones técnicos. La cadena es difícil de abrir y de extender. Collage, serigrafía, fotografía, son ejemplos de técnicas que pasaron por una ardua lucha antes de ser tímidamente aceptadas por el repertorio. El estudiante se ve forzado a dominar un eslabón antes que se le permita pasar al siguiente y presumiblemente solamente puede pensar libremente en qué hacer con las técnicas una vez que las domina todas. La tecnificación de los lenguajes había llegado el extremo que ciertos

contenidos también eran percibidos como técnicas (retrato, paisaje, naturaleza) muerta, copia de yesos) y como tal también fueron ordenadas jerárquicamente.

Por otro lado el artista es aplaudido en la medida que aporta su propio código, o si por lo menos demuestra en su obra que la codificación empleada es indispensable e inseparable de la obra. Cuando el artista utiliza recursos tradicionales, de hecho los reinventa, se apropia totalmente de ellos para acomodarlos a sus necesidades expresivas. Entre la obra y su presentación se establece una relación certera e inevitable.

Al dejar esta relación fuera del proceso pedagógico se establece una jerarquización entre enseñanza y arte. Parte del proceso que, debiera producirse en el ámbito institucional, la investigación de qué cosa es el arte (al margen de lo que verdaderamente sea, termina siendo algo bastante concreto y restringido para cada artista) se produce después. La mayoría de las obras serias consumidas por el público, no son obras de arte, sino productos de la búsqueda desesperada de los artistas de encontrar el significado de lo que es arte. En un período histórico donde el proceso analítico del arte forma parte del arte mismo, es obvio que los productos de esa búsqueda cuelan y se integran fácilmente en el mercado. Lo borroso de la frontera no es en sí un demérito. Ambos tipos de obra nutren la misma base cultural de la cual otras cosas emergerán a su debido tiempo, y lo más que puede pasar es que en perspectiva histórica nuestro siglo sea interpretado como un período de arte didáctico. El único problema es que este arte solamente es didáctico para el artista mismo, no para el público, y lo es como compensación para algo que no sucedió en la interacción pedagógica, y que si hubiera sucedido, permitiría la producción de un arte mucho más maduro y avanzado.

La escuela de arte, hasta este momento, entonces: 1) no enseña arte, 2) aísla y jerarquiza algunas técnicas como artísticas en oposición a otras; 3) evalúa resultados de acuerdo a soluciones dadas históricamente, 4) obliga a un proceso posterior de desaprendizaje, y 5) conduce a un arte; esencialmente autodidacta, Lo que la Inserción del primer período o precursor logra es una cierta sensibilización hacia el arte, con la esperanza de que de allí en adelante algunos estudiantes arranquen solos.

Cabe preguntarse entonces, nuevamente, ¿es posible la enseñanza del arte? ¿Qué sucedería si fuera posible y se enseñara? O sea, volver a traer la pelota a la cancha.

Una respuesta científica, al menos hoy en día, a si se puede enseñar arte o no, probablemente sea imposible. No ha sido un problema que haya logrado una contribución de recursos económicos suficientes como para lograr un estudio serio que permita recabar estadísticas útiles para conclusiones antropológicas, sociológicas y culturales que generen una pedagogía correlacionada. En una lista de prioridades, la enseñanza del arte es usualmente la que ocupa el último lugar. Sin embargo la respuesta científica no debiera tener mayor importancia dadas las repercusiones éticas que la respuesta produciría.

Podemos analizar estas respuestas y de allí deducir una respuesta, que aunque no coincida con la posible respuesta científica, la abarque y respete el día que aparezca.

Tenemos por un lado la posibilidad de que el "talento artístico" sea una condición dada a unos pocos, no importa si como asunto genético, por la gracia de Dios, o por el uso de vitaminas. Cuando se habla de la posibilidad de enseñar arte, realmente se habla de la posibilidad de pasar "talento artístico" de una persona (profesor) a otra (alumno). Si esa posibilidad no existe, la escuela se convierte en un filtro para descartar aquellos sin talento y destilar a aquellos elegidos que merecerán el título de los artistas. La escuela tendrá que ser competitiva al máximo, formadora de una élite productora que tenga suficiente éxito fuera de la escuela como para justificar el proceso selectivo. Es este probablemente el modelo más frecuente de las escuelas de arte existentes.

Tenemos una segunda posibilidad, la de que sí se pueda transmitir (y adquirir) el talento artístico. El problema aquí es que no hay una definición parecida de qué cosa constituye ese talento, cómo exactamente calificarlo y cuantificarlo para realmente empaquetarlo y dárselo a otra persona. El problema se agrava porque los conceptos tradicionales de enseñanza requieren que el contenido sea calificable y cuantificable, para que la información sea transmisible.

El modelo correspondiente a esta versión es el de los talleres donde los estudiantes aplican las recetas profesoraes y trabajan como epígonos derivados de la obra del maestro, muchas veces creando la imposibilidad de distinguir entre la obra de uno y de otro.

Las estructuras que resultan de la primera respuesta son coherentes con nuestra sociedad capitalista, clasista, competitiva, obscurantista y represiva, pero continuamente buscando nuevos productos para satisfacer el consumismo que lubrica la economía.

Las estructuras que resultan de la segunda respuesta se aplican más cuando no funcionan puramente al servicio del ego de un profesor, a una sociedad uniformada, culturalmente estable y anónima en su producción, con poca o ninguna diferenciación entre arte y artesanía, generalmente obscurantista y represiva, pero sin necesidad del consumismo para lubricar la economía. Queda sin embargo una tercera posibilidad: el talento artístico es algo que todos tenemos como parte de nuestra normalidad, al mismo nivel que nuestra capacidad de aprender el idioma con que nos comunicamos verbalmente. Si bien no hay datos científicos para apoyar totalmente esta teoría, es claro que una pedagogía elaborada a través de esta premisa no daña la formación de alumnos en los otros sistemas, mientras que las otras pedagogías sí dañarían a los estudiantes de esta.

Es aquí donde la decisión ética parece ayudar a elegir una respuesta hipotética. Asumir que todos tienen talento, necesariamente y aunque la premisa no sea cierta, tiene que asegurar un mejor desarrollo del individuo y asegurar el desarrollo de innumerables individuos que se perderían en los otros sistemas.

Para entrar en una pedagogía coherente con esta premisa, tenemos sin embargo que pasar por una contradicción que preexiste en nuestra sociedad presente y que obstaculiza seriamente su aplicación. El artista que se encargaría de presentar esta pedagogía es miembro de una sociedad estratificada, tiene poderes ganados en esta estratificación a los cuales tendrá que renunciar. Su rol está basado en que es uno de los "elegidos". Su producción está orientada hacia el consumo, hacia el mercado, no hacia la disolución de su propio status y no hacia el desarrollo creativo del observador.

El arte, como cualquier sistema de comunicación, se presta para la manipulación del espectador. El espectador es llevado cuidadosamente a través de las decisiones del artista (cubiertas bajo el eufemismo de "composición" entre otras cosas) hasta el punto preciso en que se le permite tomar sus propias decisiones. El artista tiene la posibilidad de llevar al espectador a consumir la obra en la pasividad más completa y abyecta. Le puede presentar un producto nuevo y terminado que se agregará a la multitud de objetos que ya forman la realidad pre-existente a comenzar un proceso nuevo, creativo y propio, independiente del artista, donde la obra presentada se convierte en una metáfora que permite el acceso al resto de la realidad preexistente, a su entendimiento, su colaboración y transformación. Hay por lo tanto una relación crítica entre las decisiones del artista con respecto a las decisiones del espectador. Como también hay una relación crítica entre las decisiones del profesor y las del alumno. Es el tipo de esta relación lo que la convierte en represiva o en liberadora.

No es claro si es posible lograr una relación totalmente liberadora en el campo del arte tal como lo conocemos. Muchos artistas se han dedicado a pasar una cierta cantidad de decisiones al espectador, al menos cuantitativamente, tratando de liberarla por medio de obras llamadas participatorias. El artista fija ciertas reglas. El espectador es invitado a jugar de acuerdo a esas reglas y a tomar sus propias decisiones para completar la obra. Pero de hecho la obra es menos libre para el participante de lo que parece. Las reglas están diseñadas para minimizar los errores, para que el participante no pueda tomar aquellas decisiones que el artista considera equivocadas. El resultado siempre quedará con el nombre y firma del artista, no del espectador. Este no tendrá el derecho de equivocarse. Queda en realidad reducido a trabajar para el artista. Mientras que el mensaje de la obra parece enfatizar la libertad de las opciones, la calidad de las opciones permitidas por el artista terminan negando esa libertad.

Por otro lado hay decisiones ya tomadas que no necesariamente limitan la libertad del espectador. Hay una enorme cantidad de convenciones que el artista utiliza, no para limitar el campo de acción del espectador sino para ahorrarle tiempo en el proceso de comunicación. Dentro de la libertad de elegir cualquier forma para delimitar la imagen en una pintura, en elección del rectángulo es tan obvia y común que la convierte en prácticamente invisible. El espectador se dirige a la imagen sin tener que preocuparse por sus límites. Si el cuadro fuera triangular (la palabra cuadro se ha convertido en tal lugar común que perdió su cuadratura), se vería obligado a buscar una relación justificadora entre la forma y la imagen, y el

artista tendrá que haber establecido una necesidad imperativa para esa relación para evitar que la obra aparezca como arbitraria, forzada y confusa.

La discusión y administración de las decisiones pertinentes a la obra de arte, cuál parte le toca al artista y cuál al espectador, nunca ha beneficiado mucho a este último. En las obras más abiertas el espectador puede llegar a entender algo del proceso creativo del artista en particular que está considerando, y con suerte puede generalizar algunas conclusiones. Pero la obra de arte como la conocemos, no llega a estimularlo a comenzar un nuevo proceso creativo propio que lo saque del estado de consumidor y lo pase al estado de creador.

Probablemente la producción de una obra de arte totalmente abierta no sea posible, una obra donde la meta primordial sea la de enseñar una, percepción más allá de la obra misma, una obra que ayude a desentrañar la esencia y el sentido de las cosas, una obra que genere en el individuo la habilidad de hacer que se le revele el universo en los términos precisos que su propia cosmogonía requiere.

Una obra de arte, una vez, hecha, queda aprisionada en su propia estética. Producida, formalizada, tendrá características que la clasificarán no solamente como obra de arte por oposición a cualquier otra cosa, sino en relación a otras obras y por lo tanto la instalarán dentro de cierta tendencia. La obra generadora de creadores tendría que estar al margen de estas limitaciones.

Debería permitir una definición estética recién a partir de la participación del espectador, no antes. Debería incluir el poder total de decisión por parte del espectador, su derecho de destruir la obra, su correr riesgos sobre el éxito y el fracaso. Todo esto obviamente está más allá de lo que el artista está dispuesto a permitir. El artista está demasiado preocupado con su propio mensaje, con el preciso equilibrio entre la banalidad y la originalidad que le permitirá producir un mensaje a la vez único y comprensible; Cualquier desvío de este equilibrio precario condenaría a la obra a una obvedad soporifera o al caos ininteligible. Trabajar en beneficio de la libertad del espectador parece ser una tarea demasiado exigente para el artista dado que pone en peligro su propia condición. La solución para aquel espectador que quiera su propia libertad será la de hacer su propio arte.

Las condiciones bajo las cuales se produce arte parecen entonces conducir solamente hacia la posible, libertad y el refinamiento expresivo del artista mismo. Para lograr este efecto en el espectador, el artista tiene que sacrificar sus propias necesidades creativas y convertirse en educador. El arte pierde su definición como tal para convertirse en educación artística. La creatividad que el artista invierte en su obra, ahora pasa a ser inadvertida en el estudiante: en su toma de conciencia del poder de tomar decisiones, en la elección de las decisiones a tomar, y en la calidad de la formalización de esas decisiones.

Es por este lado que entramos en una estructura pedagógica coherente con la tercera posibilidad mencionada anteriormente: la suposición de que el talento artístico es parte de la normalidad, y que la

enseñanza del arte, actividad posible, es una actividad liberadora. La meta de esta estructura no será la creación de "genios", o el super estrellazgo o el monopolio, del mercado artístico. Será la formación de individuos conscientes que puedan afectar el complejo socio-cultural para generar más individuos conscientes. Si bien la noción de talento como referencia cuantitativa de valor nunca se erradicará del mercado, al menos pierde sentido en términos educativos.

Las tres consideraciones sobre el problema de las decisiones: conciencia, elección y crítica de la formalización pueden formar el esqueleto de un plan de estudio.

Muchos de los ejercicios e incluso cursos correspondientes a la tradición de los "primeros períodos" post-bauhausianos, tienen vigencia con respecto a la conscientización del alumno en términos de sus decisiones. Por variedad de motivos, los cursos mencionados tienden a cuestionar la forma en que el estudiante ve las cosas antes de ingresar a la institución. Es el proceso de cuestionamiento que debiera llevar al estudiante a diferenciar lo más nítidamente posible entre las decisiones que son más o menos auténticamente propias (o al menos auténticamente útiles dentro de una conciencia de una definición de utilidad), y aquellas decisiones que son hechas en nombre del estudiante pero que internalizadas no se hacen presentes como ajenas. Sin esta diferenciación el estudiante no podrá percibir la gama sutil que conecta el estereotipo social con una ocurrencia original, no podrá administrar la una en referencia a la otra y no podrá ejercitar su creatividad. Correrá el peligro de hacer "kitsch" sin saberlo (la conciencia del "kistch" probablemente sea su único antídoto, lo que acriticamente pueda parecer positivo se desintegra con una buena crítica. El buen arte, por otra parte, con una buena crítica, queda enriquecido).

Obviamente este proceso de cuestionamiento no debe ni puede limitarse a lo artístico sino que debe aplicarse a todo el espectro de decisiones del estudiante. Es igualmente importante que el estudiante perciba las reglas de composición que rigen en una obra de arte en términos de un sistema manipulador que guía al espectador, como que perciba que su "instinto natural" o "necesidad" de tomar un café y pan con mantequilla para el desayuno es una necesidad creada desde afuera. O que entienda que ciertas convenciones que a primera vista son estéticas, como por ejemplo la rectangularidad de puertas, libros o fotografías, son en realidad productos de un razonamiento económico (la lente de la máquina fotográfica "ve" circularmente, la imagen se recorta rectangularmente antes de llegar al negativo para ahorrar el desperdicio de material que quedaría entre dos círculos adyacentes).

La formación técnico-artesanal en esta etapa esencialmente pre-estética usurparía la actividad del cuestionamiento y lograría solamente una ejecución correcta de soluciones ajenas, generalmente ya estereotipadas.

La actividad artística contemporánea acaba de pasar por un período en que todo se puede reducir a una actitud de apropiación. El arte se ha convertido en lo que el artista (con cierto apoyo público) define que sea arte, ejecutado en las técnicas previamente existentes o inexistentes que el artista considere más

apropiadas para su definición. El museo y la galería se han convertido en una especie de super-marco que convierte a todo objeto así enmarcado en obra de arte. Es una paradoja incomprensible que con esta apertura total la enseñanza tradicional del arte siga limitada por un grupo de técnicas particulares sin integrar la realidad artística que la rodea. Esta realidad artística permite la utilización de cualquier técnica, conocida o inventada para un nuevo propósito determinado por el artista, con la única condición de que detrás del uso de la técnica haya un complejo de decisiones coherentes que obliguen inevitablemente y justifiquen su utilización. La educación artística del estudiante, en una segunda etapa, debería entonces ayudar al estudiante a definir qué es lo que quiere, expresar para recién entonces buscar los mecanismos técnicos referentes a como expresarlo. La meta es la de buscar una certeza expresiva en el estudiante, un certeza que le permita utilizar las técnicas sin ser utilizado por ellas. Desde Leonardo hasta Picasso vemos siempre una facilidad multidisciplinaria, una habilidad de cambiar de técnica sin caer en las trampas que una técnica nueva siempre plantea: la de terminar expresando las posibilidades de la técnica distorsionando el mensaje del artista. La certeza del artista, no importa en qué se basa, si en una filosofía comprensiva del universo o en una lista de compras, le permite dominar el sistema de convenciones que compone el código técnico y presentar su mensaje a un nivel comprensible sin disminuir las intenciones de sus decisiones personales. Esta segunda etapa del proceso de estudio tiene entonces que ayudar a enfocar al estudiante en un problema expresivo que genuinamente lo represente, desafiando cada decisión hasta que no quede duda de que representaba certeza buscada. Los desafíos por lo tanto, más que artísticos, son en relación a como se relaciona la elección del estudiante con todas sus otras creencias, con su proceso total de tomar decisiones. Se define la ideología, su relación con la sociedad se desafía, incluso su presunta necesidad de formalizar mensajes en lo que se considera que pertenece al campo del arte. Logrando esto, delimitado el campo de trabajo y definiendo el problema que enfocará el estudiante habrá que lograr la invención de un técnica apropiada para la expresión mas precisa. Este proceso de invención no excluye la técnicas tradicionales o ya existentes con la unicidad que su problema requiere, esquivando las formulas que sirvieron para resolver problemas de otros, reinventando las que servirán para el propio. Significa idealmente que cada paso dado sea de aprendizaje creativo, y que en ningún momento sea necesario desaprender.

Después de estas "dos" etapas tendremos a un estudiante consciente de sí mismo, de su ideología, de su relación con la sociedad, de los elementos que lo manipulan cotidianamente, capaz de establecer conexiones que normalmente le están vedadas al consumidor pasivo. Tendremos también un estudiante capaz de expresarse, de hacer conscientes sus necesidades, analizarlas, referirlas al medio ambiente, y comunicarlas a través de alguna forma. Pero no necesariamente tenemos lo que normalmente llamaríamos un artista. Es muy factible que en este momento tengamos a alguien que logra hacer una buena terapia artística, productos de alta utilidad para su propia maduración como individuo pero sin mayor trascendencia social, limitado a un interés para los portadores de posibles neurosis similares. Es posible también, que en la búsqueda de esta integridad personal, lleguemos a alguien que esté generando productos válidos, pero, por ignorancia repetitivos de obras ya hechas. En ambos casos el profesor pudo haber interrumpido el proceso para evitar estos resultados, pero posiblemente lo hubiera hecho al

costo de interrumpir el proceso de maduración del estudiante. Hubiera ganado un "artista" y perdido una persona.

Hasta este punto "arte" y "educación artística" son en realidad metáforas simplemente utilizadas para ayudar en el desarrollo del individuo o sea en lugar de un concepto más general de educación. La aclaración es importante porque el concepto de educación, para qué sirve el proceso educacional, siempre aparece a la sombra de dos posibilidades claras, instrumentadas confusamente. Una de las posibilidades es que el proceso educacional sirve para socializar al individuo, para integrarlo en la sociedad tal cual está establecida con la menor cantidad de roces posible. La otra es la de desarrollar un individuo con habilidades críticas que le permitan afectar, sí no cambiar, a esa sociedad establecida. La visión positiva o negativa de cada una de esas alternativas está en directa relación a la opinión que se tenga de la sociedad establecida con referencia a la cual se está discutiendo el proceso educativo. Lo que de hecho sucede en las democracias liberales es una utilización real de la primera alternativa con un pequeño margen de utilización pero mucha retórica sobre la segunda. El hecho que los argumentos de esta nota puedan ser publicados, incluso compartidos y aplaudidos en algunos casos, pero nunca completamente instrumentados en la realidad, es quizás el síntoma más claro de esta dicotomía. Es también una de las razones (sin además entrar en una crítica organizada de las democracias liberales y su escalas de valores) por las cuales en esta nota la alternativa positiva es la del desarrollo de un individuo con habilidades críticas y no la de asimilación a una sociedad establecida.

Después de la segunda etapa de la formación artística descrita, aún no hemos desarrollado un individuo capacitado para seriamente afectar a su medio ambiente. Pero hemos ayudado en la maduración no estereotipada de su personalidad y quizá generado una metodología aplicable, para ese individuo, en otras disciplinas que vaya encontrando. Es esclarecedora en ese sentido la idea de que hasta aquí arte y educación artística no son más que metáforas. La meta no es la de formar un profesional. Sin embargo a esta altura el estudiante debiera haber tenido una experiencia sistemática de lo que es crear, un conocimiento del contexto contemporáneo del arte dentro del cual se insertará en alguna forma, y una medida de la distancia entre lo que está haciendo y lo que quiere hacer.

Pasamos ahora a la tercera etapa, la de la crítica de la formalización. Arte y educación artística nunca dejarán de ser una metáfora, pero en esta tercera etapa es donde el estudiante se acercará más a lo que después será una posible vida profesional, sí no en términos de supervivencia, en términos de obsesión. Es en esta etapa en que se tendrá que ayudar al estudiante a: ajustar lo que quiere hacer en relación a lo que se está haciendo en el campo artístico; acortar la distancia entre lo que quiere hacer y lo que realmente está haciendo; y desarrollar un cierto cinismo.

El estudiante tendrá que enfrentarse con obra relacionada a su obra, trabajos paralelos que lo pongan en peligro de sentirse derivativo frente a la opinión pública que conozca la obra del otro y no la suya, o trabajos que sin competir o repetir, tengan puntos de contacto con su investigación. En este

enfrentamiento aprenderá a leer la obra ajena desentrañando intenciones y entendiendo soluciones en forma que lo obligará a precisar y destilar su propia imagen al punto que sienta que está contribuyendo a algo.

Por este camino, a veces penoso, comenzará también a acortar la distancia entre lo que quiere hacer y lo que está haciendo. Al precisar su meta, está también retinando su control de calidad. Es en este punto donde el estudiante requiere un serio apoyo técnico que le permita finalizar su obra sin concesiones. La solución técnica de la obra tendrá que ser exacta, la obra puede fracasar no solamente por torpezas sino también por exceso de virtuosismo.

Finalmente, el desarrollo del cinismo. Esto no pretende ser una frase banalmente cínica sino una forma de sintetizar una serie de elementos bastante complejos que se darán con respecto al arte una vez que el estudiante egrese de la institución. El estudiante pasará de una atmósfera enrarecida de investigación a una realidad concreta bastante distinta. El proceso descrito hasta el momento, dedicado a la introspección, al análisis y a la búsqueda de cosas intangibles como puede ser el misterio, "la magia", o "la revolución social por medio del arte", no refleja la realidad en que el estudiante tendrá que subsistir como artista. No es un proceso asimilativo. Por lo tanto el rol de ese artista emergente es totalmente imprevisible, como lo es también su reacción si no se prepara adecuadamente. El estudiante tendrá, en primer lugar, que definir su público, a quién se dirige su obra. Si la respuesta es que trabaja para sí mismo, que no es para un público, la verdad es que la obra será para ese par de millones de individuos que piensan y sienten como él. Somos únicos, sí, pero no tanto. Sea el público que sea, habrá que estudiar cuál es la mejor manera de llegar a ese público y habrá que estudiar la obra con los ojos de ese público, todo, considerando qué es lo que se quiere que la obra produzca en ese público. En el fondo, ajustar la comunicación para un interlocutor determinado.

El problema de un "ajuste" de la obra lleva inmediatamente a la consideración de cuáles son los márgenes más allá de los cuales la obra comienza a desvirtuarse. ¿Toleraría la Mona Lisa un centímetro más de cada lado? ¿O un vestido rojo?, etc. Los dilemas se hacen más sutiles a otros niveles. Una obra como concepto tiene que ser verde, pero por verde no la exhibe nadie. Si fuera un amarillo verdoso, sería aceptada por una institución que garantiza un millón de espectadores (o una venta, o una buena crítica, o una palmada en la espalda). Conceder el cambio de color ¿significa prostitución o significa lograr comunicación con un público deseado? ¿No conceder el cambio de color significa imbecilidad fanática o solidez de principios? La respuesta cambia para cada individuo y a lo que el problema de un "ajuste" tiene que llevar, en última instancia, es a establecer lo más precisamente posible a partir de dónde el estudiante considere que comenzaría a corromperse. La conciencia de esta frontera es importante, no para evitar que se atraviese, sino para lograr que cuando se atraviese lo sea con plena conciencia. La corrupción peligrosa es la no percibida, la que sucede inconscientemente.

Con este esqueleto para un plan de estudios tenemos una base que puede generar infinidad de cursos y de ejercicios. No hay cursos ni ejercicios universales. En nuestro medio son tan personalizados como lo

es la obra de arte. El profesor que se limita a implementar ejercicios creados por otro no es más que un paralelo del artista que cree que hace arte copiando la obra ajena. El ejercicio asignado a un estudiante tiene que ser el producto inevitable de la relación compleja entre las creencias y metas del profesor y las necesidades reales del alumno. Un buen plan de estudios puede dar una orientación para que esta relación se cumpla para beneficio del estudiante y de la sociedad en el contexto de la ideología del plan de estudios. Pero la complejidad de la relación no es reducible a una estadística.

Moriría en la receta y confundiría la claridad de la primera meta: la diferenciación entre las decisiones propias y las ajenas. El profesor solamente puede ser tal si se percibe a sí mismo como a un artista en un medio diferente. El acto de enseñar puede, a partir de ese momento enseñar tanto o más que el tradicional contenido de la enseñanza. Y así como la obra de arte además de ser una declaración sobre su contenido es también un comentario explícito sobre el arte mismo, la buena enseñanza tiene que ser explícita sobre su propio proceso en el momento de comunicarse.

4. INVESTIGACIÓN

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reafirmar en el estudiante el reconocimiento de conceptos, métodos y procedimientos básicos en torno a la investigación educativa.
- Motivar al estudiante hacia un desempeño crítico reflexivo que lo lleve a generar procesos investigativos respecto a su propia Práctica Docente.

4.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS

¿Qué se entiende por Investigación?

¿Cuáles son los aspectos conceptuales, metodológicos y procedimentales que pueden estar presentes en la Investigación Educativa.

4.3 CONTENIDOS

4.3.1 Concepciones en torno a la investigación. “En la etimología del verbo Investigar se encuentra que su raíz latina: *in vestigium ire*, significa ir sobre el vestigio, seguir el rastro o las huellas de un suceso, lo que equivale en términos generales a indagar, inquirir, averiguar”⁶¹.

Investigar es entonces; buscar, indagar, descubrir, dar respuestas a las múltiples preguntas que se hace el ser humano en su cotidianidad, es por esto que el animal que mejor la realiza es el hombre ya que dicha aventura se hace en forma racional y conciente

⁶¹ USCATEGUI, Mireya y GOYES, Isabel. Investigación y Pedagogía. Pasto (Colombia): Ediciones UNARIÑO, 2000, p. 73.

Investigar es:

- ✓ *“Un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene como finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad”⁶² (Ander- Egg).*
- ✓ Llevar a cabo un proceso de indagación con sentido crítico y creativo orientado a lograr la construcción de conocimientos con relación a una realidad tema o problema determinado
- ✓ *“Es hacer diligencias para descubrir algo; pesquisar (Término policial), inquirir (preguntar), indagar, discurrir, profundizar concienzudamente en algún género de estudio”⁶³.*
- ✓ *“Investigar es cuestionar y cuestionarse, plantearse interrogantes sustanciales en procesos de ensayo y de error; es la búsqueda del sentido, la articulación de las ideas, el desarrollo de las argumentaciones. También la investigación implica revisar la historia, el pensamiento y los caminos recorridos por otros y otras, relacionarse con las fuentes de información, conocerlas, conquistarlas, perderles el miedo”⁶⁴.*
- ✓ *“Es colonizar una parcela pequeña o grande, sembrar, cultivar, cosechar y distribuir sus frutos, para que luego vengan otros a mejorar, optimizar y superar nuestra faena”⁶⁵.*

La investigación es una actividad para generar nuevos conocimientos. Hay investigación cuando se logra un descubrimiento o una innovación, cuando se

⁶² MODULO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Pasto (Colombia): Universidad Mariana - Ediciones de prueba, Facultad de Educación a Distancia, 1995. p. 40.

⁶³ VASQUEZ, Jorge. Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado. Colombia: Printer Colombiana Ltda. p. 591.

⁶⁴ DE ALONSO, Ana. Investigación en la Universidad Colombiana: Contexto y Estrategias. En: Revista *Nomadas* No. 5 (1996); p. 132.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 133.

realizan consultas, copias, resúmenes o adaptaciones; solo hay recolección, compilación, transferencia de información, no hay investigación propiamente dicha.

Según Asti Vera⁶⁶, (1973) El punto de partida de la investigación es, pues, la existencia de un problema que habrá que definir, examinar, valorar y examinar, valorar y examinar críticamente para luego intentar su solución.

La necesidad de investigar se genera en el momento en que comenzamos a preguntarnos sobre el **por qué, para qué y el cómo** de las cosas; en tal virtud, investigar es una actitud propia de la naturaleza intelectual del ser humano, nacida de la capacidad de dudar, impulsada por la necesidad de saber y provocada por el estado pre - creativo de la incertidumbre

“La investigación se constituye en un componente cada vez más significativo en el quehacer universitario. No obstante, enfrenta en sus posibilidades de desarrollo limitaciones provenientes del contexto socio-político en el cual se inserta la universidad colombiana como una de las características de la organización de los centros educativos y de los recursos humanos disponibles”⁶⁷.

Planear una investigación es un proceso flexible que no avanza en línea recta; los pasos a seguir no siempre están definidos con precisión, ni siguen un orden determinado. El trabajo de investigación no es de naturaleza mecánica, requiere imaginación creadora, iniciativa individual. *No hay dos investigadores que trabajen del mismo modo.*

4.3.2 Actitudes y aptitudes necesarias en un investigador

4.3.2.1 La admiración. Lo que en principio movió a los seres humanos a hacer investigación, fue la admiración; pues sólo quienes se admiran, se preguntan y van en busca de respuestas tienen la posibilidad de investigar. La admiración muere o se apaga debido a la costumbre, la cual conduce a la indiferencia. Para quien se acostumbra, aún lo más admirable se torna normal; lamentablemente a todo lo

⁶⁶ VERA, Asti. Metodología de la Investigación. En: Metodología de la Investigación Universidad Mariana (2003); p. 40.

⁶⁷ DE ALONSO, Op. cit., p.131

bello y grandioso podemos acostumbrarnos hasta llegar a no asombrarnos ni conmovernos por nada. Vivimos sedientos de belleza, estando de ella rodeados; morimos de sed teniendo tan cerca el agua y lo peor: muchas veces ni siquiera sentimos sed.

4.3.2.2 El deseo de saber. Los seres humanos son intelectualmente inquietos, buscan la razón de las cosas. El deseo de saber parte de la conciencia de la propia ignorancia; en otras palabras, el hecho de no saber o de poco saber, genera la inquietud por investigar, por buscar. Enemigos de la inquietud intelectual son: la autosuficiencia, el considerarlo todo como obvio, el dejarse aprisionar por el sentido común, el no ver más allá de la nariz.

4.3.2.3 La duda. Quien supera lo obvio y la barrera del sentido común, ve la realidad en toda su inmensidad y complejidad. El investigador, aunque encuentre muchas respuestas a sus preguntas, debe continuar dudando o preguntándose, pues cada respuesta genera en él nuevas inquietudes. Enemigos de la duda son: La esclavitud del sentido común, la ingenuidad, el unanimismo, los prejuicios o preconceptos, la rigidez mental.

4.3.2.4 Rigurosidad argumentativa. Describir, analizar, interpretar y comprender un fenómeno de investigación no significa probar o demostrarlo todo, pero si sustentar rigurosamente las respuestas obtenidas. No argumenta rigurosamente quien recurre a la autoridad para fundar las propias afirmaciones, quien dogmatiza, quien se considera poseedor de la verdad, quien lo cree todo, quien deja en manos de otros su esfuerzo de investigar, quien acepta resultados sin haberse esforzado en su búsqueda.

4.3.3 Técnicas de recolección de datos. Son formas concretas como el investigador se aproxima al objeto investigado para encontrar la información pertinente.

4.3.3.1 La observación y el registro

☞ **La observación.** Consiste en apreciar o concebir con atención ciertos aspectos de la realidad inmediata. Observamos a través de todos nuestros sentidos: la vista y el oído tienen el papel principal, pero también el olfato y el tacto pueden percibir.

Formas de observación. Se puede hablar de una *observación indirecta*, cuando se examinan algunos hechos que han sido observados y consignados por otros a través de archivos públicos y documentos oficiales, la prensa, archivos privados, datos estadísticos o cualquier otro documento.

También podríamos hacer uso de una *observación directa* del comportamiento cotidiano de los hombres en su centro de trabajo y de convivencia. Esta observación es muy importante debido a la cantidad y calidad de información que ésta proporciona. Sin embargo, existe gran dificultad para su aplicación.

Se habla de formas de observación: **la no participante o distante y La participante.**

Observación no participante, en esta el investigador está fuera del grupo; no participa de sus problemas, por ejemplo: asistir a un partido de fútbol u observar el comportamiento de las integrantes de una porra. Se trata de distinguir el origen social, sus actitudes que expresan a través de sus ademanes, gestos y posturas, las ideas que proclaman mediante sus expresiones y gritos. Todos estos elementos situados en el contexto social correspondiente pueden pasar inadvertidos al investigador, si no observa detenidamente y no organiza lo que capta para darle coherencia, conceptualizarlo, descubrir ciertos problemas y adelantar algunas explicaciones. Su desventaja es que no siempre es posible observar todos los hechos de la vida del grupo que son importantes para el estudio, debido a la falta de imaginación a causa del subjetivismo; además porque el ojo no es una cámara fotográfica. Si la observación no se hace con discreción los miembros del grupo dejan de actuar espontáneamente, lo que impide obtener datos verdaderos; o, en el peor de los casos, puede haber un rechazo violento del “mirón”. Difícilmente se puede convivir con un grupo sin ser miembro del mismo o sin desempeñar un papel definido en su actividad social.

Observación participante. En ésta el investigador forma parte del grupo observado, se sujeta a sus normas y participa en sus actividades sociales. Con esta, el estudiante y el investigador puede tener acceso a una información difícilmente obtenible mediante la observación simple o no participante; permite adquirir experiencias mas profundas y tomar nota del verdadero comportamiento de los miembros del grupo. La cantidad y variedad de materiales recolectados son mucho más amplias debido a una permanencia constante. Se pueden analizar las expresiones, las opiniones, actitudes y comportamientos en el contexto que les da sentido, con lo que se supera la información que se tiene mediante cuestionarios y entrevistas. Con esta forma de

observación, en el mismo grado en que el investigador llega a ser verdaderamente participante, disminuye el ámbito de su experiencia.

Tanto la observación ordinaria como la participante son personales, únicas, propias, difícilmente repetibles por otro individuo; “por lo cual es necesario extremar las precauciones para mas adelante llevar un control y registro sistemático de los datos obtenidos”⁶⁸.

☞ **El registro.** Es una expresión escrita que hace el investigador de lo que experimenta en forma visual, lo cual es bastante significativo si se tiene en cuenta la importancia de emplear un lenguaje sencillo fácil de entender y, en lo posible, objetivo. Para aprender a registrar observaciones, deberán hacerse ejercicios prácticos que solo se logran escribiendo en forma detallada en cada uno de los sucesos o formas situacionales.

En los registros narrativos no aparecen conductas verbales textuales sino que es una manera de dar cuenta de una situación: *“El lugar cuenta con dos salas de espera, en la primera hay una banca donde están situadas cuatro mujeres, el piso es de madera, el lugar es sucio y las paredes rayadas en el costado lateral derecho”*.

En los registros naturales el investigador anota todo, primando la textualidad del lenguaje, incluyendo las conductas no verbales.

//	Conductas no verbales	‘‘	Lenguaje casi textual
“”	Lenguaje Textual	()	Opinión del observador
...	Ausencia de Texto		

4.3.3.2 La encuesta y la entrevista

☞ **La encuesta.** En donde el investigador recibe la información por intermedio de otros sujetos quienes están involucrados en el fenómeno estudiado. La información se recibe de acuerdo a la percepción que dichos sujetos tienen del fenómeno. Es una búsqueda metódica de información que se apoya en preguntas y respuestas.

⁶⁸ COMBONI, Sonia y SUAREZ, José. Introducción a las Técnicas de Investigación. Bogotá: Humanitas , 2003. p. 62.

Tanto el cuestionario como la entrevista, pretenden obtener información confiable, relativa a hechos internos o externos. Para ello es necesario tener en cuenta: ¿Es necesario preguntar? ¿A quién preguntar?, ¿Qué preguntar? ¿Cómo preguntar?.

☞ **La entrevista.** Consiste en interrogar directamente a una persona; supone un contacto directo con los individuos para tratar determinado fenómeno o problema. Esta técnica es más flexible que la del cuestionario, ya que el investigador puede repetir la pregunta si el sujeto no la ha comprendido bien, solicitar precisión en las preguntas, proporcionar respuestas más válidas que las de un cuestionario escrito.

La entrevista permite complementar los datos obtenidos a través de la observación y tiene como objetivo dar cuenta rigurosa del pensar del otro.

Finalidad de estos instrumentos. Cuando un investigador decide emplear la entrevista durante el trabajo en terreno, pretende poder dar cuenta exhaustiva y rigurosa del pensar del otro. Para que ello sea posible, se necesita construir un contexto de confianza con el entrevistado, situación que permite establecer un diálogo sobre temáticas generales y relevantes para el estudio. Este diálogo adquiere la condición de una “conversación informal”; sin embargo, en el contexto de los argumentos metodológicos, la entrevista no siempre tiene este carácter, puesto que se distinguen algunos tipos de entrevista. La entrevista **estructurada** en donde hay categorías a priori, partiendo de la formulación de hipótesis, y la **no estructurada**, en la cual hay conversación informal ya que el investigador se transforma en el principal instrumento de un trabajo de campo. La encuesta y la entrevista se diferencian, en su forma de aplicación

4.3.4 Modelos de investigación.

4.3.4.1 Investigación cuantitativa

Características

- Objetividad
- Comprobación empírica
- Explicación casual
- Dualidad sujeto objeto

- Modelo de ciencia natural

Posibles usos

- Determinar actitudes
- Analizar productividad
- Determinar eficiencia de un método
- Comparar eficiencia de procesos
- Identificar aspectos logísticos de actos y efectos
- Evaluar progreso de los estudiantes
- Identificar características sociales del aprendizaje
- Estimar las variables que afectan el aprendizaje

Principios fundamentales de la investigación cuantitativa

- Método científico: el de las ciencias exactas
- Explicación científica de Naturaleza casual
- Subordina casos particulares a leyes particulares
- Busca los hechos de los fenómenos sociales, restándole atención a los Estados subjetivos
- Utiliza mediciones penetrantes y controladas
- Es objetivo
- Perspectiva desde afuera
- Más fundamentado en teorías
- Orientado hacia la comprobación, la confirmación y la experimentación.
- Orientado al resultado
- Lo fiable: datos sólidos y repetibles
- Generalizable: estudio de casos múltiples

- Particularista
- Asume una realidad estable
- Diseños Metodológicos preestructurados, descritos paso a paso
- Escenarios: controlados, laboratorios.⁶⁹

Ejemplos de problemas de investigación predominantemente cuantitativos

- X Efectos del trabajo escolar cooperativo en el logro de objetivos de aprendizaje (rendimiento escolar)
- X Correlación entre auto estima y logros de objetivos de aprendizaje
- X Correlación entre las estimaciones que tienen los estudiantes de su rendimiento y las calificaciones hechas por el profesor
- X Diferencias entre los niveles de comprensión según la enseñanza por un Método de memorización y otro de descubrimiento
- X Formas y criterios que utilizan los profesores para evaluar el rendimiento escolar
- X Comparación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de bajo rendimiento⁷⁰

4.3.4.2 Investigación cualitativa

Características

- Interacción
- observador participante

⁶⁹ USCATEGÜI, Mireya y GOYES, Isabel, Op. cit., p. 98.

⁷⁰ BRIONES, Guillermo. Módulo de Autoaprendizaje: La Investigación Social y Educativa. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2000. p. 69.

- Subjetividad
- Cualidades
- Comprender
- Interpretar

Posibles usos

- Comprender actos y eventos
- Desarrollar teorías
- Hacer generalizaciones naturalistas
- Comprender fenómenos y su ocurrencia
- Transformarse a sí misma
- Cambiar actitudes de las personas
- Transformar los eventos y las acciones
- Realizar auto diagnósticos y desarrollos comunitarios
- Inducir procesos de transformación social
- Identificar ideologías que limitan
- Cambio de actitudes y comportamiento

☞ Principios fundamentales en la investigación cualitativa

- Fundamento humanista: entiende la realidad social dentro de una concepción evolutiva, cambiante y dinámica
- Pluralidad de métodos
- Se interesa por comprender la conducta humana
- Hace observaciones naturales no controladas
- Es subjetivo
- Perspectiva desde dentro
- Fundamentado en la realidad
- Orientado hacia los descubrimientos

- Es exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo
- Orientado al proceso
- Lo valido: datos reales, ricos y profundos
- No generalizable: estudio de casos aislados
- Holista
- Asume una realidad dinámica
- Diseños metodológicos abiertos, emergentes, flexibles, que se desarrollan y evolucionan durante la investigación
- Escenarios: el mundo real⁷¹

Ejemplos de problemas de investigación predominantemente cualitativos

- X Diferencias entre planificación de clases y desarrollo real en el aula
- X Expectativas de los alumnos respecto al apoyo que debería prestarles el profesor en el aula
- X Formas de utilización de un texto guía
- X Innovaciones educativas realizadas por el profesor
- X Formas de trabajo realizadas por los estudiantes fuera del aula de clase
- X Modelos pedagógicos que utilizan los docentes en sus prácticas docentes
- X Aspiraciones de los estudiantes de 7°-8° y 9° semestre al terminar sus estudios y de los factores que pueden dificultar su logro
- X Comportamientos sociales y comportamientos que deben evitar ser enseñados por los profesores a sus estudiantes⁷²

⁷¹ GOYES, Isabel. y USCATEGÜI, Mireya, Op. cit., p. 98.

⁷² BRIONES, Op. cit., p. 70.

SÍNTESIS:

INVESTIGAR ES:

- * Descubrir algo
- * Indagar
- * dar respuesta de manera sistemática a las múltiples preguntas que se hace el ser humano

Para luego...

- * Extenderse
- * Verificar
- * Corregir o
- * Aplicar los conocimientos

Según el tipo de información que maneje, se clasifica en:

LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ identificación, conceptualización y formulación muy precisa del problema ▪ Diseño riguroso del proyecto de investigación ▪ Elaboración muy exigente de los instrumentos para la recolección de información. ▪ Desarrolla teorías basadas en principios y leyes ▪ Las técnicas de investigación utilizadas no tienen un contacto directo con lo investigado. <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es objetiva ▪ Utiliza mediciones penetrantes y controladas ▪ Lo fiable: datos sólidos y repetibles ▪ Asume una realidad estable ▪ Orientado hacia la comprobación, confirmación y experimentación ▪ Orientado al resultado ▪ Diseño metodológico preestructurado descritos paso a paso. de acuerdo al método científico: el de las ciencias exactas ▪ Escenarios: controlados, laboratorios. <p>Posibles usos (cuestionarios, encuesta de observación)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimar las variables que afectan el aprendizaje ▪ Identificar características sociales del aprendizaje ▪ Evaluar el progreso de los estudiantes ▪ Comparar la eficiencia de procesos ▪ Analizar la productividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El análisis de datos, no implica técnicas ni estadísticas ▪ No requiere especificar en forma detallada el diseño de investigación ▪ Utiliza un diseño sencillo que se va desarrollando según las necesidades de la marcha del estudio ▪ Aborda aspectos que tienen que ver con actitudes, opiniones, visión del mundo, estudios de corte social ▪ Las técnicas utilizadas permiten el dialogo permanente con la población <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es subjetiva ▪ Hace observaciones naturales no controladas. ▪ Lo válido: datos reales, ricos y profundos. ▪ Asume una realidad dinámica. ▪ Orientado hacia los descubrimientos. ▪ Orientado al proceso. ▪ Diseños metodológicos: Abiertos, emergentes, flexibles, que se desarrollan y evolucionan durante la investigación. ▪ Escenarios: el mundo real. <p>Posibles usos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender fenómenos y su ocurrencia. ▪ Autodiagnósticos comunitarios ▪ Inducir procesos de transformación social ▪ Identificar ideologías que limitan ▪ Cambios de actitudes y comportamientos ▪ Comprender actos y ahondar en sus cualidades.

4.3.5 Enfoques de investigación

4.3.5.1 Enfoque empírico analítico o naturalista. Se le denomina también enfoque tradicional o naturalista porque aplica las ciencias naturales, bajo el entendimiento que el conocimiento científico solo es posible mediante la aplicación de los métodos y técnicas propios de estas ciencias, que permiten manipular situaciones para alcanzar los objetivos deseados.

Para esta escuela el único conocimiento válido es aquel que surge de la experiencia. Por lo tanto, los juicios de valor que no se basan en referentes empíricos no tienen categoría de conocimientos científicos.

Características de un proceso investigativo en la concepción naturalista

- Que el problema conduzca a la explicación o cuantificación de un hecho aislado de lo axiológico
- Que su finalidad sea analítica, en busca de relaciones de causalidad
- Que la investigación sea objetiva, empírica y explicativa
- Que el proceso sea deductivo
- Que el método sea observable
- Que los resultados sean verificables
- Que la validez sea comprobable⁷³

4.3.5.2 Enfoque histórico hermenéutico o interpretativo. “La palabra *Hermenéutica* procede desde los tiempos de Platón quien la utilizaba en sus diálogos, especialmente en el banquete para referirse a la interpretación de significados de textos oscuros, misteriosos o proféticos”⁷⁴ por lo tanto la hermenéutica es una interpretación de aquellos signos en los que se expresa la intencionalidad del ser

⁷³ USCATEGÜI, Mireya y GOYES, Isabel, Op. cit., p. 87.

⁷⁴ MODULO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, Op. cit., p. 249.

humano, como persona o colectividad. “*Cuando nos colocamos ante un hecho humano y lo comprendemos hacemos hermenéutica*”.⁷⁵

El enfoque Histórico Hermenéutico busca reconstruir el pasado de manera objetiva, con base en evidencias documentales confiables. Tiene dos aspectos: en primer lugar, trabaja con la **historia** como eje, donde lo histórico significa no sólo una construcción del pasado, sino la forma de acontecer de los hechos y sucesos del presente. En segundo lugar se acentúa el aspecto **hermenéutico**, puesto que se pretende interpretar las situaciones.

La historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas aquellas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diferentes textos, en las distintas versiones, hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un todo con sentido.

La finalidad de este enfoque interpretativo con relación a la ciencia social es “*desentrañar los significados subjetivos de la acción social para hacerlos inteligibles*”⁷⁶. En otras palabras para comprender el sentido de las relaciones sociales que se observan de una forma más clara.

Este enfoque no examina los factores sociales que engendran y sostienen las acciones. Se preocupa por cambiar la forma de pensar antes que la de actuar

Características de un proceso de investigación en el proceso interpretativo

- Que logre interpretar correctamente las motivaciones e intencionalidades del actor.
- Que entienda el contexto social en el que ocurren esas acciones.
- Que desentrañe las estructuras de inteligibilidad.

⁷⁵ Ibíd., p. 250.

⁷⁶ USCATEGÜI, Mireya y GOYES, Isabel, Op. cit., p. 89.

- Que estén sujetos a la verificación con la explicación cotidiana de los agentes.
- Se opera con la racionalidad entendida en un sentido crítico moral y reflexivo⁷⁷.

4.3.5.3 Enfoque crítico social. Está directamente relacionado con el factor del poder que estructura la interacción social. Analiza la comunicación falseada que se da en una sociedad dividida y los factores que impiden una verdadera comunicación.

En ciencias sociales está orientada a la acción práctica transformadora, o sea a dar solución a los problemas concretos de la comunidad. Su compromiso no es ya con la verdad pura, sino con la incidencia socio política de las ciencias.

El enfoque busca el acercamiento crítico reflexivo y transformador de la realidad social para la independencia de la comunidad y su autodeterminación política., El punto principal es la pertenencia, la interrelación del investigador con los intereses vitales de la comunidad, porque a partir de allí cobran sentido los términos a los cuales el investigador pretende llegar.

En este enfoque se deja de ser solamente unos observadores, para actuar como agentes de procesos de transformación.

Características de un proyecto de investigación desde un enfoque crítico social

- Mediante el razonamiento dialéctico de la vida social se deberá dilucidar la forma en que nuestras acciones son influenciadas por relaciones de poder. Su objeto es la ideología, que no basta con interpretarla sino que hay que buscar su cambio. Así la interpretación es apenas una etapa, que debe avanzar hasta la lucha social inclusive buscando poner en práctica los auténticos valores sociales y humanos.
- Su compromiso social es opuesto a la neutralidad valorativa, por el contrario se trata de ligar el interés con el conocimiento de los valores vitales del hombre.

⁷⁷ Ibíd., p. 90.

→ Debe considerar la importancia de los factores no lógicos del desarrollo de la ciencia, superar la posición legitimadora de la razón instrumental y el planteamiento interpretativo que deja a criterio de cada sujeto la decisión de cómo actuar⁷⁸.

4.3.6 La investigación en la práctica docente. La investigación ha sido el camino para resolver las incógnitas que el hombre se plantea. Copérnico, Newton, Einstein entre otros, han encontrado en este campo la llave para tratar de entender el mundo. Son referentes históricos que han trascendido para influenciar a otros pensadores, que a través de sus estudios desde diferentes disciplinas, han promovido cambios en la visión de la educación, trastocando las aulas de clase y con ellas el papel del educador.

Dentro del proceso de la acción pedagógica están inmersos no solo los actores principales de esta, si no también factores que influyen de manera categórica en la tarea de enseñar como el saber del maestro, el cuándo enseñar, a quién y cómo enseñar; elementos que articulan la educación, dentro del campo de la práctica docente.

En la practica docente, la investigación es fundamental, debido a que la acción de enseñar implica reflexiones y discusiones tanto conceptuales como operativas; la investigación está presente en cada momento de la vida escolar, como la herramienta que permite una conciencia más nítida de la realidad en la que se participa, traducida en la aplicación de técnicas para diagnosticar problemas y desarrollar estrategias que nos ayuden a intervenir, aplicando una investigación educativa.

4.3.7 Arte e investigación. “La producción artística visual ha constituido un proceso fundamentado en la creatividad, orientada a la generación de formas sensibles. Pese a existir una diferenciación conceptual entre creación e investigación, por estar esta última, encaminada más a la búsqueda del conocimiento comprobable o por lo menos sistematizable, se puede realizar un paralelo entre arte y ciencia en lo referente al desarrollo de propuesta educativas. Este paralelo a su vez nos lleva a realizar algunas extensiones de la investigación científica a la creación artística, en tanto esta última ha constituido un campo simbólico sui-generis, perfectamente delimitado a nivel metodológico. En este sentido, con ingredientes metafóricos y con ciertas reservas se ha hablado de investigación artística o

⁷⁸ Ibíd., p. 92.

investigación en el arte. Se implica ahí una coincidencia entre investigación y creatividad.

Existen, no obstante, aspectos de la creación artística que pueden ser llevados al campo investigativo sin el peligro de un reduccionismo entre arte y ciencia. Por ejemplo, lo relativo a las técnicas y los materiales de la producción artística. También podemos hablar de investigación en las ciencias o disciplinas que se interesan por el arte, tal es el caso de la historia del arte. Pero en la creación artística en cuanto tal, existen aspectos que hacen difícil el traslado de los elementos de la investigación científica, por cuanto aquella compromete factores como la incertidumbre, el azar, el inconsciente autoral, etc. Sin embargo, las fronteras de la ciencia ya no son tan rígidas desde que irrumpieron en el mundo contemporáneo nociones de física cuántica como el principio de indeterminación, o de las matemáticas como la teoría del caos o la teoría de las fractales, que introducen el azar y la imperfección en la ciencia. Hoy en día, podemos afirmar que arte y ciencia han generado espacios comunes y que en materia de investigación se han devenido sistemas de ayuda recíproca”⁷⁹.

4.4 LECTURA

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR Y SU REALIDAD EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN SEIS COMUNAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA.

Joaquín Aguirre López* Puente Alto - Santiago de Chile

1. FUNDAMENTACIÓN

A pesar de la flexibilidad de los planes y programas de estudios en la enseñanza básica (Decreto 4002) o en la enseñanza media (Decreto 300), en la práctica éstos siguen siendo rígidos, esquematizados y no responden a los intereses y necesidades de los alumnos. A esto debemos agregar el recargado horario del profesor, el uso de una metodología y una infraestructura inadecuada para trabajar en el marco curricular planteado por los programas mencionados. La educación extraescolar presentada como un

⁷⁹ SANTACRUZ GUERRERO, Pablo. Memorias Personales Sobre Arte e Investigación, Material Inédito.

* El autor es profesor coordinador de educación extra-escolar, de la Dirección Provincial Cordillera, Puente Alto, de la Región Metropolitana.

complemento a los planes y programas vigentes está destinada a satisfacer necesidades e intereses, utilizando el tiempo libre de los niños y jóvenes, a través de una metodología diferente, experiencias formativo-recreativas como resultado de una elaboración grupal, a la cual se incorpora en forma voluntaria.

Estudios sobre el tema son muy pocos y ha sido la Universidad Católica en el seno de la Facultad de Educación la que ha realizado algunas tesis de grado. Dos de ellas tienen relación con el estudio.

El primero es de tipo descriptivo y hace un énfasis crítico del sistema escolar demostrando la necesidad de un sistema extraescolar paralelo y complementario. Todo ello basado en la observación y la experiencia personal del autor. El segundo a través de aplicación de instrumentos determina la forma que utiliza en el tiempo libre, sus necesidades e intereses, en los alumnos de ocho a once años de seis escuelas de la población de San Gregorio de la comuna de La Granja. En esa muestra se encontró que un alto porcentaje (26%) realizan trabajos remunerados en su tiempo libre, en su mayoría son realizados fuera de la escuela (62%). Entre los intereses de los alumnos un gran porcentaje de varones prefiere los deportes como el fútbol y entre las mujeres su preferencia es la de reunirse a conversar con las amigas. Existen otros estudios los cuales son poco representativos ya que han sido realizados en un establecimiento o en otras regiones.

Por la poca información que existe al respecto, es necesario estudiar la realidad de la Educación Extraescolar en una muestra más representativa de un área como la Región Metropolitana. Es importante llegar a conocer en qué medida se da el éxito o fracaso de la educación extraescolar en un sector educativo como es el segundo ciclo de la enseñanza básica. Este éxito o fracaso de esta alternativa educativa complementaria depende de algunos factores, tales como sexo, edad y actividades extraescolares del alumno; capacitación y horario disponible del profesor; ubicación, dependencia e infraestructura de la escuela. Esas variables serán consideradas para analizar su relación con el problema.

2. OBJETIVOS

El objetivo del estudio es describir la realidad de la educación extraescolar en el segundo ciclo de la enseñanza básica en la Región Metropolitana (en una muestra intencional), considerando la asociación de variables que estarían influyendo en el éxito de la misma. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Establecer relaciones y condiciones entre variables que inciden directa o indirectamente en el éxito (o fracaso) de la educación extraescolar en escuelas de enseñanza básica.
- Analizar la discrepancia existente entre los postulados de la educación extraescolar y la realidad.
- Detectar necesidades e intereses de los alumnos de enseñanza básica.

3. VARIABLES DEL ESTUDIO, FUENTES Y DEFINICIONES

3.1 VARIABLE DEPENDIENTE

Educación extraescolar. Conjunto de experiencias formativas de tiempo libre que en el marco de la educación permanente tiene como finalidad desarrollar oportunidades educativas complementarias para niños, jóvenes, dentro o fuera de la escuela, estableciendo los cauces apropiados para la manifestación permanente y organizada de sus libres intereses, inquietudes y aspiraciones en todos los ámbitos del quehacer humano**.

Para los efectos del estudio se dicotomizará la variable dependiente en educación extraescolar "con éxito" y "sin éxito", entendiendo el éxito como aquello que se da en escuelas que tienen un centro de educación extraescolar, con un programa permanente de acciones educativas, extraescolares y la existencia de un profesor coordinador de este programa. Se parte del supuesto que en aquellos establecimientos que no cuentan con los elementos expuestos no tendría éxito este tipo de actividades.

3.2 VARIABLES INDEPENDIENTES

Presuntamente asociadas. Se han identificado tres fuentes de variables independientes: el alumno, el profesor y la escuela.

3.2.1 Variables del alumno. Sexo: femenino, masculino. Esta variable fue considerada para controlar por sexo los intereses y necesidades de los alumnos. Edad: para estudiar esta variable se dicotomizará de la siguiente forma: hasta 12 años y de 12 hacia arriba. El supuesto de esta variable es que los niños hasta 12 años tienen diferentes intereses y necesidades que aquellos de 12 años y más.

Actividades extraescolares. Podemos definir las como "aquellas actividades realizadas en el tiempo libre, de carácter voluntario, de libre elección, de contenido educativo, de acción permanente, dinámicas y flexibles"***. Para el estudio de esta variable se dicotomizará en actividades realizadas en la escuela y fuera de ella. El supuesto de esta variable es que realizan más actividades fuera de la escuela que dentro de la misma. La hipótesis general de trabajo que relaciona las variables (factores) del alumno, es que las actividades extraescolares, en cuanto a su elección por áreas (social, deportiva, artística y científica) dependen del sexo y edad de los alumnos.

** Arias, Jaime: "Gula Técnica A-1", Departamento de Educación Extraescolar, Serie de Orientación General, 1980.

*** Ibid.

3.2.2 Variables del profesor. Capacitación: distingue a profesores con capacitación o sin ella. El estudio considera a profesores capacitados como aquellos que han participado en cursos de perfeccionamiento (o de pos-título) en cuyos contenidos se hayan tratado los principales fundamentos y metodología de la educación extraescolar. El supuesto es que los profesores capacitados tienen en mayor medida éxito en la educación extraescolar. Horario disponible: para el análisis posterior, entenderemos esta variable como el horario que le ha sido designado específicamente para la realización de las actividades extraescolares en el establecimiento educacional. Se dicotomizará en profesores con o sin horario disponible.

Suponemos que el profesor con horario disponible tiene mayor éxito que aquel que no lo tiene.

La hipótesis general respecto de las variables del profesor dice relación con el éxito que tendrán los docentes, el cual será mayor si ellos están capacitados y cuentan con horario disponible, respecto a aquellos que no tienen esas condiciones. Dependencia: dada la muestra intencionada que se utilizará en el estudio, esta variable determinará escuelas particulares subvencionadas y municipales. Suponemos que en las escuelas municipales hay un porcentaje mayor de éxito que en los establecimientos particulares subvencionados en relación con la educación extraescolar.

Infraestructura disponible: Se distinguirán aquí escuelas con o sin infraestructura disponible. Entenderemos por infraestructura, salas, gimnasio, multicanchas u otras dependencias y por disponibles a que estas estructuras estén libres e implementadas para poder ocuparlas en las actividades extraescolares. El supuesto es que las escuelas con infraestructura disponible tienen mayor éxito en la educación extraescolar. En síntesis, la hipótesis general para las variables de la escuela es que las de tipo municipalizadas, con infraestructura disponible tienen mayor éxito en la educación extraescolar.

4. METODOLOGÍA

4.1 MUESTRA

Se trabajó con una población que comprende los alumnos de quinto a octavo año de educación básica de la región metropolitana, de la cual se obtuvo una muestra de 480 alumnos. Esta muestra intencional incluyó seis comunas de la región, para cada una de las cuales se seleccionaron dos establecimientos (uno particular y otro municipal) escogéndose alumnos al azar distribuidos por sexo y por grado ****.

**** Los alumnos de la muestra provienen de las comunas de la Florida, Puente Alto, Quinta Normal, San Bernardo, San José de Maipo y Ñuñoa.

4.2 INSTRUMENTOS

Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario de tipo cerrado para los alumnos y otro de tipo mixto (con respuestas cerradas y abiertas) para los docentes.

El instrumento para el alumno consta de 19 preguntas de tipo cerrado (con un rango de posibilidades de respuestas de 2 hasta 14), que responden a los factores considerados en el modelo de análisis. En algunos casos, debidamente indicados, el alumno podía emitir más de una respuesta. El instrumento del alumno fue aplicado generalmente por profesores encargados de las actividades extraescolares en las escuelas de la muestra y fue anónimo. El proceso de aplicación y centralización posterior de todas las encuestas respondidas duró aproximadamente un mes. Los 9 ítems de esta encuesta fueron respondidos en unos treinta minutos por la mayoría de los alumnos, dejándose constancia en los casos de problemas de comprensión de alguno de sus ítems. La encuesta aplicada a los alumnos de la muestra bajo estudio constituye un anexo a la investigación.

El instrumento del profesor consta de 14 ítems de preguntas cerradas (con un rango de 2 hasta 20 posibilidades de respuestas) y una pregunta abierta, que en conjunto consideran algunos de los factores considerados en el modelo de análisis. Se estimó necesaria la introducción de esta segunda fuente de información como forma de contrastar la información obtenida por la aplicación de la encuesta a los alumnos de la muestra. Los profesores que respondieron este instrumento fueron en su mayoría los encargados de administrar las encuestas de los alumnos en sus respectivas unidades educativas.

5. EVALUACIÓN

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar un contexto de reflexión en torno a la concepción de Evaluación, gcomo instancia de valoración de calidad de procesos y fines.
- Ofrecer una fundamentación conceptual de la evaluación de aprendizajes.
- Pautar metodologías y estrategias para la Evaluación de aprendizajes.

5.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS

¿Cuál es el concepto de Evaluación?

¿Qué entiende por Evaluación de Aprendizajes?

¿Cómo y con qué, se debe llevar a cabo el proceso de Evaluación?.

5.3 CONTENIDOS

5.3.1 Generalidades sobre evaluación. El término “evaluación” tiene variados significados y las interpretaciones que los acompañan no son pocas. Por ejemplo, desde el punto de vista histórico a partir de la revolución industrial, Evaluación equivale a medición y es asociada al control que existe en los procesos de producción o de comprobación del orden sistemático de concreción de objetivos según lo planeado. En el campo educativo es definido como “la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como

los resultados para mejorar y mantener la calidad de los mismos”⁸⁰. Pero sin importar cualquiera de sus significados, la evaluación es ante todo una observación juiciosa, detenida y crítica sobre el desarrollo de los hechos, desde el comienzo hasta el final, empleando diversidad de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos; asunto que implica un proceso de investigación para lograr alcances concretos y efectivos.

La evaluación educativa se da en el interior de la escuela, la cual nace en la etapa terminal de la época medieval (aunque se habla con anterioridad de la existencia de la escuela antigua o cristiana). Pero su desarrollo se concibió con la aparición y aceptación de la escuela contemporánea. En las escuelas europeas de mediados del siglo XVI y comienzos del XVII, la forma de evaluar era afianzada por la **prueba**, que provenía de un sistema jurídico y administrativo de antiguas sociedades griegas y germánicas, la que era usada para determinar la competencia escolar, conociendo el rendimiento académico de los estudiantes en cuanto a lo que no sabía y lo que debía saber y, al mismo tiempo determinando lo que los profesores debían enseñar. La prueba, al buscar como aprendían los estudiantes, seguía conceptos de aprovechamiento, inclinaciones, emulación, premio y castigo; requiriendo saber que pasaba en ellos, lo que trajo como consecuencia el castigo físico, la sanción moral, la administración por la fuerza y los controles severos y autoritarios.

La prueba fue sustituida poco a poco por la disciplina, que buscaba comprobar la enseñanza, el aprendizaje, el rendimiento, las aptitudes y desarrollos de los estudiantes, aunque también quiso unificar actitudes como una forma de vida para entenderse con la sociedad de ese entonces. En la escuela, la disciplina tomó caracteres globalizantes como medio de enseñanza, aprendizaje y memorización en todas partes del mundo.

Uno de los conceptos más importantes de la disciplina es el **examen** convirtiéndose en la herramienta primordial de las escuelas para observar, preguntar, revisar, analizar, comprender, ordenar, vigilar y castigar.

Todo proceso de disciplina tiene su mayor esplendor a finales del siglo XIX, cuando se tuvo en cuenta al individuo como ente con muchas dimensiones, preocupándose por el estudio de éste, en cuanto a sus pensamientos, contextos psicológicos, sociales multiétnicos y pluriculturales.

⁸⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Serie Documentos de Trabajo, La Evaluación en el Aula y más allá de ella, Op. cit., p. 17.

En el transcurso del siglo XX la preocupación e interés por la objetividad de la evaluación, procesa un cambio pasando de visiones cuantitativas a una óptica cualitativa e integral del individuo, intentando graficar de manera matemática los logros de rendimiento por medio de niveles de alto, medio o bajo, según, por ejemplo, *la curvatura de normalidad de Gauss*.

☞ **La Evaluación En Colombia.** En Colombia los sistemas evaluativos se han venido desarrollando gradualmente de acuerdo a las políticas educativas de cada época: “ A mediados del siglo XIX hasta los años sesenta se estableció que se debería evaluar por **contenidos**, de ahí se decidió cambiar este sistema por una evaluación por **objetivos**”⁸¹. Avanzado el siglo XX se evaluaba por contenidos a través de exámenes escritos y orales. Cuando comenzó la ola de la tecnología educativa en la década de los sesenta, se cambió la evaluación por contenidos por una evaluación por **objetivos específicos**, cambios que fueron reglamentados a través del decreto 1710 de 1963; y en 1973 con el decreto 080, fue ampliada la evaluación para el bachillerato. Los decretos subsiguientes a estos, enfatizan sus esfuerzos en temas como la renovación curricular y la promoción automática para la primaria.

La Ley General de Educación de febrero de 1994 que tiene en cuenta procesos evaluativos dio lugar a la reglamentación de lo que se llamaría la nueva evaluación, **la evaluación por indicadores de logros**, la que fue radicada a través de la resolución 2343 de 1996, que fue sustituida más adelante por la **evaluación por competencias**, reglamentada por el decreto 230 de 2001, la cual está vigente hasta la fecha.

5.3.2 Tipos de evaluación. La evaluación es una actividad reflexiva, integradora y crítica, un ejercicio de actitudes y valores en los estudiantes. En este proceso se ven integrados sus familias y la comunidad educativa como factores también importantes para el avance formativo de los alumnos. Para ello se tienen las pruebas de comprensión (el análisis, la discusión y la crítica) y la apreciación cualitativa que surge de la observación directa del proceso de aprendizaje; para lo cuál es pertinente tener en cuenta el ritmo y estilos de los aprendizajes para identificar los factores que intervienen en el desarrollo, como aquellos que dificultan el aprendizaje del alumno. Todos estos procesos de evaluación deben orientarse hacia los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Técnicas de Evaluación, ABC del Educador. Bogotá: Ediciones SEM, Servicios Educativos del Magisterio Ltda., 2000. p. 18

5.3.2.1 Evaluación de contenidos conceptuales. En esta evaluación sólo se admiten respuestas correctas o incorrectas, en las cuales se deben evaluar aquellos contenidos temáticos en que se detecte un problema y se deban recuperar frecuentemente dentro del proceso de las actividades cotidianas que realiza el estudiante, en lo que se tendrá en cuenta la experiencia vivida del alumno y su relación con el medio que lo rodea. Para esta evaluación, se debe contar con la participación del alumno en la definición de los conceptos y en el reconocimiento de estas definiciones; y es igualmente necesario la solución de problemas que tenga el estudiante en el acto mismo del reconocimiento, clasificación y desarrollo de los conceptos de estudio.

Esto no quiere decir que la evaluación de conceptos sea una evaluación de datos memorizados por el alumno, más bien busca desarrollar la capacidad que posee el estudiante para definir el significado de un concepto, valiéndose de sus propias palabras, ya que en algunas ocasiones el alumno puede llegar a entender un concepto pero puede dificultársele expresarlo, claro, sin llegar a recitar literalmente un texto.

En el momento de evaluar este tipo de contenidos es necesario observar el uso que el alumno le da a cada concepto en diversas situaciones, explicaciones y en la solución de problemas, para lo que puede incluirse variadas actividades que permitan al alumno manifestar de diversas maneras la comprensión de un concepto, observando dentro del desarrollo del proceso educativo, el grado de manejo y procesamiento de la información, haciendo énfasis en el uso de un lenguaje que sea entendible para el mismo estudiante y las personas que lo escuchan.; al igual que la selección de contenidos teóricos importantes y a su vez la exposición de conceptos valiéndose de gráficas e ilustraciones, con el fin de desarrollar el manejo de recursos para compartir los contenidos conceptuales comprendidos.

5.3.2.2 Evaluación de contenidos procedimentales. En el desarrollo de esta evaluación se hace necesario la participación continua del docente en el proceso formativo, para observar constantemente el comportamiento de los estudiantes, para determinar el progreso y los obstáculos que le impiden ejecutar los procedimientos aprendidos y, además, para tener en cuenta hasta que punto el estudiante conoce y es capaz de utilizar los procedimientos, pues dependiendo de su aprendizaje, se hará más fácil su aplicación que con la práctica constante, se realizará ágil, precisa y hasta de manera automática, y no mecánicamente como sucedía antes.

La evaluación de contenidos procedimentales va de la mano con la evaluación de contenidos conceptuales, porque para realizar un procedimiento es necesario utilizar

uno o varios contenidos conceptuales, aunque el interés principal está en la observación de la ejecución del mismo procedimiento y no en la comprensión de los conceptos involucrados.

Es pertinente, en el desarrollo y aplicación de esta evaluación, seleccionar adecuadamente los procedimientos para la solución de problemas y para aplicarlos en situaciones particulares, volviéndose necesario la observación detallada del conjunto de técnicas, estrategias, habilidades y destrezas que el estudiante aplica en ciertas situaciones y evaluar, no el conocimiento del tema, sino la forma como procede a resolver los problemas que se presenten.

5.3.2.3 Evaluación de contenidos actitudinales. Esta evaluación se realiza desde de la observación de las actividades del estudiante y de la manera como se desenvuelve y expresa verbalmente ante el grupo, comparando sus actitudes con el contexto social que lo rodea. Las actitudes están compuestas por un componente cognitivo, un afectivo y un conductual; los cuáles se relacionan entre sí y se encuentran inmersos en la actitud del alumno. El componente **cognitivo** nos permite saber cómo y qué piensan los alumnos acerca de la actitud, que podría ser de si mismos como la de sus compañeros; el componente **afectivo**, nos ayuda percibir qué sentimientos y preferencias tiene el alumno con respecto a la actitud y el componente **conductual** determina qué acción expresa frente a ciertas actitudes.

En este tipo de evaluación se tienen en cuenta los cambios de actitud de los estudiantes, teniendo en cuenta los factores que inciden en estos cambios, sin olvidar las acciones de calidad como los comportamientos constructivos, generosos, perseverantes, dignos, respetuosos, autónomos, tolerantes, creativos, etc.

5.3.3 Modalidades de evaluación. Bajo los lineamientos de que la evaluación es un proceso, por ende no debe estar destinada únicamente, al final del proceso de enseñanza aprendizaje. “Estas modalidades están definidas bajo criterios como el momento de aplicar la evaluación, características y metas propuestas al inicio de las actividades de aprendizaje, para efectos de este trabajo presentaremos algunas modalidades, que pueden ser de gran utilidad a la hora de una evaluación de aprendizajes”⁸².

⁸² Ibíd., p. 25.

Por su finalidad:	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa • Sumativa
Por su tiempo:	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • De seguimiento • Final
Por los agentes que intervienen:	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación

5.3.3.1 Evaluación por su finalidad

☞ **Evaluación Formativa.** Se le conoce por evaluación formativa en valores, por su carácter orientador o regulador durante el transcurso del proceso de aprendizaje, dirigida hacia la obtención de elementos que posibiliten la construcción de respuestas morales, las que son de invaluable importancia para el desarrollo de las relaciones socioculturales del estudiante dentro de la comunidad educativa, recurriendo a diversos instrumentos que permitan al alumno conocer e interactuar con su desarrollo tanto formativo y evaluativo.

La función principal de la evaluación formativa es la de “retroalimentar los elementos necesarios para alcanzar aprendizajes significativos, convirtiéndola en uno de los componente fundamentales y básicos del proceso enseñanza-aprendizaje, con el propósito de lograr un mejor manejo de los errores que ayuden al estudiante en la consolidación de mayores y exitosos logros en las actividades de su quehacer cotidiano”⁸³.

Se pueden considerar cuatro referentes teóricos que orientan el proceso de aprendizaje permitiendo que éste desarrolle las capacidades, habilidades, destrezas y autoestima del alumno en la aplicación de la evaluación formativa, para que sea integral, cualitativa y contextualizada:

a. Estimular la capacidad de pensar del alumno:

- Formulando preguntas que inviten a los niños que se equivocan, a analizar la situación.

⁸³ Ibíd., p.42

- Brindando pautas para que los mismos niños investiguen la manera de enfrentar una situación y corregir sus errores.
- Incentivando el hábito de evaluar sus acciones y sus propias experiencias de aprendizaje.

b. Reforzar su motivación de logro:

- Estimulando a los alumnos a perseverar y superar sus errores.
- Incentivando el respeto ante las opiniones y errores de los demás.
- Controlando situaciones que muestren rivalidades entre alumnos y pongan en desnivel la evaluación.
- Resaltando logros y esfuerzos por encima de los errores y fracasos.
- Informando detallada y constantemente sobre sus avances.

c. Fomentar el Interaprendizaje:

- Estimulando la cooperación de los niños más avanzados, con los demás integrantes del grupo.
- Potenciando los aprendizajes, utilizando los talentos detectados en cada alumno.

d. Lograr la cooperación positiva de los padres:

- Manejando adecuadamente los resultados obtenidos en las evaluaciones de procesos.
- Informando a los padres oportunamente sobre los avances y logros de sus hijos⁸⁴.

☞ **Evaluación Sumativa.** El objeto de la evaluación sumativa, es de determinar balances al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo énfasis en la recolección de la información y la elaboración de instrumentos que hagan posible medir los resultados y verificar si corresponden a lo previsto, posibilitando modificar los componentes necesarios, que permitan el desarrollo de las actividades y así conseguir los logros esperados.

⁸⁴ Ibíd., p. 43.

La evaluación Sumativa tiene esencialmente una función social, al asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias de lo proyectado, y a la vez una función formativa al preocuparse por el nivel cognitivo de los estudiantes; y resulta útil para tomar decisiones a mediano y largo plazo que posibiliten los cambios en la organización de las instituciones educativas, en cuanto a la propuesta de programas, metodologías, etc.

5.3.3.2 Evaluación por su tiempo.

☞ **Evaluación Inicial.** Este momento de la evaluación se caracteriza por ser una actividad de valoración que, como su nombre lo indica, se realiza en el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, recogiendo la mayor información posible de lo que sabe el estudiante y cuál es el nivel de desarrollo de sus capacidades dentro de su contexto, desde donde se iniciará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, todos estos datos arrojarán información acerca del nivel general del grupo.

También se denomina evaluación inicial al proceso en que se realiza el registro de datos de un estudiante recién llegado a una comunidad educativa. Para la recolección de la información se puede recurrir a técnicas e instrumentos tales como el análisis de la ficha de matrícula, el registro de los conocimientos previos, etc.

☞ **Evaluación de Seguimiento.** También es llamada **procesual** al permitir seguir en detalle el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, con la asistencia y orientación pedagógica necesaria por parte del docente. Procesual, porque se realiza a lo largo del proceso pedagógico, ya sea dentro del aula de clase o al interior de la institución educativa, develando así aspectos del desarrollo personal como la cooperación, organización, iniciativa, creatividad e individualismo.

La evaluación de seguimiento tiene una funcionalidad **formativa** al hacer posible tomar decisiones a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, con toda la información registrada. “Se pueden utilizar evaluativamente instrumentos y técnicas como la observación sistemática, análisis de contenidos, conocimiento de la definición, trabajos del estudiante, exposiciones temáticas, etc.”⁸⁵.

⁸⁵ Ibíd., p. 46.

☞ **Evaluación Final.** La evaluación final o **de confirmación** se realiza al final del proceso de enseñanza – aprendizaje, con el fin de valorar lo que el alumno ha aprendido y si ha alcanzado lo proyectado en las planeaciones educativas planteadas anteriormente para la unidad, el período, etc. Como en los anteriores casos, este tipo de evaluación utiliza también diferentes técnicas e instrumentos evaluativos que permiten visualizar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, como las pruebas escritas y orales, la revisión del cuaderno o la carpeta, entrevistas formales e informales, controles de pruebas, etc.; que además nos mostraran las ventajas y desventajas que el proceso educativo ha presentado. Por lo tanto, se basa también en la valoración de la evaluación inicial y de procedimiento, buscando la evolución del alumno.

5.3.3.3 Evaluación según los agentes que intervienen

☞ **La Autoevaluación.** Requiere de la participación directa del estudiante, en la que él evalúa sus propias acciones como medio de impulsar su formación integral apelando a la comparación de su desempeño antes y después del conocimiento; ayudando en el desarrollo del estudiante, de sus autoestima, irá despertando en él su sentido de responsabilidad y autonomía.

Algunas pautas metodológicas para lograr paulatinamente resultados con este agente evaluativo son:

- *Aplicar técnicas de autocorrección .*
- *Formar el hábito de justificar, argumentar y defender sus posiciones personales.*
- *Desarrollar habilidades intelectivas como la reflexión, el análisis, la creatividad, el juicio, el raciocinio, etc., para permitirle al alumno valorar sus propias actitudes y comportamientos*
- *Sensibilizar al estudiante para el incremento y socialización de su mundo intelectual, moral, cultural y social, estableciendo metas a corto, largo y mediano plazo.*
- *Promover los trabajos en grupo, ya que estas actividades le permiten al alumno su crecimiento en valores como el respeto de su trabajo y el de sus compañeros.⁸⁶*

⁸⁶ DOCUMENTOS DE TRABAJO, LA EVALUACIÓN EN EL AULA Y MÁS ALLÁ DE ELLA, LINEAMIENTOS PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA. Bogotá: Creamos Alternativas Soc. Ltda., 2001. p. 41.

☞ **La Coevaluación.** Es una estrategia complementaria a la anterior, consiste en que cada integrante del grupo tienen la oportunidad de lanzar juicios críticos de una labor específica, en la que hayan participado; esto con el fin de evaluar dichas actividades o procesos, pero bajo unos mismos parámetros especificados con anterioridad

Esta evaluación no solo se puede realizar únicamente con los alumnos, sino también con los organismos de la comunidad educativa, como, por ejemplo, la comunidad educativa entre sí en la evaluación institucional; los estudiantes, entre sí, en una valoración de logros; los docentes y los alumnos en los avances en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los docentes, entre sí, para la evaluación de los procesos pedagógicos.

La coevaluación rompe con la linealidad del proceso de evaluación ya que los evaluados son partícipes del papel evaluador, además que permite el desarrollo de un alto grado de tolerancia, respeto y responsabilidad, permitiendo ser aplicado en la totalidad de la clase.

Para poner en práctica la coevaluación se sugiere:

- Realizar prácticas previas para la concientización de este método y alejar escepticismos del mismo.
- Recalcar la necesidad de develar toda clase de circunstancias en el proceso evaluativo, con el fin de acordar estrategias de mejoramiento y no con el objetivo de sancionar.
- Iniciar el proceso exploratorio de las fortalezas y logros y, a medida que el grupo lo tolere, ir incluyendo dificultades y falencias con el fin de mejorarlos.

☞ **La Heteroevaluación.** Usada tradicionalmente en el aula de clase para evaluar el rendimiento en los estudiantes y se realiza de manera unilateral por una persona a otra o, como en un aula de clase, a un grupo. La heteroevaluación es también aplicada en evaluaciones externas a la institución educativa, como lo son los Exámenes de Estado a través del ICFES, las pruebas de calidad que realiza el Ministerio de Educación Nacional, las evaluaciones internacionales trabajadas por el LLECE, el TIMSS y el proyecto de educación cívica.

5.3.4 Técnicas e instrumentos de evaluación. Algunas técnicas e instrumentos ya estudiados en el capítulo de Investigación ahora son necesarias en este capítulo de evaluación para complementar, de alguna manera, las opciones evaluativas que tradicionalmente se han aplicado, y que pueden ser de gran utilidad para el área de Educación Artística. Se aclara que algunas de ellas, pueden tener el carácter de un método o técnica de docencia. Pero en esta oportunidad el énfasis está dado en la evaluación.

5.3.4.1 Observación. En el proceso de Evaluación, la observación nos llevará a examinar de forma atenta y constante al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella, con la intención de recolectar información acerca de las características y comportamientos, para así detectar el nivel de aprendizaje en que se encuentra, dificultades y posibilidades en el proceso de aprendizaje, entre otras.

Los tipos de observación son: **Estructurada**, cuando se determinan los objetivos precisos y se presentan instrumentos, previamente preparados, de registro de información. Este tipo de observación es principalmente valioso para llevar a cabo una evaluación.

Otro tipo de observación es la **Semiestructurada**, cuando se indican los aspectos clave o núcleos temáticos. Y **Abierta o Espontánea**, cuando se hace la descripción de algunos hechos, fenómenos (físicos, sociales y económicos), lugares, etc. La observación abierta es de mucha utilidad en cuanto a que aporta información que sería muy difícil de conseguir con observaciones demasiado formales.

La observación debe orientarse desde dos dimensiones fundamentales:

- **Dimensión personal e individual:** Tiene en cuenta las características individuales del estudiante, es decir, su creatividad, iniciativa, disposición y empeño para afrontar las distintas situaciones.
- **Dimensión colectiva:** concerniente al desenvolvimiento grupal en cuanto al respeto, solidaridad, trabajo coordinado, puntualidad y liderazgo.

5.3.4.2 Entrevista. Para realizar la Evaluación la entrevista deberá ser: una conversación planeada con una intención determinada, la cuál según el caso,

permite descubrir intereses, expectativas, dificultades y fortalezas en el aprendizaje, etc. En la entrevista se debe determinar la temática y los tópicos sobre los cuales será desarrollada.

La entrevista se clasifica según su funcionalidad en **Diagnóstica, Terapéutica, De Orientación e Información**. La entrevista puede también ser **formal e informal**, según como sea preparada. En el caso de la entrevista *Formal*, esta debe ser preparada con anterioridad por el entrevistador, y la *Informal* es desarrollada de forma espontánea. Además, en función de los grados de participación, la entrevista también puede ser:

Estructurada o directiva, cuando se prepara un cuestionario, el cuál es presentado al estudiante y es tenido en cuenta en la preparación de sus intervenciones; y además es útil para mantener una misma línea en el desarrollo de las temáticas.

Semiestructurada o guiada, en la que también se diseña un cuestionario pero permitiendo la inclusión de temáticas aleatorias para ampliar o reducir el cuestionario de acuerdo a las respuestas.

No estructurada o abierta, cuando el formato de la entrevista es espontáneo manejando solo información previamente recopilada para discutir abiertamente diversas temáticas. Este tipo de entrevista, al no tener un cuestionario establecido, tiene inconvenientes para aplicarla a la evaluación.

5.3.4.3 Encuesta. Es la aplicación de un cuestionario previamente elaborado para obtener información referente a temas, problemas y situaciones, que nos lleven a detectar y solucionar factores presentes en las actitudes y rendimiento escolar de los estudiantes, para lo que es necesario que las preguntas que se utilicen sean penitentes, claras y adecuadas al nivel del alumno.

5.3.4.4 Sociometría. Consiste en aplicar un “test” de tres preguntas básicas a un grupo de personas específico, en cuanto a su relación con el afecto, el trabajo, el juego, popularidad, recreación, y liderazgo; ayudando a comprender y descubrir las relaciones del grupo. Estas preguntas son orientadas y relacionadas con la aceptación y rechazo de los alumnos hacia sus compañeros en diferentes situaciones.

Con las respuestas se elabora una matriz de datos identificadores de pandillas, líderes, subgrupos, personas aisladas, familias, etc. Después se realizan graficas que se conocen con el nombre de sociogramas.

Esta técnica es importante porque amplía información sobre la estructura interna de los grupos en su especificidad y características particulares, ayudando así no solo en el proceso de revelar circunstancias problemáticas, sino también estrategias de solución.

5.3.4.5 Análisis de Contenidos. Es la técnica apropiada para la evaluación de seguimiento, porque permite evaluar permanentemente el desempeño de los alumnos cuando participen activamente en las acciones del plan de acción, instrucciones, metodología, itinerario, desarrollo y producción de sus propios trabajos, proyectos, etc. Los análisis serán valorados bajo criterios de trabajo como responsabilidad, cooperación, creatividad, autonomía, etc.

El instrumento de evaluación que ayude con este fin podría ser la revisión del cuaderno; en el se puede observar el proceso de aprendizaje del alumno en cuanto a las actividades desarrolladas y sus respectivos procedimientos.

5.3.4.6 Registro Anecdótico. Se trata de anotar en un cuaderno u otro elemento que sirva de registro, las actitudes y comportamiento de los estudiantes en forma detallada. Este registro contará con el nombre del estudiante, el hecho o tipo de comportamiento, sus habilidades, sus dificultades y la firma del profesor; con el objeto de valorar no solo los hechos negativos (los que se deben tener en cuenta más que los demás) para los cuales se deben buscar medidas que ayuden a corregir, sino también los positivos para no solo mantenerlos, sino también para profundizarlos.

5.3.4.7 Portafolio. Consiste en la colección de en una carpeta (portafolio) de los trabajos elaborados en el desarrollo de un tema, proyecto o unidad de trabajo, en la que se evidencian los procesos de producción intelectual, artística, manual etc. Los portafolios son definidos como alternativas de evaluación y autoevaluación que dan origen a una valoración de los aprendizajes del alumnado con relación a los conceptos que el estudiante maneja de tipo procedimental y actitudinal, haciendo un recorrido del inicio entre los conceptos, evidenciado el perfeccionamiento y el crecimiento mental y personal durante el proceso.

El portafolio de acuerdo a su fin se puede clasificar en:

- **Portafolio de trabajo:** El trabajo coordinado entre docente-alumno y que es realizado diariamente.
- **Portafolio de presentación:** Es la selección de los mejores trabajos presentados.
- **Portafolio de recuerdo:** Constituido por la recolección de todo el material no incluido en el portafolio de presentación.

5.3.4.8 Libro Abierto. Es la técnica que permite la facilidad de consultar algunos textos que ayuden a los estudiantes a resolver los ejercicios, oponiéndose a las técnicas tradicionales que pretenden medir de manera radical y memorística los contenidos para la solución de cualquier tipo de trabajo.

El reto para el docente es diseñar pruebas que estimulen el pensamiento reflexivo, la creatividad y la asimilación y procesamiento de respuestas, a partir de toda la información que pueda encontrar el estudiante en cualquiera de las fuentes consultadas, con el objeto de evitar que se limite a la transcripción literal, desarrollando así su capacidad de síntesis, dada por sus habilidades interpretativa y argumentativa.

5.3.5 La evaluación por competencias. La evaluación por competencias fue reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 230 de 1991, planteándolo como un proceso centrado en las necesidades del estudiante y potencializándolas a unos saberes de ejecución, ya que el proceso de conocer se traducen en un saber.

Este tipo de evaluación, en sí, no es una evaluación de rendimiento académico, ya que lo que se evalúa son unas competencias. *“Las competencias se definen según los expertos, como las capacidades con las que un sujeto cuenta para realizar una actividad, en donde se mira el saber puesto en acción; es decir, lo que los estudiantes hacen con el saber adquirido, ya sea para solucionar problemas o*

*construir situaciones nuevas en un determinado contexto, o que sean significativos para el estudiante*⁸⁷.

En ese proceso las competencias se visualizan, se actualizan y se desarrollan a través de las realizaciones que el alumno tiene en su actividad escolar, lo que implica partir de unos contextos y conocimientos claros.

Evaluar por competencias supone que el estudiante posee unos conocimientos, saberes y habilidades (saber-hacer) que surgen de la intervención con la tarea de estudio, donde los conocimientos se activan dentro de las condiciones académicas, con una muestra de flexibilidad ante las diversas situaciones que el niño enfrenta en la realización de una tarea específica.

Cuando se habla de competencia se debe tener en cuenta aspectos como **la acción**, que esencialmente trata las actividades que desarrolla; y **los tipos de competencia**, que son el conjunto de procesos en el que se desarrollan unas habilidades de tipo específico de acuerdo a un contexto.

En el proceso evaluativo por competencias se pueden distinguir tres tipos de acciones: **Acciones de tipo interpretativo, de tipo argumentativo, y de tipo propositivo.**

Las acciones de tipo interpretativo o hermenéutico, comprenden las acciones dirigidas a la interpretación y sentido de un texto, composición, problema, etc. , así como los argumentos en favor o no de cierta teoría, conducente a una reconstrucción de algún contenido. Las acciones de tipo argumentativo tienen que ver con la búsqueda de la verdad de una afirmación o un texto, poniendo en juego elementos como conocimiento y teorías. Por último las acciones de tipo propositivo, determinada de esta manera por las acciones que se dirigen a la realización de hipótesis, proporcionan estrategias de solución a los problemas que el estudiante pueda encontrar a través de su proceso de aprendizaje, en su contexto sociocultural.

⁸⁷ PORRAS, B. Plan de Aula, Orientaciones Curriculares y Metodológicas. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. p. 58.

Por otro lado, para realizar este tipo de evaluación es necesario conocer algunas de las clases de competencias que aplican en el aula, entre ellas están:

- Competencias Comunicativas
- Competencias de pensamiento
- Competencias Biofísicas
- Competencias Axiológicas.

5.3.5.1 Competencias Comunicativas. Corresponde a un conjunto de conocimientos y estrategias de tipo lingüísticos y reflexivo indispensables para que el estudiante pueda producir y comprender diálogos con sus compañeros, de acuerdo a las diversas situaciones que se le presenten. Así, esta competencia se convierte en una habilidad para el uso de reglas gramaticales, para la formación de oraciones y, también para saber el cuándo, dónde y con quién usar estas oraciones, en una correcta comunicación.

5.3.5.2 Competencias de Pensamiento. Aquí se encuentran las estrategias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento (percepción, memoria, atención). Esto le permite al estudiante tomar decisiones, anticipándose a los hechos, proyectando soluciones a los problemas de su entorno sociocultural.

5.3.5.3 Competencias Biofísicas. Las estrategias contempladas se dirigen hacia el desarrollo de los aspectos físicos e intelectuales de los estudiantes a través de actividades lúdicas como la danza, el juego, el movimiento, etc., el estudiante contemplando la autoconstrucción y manejo del cuerpo, el contacto directo con sus compañeros y su medio social, para el desarrollo de su equilibrio emocional.

5.3.5.4 Competencias Axiológicas. Consiste en el desarrollo de actitudes sociales y culturales del estudiante, recreando, afianzando y rescatando los valores sociales, morales, cívicos, estéticos, religiosos e incluso familiares, y, de esta manera, el desarrollo de su autoestima, así como su visión crítica, su reflexión ante los hechos que lo rodean, su capacidad de aprender, su sentido de colectividad, su sentido de pertenencia, solidaridad, relaciones interpersonales, etc Esta competencia en sí puede desarticularse en dos competencias.

La Competencia Ética, cuando las estrategias están dirigidas al desarrollo del civismo y la urbanidad, así como a la relación con los otros, contemplando conceptos de solidaridad, honradez, principios morales etc.

La Competencia Estética, al contemplar la sensibilidad ante la belleza, la creatividad, la armonía, lo sensible el arte, etc.

5.3.6 Consideraciones finales sobre evaluación. Es importante traer a consideración los aportes que la **Hermana Martha Gómez**⁸⁸ en donde hace referencia a que la evaluación vigente en el sistema escolar apunta más a detectar carencias que a estimular saberes y competencias. Y quien a su vez toma como referente teórico a RAMOS GARCÍA, José Manuel⁸⁹.

La evaluación que se quiere para este nuevo milenio que se inicia, debe ser capaz no sólo y únicamente de detectar las dificultades y deficiencias de los educandos para aprender, sino, además, los puntos fuertes de cada quien, aquellas aptitudes y actitudes de las cuales se sienten orgullosos; aquellos rasgos del carácter que le dan fortaleza para progresar en su proceso, superando las dificultades ajenas al mismo y aquellas preguntas que mueven su curiosidad e interés. Con esto se quiere decir que la evaluación debe girar no sólo alrededor de lo que le falta al educando, sino y especialmente sobre lo que él tiene para conseguir lo que le falta.

La evaluación se asume como un proceso permanente, en el cual se desarrollan acciones o actividades organizadas y sistemáticas, tendientes a la identificación de fortalezas, avances, logros, debilidades y obstáculos propios de planes, programas o proyectos que se diseñan y ejecutan con la perspectiva de un desarrollo humano y una transformación social, el evaluador se enfrenta a la tarea de medir la distancia que hay en términos cuantitativos y cualitativos, entre los perfiles reales y los perfiles ideales que postula la visión general de la educación.

Para la realización de una buena evaluación no basta con el cálculo de la elasticidad, en tanto ésta, sólo recoge el efecto que una variable produce sobre las otras, que bien puede ser: nulo, contraproducente o crítico. Es menester indagar y analizar sobre la forma en que se dan las interrelaciones, que para el caso educativo puede

⁸⁸ Pedagogía Holística y sinérgica. La Nueva Piel de la Educación - Martha Gomes Ocampo [CD – ROM]. Madrid: Síntesis, 1994. ISBN 9020-2942-8.

⁸⁹ RAMOS GARCÍA, José Manuel. Bases Pedagógicas de la evaluación. En: Pedagogía Holística y sinérgica. Madrid: Síntesis, 1994. p. 42.

asumir cualquiera de las siguientes estructuras: relación vertical, relación horizontal, autoeducación y efecto multiplicador, presentándose también como una combinación de ellas.

La Investigación en la Evaluación a pesar de los parámetros cuantitativos, juega un papel primordial en el reconocimiento de los agentes educativos. De nada vale identificar errores y propósitos alcanzados a medias o no logrados, si tal proceso no va acompañado de una actividad investigativa que a la vez que descubra causas, aporte correctivos y alternativas procedimentales viables y potencialmente exitosas.

Un proceso educativo que no se renueva a través de la investigación, será un proceso que a pesar de las evaluaciones y reevaluaciones permanecerá estático y al margen de la calidad que demanda la contemporaneidad. De ahí la necesidad de desarrollar estrategias que reduzcan la brecha entre la investigación y la práctica, estableciendo diálogos y alianzas entre investigadores e implementadores, y motivando a unos y a otros para la identificación de objetos de estudio y para asumir compromisos mutuos.

El educador hoy, más que nunca, debe generar y realizar procesos investigativos acerca de la educación, que detecten cómo ésta contribuye al crecimiento humano integral trascendente de los educandos y al mejoramiento de la sociedad; para lograr que el educando no se sienta perseguido para ser sancionado, sino al contrario, acompañado para crecer en su proceso educativo escolar, donde día a día se hace cada vez más persona

5.4 LECTURA

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Evaluar la eficacia de las actividades de la enseñanza es una de las tareas propias del docente y uno de los componentes del currículum. Así mismo, la evaluación permite comprobar si las experiencias de aprendizaje producen los resultados supuestos a priori y también determinar los aspectos positivos y negativos del diseño curricular. Su función es verificar el nivel de conocimientos, formación, preparación del alumno, así como poner de manifiesto la validez del sistema de enseñanza o revisarlo.

E. V. Tyler definió las fases de evaluación como el proceso que significa fundamentalmente determinar en que medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación.

La actuación del profesor es lo que influirá decisivamente en la adquisición de contenidos y en su formación artística. El maestro proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que forman a un individuo: el conocimiento, la valoración y la actuación. Es un proceso continuo de formación humanística porque mediante la transmisión de conocimientos se promueven valores, modos de hacer y, sobre todo, de ser. Por este motivo, se insiste tanto en poner en práctica el método discursivo, los métodos indirectos para llevar a cabo una pedagogía individualizada. Sin este diálogo es difícil que se den cambios sustanciales en la formación.

APRENDIZAJES QUE EVALUAMOS

El aprendizaje, lógicamente, responde a los objetivos educativos según tres ámbitos:

1. Conceptual, referido al desarrollo intelectual o cognoscitivo. Que aprende el niño sobre artes plásticas, su lenguaje y sus elementos.
2. Procedimental, de realización y actuación en la praxis. Cómo utiliza los medios, cómo aprende a dominar y a saber aplicar las técnicas y procedimientos plásticos.
3. Apreciativo, en cuanto a evolución afectiva o motivacional, actitudinal ante el hecho artístico. Cómo se desarrolla su capacidad de observar, percibir, sensibilizarse y expresarse. Cómo lee imágenes y las interpreta.

En un lenguaje creativo-expresivo se interrelacionan cognición, emociones, sensibilidad, sentidos, cultura y hábitos técnicos. Es complejo evaluar y es necesario un amplio campo de experimentación durante las actividades para que en la praxis se pueda evidenciar suficientemente lo que se asume. Por tanto, las actividades plásticas a lo largo de un curso deberían abarcar ejercicios de exploración, experimentación, conocimientos y adquisición de medios y técnicas, experiencias de percepción sensorial, representación objetiva y subjetiva del mundo de las formas, actividades diversas a partir de obras y artistas. Los conocimientos y procedimientos que dependen de estas actividades en la expresión plástica resumen gran parte de los objetivos fijados en el currículum escolar si se realizan aplicando métodos y estrategias creativos.

Las aportaciones de los alumnos evidencian el nivel de evaluación que les corresponde, en la medida en que se observan cambios, mejoras, nuevas ideas, personalización en las técnicas, dominio de las mismas, superación de dificultades iniciales, grado de motivación y profundización de las propuestas.

6. LA PRACTICA DOCENTE

6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular en el estudiante la autocrítica reflexiva, analítica y propositiva de la práctica docente, para que, a partir de ésta, se problematice el quehacer docente , teniendo en cuenta las inquietudes que a diario surgen en clase.

- Construir memorias, base de investigaciones personales o grupales, a partir de la recolección de datos dentro y fuera de clase, además de otros procedimientos, con el fin de perfilar el objeto de autoanálisis con miras a cualificar la práctica docente.

6.2 CUESTIONAMIENTOS PREVIOS

¿Qué se entiende por Práctica Docente?

¿Cuáles son los aspectos, metodológicos y procedimentales que están presentes en la Práctica Docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño?

6.3 CONTENIDOS

6.3.1 Generalidades de la práctica docente. “La Práctica Docente se vive o se percibe como algo establecido;... incluso se piensa que el docente con su práctica, queda referido a lo que tiene que hacer en los límites de la enseñanza, sobre la que ejerce solamente un control limitado. Es difícil que los maestros realicen reflexiones sobre lo que piensan y hacen, que perciban la docencia como un plan de vida; el currículo como la posibilidad de realizar un proyecto educativo que beneficie a la colectividad”⁹⁰.

⁹⁰ BECERRIL, Sergio René. Comprender la Práctica Docente. México: Plaza y Valdés S.A., 2001. p.7.

Sin embargo y por experiencia personal y de grupo, existen demasiados supuestos ideológicos que pueden llegar a chocar con el plan de trabajo que hasta ese momento el estudiante ha realizado a lo largo de su carrera, (nos referimos a la parte teórica) y que posiblemente sin conciencia de práctica no se ha asumido con la significación necesaria. Pues bien, al estudiante le llegó la hora de verse enfrentado a un grupo al cual tiene mucho que darle, pero no sabe cómo, ni por donde empezar.

Asumir la dirección de un grupo, organizarlo y ser parte de una sociedad más grande es un camino que implica bastantes compromisos, y acatar las reglas ya establecidas de organización no resulta ser la solución, pero si el primer recurso. Inicia, entonces, su trabajo elaborando planes y programas de estudio, preparando contenidos de la asignatura específica (ayudado de textos guías), participando de las reuniones académicas, realizando control de asistencia, buscando diferentes opciones de actuación, tratando de cumplir con los requisitos; se interesa en las clases de manera grupal e individual, muestra disposición haciendo las cosas lo mejor posible. (Aunque muchas veces se llegue con actividades que nacen con espontaneidad y que pueden escapar a las determinaciones de racionalidad y ser impredecibles). Seguramente es demasiada la información, y poco tiempo para procesarla, que deberá asumir a la par con las demás asignaturas inscritas en su plan de estudios.

Toda esta serie de conflictos internos no se vislumbran, pues de ser así, serían atribuidos a personas inconformes, flojas, irresponsables. Sería interesante plantear cuestiones que surgen cuando se interroga sobre el sentir del ser docente, específicamente en estos momentos en los que se inicia la práctica. Los conflictos y vicisitudes que esta produce van dando paso a las diferentes formas de asumir el rol, descubriendo caminos propios de hacer escuela, y se van dando pautas para la transformación del contexto particular. Aquí sería necesario rescatar los aportes de Guillermo Sánchez, quien propone la Practica como un aspecto central de la formación pedagógica en donde se “debería poner en contacto al estudiante con la realidad educativa local, municipal y nacional, desde sus inicios familiarizándolo tempranamente en sus problemas, innovaciones y tendencias y simultáneamente ir elaborando un conocimiento progresivo de la estructura y funcionamiento del servicio educativo”⁹¹.

⁹¹ SÁNCHEZ, Guillermo. Los profesionales de la Educación y la formación Pedagógica - Documento elaborado para el taller de Acreditación de programas de formación de educadores. Cali: Universidad del Valle, 1999. p. 50.

“Definitivamente la Práctica es un momento crucial de desarrollo personal; de la experiencia que se tenga en ésta, depende la proyección o el abandono de su quehacer docente, su calidad o su mediocridad; de todo este proceso depende el amor o el rechazo con que se le vea ejercer su profesión”⁹².

La Práctica Docente como asignatura ha sido parte fundamental en la formación de maestros y aunque en su estructura se presentan hoy en día muchos cambios son muy pocos los que se dejan ver en la cotidianidad de ésta. Somos testigos de diversidad de propuestas que obedecen posiblemente a las distintas formas como la piensan los profesores encargados de su orientación, lo cual no significa que se quiera tener un modelo único para todos los programas de formación de maestros, pues su diversidad también tiene que ver con muchos factores, como las especificidades de cada programa, los niveles de formación, las áreas de conocimiento o a la experiencia docente que los estudiantes tienen previa a su proceso de formación universitaria.

Aunque sería necesario establecer algunos parámetros generales entre tanto estos se debaten, valdría la pena resaltar algunos diagnósticos de reflexión, que parten de los aportes de algunos profesores del (IEP)⁹³ sobre los principios orientadores en torno a la Práctica Docente.

a. El propósito formativo de la practica docente no se puede reducir a “enseñar a enseñar” puesto que el perfil del profesional licenciado da para mucho más. Ya desde 1983, Ismael Medina decía que el campo de la educación abarca además de la enseñanza presencial, la administración curricular, la investigación educativa, el diseño y la elaboración de textos.

Alfonso Claret en 1986 definía el campo de la educación como un espacio en el cual el estudiante tiene la posibilidad de asumir su propia práctica como un objeto de reflexión e investigación y de intervenir conscientemente en la transformación de la misma.

⁹² TOBAR, Martha. Notas de Observación directa sobre Práctica Docente. Material Inedito.

⁹³ Profesores del Instituto de Educación y pedagogía de la Universidad del Valle (IEP) en el Taller De Acreditación Y Evaluación De Los Programas De Formación Docente de 1999.

b. En cuanto a su lugar en el proceso de formación. “la Práctica Docente no se puede reducir a un curso de aplicación de lo aprendido, al final de la carrera, para poner en práctica la formación teórica recibida o para demostrar que se ha alcanzado el nivel mínimo de conocimientos habilidades, destrezas y cualidades personales necesarias para desempeñarse eficientemente en su labor profesional” como lo estipulaba el manual de práctica Docente de la Facultad de Educación. Esta por el contrario, debería ser “**un aspecto central de la formación pedagógica y educativa**”

c. En cuanto a su relación con la investigación, la experimentación y la reflexión teórica en el campo de la educación y la pedagogía, coinciden los profesores en que la Práctica Docente no debe ser ajena a estos procesos, sino que por el contrario “debe poner en contacto a los estudiantes universitarios con una investigación de carácter educativo”(M.C. Navarrete)

d. En este punto se trata **del papel del profesor de práctica docente**, el cual dentro de sus posiciones debe cambiar pues interiormente se reduce a orientar o asesorar al estudiante en el diseño, realización y evaluación de una clase; a vigilar y juzgar, la manera como eran impartidas las clases bajo una mirada inquisidora.

Judith Mulford concibe la supervisión como un proceso de orientación en dos dimensiones: orientación en el campo de trabajo y orientación metodológica. La primera se ocupa de características de nuestra realidad educativa y crea condiciones académicas, para que los estudiantes puedan profundizar sobre lo que están trabajando (pedagogía, disciplina escolar, formación en valores, gobierno escolar, comunidad educativa, alternativas de tiempo libre, etc.); y la segunda se refiere a los elementos metodológicos y estrategias didácticas utilizados por el profesor para propiciar procesos de aprendizaje. Con esto se busca además de identificar problemáticas educativas y posibilidades de intervención, generar espacios de reflexión académica sobre la intervención profesional, partiendo de la experiencia alcanzada en la práctica y las perspectivas de desarrollo en futuros trabajos de investigación.

e. En cuanto al espacio de la Práctica, se habla de que los estudiantes no deben “mendigar” para que les permitan hacer su práctica. Se recomienda volver a lugares donde se pueda contar con un espacio permanente para realizar dicha práctica en forma continua y posibilitarle el carácter de actividad experimental e innovador o promover convenios con instituciones educativas que puedan constituirse en una

red para este propósito específico, por ejemplo, instituciones involucradas en proyectos de investigación, experimentación e intervención realizados por el instituto de educación y Pedagogía; o instituciones cuyos profesores o directivos participan o hayan participado en programas de formación permanente.

6.3.2 Sentido y significación de la práctica docente. En algunos apartes se ha tratado de mostrar los diferentes sentidos y significados que tienen las acciones de los docentes, dependiendo del uso de la teoría con la que se construye el conocimiento, que va del concepto a la práctica y de la práctica al concepto; y es que el significado que la sociedad le ha otorgado a la educación y a la práctica docente varía en diferentes momentos históricos, según los fines y la función social.

En estos momentos se tiene que aceptar que no existen modelos concretos de prácticas docentes a seguir y que es evidente que las teorías pedagógicas afrontan la tensión entre el ser y el deber ser y se enfrentan con la utopía y la realidad. Entre todo esto, caben algunos conceptos:

“La Práctica Docente es una síntesis en la cual se expresan los conocimientos adquiridos acerca de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre procesos o de una conexión interna de procesos universales(la actividad de enseñar, la actividad de enseñar y aprender, la concepción universal que se tiene de la enseñanza y de quien enseña)”⁹⁴.

Becerril habla de individuos que tiene diferentes saberes y actúen que utilizan para enseñar metódicamente, pero que también aprenden en tanto enseñan y son susceptibles de modificar pautas de comportamiento; luego enriquece los conceptos cuando se integran otros descubrimientos en su contenido, ofreciendo entonces una comprensión más amplia y penetrante de los procesos existentes. Habla de individuos que tienen que formarse como educadores para obtener saberes que les permitan actuar de manera ordenada, planificando la enseñanza, con elementos técnicos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, capaces de modificar pautas de comportamientos al mismo tiempo que enseñan y aprenden).

De esta manera los conceptos de Práctica Docente se constituyen en elementos del conocimiento posterior y de la acción humana sobre los procesos conocidos; nos colocamos en un nivel epistemológico, de abstracción(y hablaríamos de individuos

⁹⁴ BECERRIL, Op. cit., p. 109.

que tienen que pasar por un proceso de **formación docente** para obtener saberes que les permitan actuar de manera ordenada con una **pedagogía** y con elementos de **didáctica**; que sean capaces de ordenar y planificar contenidos temáticos, útiles para contribuir con los **aprendizajes** de sus alumnos en un **diseño curricular**; pero también que posean elementos técnicos para **evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje** y busquen mantenerse actualizados tanto en los conocimientos de las materias que imparten como en los demás aspectos **técnico pedagógicos**; con una actitud de búsqueda, de **investigación de problemas educativos**).

Por todo esto, según Becerril, no se puede considerar a los conceptos como recipientes pasivos e indiferentes de los conocimientos adquiridos; más bien representan, en todo momento, al proceso activo en que se determina la existencia, entendida como el resultado del proceso de conocimiento o la mutua acción entre el hombre y la realidad (natural o social).

☞ **Otros conceptos.** “La práctica Docente es un proceso escolar cotidiano que se constituye desde el nivel institucional y social con los sujetos que intervienen en la acción, la coordinación y realización de las actividades de aprendizaje, en un espacio físico (el aula) y un tiempo determinado, donde se comparten relaciones sociales, se construyen o reproducen conocimientos, se internaliza la realidad en forma consciente o inconsciente”.⁹⁵

María Cristina Navarrete, señala que un propósito de la práctica docente es que los estudiantes “constaten la necesidad de vincular los contenidos de su formación profesional con una realidad escolar”.⁹⁶

6.3.3 La práctica docente en la formación de educadores en el campo del arte. La Educación Artística tiene una presencia curricular desde hace algunos años en los cuales su papel se ha venido transformando en contenidos, enfoques, estrategias y más.

⁹⁵ DÍAZ OROZCO, María Elena y GALLEGOS VALDES, Rodrigo. Formación y Practica Docente en el Medio Rural. México: Plaza y Valdez S.A., 1997. p. 200.

⁹⁶ NAVARRETE, María Cristina. Docente del Instituto de Educación y pedagogía de la Universidad del Valle (IEP) en los principios orientadores en torno a la Práctica Docente durante El Taller de Acreditación y Evaluación de los Programas de Formación Docente. Cali: Universidad del Valle, 1999. p. 70.

En años anteriores, dicha formación era asumida por el o la directora de grupo centrándola en una actividad netamente manual. Más adelante y haciendo énfasis en la educación media y superior, era delegada a un docente al que le faltaba completar su carga académica y por lo tanto debería asumirla preparándose de una manera un tanto obligada.

Hoy en día la situación es otra, desde el momento mismo en que entra a formar parte de las áreas obligatorias y fundamentales (Art. 23 Ley General de Educación 1994), se le ha tenido que reconocer su importancia; importancia que compromete definitivamente a los entes que forman educadores en esta disciplina, en nuestro caso, a la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño la cual en su larga trayectoria de formación enfrenta diversas condiciones y posiciones.

“En medio de profundas dificultades muchos jóvenes aspiran hoy en día, a la formación artística con lo que se esta dando paulatinamente merecida importancia a su profesionalización”⁹⁷; ingresan con múltiples ideas acerca del arte; muchas de ellas confusas, que tratan de evadir el mundo de las responsabilidades buscando libertades absolutas a las que irremediamente han tenido que hacerle frente los docentes encargados, sobre todo aquellos que tienen en sus manos la formación pedagógica en el caso de licenciatura, y que deben ser canalizadas para que no afecten el desarrollo de la práctica docente, en donde se pone en acción el papel del educador, compartiendo todas la variables que se presenta diario, al estar en contacto con un grupo humano.

Esto nos lleva a considerar el importante papel que juega el campo de la práctica docente en la formación de educadores en artes; como egresados y de acuerdo a las vivencias adquiridas nos dimos cuenta, que no todas las fuentes de conocimiento se encuentran dentro de las instalaciones universitarias; pero tuvimos que salir de ellas, para comprenderlo. Hoy gracias a esos diversos inconvenientes, se estructura un criterio particular que trabaja en pro de la práctica docente de los estudiantes en artes, siendo este el eje central de nuestro trabajo.

Si los estudiantes, accedieran a la información de una forma rigurosa y sistemática en torno a los logros con el arte, sin duda alguna se podría trabajar el área, más y de mejor manera.

⁹⁷ UNIVERSIDAD DE LA SABANA. Memorias Académicas, Primer Seminario Taller Internación de Metodología para la Enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales. Bogotá: Universidad de la Sabana, 3 al 7 de Mayo de1996. 150 p.

“Los profesores deberíamos poseer el conocimientos de la disciplina que enseñamos y el conocimiento sobre cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; desgraciadamente sólo el primero de estos dos, es una condición necesaria para ejercer la docencia”⁹⁸.

6.3.4 Relatos vivenciales de práctica docente

6.3.4.1 Cuestión de tiempo

Comenzaría por decir que mi primer día de práctica fue muy interesante, me encontré con un grupo muy hiperactivo y numeroso, El impacto es grande pero a medida que se desarrolló la clase se fue tomando el control, me pude dar cuenta que los alumnos tienen, bastante afán por conocer, por aprender, eso es bueno, me sentí bien, los estudiantes se asombraron al encontrarse con un profesor tan joven, y para unos conocido pues decían haberme mirado en varias ocasiones, una alumna me dijo que su papá, había sido mi profesor de dibujo, la experiencia me agrado mucho y también; fui contaminado por esa buena energía de los estudiantes para poder continuar con el trabajo. Puedo asegurar que nos entenderemos bien, creo que una de las dificultades es la indisciplina que se presta por lo numeroso del grupo, pero también se que allí está mi capacidad para saberlos manejar de la mejor manera, los estudiantes tienen muchas propuestas de trabajo de esta primera unidad.

Todo esto es parte de un proceso, por consiguiente solo es cuestión de tiempo para poder llevar un ritmo de trabajo, en un principio y como es normal los nervios fueron parte de todo, antes de comenzar desde la noche anterior, pero una vez frente al grupo y con un poco de calma y tranquilidad las cosas se fueron dando y la tensión desapareció. Existió un poco de dificultad para identificar necesidades en los niños pues como lo mencione anteriormente el grupo es numeroso, pero gracias a las diferentes propuestas de los estudiantes, se puede determinar algunas de ellas como, mala letra, uno desubicado del tema, cortos para escribir; Son dificultades que pueden determinar algún problema de tipo psicológico u otro y aciertos como: Personas que escriben bien, buena expresión, buena letra y amplio conocimiento del tema. Ante todo esto surgieron bastantes inquietudes⁹⁹.

⁹⁸ Ibíd., p. 151.

⁹⁹ CAICEDO, Fernando. Informes de Práctica Docente, Septiembre de 2001. Material Inédito.

6.3.4.2 Mi primera clase

Salgo de la casa, un poco asustado y con miedo a desarrollar mi primera clase como docente, estoy muy bien preparado, pero por un problema que se me presentó el día anterior me encontraba tensionado... Entro a la escuela y observo a los niños jugando, otros comiendo y otros con muchas ganas de salir a su casa. Luego me encuentro con la directora de grupo del grado que me corresponde dictar la clase de artes y me dije a mí mismo: "HA LLEGADO LA HORA", entro al salón de clases y me presento ante los alumnos y les digo: "BUENOS DÍAS QUERIDOS NIÑOS" y ellos me respondieron lo mismo, pero, con muchas ganas y fuerza.

Comienzo a dictar mi clase y me doy cuenta que los niños estaban muy atentos a lo que les decía o hacía, estuve tenso, pero a la vez contento por motivo, de que a los alumnos les gustó mucho la clase de Artes y sobre todo con los que estaban haciendo en ese momento. Paso más tarde al siguiente taller y no sabía como iniciar con la enseñanza del canto, y soy consciente que cometí un error, no haber hecho copiar el canto en el cuaderno de apuntes y esto dio pie para que siguiera cometiendo más errores de principiante, como fueron: escribir en el tablero con muy mala ortografía y no recibir el trabajo de: DACTILO PINTURA.

En el transcurso de la clase, me di cuenta que la niña Johana, no trabajó, según ella porque le dolía la cabeza, pero no me pareció que me estuviera diciendo la verdad y le insistí dos veces más y su respuesta fue la misma. Por un momento llegué pensar que mi clase no le gustaba, pero más tarde con la información que me proporcionó la directora de grupo, sobre la difícil etapa por la cual estaba pasando que era el proceso de desarrollo de la niñez a la adolescencia y de su comportamiento en todas las clases, me tranquilizó, pero a la vez me propuse tratar de buscar alguna estrategia para que cambie de actitud.

Lo que más me gustó, fue un alumno llamado Darío, después de molestar en mi clase y de haberle llamado la atención, recapacitó y al final de la clase me llamó y me dijo: "PROFE YO QUIERO DISCULPARME PORQUE MOLESTE MUCHO, PERO LE PROMETO NO VOLVERLO HACER", luego me estrechó la mano y me dijo otra vez:

"ME GUSTO MUCHO SU CLASE, CHAO PROFE". Gracias a esto, me sentí tan bien, que me olvide por un momento de los problemas por los cuales estaba atravesando.

Por último quiero expresar, que no actué como lo debía haber hecho, pero me prometo a mí mismo cambiar de actitud y no mezclar los problemas personales con mi labor como docente¹⁰⁰.

6.3.4.3 Una etapa crucial

Haciendo un pequeño ejercicio de recuerdo, muchos de nosotros llegamos a la práctica conociendo teorías sobre la buena enseñanza y con la idea de hacer diferentes las cosas; de ser más que amigo un compañero que no pensaba en hacer exámenes y que quería acercarse a sus estudiantes en su entorno. Sin embargo, muchas veces se crearon ambientes de tensión y desespero, más autoritarios que las que tienen los docentes de planta (aquellos tradicionales a los que criticamos) y quienes, a nuestro criterio, no comprendían la forma en la que los estudiantes de hoy en día podían aprender. Y la rabia, la frustración y el desconcierto nos acompañaron durante mucho tiempo.

Qué estaba pasando, por qué todo lo que teníamos en la cabeza se hacia trizas cuando descendía al terreno de las aulas, por qué esa gran diferencia entre lo que pensábamos y lo que realmente podíamos hacer en clase.

Seguramente es en este momento cumbre en los que el análisis personal y grupal llegan a convertirse en nuevas pautas de enseñanza-aprendizaje, es aquí donde se encuentran las estrategias de manejo de grupo y las diferentes formas de trabajo y se inicia la verdadera misión de ser maestro¹⁰¹.

¹⁰⁰ CHÁVEZ, Nixon Alexander. Relatos de Práctica Docente, septiembre 23 de 2002. Material Inédito.

¹⁰¹TOBAR, Martha. Apuntes sobre Práctica Docente. Diario de Campo.2002. Material inédito

6.3.4.4 Sentires y realidades de paso

Para empezar, podría compartir que he derivado en estado de alerta como lo expone Manfred Max Neef¹⁰², en su conferencia el "Acto Creativo", con una conciente búsqueda de transformación durante toda mi vida, y que pretendiendo ampliar mi red conceptual y humana de una forma integral, me he encontrado con tantos interrogantes, como cuantas cosas he querido profundizar.

He llevado conmigo la responsabilidad de un avance y lo puedo mencionar porque he realizado un sinnúmero de auto evaluaciones sobre mi actitud como estudiante, porque he visto la lucha incansable por conseguir conocimientos a partir de una practica de vida; me he integrado a varios proyectos de trabajo pedagógico, musical, social; y de cada uno de ellos he aprendido mucho, aunque con una apreciación muy silenciosa, siempre tratando de buscar una respuesta lógica de fondo, de origen, que me ayude a comprender las diversas formas de aprendizaje por parte de los estudiantes, las causas de esa falta de conciencia, de pertenencia para consigo mismos, los diversos motivos que lo mueven a apasionarse frente a un saber. De la misma forma, he crecido como persona, como un ser humano en el mundo capaz de asumir cualquier clase de reto.

Soy consciente que no solo la práctica experiencial me va a llevar a un conocimiento veraz, que es necesario contar con todos los estudios realizados a nivel psicológico, biológico, sociológico, cultural y de todos aquellos campos que colaboran en el desarrollo de un saber. Entre tanto, mis propósitos han sido muy claros con relación a mi practica docente: el relacionarme con el estudiante entre una serie de observaciones criticas constructivas haciendo énfasis en la búsqueda de su identidad, de su autoconocimiento, hacia una autorrealización, sigue en pié; la abordo como una investigación inicial realizada por el mismo estudiante, una apertura del conocimiento propio que no podría consultar en ninguno de los textos existentes, que está dentro de si y que le servirá como una herramienta base en el desarrollo de sus capacidades de expresión artística, **como una guía hacia el desarrollo del espíritu investigativo.**

¹⁰² MAX NEEF, Manfred. El Acto Creativo En: Congreso Internacional de Creatividad. Universidad Javeriana. Bogotá (1991), p. 45.

El estudiante ingresa a una educación superior sin el reconocimiento de sus propias experiencias dentro de un contexto colectivo, y es por ello que no se ve inducido ni estimulado a investigar sobre las situaciones que vive. Esto ha conllevado, obviamente, a que cuando ingresa al programa de artes visuales o de música con expectativas de desarrollar su proyecto de vida, se dedica a hacer consultas y, en el mejor de los casos, a profundizar únicamente sobre lo que le llama la atención, con la implicación lógica que su nivel de creatividad queda reflejado parcialmente.

En mi campo de trabajo actual *hay un proceso oculto en cada uno de los trabajos propuestos, que tal vez el estudiante no logra comprender*, como lo expone claramente Flores Ochoa,¹⁰³ Es más, muchas veces se ve violentado frente a múltiples requerimientos de trabajo auto analítico; este, cuestiona al docente con relación al por qué y para qué, no esta preparado para que se le valore dentro de sí mismo. Cuando al estudiante se lo aborda con estos elementos, se siente contrariado por las bases formativas recibidas con relación a sus criterios, Flórez hace referencia a que los prejuicios, valores, ideales y concepciones sobre los fenómenos objeto de la enseñanza pueden estar ocultos o confusos para el mismo alumno hasta cuando afloran en clase y desde entonces el diálogo abierto, pero a la vez la mirada analítica y crítica sobre la estructura cognitiva del alumno permiten que el maestro arriesgue y formule una conversación franca con los alumnos y, a partir de ésta, pueda transformar los obstáculos de conceptualización.

Posiblemente solo aquellos que se acercan después de una clase para tratar de realizar una pregunta, profundizar un tema o sencillamente a compartir su pensamiento, se llevan un poco mas de todo y seguramente con ellos se va a lograr un aprendizaje más conciente y valedero. Pero por lo general esto se da en semestres superiores, o al finalizar los estudios y es común escuchar: “algún día ha de entender”

La causa de estos problemas planteados se devela al no valorar al estudiante como un ser individual dentro de un componente colectivo, coartando su desarrollo y su apertura a principios de investigación.

La creatividad en mi campo de acción, es un instante de encuentro consigo mismo, con lo que se quiere hacer, y así lo ofrezco a mis

¹⁰³ FLORES OCHOA, Op. cit., p. 34.

estudiantes, enfrentándolos muchas veces a problemas de conflicto interno con los cuales estos puedan proyectarse. Teniendo en cuenta las diversas maneras de expresión, los resultados son en su mayoría satisfactorios; sin embargo, existen algunos casos en los cuales no hay incidencia, y es en estos donde me gustaría encontrar las estrategias comunicativas para lograr alcanzar el reconocimiento pleno y el desarrollo de sus potencialidades.

Es importante tener en cuenta que el pensamiento del estudiante esta en juego, así como el del docente, y que se deben tener en cuenta muchos factores antes de querer actuar ante un grupo de seres humanos con características diversas, resultado de una sociedad en crisis. Es el momento de reflexionar, teniendo en cuenta que una de las principales metas de la educación universitaria debería ser el descubrimiento de la identidad y la propia vocación.

Facilitar los modos y medios para que el estudiante asuma y entienda que su proyecto de vida es fruto de un proceso continuo, planeado conforme a sus propias expectativas, dentro de su realidad individual y colectiva, es una de las metas propuestas que, lógicamente, se dará a largo plazo, y que para que se comprenda tendrá que vivirse. Esto representa que, hoy en día, para el estudiante, el investigar y exponer sus propias creaciones es vital, pues con esto está construyendo ejes vitales en el desarrollo de su propia existencia.

Hoy, para mi, lo esencial es ponerle fe a un proyecto, a un estudiante, es apostarle a su energía, a sus ganas de hacer las cosas, a su propia vida; es entregar mis ojos para que pueda ver el mundo a través de ellos y me cuente cómo puedo ver su mundo con los suyos¹⁰⁴.

6.4 LECTURA

“El ser educador encierra unos dinamismos, potencialidades, aptitudes, actitudes y valores que deben ir adquiriendo, potenciando, dinamizando a través del ejercicio de su “sublime misión”, forjar, la persona humana del mañana, que el educando llegue a ser lo que debe y necesita ser”¹⁰⁵.

¹⁰⁴ TOBAR, Martha. Ensayo sobre Practicas Investigativas. 2002. Material inédito.

¹⁰⁵ GOMEZ OCAMPO, Martha. Educar sin Hacer Daño, Pedagogía Holística y Sinérgica. Bogota: Pijaó Editores, 1997. p. 130.

Este preámbulo nos hace pensar en el compromiso que adquiere un estudiante de licenciatura al internarse en este campo, que si tiene o no perfil, si hay o no vocación para la tarea, en nada garantiza los resultados, pues estos seguramente se irán adquiriendo en la medida en que su desempeño requiera las herramientas necesarias, y haya el gusto, la intencionalidad, el querer ser y hacer. Lo demás lo dará la práctica.

EL EDUCADOR¹⁰⁶

La persona del educador es clave en los procesos educativos escolares. Un educador, que maneje adecuadamente los procesos de hoy, siglo XXI. Un educador, que se comprometa con el modelo educativo que se propone e investiga en este trabajo.

Un educador, con personalidad equilibrada que sepa hacer la síntesis integradora de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotores, con una autoestima positiva, porque sólo así puede orientar la de sus educandos. Que desde su identidad promueva la tolerancia hacia lo diferente, la justicia, la paz y unas relaciones personales gratificantes. Con capacidad para resolver conflictos mediante el diálogo y la concertación, que pase de enseñar a estimular el aprendizaje. Dispuesto a aprender constantemente y hacer de la investigación una de las herramientas esenciales en su vida. Abierto a los cambios científicos y tecnológicos que obligan a buscar nuevas pedagogías y metodologías y a los cambios culturales y sociales que están generando una nueva forma de ver, sentir, y actuar, que obligan a tratar a la persona desde una libertad responsable y a reconocerle sus derechos desde una realidad individual y grupal.

Los maestros nos internamos en la preparación y realización de nuestras clases, viviendo cada día una nueva experiencia de aprendizaje que desafortunadamente no tenemos en cuenta a la hora de continuar con el proceso. Las nuevas pautas de docencia Investigativa nos proponen llevar un registro de todo aquello que sucede dentro del aula como una experiencia significativa; como un diario de campo, unas memorias o sencillamente como un ensayo de reflexión de lo que se vivencia en la clase. Con el fin de analizar todo aquello que se presenta de una forma espontánea, que enriquece y ayuda a proyectar cada uno de los anhelos de un saber compartir conocimientos. Todo esto lo realiza un maestro que tiene en sus propósitos diarios la investigación como medio de transformación, de aquello que limita el compartir de sus experiencias.

El ensayo de reflexión se deberá realizar inmediatamente después de cada clase, para no olvidar detalles y se consignará a continuación del plan de clase en el cuaderno programador. Más adelante y si es necesario se pueden buscar algunos referentes teóricos que nos ayuden a visualizar nuestros problemas desde otro punto de vista y consignarlos a continuación del ensayo, relacionando la cita correspondiente.

¹⁰⁶ GOMEZ OCAMPO, Op. cit., p. 145.

En principio posiblemente se tendrá dificultades de expresión escrita, pero con la práctica se podrán dar cuenta que es indispensable el relato, como un contar de vivencias, un compartir de experiencias con las cuales puedan mejorar las diferentes metodologías utilizadas y/o transformar aquellas con las que no están de acuerdo, dando a conocer una propuesta muy propia, lograda a través de la práctica investigativa.

Hay que recordar: que si llegamos a nuestra clase con una actitud investigativa, nuestra mirada será diferente y podremos experimentar todo aquello que nos sucede en ésta, como una aventura

La Función del Docente

Por lo anterior, se deduce que el papel del docente es fundamental, ya que debe ser totalmente congruente en relación con todos los elementos mencionados al contactar a sus alumnos con cualquier actividad artística. El maestro, más que el ser "que sabe todo", debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo, que enseña a aprender.

Con esto es muy probable que tengamos que modificar bastante nuestras actitudes: no dar órdenes o establecer normas rígidamente, sin explicaciones; tampoco el maestro debe imponer su criterio, debe ser flexible y tomar en cuenta las opiniones del grupo; debe ser un animador que ayude al grupo a funcionar; estar abierto al cambio, retomar y analizar las ideas que proporcionan los alumnos, aun las que parezcan más "absurdas" o "imposibles".

Por otra parte, se debe propiciar la participación de todos los integrantes del grupo; hacerles sentir que se confía en ellos y en su capacidad, ya que toda persona tiene algo que enseñar a los demás. El profesor ha de adaptarse a los niños y no hacer que éstos se acomoden a él; por encima de todo, debe ser profundamente humano y comprensivo, y habrá de tener buen cuidado en no imponer su personalidad al niño, pues cuando así lo hace, aun cuando sea inconscientemente, no permitirá alcanzar la libertad de expresión que busca.

La función del maestro es la de favorecer el auto-descubrimiento del niño y estimular la profundidad de su expresión. Al enseñar arte a los niños, un factor muy importante es el propio maestro; sobre él recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción. En las actividades artísticas es, pues, peor tener un mal maestro que no tener ninguno. El maestro ha de contar también con conocimientos acerca del desarrollo evolutivo del niño y de las etapas de expresión, ampliamente estudiadas en el área de la plástica, la cual incluye el dibujo, la pintura, el modelado y la construcción¹⁰⁷.

¹⁰⁷ GOMEZ OCAMPO, Op. cit., p. 150.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL PÉRES, Mauricio y ZAMUDIO BUSTAMANTE, Guillermo. Evaluación escolar ¿Resultados o Procesos?, Investigación, Reflexión y Análisis Crítico. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 125 p.

AUSUBEL, David. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2. ed. México, TRILLAS, 1983. 324 p.

BECERRIL Calderón, Sergio René. Comprender la Práctica Docente. México: Plaza y Valdés S. A., 2001. 250 p.

CARRETERO, Mario. Desarrollo cognitivo y aprendizaje. México: Progreso, 1997. 365 p.

COMPETENCIAS BÁSICAS APLICADAS AL AULA, 2. ed. Colombia: Ediciones S.E.M., 2003. 150 p.

DEWEY, Jhon. El arte como Experiencia. México: Fondo de Cultura Económica, 1949. p. 420.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado De Pedagogía Conceptual. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994. 242 p.

DÍAZ OROZCO, María Elena y GALLEGOS VALDÉS, Rodrigo. Formación y Practica Docente en el Medio Rural. México: Plaza y Valdés S.A., 1997

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN, vol. 3. Barcelona: Equipo Editorial Océano, 2003. 2600 p.

EVALUACIÓN COMO AYUDA AL APRENDIZAJE. Barcelona: Editorial Graó, 2000. 420 p.

FARRÉ, Luis. Estética. Argentina: Difusión, 1950. 113 p.

FLORES OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill, 1994. 300 p.

FORERO R, Fanny. Mejorar la Docencia Universitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 100 p.

GOMEZ MORALES, Gonzalo. Giro Cualitativo de la Educación, Colombia: Mc Graw Hill, 1996. 160 p.

GOMEZ OCAMPO, Martha. Educar sin Hacer Daño, Pedagogía Holística y Sinérgica. Bogota: Pijaó Editores, 1997. p. 310.

GUTIÉRREZ, Natalia. Biblioteca de Humanidades: ARTE para todos. Bogotá: Intermedio editores, 2003. 420 p.

GUZMÁN, J. C. y HERNÁNDEZ, G. Implicaciones Educativas de Seis Teorías Psicológicas. México: UNAM-CONALTE, 1993. 230 p.

HORMAZA OROZCO, Mariela. Piaget y la Educación. Santiago de Chile: Ariel, 2001. 365 p.

LERMA, Héctor Daniel. Metodología de la Investigación. México: Ediciones Ecoe, 2000. 345 p.

LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. Retos Para la Construcción Curricular. Bogotá: Magisterio, 1998. 230 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Educación Artística. Bogotá: Editorial Magisterio, 2000. 320 p.

----- . Serie Documentos de Trabajo, La Evaluación en el Aula y más allá de ella. Bogotá: Ediciones SEM, Servicios Educativos del Magisterio Ltda., 1997. 150 p.

----- . Técnicas de Evaluación, ABC del Educador. Bogotá: Ediciones SEM, Servicios Educativos del Magisterio Ltda., 2000. 135 p.

MONTOYA VASCO, Eloisa. La Enseñanza en el Pensamiento de Vives Y Comenius, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. 192 p.

MORENO M., Heladio. ABC, Pedagogía y Otros Conceptos Afines. Colombia: Ediciones Antropos, 2000. 410 p.

NOT, Luis. Las Pedagogías del conocimiento. Colombia: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2000. 520 p.

PARDO NOVOA, Alberto. Hacia la reconceptualización de la metodología docente en la Educación Superior. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 165 p.

----- . Mejorar la Docencia Universitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 160 p.

PEÑA CORREA, Telmo Eduardo. Reflexiones Sobre Conductismo y Pedagogía. Madrid: Vives, 1995. 230 p.

PORRAS, B., Plan de Aula, Orientaciones Curriculares y Metodológicas. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. 120 p.

RAMÍREZ ARCILA, Gonzalo, de La Pedagogía Activa a la Pedagogía Genética. Colombia: Universidad Pedagógica, 1997. 375 p.

SÁNCHEZ CERESO, Sergio. Diccionario de las ciencias de la educación. Madrid: Santillana, 1985. 720 p.

SAVATER, Fernando. El valor de Educar, 10. ed. Bogotá: Editorial Ariel S.A., 1999. 120 p.

USCATEGUI, Mireya y GOYES, Isabel. Investigación y Pedagogía. Pasto (Colombia): Ediciones UNARIÑO, 2000. 173 p.

VASCO, Carlos. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner Desarrollo de Procesos de Pensamiento: Pedagogía y Currículo. Colombia: OEA-MEN, 1991. p. 175 p.

VASQUEZ, Jorge. Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado. Colombia: Printer Colombiana Ltda. p. 623.

VERA, Berta Lorena. El arte factor determinante en el proceso educativo. En: Nodos y Nudos, Revista de la Red de Cualificación de Educadores. Bogotá. Vol. 2, no. 8 (ene. – jul. 2000); 100 p.

ZAMBRANO, Armando. Los Hilos de la Palabra. Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. 275 p.

----- . Pedagogía, Educabilidad y Didáctica, 2. ed. Colombia: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. 230 p.

ANEXOS

ANEXO A Base para Práctica Docente

BASE PARA PRÁCTICA DOCENTE.

Orientación Inicial de Practica Docente

Plan de Clase: -La realización de un plan de clase permite tener claridad de los temas propuestos, organiza las actividades y nos da pautas para mejorar la metodología utilizada; además de la seguridad y la confianza que éste nos garantiza para realizar nuestra labor como docentes, nos posibilita la continuidad de un proceso. Todo esto y mucho más se ira presentando en el periodo de su práctica, y que servirá de experiencia base para el aprendizaje.

ESQUEMA PARA UN PLAN DE CLASE

Fecha, hora y Duración _____

Responsable _____

Centro de Práctica _____

Destinatarios _____

Area o Asignatura _____

Núcleo-Conceptual. _____

Eje-temático. _____

TEMA _____

LOGRO _____

Indicador de logro _____

Recursos _____

Introducción y Motivación _____

Descripción de la Actividad _____

Criterios de Evaluación _____

Bibliografía _____

Estructura Programática: o el plan de actividades general que no necesariamente debe ser un parámetro establecido, pero si una guía de trabajo tentativo, opcional y que, poco a poco, se va alimentando con la práctica realizada. Con relación a éste, hay instituciones que ya poseen unos ejes conceptuales con los cuales sugieren se trabaje; en lo posible se deben tener en cuenta para que posteriormente no se generen debilidades en los estudiantes con los cuales se trabajó, con referencia a los demás de los diferentes grados.

En el Proyecto el investigador plantea el tema que desea estudiar, sustenta su importancia y su viabilidad. **La importancia** está relacionada con el aporte; **la viabilidad** se refiere a la posibilidad de realizar la investigación oportunamente según se cuente con los recursos humanos necesarios. Lo que se va a realizar en este semestre será un anteproyecto como preparación al proyecto final de práctica.

Para un Anteproyecto se deben desarrollar los siguientes elementos:¹⁰⁸

- Identificación del proyecto (Titulo provisional)
- Breve descripción general del problema
- Justificación inicial o preliminar
- Objetivos: general y específicos
- Marco referencial (teórico, geográfico, histórico, conceptual, entre otros)
- Diseño metodológico o metodología
- Recursos disponibles
- Cronograma de actividades
- Sugerencias o recomendaciones.
- Bibliografía

Para iniciar la realización del proyecto se deben responder las siguientes preguntas que, si llevan un sentido investigativo, generarán transformación en la metodología que ustedes comparten y por lo tanto en el aporte que ustedes le ofrecen a la creación de un proyecto... **el de ustedes mismos.**

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| ▪ ¿Qué voy a hacer? | ▪ ¿Para que lo voy a hacer? |
| ▪ ¿Dónde? | ▪ ¿Cómo lo voy a hacer? |
| ▪ ¿Con quién o quiénes? | ▪ ¿Con qué lo voy a hacer? |
| ▪ ¿Para quién o quiénes? | ▪ ¿Cuándo? |
| ▪ ¿Por qué lo voy a hacer? | |

¹⁰⁸ LERMA, Héctor Daniel. Metodología de la Investigación. México: Ediciones Ecoe, 2000. p. 40.

ANEXO B

LOS DIEZ MANDAMIENTOS DEL BUEN MAESTRO¹⁰⁹

Más de mil estudiantes que han pasado por mis cursos me han enseñado cuáles deben ser las características del buen maestro. Lecciones que ahora comparto con mis colegas, con el ánimo de ; contribuir a su tarea pedagógica.

Ser maestro es un gran privilegio. Porque sí bien es cierto que en nuestro país éste noble oficio aún no se reconoce como se debería, los que hemos podido llevar a cabo esa labor a través de los años gozamos con el ejercicio de la misión más importante que existe: la instrucción y formación personal del futuro de Colombia. Nada hay más satisfactorio que ver el progreso académico de los alumnos y su crecimiento como individuos. Ningún reconocimiento supera su agradecimiento. Y nada se compara con la alegría que producen los éxitos alcanzados por quienes tuvimos la oportunidad de educar.

En los últimos 21 años he sido profesor de once materias en tres prestigiosas Universidades del país: Andes, CESA y Externado. Es la labor de la cual me siento más orgulloso en mi vida profesional. La desarrollo con gran amor, pensando en que mis alumnos son mis hijos, a quienes apporto con esmero todo lo que sé y de quienes aprendo mucho. Más de mil estudiantes que han pasado por mis cursos me han enseñado cuáles deben ser las características del buen maestro. Lecciones que ahora comparto con mis colegas, con el ánimo de contribuir a su tarea pedagógica.

1. El buen maestro es aquel que logra encender la llama de la curiosidad, el deseo de aprender, en sus alumnos. Más que conocimientos específicos, que al fin y al cabo se desvanecen, lo que el profesor debe dejar es una permanente motivación por el estudio.

¹⁰⁹ RODRÍGUEZ MUNERA, Mauricio. En: Palabra Maestra. Publicación del Premio Compartir al Maestro. Bogotá: Fundación Compartir. Año 3 - Número 7(2003), p. 10.

2. El buen maestro domina los temas que enseña, siente gran pasión por los conocimientos que comparte, está actualizándose permanentemente y busca siempre métodos novedosos para que sus estudiantes asimilen mejor y con mayor entusiasmo los conceptos que desea grabar en sus mentes.
3. El buen maestro es muy exigente consigo mismo. Prepara con rigor cada una de sus lecciones. Busca los mejores ejemplos, los ejercicios más útiles, las definiciones más claras y precisas y las lecturas más estimulantes.
4. El buen maestro atiende de manera personalizada a sus alumnos. Trata de aprender todo lo que sea posible acerca de sus necesidades, dudas, problemas e intereses. Busca siempre la manera de que cada uno de sus estudiantes sienta que lo están tratando como individuo y no como grupo.
5. El buen maestro no sólo señala los errores sino también los aciertos. Hace notar las fallas en un tono constructivo y las analiza con cuidado para intentar captar dónde y porqué se produce la incomprensión de sus estudiantes. Es particularmente generoso a la hora de reconocer los logros de sus alumnos, celebra sus conquistas y la superación de los obstáculos.
6. El buen maestro no tolera la mediocridad y es exigente con sus alumnos. Busca dejar en ellos una huella imborrable. Busca con ingenio fórmulas que faciliten su superación intelectual. No se rinde ante los indiferentes, los perezosos o frente a quienes tienen dificultades para aprender.
7. El buen maestro trabaja en equipo con las familias de los estudiantes. En conversaciones con la gente más cercana a los alumnos descubre oportunidades para hacer mejor su oficio. Obtiene información valiosa que le facilita encontrar la "llave" que ha de abrir el intelecto de quienes atienden sus clases.

8. El buen maestro es un gran cuentero. Sus "cuentos" deben despertar la imaginación de sus alumnos, el deseo de continuar la gran aventura del saber. Cada una de sus lecciones debe ser un viaje interesante a lugares llenos de atractivas sorpresas.

9. El buen maestro debe dar ejemplo con su vida personal y profesional. Debe ser modelo de consagración al estudio, de disciplina, de seriedad, de compromiso con la calidad de constante superación. Su conducta personal debe ser intachable, debe ser fuente de inspiración para sus alumnos.

10. El buen maestro va más allá de sus obligaciones contractuales como proveedor de conocimientos. Se preocupa por inculcarle valores y principios a sus estudiantes. Trabaja intensamente en la forja no sólo de buenos alumnos sino también de buenos ciudadanos.