

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE “VANGUARDIAS
ARTÍSTICAS DEL ARTE OCCIDENTAL MODERNO (FINALES SIGLO XIX Y
SIGLO XX)”**

Trabajo de grado

RUBÉN DARÍO CHICA PÉREZ

Asesor de Investigación

BORIS SÁNCHEZ MOLANO

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIADA POR TIC

2021

Agradecimientos:

En primer lugar, a Dios, por permitirme desempeñar esta grandiosa labor como lo es ser docente y por darme la oportunidad de aprender y ser cada día mejor persona.

A mi familia, por brindarme apoyo incondicional en cada momento de este proceso y de mi vida.

A la Universidad ICESI, por tan significativo acompañamiento durante todo este proceso de formación y aprendizajes.

A mi tutor Boris Sánchez Molano, por su disposición y valiosas contribuciones para el avance de este proyecto de sistematización.

A todas las personas que, de alguna manera, contribuyeron en la realización del presente trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

Fase 1. Alistamiento del proceso de sistematización	11
1.1. Identificación, precisión y contextualización histórico-situada de la práctica educativa objeto de la SEE y sus actores	11
1.1.1. Identificación y precisión de la práctica.....	11
1.1.2. Delimitación tempo-espacial de la práctica educativa a sistematizar.	11
1.1.3. Caracterización de los actores que participan en la práctica educativa.....	13
1.1.4. Descripción de la práctica educativa (intervención pedagógica o de cualquier otro orden)14	
1.2. Justificación de la SEE (sistematización de experiencias educativas)	18
Fase 2. Diseño del proyecto de S.P.E desde la identificación de la práctica	20
2.1. Descripción del problema de sistematización	20
2.2. Pregunta de sistematización	21
2.3. Objetivo de la sistematización	21
2.4. Eje de sistematización	22
2.5. Marco analítico	22
2.5.1. Algunas concepciones sobre la SPE	23
2.5.2. Elementos de la SPE	25
2.5.3. Fases de la SPE	35
2.6. Estado del arte: otras investigaciones afines al proyecto	38
2.6.1. La creatividad y el pensamiento creativo	39
2.6.2. Sistematización de experiencias artísticas	51
2.6.3. Integración de TIC en la educación Artística.....	55
2.7. Diseño metodológico	58
2.7.1. Ruta metodológica – plan de sistematización	59
Fase 3. Recuperación y reconstrucción de la práctica.....	60
3.1. Descripción del proceso de planeación de la experiencia de aprendizaje	60

3.1.1.	Lineamientos pedagógicos para el diseño de la EA.....	60
3.1.2.	Lineamientos disciplinares para el diseño de la EA.....	71
3.1.3.	Lineamientos tecnológicos para el diseño de la EA.....	74
3.2.	Descripción del proceso de implementación de la experiencia de aprendizaje	89
3.2.1.	Sobre las interacciones entre los diferentes actores	91
3.2.2.	Sobre los desempeños de los estudiantes, en la estrategia didáctica implementada por el docente. 134	
3.2.3.	Sobre los productos de aprendizaje observados en la experiencia.....	151
Fase 4. El análisis, interpretación y reflexión del relato producto de la recuperación y reconstrucción de la práctica.....		176
4.1.	Análisis del relato	176
4.2.	Interpretación del relato reordenado en la fase de análisis.....	178
4.2.1.	¿De qué forma las interacciones y desempeños de la EA están relacionados o, mejor dicho, promueven el desarrollo de las 4 aptitudes que, expresa Joy Paul Guilford, se encuentran presentes en el pensamiento creativo?	178
4.2.2.	¿En cuáles casos, los productos de aprendizaje de los estudiantes en la EA (aquí la presentación digital y la obra pictórica), permiten identificar las fases del proceso creativo, explicado por Graham Wallas?	205
4.3.	Reflexividad sobre la práctica interpretada.....	212
4.3.1.	¿Cuáles interacciones y desempeños de las actividades o momentos de la planeación que no se implementaron podrían promover el desarrollo de aptitudes del pensamiento creativo?.....	212
Fase 5. Aprendizajes y experiencia.....		221
5.1.	Sobre el modelo pedagógico implementado por el docente en el aula, definido por las interacciones entre docente - estudiantes	221
5.2.	Interacciones entre docente-estudiantes y entre los estudiantes, promovidas en la estrategia de aprendizaje implementada por el docente, que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo ...	226

5.3. Desempeños de los estudiantes, en la estrategia de aprendizaje implementada por el docente, que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo.....	230
5.4. Productos de aprendizaje de la EA que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo ...	235
5.5. Posibilidades de transformación de la práctica docente con propuestas transformadoras de la EA	242
5.6. Algunas reflexiones finales sobre la integración de las TIC en la educación artística y su contribución al pensamiento creativo	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	249
ANEXOS	257

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1- Diseño metodológico	58
Tabla 2- Paralelo de integración con las TIC.....	61
Tabla 3- Recursos y herramientas TIC a emplear	75
Tabla 4- Estructura de Planeación de la EA	78
Tabla 5- Parámetros de seguimiento y valoración del proceso de producción de la obra	146
Tabla 6- Enlaces a presentaciones digitales elaboradas por los estudiantes- recuperadas	152
Tabla 7- Paralelo de valoraciones positivas y negativas del diseño de las presentaciones digitales	153
Tabla 8- Interacciones significativas para el análisis docente-estudiantes	181
Tabla 9- Interacciones significativas para el análisis estudiante-estudiante	183

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1- Fragmento de página web de la EA	76
Fotografía 2- Capturas de pantalla sobre presentación digital – Vanguardismo Artístico.....	77
Fotografía 3- Captura de conversación con estudiante	97
Fotografías 4, Fotografía 5 y Fotografía 6 - Momentos de implementación – aula de clase	98
Fotografía 7- Momento de implementación- sala de informática.....	102
Fotografía 8- Momento de implementación - aula de clase.....	108
Fotografías 9 y Fotografía 10 - Escenario similar de trabajo en pasillos.....	116
Fotografía 11- Captura de pantalla con presentación digital elaborada por un estudiante.....	140
Fotografía 12- Captura de pantalla de presentación digital con la herramienta Prezi de 1 grupo de estudiantes.....	141
Fotografía 13- Registro recuperado de obra pictórica #1 – Fuente: estudiante de grado 9°	159
Fotografía 14 - Registro recuperado de obra pictórica #2 – Fuente: estudiante de grado 9°	160
Fotografía 15 - Registro recuperado de obra pictórica #3 – Fuente: estudiante de grado 9°	161
Fotografía 16 - Registro recuperado de obra pictórica #4 – Fuente: estudiante de grado 9°	162
Fotografía 17 - Registro recuperado de obra pictórica #5 – Fuente: estudiante de grado 9°	163
Fotografía 18 - Registro recuperado de obra pictórica #6 – Fuente: estudiante de grado 9°	164
Fotografía 19 - Registro recuperado de obra pictórica #7 – Fuente: estudiante de grado 9°	165
Fotografía 20 - Registro recuperado de obra pictórica #8 – Fuente: estudiante de grado 9°	166
Fotografía 21 - Registro recuperado de obra pictórica #9 – Fuente: estudiante de grado 9°	167
Fotografía 22 - Registro recuperado de obra pictórica #10 – Fuente: estudiante de grado 9°	168
Fotografía 23 - Registro recuperado de obra pictórica #11 – Fuente: estudiante de grado 9°	169
Fotografía 24 - Registro recuperado de obra pictórica #12 – Fuente: estudiante de grado 9°	170
Fotografía 25 - Registro recuperado de obra pictórica #13 – Fuente: estudiante de grado 9°	171
Fotografía 26 - Registro recuperado de obra pictórica #14 – Fuente: estudiante de grado 9°	172
Fotografía 27 - Registro recuperado de obra pictórica #15 – Fuente: estudiante de grado 9°	173

Fotografía 28 - Registro recuperado de obra pictórica #16 – Fuente: estudiante de grado 9°	173
Fotografía 29 - Registro recuperado de obra pictórica #17 – Fuente: estudiante de grado 9°	173
Fotografía 30 - Registro recuperado de obra pictórica #18 – Fuente: estudiante de grado 9°	173
Fotografía 31 - Registro recuperado de obra pictórica #19 – Fuente: estudiante de grado 9°	174
Fotografía 32 - Registro recuperado de obra pictórica #20 – Fuente: estudiante de grado 9°	174
Fotografía 33 - Registro recuperado de obra pictórica #21 – Fuente: estudiante de grado 9°	174
Fotografía 34 - Registro recuperado de obra pictórica #22 – Fuente: estudiante de grado 9°	174
Fotografía 35 - Registro recuperado de obra pictórica #23 – Fuente: estudiante de grado 9°	174
Fotografía 36 - Registro recuperado de obra pictórica #24 – Fuente: estudiante de grado 9°	175
Fotografía 37 - Registro recuperado de obra pictórica #25 – Fuente: estudiante de grado 9°	175
Fotografía 38 - Comparativo - copia de fotografías 22 y 23.....	203
Fotografía 39 - Anexo de planilla de valoraciones del docente en la EA	263

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1- Metodología DRI (Descripción, reflexividad, interpretación).....	59
Ilustración 2- Roles del estudiante en el desarrollo de competencias básicas en la educación artística	68
Ilustración 3- Taxonomía de Bloom	69
Ilustración 4- Instrumentos, recursos y estrategias de recolección de información de la EA.....	90
Ilustración 5- Elementos teóricos de la creatividad y el pensamiento creativo	176
Ilustración 6 - Análisis del relato de reconstrucción de la EA	177
Ilustración 7 - Aptitudes del pensamiento creativo (Guilford) y actividades de referencia	180
Ilustración 8 - Fases del proceso creativo	205

RESUMEN

El presente trabajo presenta la sistematización de una experiencia de aprendizaje (EA) implementada entre los meses de octubre y noviembre del año 2019 en la Institución Educativa Presbítero Luis Eduardo Pérez Molina, ubicada en el municipio de Barbosa, Antioquia, Colombia en el área de educación Artística. El docente mismo, quien sistematiza, por medio de la reconstrucción de la EA, pretende determinar las contribuciones de ésta al desarrollo del *pensamiento creativo* del estudiante, a la luz del marco analítico que ofrece la sistematización, las relaciones con el marco teórico sobre la creatividad y el pensamiento creativo y por medio de un proceso analítico- interpretativo- reflexivo de lo acontecido y recuperado de la implementación, así como del análisis de la brecha entre lo planeado y lo implementado. De igual manera, se intenta determinar algunas posibilidades de transformación de la EA y de su propio quehacer docente.

PALABRAS CLAVE: Experiencia de aprendizaje, sistematización, pensamiento creativo, educación artística, lenguaje artístico, obra artística.

Fase 1. Alistamiento del proceso de sistematización

1.1. Identificación, precisión y contextualización histórico-situada de la práctica educativa objeto de la SEE y sus actores

1.1.1. Identificación y precisión de la práctica.

La presente sistematización tiene como objeto la experiencia de aprendizaje (en adelante EA) generada a través de la implementación de una secuencia didáctica sobre el vanguardismo artístico del siglo XIX – XX, desde una perspectiva pictórica, cuyos contenidos forman parte del eje temático de Historia del Arte para el área de Educación Artística. Dicha EA tuvo lugar en la Institución Educativa Presbítero Luis Eduardo Pérez Molina del municipio de Barbosa, departamento de Antioquia, Colombia, con estudiantes de grado 9° del año lectivo 2019.

1.1.2. Delimitación tempo-espacial de la práctica educativa a sistematizar.

La experiencia educativa para sistematizar, fue llevada a cabo en 5 sesiones de trabajo o clases presenciales, que corresponden a bloques de trabajo programados de 120 min cada uno, los cuales tuvieron lugar los días 16, 23, 30 de octubre, 6, 13 de noviembre del año lectivo 2019.

El proyecto se construyó en el marco disciplinar del plan de estudio de Educación Artística, el cual se encuentra estructurado por ejes temáticos organizados secuencialmente de acuerdo con el grado de enseñanza, perteneciendo esta experiencia al eje de historia del Arte del grado 9°. A su vez, cada eje se subdivide en núcleos temáticos, los cuales son evaluados a través de logros según se encuentra consignado en el SIE (sistema institucional de evaluación) de la institución educativa y que buscan desglosar de forma pertinente los conocimientos necesarios para alcanzar las competencias propuestas en los estándares del MEN para el área de educación artística; así, dentro de los saberes contemplados, se encuentra el reconocimiento y la valoración de los diferentes

movimientos vanguardistas que marcaron rupturas ideológicas y nuevos lenguajes de comunicación y expresión en el ser humano.¹

Los objetivos de aprendizaje están alineados con los criterios de evaluación del área, contruidos sobre la base de los procesos de las competencias en sensibilidad, apreciación estética y comunicación, con el presupuesto que el área pretende aportar a solucionar los problemas y necesidades estéticas y de valoración cultural que fueron establecidos en los lineamientos básicos del currículo pertinente del Municipio.

Al momento de implementar esta EA, el grupo participante de estudiantes de grado 9° ha contado con un proceso de aprendizaje con el docente de casi 3 años intercambiando de saberes y experiencias en el área de artística, es decir, desde que cursaban el grado 7°.

El área de artística en la institución cuenta con una intensidad horaria de 2 horas semanales organizadas en bloques de 120 min, esta es la razón por la que dicha experiencia de aprendizaje cuenta con sesiones programadas para ese lapso.

Para el desarrollo de la EA, como aprendizajes previos, se espera que los estudiantes cuenten con conocimientos básicos de historia (cronología de las épocas históricas) y algunas nociones básicas del desarrollo artístico a través del tiempo, más concretamente durante la antigüedad (4.000 a.C – 476 d.C.), la edad media (476 d.C – 1492 d.C.) y parte de la edad moderna (1492 d.C. – inicios del siglo XIX), a su vez, con un proceso de experimentación básica con algunas técnicas de pintura y, por último, un acercamiento a diferentes estilos usados en el lenguaje pictórico universal.

¹ En su texto *Las vanguardias artísticas del siglo XX* (1966) De Micheli afirma que “...el arte moderno no nació por evolución del arte del siglo XIX. Por el contrario, nació de una ruptura con los valores decimonónicos (del siglo XIX). Pero no se trató de una simple ruptura estética... no solo es acerca de las mutaciones del gusto. Este nuevo arte nace de la ruptura de la unidad espiritual y cultural del s. XIX, de la polémica, la protesta y la revuelta dentro de esta unidad”.

1.1.3. Caracterización de los actores que participan en la práctica educativa.

Los participantes de la EA, como actores fundamentales del proceso de sistematización que se llevará a cabo, son:

Docente: forma parte del equipo docente de la institución educativa, es quien se encarga de acompañar el proceso de formación artística de los estudiantes de secundaria y media y tiene una antigüedad de 4 años y medio ejerciendo su práctica en la institución. Adquiere rol de diseñador de la EA, actuó como figura moderadora, se constituye como guiador en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, motivador del desarrollo de la actividad y quien impulsó la construcción del conocimiento y la experiencia artística a través del desarrollo de habilidades, actitudes, valores por parte de los estudiantes.

Dentro del proceso de sistematización, asumirá el rol como propio observador (modelo de observación participante) y será el encargado de recoger la información para la sistematización de una forma objetiva estableciendo relaciones directas con los demás actores de la experiencia y también aportará en los diferentes momentos de la sistematización descripciones, testimonios, análisis y reflexiones sobre lo ocurrido.

Estudiantes: la experiencia fue realizada con un grupo de 33 estudiantes de 9° de escolaridad y un promedio de edad de 14 años, la mayoría de ellos residentes en la zona urbana del municipio y pertenecen a familias nucleares de estratos 1,2,3 con acceso a dispositivos tecnológicos y disponibilidad de recursos básicos para la consecución de materiales mínimos, lo cual favorece la realización de la experiencia. Dos de los estudiantes cuentan con diagnóstico de NEE². Constituyen el centro de la experiencia de aprendizaje, a partir de la activación de conocimientos

² NEE o Necesidades educativas especiales: Término acuñado por Helen Mary Warnock, (filósofa británica especialista en la filosofía de la educación) en los años 70, se refiere a una condición de los niños o jóvenes con alguna dificultad de aprendizaje o alguna discapacidad que le impide aprender al mismo ritmo o nivel que los demás que tienen su misma edad.

previos, las concepciones teóricas y las guías en el desarrollo de la secuencia didáctica brindadas por el docente, son los encargados de construir los nuevos aprendizajes.

El grupo de estudiantes implicado en la experiencia, a nivel general, se caracteriza por ser participativo, creativo y con habilidades artísticas proyectadas en diferentes campos (visual, corporal, musical), es un grupo con poca presencia de conflictos al interior del aula. En la experiencia a sistematizar, son personas autónomas en la selección de información y evaluación de las fuentes, eligen los recursos (tecnológicos y físicos) para el desarrollo de las actividades y su ejecución; a su vez, fueron los mismos encargados de enseñar a los otros compañeros sobre uno de los movimientos del vanguardismo artístico de los S. XIX - XX. Dentro del proceso de sistematización, serán aquellos que aporten material visual como registros de obras artísticas, recursos digitales creados, opiniones, testimonios, entre otros.

1.1.4. Descripción de la práctica educativa (intervención pedagógica o de cualquier otro orden)

A lo largo de mi carrera docente, una de las grandes preocupaciones ha sido la posibilidad efectiva de transmitir y abordar los contenidos disciplinares que se han programado desde el área de artística y que forman parte del currículo. Si bien las instituciones educativas gozan de autonomía escolar³ en la organización de las áreas fundamentales, al campo de la educación artística considero que no se le da en la práctica la importancia debida dentro del currículo por la poca intensidad horaria atribuida a esta área del saber en las instituciones educativas (de aproximadamente 10 instituciones de educación pública que tengo conocimiento y de otras que he tenido la posibilidad de indagar en diálogos con pares académicos, la máxima intensidad horaria

³ Ley N° 115, 1994, Artículo 77: ...las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

semanal es de 2 horas). Según Nussbaum (2010), citado por Durán (2017), hay una tendencia generalizada en el mundo por remover de los currículos todas las áreas relacionadas con artes y humanidades, y estas áreas se reemplazan por conocimientos cuantificables y memorísticos, es decir, por una pedagogía de la memoria, descartando aquello que no posee una aplicación inmediata dentro del utilitarismo característico de los mercados globales (Durán, 2017). Y esto es aplicable al contexto colombiano pues en la mayoría de las instituciones educativas oficiales, incluyendo las que he tenido la oportunidad de impartir mi práctica docente, ofrecen una intensidad horaria de 1 o 2 horas semanales de 30 horas en total de formación que reciben los estudiantes de básica secundaria y media (es decir, desde el currículo dedican el 6% de su tiempo a su formación artística). Y digo en la práctica, porque a pesar de eso, existe un plan de estudios del área bien estructurado y con los lineamientos curriculares concernientes a esta, además de un amplio plan de unidad o malla curricular, pero estos contenidos difícilmente logran abordarse en su totalidad y así poder alcanzar todos los objetivos propuestos el área.

Adicional a esta problemática de abordaje de los contenidos curriculares, los estándares de calidad en materia de educación en nuestro país, son medidos por pruebas⁴ que evalúan las “áreas fundamentales” del conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales), lo que le resta un valor importante a la dimensión humana y emocional (que no evalúa el ICFES), frente a un dominio aparente del desarrollo científico.

También existen, hoy en día, otra clase de competencias aparte de las académicas, que es importante fortalecer en el estudiante y deben ser tenidas en cuenta dentro de la labor docente. Por

⁴ El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) aplica anualmente las pruebas Saber 11° como requisito para la aprobación del grado de educación media, realizando pruebas en Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas e Inglés.

ejemplo, las llamadas competencias (o habilidades) del siglo XXI*⁵ y los estándares ISTE*⁶ para educación en TIC, buscan desarrollar habilidades que le ayuden al estudiante a desenvolverse plenamente en la sociedad de hoy, para lo cual será importante establecer el desarrollo de cuáles de estas competencias se pueden articular o trabajar de manera indirecta en las actividades de aprendizaje.

Bajo este panorama, son varios los elementos a los que responde la planeación y el desarrollo de la experiencia a sistematizar. Por una parte, los estándares educativos dispuestos por el MEN trazan como competencias integradas la *sensibilidad*, la *apreciación estética* y la *comunicación*, las cuales orientan el desarrollo de la secuencia didáctica que compone la experiencia. En segundo lugar, como uno de los ejes temáticos propuestos en el currículo para el área de educación artística, se encuentra el conocimiento de la historia y la valoración cultural, que lleve al estudiante a cuestionarse por otras formas de expresión y comunicación diferentes al lenguaje y la escritura; de igual manera, en nuestro presente, es importante indagar la forma como el arte puede contribuir al desarrollo del pensamiento creativo en el estudiante, como aquella habilidad que le permita encontrar soluciones alternativas a un problema, formas diferentes de hacer las cosas o la habilidad de pensar de nuevas maneras frente a un planteamiento, en una sociedad cambiante con exceso de información y que demanda capacidades de innovación frente a la solución de un problema. No obstante, el concepto de pensamiento creativo será tratado posteriormente y se revisará minuciosamente a la luz de diferentes autores.

⁵ Referidas a aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran necesarios para afrontar con éxito los retos de la época actual, siendo más relevantes en este contexto y que nos invitan a replantear nuestras principales aspiraciones referidas al aprendizaje. Como tales pueden mencionarse la resolución de problemas, la creatividad, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la comunicación.

⁶ Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (International Society for Technology in Education), definen los referentes actuales en materia de Tecnología educativa: aprendiz empoderado, ciudadano digital, constructor de conocimientos, diseño innovador, pensador computacional, comunicador creativo, colaborador global.

Otro de los elementos, que es pertinente destacar, es la necesidad de encontrar una ruta de integración de las TIC en los procesos educativos, en concreto, en el aprendizaje de las artes y por tal motivo, la experiencia de aprendizaje “vanguardismo artístico del siglo XIX-XX” se convierte en una apuesta que busca mediar su integración, a luz de uno de los modelos que estudian dicha posibilidad, el modelo TPACK*⁷.

Adicionalmente, uno de los principales retos al abordar algunas EA afines dentro de mi labor docente, ha sido lograr que el estudiante valore significativamente y entre en sintonía con formas de expresión ya existentes y las aproveche para originar otro tipo de experiencias que los ayuden a ser seres humanos más críticos y sensibles y, de esta forma, lograr un aprendizaje más allá de los contenidos disciplinares del área.

Por todo lo anterior, se estructura la planeación de la experiencia de aprendizaje con los siguientes propósitos específicos: 1) Identificar los diferentes movimientos de vanguardia que marcaron nuevos lenguajes de comunicación y expresión en el ser humano, 2) Elaborar formas de comunicación creativa a través de materiales y técnicas pictóricas elegidas en función de sus necesidades expresivas partiendo de la reflexión individual y el trabajo colaborativo tanto con medios analógicos como tecnológicos, 3) Adaptar algunos códigos visuales observados en el vanguardismo artístico del siglo XIX, XX a la creación de una obra que exteriorice pensamientos, situaciones de su vida o problemáticas de su cotidianidad, evidenciando buen dominio de la técnica pictórica, 4) Reflexionar sobre los procesos de pensamiento creativo que se promueven en la planeación, conceptualización y elaboración de una obra artística.

Ahora bien, para alcanzar dichos objetivos, se han definido cuatro momentos específicos y, a su vez, cada momento consta de varias partes para el desarrollo de la experiencia, a través de los

⁷ TPACK (por sus siglas en inglés, Technological Pedagogical Content Knowledge). El conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar como marco teórico conceptual para integrar las tecnologías a la educación.

cuales se llevará a cabo la secuencia didáctica, cuya planeación será descrita posteriormente en la fase de planeación y reconstrucción de la experiencia de aprendizaje implementada.

1.2. Justificación de la SEE (sistematización de experiencias educativas)

La sistematización, entendida como un proceso de reconstrucción, análisis y reflexión, pone en juego una serie de mecanismos que permitirán a quien la realice (en este caso al docente) consignar toda la información necesaria sobre una práctica para generar algún tipo de impacto, tanto en los actores, como en el contexto o entorno inmediato en el que se realice y publique; para Barbosa-Chacón, Barbosa Herrera y Rodríguez (2015) es *“entendida como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas”*; según Barnechea y Morgan (2010) es *“concebida como una manera de extraer y hacer comunicables los conocimientos que se producen en los proyectos de intervención en la realidad, con intencionalidad de transformación”*.

Es por esto que la propuesta de sistematizar dicha experiencia comienza a cobrar validez, toda vez que intenta transformar, ya sea una visión, una práctica, un diseño, una concepción, una conducta o una respuesta frente al fenómeno vivido logrando así trascender en su significado y lo que esta puede representar a nivel formativo en cada uno de los actores.

Como lo expresa Barbosa-Chacón, Barbosa Herrera y Rodríguez (2015), la sistematización de una experiencia educativa puede obedecer a razones de tipo contextual, teórico-práctica, investigativa, formativa e interactiva. Así, a la luz de estos aspectos, la presente sistematización considero que tiene aplicabilidad en estas para los diferentes actores.

En general, pueden considerarse algunas razones de índole investigativo que contribuyen a enriquecer la teoría, generar reflexiones, procesos de retroalimentación de la experiencia al dar y recibir información sobre la práctica y problematizarla y también generar conocimientos a partir de la práctica y de la experiencia por medio de retos teórico-prácticos que a su vez permiten generar nuevas maneras de articular estos dos fundamentos (teoría y praxis).

Concretamente para el docente, deviene una justificación teórico-práctica ya que, a través de esta sistematización, además de incrementar saberes o entender la práctica de una mejor manera, hay una intención de indagar y reflexionar la forma como el docente “es” en la práctica y cómo “hace” en la práctica, observar sus interacciones para transformar su visión propia de la práctica a partir de estos hallazgos y, en efecto, observar la experiencia no solo desde afuera sino, por medio de un lenguaje descriptivo propio, desde adentro de la experiencia como actor participante.

Como justificación contextual, la sistematización ubicará a los actores en el contexto de la realidad de la práctica para, a través de la observación de las acciones, capturar sus significados y considerar algunos efectos no deseados para próximas implementaciones o acercamientos a este tipo de prácticas fortaleciendo, así, experiencias futuras con nuevas estrategias de acción y obtener mejores resultados que dialoguen con los objetivos trazados.

También para ambos actores (tanto docente como estudiantes) se configura una justificación formativa porque es un trabajo de autoconocimiento y a la vez de proyectar sus pensamientos y actitudes frente a una situación ya vivida y, por medio de una formación crítico-reflexiva, dar sentido a sus acciones y planificar de una mejor manera los pasos venideros; esto se encuentra en relación con las razones de tipo contextual, lo que permitirá al docente revivir el proceso, las actuaciones, interacciones generadas y los efectos de la práctica como evento de autoformación.

Por último, como justificación de índole interactivo, la sistematización de esta práctica podrá servir para compartir e intercambiar enseñanzas surgidas entre prácticas similares (cursos afines, o cursos de un mismo nivel o período académico), constituyendo un material significativo para docentes pares o colectivos de docentes con el intercambio de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; se facilitará, además, la transmisión de la experiencia para efectos de confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente.

Contrario a lo que se puede pensar, no se trata de juzgar si la experiencia de aprendizaje llegó a un nivel exitoso o no, sino que se busca hacer un balance entre aquellos factores que pudieron favorecer o aportar en mayor medida al desarrollo de la experiencia y cuales aspectos no la favorecen o dificultan en términos de pertinencia de la metodología implementada, la estrategia de integración de las TIC y frente al logro de los objetivos de aprendizaje. Su sistematización permitirá analizar fortalezas, obstáculos o dificultades frente a las interacciones entre los actores (docente-estudiante, estudiante-estudiante), permitirá, pues, reconstruir el proceso vivido, tener un punto de partida sobre el cual avanzar e impulsar el cambio y el fortalecimiento de mi práctica educativa, lo que me permitirá descubrir estrategias orientadas a la innovación.

Fase 2. Diseño del proyecto de S.P.E desde la identificación de la práctica

2.1. Descripción del problema de sistematización

En la implementación de la EA “Vanguardias artísticas del arte occidental moderno (finales S. XIX y S. XX)”, objeto de esta sistematización, me interesa determinar cómo la apuesta didáctica del ABP (aprendizaje basado en proyectos), puesta en práctica como estrategia de aprendizaje, contribuye al desarrollo del pensamiento creativo como una de las habilidades fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes, que aporta a la solución de problemas y necesidades estéticas.

La experiencia fue realizada con los estudiantes de 9° grado mediante las fases de conceptualización, investigación, experimentación y creación de una obra pictórica. Lo anterior conlleva establecer relaciones entre los procesos llevados a cabo en este proyecto de aula y su aporte o no al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes, teniendo como base los resultados obtenidos por los estudiantes en cuanto a la investigación de los contenidos disciplinares, la creación de una obra pictórica, el análisis de las acciones llevadas a cabo por los actores, las interacciones entre estos, el uso de TIC. Esto permitirá, a su vez, generar reflexiones valiosas para implementaciones futuras de esta práctica y la posible afectación a otras experiencias de aprendizaje en el aula con mis estudiantes.

2.2. Pregunta de sistematización

¿Cuáles interacciones, desempeños y productos de aprendizaje de los estudiantes, bajo la estrategia de ABP puesta en práctica por el docente, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de grado 9° de la I.E. Presbítero Luis Eduardo Pérez Molina en Barbosa, Antioquia, en el año escolar 2019?

2.3. Objetivo de la sistematización

Establecer de qué forma las interacciones, desempeños y productos de aprendizaje observados en la experiencia, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes de grado 9° de la I.E. Presbítero Luis Eduardo Pérez Molina en Barbosa, Antioquia, en el año escolar 2019.

2.4. Eje de sistematización

Estrategia didáctica implementada por el profesor frente al desarrollo del pensamiento creativo a través de una experiencia artística mediada por las TIC.

Sub- ejes:

- ¿Cuál es el modelo pedagógico implementado por el docente en el aula, definido por las interacciones entre docente - estudiantes?
- ¿Cuáles interacciones entre los estudiantes, promovidas en la estrategia de aprendizaje implementada por el docente, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo?
- ¿Cuáles son los desempeños de los estudiantes, en la estrategia didáctica implementada por el docente, que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes?
- ¿De qué forma los productos de aprendizaje observados en la experiencia, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes?

2.5. Marco analítico

La sistematización de prácticas educativas (en adelante “SPE”) o sistematización de experiencias (SE), es un concepto que puede ser abordado desde diversas perspectivas, por lo tanto, es necesario clarificar el enfoque más adecuado, en consonancia con los propósitos del presente trabajo. Descomponiendo el concepto encontramos, primero, el carácter polisémico del término “sistematización”, lo que hace necesario partir de su significado genérico, el cual puede referirse a un proceso de organización de un conjunto de elementos que conforman un sistema. Esto marca una primera pista para comprender el concepto aplicado a una práctica educativa y arroja algunas necesidades como, por ejemplo, la identificación de los elementos y procesos que estuvieron

presentes durante el desarrollo de una práctica educativa y, con ello, dar respuesta a interrogantes como ¿de qué forma podrían ordenarse? ¿por qué se dieron de esa manera? ¿cuál es el propósito de ordenarlos? Por esta razón, la importancia de llevar a cabo la SPE parte de comprender previamente la perspectiva teórica del concepto.

La SPE, entendida como un proceso de reconstrucción, análisis y reflexión de una práctica educativa, pone en diálogo varios mecanismos que permitirán a quien la realice, consignar toda la información necesaria sobre una práctica (o experiencia de aprendizaje) para generar algún tipo de impacto, tanto en los actores, como en el contexto o entorno inmediato en el que se realice y publique, este impacto puede ir en dirección a la producción de conocimiento valioso y transformador, experiencia, reflexiones autocríticas de la práctica, entre otros; la aplicabilidad de la SPE, como lo expresa Barbosa-Chacón, Barbosa Herrera y Rodríguez (2015), obedece a razones de tipo contextual, teórico-práctica, investigativa, formativa e interactiva y, como parte fundamental de este marco analítico, es importante señalar las concepciones y los fundamentos sobre la SPE, refiriendo algunos planteamientos trazados por algunos autores para la comprensión del proceso.

2.5.1. Algunas concepciones sobre la SPE

Recordando el planteamiento de Barnechea M. y Morgan M. (2010) la sistematización es *“concebida como una manera de extraer y hacer comunicables los conocimientos que se producen en los proyectos de intervención en la realidad, con intencionalidad de transformación”*, de tal manera que, si hablamos de una producción de conocimientos a partir de una práctica educativa, damos cabida a una primera necesidad de reconstruir, desde una perspectiva descriptiva, todo lo sucedido en la práctica que se desea sistematizar. Aquí subyace un concepto fundamental en la

aproximación a los elementos de la SPE, “la práctica”, el cual describiré más adelante. La SPE produce un conocimiento crítico y transformador para quienes están inmersos en dinámicas y experiencias sociales, así lo afirma Jara (2015) *“la SE surge como categoría de producción de conocimientos desde las prácticas y no solo como ordenamiento, clasificación y catalogación de informaciones dispersas”*, esto ubica la SPE como un campo de estudio en constante transformación de acuerdo a las condiciones de la propia realidad social de quienes forman parte de la experiencia. Por su parte, Barnechea y Morgan (2010) plantean que *“la sistematización está vinculada estrechamente al concepto de experiencia, entendida como lo sucedido en la ejecución de un proyecto”*, quedando un aspecto importante en la concepción de los elementos de la SPE al confrontar lo que inicialmente se propone como experiencia con aquellos imprevistos que ocurren en la puesta en práctica de esta por la interacción de los actores, esto significa que el concepto de experiencia va más allá de registrar simplemente lo que pasó y alude a un análisis más complejo de reflexión analítica sobre lo ocurrido. Así, en la misma línea encontramos el planteamiento de Expósito (2017) que sostiene la sistematización como una forma de detenerse y mirar hacia atrás, qué se ha hecho, qué errores se cometieron y cómo corregirlos y así transformar la realidad de la propia práctica por medio de una reflexión autocrítica con base en la generación de nuevos conocimientos.

Como todo proceso de investigación, la SPE parte de establecer una pregunta inicial que debe ser resuelta con la sistematización y de definir el objeto de sistematización, el cual corresponde a las prácticas educativas como tal, dichas prácticas requieren un ordenamiento basado en los objetivos de la investigación; para Barbosa-Chacón, Barbosa Herrera y Rodríguez (2015), por ejemplo, la sistematización es *“entendida como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos*

teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas”, esto conlleva a concebir la SPE como una estrategia metodológica que involucra procesos descriptivos, reflexivos y analíticos (DRI) los cuales describiré a fondo más adelante.

Por todo lo anterior, y contrario a lo que podría pensarse, la SPE no busca establecer si la práctica llegó a un nivel exitoso o no en cuanto a los objetivos de aprendizaje, sino que busca hacer un balance reflexivo y crítico entre aquellos factores que pudieron favorecer o aportar en mayor medida al desarrollo de la experiencia y cuales aspectos no la favorecen o dificultan en términos del conocimiento que se busque generar y la pregunta o problema que se intente resolver con la sistematización, lo que permitirá descubrir estrategias orientadas a la comprensión y transformación de la propia práctica y de esta forma se logra aportar a una recolección de conocimientos creados desde y para la práctica.

2.5.2. Elementos de la SPE

La SPE implica algunos fundamentos metodológicos, epistemológicos, sociológicos y éticos que se pueden describir analizando algunos de sus elementos fundamentales, lo que hace necesario considerarlos con el fin de establecer relaciones dialógicas entre los diferentes procesos de la SPE.

2.5.2.1. La práctica

La concepción de la práctica en la SPE, implica una teorización de la acción, un acercamiento al carácter polisémico del término. La práctica, desde una perspectiva sociológica, implica las relaciones de las actividades desarrolladas por los sujetos y aquellas estructuras mentales internas que son producto del pasado, de la experiencia, de la posición con respecto a

otros sujetos y las relaciones que se estructuran en el contexto donde se desenvuelve y todo este conjunto de relaciones condiciona la toma de decisiones, el accionar del sujeto y el sentido que le da a dicho accionar. Para este propósito, Ariztía (2017:224) plantea la práctica como una conexión de formas de actividad desarrolladas en el tiempo y el espacio, involucrando, incluso, factores materiales, y que son identificadas como una unidad, sostiene que *“toda práctica involucra la existencia de elementos corporales (actividades del cuerpo), actividades mentales (involucran sentido y, entre otros aspectos, emociones, motivaciones, saberes prácticos y significados) y un conjunto de objetos y materialidades que participan de la ejecución de la práctica”*.

Para Reckwitz (2002:249) *“es una forma rutinizada de conducta compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones (...)*. Ahora, el papel de la práctica como objeto en la SPE implica recuperar los elementos desplegados en ella y reconstruir mediante procesos de crítica, de autorreflexión y re-significación de la realidad en la que se desarrolla el acto educativo, cuestionar la misma realidad para producir un texto objeto de procesos analíticos, descriptivos, reflexivos e interpretativos (DRI), que propicie el surgimiento de nuevas configuraciones de conocimiento relacionado con el contexto específico de la práctica como experiencia transformada y enriquecida.

De este modo, se considera la SPE como un ejercicio sobre la práctica educativa en todo su conjunto y puede darse sobre la acción realizada (tiempo pasado) recuperada mediante la memoria de los agentes implicados o en la acción (aún en desarrollo) y se recupera en el momento mismo de la práctica.

2.5.2.2. Metodología DRI (Descripción, reflexividad, interpretación)

La generación de conocimiento a partir de la SPE, implica un riguroso proceso de descripción, reflexividad e interpretación, pero cabe aclarar que, aunque una se desprende de la otra, son tres fases interrelacionadas, que buscan conciliar la práctica educativa como objeto, con la producción de explicaciones y sentidos que conlleven a la comprensión de la práctica. A continuación, se precisan algunos fundamentos de cada uno de los elementos:

Descripción

La descripción puede tomarse como un proceso de recolección de datos empíricos o hechos observables en la práctica (acciones, interacciones, espacios) y representaciones simbólicas (cualitativas y cuantitativas) como testimonios, documentos escritos, sucesos, cifras, textos, conversaciones, relaciones, medios, contextos, sentidos y significaciones de los actores, entre otros (Castaño et al., 2019). Podríamos hablar de la primera imagen producida por dicha observación sobre lo que pasó en la práctica. No obstante, el proceso de descripción debe también aportar a la construcción de una representación que signifique la práctica y es menester comprender que la descripción difícilmente corresponderá a una totalidad absoluta de lo que pasó en la práctica por diversos factores como la selección significativa de los acontecimientos más relevantes por medio de la memoria, que nuestra mirada es limitada, además, toda descripción tiene una parte teórica y otra parte interpretativa de acuerdo a la forma de ver las cosas del observador. Como lo afirma Castaño et al. (2019) *...la descripción no es sólo la identificación y aprehensión del “dato crudo” según el problema planteado.* Hoy, Sin embargo, existe la posibilidad de idear instrumentos generadores de datos (con formas de lenguaje humano y otras formas de lenguaje descriptivo mediante imágenes, gráficos, videos, etc.) y para consignar y ordenar lo obtenido en la descripción.

El producto de la descripción será un relato en forma de texto e imágenes sobre la práctica, que se centra en el objeto de sistematización, y será un relato ordenado con significado que busca fidelizarse lo más posible a la práctica. Este relato ordenado, coherente, y significativo partiendo de la construcción de datos, irá introduciendo por sí mismo categorías analíticas generadoras de una conciliación con un proceso de interpretación de lo sucedido. (Castaño et al., 2019)

Reflexividad

Si bien la descripción es un proceso fundamental en la SPE, es en la reflexión, como dinámica analítica y procedimental, donde se acerca a la práctica educativa, es una forma de separarse de la práctica y entrar al cuestionamiento riguroso de cada acontecimiento y elemento detallado de la práctica; en el proceso reflexivo, el maestro (o quien sistematiza) tiene la posibilidad de alternar, cambiar y transformar lo que ya se ha establecido y asume una postura evaluativa con el fin de producir información que conlleve a la toma de decisiones de transformación o mejoramiento de la propia práctica, siempre en función del planteamiento del problema de sistematización. Es un proceso donde el maestro, además de organizar y reconocer los elementos de la práctica, estudia sus relaciones y busca una explicación a todo lo que ello le arroje, y es allí donde comienza a emerger un proceso de metacognición producto de la reflexividad, esto es, un proceso de conocimiento racional sobre el conocimiento mismo de la práctica. Durante el proceso reflexivo, el maestro “desnaturaliza” lo que en el momento de la acción se torna común, conocido o normal y así logra confrontarse con situaciones nuevas que producen asombro e intenta comprenderlas, el maestro toma conciencia de todas las dimensiones de lo acontecido en la práctica y al distanciarse logra avanzar al nivel de cuestionamiento de su accionar en situación. Ahora bien, el proceso reflexivo (en tanto realizable sobre la acción) puede iniciarse en la acción, como forma de

incentivar o provocar la reflexión sobre la acción y, así, analizar e indagar cuestiones que no pueden ser tratadas en el momento mismo de la acción, pero quedan almacenadas para poder ser analizadas luego con más rigor. Según Giddens (1984), el sujeto investigador, en el proceso de reflexividad, transita de la consciencia práctica a la consciencia discursiva (es allí, cuando entiende lo que hace y se percató de las razones de su proceder). Ahora, vinculando la reflexividad con la SPE, se requiere ponerlo en términos operativos, es decir, formas de llevarla a cabo. Para este propósito se consideran algunos niveles, habilidades e instrumentos que posibilitan el ejercicio reflexivo. Dentro de los niveles, según Mezirow (1998), se encuentra el volver sobre los propios conocimientos, la reflexividad emocional, considerar alternativas diferentes de acción, el juicio crítico de las acciones, la comprensión de los conceptos, la reflexividad de los aspectos psíquicos. Atkins y Murphy (1993) destacan las habilidades de autoconciencia, capacidad de descripción, análisis crítico, de síntesis y de evaluación, todo con relación a las acciones emprendidas en la práctica, todo esto necesario para iniciar un proceso reflexivo. Como instrumentos, existen algunos dispositivos para propiciar el ejercicio reflexivo a lo largo del proceso de SPE, tal como lo afirma Domingo y Gómez (2014), estos instrumentos permiten “analizar con mirada crítica y reflexiva los acontecimientos del aula o, lo que es lo mismo, a desarrollar una mirada investigadora hacia los mismos” y así construir un conocimiento práctico propio consistente y fundamentado.

Interpretación

Al igual que la reflexividad, el proceso interpretativo es una dinámica analítica que permite una aproximación a la práctica. La interpretación es una forma de entender la acción social para, de esta manera, explicarla de manera causal tanto el desarrollo como su efecto. Estos procesos de explicación conducen a comprender de una mejor manera el objeto de investigación. En otras

palabras, la interpretación permite dar sentido a la información empírica obtenida en la descripción que reconstruye la práctica producto de la teorización de la acción, formando un tejido de relaciones, ideas, interacciones, percepciones con base a preguntas realizadas por el investigador que indagan el sentido más amplio de las acciones. El proceso interpretativo va más allá de la sola reconstrucción de los hechos producidos en la práctica y es en este punto de la SPE donde emergen los nuevos sentidos, conocimientos o saberes que surgen del objeto de sistematización y permiten posteriormente realizar acciones transformadoras y orientaciones teóricas enriquecidas que resignifican la práctica misma. La interpretación implica la unión de tres fases de carácter analítico, como son: la descripción de la práctica, la comprensión del sentido de la acción y la reinterpretación enriquecida de la práctica. Así, la descripción es una forma hacer surgir la realidad, construyéndola e identificándola; a partir de allí, la comprensión de la acción busca el entendimiento del sentido que abarca a la práctica para establecer vínculos entre el hecho educativo y el contexto en el que se sitúa. Para el proceso de interpretación son necesarios varios aspectos los cuales se involucran entre sí, esto implica el distanciamiento del sujeto sobre su propia práctica, contrastar perspectivas diferentes para hallar nuevos sentidos, luego, con base a la pregunta y los elementos de análisis de la práctica entrar a la comprensión de nuevos sentidos con base a una postura interrogativa en todo momento de la práctica y favorecer el surgimiento de nuevos significados en el ámbito pedagógico. Todo lo anterior conlleva a concebir el proceso interpretativo de la SPE como una resignificación de las acciones y una reconstrucción de la práctica influida con nuevas perspectivas, conceptos, ideas de manera que se posibilite la transformación de la práctica como aprendizaje experiencial.

2.5.2.3. La experiencia

Hasta el momento, los procesos analizados e implicados en la SPE arrojan un elemento fundamental, el cual puede expresarse como uno de los productos o puntos de llegada, la experiencia. Aquí entendemos la experiencia, no como objeto o punto de entrada para la sistematización, sino como el instante donde surge el nuevo conocimiento producto de la objetivación de la práctica y de la observación reflexiva, crítica que logra superar la práctica misma. La experiencia que emerge, como saber, conocimiento, información, constitución de sujeto y subjetividades, es el producto del suceso mismo como práctica, del tejido relacional que esta implica (Castaño et al., 2019). Todo aquello que logra ser construido y adquirido durante todo el proceso de SPE, el conjunto de saberes, informaciones y conocimientos relacionados con la práctica conforma la experiencia y corresponde a un proceso que, en tanto resultado, requiere una ordenación y preparación, desde el momento en que se desarrolla la práctica y abarcando todo el proceso de SPE, con todos los procesos reflexivos e interpretativos que haya lugar.

2.5.2.4. La SPE como producción de conocimiento

El conocimiento o saber que emerge de la práctica y la experiencia, adquiridos en el proceso de sistematización son elementos fundamentales que pueden legitimarse con la definición de algunos fundamentos epistemológicos de la SPE. El conocimiento que se propicia con la sistematización, como investigación educativa, es consecuencia de procesos inductivos llevados a cabo por el sujeto al problematizar la práctica educativa con una actitud crítica y analítica, hasta el punto de cuestionar el más mínimo asunto relacionado con la práctica, de allí que logre detectar vacíos, cuestiones o dificultades que lo lleven a plantearse problemas que requieran una respuesta con base a movimientos académicos de índole reflexivo y hermenéutico. En la SPE se produce,

también, la unión entre el sujeto que sistematiza y el objeto de sistematización, ya que el maestro, quien identifica el campo en el que se desarrolla la práctica (interacciones, relaciones de esta con el contexto de la institución, el entorno, los estudiantes) es a su vez, parte misma del objeto (la práctica). Según lo anterior, se produce un proceso de auto-etnografía educativa; para Torres *“el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas”* (1988:14), según esto, la etnografía educativa se concibe como una perspectiva de investigación en educación que conduce a un descubrimiento profundo de todo lo que acontece en la práctica, así lo plantea Torres: *“las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor”* (1988: 17), lo que indica que el fin último es la mejora de la práctica. Este proceso de auto-etnografía realizado por el maestro en la SPE ratifica la unión entre sujeto y objeto al estar vinculado el maestro al desarrollo de la práctica donde él mismo es un actor central y esto lo constituye como perspectiva epistemológica de la SPE al considerarse que el ejercicio descriptivo, reflexivo e interpretativo del maestro puede dar cuenta de los contextos, momentos, relaciones, interacciones que le tocó presenciar y que el lector del informe podrá reconstruir a través del relato. Por otra parte, el conocimiento y experiencia resultado del proceso de sistematización es situado, no es un conocimiento generalizable y extensible a otras áreas del campo concreto que se trate, tiene su alcance no más que a los actores de la práctica y al entorno institucional. Y es situado porque es un conocimiento que no está desligado al contexto de todo lo que sucede en la práctica y está permeado por perspectivas subjetivas y valoraciones propias de los actores de la práctica.

Para terminar, es importante tener presente la transición del saber práctico al conocimiento práctico como resultado de la SPE, esto es, considerar que el saber que emerge de la práctica realizada, el cual puede ser difuso o poco formalizado se puede validar en conocimientos con un mayor grado de delimitación, precisión, confrontación y comprobación por medio de un discurso comunicable.

2.5.2.5. Consideraciones éticas y políticas del sujeto en la SPE

La SPE como práctica investigativa, pone de manifiesto implicaciones de carácter ético y político con relación al sujeto que forma parte del proceso de sistematización. Por una parte, considerando la definición de un sujeto político como aquel que con sus actos se constituye como sujeto social y actúa en pro del colectivo, quien tiene la capacidad y voluntad de actuar, de asumir posiciones críticas frente a las maneras de dominación que restringen su autonomía. Para Arias y Villota (2007:41), el sujeto político se interesa por trascender del ámbito individual al colectivo; hay preeminencia de lo colectivo sobre lo individual; reconoce la responsabilidad que tiene frente a la necesidad de transformar la realidad y dicha transformación se logra mediante la acción organizada y reflexionada. Por su parte, para León (2013:121) el sujeto es sujeto político en tanto es capaz de “llevar a cabo acciones pensadas para transformar el entorno del cual forma parte”. Estas nociones sobre el sujeto político, comienzan a proyectarse en el proceso de SPE, concibiendo el maestro como sujeto activo en la investigación del acto educativo. Así, la sistematización, tomada como un proceso académico con repercusiones sociales, demanda del maestro la intención de convertirse en un agente constructor y productor de saber, conocimiento y experiencias optativas desde la práctica como ejercicio colectivo, convirtiéndose así, en sujeto capacitado para influir y transformar las realidades educativas y de aquellos que forman parte de estas (estudiantes, maestros, familias, etc.), por medio de su acción investigativa. La sistematización es, pues, una práctica que desarrolla la “capacidad de pensamiento y habilidades de investigación en educación”

como manera de hacer ruptura con la mera reproducción de conocimientos. El maestro, como sujeto político, encuentra la oportunidad de transformar su experiencia educativa, las perspectivas sobre su quehacer, la escuela y los alumnos, adquiere capacidad crítica para discutir sobre significaciones o reglas ya establecidas y se torna un ser reflexivo sobre sí mismo. Adicional a esto, la SPE, demanda ser realizada por quienes Schön (1983) denomina *profesionales de la acción*, capaces de desarrollar procesos de reflexión en la acción, que les posibilitan “comprender las situaciones, orientarse en ellas y actuar adecuadamente” (Barnechea y Morgan, 2010), personas que a través de su acción enriquecen su saber, transforman el entorno y esto, a su vez, les exigen actualizar constantemente sus conocimientos. En definitiva, la sistematización, [...] requiere de sujetos autónomos capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados [...] un sujeto emancipado [...] un sujeto capaz de construir un saber crítico, preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados (Ghiso, 2006:78).

Por otra parte, la SPE comprende algunas conductas éticas que el maestro debe considerar como orientadoras durante todo el proceso investigativo, siendo este proceso algo que exige mucho más que habilidades técnicas y elementos cognitivos. Las consideraciones éticas llegan a imponerse por el hecho de tener como objeto de sistematización una práctica donde intervienen seres humanos desarrollando relaciones e interacciones entre ellos y entre ellos y el entorno de la escuela. La producción de saber y conocimiento a través de la SPE implica, pues, un alto sentido de responsabilidad con la con la manera de proceder en las diferentes etapas del proceso y con el manejo de la información, la relación con los sujetos de investigación y el respeto de su autonomía, entre otros aspectos que se deben considerar a lo largo de las diferentes fases del proceso. Entre las consideraciones fundamentales, vale la pena destacar: aquellas que tienen que ver con el diseño

y los objetivos de la investigación, ¿qué consecuencias y beneficios traerá los resultados del trabajo?; las relacionadas con el proceso de investigación, ¿qué implicaciones tendrá la investigación sobre la vida social?; también se encuentran los compromisos éticos entre los sujetos que investigan, ¿cómo será compartida la información con las personas que son sujetos de investigación?; de vital importancia son también la responsabilidad ética con los sujetos de investigación, con relación a los consentimientos frente a la recolección de datos, participación, uso de su imagen, los debidos acuerdos sobre la privacidad y el carácter confidencial de cierta información, que caracteriza la población, no como medio de investigación, sino como fin de la investigación; por último, surge un gran compromiso ético sobre los resultados de la investigación en cuanto a la veracidad, la validez científica y el reconocimiento de la autoría.

2.5.3. Fases de la SPE

Para garantizar la producción de experiencia en los actores de la práctica y posibilitar el desarrollo del conocimiento situado en el campo de la educación, la SPE puede ser desarrollada en una serie de fases:

Fase 1 – Alistamiento del proceso

Durante la primera fase se alista el proceso de sistematización; allí se delimita el objeto, que corresponde a la identificación y descripción de la práctica precisándola y contextualizándola de forma histórico-situada, asimismo realizando una caracterización de los actores que intervienen en la práctica. Es fundamental la postura reflexiva de quien sistematiza, sobre la pertinencia de la sistematización de dicha práctica, ¿por qué debería sistematizarse?, ¿para qué?, ¿qué transformaciones a la propia práctica podrían surgir de la sistematización?, ¿qué pasa si no se sistematiza la práctica? Es en este punto, donde comienzan a surgir las primeras premisas que

constituirán insumos fundamentales para la formulación de la pregunta o problema de sistematización, concerniente a la siguiente etapa.

Fase 2 – Diseño metodológico

El punto de llegada de esta fase corresponde al diseño metodológico del proyecto de SPE, partiendo de la identificación de la práctica. Como parte del proceso, allí se tiene en cuenta la identificación del problema, como aquella dificultad por resolver, un desconocimiento o vacío que abordar y, con él, la pregunta de sistematización que busca sintetizar y delimitar el problema con un enfoque dimensional didáctico, pedagógico, emocional, intersubjetivo o ético y democrático. Lo anterior conlleva a la formulación del objetivo como meta final de la sistematización, que busca responder a la pregunta inicialmente planteada; con el objetivo, se desprenden los ejes que serán el foco del proceso de SPE, los cuales deberán ser precisados e hilarán el proceso de descripción, reflexión e interpretación (DRI) de la práctica, anteriormente descrito en este marco analítico, como un equivalente a los objetivos específicos en otras clases de investigación. De igual forma, es fundamental determinar el marco analítico, que arrojará todos los elementos epistemológicos, metodológicos y descriptivos necesarios para llevar a cabo la SPE, el cual puede ser definido de antemano o ir surgiendo en el proceso. De este proceso se desprende, también, el estado del arte en la SPE, concerniente a los parámetros que ocupan la sistematización a realizar, la revisión de literatura de otras experiencias de la misma índole. Por último, se plantea el diseño metodológico de la sistematización, donde se describen los pasos de la metodología para desarrollarla, teniendo en cuenta los actores y diseñando los instrumentos para la recolección de información que dé lugar posteriormente a los procesos de descripción (reconstrucción de la práctica), reflexión e interpretación.

Fase 3 – Reconstrucción de la práctica

La recuperación y reconstrucción de la práctica es la siguiente etapa de la SPE; son dos procesos que implican acciones de: ordenamiento y clasificación del proceso de planeación de la práctica, ordenamiento de las acciones ejecutadas en el diseño de la práctica identificando fortalezas y debilidades, caracterizar los actores y definir sus roles dentro de la práctica, ordenamiento y clasificación de los momentos de ejecución de la práctica, establecer el papel de los actores y todas sus acciones con base en los ejes de sistematización e indagando sobre las valoraciones de estos sobre la práctica implementada. En general, en esta fase se reconstruye la práctica con base en los ejes y los elementos del proceso de DRI.

Fase 4 – Análisis (DRI)

En esta etapa de la SPE, se produce el análisis del relato, producto de la reconstrucción de la práctica, identificando en este los ejes y sub-ejes, reordenando el relato de manera que se posibilite la interpretación del mismo para interrogar y contrastar la práctica con otras prácticas ajenas y propias, así como con teorías e investigaciones similares que permitan hallar nuevas perspectivas y un avance en el conocimiento. Por último, se produce la reflexividad a partir de la interpretación de la práctica, logrando identificar experiencias y saberes que la transforman a través del distanciamiento reflexivo de esta.

Fase 5 – Aprendizajes y experiencia

Es en esta fase donde se obtienen las respuestas de la investigación, la producción de experiencia educativa y el avance en el saber, como fruto de la reflexividad. Sale a flote la experiencia y los aprendizajes del maestro como sujeto político y ético, así como la producción de

experiencia en los demás actores participantes del proceso de SPE. Allí se conceptualiza la experiencia educativa como una experiencia ganada y las respectivas transformaciones logradas, emergiendo nuevos aportes a la disciplina, a la práctica y a la construcción del sujeto.

Fase 6 – Comunicación de la experiencia

La última fase de la SPE corresponde al proceso de comunicación de la experiencia, es el espacio para compartir con otros lo que se ha aprendido, aquí vale la pena preguntarse ¿cuál es el propósito comunicativo de la sistematización? ¿a qué público va dirigida y qué lenguaje se debe usar? ¿cómo se va a difundir, qué recursos se necesitan y quienes serán los responsables? En todo caso, los primeros destinatarios deben ser los actores responsables de la práctica y la comunidad educativa en la que fue desarrollada. Con la socialización de la SPE se pretende que otras comunidades, personas o instituciones se alienten a replicar este tipo de experiencias, a innovar, a descubrir otras metodologías de aprendizaje y a utilizar procesos reflexivos como medio de producción de conocimiento pedagógico, renovación y transformación de las labores educativas.

2.6. Estado del arte: otras investigaciones afines al proyecto

Teniendo como base la problematización del presente trabajo, se logran determinar algunas necesidades conceptuales que determinarán los fundamentos epistemológicos de la sistematización y, en general, del proceso investigativo, a saber: teorización de la creatividad y el pensamiento creativo, la sistematización de otras experiencias de aprendizaje de índole artístico en el contexto escolar, la integración de TIC en la educación Artística, implementación de la estrategia didáctica del ABP en experiencias de aprendizaje artístico.

A propósito de los anteriores elementos, se refieren a continuación, algunos hallazgos de literatura encontrada con sus respectivos aportes a la presente investigación.

2.6.1. La creatividad y el pensamiento creativo

En primer lugar, para vislumbrar el aporte al desarrollo del pensamiento creativo en los actores (estudiantes) participantes de la EA objeto de esta investigación, ahondaremos un poco en diferentes perspectivas acerca de la *creatividad* y del *pensamiento creativo* y cómo éste puede o no estar relacionado de manera significativa con la producción artística y los procesos de investigación de tendencias y códigos estéticos visuales ya establecidos (en este contexto, entendamos por códigos estéticos aquellos lenguajes y formas de comunicar y expresar de manera visual, que pueden obedecer a un orden académico o a formas icónicas que han superado la validez crítica y se reconocen como producciones significativas que hacen parte de la experiencia humana).

M.R. Santos (1987), en uno de sus artículos explica los orígenes de la teoría de la creatividad planteada por Guilford⁸, quien la definía (la creatividad) como un problema de investigación que era bastante ambicioso, por lo menos hasta mediados del siglo XX que comenzó a dar forma a su teoría y posteriormente el planteamiento de la estructura de la inteligencia. Según Guilford, la tarea de alcanzar cierta comprensión a los seres “excepcionalmente creativos” y los procesos mentales que desencadenan obras de creación era una de las grandes responsabilidades de los psicólogos que, hasta ese entonces, abordaban el problema de una forma superficial, absorbidos por resolver

⁸ Joy Paul Guilford (1897-1987) fue un psicólogo estadounidense considerado uno de los promotores del estudio sobre la creatividad. A través de su tesis, refiere la creatividad como un proceso independiente de la inteligencia (cociente intelectual). Fue por medio de un discurso dado ante la Asociación Americana de Psicología en 1950 y escuchado por la comunidad académica y científica, que establece la creatividad como un campo explorado tímidamente por la psicología y no abordado en profundidad por los investigadores y a partir de allí surge un gran interés por su estudio. Guilford teoriza algunos factores que participan en el pensamiento creativo y que logra consolidar a lo largo de su investigación: sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, aptitud para sintetizar, aptitud analítica, reorganización, redefinición y facultad de evaluación.

problemas relacionados con situaciones mentales menos complejas como la percepción, la sensación, y la memoria. De igual manera, explica Guilford, las investigaciones acerca del aprendizaje se habían ocupado hasta entonces (de la mano del conductismo) de fenómenos que podían ser ordenados en un esquema lógico y los teóricos del aprendizaje encontraban especial dificultad en indagar sobre aquel comportamiento denominado como *intuición*, caracterizada como habilidad (sin intervención de la razón) que permite el conocimiento, la comprensión o percepción de algo, esto guardando cierta relación con el acto creativo. La teorización de la creatividad encontró también un gran obstáculo a raíz de la “mitificación” del genio creador⁹, a través de la cual, se caracteriza el acto creativo como innato de algunas personas superdotadas, a quienes la naturaleza les ofrece un don o habilidad especial y quienes no necesitan, para su proceso creativo, más que sus propias ideas y encuentran la originalidad en su trabajo solamente basado en sus propias opiniones y en su propia investigación acompañados con momentáneos destellos de inspiración.

Con la no muy vasta investigación sobre este campo de la psicología y la no muy abundante existencia de enfoques teóricos sobre la creatividad (hasta la primera mitad del siglo XX), se llegó a concebir ésta como un acto “mágico” o completamente intuitivo, elevando la espiritualidad de un trabajo concluido; se podía precisar, así, que un descubrimiento llega en un momento repentino de iluminación o en un estallido de inspiración, por alguna habilidad innata; esto se podría explicar porque rara vez se habían analizado y teorizado todos los pasos dados detrás de un trabajo terminado y se alcanzaba, de esta manera, una especie de idealización del logro.

⁹ Francis Galton (polímata, 1822-1911) en su libro “El genio hereditario” (1869) acuña el concepto de “genio”, y da a entender que los genios son personas dotadas por la naturaleza con extrañas habilidades innatas y que solo se atribuyen a unos pocos. También a través de investigaciones demográficas y con datos estadísticos establece una organización por clases, con base a los genes adquiridos genéticamente que significarían un desarrollo diferenciado en los individuos, lo que daría lugar a un crecimiento profesional diferente según los genes. También prescribe que la sociedad perfecta, genéticamente hablando, sería la formada por individuos de la élite social, es decir, establece que es posible manipular las características hereditarias de los individuos que nacen, juntando personas de acuerdo a sus cualidades naturales.

Al respecto, ya en el contexto actual y a la luz de mi formación artística, considero que el acto creativo implica mucho más que un momento de inspiración, es más bien el resultado de una serie de procesos de reflexión, indagación, recolección de información, confrontación, ejercicios de ensayo-error, alimentados por un permanente estado de curiosidad, lo que facilita o propicia la generación de ideas y las conexiones de la mente con el comportamiento intuitivo. En otras palabras, el acto creativo se trata de trabajo, un trabajo que no concibe que una idea pueda llegar completamente formada a nuestra mente y de forma repentina, sino que implica un avance gradual y desviado en algunas ocasiones.

Así que, al respecto, y para referir el pensamiento creativo, cabe explorar algunas definiciones de *creatividad*, de toda la vasta investigación que han realizado algunos autores en este campo a partir de la segunda mitad del siglo XX, a tal punto de poder existir tantas acepciones de creatividad como autores se han encargado de estudiarla. En primer lugar, partamos del hecho que es común relacionar la creatividad con la actividad artística, pero lo cierto, es que el arte es solo uno de los campos en los que el proceso creativo puede estructurarse y manifestarse. La mayoría de investigaciones tienden a coincidir en que la creatividad es una habilidad potencial del ser humano, que puede presentarse en cada persona en diferentes niveles y, por supuesto, puede ser desarrollada. En el intento de delimitar el concepto de creatividad, Moral Pérez (1999) lo relaciona con *la capacidad de dar existencia a algo nuevo, o producirlo de la nada; el establecimiento de relaciones nuevas entre objetos de la realidad existente; la capacidad de concebir ideas nuevas y originales; la exploración de todas las posibilidades que se ofrecen; resolución de problemas*. Vemos en la anterior concepción, como se comienza a direccionar la creatividad con el carácter de lo “nuevo”, algo no pre-existente. También se puede entender que la creatividad es un concepto plural que no puede ser definido desde una sola perspectiva. Según Wallas (1926) la creatividad

se concibe como un proceso (desarrollado en común por el artista y el científico) que atraviesa varias fases o estadios: *preparación, incubación, iluminación y verificación*, estas conforman el proceso creativo que atañe la concepción de la creatividad como una actividad ligada al pensamiento. Según la investigación de Wallas (1926) en su obra *El arte del pensamiento*, se puede afirmar que todo ser humano es potencialmente creativo, en tanto se concibe la creatividad como una habilidad que involucra el pensamiento, esto terminaría por relegar la teoría del genio.

Por la misma línea de esta premisa, Vigotsky (1981) considera que la creatividad es susceptible de ser desarrollada, y que puede presentarse en cualquier ser humano que *imagine, transforme o cree algo*. Así mismo, desde la perspectiva individual, es posible considerar la creatividad como una propiedad o cualidad que las personas poseen en cantidad variable y que es susceptible de aparecer en mayor o menor grado, según las situaciones a las que se exponen. Se trata, en definitiva, de una potencia o virtud de la persona que sólo en condiciones favorables o apropiadas puede manifestarse (Aguilera 2011).

Bean (1992), desde la misma perspectiva de la creatividad como *proceso*, precisa cómo ésta permite que un individuo exprese su naturaleza básica a través de un medio que le permita conseguir algún grado de satisfacción, dando como resultado un producto que comunica algo a los demás sobre esa persona. Esta afirmación, a su vez, permite asociar el concepto de creatividad no solo como proceso en sí, sino también como algo que produce un efecto placentero en la persona que crea y al mismo tiempo busca expresar algo a los demás y esta doble funcionalidad comienza a direccionar la creatividad como una aproximación al campo artístico, en tanto que se involucra la emocionalidad del sujeto.

Para Guilford (1950) la creatividad hace parte de la estructura del intelecto humano y es a través de esta concepción, que se puede pensar que el análisis de las características y comportamientos

de la persona que “crea” permite estudiarla y comprenderla, intentando definir también cuáles son los rasgos de personalidad, las particularidades de su forma de trabajar y las destrezas profesionales que posee. Precisa Guilford, que la creatividad la definen una serie de *aptitudes* estableciendo un modelo de análisis del *pensamiento creativo* de una persona, como son la *fluidez*, *flexibilidad*, *originalidad* y *elaboración*. Esta teoría, ha influido en el interés de numerosos autores por la investigación del *sujeto creativo*. Por ejemplo, Csikszentmihalyi (1996) sostiene que la concentración de estudios sobre el creativo se debe a la creencia de que entendiendo cómo funciona la mente de la persona creativa se encontrará la clave de la creatividad, también Sternberg (1997) afirma que la creatividad es algo que todo mundo posee en cierta medida. Igualmente, la creatividad puede ser concebida como una capacidad humana, más específicamente una capacidad intelectual de hallar nuevas, diversas, eficaces y coherentes soluciones a los problemas o situaciones dadas, previstas, sugeridas o inventadas (García 1981). Según lo anterior, no sería alejado suponer que existan teorías que relacionen la capacidad creativa directamente proporcional al nivel de intelecto de la persona, pero lo cierto es que, la creatividad demanda capacidades extraordinarias al margen del desarrollo cognitivo.

Guilford (1956) es el autor pionero en comenzar a determinar diferencias entre inteligencia y creatividad, observando a través de sus investigaciones que existen elementos de la inteligencia que eran propios del comportamiento creativo como los conocimientos, la memoria, la producción divergente, la producción convergente, la evaluación (Vargas, 2016). Por su parte, Jarque (s.f.) citado por Fominaya (2018), refiere, a través de sus investigaciones sobre el CI (cociente intelectual), algunas capacidades como la planificación, la anticipación, la capacidad de aprender de los errores, de ser flexible, de tener autocontrol, de tomar decisiones. Y también de aspectos más relacionados con cuestiones emocionales: capacidad de esfuerzo, de tolerar frustraciones, de

fijarse metas, de aplazar recompensas inmediatas para conseguir otras a medio plazo, de resistencia ante las vicisitudes, de empatía, de conectar con los demás, de ser asertivo, de hacer equipo que normalmente no son usadas para medir el intelecto de la persona. Algunas de estas capacidades pueden estar más relacionadas al comportamiento creativo.

Para otros autores, la creatividad está estrechamente ligada a la resolución de un problema; entendamos problema como una situación en que la persona desea conseguir una meta específica pero no tiene idea como alcanzarla, es decir, cuando no puede demandarse procedimientos determinados o técnicas e instrucciones que le sean bien conocidas o que le sean familiares (Aguilera R.,2011). Esto significa que cuando un individuo es capaz de responder decididamente a una situación, bajo una previa preparación y sin vacilar, no está ante un verdadero problema mientras que, si la situación de estímulo no recibe una reacción adecuada e inmediata por parte del individuo y éste no se encuentra preparado previamente, conllevará a un ejercicio novedoso para darle solución. Esto demandaría al individuo el desarrollo y la aplicación de una nueva estrategia para lograr transformar ese estímulo inadecuado en otro más apropiado y después utilizarlo. En este sentido, Arnold (1964) argumenta que todo proceso creativo es análogo al proceso de solución de un problema; se trabaja con la información que se tiene a la mano, se ponen en juego las experiencias anteriores, se las combina y traslada a nuevas estructuras, que en su nueva configuración resuelven un problema, el cual satisface alguna necesidad del individuo. Al respecto, Corbalán, et al.; (2003) señalan que la creatividad es una habilidad que ayuda a la solución de diferentes problemas, lo cual revela una gran diferencia en el rendimiento escolar, en el trabajo, en el hogar, además de constituir un factor de autorrealización.

Por su parte, Edward de Bono (1967) acuña el concepto de *pensamiento lateral*¹⁰; de Bono, citado por Merino (2008:242), precisa que “*en la toma de decisiones ocurren tres tipos de problemas. El primero es que es necesaria más información o se requieren mejores técnicas para manejar la información disponible. El segundo tipo de problema asociado a la toma de decisiones no requiere nueva información, pero demanda que los datos disponibles se reconfiguren o reordenen de algún modo. El tercer tipo de problema existe cuando la situación actual es realmente satisfactoria, pero hay mejores alternativas disponibles*”. Para de Bono, los individuos utilizan normalmente métodos de pensamiento vertical, basados en la lógica deductiva o inductiva, para la solución de problemas, conllevando esto a un proceso lineal, analítico y secuencial, que excluye información incorrecta o irrelevante y continúa el camino más probable para encontrar una solución (de Bono, 1967). Complementario a esta disposición vertical del pensamiento se encuentra el pensamiento creativo como un proceso para la solución de problemas; es [...] *una estrategia (el pensamiento creativo) que se centra en generar tantas alternativas como sean posibles, no sigue necesariamente un camino dado hacia la solución, es no secuencial, mantiene los datos “incorrectos e irrelevantes” en lugar de desestimarlos, y evita el clasificar o categorizar la información y las personas* (Merino, 2008:242).

Ahora bien, para los efectos de este trabajo, son valiosos los aportes de las diferentes perspectivas que los autores dan al concepto de creatividad, no obstante, en el contexto de la experiencia de aprendizaje objeto de esta investigación, vale la pena detenerse un poco en la perspectiva *procesual* de la creatividad. Hablar, entonces, del *proceso* creativo nos remite, sin duda, a las investigaciones de Wallas y Guilford. Como mencionamos anteriormente, Wallas, en su gran obra “El arte del pensamiento” (1926), distingue las fases del proceso creativo como

¹⁰ El concepto fue acuñado en su libro *New Think: The Use of Lateral thinking*, publicado en 1967, que hace referencia a la técnica que posibilita la resolución de problemas de una forma indirecta y con un enfoque creativo.

preparación, incubación, iluminación y verificación. En la *preparación*, el individuo percibe y realiza un ejercicio de análisis de la situación, aquí es donde se reconoce el problema y se recoge la información y todo aquello que lo circunscribe, experimentando con esto cierto impulso para investigar y probar alternativas de solución. Para la fase de *incubación*, el problema se interioriza y se produce un proceso interior e inconsciente de búsqueda de la solución. El individuo parece apartarse del problema mismo sumido en una espera incierta sobre lo que sucederá, lo que podría provocar temor al error o la frustración de no encontrar una alternativa adecuada y hacerle desistir de encontrarla. Es en esta fase donde se procesa y analiza la información tratando de focalizarse en correcciones y en el desecho de estrategias erróneas e infructuosas, pero no se produce ninguna señal externa. Luego de “incubar” el problema, inicia una fase de gozo y satisfacción donde la solución suele aparecer en el momento y lugar menos esperado por el individuo, normalmente sucede cuando la fase de incubación (que recordemos se produce de manera inconsciente) se ha superado con éxito. A esta fase se le llama *iluminación*, aquí el esfuerzo invertido en la fase de preparación y la resistencia a la fase de incubación, consigue su recompensa, sin embargo, aún falta lo trascendental, que será desarrollar y materializar la solución. La fase de iluminación podría entrar en analogía con la muy mencionada “inspiración” momentánea y mágica que suele relacionarse con el acto creativo, pero ya vemos que esta inspiración no es más que consecuencia de toda una serie de elementos previos que posibilitan su aparición, como un proceso de “darse cuenta de...a raíz de...”. Por último, según Wallas, el individuo creador se encuentra en la fase de *verificación* cuando comienza a examinar, validar y evaluar la solución intuida en la fase de iluminación. Es una manera de comprobar la nueva visión del problema y configurarla hasta adaptarla al sujeto creativo y al contexto que circunda la situación. Allí se materializa la posible solución y se entra en un proceso difícil de comunicación entre la visión subjetiva que tuvo el

individuo y las nuevas formas de simbolismo objetivo que deberán transmitir su nueva visión. No obstante, esta fase también involucra el sometimiento de la solución a la crítica y la verificación para poder perfeccionarla.

Guilford (1959), sustenta la creatividad en una serie de aptitudes que son factores en común, pero, aun así, no son generalizadas a cualquier individuo creador y pueden estructurarse de diferentes maneras en cada caso (llámese artista, científico, inventor...): la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, sensibilidad a los problemas, elaboración, redefinición.

La diferenciación y reconocimiento de estas fases y aptitudes del sujeto durante el proceso creativo es un factor fundamental de análisis para esta investigación, siendo el acto creativo del estudiante (y todo el proceso que conlleva) una pieza clave para comprender los factores que han circunscrito el desarrollo de la práctica y para indagar en el problema de esta sistematización.

2.6.1.1. Relación entre el arte y el pensamiento creativo

Tal como planteé anteriormente, para la presente sistematización es primordial el análisis del componente de la *creatividad*, el cual, constituido por diversas perspectivas, no es exclusivo del artista lo que resulta fundamental comprender. Recordando los planteamientos de Guilford y Wallace donde se establece la creatividad como un proceso (de varias fases) que tienen en común tanto artistas, como científicos o inventores, es necesario profundizar un poco aquellas consideraciones que relacionen el arte con el desarrollo de la creatividad. En ese orden de ideas, surgen interrogantes como: ¿toda manifestación artística involucra las fases del pensamiento creativo?, ¿es el arte un vehículo efectivo para determinar el desarrollo del pensamiento creativo en quien crea algo?, ¿se puede tomar la obra de arte como producto específico de valoración del pensamiento creativo? Ahora bien, en el orden de dar claridad a estos interrogantes revisaremos

un poco algunas consideraciones de otros autores que intentan vincular arte – pensamiento creativo. García y Morales (2011:69) en su texto “El impacto de la creatividad en la valoración artística” indican que

“La creatividad en su conjunto se nos presenta como un hecho indispensable en la ejecución artística. Cualquier planteamiento creativo es el resultado de una expresión individual, sin embargo, un tipo de obras pretende la novedad y otras la emoción, pero la creatividad juega en ambos bandos, ...”

Así pues, a raíz de esta afirmación, podría considerarse que la creatividad es inherente al hecho artístico y parece arrojar una consideración fundamental a la hora de relacionar el arte con la creatividad y, por ende, el desarrollo del pensamiento creativo en quien crea, acerca de lo que podría catalogarse o no como arte. En su texto, García y Morales intentan analizar como un producto creativo puede ser catalogado como arte ya sea por su intención innovadora o emotiva. Según estos autores, las características inmersas en el proceso creativo pueden no ser suficientes en sí mismas para catalogar una obra como arte y esto refuerza en cierta medida los planteamientos de Guilford y Wallace, es decir, las características del proceso creativo se presentan y desarrollan en un artista de diferente manera que en un científico o un inventor. Pienso que la investigación de estos autores podría ser de gran utilidad a la hora de determinar si un producto creativo de una persona (en este caso un estudiante de escolaridad básica), ha sido consecuencia exclusiva de las diferentes fases del proceso creativo y, a su vez, constituye el resultado de una expresión individual, también, teniendo en cuenta que el arte podría ser considerado arte por su nivel de reflexión conceptual, por el desarrollo estético y también intelectual que cause en ciertos contextos o por su utilidad mercantil. Dicho todo lo anterior, el arte puede tomarse como un vehículo de materialización de las habilidades involucradas en el pensamiento creativo, asimismo, las

manifestaciones artísticas son productos o hechos con un sello innovador y con un propósito individual de expresión que, a su vez, guarda una coherencia interna con las estructuras formales y estéticas.

2.6.1.2. Desarrollo del pensamiento creativo a través de la pintura

Partiendo del hecho de que la pintura es una manifestación creativa que exige grandes niveles de abstracción formal, nos encontramos ante una forma de expresión que puede fortalecer el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Espinosa (2017) en su ensayo “el arte provoca pensar” afirma que por medio de las artes los estudiantes desarrollan la capacidad de análisis y síntesis, uno de los procesos cognitivos superiores de la taxonomía de Bloom¹¹, al aprender a ver las interacciones y las relaciones de las características que forman un todo (una pintura por ejemplo), allí la persona procura observar los matices o detalles de las partes y después mira como estos detalles influyen en la configuración del todo. De igual forma, la pintura promueve el desarrollo de la flexibilidad (uno de los componentes fundamentales del acto creativo), aquella habilidad de reconsiderar alternativas, de cambio de dirección y redefinición de objetivos; a este respecto, la persona se deja guiar por la obra. La obra, por así decirlo, también habla, y es el artista quien escucha. La obra que se crea empieza a parecerse más a una conversación que a un monólogo Eisner (2004:106). Así pues, la flexibilidad de propósito que fomenta la pintura puede contribuir al desarrollo de formas de pensamiento y de actitudes adecuadas para los problemas que se presentan en otros campos. Otro de los argumentos de Espinosa W. F. que permite algún tipo de

¹¹ En 1956, Benjamín Bloom (psicólogo educativo) representa el proceso de aprendizaje en diferentes niveles o habilidades de pensamiento que no necesariamente deben abordarse en un orden específico, sino más bien que por su complejidad algunas tareas de aprendizaje pueden desarrollar alguna de ellas e incluir indirectamente otras menos complejas. La taxonomía de Bloom ha pasado por algunas revisiones o actualizaciones que obedecen al contexto de las habilidades de aprendizaje demandadas por la sociedad. En su versión actual se divide en habilidades de orden inferior: recordar, comprender, aplicar y habilidades de orden superior: analizar, evaluar, crear.

relación entre las manifestaciones artísticas (incluida la pintura) y el desarrollo del pensamiento es la capacidad crítica, el ir más allá de lo que se observa, la habilidad de cuestionar la realidad en la búsqueda de mejores soluciones a los problemas que se necesiten enfrentar. El pintor no es en exclusiva un soñador, quien captura mágicos momentos o escenas, sino alguien afectado directamente por su entorno social. “El artista funciona frecuentemente como un crítico social y como visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores” Eisner (1995:10).

Ahora bien, siguiendo la línea ascendente de la taxonomía de Bloom, la evaluación es otra de las habilidades de orden superior que se podrían desarrollar a través del hecho pictórico en una experiencia de aula, allí el estudiante ejerce su propio criterio para emitir juicios sobre su propia obra (o la de los demás). “La oportunidad de detenerse y evaluar, de comentar y justificar, de valorar y planificar futuros trabajos (con oportunidades de mejora) puede ser una poderosa fuente de aprendizaje”, Eisner (2004:237). De esta manera, el estudiante puede potenciar sus habilidades de autocrítica (y tolerancia a la crítica del otro) y también expresarse con respeto y de manera objetiva ante los demás. En la última línea de la taxonomía de Bloom se encuentra el proceso cognitivo de crear, definida esta como la capacidad de reunir elementos y realizar algo nuevo con ellos, pues bien, la producción de una obra pictórica (como cualquier actividad creadora) implica procesos de generación de ideas, planificación y producción. Aquello que se plasma en la obra es consecuencia directa de estos procesos individuales. Como afirma Eisner (2004:111) “En las artes, la persona puede usar los materiales para conferir a las formas cualquier cosa que satisfaga sus fines”.

2.6.2. Sistematización de experiencias artísticas

A continuación, se reseñan algunas investigaciones en torno a la sistematización de prácticas educativas (SPE) que aportan a los objetivos de investigación del presente trabajo.

Título de la sistematización:

“Sistematización de la experiencia: El festival artístico aurorista, un escenario que promueve proyecto de vida”

Autores:

Blasina Susana Otero Oyola – Manuel Gonzalo Segura Bejarano – Liby Johana Silva Cárdenas – Milton Javier Villamil Osorio

Lugar y fecha de publicación:

Universidad De Santo Tomás - Bogotá D.C – Colombia, 2018

La experiencia sistematizada gira en torno a una actividad institucional denominada “Festival Artístico Aurorista” (De Institución Educativa Distrital La Aurora), evento que integra toda la comunidad educativa donde se ejecuta, es incluyente en cuanto integra la participación de todos los agentes de la institución (estudiantes, docentes, padres de familia, directivas, egresados). La experiencia se ha realizado en un período comprendido entre los años 2005 y 2012 y consta de una muestra artística por grado (desde preescolar hasta once). Ha sido realizada en diferentes escenarios artísticos de la ciudad de Bogotá y es una actividad abierta al público en general. Para la realización de la actividad se disponen recursos y se conforman diferentes equipos de trabajo entre docentes, estudiantes y padres de familia, las diferentes áreas son las encargadas de liderar el desarrollo de las muestras según su afinidad, por ejemplo, el área de humanidades seleccionaba muestras y trabajos desde la poesía, la cuentería, la declamación, etc. El producto de la actividad son presentaciones artísticas en los campos de canto, teatro, poesía, plástica y danza, dándole un

día específico a cada disciplina artística (la actividad dura una semana). La realización del festival busca proporcionar y desarrollar saberes en sus actores, organizadores y espectadores, que inciden en la manera de percibir la realidad, de reflexionar sobre los problemas cotidianos y de proponer soluciones a través de las diversas representaciones artísticas. Se realiza también, con el fin de observar y evidenciar como las artes descubren y forman talentos en los actores, incidiendo significativamente su proyecto de vida por medio del desarrollo de prácticas artísticas, los actores logran desarrollar habilidades de comunicación, trabajo en equipo, cooperación, fortalecer valores institucionales y pasar de la pasividad a la expresividad de emociones y pensamientos. Con el desarrollo de esta actividad, el currículo empieza a transformarse, puesto que se intensifica la presencia de las artes en el horario de clase, se logra el desarrollo de la especialidad de artes en el colegio, modificando horarios, planes de estudio, espacios escolares, planta docente y las prácticas pedagógicas, entre otros. Toda esta información se recoge con base en registros de la actividad, evidencias, entrevistas a diferentes actores, donde los autores logran reconstruir la experiencia en detalle, analizar y describir los impactos, hacer un amplio proceso de reflexión sobre el cumplimiento de los objetivos y posibles dificultades que se pudieron haber presentado.

Análisis de relevancia y pertinencia

Tal y como lo expresan los autores, la sistematización permitió comprender y visibilizar como las prácticas artísticas inciden en la orientación y construcción del proyecto de vida de sus actores, detectar crisis y oportunidades de mejoramiento en el desarrollo de la experiencia. La sistematización del festival permite ver como la implementación de prácticas artísticas en el colegio apoyan los procesos de formación integral. Se logró la reconstrucción y ordenamiento de dicha actividad, visibiliza el impacto positivo de la incidencia de las artes en los procesos de aprendizaje, permitió dar una mirada crítica a la experiencia evidenciando aspectos positivos y

negativos y detonar reflexiones para acciones futuras en torno a la actividad. El trabajo observado me parece muy pertinente porque me permite observar detalladamente las implicaciones del proceso de sistematización de una experiencia y los alcances que puede generar el ejercicio concienzudo de reconstrucción de una práctica. Fue elegida esta sistematización por encontrar concordancia disciplinar con el área que imparto en mi práctica docente (educación artística) además que la reconstrucción de esta actividad se convierte en un referente personal para la proyección de actividades y experiencias en mi contexto particular, que puedo replicar o reformular en mi institución.

Título de la sistematización:

“Desarrollo del pensamiento creativo y divergente en estudiantes de bachillerato alto del colegio santa francisca romana, desde las prácticas artísticas a través de una estrategia digital”

Autores:

Rossy Johana Cárdenas Torres – Michel Leonardo Pinzón Rodríguez

Lugar y fecha de publicación:

Universidad Sergio Arboleda, Escuela De Postgrados, Maestría En Educación - Bogotá D.C – Colombia, 2017

A través de la revisión de dicha investigación, es posible establecer una afinidad directamente relacionada con los propósitos de la presente sistematización, en su proyecto los autores indagan la forma en que los estudiantes de secundaria desarrollan el pensamiento creativo y divergente a través de experiencias creativas con una estrategia digital. Para los mismos efectos de mi investigación, se realiza en este proyecto una sistematización de experiencias centrándose en el componente disciplinar, epistemológico y pedagógico, que a su vez comprenden los criterios o aptitudes que definen el proceso creativo, según la teoría de Guilford (flexibilidad, fluidez,

originalidad y elaboración). Allí, Cárdenas R. y Pinzón M. (2017) resaltan la importancia de detenerse y profundizar este campo de la inteligencia, dentro de un currículo (similar al que se presenta en la población objeto de mi estudio) que da prioridad a las áreas disciplinarias que desarrollan el pensamiento convergente¹² y esto genera en los estudiantes excelentes resultados académicos pero, a su vez, evidencian dificultades para plantear soluciones creativas en diferentes situaciones que no se apoyan en esquemas lineales para su solución. Dentro de los hallazgos importantes en esta fuente, se resalta también el enfoque cualitativo- fenomenológico que se implementó ya que se intenta otorgar validez y la suficiente importancia a los fenómenos mostrados en los procesos personales del estudiante relacionados con el pensamiento creativo y dentro del contexto de una experiencia de aprendizaje y ... enmarca una problemática que estriba en un adecuado estímulo de la creatividad en las estudiantes; fortaleciendo sus procesos en relación a solucionar problemas y proponer alternativas innovadoras que involucren procesos importantes de su pensamiento creativo, (Cárdenas R. y Pinzón M. 2017). Todo lo anterior constituye un insumo importante de evidencias que dan una luz sobre cómo abordar las diferentes características del proceso creativo y cómo sistematizar, a través de diversos instrumentos, experiencias de aprendizaje con estudiantes por medio de la reconstrucción de dichas prácticas. En gran consonancia, la investigación aporta a la búsqueda de fortalecer el currículo institucional en el desarrollo de competencias que involucren con mayor rigor el pensamiento divergente, con miras a un modelo de desarrollo holístico¹³, que no solo potencie las competencias de las áreas propias del pensamiento convergente (ciencias exactas, naturales, lenguaje...).

¹² Según Guilford, (1950) el pensamiento convergente comúnmente se utiliza para la resolución de problemas lineales, los cuales generalmente tienen solución única y están muy bien definidos. Siempre existirán respuestas correctas que han sido previamente definidas y están dentro de la ciencia normal.

¹³ “En la educación holista, aprender es un concepto que adquiere una connotación especial, difiere mucho del concepto que se tiene en la educación mecanicista... desde la educación holista, “aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por Espino de Lara, Ramiro: Educación holista OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 7 completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI”.

2.6.3. Integración de TIC en la educación Artística

En la educación actual es indudable la necesidad de inclusión efectiva de las TIC para las prácticas pedagógicas, para tal efecto, es vasta la investigación disponible que intenta descifrar un campo aún sin explorar por completo como el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son diferentes las metodologías de inclusión de las tecnologías, por ejemplo, el modelo SAMR, o el marco teórico del TPACK para integrar las tecnologías a la educación. Es también importante entender que estamos ante un paradigma educativo que exige obligatoriamente que la integración efectiva de las TIC sea consecuencia de un proceso progresivo de adaptación y conocimiento por parte del docente, es decir, no solo implica la decisión de adaptarlas para garantizar su éxito. Se requiere, por parte del docente, el desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a cargo, se requiere transformar la formación docente y su práctica profesional. También es importante y necesario que el docente relacione correctamente las necesidades tecnológicas con su campo disciplinar para la ardua labor de integración de las TIC, por ejemplo, podría pensarse que una herramienta TIC de dibujo podría ser idónea para las prácticas pedagógicas de la educación Artística, pero, eventualmente, una herramienta TIC de dibujo podría ser mejor aprovechada por un docente del área de matemáticas o de educación religiosa (por mencionar algún ejemplo). El punto más importante es que se debe tener una significativa formación para poder identificar a fondo los usos y bondades de cada recurso, herramienta o dispositivo TIC. Es, pues, fundamental como parte de la presente sistematización analizar el componente de integración de las TIC en una experiencia de aprendizaje del área de educación Artística, por lo que resulta conveniente revisar algunos

proyectos de sistematización o que arrojen bases teóricas de la experimentación con las TIC para el área en cuestión.

En la tesis “Sistematización sobre el uso de las TIC en la enseñanza de las artes en la primera infancia de la fundación de atención a la niñez (fan)”, Mazo (2011) plantea una propuesta investigativa que posibilita valorar el arte como un elemento fundamental en la formación integral de los niños, permitiéndoles proyectar su vida a partir de sus emociones, sentimientos y sus propias características a través de experiencias creativas. Alude a la imaginación como un elemento fundamental en el proceso educativo de los niños, la imaginación es alimentada por la percepción, la percepción por la sensibilidad y la sensibilidad por el desarrollo artístico (Mazo, 2011), y a raíz de esto surge un elemento clave que nos lleva a indagar la posibilidad que pueden ofrecer las TIC de potenciar la sensibilidad en los educandos. Esta posibilidad invita a tomar una perspectiva alternativa de las artes como una puesta en práctica de lenguajes y destrezas, se trata de que a través de las expresiones artísticas se pueden comunicar vivencias, sentimientos, formas de ver el mundo a través de distintos lenguajes plásticos y corporales. Es decir, que el uso de TIC en las artes no necesariamente tiene que estar orientado a la obtención de productos creativos con estas, sino abrir la posibilidad de generar experiencias de acercamiento a la cultura, de interacción con el otro, como vehículos transmisores de conocimiento y de experiencias vividas que futuramente podrán cristalizarse o volverse tangible en un lenguaje de representación artístico a partir de la creatividad. En su investigación, además, se focalizan algunas premisas que concuerdan con los propósitos de la presente sistematización en cuanto al desarrollo del pensamiento creativo de una experiencia TIC, como la reconstrucción del proceso vivido en diversas experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta los diferentes actores y elementos que intervienen en el espacio educativo: estudiantes, docentes, productos, interacciones. Dentro de la metodología de

recolección de información se ha utilizado la reunión de experiencias, la entrevista, grabación de archivos, fotos y videos, cuyos hallazgos contribuyen al mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógicos desde la exploración de la relación entre arte, tecnología y los contenidos específicos del nivel escolar. Por último, como puede observarse en dicha sistematización, cabe destacar la diversidad de softwares implementados en las diferentes experiencias con los cuales se logran construir ambientes de aprendizaje interactivos y, a su vez, vincular las TIC en la formación integral de los estudiantes a través de pequeñas producciones artísticas; se mencionan por ejemplo algunos softwares de dibujo y pintura, de diseño gráfico, de presentaciones, de animación, grabadora de sonidos, creación de objetos y contenidos educativos, software con actividades interactivas que estimulan el razonamiento y la resolución de problemas de una forma lúdica. También se vincula la realización de actividades artístico-manuales con las realizadas en los programas, punto importante a tener en cuenta en la presente sistematización y, a manera de conclusiones, se pueden tomar algunos hallazgos importantes como la importancia de incluir las TIC para apoyar las experiencias de aprendizaje artístico, elevar el nivel de motivación y curiosidad en el desarrollo de las actividades vinculando experiencias innovadoras para el estudiante, incrementar la capacidad de atención y concentración lo que aumente los niveles de creatividad, sin embargo, también se observa la necesidad de acompañar las TIC con metodologías tradicionales en la enseñanza de las artes como el aprendizaje de técnicas, el trabajo manual y las técnicas análogas (se refiere a aquellos procedimientos de carácter manual, matérico o tangible, contrario a lo digital), las cuales no deben ser reemplazadas por completo por el uso de las TIC.

A propósito de la experimentación con técnicas análogas, considero pertinente traer en mención la reflexión sobre la implementación de la estrategia didáctica ABP (proyectos) en el aprendizaje artístico, ya que por experiencia propia considero que implícitamente, una experiencia de

aprendizaje artístico imperiosamente concluirá en la obtención de un producto (tangible o intangible, pero en el caso de la presente sistematización, tangible) que refleje y exteriorice las experiencias sensibles y las habilidades de quien lo crea o produce. A este respecto, Triviño (2014) a través de su propuesta investigativa logra evidenciar como los aspectos teóricos que componen el Proyecto Integrado del área de Educación Artística de un colegio de la ciudad de Cali (Colombia), se ven reflejados en el trabajo que realiza el docente en el aula a través de la valoración de la obra. Para ello, se centra en el trabajo de 6 docentes de diferentes disciplinas artísticas, uno de ellos de pintura, lo cual constituye un referente directo en la observación de estrategias didácticas empleadas en las experiencias de aprendizaje, en la mayoría de los casos centradas en la obra de arte como producto de aprendizaje, lo que permite indagar la pertinencia o no de la metodología ABP enfocada en la obra; no obstante, sin pasar por alto los análisis de los demás docentes que, aunque se enfocan en disciplinas diferentes a la pintura (a la plástica), arrojan estrategias valiosas a nivel artístico y que van en consonancia con el desarrollo de las competencias propias del área.

2.7. Diseño metodológico

Tabla 1- Diseño metodológico

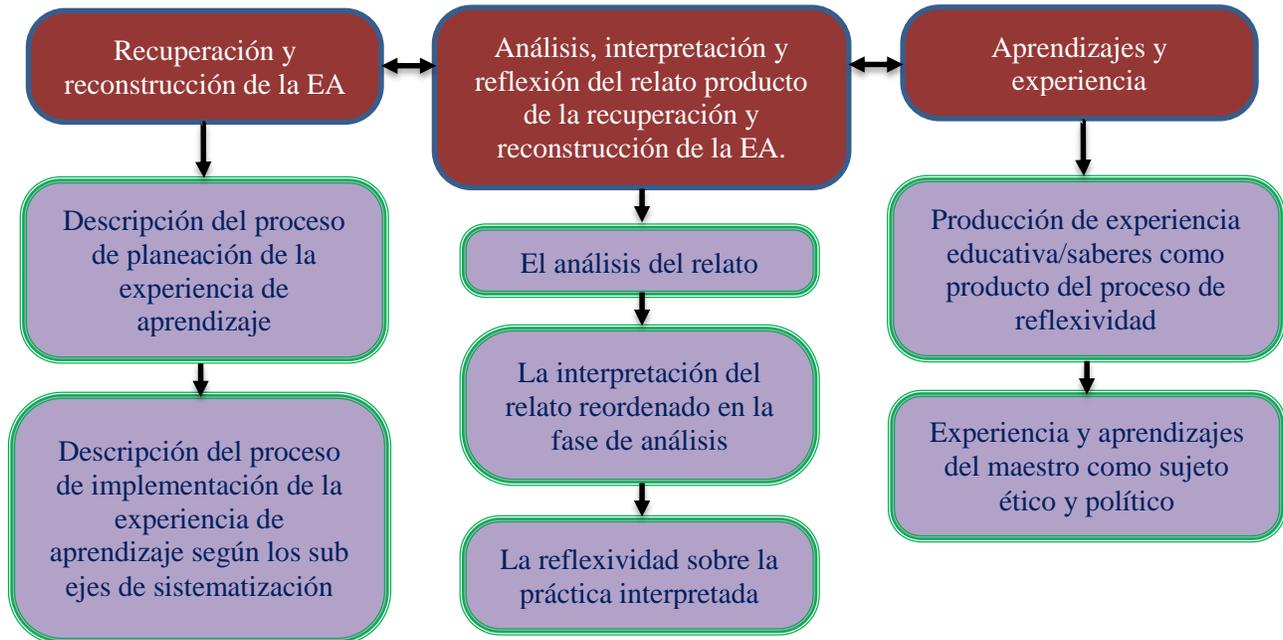
Eje de sistematización	Sub- ejes de sistematización	Fuentes	Técnicas	Instrumentos
Estrategia didáctica implementada por el profesor frente al desarrollo del pensamiento creativo a través de una	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el modelo pedagógico implementado por el docente en el aula, definido por las interacciones entre docente - estudiantes? - ¿Cuáles interacciones entre los estudiantes, promovidas en la estrategia de aprendizaje implementada 	<ul style="list-style-type: none"> -Actores de la experiencia de aprendizaje: - Profesor - Estudiantes de 9° -Video de reunión virtual (grupo focal) 	<ul style="list-style-type: none"> -Grupos focales - Aproximación fenomenológica - Conversatorio sobre la EA 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulario de preguntas - Diario de campo (SE ANEXA AL FINAL DEL TRABAJO)

<p>experiencia artística mediada por las TIC.</p>	<p>por el docente, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo?</p> <p>- ¿Cuáles son los desempeños de los estudiantes, en la estrategia didáctica implementada por el docente, que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes?</p> <p>- ¿De qué forma los productos de aprendizaje observados en la experiencia, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes?</p>	<p>-Página web de la experiencia: https://sites.google.com/view/vanguardismoartistico/p%C3%A1gina-principal</p> <p>-Video-ponencia sobre la implementación de la EA realizada en el curso diseño de experiencias TIC I.</p> <p>Productos de aprendizaje:</p> <p>- Presentaciones digitales recuperadas de los estudiantes.</p> <p>- Fotografías recuperadas de obras artísticas</p>	<p>- Entrevista y recolección de información.</p>
---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Fuente - Elaboración propia

2.7.1. Ruta metodológica – plan de sistematización

Ilustración 1- Metodología DRI (Descripción, reflexividad, interpretación)



Fuente: Elaboración propia

Fase 3. Recuperación y reconstrucción de la práctica

3.1. Descripción del proceso de planeación de la experiencia de aprendizaje

3.1.1. Lineamientos pedagógicos para el diseño de la EA

Vale la pena indicar que esta experiencia de aprendizaje (en adelante EA) ha sido diseñada en el marco del desarrollo del curso “Diseño de experiencias TIC I” ofrecido en el programa de Maestría en Educación mediada por las TIC de la Universidad ICESI, y es un punto de partida para establecer que dicha EA no fue diseñada inicialmente bajo el propósito exclusivo de sistematizarla posteriormente. Me parece importante traer a flote esta percepción ya que, a raíz de esto, comenzaron a surgir una serie de reflexiones sobre la pertinencia de sistematizar dicha EA y esto, podría aprovecharse para evitar algún tipo de sesgos en su planeación para facilitar X o Y procesos en el proceso de sistematización.

Así que comenzaré por determinar que la planeación se realizó siguiendo los lineamientos de dicho curso, en especial el modelo metodológico TPACK, el cual propone una transformación de la práctica pedagógica bajo la consideración interrelacionada de un conocimiento complejo y contextualizado de lo pedagógico, disciplinar y tecnológico, todos fundamentales y necesarios para la planeación y desarrollo de la EA. Inicialmente, se parte de reflexionar sobre sobre cuestiones puntuales: ¿qué contenidos enseñar y cómo enseñarlos?, ¿cómo las TIC facilitan y promueven algunas prácticas de enseñanza y de aprendizaje y, además, modifican otras ya existentes? Y es que, efectivamente, la EA en cuestión, es una transformación de una experiencia de aula anterior donde el uso de las TIC, no era un componente imperante en la planeación. En consecuencia, se puede afirmar que el resultado de la planeación de la EA sigue los lineamientos del modelo TPACK, esto implica incluir contextualizada y de forma interrelacionada el conocimiento tecnológico más apropiado para esta.

Tabla 2- Paralelo de integración con las TIC

Antes (sin inclusión de TIC)	Después (con inclusión de TIC)
<p>Conocimiento pedagógico + disciplinar = conocimiento pedagógico – disciplinar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende una alta competencia del docente en los saberes disciplinares, en correspondencia con las demandas curriculares e institucionales, las características propias del grupo de alumnos, los saberes previos, los ritmos de aprendizaje, los tiempos previstos, los recursos analógicos a utilizar. 	<p>Conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar = TPACK</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las tecnologías se han concebido como un conjunto de conocimientos y habilidades extra que “se deben aprender” para luego “integrar” a las experiencias de aula. - No pensar la tecnología como un “agregado” colorido, separado y adicional al conocimiento pedagógico disciplinar - Una verdadera integración de tecnología requiere comprender y negociar la interrelación entre estos tres tipos de conocimiento.

Fuente - Elaboración propia basado en Magadán (2012)

De esta manera, para la planeación de la EA “Vanguardias artísticas del arte occidental moderno (finales S.XIX – S. XX)”, se realizó un paralelo sobre las implicaciones de integrar las TIC frente a la implementación anterior de la misma, encontrando que en dicha implementación se desarrollaban varios momentos: En un primer momento se abordaban los saberes previos por medio de preguntas orientadoras acerca de los períodos que anteceden al desarrollo del arte en nuestra cultura con participación oral de los estudiantes. En un segundo momento, el docente brindaba preámbulo a los temas a tratar, como lo son las primeras vanguardias artísticas y por medio de clase “magistral” explicaba por medio de una presentación en diapositivas, el concepto de vanguardismo artístico y el desarrollo de las principales vanguardias desde inicios del siglo XIX hasta la época contemporánea. Los estudiantes tomaban atenta nota en su cuaderno acerca de las ideas más relevantes y participaban activamente brindando sus aportes al material mostrado. Como siguiente momento los estudiantes debían elegir uno de los movimientos artísticos vanguardistas y elaborar una representación pictórica (con material previamente solicitado: cartón, lápiz, colores, vinilos, pinceles, imágenes impresas, entre otros implementos) con la intención de emular en su obra, uno de estos estilos. Con la asesoría del docente se elaboraban las obras según

la técnica trabajada. Por último, se realizaba una prueba evaluativa con dos bloques de preguntas: de argumentación, de selección múltiple como estrategia de verificación de aprendizajes. Producto del paralelo con la anterior puesta en práctica de la EA, se comenzó a determinar los elementos fundamentales de la planeación de la EA, atendiendo a los lineamientos curriculares del área, entre ellos, el objetivo general del curso (área):

“Mediante la construcción y promoción de las competencias de sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, se pretende que el estudiante desarrolle y sea capaz de proyectar sus emociones y su imaginación creativa a partir de manifestaciones y técnicas elegidas en función de sus necesidades expresivas, de igual forma estará en capacidad de emitir juicios críticos, que lo orienten hacia el mejoramiento y disfrute de sus experiencias a nivel personal e interpersonal”.

De ahí que se pretenda articular la planeación de la EA con base al desarrollo de dichas competencias. La “sensibilidad” es una condición connatural del ser humano que refiere a la percepción por medio de los sentidos, sin embargo, la naturalidad de dicha condición requiere de una formación que desarrolle la habilidad de percibir algo con los sentidos, por ejemplo, la música educa nuestro sentido de la audición y la percepción del sonido, aquella persona que no desarrolla su capacidad auditiva difícilmente será proclive a recibir los estímulos sensibles de las notas musicales; en otro contexto, si nos ubicamos frente a una obra pictórica, se requiere de un entrenamiento visual (diferencia entre ver y observar), lo cual requiere un aprendizaje significativo sobre los elementos visuales que definen una obra pictórica (color, forma, textura, espacio), es decir, que la percepción visual (como los demás sentidos) requiere formación y desarrollo. Al respecto, los lineamientos curriculares del MEN para el área de artística definen la sensibilidad *“como un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una*

obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros”¹⁴. A partir de esto, se comienzan a determinar unos elementos importantes para el desarrollo de dicha competencia que pueden reflejarse en la planeación de la EA, como lo son el hecho estético concebido como obra de arte, y direccionar el desarrollo de la sensibilidad más allá de los estímulos biológicos, sino también como una idea más compleja de esta que se manifiesta al afectarse y al afectar a otros; son, pues, respuestas a estímulos que no tienen un rol uniforme y determinado desde lo biológico. También se relaciona la sensibilidad con la experiencia de lo bello y la importancia de potenciar su desarrollo en el estudiante a través de la educación artística:

“En principio se creyó que el arte estaba destinado a exaltar las sensaciones y más exactamente la sensación agradable. Por lo mismo se ha creído que indagar sobre el arte y conocer su naturaleza, es apropiarnos de las sensaciones agradables que produce y de la manera como las produce. Sin embargo, por esta vía lo que se ha avanzado nos lleva a pensar que la sensación agradable a la cual debe apuntar el arte es la sensación de lo bello, que no es connatural al ser humano, no pertenece a una estructura instintiva. Por eso se exige formación para esta manera de sentir. Esa es una razón para que la Educación Artística sea un área fundamental de la educación básica y media.” (MEN, 2010)

Por su parte la “apreciación estética” se puede definir como una facultad sensorial-racional del ser humano para realizar construcciones conceptuales en toda experiencia estética, esto contribuye a superar la visión del Arte como “puro hacer” distanciado de procesos de cognición o construcciones mentales y el Arte como puesta en práctica de procedimientos. Se trata en este sentido de definir jerárquicamente o asumir prioridades en cuanto a los procesos y objetivos de aprendizaje que debe alcanzar el estudiante. Contextualizando en una experiencia de aula, por ejemplo, en un primer escenario la concentración de esfuerzos del maestro puede estar en la

¹⁴ Tomado de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010)

apropiación de una técnica pictórica por parte del estudiante y enseñar las herramientas básicas y las destrezas necesarias para su correcto uso generando un producto artístico (obra) que evidencie el dominio de dicha técnica, y en otro escenario está el maestro que promueve y despierta el interés del estudiante por explorar dicha técnica a través de la presentación de referentes artísticos representativos de dicha técnica, conocer el contexto en el cual se originó el uso de la técnica, las motivaciones y necesidades de los artistas que exploraron la técnica, análisis del contexto histórico donde predominó el uso de dicha técnica y análisis y estudio de obras artísticas generadas por estos artistas y, de forma transversal, se desarrolla la potencialidad expresiva de la técnica con las actividades procedimentales.

Así, pues, en el desarrollo de esta competencia, intervienen 2 procesos básicos, tanto un proceso de interpretación formal (de una obra como hecho estético) como un proceso de interpretación extratextual. En el primer proceso (interpretación formal), el espectador (estudiante) desprevenido requiere unas claves de lectura que le permitan relacionarse íntimamente con la información sensorial que está recibiendo del hecho estético y que le permita comprender con sentido las manifestaciones artísticas. Lo que se espera que comprenda dependerá de los procesos mentales que logre realizar para interpretar la composición de la obra, esto parte de saber identificar códigos estéticos o elementos que conforman la estructura completa de la obra. En una producción visual-plástica, por ejemplo, este proceso supone descomponer el objeto artístico en los elementos formales como el espacio, los colores, las formas, las líneas, las texturas, el volumen y como estos se relacionan y están distribuidos, todo esto a través del desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto para comparar, clasificar, analizar, inferir, manifestar hipótesis.

En un escenario de aula, esto se logra a través de ejercicios descriptivos o argumentativos verbales o textuales, de producción de textos relacionados a una creación artística. En conclusión,

el estudiante estará en capacidad de decodificar el objeto artístico y tendrá las claves de lectura necesaria que lo harán detenerse y desplegar procesos cognitivos para establecer conversaciones mentales con una manifestación artística.

Ahora bien, el segundo proceso (interpretación extratextual) supone trascender la interpretación formal que el espectador realiza del hecho estético u objeto artístico. La base de este proceso supera la temporalidad de la obra, ya que una interpretación formal solo da parte de lo que el espectador tiene al frente en tiempo presente, pero es igual de importante que las producciones artísticas logren leerse en función de las relaciones con el contexto donde surgió o donde fue creada. Si volvemos al ejemplo plástico-visual, una obra del maestro Pablo Picasso no será leída de igual manera por una persona desprevenida que no conoce el autor, la vida y obra, cuando fue creada y el contexto en el que fue creada que por una persona que ha estudiado al artista, conoce las bases del movimiento cubista, las motivaciones de los artistas en dicha época, los alcances técnicos con los que contaba el artista, los hechos sociales que marcaron el desarrollo de la corriente artística en la que surgió dicha obra.

“Cada obra es una instantánea de procesos sociales complejos, y tiene un mayor valor para nosotros en tanto permite reconstruir y traer al presente hechos, procesos y contextos históricos desaparecidos... se requiere situar el arte como producto histórico de una cultura”. (MEN,2010)

El proceso de interpretación intratextual (en la competencia de apreciación estética) prepara al estudiante *para la lectura y la interpretación de estructuras complejas de significación.*

En definitiva, la apreciación estética es un alejamiento del *hacer*, que involucra procesos cognitivos frente a la interpretación de una producción artística y clasifica dichas producciones como objetos de conocimiento que necesitan ser examinados, analizados, cuestionados y a través de los cuales se rescata el valor cultural y patrimonial y se mantiene una permanente expectativa e inquietud por conocer la vida de los que lo crearon, su forma de pensar, como vivían y resolvían

sus problemas en la cotidianidad, expandiendo, así, el conocimiento sobre la sociedad que hizo posible su creación, todo esto más allá de la percepción de la belleza misma de la obra.

Ahora bien, la “comunicación” se refiere a la producción artística en sí, se puede concebir como una habilidad donde se integran la *sensibilidad* y la *apreciación estética* en el ejercicio creativo. En este sentido, la comunicación no se refiere precisamente a una comprensión de carácter verbal, ya que en una producción artística los elementos y formas utilizadas (acciones, sonidos, elementos visuales) trascienden el campo del lenguaje.

El mero objeto artístico (pintura, escultura, obra teatral, pieza musical) se convierte en el portador de un mensaje que necesita ser interpretado, es por esta razón que la competencia de la comunicación no solo potencia habilidades productivas en el estudiante, sino que le da las herramientas para construir un sentido que posteriormente causará efecto en los demás. Entonces, así como en el arte en general, en los procesos de enseñanza-aprendizaje los productos artísticos de los estudiantes adquieren importancia no solo por la habilidad técnica o la destreza formal que representen, sino por el hecho de que logren generar una relación con un espectador (o público).

Se puede afirmar que uno de los elementos importantes de esta competencia es la condición de enajenamiento del acto creativo con relación al estudiante, es decir, el estudiante no solo produce para sí mismo, sino que es capaz de condicionar su divulgación estableciendo espacios de diálogo frente a su producción para de esta manera lograr un vínculo con la cultura y lograr transformaciones en la misma.

Como parte de esta competencia se encuentran, entonces, dos componentes importantes: la producción y la transformación simbólica. Ya sabemos que la producción es la ejecución como tal de la obra, en esta se concreta la práctica y es una fuente activa de conocimiento donde se transforma la materia para formalizar a través de procesos de imaginación, proyección y

construcción, el producto esperado. A través de la producción el estudiante desarrolla su proceso creativo y es en este sentido que se requieren conocimientos previos en el manejo de medios y procedimientos técnicos según el lenguaje artístico. En el contexto plástico, podríamos hablar de un estudiante que está listo para enfrentarse a la producción artística de una obra pictórica, pero requiere de antemano conocimientos de los medios (técnica y herramientas) a utilizar y de los procedimientos (manejo de la herramienta), así como de los códigos visuales que forman parte del lenguaje pictórico y su implementación en el espacio compositivo. En correspondencia con la producción, la competencia comunicativa también se basa en habilidades para construir un significado producto de la necesidad de interpretación de la realidad. El estudiante decodifica la información simbólica que recibe de su cultura, la manipula y modifica a través de los diversos lenguajes artísticos enriqueciendo sus posibilidades expresivas y es así como ofrece al espectador una nueva realidad (no necesariamente nueva, sino también una realidad que puede estar siempre presente y que se esconde detrás de lo cotidiano), una especie de revelación. *El estudiante traslada una forma, creación o situación que proviene del contexto y la convierte en su propia expresión.* (MEN, 2010), esto implica también concebir que el proceso comunicativo sobrelleva una visión personal del mundo que se formaliza por medio de un hecho creativo de carácter innovador al aportar percepciones y formas de ver una realidad ya conocida y esto a su vez genera nuevas interpretaciones en quien observa su producción entablando así relaciones dialógicas en torno al arte y la realidad.

Para el desarrollo de las anteriores competencias a través de la educación artística, es importante y necesario concebirlas de manera integral, por ejemplo, no sería adecuado pensar que el estudiante aprenda a decodificar y dialogar de manera profunda con el contexto de una obra sino está facultado para resignificarla y ponerla en diálogo con sus necesidades expresivas, o un estudiante

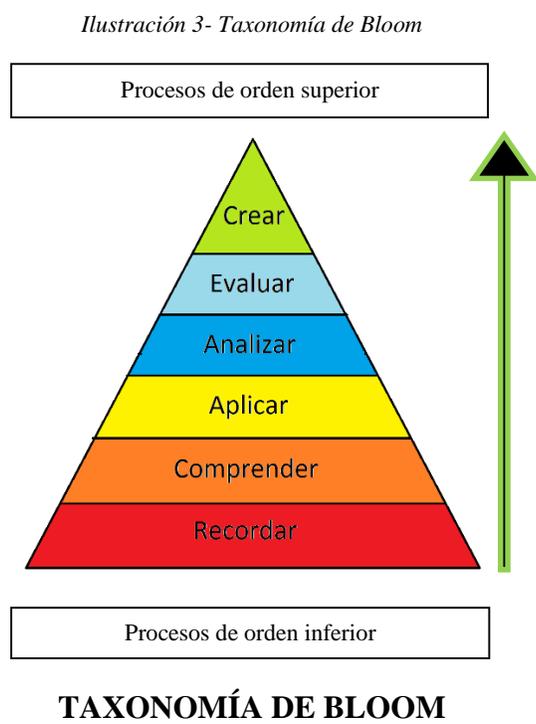
con una destreza técnica avanzada para la técnica del óleo pero ignora el valor histórico y cultural que ha circundado el desarrollo de la técnica a través de la obra de grandes artistas para elaborar, a partir de ello, un lenguaje propio que le permita explotar su valor formal en pro de sus necesidades expresivas, o el estudiante sensible con altas capacidades de apreciación y producción artística pero carente de habilidades comunicativas que lo lleven a trascender con su obra llevándola a la comunidad y así sucesivamente se podrían ejemplificar escenarios donde se pone de manifiesto la importancia de la formación artística integral de estas tres competencias básicas. A raíz de todo lo anterior, se hace expresa la necesidad de llevar a cabo en la planeación, una secuencia didáctica que integre los momentos y actividades necesarias para el desarrollo de la sensibilidad, promover la apreciación estética y facultar las habilidades de comunicación del estudiante. Para este efecto, es indispensable que el estudiante sea inmerso en una serie de procesos que atañen a toda experiencia artística y que se pueden resumir en tres tipos de rol, como se muestra en la siguiente ilustración:

Ilustración 2- Roles del estudiante en el desarrollo de competencias básicas en la educación artística



Fuente: Elaboración propia

Poco a poco se va hilando el conjunto de necesidades pedagógicas que intervinieron en el proceso de planeación de la EA objeto de esta sistematización, que como mencioné anteriormente, fue diseñada en el marco del curso Diseño de Experiencias TIC I de la maestría y allí se parte de unos principios fundamentales que rigen su estructuración: debe ser una experiencia centrada en el aprendizaje del estudiante, tener en cuenta el componente tecnológico y un ejercicio reflexivo sobre qué habilidades de orden superior atender como aporte significativo en el aprendizaje activo del estudiante (ver ilustración - taxonomía de Bloom).



Fuente: Elaboración propia basado en taxonomía de Bloom revisada (2001)

También hacen parte de las necesidades del contexto pedagógico las ideas expresadas en el numeral 1.1.4 del presente trabajo y bajo este contexto comienza a surgir una reflexión y búsqueda concretas que atañen a todo proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación, como lo es la apuesta didáctica. Inicialmente se pensó que la EA podría regirse por la implementación de la metodología del aprendizaje colaborativo, la cual tiene como eje fundamental el aprender con y por el otro, sin embargo, en el aprendizaje artístico es fundamental también los esfuerzos individuales del

estudiante para formalizar su conocimiento a través del producto artístico, basándose en la subjetividad de sus percepciones sensoriales y habilidades propias de apreciación según cada contexto. En este sentido, se llega a la conclusión que si los esfuerzos y el foco evaluativo se concentran en la experiencia con la *obra de arte* como producto de aprendizaje y detonante dialógico entre los diferentes roles de los estudiantes (espectador, creador, expositor), se debe establecer una apuesta didáctica que focalice dicha producción y es en la metodología basada en proyectos (ABP) que se encuentra esta relación. Además, el aprendizaje colaborativo (AC), más que una técnica de aprendizaje, es una ideología de interacción y una forma personal de trabajo. Implica trabajar y aprender con el otro y por el otro. Para éste se requiere manejar aspectos como el respeto y valoración a las aportaciones y habilidades individuales de los demás. En un grupo colaborativo se encuentra una autoridad que se comparte y una actitud de aprobación por parte de los miembros que lo integran, aceptación de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. La idea fundamental del AC se basa en el acuerdo construido con base en la cooperación de los integrantes del grupo y partiendo de la igualdad, en contravía con la ideología competitiva en donde algunos se consideran como mejores que distintos integrantes del grupo. Considero, así, que el AC constituye uno de los pilares fundamentales del ABP puesto que la ejecución de un proyecto (obra artística en este caso), que podría ubicarse como último proceso de orden superior en la taxonomía de Bloom – “crear”, requiere la exploración y el desarrollo previo de las habilidades de orden inferior que se logran de manera más significativa en compañía del otro y cuando el estudiante alcanza un adecuado conocimiento del tema, por ejemplo, cuando se estudia una teoría, cuando se aplica un procedimiento, cuando se analiza una serie de hipótesis frente a un problema de creación, cuando se co-evalúa un proceso. Se ha pretendido, entonces, diseñar la EA bajo los principios del aprendizaje orientado a proyectos. Es una apuesta de aprendizaje activo

donde el estudiante está situado como centro del proceso de aprendizaje y será el encargado de descubrir y generar sus propios conocimientos por medio de procesos de pensamiento, reflexión, creación, interacción y comunicación, aprendiendo con otros y por otros enfocándose siempre en una meta propuesta; tendrá la oportunidad de trabajar autónomamente, manejar su tiempo y al mismo tiempo responder a las necesidades del trabajo en grupo; también el trabajo colaborativo será reflejado en los procesos de retroalimentación realizados por los mismos compañeros y el docente. Las sesiones de trabajo serán secuenciadas según las etapas que comprende esta estrategia de aprendizaje: planteamiento y análisis del problema (presentación y activación de conocimientos previos), alternativas de solución (conceptuales y técnicas), elaboración del producto (obra artística) y socialización (exposición y valoración de los aprendizajes adquiridos). El docente ocupará un rol facilitador tanto de herramientas conceptuales como recursos a utilizar para el desarrollo de las actividades, será quien guíe y modere el desarrollo y la transición entre los diferentes momentos mientras que el estudiante será el encargado de planear y organizar su tiempo de trabajo, generar sus conocimientos, establecer sus recursos, articular la creación de la obra a su propio contexto y el encargado de presentar su propuesta ante los demás compañeros y el profesor.

3.1.2. Lineamientos disciplinares para el diseño de la EA

Parte esencial del aprendizaje del estudiante son los conocimientos previos que él mismo posee, antes de confrontar los nuevos. Al respecto, Ausubel, Novak y Hanesian (1983:1) apuntan que *“si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”*. Por este motivo, al establecer el Vanguardismo artístico de los s. XIX – XX como núcleo disciplinar de la EA, se hace necesario establecer los conocimientos

previos del estudiante con relación a este. Se han establecido como fundamentales y esperados, los siguientes:

- División cronológica de la historia de occidente, el estudiante debe saber establecer la cronología de prehistoria, antigüedad, edad media, edad moderna, edad contemporánea para situarse en el contexto del vanguardismo.
- Nociones básicas sobre el desarrollo artístico en los períodos anteriores al vanguardismo, es decir, arte prehistórico, arte antiguo, arte medieval, renacimiento artístico y neoclasicismo, fundamentales para entender las rupturas ideológicas producidas en el desarrollo de los movimientos artísticos.
- Conocimiento básico de los elementos del lenguaje plástico: el punto, la línea, la forma, la textura, el color, el espacio, el volumen, fundamentales para la lectura y apreciación estética de las obras de arte objeto de estudio.
- Fundamentos básicos de la composición visual: equilibrio (simetría, asimetría, compensación de masas), el peso visual, estructuras compositivas, también fundamentales para las relaciones dialógicas con las obras.

A partir de estos conocimientos previos los estudiantes profundizarán el estudio de los siguientes movimientos artísticos que formaron parte del vanguardismo: impresionismo, expresionismo, fauvismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, neoplasticismo, surrealismo, expresionismo abstracto, suprematismo, hiperrealismo, difícilmente ordenables en orden cronológico, ya que los contextos socio-culturales del arte a partir del siglo XIX posibilitaron la conformación simultánea de diversas ideologías que no tienen una dependencia marcada. Como tal, el vanguardismo artístico es una transgresión de límites que eran aceptados como norma en las prácticas artísticas. Comenzó a surgir en Europa como crítica hacia el mismo arte moderno y luego comenzaron a nacer diversos movimientos que expandieron su ideología por diferentes partes del mundo. Una de las principales características de este tipo de obras era el carácter de provocación y se apoyaban bajo unos principios estéticos y experimentales como la liberación del artista, rompimiento de tradiciones formales, búsqueda de nuevos temas de representación, el atrevimiento, experimentar nuevas formas de hacer arte, el reflejo de una actitud más que una estética en sí; en la pintura, por ejemplo, se tiende a marcados niveles de abstracción, desfiguración, colores estridentes, entre otros factores

que se estarán estudiando a lo largo del desarrollo de la EA. Estos movimientos constituyen nuevas tendencias en las que cada una trata el arte de manera distinta, pues son movimientos que tiene características propias que los definen. La definición de estos movimientos artísticos marcará un elemento fundamental en la fase 4 de la presente sistematización.

En cuanto a los contenidos procedimentales los estudiantes, en el nivel escolar que poseen, deben tener algunas destrezas desarrolladas previamente (y que han sido objeto de estudio en la unidad inmediatamente anterior a esta EA), enlistadas de la siguiente manera:

- Uso de técnicas pictóricas básicas como el vinilo acrílico, la acuarela y técnicas de dibujo como el lápiz de color, el carboncillo, rotuladores.
- Experimentación técnica con diversos estilos pictóricos conocidos como el “gesto” pictórico. Tales como la pincelada corta, pincelada larga, la veladura, el degradado, la pintura de goteo y la pintura con diferentes herramientas al pincel convencional.
- Experimentación técnica con estilos gráficos definidos por el “trazo”, como el puntillismo, el achurado de líneas, el sombreado, el difuminado.

Estas habilidades técnicas, le permitirán al estudiante apropiarse de los lenguajes formales que ofrecen los diferentes movimientos artísticos y establecer diálogos con estos en función de sus necesidades expresivas, como parte del desarrollo de la competencia comunicativa descrita anteriormente en las decisiones pedagógicas.

Por último, como parte de los contenidos actitudinales vale la pena mencionar que también serán útiles a la hora de diseñar la EA, las habilidades en el trabajo colaborativo, de apreciación estética, que incluyen el respeto por las manifestaciones expresivas ajenas, la valoración de diferentes culturas, la responsabilidad con su proceso de aprendizaje, adquiridas integralmente a lo largo de la educación preescolar y básica.

3.1.3. Lineamientos tecnológicos para el diseño de la EA

Frente a las decisiones tecnológicas que han regido la planeación de la EA, existe una gran expectativa en cuanto a su inclusión efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cesar Coll en su texto “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades” (2008), plantea una reflexión sobre el desfase que se presenta entre las altas expectativas de cambio y transformación de la educación escolar originadas por estas tecnologías y los pocos avances obtenidos hasta ahora y también acerca del enfoque necesario para que el empleo de las TIC alcance resultados que justifiquen tales expectativas. Esta postura obliga a determinar adecuadamente el contexto de la institución y la situación socio-económica y de accesibilidad a las tecnologías que tienen los estudiantes. Ante tal panorama, es importante concebir las posibilidades de inclusión de las TIC tanto dentro del entorno escolar como fuera de él y es necesario capacitarse (tanto los estudiantes como el docente) en su uso básico para luego indagar sobre posibilidades de transformación en el aprendizaje. Una de las grandes dificultades como docente, al incluir las TIC en las experiencias educativas, es lograr definir la brecha entre las TIC como refuerzo de las prácticas de enseñanza y las TIC como herramientas transformadoras del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual será objeto de análisis en la fase 4 de la presente sistematización como parte de los sub-ejes. Citando de nuevo a Coll, también deja en evidencia que el impacto de las TIC en los procesos educativos se valora de acuerdo al potencial educativo que se le atribuya a éstas y a los objetivos que se persigan con su incorporación, es decir, que el uso de las TIC en sí mismo no garantiza la transformación educativa, se requiere planificar pedagógicamente la práctica y reflexionar sobre otros aspectos como los objetivos de aprendizaje y la apuesta didáctica para, por último, definir las herramientas y recursos TIC acordes con los objetivos. Para ilustrar esta afirmación, por ejemplo, si un objetivo como docente es exponer

magistralmente a los estudiantes los lineamientos conceptuales de los movimientos artísticos del siglo XX, poco significará utilizar una presentación digital sino se reflexiona pedagógicamente la práctica, el mismo objetivo se puede lograr con un texto o imágenes impresas, tal vez lo que debería pensarse es la metodología para acercar el estudiante al conocimiento y propiciar espacios de autoconstrucción; es sobre esta metodología que podría operar un uso significativo de las TIC. Por todo lo anterior, como parte de la planeación de la EA, se ha pretendido elegir algunos recursos y herramientas TIC que fortalezcan los procesos de aprendizaje del estudiante los cuales fueron específicamente relacionados con la planeación de cada actividad, a su vez relacionadas con cada objetivo específico de la EA y estos, a su vez, con el objetivo general del curso, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3- Recursos y herramientas TIC a emplear

Objetivo general del curso	Unidad temática	Objetivos específicos	Actividades de aprendizaje	Recursos (contenidos y herramientas TIC)
Mediante la construcción y promoción de las competencias de sensibilidad estética, expresión artística y pensamiento estético, se busca que el estudiante desarrolle y sea capaz de proyectar sus emociones y su imaginación creativa a partir de manifestaciones y técnicas elegidas en función de sus necesidades expresivas, de igual forma estará en capacidad de emitir juicios críticos, que lo orienten hacia el mejoramiento y disfrute de sus experiencias a nivel personal e interpersonal.	“Vanguardismo artístico de los siglos XIX-XX”	<p>- Identificar los diferentes movimientos de vanguardia que marcaron nuevos lenguajes de comunicación y expresión en el ser humano.</p> <p>-Elaborar formas de comunicación creativa a través de materiales y técnicas pictóricas elegidas en función de sus necesidades expresivas partiendo de la reflexión individual y el trabajo colaborativo tanto con medios analógicos como tecnológicos.</p> <p>Adaptar algunos códigos visuales observados en el vanguardismo artístico del siglo XIX, XX a la creación de una obra que exteriorice pensamientos, situaciones de su vida o problemáticas de su cotidianidad, evidenciando buen dominio de la técnica pictórica.</p>	<p>1. Actividad de descubrimiento (análisis por grupos de los diferentes movimientos vanguardistas que hicieron parte del arte moderno, se analiza una obra de arte con preguntas orientadoras).</p> <p>2. Plenaria de socialización grupal de la actividad de descubrimiento.</p> <p>3. Socialización y exposición de los temas por parte de cada equipo, los demás estudiantes toman atenta nota y hacen aportes y expresan sus inquietudes. Cada equipo finaliza su presentación con unas preguntas de reflexión respecto al movimiento artístico estudiado.</p> <p>1. MOMENTO EXTRA AULA (entre la sesión 1 y 2): -Los estudiantes investigan, recopilan, sintetizan información acerca de la temática asignada y preparan su exposición (apoyándose en herramientas digitales).</p> <p>2. MOMENTO EXTRA-AULA (entre la sesión 2 y 3): Cada estudiante elabora su escrito y lo consigna en un documento digital para compartirlo ante en grupo, cada uno se responsabiliza con la consecución del material pertinente.</p> <p>1. Creación de obra pictórica inspirada en el relato escrito por cada estudiante atendiendo a las orientaciones del docente frente los códigos visuales a utilizar según la vanguardia elaborada, esta fase cuenta con asesoría constante del docente por los sitios de trabajo.</p>	<p>Recursos tecnológicos: pc, televisor, video beam, cable HDMI, bafles de sonido, celulares de los estudiantes.</p> <p>Imágenes a color y en buena calidad de obras de arte de movimientos vanguardistas. (para la actividad de descubrimiento)</p> <p>www.diigo.com (recopilar información y compartir)</p> <p>www.canva.com (infografía colaborativa de apoyo)</p> <p>www.prezi.com (presentación colaborativa de apoyo)</p> <p>docs.google.com (realización de escrito reflexivo en documento grupal)</p> <p>www.youtube.com (videos de apoyo)</p> <p>Celular de cada estudiante.</p> <p>Imágenes a color y en buena calidad de obras afines a los movimientos vanguardistas. Analógicos: materiales pictóricos (técnica elegida, bastidor, elementos de aseo)</p>

<p>-Reflexionar sobre los procesos de pensamiento creativo que se promueven en la planeación, conceptualización y elaboración de una obra artística.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activación de conocimientos previos (incluye una actividad con preguntas orientadoras acerca de la historia del arte e importancia del desarrollo artístico en la vida del hombre) 2. Retroalimentación del trabajo realizado, en grupos de 5 estudiantes, cada uno exhibirá su obra y determinará qué fortalezas ha encontrado y qué aspectos le han generado dificultad y qué está haciendo para solucionarlo. Cada compañero del grupo le dará su apreciación sobre aspectos a conservar y aspectos a mejorar 3. Exposición y observación de trabajos bajo preguntas orientadoras del docente. Los estudiantes toman apuntes para dar respuesta a las preguntas. 4. Intercambio de obras para realizar análisis de estas bajo preguntas orientadoras. Coevaluación. 5. Plenaria general de valoración de aprendizajes y aspectos por corregir. Retroalimentación de algunas obras con participación oral. Valoración del trabajo en equipo. 	<p>Documento impreso con preguntas orientadoras de conocimientos previos.</p> <p>Documento impreso de coevaluación de la obra de un compañero.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente - Elaboración propia

Adicionalmente, como apoyo al uso de las TIC, se han estructurado las guías de aprendizaje que conforman la EA en una página web con la herramienta Google Sites, allí el estudiante accederá de forma interactiva a las indicaciones de cada momento de la EA, así como la información sobre el planteamiento del proyecto (ABP), objetivos de aprendizaje, actividades a realizar, recursos y herramientas necesarias, materiales artísticos, los productos de aprendizaje a evaluar y, por último, las estrategias de evaluación, así como otros materiales de apoyo. A continuación el sitio web de la EA <https://sites.google.com/view/vanguardismoartistico/página-principal>, y se muestra una captura de pantalla para la observación de su interfaz principal:

Fotografía 1- Fragmento de página web de la EA

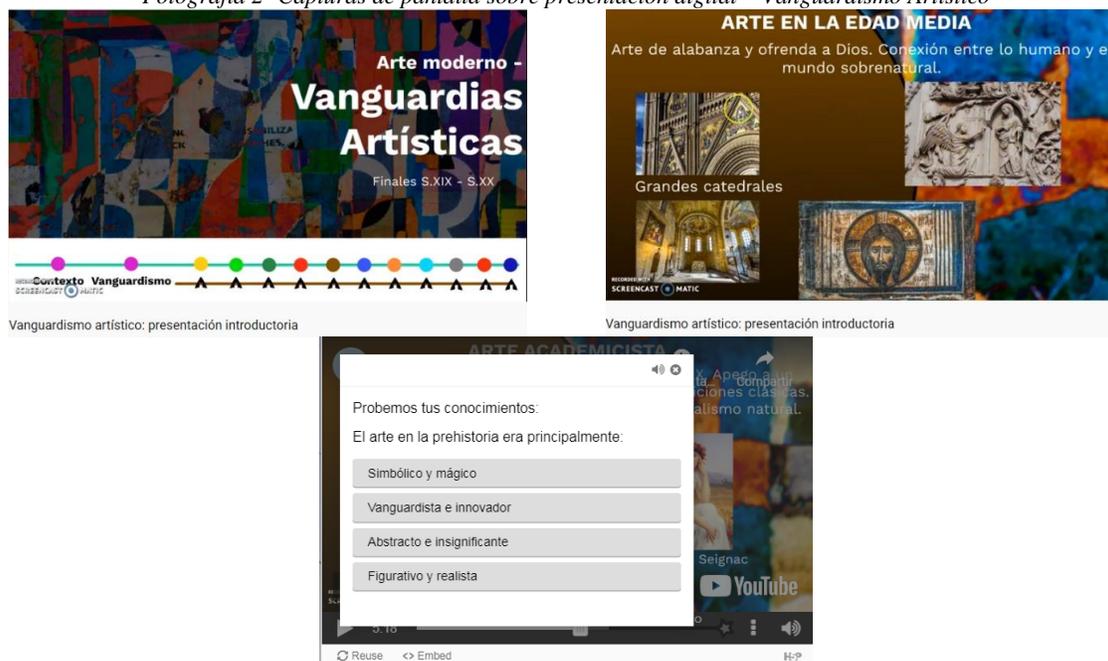


Fuente - Elaboración propia

Botones de acceso a las Guías de aprendizaje

Por último, se define implementar un recurso digital como parte de la activación de conocimientos previos a desarrollarse en la primera guía de la EA, consistente en una grabación interactiva en la que el docente realiza una retrospectiva y cronológicamente y en forma resumida explica las principales características de las manifestaciones artísticas a lo largo de la historia occidental hasta el momento de aparición de las primeras vanguardias, incluyendo la valoración contextual del concepto de arte en cada época y la individualización del artista a través del curso histórico. También se utiliza dentro de la misma grabación un recurso interactivo donde el estudiante debe responder varias preguntas de selección múltiple que buscan evaluar sus conocimientos previos y su comprensión de lo explicado. Esto permitirá que cada estudiante sienta un precedente de los conocimientos que posee sobre historia del arte y el nivel de valoración y apreciación que tenga frente a las diferentes manifestaciones como elemento fundamental en la comprensión del fenómeno del vanguardismo artístico. A continuación, el enlace a la grabación <https://www.youtube.com/watch?v=T2OWN-aKwug> y se muestran capturas de su desarrollo.

Fotografía 2- Capturas de pantalla sobre presentación digital – Vanguardismo Artístico



Fuente - Elaboración propia

Dadas todas las anteriores condiciones descriptivas y reflexivas del contexto de diseño, el siguiente cuadro resume los aspectos fundamentales de la planeación de la EA, allí se especifican los saberes a evaluar, la metodología, se describen uno a uno los momentos, las actividades a realizar, se especifican los recursos y se identifican los parámetros de evaluación:

Tabla 4- Estructura de Planeación de la EA

Palabras clave en el proceso de planeación de la experiencia de aprendizaje
Vanguardismo artístico – comunicador creativo – ABP* ¹⁵ (aprendizaje basado en proyectos) – técnica pictórica – obra de arte – reflexión.
Definición de saberes
Saber conocer:
<ul style="list-style-type: none"> -Comprender el fenómeno del vanguardismo artístico como respuesta al naturalismo y la tradición academicista del arte hasta mediados del siglo XIX. -Identificar algunos de los movimientos vanguardistas que marcaron rupturas en los lenguajes de expresión pictórica en la historia del arte y a su vez en la concepción misma del arte. -Valorar los códigos visuales de las diferentes vanguardias que marcaron rupturas en los cánones estéticos y creativos y que formaron parte del contexto artístico de su respectiva época, especialmente desde la dimensión pictórica. -Reconocer algunas herramientas TIC que pueden potenciar significativamente sus habilidades de cooperación y comunicación.
Saber hacer:
<ul style="list-style-type: none"> -Comunicar con claridad y de forma creativa ideas amplias y complejas usando herramientas y medios tanto analógicos (técnicas pictóricas) como digitales. -Elegir y experimentar con diversas técnicas pictóricas en función de sus necesidades expresivas y de comunicación -Desarrollar diferentes formas de comunicación creando objetos digitales tales como infografías, mapas mentales, presentaciones, etc.
Saber ser:
<ul style="list-style-type: none"> -Enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando en equipo. - Respetar las ideas y formas de expresión de los demás compañeros. - Adquirir responsabilidad con el uso de materiales y la limpieza del lugar de trabajo.

¹⁵ ABP (aprendizaje basado en proyectos). Metodología de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan un proceso de investigación y creación que finaliza con la respuesta a una pregunta, la resolución de un problema o la creación de un producto.

Momento 1 de la experiencia: Planteamiento del problema e introducción al vanguardismo artístico

(Clase o sesión #1)

¿Qué se espera?

En esta sesión el estudiante logrará, a partir de sus conocimientos previos y la observación de algunas obras maestras del arte universal, identificar los conceptos básicos que definen cada uno de los movimientos significativos del vanguardismo artístico. Deberá entregar al finalizar la sesión, un documento por equipos, el cual contiene un análisis de algunas de las obras maestras del arte vanguardista, a partir de unas preguntas orientadoras que vislumbran los conceptos fundamentales abordados en dichos movimientos.

Desarrollo de la sesión:

Primera parte

-Discusión del problema y plenaria de saberes previos: el docente realizará las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué procesos son necesarios para la creación de una obra artística?

¿Cómo reflejar visualmente una conceptualización o reflexión que he creado por escrito? ¿qué movimientos artísticos del arte moderno pueden apoyarme en la creación de una obra pictórica?

¿Qué técnicas puedo explorar para llevar a cabo la creación de una obra?

¿Puede el lenguaje pictórico ser una alternativa de comunicación de mis pensamientos y emociones?

¿Qué crees que es un código visual?

¿Cuáles períodos o movimientos artísticos recuerdas?

¿Recuerdas el nombre de algún artista en particular? ¿por qué lo recuerdas?

Muestra el trabajo final (dibujo) de la unidad anterior, ¿qué quisiste expresar con él? ¿qué códigos visuales logras identificar? (tiempo 20 minutos)

Declaración del proyecto de la unidad:

Como proyecto de la experiencia se tiene elaborar una obra artística en el soporte de lienzo (dimensiones libres), utilizando una de las siguientes técnicas: acrílico, óleo, lienzo, lápices de color. Dicha obra deberá evidenciar un buen dominio de la técnica según los conceptos de profundización aprendidos en la unidad anterior y tener como referencia la proyección de pensamientos en torno a un problema de reflexión personal. Además, deberá reflejar códigos y características visuales y conceptuales propias de los movimientos de vanguardia surgidos en el campo artístico.

Segunda parte

Previamente cada estudiante ha recibido vía WhatsApp (por el grupo del salón) las imágenes para la clase, las cuales corresponden a diferentes obras maestras de la historia del arte correspondientes a pinturas que reflejan diferentes movimientos pictóricos que marcaron la evolución del arte moderno. Conformar equipos de 3 estudiantes y con la asesoría del profesor discutir acerca de lo observado en la obra asignada, teniendo en cuenta las preguntas orientadoras. Anotar el autor de la obra, el título, la técnica y el año correspondiente. (30 min). Al final de la guía se anexa la tabla con las preguntas orientadoras la cual deberán entregar finalizando la clase.

El profesor le suministrará hojas en blanco a cada equipo en caso de necesitar más espacio para el registro de los análisis.

Nota: El campo que dice: movimiento pictórico se aclarará luego de la socialización de los cuestionamientos, es decir, producto del análisis se determinará el nombre de uno de los movimientos vanguardistas del arte moderno al cual pertenece.

Socialización de la actividad:

Cada equipo expondrá sus hallazgos a través de las respuestas dadas a las preguntas orientadoras, mientras el profesor proyectará por medio del video-beam cada una de las obras en cuestión. (30 minutos)

Tercera parte

Observación de recurso digital elaborado por el docente, sobre el concepto de vanguardismo artístico. (10 minutos)

Cuarta parte

Asignación de temáticas a profundizar y estudio de tutoriales para las herramientas tecnológicas. (20 min)

Por equipos de 3 estudiantes se asignará a cada uno los siguientes movimientos vanguardistas:

Impresionismo – Expresionismo – Fauvismo – Cubismo – Futurismo - Expresionismo abstracto – Surrealismo – Dadaísmo – Neoplasticismo – Suprematismo – Hiperrealismo.

En los mismos equipos de trabajo, preparar para la próxima clase una exposición que profundice el movimiento vanguardista asignado. La exposición debe prepararse siguiendo las siguientes fases:

- Investigación de los conceptos básicos del movimiento.
- Ubicación cronológica
- Contexto histórico

- Propósitos expresivos
 - Elementos visuales predominantes
 - Rupturas conceptuales frente al desarrollo artístico
 - Artistas representativos y obras maestras.
 - Imágenes de obras artísticas de dicho movimiento.
 - Elaboración de un objeto digital que sintetice y apoye su exposición, el cual puede ser:
 - Presentación: bajo la herramienta Prezi
 - Infografía: bajo la herramienta Canva
 - Idear otro tipo de ayudas visuales que puntualicen los aspectos más relevantes del movimiento: mapa conceptual, imágenes de obras, videos (YouTube u otra plataforma).
 - Observación de tutoriales para el manejo de las herramientas tecnológicas: se adjunta link de cada video para ser explorado en casa por cada estudiante.
- Tutorial básico Prezi
- Tutorial básico Canva

Momento 2 de la experiencia: Profundización conceptual en los movimientos vanguardistas del siglo XIX – XX
(Clases o sesiones #2 y #3)

¿Qué se espera?

En esta sesión el estudiante logrará, a partir de las intervenciones de cada equipo de trabajo, profundizar en los postulados que ofrecen los diferentes movimientos vanguardistas del arte moderno, con un nivel de análisis crítico frente a lo observado en las diferentes manifestaciones. Como entregable de esta sesión se tendrá los apuntes registrados con las ideas más relevantes de cada vanguardia, la valoración de aprendizajes con preguntas orientadoras (en hojas suministradas por el profesor) y el objeto digital creado por cada equipo de trabajo y demás recursos de apoyo visual que hayan preparado (compartido por correo electrónico o en memoria USB). Los criterios de evaluación de este entregable se describen al final de esta guía.

Desarrollo de la sesión:

Primera parte

Exposición por grupos sobre cada una de las vanguardias artísticas. El orden de exposición será orientado por el profesor. (sesión #2 y 60 min. de la sesión #3) (aproximadamente 15 minutos por movimiento)

- Reglas de participación: (impartidas a los estudiantes)

Cada equipo presentará su exposición cuando el profesor asigne.

Para cualquier intervención pedir la palabra previamente alzando la mano.

Respetar las opiniones de los demás compañeros.

Ser claro y concreto con las preguntas o comentarios, que sean pertinentes al tema en cuestión.

- Recursos a utilizar: pc, cable HDMI, video beam, bafles de sonido, memorias USB.
- Valoración de aprendizajes: (30 minutos) se realizará la valoración de la actividad bajo las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué movimientos me llamaron más la atención? argumente

¿Cuál movimiento crees que produjo una mayor disrupción en cuanto a los cánones estéticos convencionales?

¿Qué movimiento o movimientos pienso que serían acordes frente a mis habilidades pictóricas y a mis propósitos expresivos?

¿Qué artistas representativos de cada movimiento recuerdo y recuerdo al menos una obra de cada uno? ¿Cuál?

¿Cuáles son los códigos visuales más relevantes tratados en cada movimiento vanguardista?

Segunda parte (30 minutos)

Escuchar con atención las orientaciones del profesor frente al desarrollo de la siguiente actividad, la cual se realizará extra-clase.

- Reflexionar acerca del siguiente planteamiento:

“¿Qué pienso que le ha aportado la formación artística a mi crecimiento personal y cuáles son las expectativas que tengo frente al desarrollo de mis habilidades artísticas? (Es decir, qué más quiero aprender del arte y cómo podría esto ser útil en mi vida).”

-Elaborar un escrito de mínimo 1 página donde consigne una reflexión personal acerca del planteamiento. Utilice para presentar su escrito la herramienta de Padlet, en el link que ha sido compartido previamente por el profesor.

Lista de materiales para traer la próxima sesión (individualmente):

- Técnica elegida según lo aprendido en la unidad de profundización pictórica y gráfica (acrílico, acuarela, óleo, lápices de color, rotuladores, etc.)
- Soporte propuesto por el profesor (lienzo en bastidor), o en su defecto, un soporte experimental elegido por usted en función de sus necesidades expresivas.
- Imágenes alusivas al movimiento vanguardista que más le haya llamado la atención y que usted piense que se ajusta a sus necesidades, según la valoración de aprendizajes que realizó en la clase.
- Materiales de limpieza (trapos, delantal, jabón)

Momento 3 de la experiencia: Creación de mi obra artística

(Clases o sesiones #4 y #5)

¿Qué se espera?

En esta sesión el estudiante logrará, a partir de lo profundizado en las sesiones anteriores y utilizando el material pedido, iniciar la creación de su obra artística a partir de la reflexión realizada en el escrito. Deberá adaptar códigos visuales de alguno de los movimientos vanguardistas del arte moderno para expresar visualmente el mensaje. En estas clases no habrá entregable ya que se comenzará con la elaboración de la propuesta pictórica y se realizará un proceso de retroalimentación que permita ajustar las obras para posteriormente terminar su elaboración en casa y prepararla para su exposición.

Desarrollo de la sesión:

Primera parte (120 min)

Orientaciones sobre el procedimiento para crear su obra artística:

- Realice estudios previos a su composición (mínimo 3)
- Analice la composición de su obra (simétrica, asimétrica, equilibrio, peso visual)
- Jerarquice los elementos visuales que conformarán su obra de acuerdo al estilo vanguardista elegido (línea, plano, color, forma, textura, etc.)
- Observe las imágenes de referente para una mejor apropiación del estilo.
- En el soporte definitivo realice primero un esquema o boceto previo para indicar las zonas a trabajar en cada momento. (utilice técnicas de encaje o calcado en caso de tener imágenes de muestra)
- -Realice su obra desde el plano más lejano hasta el más cercano, es decir, comience por el fondo y luego vaya ubicando progresivamente los demás planos.
- Prepare todo lo necesario para emplear la técnica elegida (donde mezclará colores, donde ubicará los elementos de limpieza)

Se realiza la revisión de materiales de trabajo, ubicación en un lugar de la institución diferente al aula de clases y elaboración de la obra artística.

COMPROMISOS: adelantar la obra en el hogar para la respectiva retroalimentación.

Segunda parte (30 minutos)

Coevaluación y retroalimentación del trabajo realizado hasta el momento:

Con la orientación del profesor, conformar grupos de 5 estudiantes (pueden ser diferentes a los de la exposición) y realizar el siguiente ejercicio:

- Exhibir su obra (el proceso que lleva) a sus compañeros.

Mientras la exhibe, expresar a sus compañeros lo siguiente:

- Las fortalezas que ha encontrado y como ha sido su experiencia a la hora de trabajar la técnica utilizada.
- Qué resultados está observando a la hora de evidenciar el manejo de los códigos visuales del movimiento vanguardista que eligió.
- Cuáles son las dificultades que ha encontrado en la construcción de su obra y qué ha hecho para solucionarlas.
- Cuál es su nivel de satisfacción hasta el momento con la obra realizada.
- Cada compañero del grupo le dará su apreciación sobre qué aspectos debería conservar y qué aspectos debería mejorar, a la luz de lo estudiado en los diferentes momentos y los objetivos del trabajo

Debes tomar atenta nota de las apreciaciones de tus compañeros.

Tercera parte (90 minutos)

Cada estudiante, con los apuntes de la coevaluación, continuará con la elaboración de su obra y los materiales pertinentes.

De igual forma, el profesor lo asesorará y realizará también, la retroalimentación con los aciertos y aspectos a mejorar sobre el dominio técnico de la obra y los contenidos visuales que se deseen reflejar.

Compromisos:

- Terminar la obra pictórica
- Adecuar la obra para su exhibición (marco o elementos de colgado)
- Cada estudiante será autónomo frente a la forma de presentar su obra.

Momento 4 de la experiencia: Exposición y valoración artística de mi obra

(Clase o sesión #6)

¿Qué se espera?

En esta sesión el estudiante socializará los resultados de su proceso creativo a través de la exhibición de su obra. Como entregable se tendrá la obra como tal, debidamente acabada y la valoración artística de la obra de un compañero bajo preguntas orientadoras realizadas por el profesor. Los criterios de evaluación de los entregables se reseñan al final de la guía.

Desarrollo de la sesión:

Primera parte (40 min)

-Montaje y exposición de las obras

Realizar cada uno la ficha técnica de su obra en un fragmento de papel de 8cm x 12cm con los siguientes campos:

TÍTULO:

AUTOR:

TÉCNICA:

DIMENSIONES:

MOVIMIENTO ARTÍSTICO:

AÑO:

-Cada estudiante deberá indagar con los demás compañeros y establecer grupos de trabajo según la coincidencia de los movimientos vanguardistas (por ejemplo, se juntan todos aquellos que hayan trabajado el impresionismo, en otro grupo los del expresionismo, etc.)

-Ubicar las obras de acuerdo a la agrupación anterior para caracterizar los diferentes movimientos.

-Pegar contiguo a la obra, la ficha técnica.

Segunda parte

-Coevaluación de las obras artísticas. (40 min)

Con la orientación del profesor, conformar parejas de estudiantes y realizar el siguiente ejercicio:

Observar detenidamente la obra de su compañero

Registrar la respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué relación encuentro entre el título de la obra y su contenido?
- ¿La obra artística evidencia con claridad los rasgos que identifican el movimiento de vanguardia al que hace alusión? Argumente su respuesta.
- ¿Qué correcciones formales le haría a la obra de mi compañero.
- ¿Es claro el mensaje que expresa la obra de mi compañero con relación a la reflexión inicial? Argumente su respuesta.
- Expresar en una escala de 1 a 10 su nivel de gusto por la obra del compañero y argumente críticamente su decisión.

Tercera parte (20 minutos)

Ahora cada pareja intercambia sus respectivos análisis para socializarlo con el compañero, formando discusiones y abriendo la posibilidad de debate frente a algunas apreciaciones que pueden adquirir una connotación subjetiva.

Cuarta parte (20 minutos)

Plenaria de valoración de aprendizajes y aspectos por corregir. Retroalimentación de algunas obras con participación oral. Valoración del trabajo en equipo.

-Voluntariamente, el estudiante podrá compartir los hallazgos del proceso de coevaluación de su compañero, de igual forma realizar comentarios de algunas de las obras observadas.

Comentarios acerca del trabajo en equipo y valoración general de la experiencia.

Entregables

1. Documento escrito con preguntas de análisis de las imágenes, actividad de descubrimiento (Momento 1 de la experiencia). En grupos, los estudiantes analizan una imagen de una pintura como parte del detonante de los diferentes conceptos y características, tanto formales como conceptuales, que pueden estar presentes en una obra.
2. Resumen de video introductorio, consignado en la guía de trabajo. Video elaborado previamente por el docente, donde se contextualiza el fenómeno del vanguardismo artístico.
3. Objeto digital (presentación en diapositivas, infografía) elaborado en grupos de trabajo sobre el movimiento artístico asignado.
4. Obra artística en lienzo (o material experimental propuesto por el estudiante).

Criterios de valoración de los entregables

1. Respuesta a la totalidad de los puntos
Claridad y coherencia en las respuestas
Nivel de profundización de los análisis
Orden y legibilidad de la letra
2. Profundidad en los apuntes registrados.
Claridad y coherencia en la redacción.
Presentación de una idea clara sobre la forma de concebir el arte en cada período, incluyendo la mención de artistas representativos y obras destacadas.
Orden y legibilidad de la letra
3. Claridad en el texto utilizado (capacidad de síntesis)

Imágenes acordes al tema.
Composición de la presentación o infografía.
Estética e impacto visual.
Información acorde y precisa al movimiento en cuestión.
Reseñar las fuentes bibliográficas.

4. Puntualidad en la entrega

Capacidad expresiva de la obra
Originalidad en su contenido.
Códigos visuales acordes al movimiento de vanguardia elegido.
Dominio de la técnica (gesto pictórico, mezcla de colores)
Manejo del espacio pictórico (composición de la obra)
Orden, limpieza y presentación.

Fuente - Elaboración propia

El ejercicio de planeación descrito anteriormente va arrojando algunas bases importantes que pueden marcar la ruta de la posterior fase de análisis y encontrar relaciones directas con el eje (y sub-ejes) de la presente sistematización. Los diferentes momentos que conforman la EA (organizados a su vez en partes) conformarán bloques de análisis para determinar la estrategia didáctica implementada por el profesor frente al desarrollo del pensamiento creativo. Las bases para definir y analizar el modelo pedagógico implementado por el docente serán orientadas por las *interacciones entre docente- estudiantes* en función del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje descritos en la planeación, de igual manera permitirá hacer un paralelo entre lo planeado y lo efectivamente presentado durante la implementación de la EA. También, las bases que definen el pensamiento creativo (descritas en el numeral 2.6) serán el pilar fundamental para el desglose de los elementos que son objeto de investigación; por un lado, analizar los *desempeños* obtenidos por los estudiantes en cada uno de los 4 momentos que conforman la EA, bajo la estrategia didáctica del ABP y apoyado en el desarrollo de las 3 competencias básicas (sensibilidad, apreciación estética, comunicación) descritas anteriormente y por otra parte, analizar

las producciones artísticas de los estudiantes y el proceso que estas conllevaron, en función de cada etapa que define el pensamiento creativo (*preparación, incubación, iluminación y verificación*) y cada característica según la teoría de Guilford.

Algunas debilidades del proceso de planeación de la EA fueron, en primer lugar, definir los objetivos en función del aprendizaje del estudiante; es muy común en mi práctica docente la preocupación por el cumplimiento del currículo y las estrategias de enseñanza, por lo que en ocasiones algunos objetivos eran planteados en función de como desarrollar las actividades y como llevar a cabo los contenidos disciplinares o en cuestión de enfoques, dar relevancia a la adquisición de los conceptos y procedimientos, pero con el diseño de esta EA se logra dar un enfoque precisamente al aprendizaje del estudiante y es bajo modelos del aprendizaje activo (como el ABP) que el estudiante puede quedar inmerso en un rol activo y a mí como docente, lograr posibilitar el desarrollo de otros procesos relevantes en el estudiante (como los de orden superior de la taxonomía de Bloom). Para ilustrar lo anterior, cuestiones como ¿me interesa establecer imperantemente cómo enseñar los contenidos? o ¿me interesa más lo que aprenda el estudiante? O tal vez ¿sería más valioso buscar de qué manera podría el estudiante aplicar en su contexto y aprovechar lo que aprenda?, y no hago referencia a dar respuesta a las preguntas sino al enfoque mismo dado a los objetivos, la jerarquización de prioridades. También como parte de los objetivos, dificultó establecer metas concretas y posibles de medir (evidenciar) ya que en ocasiones planteaba objetivos genéricos (por ejemplo, el *desarrollar formas creativas de expresión*, lo que puede ser reemplazado por *la capacidad de desarrollar formas de comunicación creativas*, lo que implica una reinención en la forma de concebir los propósitos de una EA. Otro elemento de dificultad en el diseño y planeación fue el enfoque formativo de la evaluación, me refiero a la intencionalidad de la evaluación puesto que era reiterada la preocupación por la valoración final de las

producciones artísticas, pero no se propiciaban momentos de retroalimentación o valoración intermedia del proceso (por medio de interacciones de autoevaluación y coevaluación) lo cual se logra incluir en los momentos de realización de esta EA. Y el último elemento que reflexionaría como dificultad es la articulación del contexto personal de cada estudiante a la hora de diseñar las experiencias de aprendizaje ya que la tendencia es a generalizar el diseño pero es tarea permanente establecer procesos y actividades que logren involucrar los intereses personales y posibilidades del estudiante, y también la participación de otros miembros de la comunidad educativa como los padres de familia o el trabajo colaborativo y transversalizado con docentes (pares o de otras áreas) lo cual puede constituir un factor de análisis importante en la siguiente fase de esta sistematización.

3.2. Descripción del proceso de implementación de la experiencia de aprendizaje

En el marco analítico de la presente sistematización se orienta fundamentalmente un ejercicio descriptivo-reflexivo-interpretativo (DRI), y corresponde en este caso consolidar bases importantes para el posterior proceso de análisis en relación con el eje y sub-ejes de sistematización, a través de la reconstrucción del proceso de *implementación* de la EA objeto de estudio. En la descripción de la implementación de la práctica (o EA), se reconstruyen y organizan, como relato, las prácticas desplegadas por los actores, de forma ordenada, destacando los momentos significativos del proceso educativo. Aquí se identifican los acontecimientos, eventos y acciones claves que dan cuenta de la práctica (Castaño et al., 2019). Ahora bien, en el numeral 1.1.3 se ha realizado la caracterización de los actores involucrados en el proceso de implementación de la EA, en el numeral 3.1 se ha detallado el proceso de planeación buscando ajustarse al contexto específico del grupo de estudiantes y, posterior al proceso de implementación,

se ha definido, para la recolección de información las siguientes estrategias e instrumentos explicadas en el numeral 2.7, las cuales se relacionan a continuación:

Ilustración 4- Instrumentos, recursos y estrategias de recolección de información de la EA



Fuente: Elaboración propia

Es importante definir que cada uno de estos instrumentos contarán con su respectivo anexo al final de la presente sistematización y serán reseñados en su respectivo momento durante la reconstrucción de la EA, aclarando que dichos instrumentos fueron establecidos y diseñados con relación a la condición de la sistematización desde la recuperación de la información (memoria histórica) lo que significa que para la reconstrucción de la práctica no se tiene registro de una observación intencional sobre la marcha de la implementación, no siendo menos importante los registros visuales, escritos que se lograron recopilar y, claro está, los testimonios y apreciaciones recopiladas por los actores frente a lo acontecido en la implementación. Ahora bien, frente al eje de sistematización se indagará sobre la estrategia didáctica implementada por el profesor frente al

desarrollo del pensamiento creativo a través de una EA artística mediada por las TIC y, por consiguiente, se ha desglosado el problema de investigación definiendo cada uno de los sub-ejes de sistematización y los cuales orientarán el proceso de reconstrucción, como se establece a continuación:

3.2.1. Sobre las interacciones entre los diferentes actores

3.2.1.1. Sobre el modelo pedagógico implementado por el docente en el aula, definido por las interacciones entre docente – estudiantes.

En este apartado se pretende reconstruir todas aquellas interacciones entre docente-estudiantes presentes en la EA, que puedan aportar a la definición de un modelo pedagógico seguido por el docente, enrutado a reflexionar sobre la estrategia didáctica implementada permitiendo, de esta manera, encontrar concordancias o discrepancias y resolver cuestiones como... ¿es el enfoque pedagógico del docente potenciado por la estrategia didáctica implementada?, ¿podría el enfoque pedagógico nutrirse de otras estrategias de aprendizaje activo similares a la implementada?, ¿el enfoque pedagógico favorece el desarrollo de las competencias propias de la educación artística?, y, mucho más importante para el objetivo de la sistematización ¿el enfoque pedagógico de la EA favorece el desarrollo del pensamiento creativo del estudiante?. Sin embargo, definir un modelo pedagógico no es tarea sencilla ni mucho menos, definir un modelo pedagógico va más allá de observar como un maestro imparte su clase, de hecho,

“...el término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo (Ortiz, 2013:7) [...] todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos,

ecológicos o gnoseológicos (Ortiz, 2013:40) [...] El modelo pedagógico pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula. Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza – aprendizaje” (Ortiz, 2013:46).

Lo anterior implica tener presentes diversos fenómenos que se presentan en el intercambio de relaciones entre docente y estudiantes y son los resultados de estas interacciones los que arrojarán herramientas para posteriormente realizar una aproximación teórica al modelo implementado. En la EA objeto, a partir del proceso de recuperación de aprendizajes previos comienzan a tejerse interacciones importantes entre el docente y estudiantes.

Por otra parte, comprender a profundidad el concepto de *interacción* en el contexto educativo, es importante a la hora de definir cuáles de estas se tomarán como significativas para los efectos de esta investigación. Al respecto, Razo y Cabrero (2016) en su investigación sobre las interacciones educativas en las aulas de educación media superior afirman que una interacción entre docente y estudiante es significativa en tanto que la relación entre ambos es positiva y, al respecto, afirma que las interacciones no solo se basan en el vínculo emocional sino en otros ámbitos como la forma de administrar el trabajo, las estrategias para generar el conocimiento, los medios de comunicación utilizados y los elementos semióticos.

“Las relaciones positivas entre maestros y alumnos son los fundamentos para interesar y profundizar en el conocimiento. A su vez, estas relaciones positivas consideran vínculos interpersonales basados en el respeto y la confianza, mismos que, a partir de ello, configuran relaciones en donde los participantes se sienten reconocidos -vistos, escuchados, tomados en cuenta-, seguros y libres para expresar sus puntos de vista sin miedo a ser rechazados o excluidos. Es decir, se basan en la confianza y en el entendido de que todos pueden aprender unos de otros.” (Razo y Cabrero, 2016:5)

En la misma línea de investigación sobre la interacción, Martínez-Maldonado et al (2018) toma la interacción en el aula como representaciones y formas en las que los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje se relacionan y se comunican entre sí (docente, estudiante, conocimiento). Coll et al. (2007), por su parte, refiere las interacciones en el aula con relación a ciertos elementos cognitivos, afectivos y la relacionales.

Se especificarán, así, a continuación, las interacciones más relevantes según cada sesión de trabajo (o clase) llevada a cabo durante la implementación de la EA.

Sesión #1

En la primera sesión de la EA (a su vez dividido en partes), y en concordancia con la planeación, se logró llevar a cabo la discusión con los estudiantes del problema de aprendizaje (vanguardismo artístico de los siglos XIX-XX) con relación a los objetivos y en dirección al desarrollo del proyecto final (hay que recordar que, bajo la estrategia ABP, la declaración del proyecto se socializa desde el primer momento de la EA y son las demás actividades las que se hilarán en función de su materialización). En este punto se produce la primera interacción significativa (aclaremos que serán denominadas *significativas* por el hecho de constituirse en objeto de análisis y reflexión, pero no necesariamente en función de su nivel de contribución al éxito en la respuesta a la pregunta de sistematización). En los registros del diario de campo de la sesión #1 (se encuentra anexo al final del trabajo), se logra evidenciar que el docente, apoyado en la herramienta de la página web (diseñada por el mismo para orientar todo el trabajo de la EA), proyecta a los estudiantes por medio de un video-beam los objetivos de aprendizaje y se realiza la declaración del proyecto. La participación de algunos estudiantes en esta parte de la clase fue de forma activa y se produce la primera discordancia con la planeación ya que se produce un desfase de tiempo

programado vs tiempo real implementado. Las preguntas objeto de la plenaria de saberes previos fueron detonantes de diversas reflexiones acerca de la producción de obras artísticas. Esto puede deberse al tono reflexivo y personal en la redacción de las preguntas:

- ¿Qué procesos son necesarios para la creación de una obra artística?
- ¿Cómo reflejar visualmente una conceptualización o reflexión que he creado por escrito? ¿qué movimientos artísticos del arte moderno pueden apoyarme en la creación de una obra pictórica?
- ¿Qué técnicas puedo explorar para llevar a cabo la creación de una obra?
- ¿Puede el lenguaje pictórico ser una alternativa de comunicación de mis pensamientos y emociones?
- ¿Qué crees que es un código visual?
- ¿Cuáles períodos o movimientos artísticos recuerdas?
- ¿Recuerdas el nombre de algún artista en particular? ¿por qué lo recuerdas?

Como vemos, no son preguntas directamente disciplinares (de conocimientos del área), más bien invitan a tomar una postura personal a partir de los conocimientos previos. Otro elemento importante de observación en esta interacción son las condiciones del espacio físico. Al respecto, se puede cuestionar si al estar los estudiantes filados en el aula y el docente de pie en el estrado, aún le imprime un carácter de clase magistral al intercambio de apreciaciones. La interacción entre docentes y estudiantes debería fijarse en la comunicación sin descuidar el apoyo emocional (Martínez-Maldonado et al., 2018). Suárez P. (1986) en *“Diseño espacial del aula y conductas escolares”*, califica de especial utilidad para los docentes aquellas investigaciones que contemplan las variables físicas del aula bajo el control de profesores y alumnos; a) la ambientación estética (Maslow y Mintz, 1972; Horowitz y btto, 1973; Santrock, 1976; Sommer y Olsen, 1980); b) la distribución del aula por territorios personales, en filas (Adams y Biddle, 1970; Koneya, 1976; Becker et al., 1973; Dykman y Reis, 1979; Stires, 1980; MacPherson, 1984), y en pequeños grupos (Howells y Becker, 1926; Mehrabian y Diamond, 1971; Sommer, 1967, 1974); y c) la distribución del aula por funciones o áreas de trabajo. En el caso de Adams y Biddle (1970), se comprueba que, en la distribución por filas, se intensifica la interacción verbal entre estudiante y profesor en la

parte anterior, es decir, aquellos estudiantes que están situados cerca al profesor y en el centro del aula y también se observa que demuestran una mayor participación e interés (Adams y Biddle las denominan zonas de acción). Vale la pena, pues, frente a este fenómeno, considerar la posibilidad de intensificar la reflexión sobre este tipo de variables de organización del aula para contribuir al clima escolar en cada uno de los momentos de la EA en aras de promover el interés por el aprendizaje y la participación activa de todo el grupo de trabajo. Se constituye, así, un factor importante para analizar en la siguiente fase de la sistematización, el valor de las interacciones entre docente- estudiantes y entre los mismos estudiantes de acuerdo a la ambientación y elección de lugar de trabajo y a la distribución, acudiendo a algunos de los autores anteriormente citados. También cabe mencionar la metodología implementada para esta interacción de la primera parte, la cual fue específicamente verbal y eran los estudiantes quienes le respondían verbalmente al profesor, lo que también constituye un factor a analizar. Además, en la video-ponencia sobre la implementación de la EA ¹⁶ (también será compartido como anexo) se hizo mención a algunos datos y reacciones de los estudiantes al terminar este primer momento y se encontró que solo 5 estudiantes participaron activamente en la plenaria de saberes previos, lo que podría reforzar la teoría de la ubicación en el aula. También se hace mención a una curiosidad generalizada en los estudiantes por la utilización de recursos TIC (pc y video-beam) al presentar la introducción, declarar el proyecto a realizar y realizar la plenaria de saberes previos. Se encontró también que la motivación de los estudiantes aumentó por el hecho de conocer de entrada el proyecto final a realizar, el cual consistía en elaborar una obra pictórica en lienzo con las técnicas de óleo, acrílico o acuarela (u otra seleccionada) según sus necesidades expresivas y preferencias técnicas; a

¹⁶ En este enlace se puede observar la video ponencia realizada por el docente sobre la implementación de la EA para el curso Diseño de experiencias TIC I, de la Maestría en Educación mediada por las TIC. También se adjunta al final como anexo. <https://www.youtube.com/watch?v=bWBAa4GSZxA>

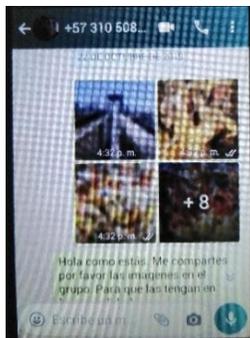
diferencia de cuando se trabaja el conocimiento de forma fragmentada hasta llegar a conocer, por último, un producto final.

Como parte aún del primer momento de activación de conocimientos previos se produjo otra interacción importante ya que los estudiantes debían por medio de un trabajo de dibujo realizado en la unidad anterior mencionar el proceso técnico implementado y hablar de cómo utilizaron en su trabajo algunos de los elementos visuales compositivos (que hacen parte de los saberes previos ya descritos en el numeral 3.1 sobre la planeación). En esta interacción se presenta una variable y es que son los mismos estudiantes los que pasaron al estrado a exhibir su trabajo y hablar de este, allí indirectamente el docente asume un rol más pasivo en la interacción ya que se intensifica la interacción estudiante-estudiante y un número más grande de estos, toma una posición más activa de participación en dicho momento. Es aquí, específicamente, donde se aumenta el tiempo efectivo de la implementación de este momento, que inicialmente según la planeación estaba programado para 20 minutos y casi se triplicó.

Seguido a esto, el docente dispuso el segundo momento de la primera sesión de la EA, consistente en una actividad de descubrimiento. Referente a la interacción docente-estudiante, se produce aquí un rol más activo del estudiante, ya que el docente autoriza la conformación en equipos de 3 estudiantes para analizar una obra de arte perteneciente al Vanguardismo artístico, específicamente de uno de los movimientos representativos, dicha imagen ha sido compartida previamente, pero surgen dificultades en la realización de la actividad ya que algunos estudiantes no disponían de las imágenes, así que haciendo una retrospectiva, se encontró que la difusión no fue lo suficientemente efectiva; al respecto, en conocimientos adquiridos a lo largo del estudio de la maestría, se destaca que en el desarrollo de una EA toman igual importancia, tanto las actividades a realizarse antes, durante y después de cada sesión de trabajo, es por esto que cabe

mencionar un momento previo al desarrollo de esta primera sesión de la EA, donde el docente ha compartido el día antes y en horario extra-clase, una serie de imágenes al grupo de estudiantes por medio de una red social y de forma indirecta, es decir por medio de otro estudiante, como se observa a continuación, en la siguiente foto recuperada:

Fotografía 3- Captura de conversación con estudiante



Fuente - Elaboración propia

El objetivo de compartir dichas imágenes era que los estudiantes las tuvieran en su dispositivo móvil para la actividad de descubrimiento a realizarse, como parte de la activación de conocimientos previos. No obstante, una reflexión emerge de esta interacción, ya que, con base a los planteamientos de Razo y Cabrero (2016), en esta interacción no se brinda la posibilidad de intercambiar apreciaciones o dudas que pudieran surgir con relación a los objetivos de las imágenes y a generar interés para llegar a la clase con alguna investigación previa; también se pasa por alto el contexto de algunos estudiantes que pueden no tener acceso a un dispositivo móvil o tenerlo pero sin conectividad, así que deberá revisarse si es necesario modificar la metodología en dicha interacción y diversificar los medios de difusión de las imágenes. La solución emergente a este inconveniente contextual, fue proyectar en el video-beam las imágenes para que los diferentes equipos pudieran acceder a ellas, lo que constituye otro factor de desfase de tiempo para esta actividad. Las preguntas orientadoras para esta actividad se encuentran en el numeral 3.1 de la planeación. Como mencioné anteriormente, las interacciones entre docente y estudiante fueron

más aisladas en esta parte, ya que ellos trabajaron autónomamente en el documento entregado de forma impresa. La sesión de clase finaliza durante el desarrollo de esta actividad por lo que no alcanza a socializarse, aumentando la brecha entre lo planeado y lo implementado, ya que aún quedó por desarrollar la tercera y cuarta parte, y con ello, el docente asigna como tarea el término de la actividad de descubrimiento, asumiendo de antemano que para las tareas extra-clase la interacción docente-estudiante se minimiza pero se concibió necesaria dicha determinación por efecto de número de sesiones disponibles según el calendario escolar (y con la pretensión de lograr abordar todos los momentos de la EA) que ya estaba próximo a la finalización del período académico y el año escolar. A continuación, algunas imágenes recuperadas del primer y segundo momento de la sesión #1:

Fotografías 4, Fotografía 5 y Fotografía 6 - Momentos de implementación – aula de clase



Fuente - Elaboración propia

Se presenta, en ese momento, el primer viro significativo de la EA, donde el docente, ante la discordancia del tiempo y el desarrollo de las actividades, decide llevar al aula una de las actividades que inicialmente había sido planeada para realizar extra-clase como actividad complementaria a la sesión #1, que era la investigación teórica por equipos y preparación de una exposición acerca de uno de los movimientos representativos del vanguardismo artístico de los siglos XIX-XX. Esto modifica de manera significativa las interacciones de las siguientes actividades.

Por un lado, se ha establecido (con la ayuda del docente de informática de la Institución Educativa [IE]), el uso de la sala de informática para la siguiente sesión, que en circunstancias convencionales es exclusiva para el trabajo del área de tecnología e informática durante la jornada escolar. La idea con esta determinación era: 1) que los estudiantes realizaran su investigación utilizando los equipos de cómputo y la conectividad Wi-Fi del colegio, 2) que los estudiantes elaboraran su presentación digital la cual apoyará su exposición y 3) era la oportunidad para que los estudiantes observaran la presentación introductoria en video ¹⁷ (también se comparte como anexo al final del documento) preparada por el docente (que inicialmente se planeó para que la observarían de forma autónoma en sus hogares), y aquí se produce un hecho interesante para analizar en el marco de las interacciones lo que estaré mencionando a continuación.

Sesión #2

La sesión #2, comienza entonces con la instalación del grupo en la sala de informática y allí, primeramente, según registros del diario de campo, se realiza en un primer momento la

¹⁷ En el siguiente enlace puede observarse la presentación en video preparada por el docente como introducción al tema del Vanguardismo artístico de los siglos XIX-XX, allí se hace un recorrido corto por las manifestaciones artísticas de las épocas anteriores a la aparición de las primeras vanguardias. <https://www.youtube.com/watch?v=T2OWN-aKwug>

socialización de los puntos trabajados en la actividad de descubrimiento (que el profesor estableció como tarea) contando con la participación de 2 de los equipos, dicho momento tuvo una duración de 10 minutos. Allí se discutieron los elementos básicos que definen la construcción de una obra pictórica y cómo se pueden ordenar jerárquicamente según su nivel de apropiación. También se evidenció en las participaciones una primera aproximación a los códigos visuales¹⁸ que han sido instaurados a través del surgimiento de diferentes vanguardias en el arte dando sus primeras interpretaciones y, por último, unas aproximaciones a lo que puede ser la relación obra – concepto¹⁹ y a los diversos significados que puede atribuir el desarrollo de un movimiento artístico representado en dichas obras. La interacción docente-estudiante en este caso ha sido similar a la presentada en el segundo momento de la sesión anterior donde los estudiantes toman una postura más activa y el docente asume un rol menos protagonista ya que se fortalece el intercambio de saberes y apreciaciones entre los mismos estudiantes.

A propósito de las interacciones presentadas en todo el proceso de activación de conocimientos previos, se preguntó a algunos estudiantes por medio de una encuesta en la herramienta GoogleForms²⁰ acerca de los momentos de la implementación de la EA y cuáles fueron los momentos más significativos. Teniendo como referencia un total de 18 respuestas, 5 estudiantes afirman recordar lo relacionado con el momento de activación de conocimientos previos y la actividad de reconocimiento, uno de ellos afirma:

¹⁸ Con códigos visuales se hace referencia a aquellos elementos que componen el espacio compositivo en una obra pictórica, por ejemplo, las formas, las texturas, los colores, el gesto pictórico, la disposición espacial (simetría, asimetría), las líneas, los centros de interés.

¹⁹ La relación obra-concepto refiere una visión más profunda de los resultados estéticos y el contexto en el que ha sido producida la obra, el contenido, las motivaciones del autor, el proceso de experimentación, entre otros elementos ligados al resultado final.

²⁰ La encuesta completa se puede observar como anexo al final del documento. Cabe aclarar que dicha encuesta fue realizada casi un año después de implementada la EA para efectos de la presente sistematización y, por lo tanto, este factor de tiempo será relevante para valorar sus apreciaciones sobre los diferentes aspectos que se cuestionan.

“Recuerdo la clase en que comenzó el trabajo en equipo para las exposiciones, en la clase se trabajó una hoja con varias preguntas sobre una pintura escogida del Vanguardismo artístico. Recuerdo que el movimiento vanguardista de mi equipo era el neoplasticismo”.

Por medio de otra pregunta, los otros tres estudiantes manifiestan haber estado más activos *durante el planteamiento del tema y actividad inicial de análisis de una obra artística asignada*. Y en una tercera pregunta relacionada, un estudiante afirma recordar la *activación de conocimientos previos como actividad calificable*. A la luz de esta estadística, resulta útil considerar la pertinencia de este tipo de interacciones en el desarrollo y réplica futura de la EA.

La siguiente interacción a considerar, refiere a la observación del video introductorio (anexo enlace al final del documento) preparado por el docente que, recordemos, inicialmente se planteó su observación como actividad extra-aula ya que el video tenía incorporado de forma interactiva cuestionarios de selección múltiple para evaluar lo observado. Al respecto, según se halló registro en el diario de campo, se presentaron dificultades de conectividad generalizada en la sala de informática para que cada estudiante pudiera observar el material desde su equipo (debido a la mala calidad de la red institucional y a que algunos estudiantes utilizaron la red para conectar sus dispositivos móviles), lo que constituyó un factor imprevisto y de distracción mientras se solucionaba el inconveniente, logrando determinar, pasados unos minutos, que el video se proyectaría en la pantalla grande por medio del video-beam para escucharlo y tomar atenta nota. El principal cuestionamiento a esta interacción consiste en la pertinencia de la observación del video dadas las circunstancias. Si bien el video tenía imágenes y apoyos visuales, ya el estudiante no tenía la posibilidad de resolver las preguntas interactivas y el docente también pudo haber realizado de forma directa dicha introducción utilizando las mismas imágenes, así que

probablemente dicho material digital haya perdido validez al haberse presentado estas dificultades.

A continuación, una imagen recuperada de dicho momento:

Fotografía 7- Momento de implementación- sala de informática



Fuente - Elaboración propia

En la fotografía puede observarse el entorno para el abordaje de dicho material, se observa que algunos estudiantes demuestran verdadera concentración en lo proyectado. La interacción en este caso, tal vez pudo haber funcionado mejor si el docente conecta de forma directa con el estudiante. Paso seguido, los estudiantes participan activamente en la socialización de las ideas más relevantes observadas en el video, moderados por el docente, para lograr contextualizar una línea cronológica del desarrollo artístico previo al surgimiento de los movimientos vanguardistas y la interacción, en este caso, fue por medio de plenaria verbal donde el docente lanza preguntas y los estudiantes responden. La planilla de calificaciones utilizada en la EA (se encuentra en los anexos al final del documento), en la casilla #1 de vanguardismo artístico refleja que 16 de 34 estudiantes tomaron apuntes significativos acerca del video observado. También se presenta un desfase de tiempo para este momento con relación a lo planeado, ya que inicialmente se destinó un tiempo de 10 minutos y esta actividad tardó 40 minutos (contando los inconvenientes de conectividad). En la encuesta realizada, de 18 respuestas, 4 estudiantes manifiestan recordar

específicamente el momento de interacción al observar el video introductorio, estas son algunas de las respuestas:

“los momentos que más recuerdo son los del vídeo de la sala de informática y las exposiciones”.

“el momento que más recuerdo es cuando estuvimos en la sala de informática conociendo más a profundidad el tema por medio de lecturas y videos, de allí partió la exposición”.

“recuerdo los diferentes estilos y características que tenía cada movimiento, que fueron mostradas a través de diapositivas por el profesor”

“recuerdo cuando el docente nos mostraba las imágenes”.

Las anteriores apreciaciones invitan al docente a potenciar las ayudas visuales en este tipo de interacciones (y en cada momento de la EA) ya que todos los que recuerdan este momento realizan énfasis en los elementos visuales.

Otra interacción importante está relacionada con la distribución por equipos y la asignación de temáticas a trabajar para profundizar en uno de los movimientos artísticos. El docente permite la conformación de grupos a libertad y reparte al azar las temáticas. Al respecto (y con la EA ya implementada), se buscó evaluar la pertinencia de asignar al azar los movimientos artísticos para ser investigados. En una de las preguntas, de los 18 encuestados, 1 estudiante expresó haber tenido *total motivación* a lo largo de la investigación conceptual sobre el movimiento asignado, 12 estudiantes manifestaron *bastante motivación* mientras que 5 estudiantes expresaron tener *mediana motivación*. De los encuestados, la mayoría manifiestan estar de acuerdo en la conformación libre de equipos y todos con la repartición aleatoria ya que esto evitaría sesgos y coincidencias inesperadas y así abarcar la totalidad de movimientos artísticos para su exploración conceptual. Luego, en la implementación de la EA, el docente define los parámetros de

investigación para los equipos de trabajo y el siguiente momento se realiza de forma autónoma y allí los estudiantes toman un papel activo en la interacción con el docente ya que son los encargados de indagar, investigar y seleccionar la información pertinente sobre el movimiento artístico asignado. Según los registros del diario de campo y lo expuesto en la video ponencia de la EA, las siguientes son las dificultades que limitaron el normal desarrollo de dicha actividad:

- Distracción de algunos estudiantes en sus dispositivos móviles realizando actividades ajenas a lo planteado.
- Dificultad con la conexión a la red Wi-Fi.
- Los estudiantes debieron reunirse en equipos para utilizar menos computadores y así alivianar la capacidad de la red para la visita de sitios web lo que desencadenó dificultades para el trabajo en equipo.
- Algunos estudiantes deben fortalecer la competencia informacional, ya que no seleccionan adecuadamente las fuentes de información y utilizan el “copiar-pegar” antes que indagar y acudir al profesor para corroborar la veracidad de un contenido.

Lo anterior indica se deben generar interacciones alternativas que garanticen el desarrollo oportuno de las actividades ante cualquier imprevisto. La sesión #2 finaliza en el transcurso de esta actividad pero ningún equipo logra realizar a fondo su investigación y consolidar la presentación digital que apoyará su exposición por lo que el docente define que cada equipo termine autónomamente extra-clase. En síntesis, la interacción en este lapso de la EA se simplifica al control de disciplina por parte del docente ante las distracciones de algunos estudiantes, la solución de inconvenientes técnicos y algunas asesorías esporádicas a algunos equipos en la selección de la información (en total se conformaron 11 equipos, para 11 movimientos artísticos).

Por otra parte, en una pregunta sobre el valor de los recursos tecnológicos utilizados en la EA para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, un estudiante resaltó el valor de la creación de una página web con las guías de la EA, como espacio de interacción:

“considero significativo el recurso de la página web ya que en esta se encontraba toda la información necesaria”

Surge aquí una variable importante a considerar acerca de las interacciones, ya que emerge el concepto de interacción como un hecho no estrictamente sincrónico en la temporalidad, ¿se convierte entonces un apoyo didáctico (como una página web, por ejemplo) en una interacción significativa de una EA?

Sesión #3 y #4

Como vemos, la EA ha tomado otra estructura, con respecto a la planeación. Correspondió en estas sesiones abordar las exposiciones de los diferentes equipos apoyándose en el objeto digital construido (usando la herramienta Prezi para diapositivas o Canva para infografía). No obstante, una situación a considerar para esta sesión, tiene relación con las interacciones. El siguiente diálogo, llevado a cabo un día antes de la sesión, entre profesor y un estudiante ilustra dicha situación:

Profesor: -Buenas tardes, recuerdas por favor en el grupo (de whatsapp), que mañana es la exposición de los movimientos artísticos por lo tanto deben compartirme la presentación digital al correo para poderla proyectar y apoyar cada exposición.

Estudiante: -¡Ah listo profe!

Estudiante: -Profefe, es que usted no nos había mencionado que era exposiciones. Solo nos dijo que hiciéramos el trabajo y lo mandáramos, más no que era exposición.

Profesor: -Claro que sí. En la sala de sistemas se explicó. Realizar una socialización a manera de exposición apoyándose en la investigación y la presentación digital. Todos los puntos se explicaban también en la página web.

Estudiante: -Profe ¿y no hay una posibilidad de que nos des un espacio de la clase para, al menos media hora, para cuadrar lo de las exposiciones porque muchos no escuchamos esa parte donde dijiste que había que exponer entonces hay algunos que no se pueden reunir o porque aún están terminando de elaborar la presentación o no sabían usar las aplicaciones.

Profesor: -Lo del tiempo se puede negociar para que aclaren conceptos, sin embargo, con los aportes realizados en equipo para realizar la presentación debe haber las bases necesarias para compartir lo aprendido y algunos puntos de apreciación personal.

Estudiante: -Ah listo profe muchas gracias.

Lo anterior refleja una dificultad en la comunicación de los parámetros para el desarrollo de la actividad. Factor que pudo ser consecuencia de las situaciones inesperadas que dificultaron la realización de este momento de la EA. No obstante, aún con la situación anterior, las sesiones #3 y #4 se llevaron a cabo en el aula para el desarrollo de las exposiciones grupales. Cabe aclarar que las sesiones de clase en el área de artística se desarrollan en una intensidad horaria de 2 horas semanales, y en bloque, por lo que el lapso de tiempo para los estudiantes desarrollar y preparar su presentación ha sido de 8 días, tiempo en el cual, no se produjo ninguna interacción entre docente y estudiantes, un factor para analizar, tal vez de influencia en la determinación del análisis del sub-eje relacionado con las interacciones docente-estudiante. Al respecto, la sensibilidad del docente radica en la capacidad de dar respuesta oportuna a las necesidades de los estudiantes y, así, conocer y comprender factores académicos, socioemocionales y familiares que puedan estar afectando su desarrollo escolar; *uno de los indicadores más evidentes (de la sensibilidad) es la consulta o seguimiento constante para saber si los estudiantes tienen alguna dificultad y la*

confianza que éstos muestran en la interacción con el profesor (Razo y Cabrero, 2016), lo que, evidentemente no se cumplió en este caso y podrían, para futuras implementaciones, generarse espacios de retroalimentación extra-aula para apoyar la investigación teórica de los estudiantes en una implementación a futuro.

Entrando de lleno en el momento de las exposiciones, llevadas a cabo en la sesión #3 y #4, cabe destacar que el espacio físico fue el aula de clase y el docente se propuso favorecer la participación de los estudiantes abriendo la posibilidad de realizar preguntas a los equipos para que las exposiciones no se tornaran monótonas y equiparar roles. En consecuencia, se generó un espacio de interacción donde el docente adquirió un rol pasivo ya que los estudiantes expositores en cada caso moderaban su espacio. Con relación a dichas interacciones, no se obtuvieron considerables registros recuperados en el diario de campo, en fotos o en la video-ponencia de la EA, por lo que se realizó un ejercicio retrospectivo por medio de la encuesta a los estudiantes y de apreciaciones de la memoria (tanto de estudiantes como del docente) las cuales se confrontan para reconstruir dicho escenario de interacciones. En la reunión virtual de grupo focal, realizada por medio de la herramienta GoogleMeet, para obtener información de la EA, se detectó que el primer momento que recordó una estudiante, mientras el profesor daba la introducción a la reconstrucción de saberes, fue la exposición grupal, lo que da indicios que las interacciones vividas en dicho momento de la EA pudieron resultar significativas para algunos estudiantes.

Adicional, otro estudiante manifestó inmediatamente recordar el trabajo de la obra pictórica hecha en lienzo, pero a este me referiré más adelante. La misma estudiante que manifestó haber recordado el momento de la exposición aportó recordar algunas premisas del movimiento artístico que le fue asignado y del cual apropió su investigación. A continuación, se puede observar una imagen recuperada de dicho momento de la EA:

Fotografía 8- Momento de implementación - aula de clase



Fuente - Elaboración propia

Para este espacio de socialización se tomaron como base los siguientes aspectos orientadores para el análisis de cada movimiento artístico:

- Investigación de los conceptos básicos del movimiento.
- Ubicación cronológica
- Contexto histórico
- Propósitos expresivos
- Elementos visuales predominantes
- Rupturas conceptuales frente al desarrollo artístico
- Artistas representativos y obras maestras.
- Imágenes de obras artísticas de dicho movimiento.

Las interacciones en esta parte de la EA fueron principalmente entre estudiantes, relegando el rol del docente a observador. Algunos factores que definieron el nivel de intervención del docente en la presentación de cada equipo (en algunos casos casi nulo) fueron: la veracidad de la información transmitida, la capacidad de apropiación y uso del vocabulario (evitando la lectura textual) de cada integrante, el nivel de profundización en la investigación y, por último, la preparación y organización de cada equipo. También un elemento importante fue la mediación de herramientas tecnológicas como el proyector video-beam que permitió el apoyo de las

presentaciones digitales como recursos multimedia en la comprensión y apreciación de los diferentes movimientos artísticos. Según los registros valorativos de la planilla de calificaciones en la casilla #2 sobre vanguardismo artístico, todos los estudiantes (a excepción de 1) cumplieron positivamente con su participación obteniendo valoraciones entre 3.0 y 5.0. También cabe aclarar que la posibilidad de intercambiar preguntas y respuestas entre los estudiantes generaba en ocasiones discusiones y debates en torno a algunas apreciaciones o juicios de valor sobre los planteamientos de determinado movimiento artístico. En esta interacción, el docente en su rol pasivo encuentra un momento importante para enajenarse de la discusión y determinar tendencias de pensamiento, de valoración y apreciación de los estudiantes, identificando aptitudes críticas de los estudiantes con base al juicio de gusto por alguno de los estilos.

Ahora bien, en la encuesta realizada se preguntó por el momento más recuerdan de dicha EA, de 18 respuestas de estudiantes, 11 manifestaron tener un recuerdo significativo de la exposición como vivencia; se les preguntó también si recordaban la metodología implementada en la EA, cuales momentos recordaba y de 18 respuestas, 13 estudiantes afirmaron recordar la mayor parte de los momentos y refirieron, entre ellos, las exposiciones como parte de la metodología. Todo lo anterior, puede dar a entender que, en las interacciones entre el docente y el estudiante, se construye el aprendizaje de forma más significativa cuando el estudiante juega un papel activo y se encarga de enseñar a sus pares, siendo el docente un observador. No obstante, al indagar si hubiera la oportunidad de repetir la EA y cambiar la metodología, que tipo de actividades se deberían modificar, de 18 respuestas, 3 estudiantes manifestaron que debería modificarse la estrategia de las exposiciones, lo que marca que, así a nivel general sea una estrategia importante, se generan interacciones que es necesario atender y determinar qué pasa con los estudiantes que no consideran significativa esa vivencia o esa metodología y tal vez se necesite, en dichos casos,

una actitud más activa por parte del docente para generar el interés necesario por acercar el estudiante a los conocimientos.

A continuación, se presentan algunas expresiones y aportes textuales de varios estudiantes, alusivos a esta parte de la EA, que se dieron durante el conversatorio del grupo focal y que permitirán evaluar reflexivamente el impacto de la interacción docente-estudiante en esta etapa de la EA:

- *“profe, ¿eso era de las exposiciones que hicimos ya finalizando el año (2019), que era como en grupos de 3?”*
- *“profe, también recuerdo cuando hicimos las exposiciones. Que conformamos grupos de 3 y se habló como del cubismo, que había un proyector en el salón y allí se tocaron como diferentes temas”*
- *“profe usted nos puso a pintar una obra de arte sobre movimientos artísticos, dependiendo de una exposición que usted nos mandó a hacer”*
- *“profe pues que me acuerde creo que nos tocó exponer, hablar sobre un tema. Creo que me tocó, no me acuerdo, creo que sobre el naturalismo”*
- *“profe me acuerdo algunas cosas de las exposiciones, algunas de las pinturas mostradas, me acuerdo que la exposición que hice yo era, no recuerdo el nombre del movimiento, pero era sobre el uso de colores encendidos porque era algo que mostraba los sentimientos del artista, es de lo que más o menos me acuerdo, aunque no de los nombres de cada movimiento”.*
- *“profe, por ejemplo, yo recuerdo la compañera con la que hice la exposición y recuerdo que (en la temática) solo uno de los representantes del movimiento se quedó ahí, prevaleció, y los demás no siguieron utilizando el movimiento y perdió fuerza. Me acuerdo que le mandamos unas diapositivas por el correo”.*
- *“que buena memoria la de ustedes, yo no me acuerdo de nada”*
- *“¡ah, profe! Y todos tuvimos que realizar unas diapositivas”*
- *“profe en las exposiciones nos gastamos como 2 clases, o sea 4 horas, para la obra fueron como otras 2 clases, no recuerdo bien”*
- *“profe yo no me acuerdo del tema, pero recuerdo que había que hacer una pintura en un lienzo y era como sobre lo que usted quisiera. Pues, de eso más o menos me acuerdo”*

En el siguiente momento de la EA implementada, se producen aquellas interacciones relacionadas con la construcción de la obra pictórica por parte de los estudiantes, pero vale la pena aclarar que previo a este momento, la EA experimentó algunos virajes con relación a algunas actividades que hicieron parte de la planeación y no fueron llevadas a cabo en la implementación,

lo que puede marcar significativamente algunos aspectos a analizar con relación a la pregunta de sistematización. Los momentos (de la planeación) que No se llevaron a cabo en la implementación de la EA, luego de la investigación y la socialización de los movimientos artísticos fueron:

- La reflexión escrita como detonante conceptual para la elaboración de la obra pictórica, bajo el siguiente enunciado: *“¿Qué pienso que le ha aportado la formación artística a mi crecimiento personal y cuáles son las expectativas que tengo frente al desarrollo de mis habilidades artísticas? (Es decir, qué más quiero aprender del arte y cómo podría esto ser útil en mi vida).”*
- Consignación del escrito en tablero digital utilizando la herramienta Padlet.
- Socialización de algunos escritos para ejemplificar y traer al contexto el ejercicio de conceptualización de la obra pictórica.

Al respecto, según algunos registros del diario de campo, los ejercicios retrospectivos del docente y, por supuesto, de los hallazgos de la encuesta a los estudiantes, el principal motivo detectado para la no realización de dichas actividades es el desfase temporal en la implementación; respecto a esto se logró recordar que las participaciones de algunos estudiantes en la exposición se extendió más de los 15 minutos presupuestados, lo que dificultó al docente en la sesión #4 realizar la sensibilización correspondiente a la actividad de reflexión escrita y definir detalladamente los materiales y aspectos técnicos a tener en cuenta para la siguiente sesión, incluyendo la capacitación en el uso de la herramienta Padlet para consignar el escrito la cual estaba dentro de la planeación pero tampoco pudo ejecutarse. En adición, la proximidad al fin del calendario escolar en el año lectivo (2019) solamente proporcionaba una sesión disponible para el desarrollo de la obra pictórica, por lo que el docente consideró necesario darle prioridad a su ejecución, omitiendo los ejercicios reflexivos previos del escrito y la sensibilización conceptual y

considerando al mismo tiempo, la dificultad con las interacciones extra-clase. Bajo ese contexto, se considerarán a continuación las interacciones relevantes durante el proceso de construcción de la obra pictórica llevado a cabo en la sesión #5 de implementación.

Sesión # 5

Previamente (o mejor, desde el inicio de la EA cuando se definió el proyecto a realizar), se aclararon los materiales y técnicas sugeridas por el docente para el desarrollo de la obra pictórica. Al respecto, y siendo el material parte fundamental de una obra pictórica, es importante indagar el nivel de aceptación de éste por parte de los estudiantes; al respecto, de 18 encuestados 6 estudiantes manifestaron usar el material sugerido por el profesor sin tener en cuenta otras alternativas, 3 estudiantes no utilizaron el material sugerido por el profesor, 8 estudiantes usaron el material sugerido por el profesor a pesar de haber pensado en otras alternativas y 1 estudiante manifestó no haber realizado la obra. Esto indica que, para este punto de la EA, la interacción con el docente influye de manera activa la decisión frente a los recursos y materiales, ya que mayoritariamente los estudiantes siguen la sugerencia del profesor. Previamente, también, cada estudiante debió realizar un análisis riguroso de las características de cada movimiento artístico para elegir aquel que definiera más adecuadamente sus preferencias estéticas y conceptuales, recomendando dentro de los materiales, investigar referentes artísticos y obras representativas, sin embargo, no caer en la reproducción de obras. Fueron 2 los medios de interacción por medio de los cuales se brindaron las recomendaciones procesuales para la creación de la obra pictórica, tanto en la página web de la EA como de forma verbal y directa al inicio de esta sesión, las cuales fueron:

- Realice estudios previos a su composición (mínimo 3)
- Analice la composición de su obra (simétrica, asimétrica, equilibrio, peso visual)
- Jerarquice los elementos visuales que conformarán su obra de acuerdo al estilo vanguardista elegido (línea, plano, color, forma, textura, etc.)

- Observe las imágenes de referente para una mejor apropiación del estilo.
- En el soporte definitivo realice primero un esquema o boceto previo para indicar las zonas a trabajar en cada momento. (utilice técnicas de encaje o calcado en caso de tener imágenes de muestra)
- Realice su obra desde el plano más lejano hasta el más cercano, es decir, comience por el fondo y luego vaya ubicando progresivamente los demás planos.
- Prepare todo lo necesario para emplear la técnica elegida (donde mezclará colores, donde ubicará los elementos de limpieza)

Según la planilla de valoraciones, se reservó una casilla para la valoración del proceso y se indica allí que, de los 34 estudiantes, 16 (marcados con una X) presentaron dificultades con la consecución del material para esta sesión lo que dificultó el avance en la elaboración de su obra artística. De ellos, 3 estudiantes no realizaron en definitiva su trabajo y los demás lograron avanzar y consolidar su obra en tiempo extra-aula. Como estrategia de fortalecimiento del proceso de construcción de la obra, el docente determinó que aquellos estudiantes con el material incompleto adelantaran su análisis conceptual y realizaran aproximaciones formales de lo que iban a construir en la obra definitiva o estudios²¹ de su obra artística (posteriormente se abordará un apartado para la reconstrucción de la EA en cuanto a los productos de aprendizaje).

Ahora bien, los ambientes de aprendizaje (AA) constituyen un elemento fundamental en el desarrollo de las interacciones y en la construcción, precisamente, del aprendizaje. Hasta ahora, las diferentes interacciones presentadas en la EA han sido, en parte, determinadas por el entorno donde se desarrollan las actividades, ya sea el aula de clase, el hogar del estudiante (si es una actividad extra-aula), la sala de informática o los espacios virtuales (redes sociales o recursos TIC). Para Rodríguez V. (s.f.)

“El ambiente corresponde a los espacios en los que se van a desarrollar las actividades de aprendizaje, éste puede ser de tres tipos: áulico, real y virtual. En el primero, las

²¹ Pueden tomarse como una fase previa a la realización de la obra, en la que el artista preconice su contenido, determina los elementos compositivos, observa referentes y realiza esquemas o bocetos.

actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en el salón de clase, el ambiente real puede ser un laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, incluyendo también la práctica de actitudes y valores. Los ambientes virtuales son los que se crean mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación...”

Específicamente, refiere que los AA deben apoyar al estudiante en alcanzar aquellas metas que se han decretado en una EA. Afirma, también, que el AA debe considerarse como un elemento más del currículo que podrá impactar o no favorablemente las diferentes formas de aprender que posean los estudiantes y una buena elección de éste traerán como consecuencia el desarrollo de la creatividad y se favorecerá el escenario para que el estudiante participe activamente en las problemáticas o situaciones de aprendizaje que se generen (Rodríguez V. s.f.). Castro y Morales (2015), en su investigación sobre los AA, afirman que se deben considerar distintos factores, como la forma de los espacios, la funcionalidad, las percepciones sensoriales y las relaciones, lo que resulta muy pertinente a la hora de definir cuál sería el ambiente adecuado para la actividad de creación de la obra pictórica. Romo (2012), citado en Castro y Morales (2015), concibe el AA como los aspectos físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo...donde el ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con mayor o menor facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral. Regio Children y Domus Academy Research Center (2009) sostienen que el AA debe permitir experimentar placer al usarlo, ser explorado, empático y capaz de captar y de brindar sentido a las vivencias de las personas que lo habitan; también expresan que en un AA, el proyecto acústico, debe disminuir el nivel sonoro general, contener el ruido de fondo y eliminar ruidos perturbadores, lo que, en el contexto de elaboración

de una obra artística, puede ser un factor determinante al requerir un espacio que permita la individualización y al mismo tiempo la socialización. Por su parte, Hoyuelos (2005), citado en Castro y Morales (2015), describe el AA como espacio donde pueden converger diferentes dimensiones humanas y donde se eligen conscientemente diversas formas, materiales, texturas, olores, colores, luces y sombras, entre otros elementos que potencien, ayuden y reflejen la pedagogía y multiculturalidad que se construye en las IE y se promuevan allí interacciones que posibiliten la definición de las diversas identidades.

Las anteriores concepciones apuntan a la importancia de elegir adecuadamente el AA y resultan aportantes, en especial, para este punto de la implementación de la EA, lo que permitirá evaluar su pertinencia en función de las interacciones que se promuevan a través de dicha elección.

Para la elaboración de la obra artística en el aula se tuvo, consecuencia de la brecha planeación – implementación de la EA, únicamente el tiempo de esta sesión y el docente eligió como espacio de trabajo los pasillos de la institución (ya que no se cuenta con un salón especializado que preste las condiciones y herramientas óptimas para un trabajo pictórico en lienzo), más exactamente del tercer piso, donde se encontraba ubicada el aula con el fin de facilitar la acomodación de los materiales y fortalecer el trabajo en otro tipo de escenarios diferentes al interior del aula. Aunque se cuenta también en la institución con una terraza al aire libre y un patio (también descubierto), se definió por cuestiones de tiempo de desplazamiento, acomodación de los estudiantes y, también, por factores climáticos, usar los pasillos contiguos al aula. Las interacciones en este momento de la EA, fueron asesorías esporádicas en la construcción de la obra artística, con aquellos estudiantes que lo requirieran y solicitaran voluntariamente. Surge allí otro factor relevante para el posterior análisis, acerca de la necesidad de recibir retroalimentación permanente en la creación de este producto artístico, ¿qué tan conveniente es permitir que los estudiantes soliciten voluntariamente

la intervención del docente, o que esta interacción depende de la necesidad expresa del estudiante? O ¿podría resultar más significativa una postura más activa por parte del docente y más influyente?, sobre todo en los casos particulares donde el estudiante no disponía del material elemental para la creación de la obra artística. La sesión termina con la iniciación de la construcción de la obra, por lo que el resto de su elaboración debió ser de manera autónoma, realizada en el hogar por cada estudiante. Las siguientes fotografías, las cuales no son propiamente de la implementación de la EA, ya que no quedaron registros fotográficos de este momento de la EA, muestran un escenario similar en el que participan estudiantes en la elaboración de una obra pictórica en los pasillos de la institución, con el fin de ilustrar las condiciones del AA y las interacciones propiciadas:

Fotografías 9 y Fotografía 10 - Escenario similar de trabajo en pasillos



Fuente - Elaboración propia

En efecto, la sesión #5 fue la última sesión en la que fue posible llevar a cabo la implementación de la EA, por motivos de calendario escolar, principalmente, y, por lo tanto no se llevó a cabo la implementación de la exposición y la valoración artística de la obra pictórica que, como puede observarse en la planeación, estaba estipulada para realizarse en el aula a modo de galería artística y mediante un ejercicio de valoración coevaluativa, lo cual será otro aspecto a considerar en la posterior fase de análisis. Surge la reflexión ¿qué tipo de interacciones se dejaron de experimentar al no llevar a cabo dichos momentos de la implementación en la EA? Esta reflexión implica una

escenificación hipotética, pero no menos importante, teniendo en cuenta que los ejercicios de retroalimentación y la valoración de aprendizajes constituyen un componente fundamental en toda EA, se pueden cuestionar diferentes aspectos y momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo la propia actuación como educadores. Es decir, el proceso de retroalimentación, además de ser un proceso conjunto entre maestro y estudiante, también permite generar reflexión en el actuar del docente (Muruet, 2017), la retroalimentación permite reiterar el valor de la evaluación como un generador de aprendizaje y no constituye solo un medidor de éste, esto posible gracias a que se generan espacios dialógicos y de reflexión basados en los resultados para concientizar el saber y direccionarlo, junto con el aprender, a su fin ideal (Avila, 2009). La retroalimentación también ofrece opciones para que el estudiante pueda establecer sus problemas y al mismo tiempo busquen trascenderlos y, así, se promueve el desarrollo de habilidades que regulan su autonomía (Anijovich & González, 2011). También, el estudiante es un constructor de retroalimentación, pues es el generador de información de calidad que guía su propio proceso de aprendizaje (Muruet, 2017), así que los espacios de retroalimentación son oportunidades para que el estudiante detecte sus debilidades como parte de un proceso de autoevaluación que resignifique sus aprendizajes. Todo lo anterior son apreciaciones fundamentales que pueden guiar dicha reflexión.

Finalmente, para la recepción del proyecto de la obra artística se implementaron, en algunos casos, canales virtuales como el correo electrónico por medio de una fotografía de la obra, ya que el calendario académico, el cual ya había finalizado, limitaba la asistencia de los estudiantes a la IE. Solamente algunos estudiantes tuvieron la oportunidad de presentar su trabajo de manera presencial y el docente evaluaba rápidamente su presentación e inmediatamente la obra era devuelta al estudiante, no quedando espacio para posibles ajustes o mejoras.

Continuando con los hallazgos, y de manera general, en la encuesta se interrogó a los estudiantes por su apreciación (Respuestas posibles: muy significativa – significativa – poco significativa – no recuerdo) sobre las interacciones presentadas entre docente-estudiante, haciendo énfasis en los diferentes momentos de trabajo en el aula (y eventualmente extra-aula), las explicaciones y asesorías por parte del docente, solución de inquietudes y se encontró que de 18 respuestas, 13 manifestaron “muy significativo” el acompañamiento del docente y 5 manifestaron que fue “significativo”. A continuación, las apreciaciones presentadas por los estudiantes sobre las interacciones con el docente:

- *Explica muy bien y esas explicaciones llenan mucho de conocimiento y ayuda a el aprendizaje*
- *El profesor siempre mostraba interés por el trabajo que estamos desarrollando, además de acompañar durante este proceso de aprendizaje.*
- *El acompañamiento y explicación del profesor en su momento*
- *La verdad no recuerdo como tal que era, pero sí tuvo influencia en mi examen recordando algunas cosas que el había dicho.*
- *El profesor estuvo pendiente a cualquier inquietud o duda que teníamos nosotros los estudiantes. También, estuvo muy interesado en explicarnos el tema para que todos entendiéramos y así que los alumnos tuviesen un mejor aprendizaje*
- *Me pareció que fue significativo ya que el docente nos acompañó en cada momento del aprendizaje y al momento de la práctica estuvo ahí resolviendo inquietudes y ayudándonos.*
- *El profesor siempre estaba atento ante cualquier duda y al momento de aclararla lo hacía de manera que uno quedaba comprendiendo muy bien.*
- *Para mí el profesor tuvo un acompañamiento excelente ya que con todas las dudas que uno mantenía él nos la respondía, podía ser una bobada lo que uno preguntara, pero el con toda la actitud me respondía de muy buena manera y eso es algo que a uno como estudiante lo motiva mucho.*
- *Porque siempre estaba pendiente para resolver cualquier inquietud y ayudar*
- *La aclaración de las dudas, los consejos brindados y la buena explicación hacía que la mayoría de cosas quedaran muy claras.*
- *El profesor siempre estaba pendiente de que se diera la información correcta y que los estudiantes aprendieran sobre este tema.*
- *Siempre nos preguntaba qué no entendíamos y nos recordaba que si teníamos dudas le preguntáramos*
- *Fue bueno y siempre preguntaba cómo nos iba en el trabajo de clase, pasaba por cada asiento o por cada grupo de alumnos.*

- *Es bueno sentirse acompañado y más que esto nos sirve a la hora de asesorarnos o tener alguna duda.*
- *Siempre estaba pendiente de lo que uno hacía y cómo lo hacía*
- *El profesor estaba pendiente y resolvía dudas*
- *Siempre resolviendo nuestras dudas y de la mejor manera resolviéndonoslas*
- *El profesor ayudaba y aclaraba dudas presentadas y me corregía los trabajos y me daba una breve explicación*

En una indagación más específica, sobre la necesidad del acompañamiento del docente durante los diferentes momentos de la EA, 11 estudiantes manifiestan que encontraron necesario y solicitaron acompañamiento del profesor, mientras que 6 estudiantes no recordaban y 1 estudiante no respondió.

Asimismo, otra valoración que entra en conversación con el elemento de las interacciones con el docente, es la motivación general del estudiante a lo largo de la implementación de la EA (Respuestas posibles: total motivación – bastante motivación – mediana motivación – poca motivación – ninguna motivación), lo cual se indagó en la encuesta, encontrando que 4 estudiantes manifestaron tener total motivación, 13 estudiantes con bastante motivación y 1 estudiante con mediana motivación.

Por último, como parte de elemento de interacciones y para posibilitar la transformación futura de éstas en la implementación de otras EA, se indagó a los estudiantes por acciones de mejora en cuanto al accionar del docente en los diferentes momentos de la EA implementada, para optimizar la comunicación y aumentar la motivación frente al aprendizaje, encontrando los siguientes hallazgos en las respuestas:

- *“No sé”*
- *“Todo está perfecto”.*
- *“Actividades más dinámicas”*
- *“Pues la verdad no sé, pero sí sé que me motivó mucho cuando me ponen a dibujar como que me pongo el reto de lograrlo y hacerlo bien y bonito”*
- *“Ninguna”*

- *“Podríamos hacer diferentes dinámicas para estudiar algún tema, se pueden usar juegos que nos ayuden a aprender”.*
- *“Darnos tutoriales de cómo manejar mejor el delineador y como escoger colores adecuados para así quedar satisfecha con el resultado final”*
- *“La verdad estoy de acuerdo con todo lo que el profesor hizo con el proceso”.*
- *“Más métodos prácticos para el aprendizaje, el manejo de manualidades”.*
- *“Me parece que el profesor hace todo lo posible”.*
- *“Que sea más de practica que conceptual”*
- *“Debería de ponernos más trabajos para pintar y más inspiración para hacer los trabajos”*
- *“Pues seguir ahí en el acompañamiento y que los trabajos sean individuales”*
- *“Creo que en él está bien, solo que en algunas personas no les apasiona mucho el arte o lo que tenga que ver con pinturas o movimientos artísticos, y pues hacen su trabajo, pero no lo sigue inculcando en sus vidas, a mí me gusta hacerlas en el momento, pero no inspirarme cómo hacerla cuando no tenga nada que hacer, el profesor propone yo las hago las disfruto haciéndola pero no como para crear otras por cuenta mía”*
- *“Explicarnos muy bien el tema y hacer dinámicas con este”*
- *“Con el apoyo que nos da es suficiente y significativo siempre está ahí para nosotros”*
- *“Ninguna, todo es cuestión de que recuerda bien el tema y pueda seguir utilizando o consultando más conceptos y conocimientos de este tema”*

3.2.1.2. Sobre interacciones entre los estudiantes, promovidas en la estrategia de aprendizaje implementada por el docente.

Teniendo como base la descripción anterior de la EA, relacionada con las interacciones docente-estudiante, vale la pena distinguir algunos momentos de interacción entre los estudiantes que emergen, producto de la estrategia de aprendizaje empleada por el docente. Es válido no perder de vista que la EA se ha planteado bajo el desarrollo de la estrategia ABP, enfocando sus actividades y su secuencia didáctica en la consecución de un producto final de aprendizaje llamado “obra de arte”, no siendo menos importante el proceso permanente que gira en torno a su construcción. Las diferentes interacciones entre los estudiantes deberían, entonces, encaminar a cada alumno a la consecución satisfactoria de su producto artístico. También es importante recordar que la estrategia

de ABP, es implementada como metodología de aprendizaje activo, es decir, donde el estudiante toma un papel protagonista en su proceso de aprendizaje y el rol dominante y protagonista del docente se relega. Podría decirse, así, que toda interacción (sólo) entre estudiantes, lo ubica en un papel activo en su proceso, ya que se trata de mirar las sensaciones, actitudes, intercambios, procesos y todo lo que concierne a su formación integral en la interacción entre pares. Por esta razón, para la esta fase descriptiva se utilizarán principalmente los registros obtenidos en el conversatorio virtual de grupo focal, en el diario de campo, en los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes y en algunos registros anecdóticos del docente y se hará alusión a dichas interacciones desde el contexto de cada sesión, tal como se hizo en el numeral anterior.

Sesión # 1

En la línea de implementación de la EA, se produce una primera interacción importante entre estudiantes en la activación de saberes previos, donde debían exhibir uno de los trabajos de la unidad anterior (un dibujo con lápices de color) para analizar el manejo de los elementos compositivos y relacionarlos con su obra. Este ejercicio de socialización individual es importante valorarlo ya que, por medio de este, el estudiante comienza a desarrollar habilidades individuales relacionadas con la competencia de la apreciación estética y la comunicación (explicadas anteriormente en la planeación). Dentro de las interacciones entre estudiantes, esta EA concede protagonismo al ejercicio de la socialización de conocimientos como elemento clave para el aprendizaje. Al respecto Corral (2011) sostiene que para el docente entender este principio es una tarea difícil, acostumbrado a tener el dominio sobre el conocimiento, a evaluar y a definir qué persona cuenta ya con el conocimiento para aprobar o reprobar, a considerar el conocimiento como la reproducción de información; de igual manera considera que este ejercicio requiere la participación activa y protagónica del estudiante y es, por medio del intercambio de opiniones, la

conversación, el estar sujeto a cuestionamientos, críticas que corresponde un trabajo colaborativo. Este ejercicio de socialización puede permitir que el estudiante logre un nivel de transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos y que puedan estar situados en contextos reales (Corral, 2011). Por ejemplo, el conocimiento teórico de los procesos técnicos del dibujo y el conocimiento de los elementos de la composición visual (punto, línea, forma, espacio, plano, textura, color) el estudiante los pone al servicio de su obra artística al analizarla y explicarla. Con este tipo de ejercicios, el docente tiene cada vez menos como tarea única inculcar conocimientos y cada vez más el papel de despertar el pensamiento (Calvo, 2006 citado por Corral, 2011) y crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el conocimiento (Coll, 1997 citado por Corral, 2011). También en la primera sesión se presentaron momentos de trabajo colaborativo con la actividad de descubrimiento, donde debían analizar una obra artística perteneciente a uno de los movimientos artísticos que se profundizaría posteriormente bajo unas preguntas orientadoras. Uno de los propósitos de esta actividad era preparar al estudiante para la profundización conceptual con preguntas que despertaran el interés por el tema e invitaran a pensar y a formular hipótesis sobre los procesos de construcción de una obra pictórica. En esta oportunidad los estudiantes tuvieron la oportunidad de confrontar puntos de vista, opiniones y enfrentar gustos estéticos para analizar las posibles hipótesis y dar respuesta a las preguntas (en el numeral que referiré posteriormente sobre los productos de aprendizaje de la EA, se especificarán dichas preguntas). En todo caso, con este tipo de interacciones en la activación de conocimientos previos es visible la pretensión de que los alumnos aprendan de otra manera, orientándolos al descubrimiento, a que tengan capacidad para trabajar en equipo y aprender con otros (Corral, 2011). En este proceso de socialización en equipo también intervienen factores socio-culturales que facultan a cada estudiante a tener una mirada crítica frente a la

observación de una imagen, por la información visual que reciben a diario de su entorno (las manifestaciones locales, los medios de comunicación, las TIC), las relaciones visuales que ejecuta, las asociaciones conceptuales (entre título y obra por ejemplo), la capacidad de imaginar el contexto en el que fue creada una obra de arte, la ordenación jerárquica de elementos compositivos, el grado de esfuerzo e investigación que conllevó a la producción de una determinada obra, las herramientas utilizadas, todo esto focalizado a la apreciación estética y a la comprensión de la obra de arte como expresión individual pero en función de una necesidad de transmitir un mensaje a un tercero (espectador). También se ponen en juego, en este tipo de interacciones, los valores del respeto a la opinión del otro, la tolerancia a las diferencias de pensamiento, la diversificación del gusto estético, la comprensión de hipótesis, la capacidad de debatir con argumentos sin menospreciar la percepción del otro. Todo esto en función de establecer el papel protagónico del estudiante en su proceso de aprendizaje. No obstante, vale la pena tener en cuenta en esta interacción, las dificultades de aquellos estudiantes que les cuesta socializar y se cohiben al expresar sus apreciaciones, el temor a la crítica y al cuestionamiento. En la encuesta realizada a los estudiantes se indagó sobre la percepción de la frecuencia del trabajo en equipo en la EA y de 18 respuestas, 3 estudiantes consideran que fueron momentos que se presentaron muy frecuente, 13 estudiantes lo consideraron frecuente y 2 estudiantes poco frecuente, lo que puede demostrar que hay un nivel alto de aceptación a este tipo de interacciones pero se pueden generar oportunidades de participación más activa con aquellos estudiantes que no lo encuentran tan oportuno. Ahora bien, en la misma línea de indagación, se comprobó que solo 1 estudiante hizo referencia explícita al momento de la actividad de descubrimiento y resaltó su importancia, con esta respuesta:

“Recuerdo la clase en que comenzó el trabajo en equipo para las exposiciones, en la clase se trabajó una hoja con varias preguntas sobre una pintura escogida del Vanguardismo artístico. Recuerdo que el movimiento vanguardista de mi equipo era el neoplasticismo”.

...los demás estudiantes encontraron significativa la socialización del conocimiento en otros momentos de la EA, lo que puede constituir un factor a analizar para futuras aplicaciones de la EA en cuanto al contexto en el que se realice dicha actividad y mejorar la planeación de los tiempos de trabajo. Al respecto, se investigó también sobre el nivel de participación activa mostrado por el estudiante en los diferentes momentos de la EA y se encontró que, de 18 respuestas, solo 3 estudiantes se mostraron muy activos y motivados en este momento de socialización, los demás estudiantes encontraron más motivación en otros momentos de la EA. En una indagación acerca del cumplimiento con las actividades de la EA ningún estudiante hizo referencia explícita al cumplimiento de la actividad de descubrimiento, a pesar de haberse tabulado la valoración de dicha actividad según los registros de la planilla de notas del docente como se observa en la casilla #1 sobre vanguardismo, lo que podría reforzar la idea de que dicha actividad en particular fue productiva como momento de socialización y en su momento pudo aportar a la activación previa de conceptos relacionados a los elementos visuales y procesos que conllevan la elaboración de una obra de arte, pero por las condiciones en las que se realizó, no constituyó un momento significativo de construcción de saberes, o por lo menos que fueran traídos a consideración con el paso del tiempo. También es necesario considerar, según los registros del diario de campo, que dicha actividad fue realizada en los últimos instantes de la primera sesión por lo tanto no hubo un espacio considerable de tiempo para realizarla lo que pudo afectar la disposición de los estudiantes para realizar el ejercicio de observación (factor que será analizado en el numeral que se refiere a los desempeños de los estudiantes). La actividad fue finalizada por cada subgrupo de estudiantes en sus hogares sin contar con la observación del docente. Se produce, allí, un vacío que es pertinente

analizar con el fin de encontrar oportunidades de fortalecimiento en las interacciones, tal vez por medio de un espacio virtual de retroalimentación previo a la siguiente sesión.

Sesión #2

Como ya es sabido, para esta sesión de la EA, se desarrollaron las actividades en la sala de informática, bajo unas condiciones especiales que ya fueron descritas anteriormente y que determinaron la brecha planeación-implementación. Los momentos de interacción entre estudiantes se presentaron: al asignar la conformación de equipos de trabajo para la posterior investigación sobre un movimiento artístico, durante la investigación conceptual sobre el movimiento artístico asignado según los parámetros orientados y el inicio de la elaboración del objeto digital (diapositivas o infografía). Al respecto de esta sesión, y según registros del diario de campo y de la video-ponencia sobre la implementación de la EA, se presentaron algunas situaciones de contexto que pudieron afectar el desarrollo exitoso de las interacciones entre los estudiantes, entre ellas: 1) las fallas de conectividad con la red WiFi ya que el servicio de internet en la IE es inestable y, en suma, varios estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles para acceder a la red y realizar actividades ajenas, lo que congestionó el rendimiento de los equipos de cómputo. 2) la dificultad anterior, corrigiendo el aspecto disciplinario, llevó de igual manera a reducir el número de equipos en uso, por lo que, al depender varios estudiantes de un solo equipo, se presentan distracciones y se afecta la concentración (contrario a lo planeado que era que cada estudiante trabajara colaborativamente desde su equipo usando recursos TIC que permitieran un trabajo sincrónico. 3) el nivel de ruido al interior de la sala de informática aumentaba conforme algunos estudiantes se distraían. 4) las dificultades en la comunicación entre los equipos y de acceso a la red, desencadenaron una afectación en las habilidades de búsqueda, la capacidad de evaluar fuentes de información y de hacer un proceso selectivo de la información a investigar.

Según la planilla de calificación de la EA, de 11 subgrupos solo aproximadamente 5 (señalados con una ← a los representantes) avanzaron significativamente en la investigación según la marquilla que lo evidencia. Para este tipo de situaciones, se requiere, con urgencia, que el docente prevea estas dificultades y considerar alternativas didácticas que mejoren los desempeños de los estudiantes durante un trabajo de investigación en equipo y, por ende, fortalecer el carácter significativo de las interacciones, disminuyendo la propensión a las dificultades anteriormente señaladas. El docente debe buscar estrategias para que la construcción del conocimiento no se centre solo en buscar respuestas correctas a preguntas del docente o en alcanzar los conocimientos relevantes de una cultura, sino también en construir conocimientos mediante la actividad personal...donde la interacción entre profesor y estudiantes, entre estudiantes, entre estudiantes y el contenido y las ayudas del profesor son fundamentales no solo para adquirir, sino para la apropiación de los contenidos (Corral, 2011). Además, para Corral (2011) el trabajo colaborativo implica una *“interdependencia positiva de todos, pues cada uno es importante en la construcción del conocimiento; la interacción que se da cara a cara, donde cada uno participa con responsabilidad y valoración personal; habilidades personales y el procesamiento en el grupo”*, lo que permite ratificar como falencias las situaciones presentadas en la interacción entre los estudiantes en este momento de la EA. La sesión finaliza en medio de la implementación de este momento por lo que se definió, como ya es sabido, terminar autónomamente el trabajo de investigación y preparación de la exposición. Al carecer de espacios de retroalimentación, se percibe también un vacío en este momento de la EA lo que dificulta al docente focalizar la atención en las interacciones entre los estudiantes por fuera del aula y, en consecuencia, fueron ellos mismos los encargados de seleccionar, evaluar, definir y organizar la información relevante sobre el

movimiento artístico objeto de su investigación, también la organización y diseño del objeto digital que apoyaría su presentación.

A propósito de este momento, se consultó a los estudiantes acerca de su nivel de motivación frente a la investigación conceptual sobre movimiento vanguardista asignado por el profesor para su exposición y de 18 respuestas, 12 manifestaron sentir buena motivación, 5 mediana motivación y 1 estudiante baja motivación, lo que puede arrojar algunas pistas de como fue el desempeño de los estudiantes producto de las interacciones vividas extra-aula. No obstante, se contrasta esta percepción de los estudiantes al indagar si recuerda con exactitud el nombre del movimiento artístico asignado para la investigación encontrando que 9 estudiantes lo recordaban con exactitud, mientras que los otros 9 afirman no recordar con exactitud el nombre, pero manejan algunos recuerdos de lo vivenciado en el momento de la investigación. Lo anterior puede ser un indicativo de que aquellos estudiantes que tienen dificultad para recordar, no lograron el nivel de apropiación necesario que dé cuenta de un éxito en las interacciones vividas en el proceso de investigación grupal. Ahora bien, al indagar en cuales momentos de la EA estuvo más activo frente al trabajo en equipo, de 18 encuestados 2 estudiantes manifestaron sentirse más activos durante este momento de la investigación conceptual mientras que 11 manifestaron más actividad durante la ejecución de la exposición mas no durante el tiempo de investigación y organización de la información, lo que implica analizar hasta qué punto incide el contexto del ambiente del aula y la presencia del docente para que el estudiante pueda impulsar su motivación hacia las interacciones con compañeros y el intercambio de conocimientos. También es necesario comprender que la actividad extra-aula para los estudiantes, implicaba autonomía en la organización de tiempos, distribución de roles, intercambio de saberes y coordinación de funciones, por lo que, sin la supervisión o

intervención activa del docente, pueden requerirse orientaciones adicionales que retroalimenten el trabajo en equipo, las cuales no se llevaron a cabo en esta parte de la EA.

Sesión #3- #4

Para el desarrollo de estas 2 sesiones, en las cuales se llevaron a cabo las exposiciones grupales, se han vislumbrado algunas dificultades en la interacción docente-estudiante que fueron descritas en el numeral anterior y, por consiguiente, repercuten en el desarrollo de las interacciones en este punto de la EA, especialmente en la sesión #3. Según se evidencia en el material de la video-ponencia sobre la implementación, algunos equipos no tenían de forma pertinente su investigación y la presentación digital, por lo que el docente debió recurrir a estrategias formativas que evitaran la anulación del trabajo y se definió que con una participación activa, aportes de opiniones y actitud de respeto podrían generarse herramientas para reconsiderar la valoración y, efectivamente, esto promovió un espacio donde los mismos estudiantes construyen las ideas y aportan a la conceptualización de los diferentes movimientos artísticos; el profesor relega su rol al de observador y hace aportes y preguntas orientadoras en momentos específicos. Se detecta, entonces, que una manera de motivar la participación del estudiante es a través de la recompensa y esto ha producido un impacto positivo en las interacciones entre los estudiantes. De hecho, las intervenciones de los equipos se extendían más del tiempo estipulado por la dinámica de participación que se construyó, pasando de lo expositivo y meramente descriptivo al debate y la concepción crítica de los movimientos, allí se aumentó la brecha temporal entre planeación-implementación y fue necesario implementar la sesión #4 para terminar el abordaje de las exposiciones. Según algunos registros en la planilla de la EA, se tienen marcas de llamados de atención (bajo las siglas Ind) a algunos estudiantes por distracciones durante el momento de las exposiciones, ejecutar actividades ajenas al proceso y también, el docente por medio de un registro

anecdótico, logra rememorar una discusión de 2 estudiantes que interfirió con el normal desarrollo del momento. A través de estos hechos imprevistos, que se alejan del ideal de interacciones esperadas por el docente, urge la necesidad, retomando el planteamiento de Coll (1997) de que el docente cree las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre los alumnos y entre el alumno y el objeto de conocimiento.

Específicamente, se indagó a los estudiantes, a través de la encuesta, por la valoración dada a la actividad de la exposición en equipo y de 18 estudiantes, 5 expresaron su percepción referida a las interacciones observadas en este momento de la EA:

- *“Cuando se trabaja en grupo el aprendizaje al igual que el trabajo es mucho mejor, porque se puede compartir y conocer opiniones de otros”.*
- *“Todos nos compartíamos conocimientos y es de una manera fácil ya que solo era cuestión de prestar atención para abarcar bien el tema”.*
- *“Fue muy significativa, ya que los conocimientos que obtuvimos de las exposiciones fueron de gran utilidad para la práctica con el lienzo”.*
- *“Las exposiciones fortalecen las habilidades orales y permiten adueñarse de un tema con el fin de que todos entiendan”.*
- *“Esta actividad me pareció buena, porque en las diapositivas dábamos buenas explicaciones y así entendíamos más sobre el tema”.*

Lo anterior permite hacer una valoración de dichas interacciones desde las habilidades que los mismos estudiantes reconocen desarrollar a través de los procesos de socialización. No obstante, vale la pena aclarar que las otras respuestas enfatizan un interés no tan marcado en el aspecto de las interacciones como por ejemplo, la adquisición de conocimientos, el uso de apoyos visuales, el reconocimiento de nuevas formas de expresión, las bases para el desarrollo de la obra artística, aspectos que se analizarán en el ítem descriptivo de los desempeños de los estudiantes, y en un

porcentaje menor, pero no menos significativo, algunos estudiantes manifiestan más interés por las actividades prácticas que de tipo conceptual. Terminado el abordaje de las exposiciones, se presentaron algunas modificaciones en la implementación, producto de la brecha temporal planeación-implementación, que fueron descritas en el numeral anterior. Por lo tanto, se presentan, de nuevo, vacíos en la consideración de las interacciones entre estudiantes, ya que la labor de cada uno era elegir, por decisión propia, uno de los movimientos artísticos para formalizar, por medio de los planteamientos conceptuales de éste, una obra pictórica y no contando, para esta decisión con la retroalimentación del docente y estando al margen de las actividades que no pudieron llevarse a cabo en este punto de la EA (plenaria de aprendizajes y opiniones sobre los temas de exposición, el escrito reflexivo), por motivos expresados en el anterior numeral.

Sesión #5

Se procede ahora, al análisis de las interacciones entre estudiantes en esta sesión, la cual arroja como momento protagónico, la elaboración de la obra pictórica como producto final de aprendizaje y proyecto de la EA. El escenario para el desarrollo de este momento, estuvo definido por el lugar escogido para realizar la actividad, por la disposición de los materiales por parte de los estudiantes y por el nivel de motivación de cada estudiante, lo cual es propiamente parte del desempeño de los estudiantes que será analizado posteriormente, pero, de igual manera influye en el tipo de interacciones que se presentan. Aunque el trabajo fue planteado desde la individualidad, fue común observar algunos subgrupos de trabajo para la producción de la obra artística y, adicionalmente, el docente ha definido otros espacios para llevar a cabo la experiencia de creación (recordar que se emplearon los pasillos de la institución contiguos al aula de clase) lo que permite una asociación colectiva entre los estudiantes. Al preguntar a los estudiantes sobre el nivel de frecuencia del trabajo en equipo en las diferentes actividades de la EA, se encontró que, de los 18 estudiantes que

opinaron, 9 estudiantes refirieron específicamente el trabajo en equipo durante la actividad de la obra pictórica, aportando estas percepciones:

- a. *“En el lienzo y algunos saberes de las exposiciones”.*
- b. *“Al hacer las guías, cuando hice la exposición y en el trabajo de pintura con el lienzo”.*
- c. *“En las exposiciones; a la hora en que se estaba explicando el tema y también al decidir y contarnos entre nosotros a qué se quería llegar en el lienzo y que queríamos representar”.*
- d. *“Las exposiciones fue un trabajo en equipo, durante el trabajo con el lienzo también hubo por así decirlo trabajo en equipo ya que uno se podía apoyar en las opiniones de los compañeros para así tener un buen resultado”.*
- e. *“Al momento de exponer claramente y cuando empezamos el trabajo con el lienzo entre grupitos nos preguntábamos como nos iba quedando el boceto y hasta nos pedíamos vinilos prestados”.*
- f. *“En las exposiciones y en el momento de hacer la pintura”.*
- g. *“Cuando realicé el afiche, al exponer, cuando salíamos a los corredores para pintar, no recuerdo más”.*
- h. *“Cuando compartíamos la pinturas o ideas”.*
- i. *“Cuando nos sentábamos todos a compartir las pinturas o nos dábamos ideas de cómo hacerlas”.*

De lo anterior se puede constatar la importancia de la opinión del otro en el desarrollo de la actividad creativa, generando vínculos emocionales e intercambio de opiniones que pueden afectar de manera positiva o negativa las decisiones tomadas durante la producción del objeto artístico. Razo y Cabrero (2016) aluden al desarrollo de capacidades creativas por medio de las interacciones que se presentan dentro del aula: (las interacciones educativas) describen *“los vínculos y actividades que se desarrollan en el salón de clases, y que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales”*. Ahora bien, bajo esta afirmación vale la pena analizar si las percepciones de los

estudiantes, anteriormente mostradas, responden a un nivel esperado de las interacciones para el ejercicio creativo. Al respecto, es posible considerar como positivas, aquellas percepciones que refieren a la influencia del compañero en las decisiones técnicas y conceptuales para la elaboración de la obra pictórica, como se observa específicamente en los aportes *c, d, e, i*; para () estudiantes esta sesión es la que más recuerdan:

- *“En la que trabajamos con el lienzo ya que trabajamos en los corredores y con los compañeros que estaba nos dábamos ideas y también el profesor nos asesoraba”.*
- *“La del Lienzo, porque tuve la oportunidad de ver los diferentes géneros realizados por los compañeros, con sus diferentes técnicas y pinceladas utilizadas”.*
- *“En ocasiones algunos compañeros daban opinión de los trabajos a los demás y les facilitaban algún material que pudiera ser útil”.*

Una de las apreciaciones de un estudiante, al preguntarle por aquellos momentos de la EA que recuerda con poco agrado, puede reforzar este análisis:

- *“Lo único que no me gusto fue hacer el dibujo y luego pintarlo ya que no sabía ni siquiera que hacer y estaba perdido”.*

Como se puede observar, son percepciones que aluden directamente a momentos de interacción con otros compañeros y aportan a la definición y análisis de su importancia y posterior relación con el sub-eje de sistematización correspondiente. Como ya es sabido, esta fue la última sesión de implementación de la EA y, al igual que en las interacciones docente-estudiante, es necesario valorar, en el caso hipotético, aquellas interacciones entre estudiantes que se dejaron de presentar al no llevarse a cabo las últimas fases que hacían parte de la planeación de la EA, como lo son la retroalimentación de la obra artística por parte del profesor y los compañeros y, por último, la socialización y exposición artística de la obra finalizada, lo que indica una dependencia directa del criterio del estudiante en la finalización de ésta (sin interacciones en el aula).

Se indagó a los estudiantes, adicionalmente, si consideraron que esta EA aportó a la construcción de otros aprendizajes alternativos a los estipulados desde el área de artística y se encontraron las siguientes apreciaciones, relevantes para el análisis de las interacciones entre los estudiantes:

- *“Los aprendizajes que tuve fueron de habilidades de pensamiento, de opinión y valor y técnica artística”.*
- *“De opinión considero yo, ya que, con el simple hecho de ver alguna pintura, se puede valorar que lleva un significado”.*
- *“Habilidades de pensamiento, ya que pude empezar a pensar un poco diferente sobre algunas formas de pintar que antes me parecían aburridas”.*
- *“De pensamiento, porque en ese momento recuerdo que no pensaba en el arte de esa manera; entonces si obtuve otros aprendizajes”.*

Lo anterior puede indicar que el trabajo colaborativo de socialización impulsa a algunos estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento y a fortalecer sus capacidades analíticas, lanzando opiniones propias sobre una manifestación artística, articulándola con las percepciones del otro, lo que supone también un avance en la diversificación de los lenguajes artísticos que pueden ser aprovechados por el estudiante en función de sus necesidades expresivas.

Como último elemento de relevancia a considerar dentro la descripción de las interacciones entre estudiantes, es la inclusión de las TIC ya que estas pueden afectar (de forma satisfactoria o no satisfactoria) dichas interacciones. Dentro de la planeación de la EA se estableció la incorporación de algunas herramientas y recursos TIC tal como se observa en el Cuadro #3 (sobre recursos y herramientas TIC a emplear) y, en contraste con la implementación, y teniendo en cuenta las sesiones efectivamente llevadas a cabo, se destaca la integración de algunos recursos como son el video beam y el computador que permitieron apoyar las presentaciones de los

estudiantes e ilustrar los conceptos ejemplificados con base en referentes artísticos para mediar los espacios de intercambio de opiniones y apreciaciones entre los estudiantes; por otra parte, encontramos el uso de herramientas TIC como Prezi y Canva que ofrecen la posibilidad de trabajar colaborativamente y cuyos alcances en esta EA se analizarán posteriormente en la recuperación de la EA en cuanto a los productos de aprendizaje.

3.2.2. Sobre los desempeños de los estudiantes, en la estrategia didáctica implementada por el docente.

Para la comprensión de este aspecto, vale la pena revisar algunas concepciones referentes al *desempeño*, en el contexto de las instituciones educativas. Según el Diccionario Ideológico de la Lengua Española (1998) el *desempeño* es un cumplimiento de una responsabilidad, es aquella acción ligada al hacer aquello que uno está obligado (o en el deber) de hacer, también lo refiere como una habilidad o destreza en un trabajo, oficio o profesión. Ahora bien, en el contexto educativo, el MEN relaciona el desempeño con el rendimiento académico del estudiante y establece, a través del Decreto 1290²², la escala de valoración nacional de desempeño en 4 niveles: desempeño Superior, desempeño Alto, desempeño Básico, desempeño Bajo. Por su parte, Cajiao (2010) refiere el desempeño escolar como un concepto que involucra tanto los resultados académicos como muchos comportamientos y actitudes de los estudiantes, en otras palabras, el desempeño abarca cualquier observación de tipo académico, comportamental, emocional y actitudinal. También *en cada caso varía el concepto de desempeño escolar, pues los criterios de*

²² El Ministerio de Educación Nacional, a través del decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, en su artículo 5 establece que cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración Superior, Alto, Básico, Bajo. La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.

adaptación (del estudiante), *persistencia*, *cambio de actitudes* y *disposición a progresar pueden ser más importantes que los resultados académicos propiamente dichos* (Cajiao,2010), esto puede dar a entender que la forma del docente evaluar el desempeño de un estudiante, implica la manera como éste concibe la noción de desempeño. Cajiao añade, también, que:

“El desempeño o la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizados en cada persona e influyen en la manera como cada uno actúa en su contexto”.

La evaluación de un desempeño, por ejemplo, involucra la observación, el seguimiento y la medición de las conductas de los alumnos en el momento en el que se encuentran efectuando alguna acción relacionada con el proceso de aprendizaje, sea de manera individual o colectiva (Hancock, 2007, citado por Edutrends - Tecnológico de Monterrey, 2016); un desempeño corresponde, así, a aquella acción o conducta que permite poner en evidencia la adquisición, no sólo de conocimientos, sino de habilidades. También, según lo anterior, es importante considerar el desempeño de los estudiantes desde una valoración colectiva y no sólo individual. El desempeño del estudiante permite, entonces, referirse a los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de una EA, que conllevan a determinar el nivel de desarrollo de las competencias esperadas.

Por todo lo anterior, considerar los desempeños va más allá de supeditar a un análisis de la escala valorativa obtenida por el estudiante (que mide) y se concentra también en las valoraciones formativas del docente y los procesos de autoevaluación del estudiante. De esta manera, es pertinente direccionar el análisis de los desempeños de los estudiantes a los saberes que son objeto de aprendizaje en esta experiencia, tal como se puede observar en el proceso de planeación en los campos de *saber conocer*, *saber hacer* y *saber ser*, claro está, desde los resultados de la implementación y la retrospectiva realizada a través de las herramientas de recuperación de la práctica, como son (para recordar) el diario de campo, la planilla de calificaciones, la entrevista de

grupo focal, la encuesta aplicada y los registros de algunas actividades realizadas por los estudiantes (presentaciones digitales, obras pictóricas).

Referente al *saber conocer*, se definieron los siguientes indicadores:

1. Comprender el fenómeno del vanguardismo artístico como respuesta al naturalismo y la tradición academicista del arte hasta mediados del siglo XIX.
2. Identificar algunos de los movimientos vanguardistas que marcaron rupturas en los lenguajes de expresión pictórica en la historia del arte y a su vez en la concepción misma del arte.
3. Reconocer algunas herramientas TIC que pueden potenciar significativamente sus habilidades de cooperación y comunicación.

En el primer indicador, se esperaba una comprensión general del fenómeno del vanguardismo desde los referentes históricos que contextualizan el desarrollo artístico desde finales del s. XIX y a través del s. XX; ahora bien, en el segundo indicador se esperaba que el estudiante estuviera en capacidad de identificar algunos movimientos referentes al fenómeno del vanguardismo y su impacto, tanto ideológico como estético, en las tradiciones artísticas de la época y, por último, que el estudiante tuviera un reconocimiento de algunas herramientas TIC que desarrollaran sus habilidades cooperativas y comunicativas. Al respecto de este primer bloque de *saber conocer*, en la entrevista de grupo focal se indagó sobre el significado del concepto de vanguardismo para analizar el impacto que tuvo la comprensión de este concepto y, del grupo participante, 3 estudiantes manifestaron alguna percepción:

- “¿no era como lo nuevo? Ay es que no me acuerdo, tiene que ver con lo novedoso, como con lo moderno”.
- “...es como una tendencia, tendencias y movimientos que se dieron a principios del siglo XX”.
- “¿no es como algo innovador?”.
- “¿no se llamarían movimientos artísticos?”.

Lo que marca una tendencia a reconocer el vanguardismo artístico como una serie de tendencias y los estudiantes lo asocian claramente al concepto de innovador. También se investigó, por medio de la encuesta, y luego de la reunión de grupo focal, sobre la retrospectiva acerca de la concepción

del vanguardismo, donde 7 de los 18 estudiantes encuestados afirman recordar con claridad el concepto de vanguardismo arrojando las siguientes percepciones:

- *“Este concepto se trata de innovación del arte, o sea, un momento en el cual se marcó un antes y un después”.*
- *“El vanguardismo es la libertad de expresión en una pintura artística significativa de varios sentimientos que siente el autor de esta”.*
- *“Fue la época en donde se buscó la innovación del arte, acompañando diferentes movimientos artísticos para la renovación”.*
- *“Obras de artes que pretendían romper con lo clásico y pasar a lo contemporáneo”.*
- *“Son diferentes movimientos de una gran cantidad que da la renovación de formas y contenidos”.*
- *“Es un movimiento artístico que lleva todas las obras de arte. Pues, son como todas las obras de arte que se llevan más al lado artístico y político”.*
- *“Es un movimiento artístico que hace referencia a todas las obras de arte y a los artistas que son innovadores”.*

Y como puede observarse en estas apreciaciones, se continúa con recurrencia a asociar el concepto de vanguardismo con la idea de lo innovador o del rompimiento de tradiciones tanto desde lo formal como lo conceptual. Ahora bien, al confrontar la percepción de estos estudiantes con la valoración realizada en la planilla de notas de la EA, se encuentra que 5 de esos estudiantes, efectivamente, obtuvieron una valoración de desempeño alto en la nota correspondiente que incluye dicha actividad (casilla #1), en cuanto a la comprensión del fenómeno del vanguardismo y 2 estudiantes una valoración baja, lo que podría indicar que en su momento no evidenciaron un dominio del concepto por motivo de actividades no realizadas o no presentadas, pero han logrado dominar el concepto a través de las demás actividades de profundización. De los encuestados, 11 estudiantes reconocen que tal vez tienen un dominio del concepto de vanguardismo, y realizan los siguientes aportes:

- *“Son las obras innovadoras respecto al arte y la cultura”.*
- *“Es un movimiento artístico abordando lo cultural y político”.*
- *“Lo nuevo, algo innovador”.*
- *“Me acuerdo que se habló sobre que era una forma de expresar posiblemente los nuevos tiempos por medio del arte y nuevas técnicas”.*
- *“Creo que es innovar”.*

- “Estar a la vanguardia, de la mano con las tendencias o la moda, lo innovador”.
- “Es un arte antiguo que tiene un significado especial y que utiliza técnicas diferentes a las modernas y de donde se da el surgimiento de otras técnicas”.
- “Es como un movimiento artístico que hace referencia a diferentes obras de arte y artistas”.
- “Si no estoy mal tiene que ver con las figuras abstractas”.
- “Tiene que ver con las figuras abstractas”.
- “Obras de arte un poco antiguas”.

Apreciaciones que, en general, no están alejadas del objetivo si consideramos algunas nociones que sintetizan el fenómeno del vanguardismo artístico. Según National Galleries Scotland (2018) el concepto de vanguardias se atribuye al espíritu de lucha de las tendencias artísticas originadas desde mediados del siglo XIX, (del francés medieval *avant-garde*, usado en el contexto militar, el cual significa la línea del frente de un ejército, la que va por delante o está en un primer plano); así los artistas, que en ese entonces son comparados de esta manera y en analogía con aquellos soldados, conformaban una fuerza de grupo desafiando conceptos e ideas establecidos desde hace mucho tiempo sobre el arte, traspasando los límites aceptados; los artistas de vanguardia desafían y en ocasiones provocan a través de la sátira. De esta manera, cada vanguardia es frágil y fugaz; un momento que corre el riesgo de ser superado casi tan pronto como se experimenta. La vanguardia de hoy, mañana puede resultar familiar, convencional o incluso un cliché (National Galleries Scotland, 2018). En su artículo sobre el vanguardismo artístico, Imaginario (s.f.) define el vanguardismo como un conjunto de tendencias revolucionarias del arte y la literatura que tuvieron lugar a comienzos del siglo XX, las cuales pretendían, por un lado, la ruptura con la tradición y el academicismo; por el otro, la búsqueda de la innovación estética. El arte de vanguardia propugnó la *ruptura*, un valor que en el campo artístico de mediados del siglo XIX era marginal, pero que después de no pocas luchas, en su evolución a lo largo del siglo XX ha llegado a ser el valor dominante o “legítimo” (Furió, 1999).

En las apreciaciones anteriores se alude, así, a las vanguardias como movimientos artísticos revolucionarios que rasgan con la tradición y sacuden el mundo del arte, en ocasiones llegando a provocar asombro exagerado o, incluso, rechazo por parte del espectador. Es decir, que el artista llega tener conciencia de su libertad creativa y expresiva, originando lenguajes artísticos innovadores, liberándose así de lazos y tradiciones arraigadas lo que conlleva a un proceso de búsqueda y experimentación. Este principio de experimentación e innovación, será de gran importancia para el análisis de los desempeños del estudiante en conexión con la producción artística de la obra de arte en el desarrollo de la EA.

Con relación al saber conocer #2, se puede tomar como foco principal los desempeños de los estudiantes en la profundización conceptual sobre el movimiento artístico asignado. En la encuesta realizada a los estudiantes, el 50% afirma recordar el movimiento artístico investigado y el otro 50% indica no recordar, lo que arroja una consideración importante sobre el impacto y nivel de apropiación de los aprendizajes en este punto de la EA. Vale la pena, entonces, realizar la retrospectiva sobre los desempeños de los estudiantes en cuanto al proceso de investigación llevado a cabo, el objeto digital diseñado y el proceso de exposición y socialización de los conceptos ante los demás compañeros del grupo. En cuanto al proceso de investigación, hay que recordar que la implementación de la EA sufrió afectaciones en la secuencia didáctica, lo cual ya fue abordado en el campo de las interacciones. El trabajo en la sala de informática fue parte de este proceso de investigación donde algunos estudiantes participaron activamente de la búsqueda de información acerca del movimiento artístico asignado, no obstante, en la encuesta realizada se preguntó sobre cuál de los recursos tecnológicos había sido más significativo para el cumplimiento de los objetivos de la EA y solo 2 estudiantes afirmaron que la sala de informática, con lo que podría entresverse que las falencias en la implementación de esta sesión (ya descritas anteriormente

en el análisis de las interacciones) afectaron el desempeño de la mayoría de los estudiantes para el ejercicio investigativo y esto se comprueba en los registros del diario de campo donde no se tiene registro de un avance significativo de los equipos en la actividad ni de elaboración de la presentación de diapositivas e infografía, por lo que el desenlace de esta actividad dependió del trabajo autónomo de los estudiantes en sus hogares. Se hace, pues, necesario analizar los desempeños con base en lo reconstruido en el momento de socialización de lo investigado y lo observado en las presentaciones digitales elaboradas por los estudiantes. Al respecto, se han logrado recuperar exitosamente los registros de las presentaciones digitales elaboradas por los estudiantes (que se pueden encontrar en los anexos), lo que permite realizar una observación de los desempeños en el proceso de investigación. La mayoría de los estudiantes se acogió de forma literal a los parámetros de investigación ofrecidos por el docente, sobre el movimiento artístico a investigar, sin embargo, entre las principales falencias, se observa una dificultad para la selección y manejo de la información ya que en algunas presentaciones se observa información copiada de la web sobre el movimiento investigado, aún sin edición y sin aplicar formato al texto, como se puede observar a continuación:

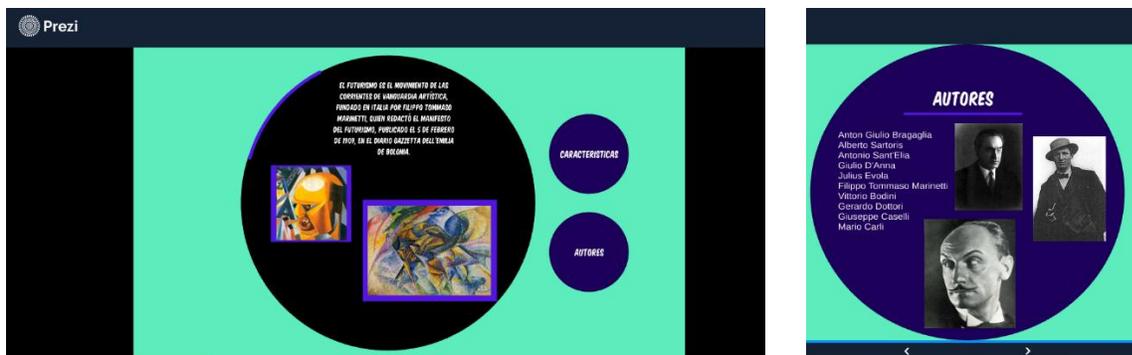
Fotografía 11- Captura de pantalla con presentación digital elaborada por un estudiante



Fuente – Elaboración propia

También es de mencionar que, como en el trabajo observado en las siguientes imágenes, los estudiantes no profundizaron en algunos aspectos importantes como el análisis personal de los planteamientos investigados, los referentes de obras artísticas, la no reseña de los aportes de cada artista a la consolidación de la ideología del movimiento.

Fotografía 12- Captura de pantalla de presentación digital con la herramienta Prezi de 1 grupo de estudiantes



Fuente – Elaboración propia

Y, también en la mayoría de los casos, los grupos de trabajo no realizaron el respectivo reconocimiento de las fuentes de información (tanto de imágenes como de texto) y citación de autores, aspecto que también falta fortalecer dentro de las instrucciones impartidas por el docente. Un punto positivo en el desempeño de los estudiantes, frente a la elaboración de su presentación digital se evidencia en el dominio de las herramientas TIC dispuestas para su exploración. Tanto en la herramienta Prezi como la herramienta Canva, la mayoría de equipos se mostraron capacitados para indagar en el uso de nuevas herramientas y solo 1 de los equipos se vio dificultado para el uso de estas herramientas y realizó su actividad con la herramienta básica de PowerPoint. También es fundamental la percepción de los estudiantes acerca del trabajo en equipo en este punto de la EA. De los estudiantes que consideraron que la frecuencia del trabajo en equipo fue muy frecuente durante la implementación de la EA, ninguno hace referencia directa al momento de elaboración de las presentaciones, lo que puede llevar a pensar que no se fortaleció lo suficiente y, por experiencias anteriores, se produce una repartición de roles y de funciones más no una

integración y confrontación de saberes que arroje una postura de equipo frente a la investigación realizada. Este contexto conlleva a una reflexión, realizada anteriormente sobre la necesidad de generar espacios de retroalimentación durante el proceso de investigación de los estudiantes, los cuales buscaron promoverse desde el diseño de planeación de la EA, pero no lograron llevarse a la práctica.

Compete, ahora, analizar el desempeño de los estudiantes en cuanto al nivel de apropiación conceptual de los movimientos artísticos objeto de investigación, lo que puede analizarse a través de los resultados de la actividad de socialización y la encuesta realizada. Dentro de la escala de desempeño del MEN, del grupo de 34 estudiantes que hicieron parte activa de este momento de la EA, 1 estudiante obtuvo desempeño bajo, 18 estudiantes desempeño básico, 11 estudiantes desempeño alto y 4 estudiantes desempeño superior. De acuerdo a los parámetros de calificación que fueron compartidos a los estudiantes: 1) nivel de apropiación conceptual, 2) expresión verbal y corporal, 3) veracidad y articulación de la información ofrecida, 4) posición personal y crítica frente a los planteamientos y conceptos investigados, se pudo observar que la mayor parte de los estudiantes tuvieron algún tipo de falencias en la capacidad argumentativa, acudiendo en muchos casos a la lectura textual y a la transmisión imprecisa de algunos datos, como, por ejemplo: reseña de artistas sin el aporte individual a los planteamientos del movimiento artístico, reseña de obras artísticas sin su respectivo contexto, artista y confrontación con los planteamientos conceptuales y formales del estilo investigado, omisión de una postura y opinión personal frente a las manifestaciones artísticas observadas. Para apoyar este análisis se realizaron algunas preguntas en la encuesta que pretenden rescatar puntos importantes para la valoración del desempeño de los estudiantes. Por una parte, se indagó a los alumnos si en alguno de los movimientos artísticos de vanguardia se identificó con sus planteamientos conceptuales, es decir, si había encontrado alguna

afinidad frente al modo en qué piensa o ve la realidad con la forma de expresión de los artistas que abordaron dicho movimiento y de 18 respuestas, 9 estudiantes afirmaron que sí arrojando los siguientes aportes:

- *“Si, ya que había movimientos en los que los artistas se expresaban por medio de los colores, y así es como yo soy, me gusta expresar emociones en mis pinturas según los colores que uso al pintarlas”.*
- *“No recuerdo exactamente el movimiento, pero recuerdo que su conceptualización era algo como de que el hombre comienza a creer en su propia mente y busca nuevos conocimientos”.*
- *“En el surrealismo encontré afinidad sobre el modo en que piensan y lo que esto puede provocar, dejar aparte lo racional en algunos momentos y observar que más se puede obtener”.*
- *“Si, ya que son diferentes formas de expresarse y demostrar sentimientos”.*
- *“Si en el surrealismo por las formas de ver las cosas”.*
- *“Abstracto”.*
- *“El que más se acerca a la forma en que veo la realidad es el Modernismo ya que éste trata de innovación y eso es lo que yo pienso que cada día debemos innovar en las cosas que hacemos en nuestra vida”.*
- *“Creo que me identificaba con el movimiento que me tocó porque no se trataba de que todo quedara de forma estética si no lo más importante era expresar los sentimientos”.*
- *“La verdad no recuerdo el nombre de mi obra, pero recuerdo que en el momento que investigué sobre esta me sentí identificada”.*

También se indagó sobre aquellos movimientos artísticos que cada estudiante lograba recordar, incluyendo el movimiento del cual fue objeto su investigación, donde 4 estudiantes afirman, en sus respuestas, recordar el nombre de la mayoría de los movimientos artísticos estudiados, mientras que 9 estudiantes afirman recordar el nombre sólo de algunos de los movimientos. (vale la pena recordar que en total se investigaron 11):

- *“Fauvismo, cubismo, futurismo, expresionismo, dadaísmo, surrealismo, hiperrealismo”.*
- *“Recuerdo el fauvismo, impresionismo, cubismo, surrealismo y el dadaísmo”.*
- *“Cubismo, dadaísmo, neoplasticismo, expresionismo abstracto, surrealismo”.*
- *“Dadaísmo, cubismo, expresionismo, modernismo, futurismo, surrealismo”.*

Lo anterior arroja unas coincidencias en cada respuesta que pueden dar evidencia del nivel de incidencia que tuvo la profundización conceptual de cada movimiento en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, movimientos artísticos como el cubismo, el expresionismo o el

surrealismo marcan una tendencia que invita a confrontar con los desempeños obtenidos por los estudiantes autores de dicha investigación tanto en la planilla de valoraciones (casilla #2 de vanguardismo artístico) como en la presentación digital elaborada, encontrando, por ejemplo, en la presentación digital del surrealismo una investigación concisa y bien estructurada, que puede apreciarse en el siguiente enlace <https://prezi.com/view/dQPZz0t5IaOGFfnonHud/>. Sin embargo, en el caso de la presentación del expresionismo el equipo de investigación no realizó una presentación propia, sino que ambientó su exposición con un video tomado de la web, pero con una valoración en desempeño alto, lo que indica que el equipo apropió correctamente los conceptos y despertó el interés por el tema en los estudiantes. Continuando con la indagación, se preguntó a los estudiantes si podían describir brevemente alguno de los movimientos artísticos estudiados en la EA y, de 18 respuestas, 8 respondieron afirmativamente, con los siguientes hallazgos:

- *“El cubismo trata de hacer una pintura basado en figuras geométricas”.*
- *“FUTIRISMO: Surgió con el objetivo de romper la tradición artística y los signos convencionales a los que estaba dotada la población”.*
- *“El fauvismo que es movimiento que tuvo origen en Francia, y que se caracteriza por el uso del color ya que con este los artistas expresaban sus sentimientos. El nombre de este movimiento se originó del término fauves”.*
- *“Cubismo: Es un movimiento dónde se dibuja con figuras geométricas, los dibujos no son tan pulidos, sino que se realizan con base a diferentes figuras geométricas”.*
- *“Recuerdo el expresionismo, el que investigué y expuse y este habla sobre expresar la angustia, tristeza y melancolía que sentían en esa época y no necesitaba de un resultado estéticamente lindo además de que se oponía al impresionismo”.*
- *“El hiperrealismo es el más parecido a la realidad y se caracteriza por tener muchos detalles y confundir la pintura con una imagen de fotografía”.*
- *“Cubismo: movimiento artístico donde se usaban figuras geométricas”.*
- *“El dadaísmo es un movimiento que surgió en 1916, surgió para contradecir las órdenes y reglamentos de las artes modernas”.*

Las anteriores respuestas, dan parte de una correcta apropiación de los conceptos relacionados con diferentes movimientos artísticos y permiten tener una apreciación de lo que fue el desempeño de los estudiantes frente a la socialización teórica de los diferentes movimientos vanguardistas, cuya interpretación podrá ser útil en la fase de análisis en el respectivo sub-eje de sistematización.

Referente al *saber hacer*, se definieron los siguientes indicadores:

1. Comunicar con claridad y de forma creativa ideas amplias y complejas usando herramientas y medios tanto analógicos (técnicas pictóricas) como digitales.
2. Elegir y experimentar con diversas técnicas pictóricas en función de sus necesidades expresivas y de comunicación.
3. Desarrollar diferentes formas de comunicación creando objetos digitales tales como infografías, mapas mentales, presentaciones, etc.

Para el análisis del desempeño de los estudiantes frente a estos indicadores, vale la pena recordar lo expresado en el numeral 3.1.1 sobre la competencia de la *comunicación*, donde básicamente se concibe como la producción artística en sí, y es a través del objeto artístico como portador de un mensaje, que se puede determinar si el estudiante logró o no (en la implementación de esta EA) habilidades de creación y ha construido un sentido para causar una interpretación, lectura o efecto en el espectador a través de los lenguajes, técnicas y materiales utilizados. También es importante considerar la producción del objeto digital y poder establecer relaciones de correspondencia entre los movimientos artísticos investigados y lo expresado en la obra. Para la identificación de estos desempeños durante la elaboración de la obra artística, es pertinente indagar sobre el grado de apropiación de uno (o varios) de los movimientos artísticos el cual puede verse reflejado en los códigos visuales utilizados por el estudiante en su obra y en el proceso de elaboración de la misma, siendo este (el proceso, el cual incluye elección de materiales, búsqueda de referentes, experimentaciones técnicas, reflexiones conceptuales [si las hubo]) uno de los aspectos más relevantes a la hora de realizar el análisis pertinente con relación al eje de sistematización.

Al respecto, se indagó a los estudiantes acerca del movimiento artístico del cual habían tomado los elementos para representar su obra y de 18 respuestas, 8 estudiantes afirmaron recordarlo. Dentro de las justificaciones sobre el por qué no lo recuerdan, 5 estudiantes lo atribuyen solo a razones de memoria (*no lo recuerdo*), 2 a que (por la premura del tiempo durante la implementación de la EA) no lograron consolidar un lenguaje artístico acorde a alguno de los movimientos, en otros 2 casos lo atribuyen al empeño puesto a su elaboración ya que, según indican, la nota de la obra artística no perjudicaba los resultados de calificación final en el área para el final del período y 1 estudiante aseguró no haber realizado la pintura por descuido y porque no supo qué representar. También, como se muestra a continuación, y como verificación del desempeño de los estudiantes, se indagó en la encuesta por el procedimiento seguido por cada uno al elaborar la obra artística, bajo una serie de aspectos elementales, encontrando los siguientes hallazgos. A la derecha se encuentra el número de estudiantes que hizo efectivo dicho proceso:

Tabla 5- Parámetros de seguimiento y valoración del proceso de producción de la obra

Procesos llevados a cabo en la realización de la obra pictórica	Nº de estudiantes
Elegiste el movimiento artístico que más te llamó la atención	16 estudiantes
Realizaste bocetos de borrador de lo que iba a ser tu obra final	12 estudiantes
Pensaste y elegiste cuál (o cuales) gesto(s) pictórico(s) era(n) más apropiado(s) para tu obra (pincelada larga, pincelada corta, veladura, Dripping, degradado)	11 estudiantes
Buscaste una imagen y la realizaste tal cual, sin cambiarle detalles	4 estudiantes
Realizar tus propias representaciones sin tener en cuenta imágenes ajenas	4 estudiantes
Experimentar y hacer ensayos con otros lenguajes diferentes a la pintura	1 estudiante
Realizaste ensayos de pinturas previas para experimentar con la técnica antes de realizar tu obra final	2 estudiantes
Reflexión conceptual acerca de lo que se desea plasmar en la obra.	0 estudiantes

Fuente - Elaboración propia

Frente a algunas conclusiones importantes de lo anterior, encontramos que casi la totalidad de los (18) estudiantes encuestados, tuvieron inicialmente un propósito expresivo con relación a las características de uno de los movimientos artísticos, 4 estudiantes decidieron emplear códigos visuales propios sin tomar en cuenta referentes externos mientras que los demás, o realizaron una reinterpretación de imágenes de referencia o reprodujeron completamente los códigos visuales de una obra ya existente. Dentro de los hallazgos, 11 estudiantes hacen un razonamiento inicial de los conocimientos previos en cuanto al gesto pictórico y solo 2 estudiantes realizaron ensayos previos con la técnica pictórica. Llama la atención que sólo 1 estudiante consideró experimentar con otros lenguajes diferentes a la pintura, lo que demuestra una alta influencia de las recomendaciones del profesor en cuanto a la técnica y el lenguaje a desarrollar, es decir, que el desempeño de los estudiantes puede ser más significativo desde la parte experimental y bajo un rol más activo (aunque es una conclusión apresurada que deberá ahondarse posteriormente en el análisis). Por último, se destaca que ningún estudiante articuló un discurso a su obra para sustentar su contenido lo que puede estar directamente relacionado con la no implementación de la actividad de reflexión previa en la EA, que se puede observar en la descripción de la planeación. Así, las posibles consecuencias en los desempeños de esto en los estudiantes serán motivo de análisis en la siguiente fase del trabajo y cómo estas carencias pueden incidir en el desarrollo o no del pensamiento creativo en el estudiante.

En cuanto a la elección de los materiales para la obra y la técnica a utilizar, es claro que hay una orientación por parte del profesor para utilizar el lienzo como soporte y se sugirió utilizar a libertad técnicas como los vinilos, el acrílico, la acuarela. En efecto, al indagar por el grado de autonomía en la elección de los materiales, se encontró que 6 estudiantes (de los 18 encuestados) formalizaron su obra de esa manera siguiendo la indicación del profesor, esto es, sin indagar por

otro tipo de materiales o experimentar con otra clase de técnicas, mientras que 9 estudiantes afirmaron solamente haber “pensado” en utilizar otro tipo de materiales pero, de igual manera, atribuyen su decisión a las orientaciones del profesor y, por último, 2 estudiantes afirman que experimentaron con otro tipo de soporte y técnicas y definieron por convicción propia el uso de materiales para su obra. No menos importante, resulta indagar más a profundidad el nivel de conceptualización puesto en la obra (la conceptualización, se refiere al grado de reflexividad previo al desarrollo formal de la obra y a las relaciones establecidas entre la simbología utilizada con las ideas que quieren expresarse), considerando que anteriormente 1 estudiante afirmó no realizar la obra y el resto de estudiantes expresaron no tener en cuenta dentro de su proceso, una reflexión conceptual acerca de lo que se quería plasmar en la obra; para ello se indagó al respecto sobre las posibles influencias y motivaciones que originaron la elección del movimiento artístico a implementar y, con ello, la creación de la obra encontrando que 11 estudiantes afirmaron encontrar algún tipo de afinidad formal con los planteamientos del movimiento artístico, por ejemplo, uno de los estudiantes indicó sentirse identificado con los colores saturados y extravagantes, característica muy representativa del lenguaje expresivo del movimiento fauvista (fauvismo), lo cual influyó en su decisión mientras que otro estudiante indicó preferencia por la abstracción y la prevalencia en el uso de la línea y de formas geométricas, característica propia del cubismo; se encontró, también, que 9 estudiantes atribuyeron al gusto estético²³ la elección e implementación del movimiento artístico en su obra y 5 estudiantes refieren que su decisión se vio

²³ La teoría del gusto estético ha sido abordada por diversos autores como Shaftesbury (1740), Hutcheson (1725), J. Adisson (1991), Gerard (1992), Kant (1790). En su artículo “El gusto estético. La educación del (buen) gusto”, Pérez Alonso-Geta (2008), define el gusto como *...una posibilidad de la naturaleza humana, es la capacidad que permite percibir la belleza. La característica esencial del gusto estético es el desinterés, el distanciarse del interés práctico, que permite el desarrollo de la imaginación y aboca para los empiristas a la universalidad. La búsqueda y explicación de la universalidad se desarrolla en torno a la idea de que la imaginación puede volar por encima, trascender las particularidades hacia la universalidad del gusto, como no pueden hacerlo los sentidos [...] los valores estéticos, al contrario que los morales, no exigen ni imponen nada. Pero el ser humano ha de “aprender” a ver, a participar, a recibir y experimentar esa participación. [...] no obstante, el gusto se ejercita sobre singulares obras de arte o de la naturaleza de las que decimos que son bellas, sin que podamos apelar a leyes generales. Por ello existen opiniones diferentes en cuestiones de gusto.* Así, el gusto estético implica la capacidad de sentir placer por lo bello.

influida, en parte, porque el movimiento artístico que eligieron les pareció más sencillo de representar, 1 estudiante manifestó influencia de la percepción de otro compañero lo que lo motivó a hacer la elección. Corresponderá, posteriormente, analizar cómo influyen estos desempeños en el desarrollo del pensamiento creativo y lo que a nivel general respecta al desempeño de los estudiantes en cuanto al saber-hacer de la EA. Para concluir este apartado, vale la pena recordar que la mayor parte del proceso de elaboración de la obra lo llevó a cabo cada estudiante de forma autónoma ya que no se llevó a cabo la retroalimentación pertinente y no se contó con más espacios de trabajo dentro del calendario escolar. Para concluir este aspecto se resalta que, de los 34 estudiantes participantes en la EA, y según registros de la planilla de valoraciones (en la casilla #3 de vanguardismo artístico):

15 estudiantes obtuvieron desempeño superior en la presentación de la obra final.

9 estudiantes obtuvieron desempeño alto.

3 estudiantes obtuvieron desempeño básico.

1 estudiante obtuvo desempeño bajo.

6 estudiantes no presentaron la obra pictórica.

Referente al *saber ser*, se definieron los siguientes indicadores en la EA:

1. Enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando en equipo.
2. Valorar los códigos visuales de las diferentes vanguardias que marcaron rupturas en los cánones estéticos y creativos y que formaron parte del contexto artístico de su respectiva época, especialmente desde la dimensión pictórica.
3. Respetar las ideas y formas de expresión de los demás compañeros.
4. Adquirir responsabilidad con el uso de materiales y la limpieza del lugar de trabajo.

Frente al primer indicador de saber-ser, en el numeral 3.2.2. referido a las interacciones entre estudiantes se ha logrado definir elementos importantes para la valoración de dichos desempeños,

siendo importante, posteriormente, el análisis de dichas interacciones y poniendo especial atención a las consecuencias de la no implementación de los espacios de retroalimentación y exposición conjunta de las obras artísticas. Cuestionamientos como ¿qué pasaría con el desempeño de los estudiantes si se lograra llevar a cabo cada uno de los momentos de la EA que no se lograron implementar? pueden marcar una ruta de análisis en la siguiente fase para este sub eje. Frente al segundo indicador del saber-ser, se pueden establecer los desempeños con base en los registros recuperados de las obras de arte realizadas por los estudiantes, lo cual se abordará en el siguiente numeral sobre los productos de aprendizaje. El respeto por las ideas y formas de expresión de los compañeros podría definirse con el testimonio de los estudiantes que marcaron una tendencia a trabajar colaborativamente en los diferentes momentos de la implementación, y basado en los registros de la planilla de valoración, el diario de campo, la encuesta, y el ejercicio de autoobservación del docente no se registraron episodios de discusión o conflicto que alertaran de un irrespeto por la individualidad y la forma de expresión de cada compañero. En la encuesta se indagó al estudiante sobre la propia valoración de su desempeño en general durante el desarrollo de la EA con los siguientes hallazgos:

- ❖ 0 estudiantes consideraron que tuvieron un desempeño excelente.
- ❖ 10 estudiantes consideraron que tuvieron un desempeño muy bueno.
- ❖ 6 estudiantes consideraron que tuvieron un desempeño aceptable.
- ❖ 1 estudiante consideró que tuvo un desempeño muy regular.
- ❖ 0 estudiantes consideraron que tuvieron un desempeño deficiente.
- ❖ 1 estudiante no respondió la pregunta.

Adicional a este hallazgo estadístico, refirieron también algunas de las razones que obedecieron a dicha valoración, en general, de factores como el desinterés, la indisciplina, la falta de

compromiso y empeño incidieron para no obtener el desempeño esperado, logrando puntualizar las siguientes apreciaciones:

- *“Creo que tuve buen desempeño, pero pude dar más”.*
- *“Porque era muy responsable, además entendía los temas, participaba en clase y siempre trataba de dar lo mejor”.*
- *“Hice los trabajos debidos para lograr entender los que era el vanguardismo y puse atención a su forma de ver su perspectiva y eso”.*
- *“Estuve concentrada y dispuesta ya que es un tema que me parecía curioso e interesante”.*
- *“Me parece que fue muy bueno porque siempre estuve dando mi mejor esfuerzo por aprender y hacer un buen trabajo, no solo por una nota sino para mi aprendizaje como persona”.*
- *“Ya que aprendí mucho y mostré interés por cada actividad”.*
- *“Porque sentí un buen aprendizaje”.*
- *“Me hubiera gustado empeñarme más”.*
- *“Obedece a las razones de empeño, ganas de aprender sobre el tema, la motivación de aprender diferentes cosas que se ven normalmente, entre otras”.*
- *“Aunque estuve muy pendiente a las exposiciones, en algunos momentos hablé en clase”.*
- *“Porque entendí lo necesario para realizar el trabajo y escoger la que más me gustara e identificara con ella”.*
- *“Pues es muy importante saber sobre el vanguardismo y aplicarlo algún día muy lejano pero mi desempeño es aceptable”.*
- *“Ya que siempre me vi motivada a hacerlo todo y a estudiar y aprender”.*
- *“Porque la verdad no es un tema que me apasiona”.*
- *“No me acuerdo muy bien sobre esto, pero lo poco que me acuerdo es interesante”.*
- *“Lo puse así porque no recuerdo muy bien el tema”.*

3.2.3. Sobre los productos de aprendizaje observados en la experiencia.

Como productos de aprendizaje de la implementación de la EA, de los cuales se logró recuperar algunos registros, se encuentran el objeto digital (elaborado en la herramienta Prezi o Canva) y la obra artística, a los cuales se hará referencia en este numeral. Determinar el nivel de incidencia de estos en el desarrollo del pensamiento creativo implica desglosar lo que se logra observar en ellos con relación a los indicadores esperados. Frente a la presentación digital se tiene un registro de 9 productos (de los 11 en total que fueron diseñados por los estudiantes), cada uno relacionado con

uno de los movimientos artísticos estudiados, de los cuales 7 fueron elaborados con herramientas en línea que permiten adjuntar un vínculo a manera de ilustración de lo descrito:

Tabla 6- Enlaces a presentaciones digitales elaboradas por los estudiantes- recuperadas

Enlace a la presentación	Movimiento artístico trabajado
<ul style="list-style-type: none"> • https://prezi.com/view/6bhVYOcAy6Tr73e4K0sP/ 	futurismo (equipo de 3 estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • https://prezi.com/view/Vyg0XyXjXVqrDcrRnw0b/ 	hiperrealismo (equipo de 2 estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • https://prezi.com/view/dQPZz0t5IaOGFfnonHud/ 	surrealismo (equipo de 3 estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • https://www.canva.com/design/DADpOndGbH4/HZKEafUCWVGqPej70ZfWVg/view?utm_content=DADpOndGbH4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publis_hsharelin 	expresionismo abstracto (equipo de 3 estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • https://prezi.com/view/UHuxIQRb1QDqXGrr3Gve/ 	neoplasticismo (equipo de 3 estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • https://prezi.com/view/i3ULAoFoBjBdUUtBUZm4/ 	integración de varios movimientos (1 estudiante)
<ul style="list-style-type: none"> • https://prezi.com/view/UQBybjFs24dHASMzcFur/ 	impresionismo (equipo de 3 estudiantes)

Fuente - Elaboración propia

En el marco puramente descriptivo de estos productos de aprendizaje se ha definido clasificar tanto los aspectos positivos como a mejorar, haciendo alusión, en ocasiones, a algunos de los trabajos y teniendo como base los siguientes parámetros de evaluación con los que fueron valorados estos productos:

- Claridad en el texto utilizado (capacidad de síntesis)
- Imágenes acordes al tema.
- Composición de la presentación o infografía. (organización de medios: texto, imagen, animación)
- Estética e impacto visual.
- Información acorde al movimiento en cuestión.
- Citar las fuentes bibliográficas.

Tabla 7- Paralelo de valoraciones positivas y negativas del diseño de las presentaciones digitales

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS A MEJORAR
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Información pertinente y acorde al movimiento artístico asignado, puntualizando cada uno de los parámetros de investigación (cronología, propósitos expresivos, ruptura conceptual, elementos visuales predominantes, artistas y obras representativas). Este ítem se observa mejor representado en la presentación sobre el hiperrealismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En algunas presentaciones no se recopilan imágenes o son insuficientes para confrontar y ejemplificar los elementos teóricos del movimiento. Esta falencia se observa con más notoriedad en la presentación del expresionismo abstracto, el neoplasticismo, surrealismo.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ El diseño de las presentaciones, bajo la exploración de la herramienta Prezi, permite dinamizar el acceso a la información de una manera ordenada. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ No se evidencia un interés marcado por el diseño de las diapositivas, la edición y presentación del texto, teniendo en cuenta que la herramienta posee un gran número de funciones y posibilidades de diseño. Observable en la presentación del expresionismo abstracto, del futurismo.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizan en sus presentaciones imágenes de obras y artistas para contextualizar los planteamientos conceptuales del movimiento artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las imágenes no presentan el pie de foto donde se reseña el nombre del artista o a quien pertenece la obra artística, tampoco la ficha técnica. Aspecto recurrente en las presentaciones a excepción de la presentación sobre el hiperrealismo. ❖ No hay reseña de citas y fuentes bibliográficas, comprobando que la mayor parte de la información es copiada de la red. ❖ Una de las presentaciones no aborda con claridad la investigación sobre uno de los movimientos artísticos, presenta varios movimientos en conjunto y con algunos errores de escritura.

Fuente - Elaboración propia

Al considerar más las falencias que los aspectos positivos, vale la pena indagar sobre el nivel de pertinencia de este tipo de herramientas como apoyo a la apropiación conceptual de un conocimiento por parte de los estudiantes, analizar cuáles procesos hicieron falta en la fase de creación de este objeto digital. Todas las dificultades expresadas en el análisis de las interacciones frente al desarrollo de esta actividad pueden arrojar bases importantes para detectar oportunidades de mejora. Al indagar a los estudiantes por el recurso tecnológico que consideraron más

significativo durante la implementación de la EA, 3 estudiantes enfatizaron en el uso de la herramienta para la creación de este producto de aprendizaje.

“La herramienta para crear diapositivas ya que hasta elaborándolas uno aprendía más del tema y al ver las diapositivas de los compañeros uno entendía mejor el tema que si se hubiera expuesto sin diapositiva”.

“La herramienta para crear diapositivas ya que esta nos servía de apoyo”.

“Herramientas para crear dispositivas, ya que con estas podíamos ver mejor las explicaciones sobre el vanguardismo artístico y así entender mejor el tema”.

Lo anterior puede llevar a pensar que para el resto de los estudiantes no resultó significativo el uso de la presentación digital, pero se indagó su opinión sobre este producto de aprendizaje con relación a los procesos previos en su elaboración y el apoyo de éste en su aprendizaje, obteniendo los siguientes hallazgos: 14 estudiantes consideraron significativo el apoyo con el objeto digital:

- *“Aportó más conocimiento de todos los temas y no solo el mío”.*
- *“Cuando se trabaja en grupo el aprendizaje al igual que el trabajo es mucho mejor, porque se puede compartir y conocer opiniones de otros”.*
- *“Porque por estas exposiciones tuvimos un concepto más claro además el tener que leer lo que nos íbamos a aprender hizo efecto en nosotros haciéndonos entender un poco más el tema y saber más sobre este”.*
- *“Ya que todos nos compartíamos conocimientos apoyados en la presentación y es de una manera fácil ya que solo era cuestión de prestar atención para abarcar bien el tema”.*
- *“Fue muy significativa, ya que los conocimientos que obtuvimos de las exposiciones fueron de gran utilidad para la práctica con el lienzo”.*
- *“Para elaborar la exposición uno veía demasiadas cosas sobre el movimiento y la memoria fotográfica retenía muchas cosas y al momento de escuchar y ver los trabajos de los artistas también fue de mucha utilidad”.*
- *“Creo que lo más normal es que hayamos aprendido nuevas cosas y las pudimos expresar a nuestros compañeros de una forma visual”.*
- *“El apoyo con imágenes y los textos cortos de las diapositivas ayudaron a digerir más el tema”.*
- *“Fue significativa porque nos enseñó diferentes temas que creo que nunca antes muchos de mis compañeros y yo habíamos escuchado o hubiésemos estado relacionados con ellos”.*
- *“Las exposiciones fortalecen las habilidades orales y permiten adueñarse de un tema con el fin de que todos entiendan”.*
- *“Porque así podíamos entender a fondo qué significan y ver imágenes de cada una”.*
- *“Esta actividad me pareció buena, porque en las diapositivas dábamos buenas explicaciones y así entendíamos más sobre el tema”.*

- “Que ayudan a profundizar mejor el tema y a manejarlo mejor”.
- “Porque es muy importante en la vida ir conociendo y teniendo saberes de diversos movimientos y culturas del arte de la humanidad”.

Mientras que 3 estudiantes consideraron medianamente significativa la elaboración de la presentación digital:

- “Se debería llevar más la práctica que lo conceptual”.
- “Más acción y más dibujo”.
- (un estudiante no justificó)

La obra de arte como producto de aprendizaje

Especial atención merece el análisis de la obra de arte como producto de aprendizaje para los propósitos de la presente sistematización. En este caso, y bajo la implementación de la estrategia didáctica del ABP, representa el proyecto a desarrollar y en el cual se concentran los aprendizajes obtenidos por el estudiante, tanto desde el *saber conocer*, al desarrollar un lenguaje expresivo tomando como referentes los códigos estéticos y elementos conceptuales de los movimientos estudiados, desde el *saber hacer*, poniendo en práctica la competencia comunicativa y experimentando con técnicas y materiales y desde el *saber ser*, aprendiendo a valorar formas de expresión alternativas y adecuarlas en su quehacer creativo en función de sus necesidades, también valorando las percepciones de otros compañeros y respetando la forma de expresión del otro.

Según las orientaciones pedagógicas dispuestas por el MEN (2010) para la educación artística en la educación básica, se define la obra como hecho estético, que [...] no solo permite establecer el nivel de dominio de un estudiante acerca de un lenguaje artístico, sino también, facilita el encuentro y diálogo de los espectadores alrededor de ella. La obra se refiere a la producción artística del estudiante, es decir [...]a la concreción práctica del saber artístico, donde el conocimiento adquirido se hace presente en un hacer concreto. La producción requiere imaginar, proyectar y construir [...] requiere un ejercicio técnico para transformar la materia y concretar el

producto imaginado. Los procedimientos técnicos preparan al estudiante para el ejercicio creativo (MEN,2010) formalizado a través de su obra. A propósito de la obra de arte, los lineamientos curriculares para el área de educación Artística ofrecidos por el MEN (s.f.) destacan como [...] *entre los estudiosos del arte se acepta que el objeto de arte se presenta como un todo coherente, en cierto modo autosuficiente, compuesto de una compacta armonía expresiva de cualidades formales y de significados simbólicos transmitidos, como un artefacto producido por la aplicación de pericias que deben adquirirse y disciplinarse y es la obra de un individuo determinado cuyos rasgos la impregnan en una mayor o menor medida.* También se expresa que [...] *el artista debe formarse en el manejo de las diferentes técnicas y pericias, pero también somos conscientes de que el dominio de las técnicas y de las maneras de proceder formalmente no bastan, es menester la opción personal en su expresión más original que incluye el talento, el conocimiento y la vivencia del artista de aquello que siente que debe convertir en expresión de su obrar autónomo y creativo.*

Las anteriores concepciones sobre la obra de arte ponen de manifiesto algunos elementos importantes a considerar a partir del producto de aprendizaje de la obra de arte en esta EA, relacionados con la experimentación técnica, el nivel de apropiación de los lenguajes simbólicos de los movimientos artísticos estudiados y elegidos por el estudiante para plasmar sus ideas y, muy importante, el proceso de construcción de la obra que refiere específicamente el acto creativo del estudiante como aspecto fundamental en esta investigación. Dicho lo anterior se tienen algunos hallazgos importantes a través de la encuesta realizada, algunos testimonios de la reunión de grupo focal y varios registros fotográficos de las obras artísticas que permitirán, en primera instancia, describir de forma general el proceso creativo de los estudiantes y, posteriormente, realizar el análisis correspondiente con relación al cuarto sub eje de sistematización.

A propósito de la obra de arte, en la reunión de grupo focal se realizó un diagnóstico retrospectivo acerca de las implicaciones que tuvo dicha experiencia y el nivel de valoración dado a dicho producto de aprendizaje. Al inicio del conversatorio se indagó si recordaban de qué se trataba la propuesta final, que consolidó los aprendizajes de la EA, lo que, al unísono, varios estudiantes respondieron: *“profe, la pintura en el lienzo”*, lo que puede mostrar un marcado interés a favor de la producción artística como estrategia significativa de expresión individual. Al indagar sobre su conservación o no, se encontró que la mayoría de los estudiantes aún conservan su obra pictórica y, con ello, resulta importante conocer las motivaciones de este hecho, encontrando, entre otras, estas apreciaciones:

- ¿Por qué creen que recuerdan el proceso de creación de la obra y aún la conservan?:

- *“Profe porque fue un trabajo de mucho empeño, aún la conservo y la tengo en mi pieza”.*
- *“Profe yo la guardé porque cuando la estaba haciendo, pues, me pareció que a diferencia de otras que uno realizaba en cartón paja, cartulina, me sentía así la mera pintora, realizándola, entonces me dije: para hacerla en este lienzo me tiene que quedar bien hecha, incluso elegí colores que me combinaran con el cuarto, porque desde un inicio estaba pensando colgarlo en la pared”.*
- *“Profe yo me acuerdo es por el proceso que tuvimos al hacer esa pintura, porque uno tenía que elegir entre cuál de los movimientos, pues, usar, además el tiempo invertido en la pintura fue mucho y cuando uno tenía algo malo en la pintura uno le preguntaba a usted y usted ayudaba a corregirlo, para mí el proceso fue largo y divertido a la vez, por eso lo recuerdo”.*
- *“Yo incluso guardo todos mis trabajos y tengo todas mis pinturas, desde el grado 7, tengo incluso el libro de 6° de artística, yo los guardo como recuerdos”.*
- *“Yo todavía la tengo, no porque me haya gustado tanto, porque no me quedo así que super bonita, toda profesional, pero la guardé por si de pronto quiero pintar otra cosa, lo pinto de blanco y lo vuelvo a utilizar”.*
- *“Profe a mí me gustaría volver a repetir ese trabajo, con ese material o con otros métodos”.*

Asimismo, en la encuesta realizada, se indagó a los estudiantes si aún conservaban su obra pictórica y de las 18 respuestas 10 afirman conservarla y 8 afirman No conservarla. Este hecho puede marcar una ruta de análisis frente a la importancia de dicho producto de aprendizaje en la implementación de esta experiencia, detectando aquellas razones por las cuales el estudiante la conserva y las razones que lo llevaron a no conservarla. Al respecto, se tienen los siguientes hallazgos: de los 10 estudiantes que aún la conservan, 7 se sintieron motivados por el empeño puesto en su obra, constituyendo esto un factor interesante de autoevaluación; 3 estudiantes incluyeron como motivo el grado de experimentación con las técnicas, 4 estudiantes valoraron la calidad del material para la conservación de su obra, 7 afirmaron sentirse a gusto estéticamente con el resultado de su obra, esto relacionado con el movimiento artístico elegido para su realización, 4 estudiantes concibieron la creación de la obra como reto personal alcanzado, lo que motivó a conservarla y 4 expresaron motivación a conservarla por el significado conceptual de lo expresado en la obra.

Ahora bien, frente a la no conservación de la obra, se encontró que de los 8 estudiantes que no la conservan, 3 afirmaron no sentirse satisfechos y a gusto con su resultado, 3 expresaron que no encontraron como conservarla y la obsequiaron a otra persona, 2 estudiantes manifestaron haberla extraviado y no recordar su destino mientras que 1 estudiante manifestó que no la supo conservar y se deterioró.

Frente a la recuperación de los registros de dichas obras, se lograron recuperar algunas fotografías que el docente disponía y otras enviadas por los estudiantes, con algunas de las cuales es posible confrontar las apreciaciones de los estudiantes en la encuesta frente al proceso de creación, tal como se muestra a continuación:



Fotografía 13- Registro recuperado de obra pictórica #1 – Fuente: estudiante de grado 9°

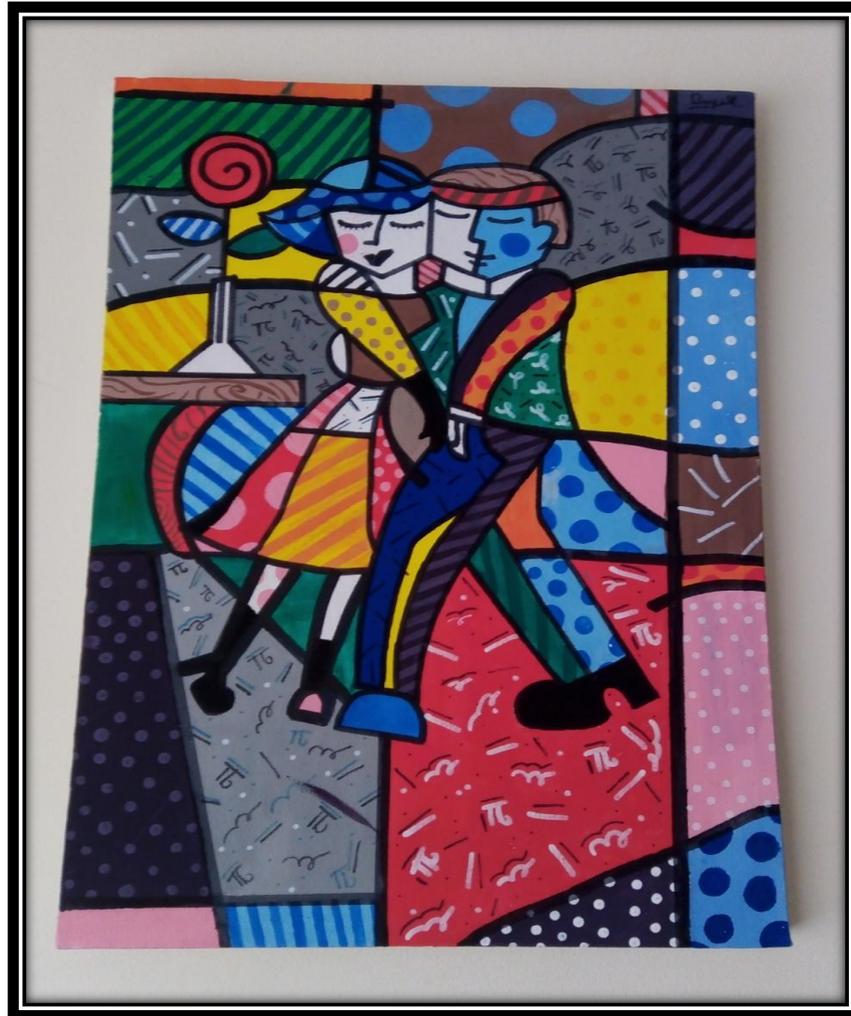
Movimiento artístico adaptado: Cubismo (influencia del fauvismo en cuanto al uso del color)

Materiales utilizados: El lienzo, vinilos, marcador, regla, pinceles, lápiz. El autor de esta obra manifiesta no haber experimentado con otras técnicas sino acogerse a los materiales sugeridos por el profesor.

Sobre el proceso: por testimonio del estudiante, esta obra corresponde a la reproducción de una imagen encontrada en internet modificándole solo unos cuantos detalles en la composición, pero conservando la misma imagen en esencia, fue producto de algunos bocetos previos a lápiz. Para los propósitos expresivos consideró afinidad por el gesto pictórico de pincelada larga y pincelada corta.

Afirma que la elección del movimiento del cubismo obedeció a gusto estético y le llamo la atención las formas de representar la naturaleza, además de sentirse influido por las percepciones de un compañero.

Estado de conservación: aún la conserva debido al gusto estético por el resultado final, la calidad de los materiales implementados el empeño y la consideración de un reto personal alcanzado.



Fotografía 14 - Registro recuperado de obra pictórica #2 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: Cubismo

Materiales utilizados: Lienzo, vinilos, marcadores. El autor de esta obra manifiesta no haber experimentado con otras técnicas sino acogerse a los materiales sugeridos por el profesor.

Sobre el proceso: la obra corresponde a la reproducción de la obra de otro artista modificándole, mediante inventiva, algunos elementos en la composición de fondo de los personajes. Dentro del proceso de elaboración realizó algunos bocetos previos antes de formalizarla en el lienzo y la experimentación técnica con los vinilos fue realizada con ejercicios de pincelada larga, pincelada corta y dripping (pintura de goteo).

Afirma que la elección del movimiento del cubismo obedeció a gusto estético, a la sencillez de su adaptación formal. Anecdóticamente refiere que se sintió como un “pintor profesional”.

Estado de conservación: aún la conserva ubicada en la habitación, por el alto grado de empeño, el nivel de experimentación técnica y por el significado conceptual que le atribuye.



Fotografía 15 - Registro recuperado de obra pictórica #3 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: el autor manifiesta no recordar el movimiento adaptado. (según criterio del docente y, mediante un análisis de relaciones entre el manejo del gesto pictórico y el tratamiento de los efectos cromáticos, así como del género utilizado, se observa formalmente afinidad con el movimiento del Impresionismo).

Materiales utilizados: Utilizó un bastidor, pinturas acrílicas, pinceles, una espuma y los dedos. El autor de esta obra manifiesta haber considerado otras opciones en el soporte como la madera u otro tipo de tela y haber experimentado con otras técnicas, encontrando mayor afinidad en las características del acrílico.

Sobre el proceso: la obra corresponde a la reproducción de la obra de otro artista modificándole, mediante inventiva, algunos elementos en la composición del paisaje. Dentro del proceso de elaboración no realizó estudios o ejercicios previos y la experimentación técnica con los vinilos fue realizada con ejercicios de pincelada larga, pincelada corta.

Aunque el autor no recuerda conceptualmente el movimiento artístico adaptado firma que la elección obedeció a gusto estético.

Estado de conservación: aún la conserva debido al gusto estético por el resultado obtenido y el nivel de empeño puesto en la creación de la obra, experimentando con otras herramientas diferentes al pincel.



Fotografía 16 - Registro recuperado de obra pictórica #4 – Fuente: estudiante de grado 9°

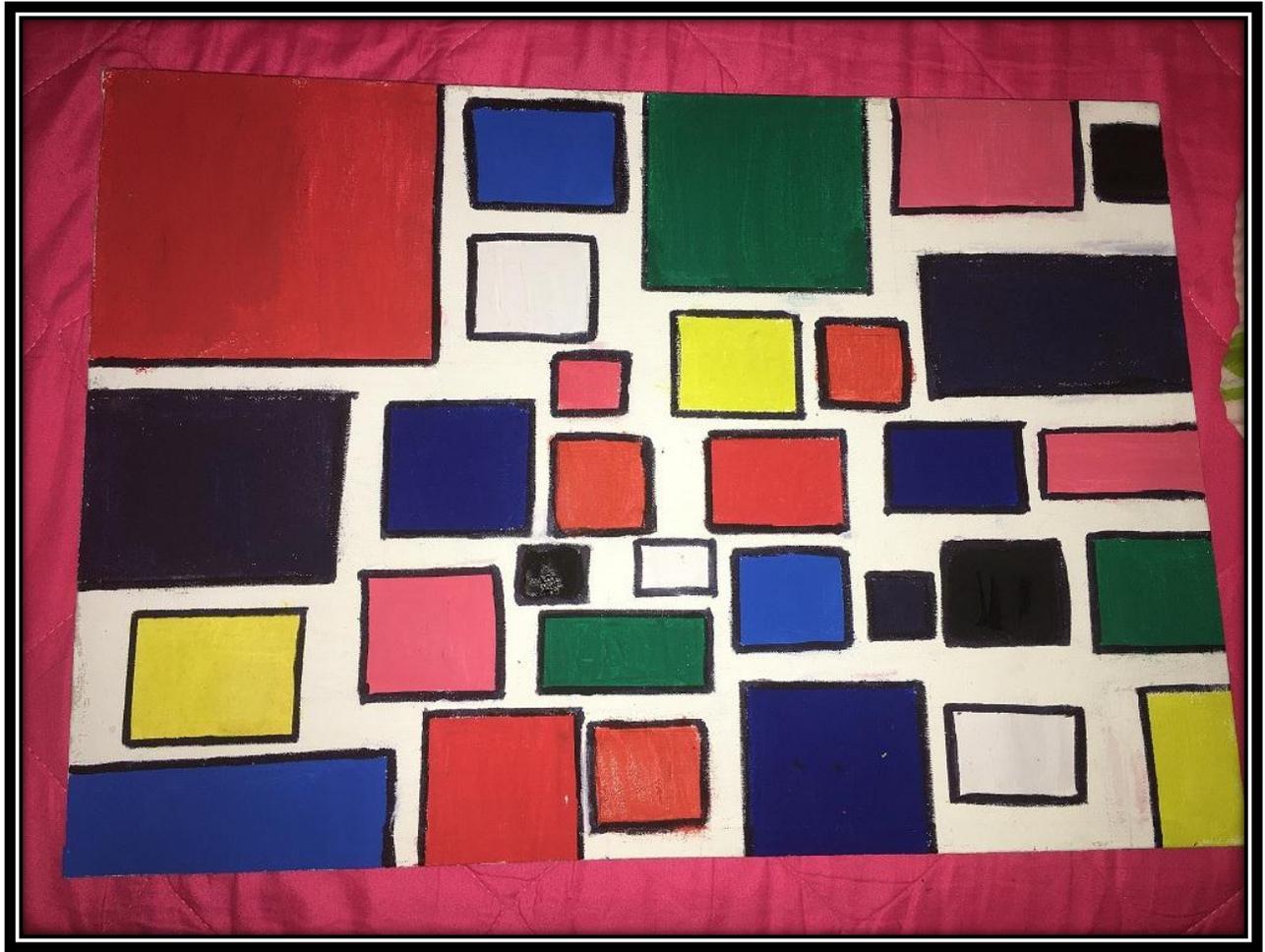
Movimiento artístico adaptado: Impresionismo

Materiales utilizados: Lienzo, vinilos, pinceles y esponjas. El autor de esta obra manifiesta haber experimentado con otras opciones en el soporte y con otras técnicas, pero consideró utilizar las mencionadas.

Sobre el proceso: la obra corresponde a una creación original del autor, mediante inventiva, con algunos referentes visuales del estilo de los artistas representativos del movimiento adaptado. Dentro del proceso de elaboración no realizó estudios o ejercicios previos y la experimentación técnica con el gesto pictórico fue realizada con ejercicios de degradado, pincelada corta y efectos de volumen.

La elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y por las relaciones de afinidad en lo que quería expresar en la obra.

Estado de conservación: aún la conserva debido al gusto estético por el resultado obtenido, el nivel de empeño puesto en la creación de la obra y el significado conceptual atribuido, también significó un reto personal alcanzado. El autor de esta obra expresa que: “me gustaría repetir este trabajo con el mismo material, pero con otros métodos que se acerquen más al resultado que quería”.



Fotografía 17 - Registro recuperado de obra pictórica #5 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: el autor manifiesta no recordar el movimiento adaptado. (según criterio del docente y, mediante un análisis de relaciones entre el manejo de los elementos formales, se observa algún grado de afinidad con el movimiento del suprematismo, aunque no es lo suficientemente explícito).

Materiales utilizados: Lienzo, lápiz, regla, pinceles, vinilos. El autor de esta obra manifiesta haber considerado otras opciones en el soporte y otras técnicas.

Sobre el proceso: la obra corresponde a la reproducción de una imagen de internet modificándole algunos elementos en la composición. Dentro del proceso de elaboración no realizó estudios o ejercicios previos y la experimentación técnica con los vinilos fue realizada con ejercicios de pincelada larga.

Aunque el autor no recuerda conceptualmente el nombre del movimiento artístico adaptado firma que la elección obedeció a la sencillez para la adaptación de dicho lenguaje.

Estado de conservación: el autor no la tiene en su propiedad y manifiesta que la extravió.



Fotografía 18 - Registro recuperado de obra pictórica #6 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: Impresionismo

Materiales utilizados: “muchos pinceles, todos diferentes, compré un lienzo una tela para la elaboración muchas pinturas de todo tipo. Había para tela especial, vinilo, madera y muchos colores, agua”. El autor de esta obra manifiesta haber considerado otras opciones que el profesor le recomendó.

Sobre el proceso: la obra corresponde a la reproducción de una imagen de otro artista modificándole algunos elementos en la composición del paisaje. Dentro del proceso de elaboración el autor afirma haber realizado estudios o ejercicios previos de pintura y manifiesta haber empleado en su gesto pictórico la pincelada corta y pincelada larga.

El autor manifiesta que la elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y la afinidad personal con el gesto pictórico desarrollado.

Estado de conservación: aún la conserva debido al gusto estético por el resultado obtenido, el nivel de empeño puesto en la creación de la obra y el significado conceptual atribuido, también significó un reto personal que, considera, alcanzó con éxito.



Fotografía 19 - Registro recuperado de obra pictórica #7 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: Dadaísmo

Materiales utilizados: utilicé consultas de imágenes, pinturas. El autor de esta obra manifiesta haber considerado otras opciones de material, pero definió los más convenientes para lo que quería lograr.

Sobre el proceso: la obra corresponde a la reproducción de una imagen de internet en procura de lograr una copia fiel. Dentro del proceso de elaboración el autor afirma haber realizado estudios o ejercicios previos de dibujo y afirmó haber experimentado con el gesto pictórico de pincelada corta y pincelada larga. También expresa haber recibido ayuda de los familiares para construir la obra artística.

El autor manifiesta que la elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y porque le resultó una imagen sencilla de representar.

Estado de conservación: aún la conserva debido a la calidad de los materiales empleados, por el gusto estético y por lo que le expresa la imagen.



Fotografía 20 - Registro recuperado de obra pictórica #8 – Fuente: estudiante de grado 9°

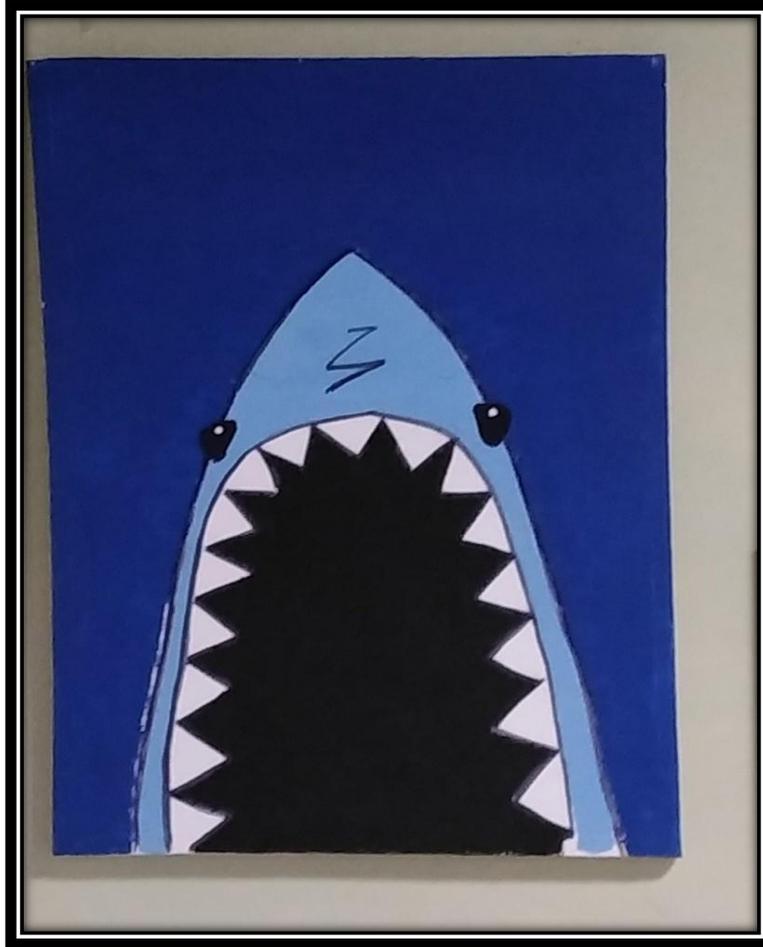
Movimiento artístico adaptado: Surrealismo

Materiales utilizados: Vinilos, pinceles, lienzo. El autor de esta obra manifiesta haber considerado otras opciones de material, pero definió los más convenientes para lo que quería lograr en su obra.

Sobre el proceso: la pintura corresponde a la reproducción de una obra de otro artista modificándole algunos aspectos de la composición como el color y algunas formas. Dentro del proceso de elaboración el autor afirma haber realizado estudios o ejercicios previos de pintura y manifestó haber experimentado con el gesto pictórico de pincelada corta y pincelada larga y dice no recordar si utilizó otras técnicas de las ya aprendidas.

El autor manifiesta que la elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y porque los elementos conceptuales y formales del movimiento eran afines con lo que quería mostrar.

Estado de conservación: aún la conserva debido a la calidad de los materiales empleado y por el gusto estético en el resultado.



Fotografía 21 - Registro recuperado de obra pictórica #9 – Fuente: estudiante de grado 9°

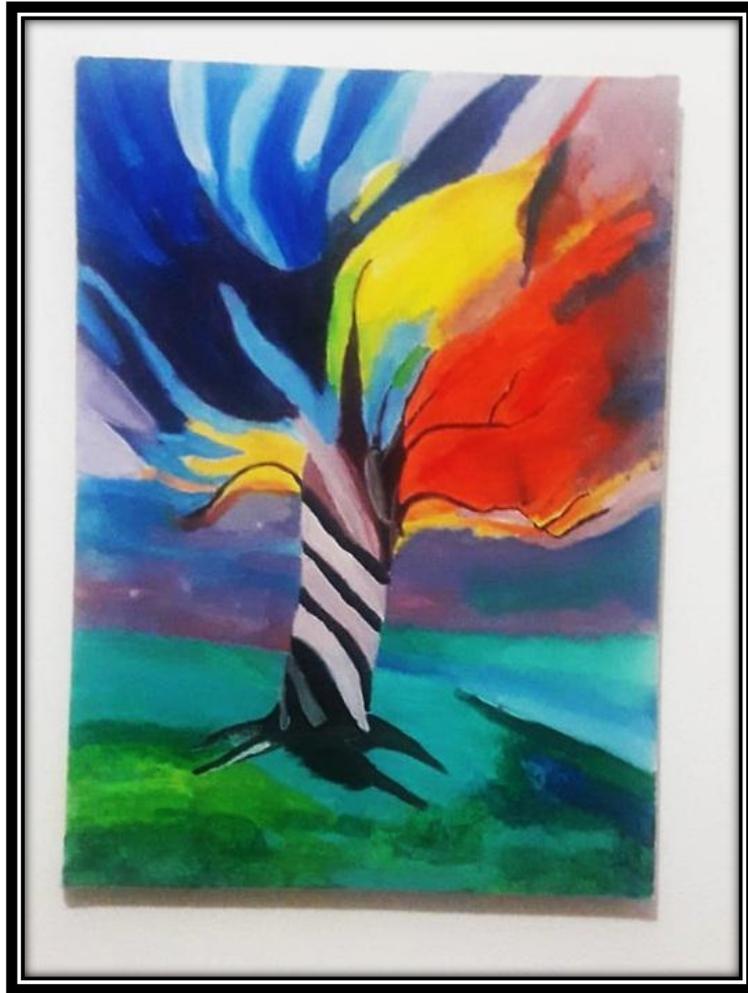
Movimiento artístico adaptado: Surrealismo

Materiales utilizados: Pinceles, temperas, lienzo, imagen de obra original, lápiz, borrador. El autor de esta obra manifiesta haber considerado otras opciones de material, pero definió los más convenientes para lo que quería lograr en su obra.

Sobre el proceso: la pintura corresponde a la reproducción de una obra de otro artista procurando un acercamiento fiel a la original. Dentro del proceso de elaboración el autor afirma haber realizado estudios o ejercicios previos del dibujo y afirma haber experimentado con el gesto pictórico de pincelada corta y pincelada larga.

El autor manifiesta que la elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y porque... “el surrealismo me llamó la atención y me sigue gustando puesto que es algo como muy apartado de lo racional y es como de lo irreal”.

Estado de conservación: aún la conserva debido a la calidad de los materiales empleado, el significado conceptual de lo representado y por el empeño puesto en su realización.



Fotografía 22 - Registro recuperado de obra pictórica #10 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: El autor no recuerda el movimiento artístico. Según criterio del docente, y por las relaciones entre los elementos formales y el manejo del gesto pictórico presenta cierto nivel de afinidad con el movimiento del expresionismo.

Materiales utilizados: Vinilos, pinceles, lienzo. El autor de esta obra manifiesta no haber considerado opciones alternativas para la elección el material, acogiéndose a lo sugerido por el profesor.

Sobre el proceso: la pintura corresponde a la reproducción de una imagen de internet procurando un acercamiento fiel a la original. Dentro del proceso de elaboración el afirma haber experimentado con el gesto pictórico del degradado y la veladura, además de pinceladas largas.

Aunque el autor no recuerda el nombre conceptual del movimiento adoptado, afirma que la elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y porque le resultó más sencillo de adaptar según sus habilidades.

Estado de conservación: aún la conserva debido al gusto estético por la imagen realizada.



Fotografía 23 - Registro recuperado de obra pictórica #11 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: Fauvismo

Materiales utilizados: lienzo, pincel, pintura acrílica, cepillo, algodón. El autor de esta obra manifiesta que la elección de los materiales obedeció a lo sugerido por el profesor.

Sobre el proceso: la obra corresponde a una creación original del autor, mediante inventiva, con algunos referentes visuales del estilo de los artistas representativos del movimiento adaptado. Dentro del proceso de elaboración no realizó estudios o ejercicios previos y la experimentación técnica con el gesto pictórico fue realizada con ejercicios de degradado, pincelada corta, degradado y dripping (goteo de pintura).

La elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y por afinidad en los elementos formales con lo que quería expresar en su obra con la simplificación de elementos y el uso estridente del color.

Estado de conservación: aún la conserva debido al gusto estético por la imagen realizada, el significado expresivo de los colores y el empeño puesto en su creación.



Fotografía 24 - Registro recuperado de obra pictórica #12 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: Cubismo

Materiales utilizados: Vinilos, lienzo, marcador, cinta. El autor expresa que la elección de los materiales obedeció en pleno a lo sugerido por el profesor sin experimentación con materiales alternativos.

Sobre el proceso: la obra corresponde a una creación original del autor, mediante inventiva; el autor afirma no usar imágenes de referencia específicos, pero sí algunas características formales del movimiento adaptado observadas en algunas obras. Dentro del proceso de elaboración realizó algunos estudios o ejercicios previos de pintura y la experimentación técnica con el gesto pictórico fue realizada con pincelada corta y larga, utilizó la cinta pegante para aislar las partes en negro del espacio compositivo y lograr una fragmentación bien definida.

La elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético por la fragmentación de los elementos para representar las cosas.

Estado de conservación: aún la conserva por el gusto estético, por el alto grado de empeño, el nivel de experimentación técnica y por constituir para el autor un reto personal.



Fotografía 25 - Registro recuperado de obra pictórica #13 – Fuente: estudiante de grado 9°

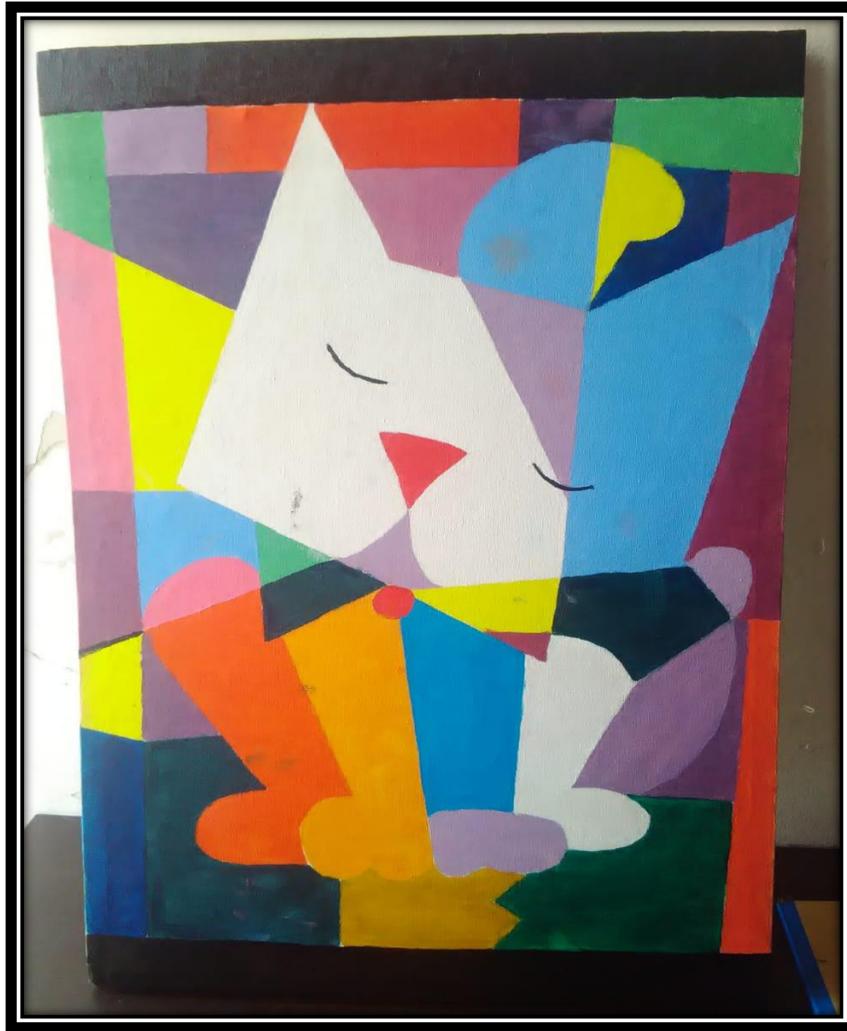
Movimiento artístico adaptado: El autor no recuerda el movimiento artístico. Según criterio del docente, y por las relaciones entre los elementos formales y el manejo del gesto pictórico presenta algún nivel de afinidad con el movimiento del expresionismo, consecuencia del protagonismo dado al color y el gesto pictórico.

Materiales utilizados: Lienzo, acrílicos y pinceles de diversos tamaños. Al inicio utilicé lápiz para dibujar el diseño y guiarme en el proceso. El autor expresa que para la elección de los materiales realizó experimentaciones y consideró diferentes alternativas.

Sobre el proceso: la obra corresponde a una réplica de una imagen extraída de internet modificándole algunos aspectos en los elementos compositivos y en las tonalidades del color. Dentro del proceso de elaboración realizó algunos estudios o ejercicios previos para el dibujo y la experimentación técnica con el gesto pictórico fue realizada con pincelada larga, el degradado y efectos de luz y sombra.

La elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y atención a los detalles formales de dicho lenguaje.

Estado de conservación: aún la conserva por el gusto estético, por el alto grado de empeño y el nivel de experimentación técnica en búsqueda de un lenguaje acorde a lo que quería mostrar.



Fotografía 26 - Registro recuperado de obra pictórica #14 – Fuente: estudiante de grado 9°

Movimiento artístico adaptado: Cubismo

Materiales utilizados: Lienzo, oleo y pinceles. El autor expresa que para la elección de los materiales realizó experimentaciones y consideró diferentes alternativas.

Sobre el proceso: la obra corresponde a una reproducción de una imagen extraída de internet modificándole algunos aspectos en los elementos compositivos. Dentro del proceso de elaboración realizó algunos estudios o ejercicios previos para el dibujo y la experimentación técnica con los óleos. El gesto pictórico fue empleado por medio de pincelada larga y pinceladas cortas.

La elección del movimiento artístico obedeció a gusto estético y consideró este lenguaje como más sencillo de adaptar a sus intereses y habilidades técnicas.

Estado de conservación: aún la conserva por la calidad de los materiales, el gusto estético, el alto grado de empeño y el nivel de experimentación técnica con una técnica que no había utilizado.

Como complemento a la valoración de este producto de aprendizaje en la implementación de la EA, se exponen, a continuación, otros registros recuperados de obras artísticas, cuyos autores fueron estudiantes que participaron en la implementación de la EA pero no hicieron parte de la encuesta de recuperación de la práctica, no obstante, permiten vislumbrar aspectos importantes para la fase de análisis como la capacidad de adaptación de un lenguaje expresivo, la destreza y riqueza técnica y la capacidad expresiva de los elementos compositivos como el color, las formas, la textura, el gesto pictórico.



Fotografía 27 - Registro recuperado de obra pictórica #15 –
Fuente: estudiante de grado 9°



Fotografía 28 - Registro recuperado de obra pictórica #16
– Fuente: estudiante de grado 9°



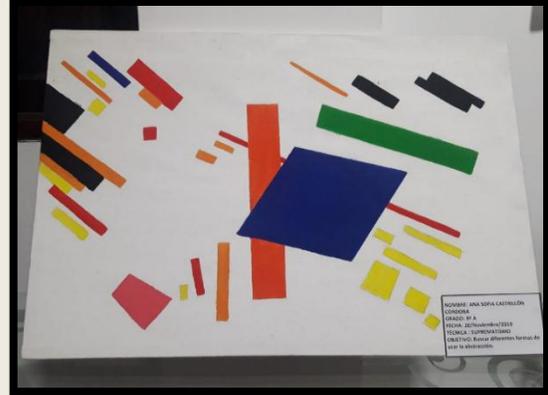
Fotografía 29 - Registro recuperado de obra pictórica #17 –
Fuente: estudiante de grado 9°



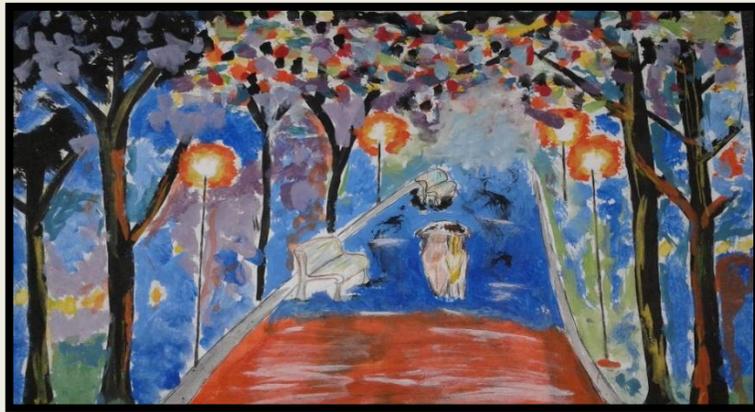
Fotografía 30 - Registro recuperado de obra pictórica #18
– Fuente: estudiante de grado 9°



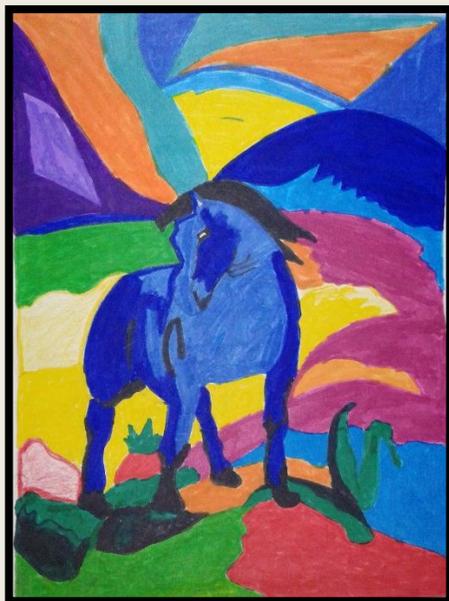
Fotografía 31 - Registro recuperado de obra pictórica #19 –
Fuente: estudiante de grado 9°



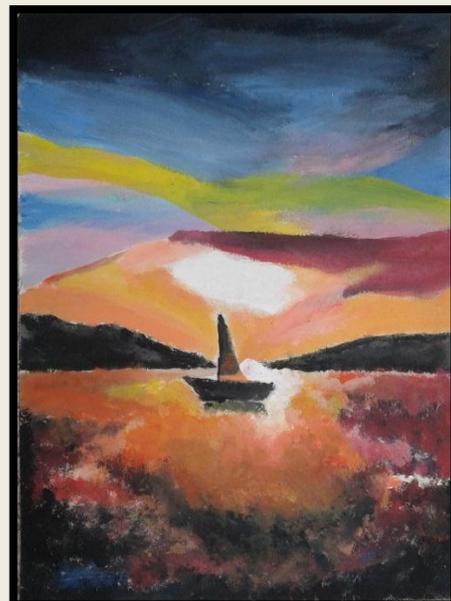
Fotografía 32 - Registro recuperado de obra pictórica #20 –
Fuente: estudiante de grado 9°



Fotografía 33 - Registro recuperado de obra pictórica #21 – Fuente: estudiante de grado 9°



Fotografía 34 - Registro recuperado de obra pictórica #22 –
Fuente: estudiante de grado 9°



Fotografía 35 - Registro recuperado de obra pictórica #23 –
Fuente: estudiante de grado 9°



Fotografía 36 - Registro recuperado de obra pictórica #24 –
Fuente: estudiante de grado 9°



Fotografía 37 - Registro recuperado de obra pictórica #25
– Fuente: estudiante de grado 9°

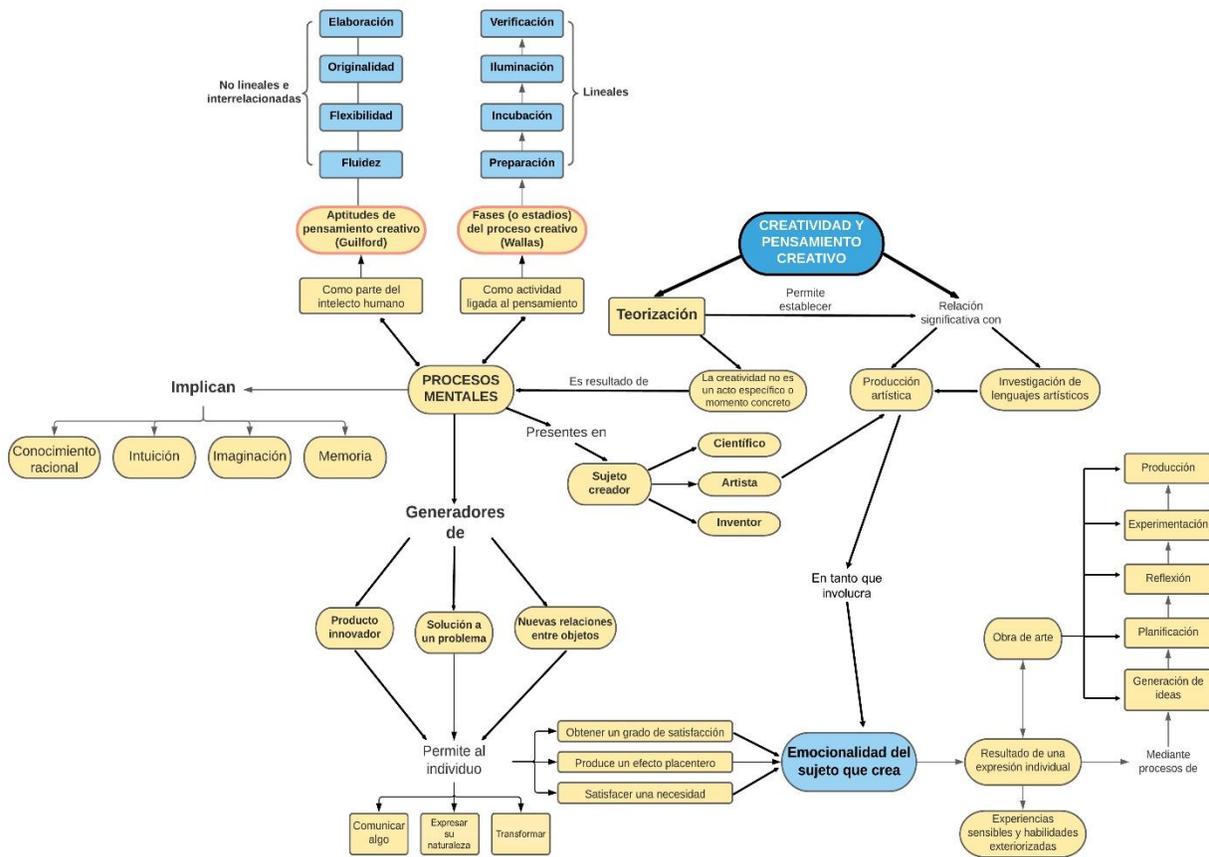
Cabe recordar que, en la implementación de la EA, no se desarrolló el momento de exposición, socialización y valoración de las obras, por lo que éstas últimas, carecen de ficha técnica y prescinden de elementos como el título y referencias como las dimensiones, el estilo adaptado por el autor y los demás aspectos de relevancia. Estas carencias detectadas tanto en el proceso de elaboración como de socialización y valoración de la obra serán analizadas posteriormente. De esta manera, con la recuperación y reconstrucción de la EA, tanto del diseño y planeación como del proceso de implementación, se van consolidando bases importantes que marcarán puntos de partida y la ruta de análisis en la siguiente fase del presente trabajo, con el objetivo de abordar el problema y atender el eje y respectivos sub- ejes de sistematización por medio de un ejercicio reflexivo-interpretativo.

Fase 4. El análisis, interpretación y reflexión del relato producto de la recuperación y reconstrucción de la práctica.

4.1. Análisis del relato

A continuación, se presenta un esquema donde se extraen los principales aportes de los diferentes autores sobre la teorización de la creatividad y el pensamiento creativo basados en el estado del arte, que serán indispensables y conformarán la base del análisis para la posterior interpretación y reflexión que intentará dar respuesta al objetivo de la sistematización.

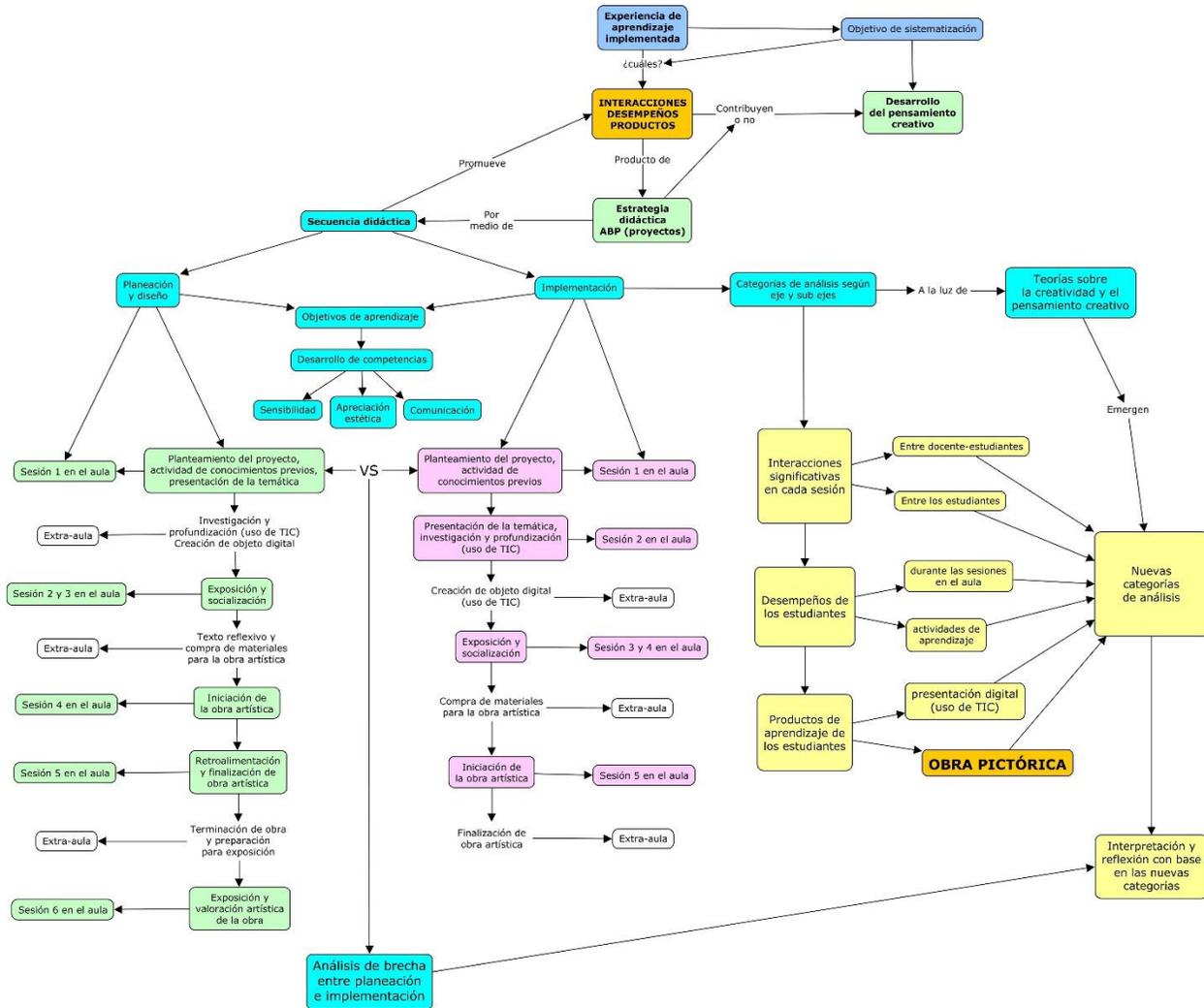
Ilustración 5- Elementos teóricos de la creatividad y el pensamiento creativo



Fuente: Elaboración propia

Expuesto lo anterior, se ilustra a continuación los elementos del relato de reconstrucción del proceso de planeación y de implementación que serán objeto del análisis, habiendo identificado previamente las categorías de análisis que hacen parte del eje y sub ejes de sistematización.

Ilustración 6 - Análisis del relato de reconstrucción de la EA



Fuente: Elaboración propia

Se han definido, entonces, como categorías de análisis los elementos de *interacciones*, *desempeños* y *productos de aprendizaje* de la EA bajo la estrategia didáctica empleada por el docente lo cual, permite emerger nuevas categorías de análisis de, con relación a los sub ejes, que pueden ser expresadas en forma de pregunta, a saber: 1) ¿de qué forma las interacciones y

desempeños de la EA están relacionados o, mejor dicho, promueven el desarrollo de las aptitudes que, según Joy Paul Guilford, se encuentran presentes en el pensamiento creativo? (lo que, al mismo tiempo, podría dejar al descubierto aquellas interacciones y desempeños que no lo hacen), 2) ¿en cuáles casos, los productos de aprendizaje de los estudiantes en la EA (aquí la presentación digital y la obra pictórica), permiten identificar las fases del proceso creativo, explicado por Graham Wallas? y, desde una perspectiva reflexiva, 3) ¿cuáles actividades y momentos de la planeación que no se implementaron podrían promover el desarrollo de las aptitudes del pensamiento creativo?

4.2. Interpretación del relato reordenado en la fase de análisis

4.2.1. ¿De qué forma las interacciones y desempeños de la EA están relacionados o, mejor dicho, promueven el desarrollo de las 4 aptitudes que, expresa Joy Paul Guilford, se encuentran presentes en el pensamiento creativo?

Según se pudo determinar en el estado del arte sobre el pensamiento creativo, Guilford distingue 4 aptitudes que llevan a pensar la creatividad como un campo que trasciende la inteligencia e involucra otros procesos mentales, cada una de estas aptitudes, presentes e interrelacionadas entre sí en aquellos individuos expuestos al acto creativo. Hasta ese punto es posible comenzar a realizar algunas conexiones entre las diferentes interacciones significativas y desempeños relevantes que tuvieron lugar en la implementación de la EA con el desarrollo de estas aptitudes. De igual manera, es importante recordar y, basados en las posturas de los diferentes autores mencionados en el estado del arte, la creatividad es inherente a cualquier individuo con la capacidad de imaginar, transformar o producir algo, también puede ser desarrollada en diferentes

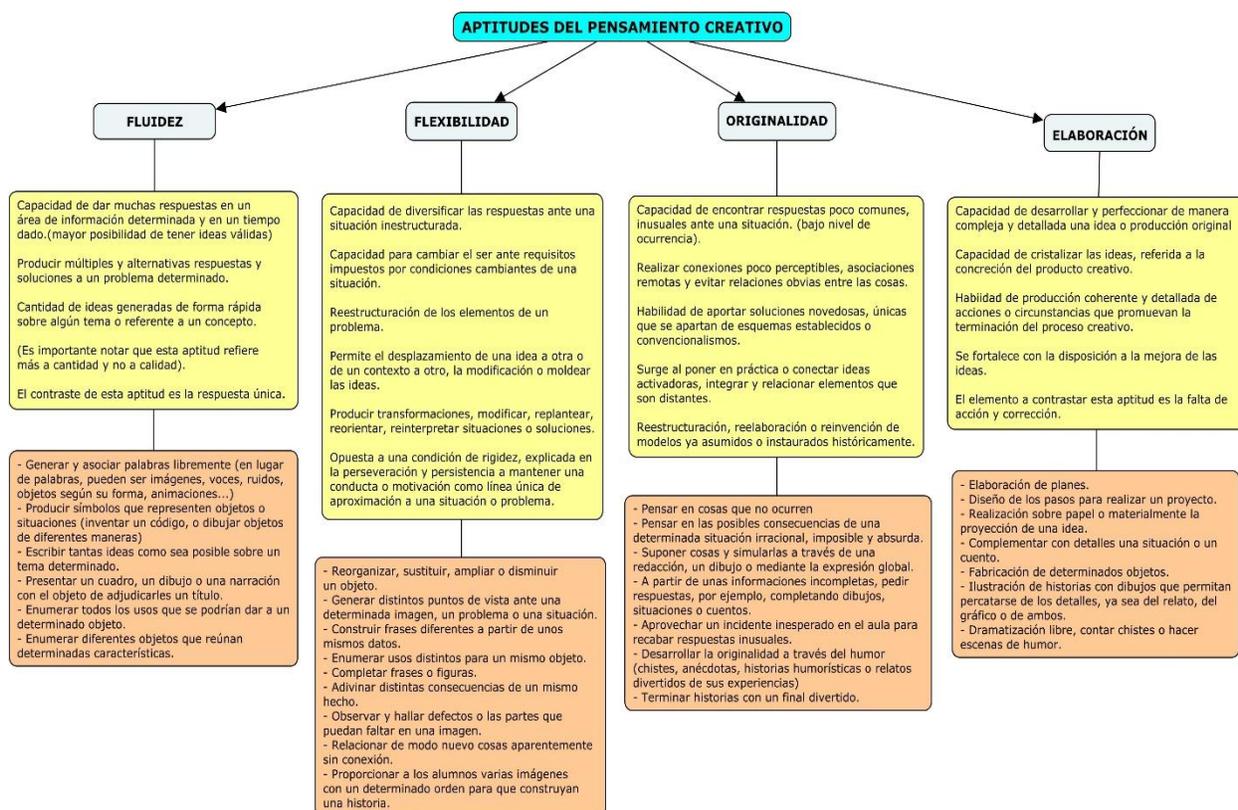
niveles si se dan las condiciones favorables y puede plantearse bajo los supuestos de que la capacidad creadora se presenta en grados distintos en todas las personas y que esta no se encuentra ligada a la inteligencia; la creatividad puede estudiarse, entonces, desde los rasgos que se distinguen en el pensamiento creador y que pueden explicar las variedades de conducta que este produce. Otra característica importante del pensamiento creativo es la divergencia, al respecto Romo S. (1987:183) expresa que

[...] *“lo más característico del funcionamiento mental de la persona creadora es la divergencia, la producción de diferentes alternativas de solución a problemas, la libertad de pensamiento que no se constriñe al ofrecimiento de una producción única, sino que presenta enfoques alternativos con soluciones diversas, pero estas características no excluyen la presencia de otras operaciones mentales no definibles como producción divergente más cuya contribución es necesaria a la creatividad”*.

Y es bajo estas operaciones mentales (aptitudes) que se indagará, en primera instancia, las interacciones y desempeños presentados en la implementación de la EA y en qué medida estos aportan o no a su desarrollo. También se tomarán como referencia una serie de actividades dentro de las propuestas por Rodrigo M. Isabel et al. (2012), en su investigación, que permitirán correlacionar las actividades y conductas de los estudiantes para dilucidar su relación con las aptitudes de pensamiento creativo.

A continuación, se presenta una descripción de las características de cada factor asociado al pensamiento creativo con la descripción de dichas actividades de referencia.

Ilustración 7 - Aptitudes del pensamiento creativo (Guilford) y actividades de referencia



Fuente: Elaboración basada en Romo S. (1987) y Rodrigo M. et al. (2012)

En el caso de las interacciones encontramos dos sub- categorías, a saber: entre docente-estudiante y entre estudiante-estudiante las cuales pueden arrojar variables diferentes para considerar su incidencia o contribución con las aptitudes del pensamiento creativo. Estas variables pueden ir en función del concepto mismo de interacción revisado en el proceso de reconstrucción de la práctica (numeral 3.2.1.1): rol de cada actor, tipo de actividades, clima de aula, motivación del estudiante, compromisos adquiridos de los actores producto de dicha interacción. Se reconocen, pues, aquellas interacciones más significativas y se presentan de forma tabulada con la apreciación de cada una de sus variables según el relato de reconstrucción de la EA implementada:

Tabla 8- Interacciones significativas para el análisis docente-estudiantes

Interacciones docente-estudiante					
N°	Rol de los actores	Tipo de actividades	Clima de aula	Motivación	Compromisos
1	El docente es moderador, los estudiantes toman un rol activo a partir de las preguntas y socialización de saberes previos.	Docente: Presentación verbal de la temática a tratar y del proyecto de la EA. Formular preguntas. Escuchar y moderar la participación de los estudiantes. Estudiantes: responder lluvia de ideas a partir de preguntas de tipo reflexivo (de forma oral).	Los recursos tecnológicos utilizados captan la atención de la mayoría de los estudiantes (la creación y proyección de una página web con todas las guías de las actividades, que era algo inusual en el desarrollo del área. Los estudiantes están filados dentro del aula. No se observan factores externos que afecten la concentración y la interacción.	Participaron verbalmente 5 de 34 estudiantes. Curiosidad por el desarrollo de una obra artística en un soporte novedoso para ellos (lienzo).	Esta interacción no arroja productos de aprendizaje. Tampoco constituye compromisos a posteriori, la participación es voluntaria.
2	El docente es intermediador entre el objeto de conocimiento y el estudiante. El estudiante asume una postura activa de participación.	Docente: comparte previamente un grupo de imágenes por una red social. Asigna un grupo de preguntas de análisis con relación a una imagen de una obra artística asignada. Asesora los estudiantes ante dudas o dificultades en la interpretación de las preguntas. Estudiante: conformar grupos de trabajo. Analizar la imagen de una obra pictórica del vanguardismo frente a unas preguntas orientadoras. Anotar las respuestas en documento.	El trabajo es colaborativo, se conforman equipos de 3, organizados voluntariamente. Se autoriza trabajar en otros espacios fuera del aula como los pasillos o el suelo del aula. Por la infraestructura de la institución, los pasillos se conectan con otros salones y el panorama puede ser contraproducente para el nivel de comunicación y concentración que exigen la actividad.	Algunos estudiantes se dispersan de la actividad ya que no tenían las imágenes compartidas previamente o no tenían un dispositivo móvil para observarlas. Como quedaba poco tiempo de la clase no hubo una conexión satisfactoria con la actividad. Algunas preguntas manifestaban confusión para los estudiantes por su redacción.	Estudiantes: Terminar la actividad extra-aula. Implica reunirse presencialmente ya que no se planificó la actividad para resolverla colaborativamente por otros medios.
3	Rol pasivo del docente. El estudiante de forma pasiva escucha el relato. El rol activo en esta interacción lo ocupa el objeto digital preparado por el docente.	Docente: proyectar video introductorio al tema del vanguardismo. Observar la participación (escucha) de los estudiantes. Estudiante: escuchar el relato del video y observar las imágenes de apoyo del relato. Tomar apuntes de las ideas más relevantes durante la proyección del video.	Hay factores no planeados que descompensan el ritmo de trabajo de algunos estudiantes y generan distracción. La saturación de la red de conectividad, el uso del dispositivo móvil para actividades ajenas son unos de estos factores. Los equipos de cómputo sin acceso a conectividad también generan distracción en algunos estudiantes.	Un número reducido de estudiantes obtienen motivación en esta actividad, aproximadamente el 50% del grupo mantuvo su atención de forma satisfactoria y tomaron apuntes. El reflejo de la motivación puede apoyarse en la encuesta de recuperación realizada en la cual un 20% manifiesta recordar esta interacción.	Registrar los apuntes de forma manual en el documento guía del trabajo.
4	El docente es moderador El estudiante ocupa un rol activo durante la investigación conceptual.	Docente: asesoría escalonada por los diferentes grupos de trabajo ante el proceso investigativo. Control de disciplina. Estudiante: trabajar colaborativamente, investigar en sitios web información relacionada con el movimiento artístico asignado, evaluar la información y recoger las fuentes, asesorarse con el docente. Elaborar presentación digital (texto, imágenes, video, etc.) donde exponga la información más relevante según los parámetros de investigación.	La interacción se desarrolla en la sala de informática, donde se presentan diversos distractores producto de las fallas de conectividad, el uso de los dispositivos móviles de algunos estudiantes para actividades ajenas a la clase. Solo algunos equipos de cómputo contaban con conectividad. La distribución de sillas (entorno físico) de la sala concentraba niveles de ruido producto de las conversaciones simultáneas que afectaron la concentración. La distribución de los tiempos no permitió que se avanzara significativamente y quedó pendiente el término de la actividad.	Algunos equipos de trabajo no avanzaron satisfactoriamente en el proceso de investigación. La motivación expresada en la encuesta de recuperación de la práctica frente a esta actividad, se asume que se concentró en el trabajo extra-aula, en otras condiciones y espacios, ya que los registros de avance en la investigación dentro del aula no dan parte de un nivel amplio de motivación frente a la investigación conceptual.	Terminar el trabajo investigativo. Elaborar presentación o infografía digital con herramienta TIC. Preparar exposición de la temática.
5	Docente desempeña un rol pasivo, como observador. Estudiante activo, adquiere rol de enseñante.	Docente: facilitar las condiciones del aula y reglas de participación durante la socialización. Controlar participación y disciplina.	Actividad realizada dentro del aula, disposición de las sillas filadas, el docente en la parte trasera del aula se convierte en otro espectador. El nivel de concentración de los espectadores dependía en gran medida, de las capacidades de	En general, según los hallazgos realizados en la encuesta, mas de la mitad de los estudiantes recuerdan significativamente el ejercicio expositivo, sobre todo en el papel de expositor, esto puede deberse a la postura activa que	Analizar los movimientos artísticos estudiados en cuanto a las características formales y conceptuales para

		<p>Estudiante: Como expositor: utilizar las herramientas TIC, apoyarse en la presentación digital. Exponer frente al grupo la temática investigada. Como espectador: escuchar con atención los aportes de cada equipo y realizar comentarios o preguntas pertinentes.</p>	<p>expresión verbal de los expositores, como el tono de la voz, el volumen, la expresión corporal, el nivel de apropiación del tema. El contenido de las ayudas visuales también juega un papel importante en la determinación de esta interacción. Poca intervención del docente, solo para determinar inconsistencias en la información transmitida o dar respuesta a cuestiones sin resolver. según los recuerdos anecdóticos, la entrevista grupal y las valoraciones en planilla, hubo algunos casos de distracción, un acto de indisciplina entre dos compañeros durante las exposiciones.</p>	<p>implica este rol, donde se ponen en juego capacidades discursivas, argumentativas y de expresión corporal. Algunos equipos no tenían preparación suficiente al momento de realizar su exposición. Según el relato de recuperación se rememora una falla de comunicación entre docente-estudiante para la ejecución de las exposiciones. Esta falta de preparación en algunos estudiantes puede, en cierta medida, afectar la conexión del estudiante con la actividad y con ello, su motivación a participar. No obstante, la interacción se desarrolló en dos sesiones por lo que hubo oportunidad de ser desarrollada por todos. Algunas de las respuestas retrospectivas sobre el recuerdo de esta interacción aluden a un marcado desinterés por los temas estudiados. Se establece una variable motivacional entre aquellos que logran obtener el material para su obra y aquellos que no disponen de él. Los que disponen logran avanzar en la producción y confrontar puntos de vista con el docente, aunque en dicha sesión solo se avanzó en el inicio de la obra, es decir, la esquematización, la composición general y el bosquejo. Varios estudiantes encontraron dificultad para la consecución del material, algunos por los costos del soporte y los demás elementos y en otros casos por falta de compromiso con la actividad. La ausencia de material y de ideas previas para la elaboración de la obra afectaron la motivación de estos durante la clase ya que, según los registros de la planilla de valoración (marcados con X) casi la mitad del grupo de estudiantes no disponían del material, principalmente el soporte.</p>	<p>identificar preferencias con base al gusto o a las posibilidades expresivas de cada lenguaje descrito.</p>
6	<p>Docente como guiador. El estudiante toma postura activa. El elemento mediador entre la interacción es la obra pictórica.</p>	<p>Docente: Asignar la distribución de los alumnos en el espacio físico, optando por otros espacios extra- aula. Asesoría escalonada por los lugares de trabajo de cada estudiante. Verificar responsabilidad con los materiales.</p> <p>Estudiantes: indagar sus propias intenciones estéticas y conceptuales. Experimentar con los materiales elegidos.</p>	<p>La actividad se desarrolla en los pasillos contiguos al aula. Al igual que se describe en la interacción #2 la infraestructura de la institución al ser un espacio comunicado con otras aulas y otros estudiantes, puede favorecer la distracción de los estudiantes para la ejecución de la obra. Los estudiantes que no disponían de material afectaron en ocasiones el trabajo de los que sí disponían, con hábitos de conversa.</p>	<p>Terminar la producción de la obra pictórica.</p> <p>Presentarla al profesor en un momento extra-clase ya que no se disponían de más sesiones de trabajo por calendario escolar.</p>	
7	<p>Docente evalúa y cuestiona.</p> <p>Estudiante ocupa un rol pasivo.</p>	<p>Docente: observar y valorar la obra pictórica del estudiante.</p> <p>Estudiante: presentar la obra pictórica. Debido al término del calendario académico el estudiante podía presentarla personalmente al profesor en caso de tener que asistir a la institución para otros compromisos académicos. En caso contrario enviar una fotografía de la obra por un medio virtual como el correo electrónico.</p>	<p>La actividad se realizó extra-aula.</p>	<p>Frente a la dificultad de implementar un proceso de retroalimentación y valoración reflexiva de la obra pictórica, no hay un factor claro que exprese la motivación para el desarrollo de esta interacción, máxime si la presentación fue realizada de forma asincrónica descartando cualquier tipo de ejercicio discursivo, simplemente mostrar la imagen de la obra concluida.</p>	<p>La entrega de la obra marca el final de la implementación de la EA. En este caso, para el estudiante no hay compromisos posteriores.</p>

Fuente - Elaboración propia

Tabla 9- Interacciones significativas para el análisis estudiante-estudiante

Interacciones estudiante-estudiante					
N°	Rol de los actores	Tipo de actividades	Clima de aula	Motivación	Compromisos
8	El docente escucha, solo indica los aspectos a analizar en una imagen. Los estudiantes participan activamente y a la vez escuchan de forma pasiva.	Docente: Escucha y observa con atención la participación de los estudiantes. Estudiante: Toma un dibujo propio y lo exhibe a sus compañeros asociando y analizando los elementos visuales como la forma, la línea, el color, la textura, la composición. Lo comenta de forma verbal. Los espectadores plantean inquietudes a los expositores.	La atención se concentra en aquellos estudiantes que toman la decisión de exponer su dibujo y realizar el análisis. No hay sucesos que alteren la comunicación durante la interacción. Los estudiantes aún se encuentran filados y dentro del aula.	Se percibe que la curiosidad de los estudiantes puede aumentar cuando un par asume un rol de enseñante. La cantidad de expositores en esta interacción es de 4 estudiantes de 34, un 11%. La participación es voluntaria.	De esta interacción no se obtiene un producto ni compromiso a posteriori.
9	El docente no participa en esta interacción. Es una interacción emergente producto de la dinámica presentada en la interacción #2 docente-estudiante. El estudiante es responsable directo de esta interacción con sus pares.	Estudiantes: terminar el trabajo iniciado en el aula. Reunirse sincrónica y presencialmente.	Es una interacción extra - aula.	No documentada por el docente durante su ejecución. Al respecto no se tuvo referencia de recuerdo significativo en la encuesta de recuperación de la práctica, y según la planilla de valoración (casilla #1) un poco más de la mitad dio cumplimiento a la actividad.	Consolidar el análisis escrito de las imágenes en el documento guía de la actividad
* El caso de la interacción #10 es similar a la interacción #9					
10*	El docente no participa en esta interacción. Es una interacción emergente producto de la dinámica presentada en la interacción #4 docente-estudiante. El estudiante es responsable directo de esta interacción con sus pares.	Estudiantes: explorar herramientas tecnológicas como Prezi y Canva, terminar la presentación digital con la síntesis de la información investigada incluyendo texto, imágenes, video, etc. Implica reunirse sincrónica presencial o trabajar de forma asincrónica virtual.	Es una interacción extra - aula.	No documentada por el docente durante su ejecución. Al respecto, de acuerdo a la encuesta de recuperación de la práctica, algunos estudiantes manifestaron dificultad para la resolución de este trabajo en grupo por fuera del aula, por motivo del poco compromiso de algunos. Mientras que en número mayor apoyaron el trabajo en equipo y expresan sentirse motivados porque pueden dividir esfuerzos y compartir opiniones.	Preparar exposición frente al grupo sobre el movimiento artístico asignado y apoyándose en la presentación digital.

Fuente - Elaboración propia

A continuación, se intentarán interpretar las características de las interacciones observadas con relación a la categoría de análisis. En primer lugar, la interacción #1 docente-estudiante promueve la reflexividad por parte del estudiante con base a unas preguntas detonantes (ya reseñadas en la reconstrucción del proceso de planeación):

- ¿Qué procesos son necesarios para la creación de una obra artística?
- ¿Cómo reflejar visualmente una conceptualización o reflexión que he creado por escrito? ¿qué movimientos artísticos del arte moderno pueden apoyarme en la creación de una obra pictórica?
- ¿Qué técnicas puedo explorar para llevar a cabo la creación de una obra?
- ¿Puede el lenguaje pictórico ser una alternativa de comunicación de mis pensamientos y emociones?

- e. ¿Qué crees que es un código visual?
- f. ¿Cuáles períodos o movimientos artísticos recuerdas?
- g. ¿Recuerdas el nombre de algún artista en particular? ¿por qué lo recuerdas?

Estos interrogantes podrían promover el factor de la fluidez (aptitud presente en el pensamiento creativo) en tanto que invitan a pensar al estudiante en una serie de ideas relacionadas con la producción de una obra artística, tal como el proceso de creación, lo que lleva al alumno a pensar el objeto artístico más allá de un hacer-obra y cuestiona otro tipo de procesos que circundan su elaboración (experimentación, búsqueda de referentes, reflexividad, intención comunicativa, entre otros). Podrían también algunos de estos cuestionamientos promover la *flexibilidad* al interrogar por otras alternativas técnicas al estudiante y conducirlo a considerar propuestas de comunicación de ideas y emociones por medio del lenguaje pictórico. Indirectamente también podría relacionarse la pregunta c. con un paso a la acción donde el estudiante es incitado a crear un escenario hipotético de creación de una obra e indagar el uso de diversos materiales. En sentido general la interacción #1 que se concentra en la activación de conocimientos previos sobre la producción de una obra comienza a encaminar al estudiante al ideal de obtener un producto lo que termina de concretarse con la declaración del proyecto de la EA fortaleciendo, en buena medida, el factor de la elaboración.

La curiosidad de utilizar un material poco convencional sugerido por el docente para la realización de una obra puede estar relacionada con el factor de la originalidad, ya que el estudiante en ese momento descarta otras opciones convencionales ya trabajadas y se configura un momento de expectativa. Respecto a la participación de los estudiantes, la distribución y la dinámica de conversatorio en esta interacción podría pensarse de una manera que incentive más actividad para todos los estudiantes, ya que en este tipo de interacciones suelen participar los estudiantes más abiertos y que se sientan más cómodos con la oralidad. Pueden concebirse procesos más dinámicos

para que los estudiantes participen y aporten más ideas, así, a mayor número de apreciaciones y participaciones más se apoyará el factor de la fluidez y, a su vez, forzará al estudiante a valorar otros contextos. Frente a la interacción #2 docente-estudiante, consistente en la actividad de reconocimiento de algunos lenguajes del vanguardismo a través de la observación de una obra artística, se tuvieron como base, estos parámetros de análisis anteriormente reseñados:

- a. ¿Cuáles crees que fueron los antecedentes históricos, según tus conocimientos adquiridos hasta el momento en historia del arte, de la obra que observas?
- b. ¿La obra que observas presenta elementos claramente figurativos o qué tipo de representaciones observas? Argumenta.
- c. ¿Qué relación encuentras entre el título de la obra con su contenido?
- d. ¿Cómo jerarquizarías en la obra los siguientes elementos visuales? (es decir, el grado de importancia que le dio el autor en su obra) - Punto - Línea - Forma - Color - Textura - Perspectiva - Proporción - Luz y sombra
- e. Realiza un análisis de la estructura y composición de la obra y describe, según lo aprendido en la unidad anterior sobre composición artística, cómo está organizado cada espacio de la obra. (disposición de los elementos, leyes compositivas, peso visual, equilibrio)
- f. Según lo observado hasta el momento, ¿cuáles crees que fueron los aspectos que inspiraron al pintor en la elaboración de su obra?
- g. ¿Cómo te imaginas el espacio donde el artista elaboró su obra? En un taller, en una habitación, al aire libre, etc.
- h. ¿Qué tipo de herramientas pudo haber utilizado el artista para crear su obra?
- i. ¿Para qué tipo de público crees que va dirigida la obra?
- j. ¿Qué crees que quiso expresar el artista con la creación de esta obra?

Desglosando un poco estos interrogantes, la mayoría apuntan a una flexibilidad de pensamiento ya que el estudiante está llamado a reorganizar el sentido de una obra, a generar interpretaciones que pueden sustituir los propósitos reales del artista (dado que aún no se ha profundizado su estudio), a fundar puntos de vista acerca del significado de ciertos elementos visuales y ciertas relaciones de significado. Preguntas como la a, f, g, h invitan a imaginar un escenario hipotético donde el artista da lugar al acto creativo y esto puede favorecer la acumulación de teorías, en concordancia con la fluidez y la originalidad al pedir respuestas que ejercitan la imaginación, la suposición y simulación de situaciones. Los interrogantes c, j demandan una opinión y una interpretación personal que puede llevar al estudiante a concebir la obra artística como resultado de una expresión individual de quien la crea.

La jerarquización de elementos formales en la pregunta d. desarrolla la capacidad asociativa

enriqueciendo la fluidez de ideas hipótesis acerca del manejo de los elementos compositivos. Como puede observarse esta interacción puede favorecer con más intensidad los factores de la fluidez y la flexibilidad y dotan al estudiante de habilidades de observación, interpretación y argumentación que lo preparan para la profundización conceptual y la valoración de los diversos lenguajes de expresión a ser estudiados. El reto de esta interacción para el docente está en lograr que sea perdurable y significativa en cuanto a la metodología utilizada ya que, para algunos estudiantes, según la encuesta, no fue del todo significativa por el tiempo de ejecución y las condiciones del entorno. Algunas preguntas parecían no estar muy claras para los estudiantes, por lo que sería conveniente una ejemplificación de aquellas preguntas que generan mayor confusión, por parte del docente, es decir, que el docente realice su propio análisis con una imagen.

Para la interacción #3 docente-estudiante, se producen algunas situaciones que podrían desfavorecer la conexión con las aptitudes del pensamiento creativo. En primer lugar, fue una interacción planeada para un momento extra-aula, para ello el docente preparó una presentación interactiva en video con el fin de introducir los temas a tratar y que los estudiantes lo observaran autónomamente con altos niveles de concentración y en un espacio más personal, lo que no fue así en la implementación ya que se intentó hacer directamente en el aula de informática donde los estudiantes perdieron concentración, además si el docente estaba presente, pudo haber ideado otras dinámicas para la presentación del tema donde se promoviera más la participación del estudiante, que terminaron desempeñando un papel pasivo de escucha. Tal vez el ejercicio de tomar apuntes manuales podría relacionarse con el factor de la fluidez ya que esto exige al estudiante organizar ideas rápidamente para expresarlas por escrito.

La baja valoración de esta actividad (según puede apreciarse en la casilla #1 de valoraciones de la planilla en el bloque de vanguardismo artístico – la cual se anexa al final del trabajo) refleja la

necesidad de diversificar las dinámicas de presentación del tema, tal vez el uso de una herramienta TIC para consolidar los apuntes, realizar un mapa mental, generar una lluvia de ideas acerca de lo entendido, en aras de promover las aptitudes del pensamiento creativo. La línea cronológica de la historia del arte, explicada a través del video con abundante imagen, podría no llegar a constituir un detonante de las aptitudes de pensamiento creativo en tanto que el estudiante debe, al observarlo, traspasar la información clasificada entre lo que escucha y lo que observa predominando en este caso un ejercicio de percepción visual y auditiva más que el uso de otras capacidades mentales. Frente a las dificultades en esta interacción, emerge la necesidad de darle un uso significativo a las TIC, el cual debe ser planeado según las necesidades del contexto, previa comprobación de los medios disponibles y las condiciones de los recursos. Ahora bien, la exploración del concepto de vanguardismo que se expone puede relacionarse directamente con el factor de la originalidad, toda vez que el estudiante comprende que nuevos lenguajes de expresión pueden emerger de un ejercicio reflexivo, crítico y retador a las ideas tradicionales por parte de quien decide crear.

En la interacción #4 docente-estudiante se promueve de nuevo el rol activo del estudiante. Esta interacción corresponde a un proceso fundamental en el aprendizaje como es la investigación. Para Vital C. (s.f.) la investigación [...] favorece a que los alumnos aprenden a exigirse a sí mismos, para tener la claridad de sus conocimientos, los enseña a ser organizados en los pensamientos e ideas sobre un determinado tema. La investigación (continúa Vital) les ayuda a conocer sus propias aptitudes para encontrar y seleccionar la información y les permite detectar sus propios fallos, deficiencias y puntos débiles y para esto es de suma importancia que el profesor facilite a los alumnos el acceso a técnicas de investigación. Como actividad que realizan los alumnos, consiste (la investigación) en que el estudiante recoja datos y reflexione sobre ellos (Pasek y Matos, 2008).

Según Torres (1999), la investigación estimula en los alumnos la curiosidad, la necesidad de saber, de preguntar, de explorar, de comprobar, de experimentar, de perfeccionar, de aprender por deseos, no por miedo ni por obligación”.

A través de la investigación, es necesario que la función del educador ayude a desarrollar el pensamiento creativo y crítico de los alumnos para su mejor desenvolvimiento (Pasek y Matos, 2008). Por su parte, Nérici (1990) plantea la necesidad de enseñar investigando para que el alumno no reciba los conocimientos ya elaborados, sino que, en la medida de lo posible, los construya por sí mismo [...] la investigación en el aula, es un auxiliar valioso para el desarrollo de la personalidad, pues al colocar al estudiante en contacto con nuevas situaciones, aumenta su capacidad de acción y comprensión, evitando un alumno pasivo y memorístico. Desde estas perspectivas, el ejercicio investigativo puede favorecer en el estudiante el factor de la fluidez al obtener de diversas fuentes la información sobre un tema en particular para interpretarla y emerger sus propios conceptos, ahora bien, podría afianzarse la fluidez si los parámetros de investigación del tema invitan al estudiante a tomar postura frente a los conocimientos o la información obtenida. Al respecto, se señalan a continuación los parámetros de investigación que generaron la interacción en este caso:

- Investigación de los conceptos básicos (del movimiento artístico asignado).
- Ubicación cronológica
- Contexto histórico
- Propósitos expresivos
- Elementos visuales predominantes
- Rupturas conceptuales frente al desarrollo artístico
- Artistas representativos y obras maestras.
- Imágenes de obras artísticas de dicho movimiento.

Como se puede observar, los aspectos a investigar no ofrecen explícitamente al estudiante tomar postura frente a lo investigado, por lo que el estudiante podría tomarlo más como un ejercicio de

revisión de fuentes para obtener una información ya establecida, acerca de lo cual se reflexionará posteriormente con miras al planteamiento de propuestas transformadoras que generen interacciones más significativas.

Ahora bien, el trabajo investigativo requiere niveles de concentración, participación activa que, en el contexto de esta interacción, no se promovieron en el entorno, lo cual implica tomar dichas experiencias como situaciones emergentes que podrían condicionar positivamente una posterior planeación de las EA. Con respecto a las actuaciones del docente en esta interacción, y producto de las condiciones del entorno del aula, hubo preocupaciones ajenas al desarrollo exitoso de la actividad investigativa del estudiante, como estar pendiente de la disciplina y de la ejecución de otras actividades ajenas a lo esperado. Esto evitó que el docente hiciera un ejercicio significativo de retroalimentación sobre el proceso de consulta de los estudiantes. La retroalimentación, como intercambio de ideas, puede favorecer el factor de la fluidez y la flexibilidad en la intención de consolidar y construir un aprendizaje. También se percibió una falencia con respecto a la competencia informacional del estudiante, ya que no se utilizaron herramientas de recolección de fuentes de información y no se enfatizó la necesidad de acreditar la procedencia de dicha información y citar las referencias. El ejercicio informacional de clasificación y citación de fuentes podría estar vinculado con el factor de la flexibilidad al aceptar como ajenas una serie de conceptos que luego incitaría al estudiante a redireccionar y reestructurar los elementos investigados. Esta falencia puede constatarse al observar las presentaciones digitales elaboradas por los estudiantes, compartidas anteriormente en el numeral 3.2.3. sobre los productos de aprendizaje.

Para la interacción #5 entre docente-estudiantes, el estudiante desempeña el rol de expositor y a la vez de espectador, el docente relega su rol dominante y se convierte en espectador. Como se indicó anteriormente, el ejercicio expositivo del estudiante pone en juego capacidades discursivas,

argumentativas y de expresión corporal, esto puede favorecer el factor de la fluidez al emerger ideas y argumentos que sustenten lo expuesto. De igual manera, la participación activa del público con aportes y preguntas al expositor (como se dispuso en el desarrollo de esta interacción) puede desencadenar un aporte a la flexibilidad ya que tanto el expositor como el espectador confrontan apreciaciones y puntos de vista que diversifican su postura frente a un concepto o idea emitida. Se percibe en esta interacción una necesidad de diversificar la metodología para fortalecer las otras aptitudes del pensamiento creativo como la originalidad y la elaboración. Por una parte, tal como se desarrolló la interacción podría suponerse más un ejercicio descriptivo donde un estudiante describe un concepto y lo transmite tal como lo consultó (dependiendo de las habilidades del expositor será un ejercicio memorístico o con cierto nivel interpretativo) pero, de todas formas, distanciado de un proceso que fortalezca la originalidad. Esto hace reiterada la necesidad de incluir en los parámetros de exposición, componentes reflexivos y que inviten al estudiante a tomar posturas personales sobre lo expuesto, por ejemplo, no basta con que el estudiante enseñe los propósitos expresivos de un movimiento artístico, también puede promoverse una reflexión personal sobre si dichos propósitos son significativos en la búsqueda de lenguajes artísticos innovadores.

A este respecto, las características de una exposición pueden dinamizarse y promover con más claridad las aptitudes del pensamiento creativo, por ejemplo, no solamente emplear una ayuda visual con TIC para transmitir los conceptos (que fue lo que se hizo), sino proponer otro tipo de actividades que evalúen la comprensión del tema en el espectador por medio de preguntas, de dinámicas, de juegos didácticos, de ejercicios de creación con materiales, de uso de las TIC para generar una actividad interactiva con el público, lo cual podrá ser abordado posteriormente dentro de las posibilidades de transformación de la EA; este tipo de actividades fortalecerían la

flexibilidad al incitar al estudiante a diversificar los medios de transmisión de los conceptos más que un ejercicio solo de oralidad; también la originalidad encontrando maneras poco usuales de interactuar con sus compañeros y aumentar la motivación, esto a su vez podría disminuir las posibilidades de indisciplina en el aula. Por último, el hecho de planear actividades diversas para apoyar la exposición implicaría un avance en el factor de la elaboración, al mejorar la práctica expositiva y llevar a la práctica las actividades.

En la interacción # 6 docente-estudiante se promueve, sin muchas dudas, el factor de la elaboración en el estudiante. Esta afirmación se basa en que todos los esfuerzos de comunicación entre los dos actores están concentrados en la producción de la obra, lo que implica formalizar y exteriorizar las ideas y los planteamientos conceptuales y compositivos. Como ya hemos revisado, el pensamiento creativo implica un paso a la acción; la fluidez de ideas, la flexibilidad promovida con la diversidad de análisis y referentes observados y, por supuesto, la originalidad de las ideas son factores que deben concretarse y desarrollarse a través de la elaboración.

La construcción de la obra pictórica es un paso a la acción donde el estudiante comienza a cristalizar lo que en ese momento forma parte del ideal imaginario, allí comienza a formalizar sus representaciones, a exteriorizar sus emociones y comienza a emerger un discurso mediante un lenguaje visual y, de esta manera, manifestar sus reflexiones y análisis previos; la obra se convierte, pues, en un vehículo de elaboración en la consideración de las aptitudes del pensamiento creativo. Pero en este caso, no compete hablar de la obra como producto de aprendizaje sino como promotora de la interacción entre el docente y el estudiante. Por una parte, una de las acciones del docente fue promover las bases de la elaboración de la obra pictórica de forma verbal:

- Realiza estudios previos a su composición final (mínimo 3)
- Analiza la composición de su obra (simétrica, asimétrica, equilibrio, peso visual)
- Jerarquiza los elementos visuales que conformarán su obra de acuerdo al estilo vanguardista elegido (línea, plano, color, forma, textura, etc.)

- Observa las imágenes de referente para una mejor apropiación del estilo.
- En el soporte definitivo realiza primero un esquema o boceto previo para indicar las zonas a trabajar en cada momento. (utilice técnicas de encaje o calcado en caso de tener imágenes de muestra)
- El ejercicio pictórico, hazlo desde el plano más lejano hasta el más cercano, es decir, comienza por el fondo y luego ubica progresivamente los demás planos.
- Prepara todo lo necesario para emplear la técnica elegida (donde mezclarás colores, donde ubicarás los elementos de limpieza)

A propósito de esta acción, valdría la pena considerar (a futuro) cómo el docente podría ejemplificar cada fase del proceso con la producción de una obra de un referente reconocido del arte y utilizando con ayudas visuales. Lo anterior fortalecería el factor de la elaboración al dotar de bases prácticas al estudiante en la ejecución de su obra. Cobra igual importancia, en esta interacción, el trabajo colaborativo que el estudiante realiza con otros compañeros y con el docente, lo cual se pudo propiciar con el cambio de espacios para la interacción, en lugar de trabajar en un recinto cerrado como el aula, se dispusieron los pasillos contiguos al aula (como se señala en la reconstrucción de la implementación). Aquí se rescata la importancia de la opinión del otro en el desarrollo de la actividad creativa, generando vínculos emocionales con quien observa y comenta el trabajo propio, el intercambio de opiniones que pueden afectar de manera positiva o negativa las decisiones tomadas durante la producción del objeto artístico, hecho que puede fortalecer el factor de la flexibilidad al sumar opiniones concretas sobre un hecho estético y sujeto a transformaciones y, por supuesto, la originalidad al ofrecer alternativas diversas que impulsen la estructuración y aparición de conexiones nuevas que no hubieran sido posibles sin la participación de un tercero.

Es bajo esta perspectiva, que esta interacción careció de efectividad en la implementación de la EA, ya que no pudo desarrollarse a plenitud en el tiempo que se tenía planeado y tampoco se presentó el espacio para realizar ejercicios de retroalimentación entre pares y con el docente mismo. Hay que recordar que solo se tuvo una sesión de trabajo donde la mayoría de estudiantes apenas alcanzaron a iniciar su proceso de formalización de la obra y el resto del proceso fue de

manera autónoma en sus hogares. También el hecho de que un poco menos de la mitad de los estudiantes no tuvieran el material de trabajo produce otro tipo de interacciones desfavorables al proceso creativo, donde el docente debe necesariamente planificar otras actividades que sumen al trabajo creativo.

Bajo este contexto surge una necesidad de planificar estrategias que potencien la interacción del estudiante con un tercero en su proceso creativo, sea en el aula o extra-aula, en caso de no poder efectuarse, y es en este punto que pueden considerarse ejercicios de inclusión de la familia en el proceso creativo del estudiante, ejercicios o actividades planteadas por el docente (lo que en esta implementación no se llevó a cabo) que fortalezcan la participación de otras personas aportando diferentes puntos de vista sobre lo observado en la obra, lo cual se ampliará posteriormente dentro de las posibilidades de transformación de la práctica. Por último, vale la pena pensar como las actuaciones del docente durante esta interacción, pueden fortalecer los factores del pensamiento creativo y aumentar la motivación del estudiante, lo cual aplica indirectamente a cada una de las aptitudes. La motivación del estudiante aumentará si se presentan las condiciones favorables para el acto creativo, desde la elección del espacio hasta la distribución de los estudiantes y el papel que desempeñe el docente.

En el caso de esta EA hay factores como el ruido, la distracción con otros compañeros y la brecha planeación-implementación que pudieron dificultar el éxito del proceso de creación durante la sesión realizada en el aula. Los índices de motivación hallados en la encuesta de recuperación de la EA, donde la mayoría de estudiantes recuerdan significativamente y en gran número aún conservan su obra, podrían deberse, entonces, al proceso e interacciones llevadas a cabo y de forma autónoma por el estudiante fuera del aula y que, aunque no quedaron documentadas, arrojan un precedente importante al docente para planificar actividades o ejercicios que permitan dar parte y

tener evidencia del proceso creativo que se construye extra- aula en futuras EA.

Ahora bien, en la interacción #7 docente-estudiante se presentó una de las grandes brechas entre lo planeado y lo implementado. Allí el docente, en cualquiera de los casos, fue el encargado de valorar la obra para su posterior calificación, no obstante, la brecha se produce en la imposibilidad de realizar el ejercicio de retroalimentación intermedia del proceso de la obra y en la valoración final y exposición de las obras que, como ya se explicó anteriormente, no se llevaron a cabo por el fin del calendario escolar. Las interacciones en este caso fueron producto de encuentros casuales entre el estudiante y el docente para presentar su obra sin la posibilidad de entablar una conversación o intercambio de opiniones constructivas y en otros casos, la interacción fue casi nula reduciendo la presentación de la obra al envío de una fotografía por medio del correo electrónico para su valoración. A propósito de lo anterior, resulta imperante en el proceso de planeación de una EA, no dar por sentado lo que va a pasar y, en su lugar, manejar alternativas y variables de lo que puede o no pasar durante la implementación; en el caso de esta EA, tener planificadas, por parte del docente, formas de presentación del producto artístico usando las TIC para sustentar su trabajo en forma de video, en forma de audio, etc.

De forma generalizada, y de acuerdo a los relatos observados de los estudiantes frente a la interacción con el docente (observables en el proceso de reconstrucción de la EA), se hallaron percepciones positivas del acompañamiento del docente a lo largo de la implementación de la EA, como puede verse en el numeral 3.2.1.1. Estas apreciaciones aluden, en su mayoría, al acompañamiento del docente y a la resolución de dudas e inquietudes surgidas en el proceso de aprendizaje. No obstante, y aunque estas apreciaciones tienen una connotación positiva, se puede observar que la actuación del docente quedó condicionada a la iniciativa del estudiante cuando pregunta, cuando “pide” asesoría, cuando presenta una confusión o dificultad y la manifiesta, no

siendo del todo así, para aquellos estudiantes más pasivos y más autosuficientes, lo que invita al docente a ser más proactivo en su accionar para fortalecer, aún más, la motivación y la disposición para el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción.

Referente a las interacciones entre estudiante-estudiante, se encuentra en la interacción #8 una favorabilidad frente al factor de la fluidez cuando el estudiante decide participar activamente exponiendo uno de sus trabajos anteriores y relacionar con éste los saberes previos. Aquí se desarrolla la competencia de la apreciación estética con la que, según se explicó en el numeral 3.1.1., se pone en práctica, entre otros, un proceso de interpretación formal bajo el análisis de los elementos visuales y la composición de la obra, esto favorece la generación de ideas en un corto momento. Recordando el planteamiento de Corral (2011), a través de los ejercicios de socialización entre estudiantes, el docente relega su papel protagónico y evita inculcar conocimientos, permitiendo despertar el pensamiento del estudiante y que éste haga sus propios descubrimientos y los comparta con sus pares para obtener reacciones de los compañeros sobre sus apreciaciones a manera de opiniones y críticas, lo que favorece en este caso la flexibilidad.

Efectivamente esto se cumplió en dicha interacción, aunque no en la magnitud esperada ya que solo se obtuvo una participación activa de 4 estudiantes del grupo de 34. Valdría la pena, así, idear otro tipo de estrategias o de acciones de parte del docente, que posibiliten una mayor participación en una socialización entre pares. La interacción #9 entre estudiantes es un ejemplo de lo que se puede considerar una interacción emergente, ya que parte de una actividad que inicialmente estaba programada para ejecutarse dentro del aula bajo unas condiciones dadas y un accionar preestablecido de los actores, sin embargo, no se pudo llevar a cabo de manera completa y se trasladó al hogar. Vuelve a ser imperante la concepción de estrategias que posibiliten el monitoreo del proceso extra- aula por parte del docente y garantice un efectivo trabajo colaborativo, lo cual

en este caso, no se pudo comprobar, ya sea por el uso de TIC con una herramienta de trabajo colaborativo.

Vale la pena recordar que la actividad en cuestión era el análisis de una obra del vanguardismo que también arrojó la interacción #2 entre docente-estudiante mientras se desarrolló en el aula. Por su parte, la interacción #10 entre estudiantes, la cual también se desarrolló extra- aula dificulta la valoración de las aptitudes del pensamiento creativo, en tanto no se tienen registros documentados del proceso de trabajo en equipo que realizaron los estudiantes para la investigación y la creación de la presentación digital y, en su lugar, solo se tiene registro del producto. Ahora bien, la existencia de dicho producto TIC marca una relación con el factor de elaboración. Se asume (hipotéticamente) que dicha presentación digital fue elaborada como resultado de un proceso de consulta, indagación, selección y síntesis de información, no obstante, en algunos casos se observa transferencia directa de información de la red. Es relevante también que, dentro de los parámetros de investigación, carecían de aspectos que invitaran al estudiante a tomar postura sobre los conocimientos investigados y, en su lugar, se centró la investigación en elementos de carácter descriptivo. Se vislumbra, pues, la necesidad de anticipar en la planificación de futuras EA, una adecuada capacitación al estudiante en el manejo de la información. El adecuado manejo de la información, la selección, la síntesis, la redacción de contenidos propios y citación y referencia de fuentes, puede favorecer las aptitudes de flexibilidad y originalidad potenciadas por un uso adecuado de las TIC.

Por todo lo anterior, se puede dilucidar la importancia que juega el papel del docente dentro de las interacciones entre estudiantes, estas deben ser completamente anticipadas por el docente para facilitar su desarrollo en pro del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, siempre teniendo un plan “B” dentro de las dinámicas o actividades que generen interacciones no planeadas entre

estudiantes. Por ejemplo, para el caso de esta EA se pudo tener una alternativa frente a la posibilidad de que la investigación y diseño de la presentación digital no pudiera terminarse en clase como hacer efectivo el uso de una herramienta de recolección de información donde el docente pueda tener acceso al proceso investigativo de los estudiantes.

En cuanto a los desempeños de los estudiantes, estos podrían considerarse como promotores de las aptitudes del pensamiento creativo de acuerdo al momento de la EA en que se llevan a cabo, al contexto en el que fueron o no alcanzados y la evaluación realizada por el docente y se puede propiciar su interpretación basado en las interacciones anteriormente descritas. Frente a los saberes que forman parte del saber-conocer, tenemos como base las participaciones de los estudiantes en las interacciones 1 a la 5 entre docente-estudiante.

En la interacción #1 se distinguen varios desempeños, el de aquellos estudiantes que participan activamente de forma oral en la lluvia de ideas sobre conocimientos previos y participan esporádicamente pidiendo la palabra, aquellos que participan en calidad de expositores al enseñar una de sus obras y relacionar los fundamentos compositivos y elementos formales como saberes previos, están aquellos estudiante que de forma pasiva no participan oralmente y aquellos que se notan distraídos en otro tipo de acciones o actividades. Para los 2 primeros casos, hay un registro de comprobación en los instrumentos de recuperación de la EA, para la distinción de los otros 2 casos donde no hay participación activa se dificulta tener una certeza en aras de obtener un dato estadístico que registre cuantos estudiantes tenían una actitud de escucha y cuales una actitud desinteresada, lo que solo es posible concebirse de manera general y con base en los desempeños numéricos generales de las actividades valoradas en la planilla.

En los casos de participación activa el estudiante se ve inducido a generar ideas sobre un problema o tema en un momento determinado lo que en ese momento implica un desarrollo del

factor de la fluidez. El hecho, por ejemplo, de analizar y expresar cuales procesos son necesarios durante la producción de una obra artística puede generar una lluvia de ideas entre los estudiantes solo demostrable en quienes participaron, lo que indica que este ejercicio es positivo, pero pueden idearse estrategias que motiven de mayor manera la participación activa.

También en este tipo de ejercicios, donde el docente lanza preguntas abiertas, se favorece el factor de la originalidad en tanto que aquellos que participan activamente buscan respuestas novedosas frente a la participación de los otros compañeros y están en la búsqueda de conexiones nuevas con el problema planteado y evitar dar respuestas que pueden ser aparentemente obvias. Indirectamente, este ejercicio en forma de interrogatorio puede posibilitar la flexibilidad en el estudiante en la medida en que va acumulando percepciones de sus compañeros que podrá usar después a su favor. En el desempeño de aquellos estudiantes que eligen participar como expositores se incrementa aún más el factor de la fluidez al generar múltiples ideas y descripciones de su propia obra, en un escenario como el mostrado en la fotografía #5 y #6 también el factor de la originalidad se puede ver fortalecido en tanto que dicho estudiante realiza un análisis inusual sobre una creación propia y genera respuestas que dan solución a un problema de análisis usando sus saberes previos y logra integrar elementos que inicialmente están distantes.

Lo anterior indica que el ejercicio de analizar una imagen con unos criterios abiertos y bien establecidos, y mayor aún, si se motiva al estudiante a socializarlos, puede producir desempeños muy efectivos para la favorabilidad del pensamiento creativo; la tarea del docente está en idear estrategias que logren una participación mucho más significativa en cuanto al número de estudiantes. Para los estudiantes que escuchan de manera pasiva la favorabilidad de las aptitudes puede no ser evidente, sin embargo, se puede asumir que el ejercicio de escuchar es una forma de participación donde el estudiante realiza sus operaciones mentales pero no las exterioriza, podrían

situarse al mismo nivel de los que exponen su punto de vista, la diferencia es que una participación activa puede desencadenar otros puntos de vista y apreciaciones en otros, lo que multiplica la generación de ideas y, con ello, el factor de la fluidez. Como es de esperarse, aquellos estudiantes que no participan activamente en la actividad, referido a los que realizan acciones diferentes o no se enfocan en la actividad, no aportan un desempeño favorable al pensamiento creativo.

En la segunda interacción se produce una acción similar a la descrita en la anterior y los desempeños de los estudiantes se pueden clasificar entre aquellos que realizaron la actividad, que fueron la mayoría, y aquellos que no. La actividad que genera esta interacción, consistente en observar y analizar ciertos elementos en una obra del vanguardismo como actividad de descubrimiento, produce desempeños importantes que emergen de lo ya expresado en el análisis de las interacciones, estos desempeños se relacionan con el ejercicio conjunto (en grupo) de asociar ideas y generar planteamientos y puntos de vista, esto relacionado directamente con la flexibilidad, también se presentan preguntas que, al ser generadoras de escenarios hipotéticos inducen al estudiante a imaginar y proyectar una situación inédita o supuesta, lo que contribuye a la originalidad en el pensamiento creativo. El reto para el docente, en este caso, continúa siendo planificar mejor los tiempos de las actividades y elevar la motivación del estudiante, ya que, en esta EA, se tiene un registro de casi la mitad de los estudiantes que no concluyeron satisfactoriamente dicha actividad.

En la tercera interacción, que refiere la presentación del concepto de vanguardismo por medio del video elaborado por el docente, el estudiante que toma atenta nota de las ideas, podría acercarse en cierta medida a un escenario de fluidez ya que los apuntes que toma son resultado de la captación de ideas y transversalmente las expresa con sus palabras. Sin embargo, no es evidente que las ideas que esté registrando sean ricas en número, tampoco es muy clara la aportación a las

otras aptitudes del pensamiento creativo. Emerge una necesidad de repensar esta actividad tal vez con una metodología de descubrimiento. Si en el video se explica una breve línea cronológica de la historia del arte para contextualizar y explicar el concepto de vanguardismo, esto puede lograrse por otros caminos y actividades más lúdicas e interesantes para el estudiante como de asociación de imágenes, de relacionar conceptos, producir una actividad que lleve al descubrimiento de lo que implica el concepto de vanguardismo.

En la cuarta interacción, referente a la profundización conceptual sobre un movimiento artístico, se pueden distinguir los desempeños de aquellos equipos donde se observó un avance en la investigación y aquellos en los que no. Tal como se analizó anteriormente en las interacciones, hubo situaciones emergentes que afectaron el desarrollo exitoso de esta actividad por lo tanto se dictaminó que es necesario planificar de mejor manera las actividades de investigación, con relación a la disponibilidad de red de internet, de herramientas de TIC, de fuentes de información como también la distribución en el aula y el trabajo colaborativo. Ahora bien, en la mayoría de los casos, la presentación digital no parece ser un detonador favorable de las aptitudes del pensamiento creativo en tanto que la información allí consignada no corresponde a redacciones propias o posturas personales de los estudiantes sobre lo investigado sino a información copiada de la red, solo en pocos casos se percibe un ejercicio de redacción y selección cuidadosa de la información. En aquellas presentaciones digitales donde se relacionan con más claridad los parámetros de consulta puede haber un ejercicio de fluidez y flexibilidad en el proceso de consolidación de la presentación digital. A continuación, se ejemplifican dos casos donde se puede contrastar un desempeño favorable y no favorable en los factores del pensamiento creativo (clic en el enlace):

<https://prezi.com/view/Vyg0XyXjXVqrDcrRnw0b/>

En este ejemplo, se observa una presentación con características de redacción propia y

apropiación conceptual del tema producto de un ejercicio previo de investigación de diversas fuentes, lectura previa, síntesis de ideas y relaciones de la información con cada uno de los parámetros de consulta. De igual manera, las características del diseño permiten que el observador interactúe y tenga una buena relación con el contenido al elegir favorablemente las formas, los colores, la ubicación del texto, el tipo de letra, las imágenes y su respectiva reseña histórica. De este producto se percibe una contribución al factor de la originalidad en tanto lograron aportar soluciones no convencionales al uso de una herramienta nueva y se favorece también la elaboración como ejercicio de formalización de las ideas.

https://www.canva.com/design/DADpOndGbH4/HZKEafUCWVGqPej70ZfWVg/view?utm_content=DADpOndGbH4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelin

En contraste, esta presentación en forma de infografía, refleja una carencia de experimentación en las características del diseño y ausencia de un ejercicio discursivo propio del estudiante, lo cual no favorece la identificación de un proceso previo de tratamiento de la información de lectura, interpretación y síntesis. También carece de elementos que diversifiquen la comprensión de la información como imágenes, gráficos y elementos interactivos con el observador lo que merma el interés y dificulta el acercamiento al contenido.

Lo anterior obstaculiza la percepción de las aptitudes del pensamiento creativo en tanto que no se ponen en diálogo los ejercicios propios de cada una por parte de los estudiantes autores. En este marco de la evidencia más favorable y la más desfavorable se puede determinar que este tipo de actividades producen desempeños variables que son producto de las características de la metodología y los sucesos inesperados. Es un reto para el docente velar de que todos los estudiantes, dentro de sus diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de iniciativa y capacidad de investigación lleguen o se acerquen al nivel del primer caso. Aquí entra de nuevo la propuesta transformadora de planificar otro tipo de actividades que los estudiantes puedan realizar para

apoyar su investigación, lo cual abordaremos posteriormente.

La quinta interacción produce características de desempeño similares a la interacción #1, al situar al estudiante bajo el rol de expositor y el rol de espectador. La actividad expositiva dentro de las valoraciones numéricas en la planilla (ver casilla #2 del bloque vanguardismo artístico) fue favorable para la totalidad de los estudiantes los cuales cumplieron con su realización. No obstante, los desempeños son diversos en tanto los registros de valoración numérica fueron diferentes en cada equipo. Al respecto y según los datos de la encuesta, los estudiantes recuerdan con más intensidad las características de algunos de los movimientos artísticos, más que de otros, lo que puede indicar que hay muchos factores que inciden en la comprensión conceptual de cada tema referidos al desempeño de los equipos durante la exposición. Esto marca la necesidad de diversificar las herramientas de presentación. Por ejemplo, para las características de algunos estudiantes, elaborar una presentación en diapositivas podría no resultar motivante y se puede pensar en la posibilidad de idear estrategias más acordes con sus intereses (lo cual se estará abordando dentro de la fase de aprendizajes) y, de esta manera, incrementando la motivación, más oportunidad habrá de producir aportaciones a la acción creativa del estudiante.

Para la sexta interacción, resultado del trabajo de producción de la obra pictórica, el desempeño de los estudiantes estuvo afectado directamente por las condiciones del trabajo de creación ésta. Así, se distingue un desempeño ligado a la disposición completa del material de trabajo, otro a la no disposición del material. Existen algunas características en los desempeños que pudieron favorecer de mejor manera el pensamiento creativo, como aquellos estudiantes con una elección consciente del movimiento artístico a representar en su obra, que tenían una observación previa de referentes artísticos y habían definido la técnica pictórica producto de experimentaciones previas con otras técnicas y soportes. La encuesta de reconstrucción de la EA revela que la mayoría de

estudiantes eligió el movimiento artístico en función del gusto estético provocado por sus características formales.

Otro hallazgo importante radica en que casi la totalidad de los estudiantes encuestados acudieron a la elaboración de su obra producto de una imagen de referencia, la diferencia radica en que algunos afirman haber copiado exactamente una imagen del movimiento que les resultó más interesante y otros afirmaron no copiarla fielmente pero basados en la imagen de referencia y cambiándole algunos detalles, pero en cualquiera de los casos se produce un ejercicio contraproducente a la originalidad. Según el análisis de los registros fotográficos que se pudieron recuperar de las obras pictóricas, observables en el numeral 3.2.3., se ejemplifican, a continuación, 2 casos contrastantes:

Fotografía 38 - Comparativo - copia de fotografías 22 y 23



Caso 1



Caso 2

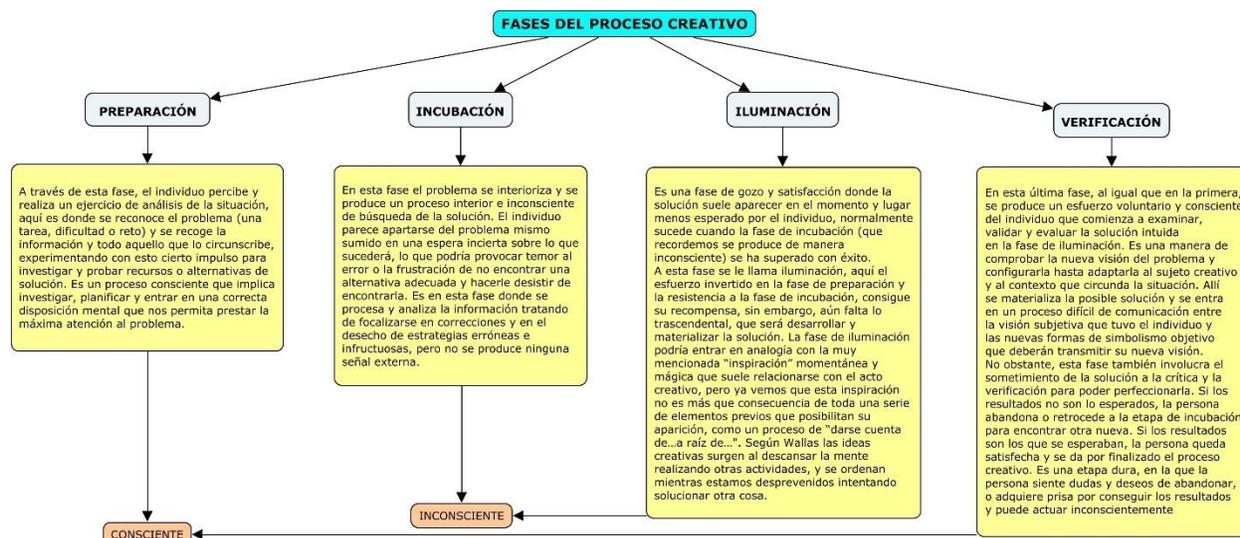
Fuente: elaboración propia

En el caso 1, el estudiante ha utilizado una imagen de referencia y la obra corresponde a una reproducción y, adicionalmente, afirma no recordar el movimiento artístico representado. Al respecto, puede percibirse una carencia significativa de las aptitudes del pensamiento creativo, a pesar de constituir un objeto con unas características estéticas y compositivas bien estructuradas y un manejo técnico adecuado de las herramientas y el gesto pictórico. La acción de reproducción

va en contraposición a los ejercicios de realizar conexiones y asociaciones remotas entre nuevos lenguajes, no obstante, es importante revisar los parámetros bajo los cuales fue planteado el trabajo. Se tiene registro, dentro de la reconstrucción de la implementación, que previo al trabajo de la obra pictórica no se realizaron actividades de análisis y reflexión que indujeran al estudiante a tomar postura sobre alguno de los movimientos artísticos y desencadenar, así, otro tipo de interpretaciones que pudieran originar conexiones y asociaciones a un nuevo lenguaje propio. También en la encuesta se corroboró que la gratificación personal por el resultado de esta obra, el estudiante la sustenta por gusto estético frente a otras razones que se ofrecieron como opción (valoración de la obra como expresión personal, significados conceptuales). En contraparte, el caso 2 arroja una obra donde el impacto estético y las relaciones compositivas guardan alguna similitud con el caso 1, no obstante, el ejercicio creativo corresponde a un ejercicio de inventiva y se recuerda con claridad el movimiento representado por parte del estudiante. En este caso el estudiante logró poner al servicio los conocimientos previos en la técnica pictórica para encontrar elementos de expresión propia articulando, claro está, algunos fundamentos del movimiento elegido, en este caso, el uso estridente del color. Así, la promoción de aptitudes del pensamiento creativo es más favorable, en el caso 2, en tanto que el estudiante debió enfrentarse a retos compositivos en la organización del espacio de la obra, en la elección de formas, a decodificar cada uno de los elementos visuales (punto, línea, forma, color, textura, contorno) para plasmarlos en el espacio y realizar nuevas conexiones entre éstos, de acuerdo a su destreza y los propósitos expresivos del movimiento que eligió representar.

4.2.2. ¿En cuáles casos, los productos de aprendizaje de los estudiantes en la EA (aquí la presentación digital y la obra pictórica), permiten identificar las fases del proceso creativo, explicado por Graham Wallas?

Ilustración 8 - Fases del proceso creativo



Fuente: Elaboración propia basada en The art of thought (El arte del pensamiento), Graham Wallas, 1926

Como ya se mencionó anteriormente, el desarrollo de las competencias fundamentales de sensibilidad, apreciación estética y comunicación es transversal en el proceso de formación artística. Y aunque la evaluación de estas se centra, en mayor medida, en la valoración del producto artístico, a raíz de esta investigación se ha logrado determinar que uno de los principales enfoques de la teorización de la creatividad es el enfoque procesual. Ahora bien, se trata en este apartado, de definir en qué medida los productos de aprendizaje de los estudiantes evidencian una relación con las fases que conforman dicho proceso. Se han elegido las 4 fases definidas por Wallas, debido a que una gran parte de las investigaciones posteriores sobre la creatividad como proceso, tomaron como base los planteamientos de él. En ese orden de ideas, se tomará como base los dos productos de aprendizaje más significativos de la EA que son la presentación digital y la obra pictórica.

Para facilitar la interpretación de esta categoría, se pueden desglosar los diferentes procesos y

actividades que intervienen en el marco de la construcción de cada producto, pudiendo relacionar así cada elemento con las fases del proceso creativo. En el caso de la presentación digital, es posible concebir que todos los estudiantes, en tanto cumplieron con la actividad, lograron circunscribirse en la etapa de preparación, esto se explica porque el estudiante es consciente de que hay un problema por resolver. Podría pensarse, así, que la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos) condiciona al estudiante a entrar en la etapa de preparación desde el momento que se determina el proyecto a desarrollar y el estudiante comienza a preguntarse acerca del cómo se llevará a cabo. Pero volviendo al producto de la presentación digital, el hecho de que el estudiante determine el problema no garantiza que participe exitosamente de todo el proceso de preparación ya que el proceso de preparación requiere interiorizarlo de tal manera que se sienta impulsado a investigar, planificar e idear maneras de darle solución.

La encuesta de recuperación de la EA ha evidenciado que la actividad del trabajo en equipo fue significativa en tanto que muchos de los estudiantes arrojan comentarios alusivos al apoyo visual que representaba para el discurso expositivo, sin embargo, esto alude a una condición de funcionalidad más no permite diferenciar las etapas del acto creativo presentes en dicho trabajo. Es necesario establecer, primero, las fases que componen la elaboración del trabajo, las cuales surgen de la propuesta metodológica del docente, y se desglosan así: asignación del tema, parámetros de investigación, establecer tipo de objeto digital a desarrollar, opciones de herramientas TIC a utilizar, conformación de equipos de trabajo, investigación de la información (descripciones, mapas conceptuales, imágenes, videos, etc.), discusión en equipo y síntesis de ideas, experimentación con las herramientas TIC, definición de la herramienta a utilizar, organización de la información, organización del diseño, referencia de fuentes de información. Se asume que el tránsito por las anteriores fases da como resultado la presentación digital terminada.

Ahora bien, con este desglose puede realizarse una aproximación relacional con las fases del acto creativo. Vale la pena tener presente que algunas de estas fases se producen de forma inconsciente y que la relación temporal entre cada fase puede ser variable depende de cada individuo.

La mayor dificultad radica al establecer cuáles de esos procesos fueron observables para el docente durante el trabajo en el aula, recordando que la mayor parte de dicha actividad fue realizada extra- aula por los equipos de trabajo (de igual manera, en la planeación de la EA, la elaboración de esta presentación se determinó realizarla en los hogares de forma autónoma). Al respecto, se tiene que la asignación del tema, parámetros de investigación, establecer tipo de objeto digital a desarrollar, opciones de herramientas TIC a utilizar, que fueron establecidos por el docente, pueden tomarse como parte de la etapa de preparación y como paso seguido, la conformación de equipos, es un ejercicio que aún está preparando al estudiante para la resolución del problema.

El proceso de búsqueda de información y asesoría con la consulta de fuentes podría tomarse como parte del proceso de incubación, puesto que en esta fracción de tiempo el estudiante no está preocupado, aún, por la construcción de la presentación digital, sí por los elementos formales que va a comprender la misma. El resto de fases del proceso creativo para el trabajo de la presentación digital dependieron del trabajo autónomo del estudiante (realizado en su hogar). A falta de una retroalimentación de la actividad y un seguimiento continuo por parte del docente, se convierte en un ejercicio hipotético que demuestra que para determinar el acto creativo del estudiante se deben propiciar las estrategias para hacer observables las diferentes fases del proceso, situación que no se facilitó bajo las condiciones en las que se desarrolló la construcción de la presentación digital en la implementación de la EA. Estas reflexiones conllevan a una ya reiterada necesidad de ajustar el proceso de planeación y diversificar las ayudas didácticas por medio de los cuales el estudiante

podría fortalecer su proceso investigativo.

Referente a la obra pictórica, como producto significativo de aprendizaje, y del cual se tienen mayores registros de su proceso de creación, puede marcar una ruta más clara (que el producto comentado anteriormente) en la observación de las diferentes etapas del proceso creativo del estudiante. Se puede partir de la idea, ya mencionada, de que la metodología ABP concentra sus esfuerzos en la construcción del proyecto de aprendizaje que, recordemos, arroja un producto observable y evaluable en todas sus fases de realización. Apoyados en que la pintura es un lenguaje que exige un gran nivel de abstracción formal, y con ello, detonadora de habilidades de pensamiento, se conduce a relacionar la concepción de una obra pictórica con la etapa de preparación, esto se justifica en que la obra pictórica, como producto creativo no se enfoca solamente en las habilidades y destrezas técnicas de quien crea, esta requiere otros procesos mentales previos al *hacer*, esto significa que el acto creativo para el desarrollo de la obra pictórica comienza desde el momento en que se genera la necesidad de exteriorizar algo a través de dicho lenguaje, lo que puede entrar en analogía con la implementación de la EA, es decir, desde que se planteó el proyecto de creación, comienza la fase de *preparación* para la construcción de la obra.

Las actividades de saberes previos, desarrolladas en la EA, también pueden considerarse una fuente de preparación ya que se están potenciando y poniendo al servicio los conocimientos y las destrezas ya adquiridas por el estudiante como la lectura y asociación de elementos formales por separado y luego analizar cómo se comportan al formar un todo, la capacidad de reconocimiento de elementos tanto figurativos como abstractos, la lectura de significados en una obra, el fortalecimiento de la intuición y la formulación de hipótesis acerca del significado. Estos ejercicios aportan al estudiante las habilidades de análisis e interpretación de una obra que lo llevan a valorarla más allá de un objeto con características estéticas.

Los elementos conceptuales que intervienen en el desarrollo de la EA, como la investigación del fenómeno del vanguardismo y los movimientos adscritos, aportan de igual manera al estado de preparación para el acto creativo ya que se introducen en el estudiante nuevos códigos de interpretación formal y conceptual que comienzan a formar parte de sus alternativas de expresión. En esta fase es muy importante que el estudiante conserve el impulso creativo hacia lo que quiere lograr, por esta razón es importante conectar con los análisis ya realizados sobre los desempeños para determinar la validez de la metodología en cuanto a la favorabilidad del proceso creativo. En este punto, también tiene un papel importante la experimentación con el material y la técnica pictórica, así como la búsqueda de referentes artísticos que promuevan la flexibilidad en la toma de decisiones.

Podría considerarse el momento de preparación hasta que el estudiante está frente a frente con el lienzo en blanco. Esto se evidencia porque la fase de *incubación* se ve reflejada en parte de los estudiantes que muestran cierta inseguridad a la hora de iniciar sus ejercicios procedimentales, por temor al error o por falta de claridad en la definición de intenciones y es allí, donde es fundamental la intervención del docente. Es importante considerar que, aunque para la elaboración de la obra en esta EA se individualiza el acto creativo, también es necesario que el estudiante esté permeado por apreciaciones tanto de pares como del docente. En el contexto de lo que pudo implementarse de la EA, puede considerarse la fase de incubación como la última observable en el trabajo dentro del aula. El trabajo en los pasillos, la asesoría escalonada al inicio de construcción de la obra, las sugerencias iniciales brindadas por el docente pueden tomarse como parte del período de incubación, donde el estudiante ha logrado interiorizar el problema y se incrementa el impulso para encontrar soluciones válidas. De hecho, la intensidad horaria de las sesiones en el contexto de esta EA (2 horas semanales) puede ser un factor a favor en la fase de incubación. En el caso

hipotético de una intensidad horaria más frecuente, supondría para el docente considerar realizar ejercicios de análisis y retroalimentación que no impliquen para el estudiante estar siempre al frente de su obra, ya que esta fase de incubación es involuntaria, pero puede indirectamente promoverse a los estudiantes.

Surge, así, una relación importante que relaciona los procesos de retroalimentación con la fase de incubación. En palabras de Eisner, E. (2004) el hecho pictórico ofrece “*la oportunidad de detenerse y evaluar, de comentar y justificar, de valorar y planificar futuros trabajos (con oportunidades de mejora)* lo que [...] *puede ser una poderosa fuente de aprendizaje*”. Esto reafirma la importancia de propiciar al estudiante espacios de auto y co- evaluación de su obra pictórica, lo que no pudo llevarse a cabo dentro de la implementación. No obstante, a través de la encuesta (y como ya se describió en el proceso de reconstrucción) se pudo recuperar parte importante del proceso de creación de la obra que no pudo ser observable dentro del aula. Los hallazgos arrojan algunas variables en el proceso creativo de los estudiantes, que pueden aportar a la manifestación de las fases restantes.

La decisión de apropiarse un movimiento artístico en su obra puede tomarse como parte de la etapa de *iluminación*, en tanto el estudiante comienza a clarificar los elementos y estrategias formales de su obra. Un ejemplo que puede ilustrar este período de iluminación es cuando el estudiante, a través de la decisión del movimiento artístico a representar, define o jerarquiza la importancia de los elementos formales (línea, forma, contornos, color, textura, composición), de igual forma cuando, a través de sus referentes obtenidos en la fase de preparación, define los códigos visuales que harán parte de su obra (lo que quiere representar) y el cómo lo quiere expresar (a través del gesto pictórico acorde a sus intenciones). Retomando la idea, en la encuesta se percibe como la mayoría de los estudiantes atraviesan por estas etapas en su proceso creativo. Dentro de

los encuestados, se distinguen las respuestas de 2 estudiantes (uno que no realizó la obra y otro que no definió un movimiento artístico específico como referente para plasmar su obra). En el primer caso puede considerarse, por lógica, que el proceso creativo no se pudo finalizar y el segundo caso como una manifestación diferente del período de iluminación con respecto a la mayoría que sí circunscribieron su obra a un movimiento vanguardista. Los estudiantes que manifestaron haber realizado ensayos y experimentaciones previas con la técnica pictórica pueden marcar un referente del período de *verificación* en tanto que esas decisiones tomadas en el proceso de iluminación comienzan a materializarse y a objetivarse, claro está, con necesidades aún de evaluación, de ajuste, de reorientación y de posible vuelta a la etapa de incubación.

Cuando comienza el ejercicio procedimental de construcción de la obra, el estudiante tiene la posibilidad de dejarse conducir por la obra y tomar decisiones sobre la marcha, lo que permite, a través de la flexibilidad, adentrarse más en la etapa de verificación. La producción de la obra en la formación artística, en todo caso, conduce a la fase de verificación en tanto se promueve ejercicio de comunicación de los resultados (o exposición de la obra), por lo que resulta importante el desarrollo de la competencia de la comunicación a través de las experiencias artísticas. Con su obra el estudiante no solo exterioriza su naturaleza para sí mismo, sino que busca manifestar al otro su pensamiento. Someter la obra a la opinión y a la crítica, como parte del proceso de verificación, se convierte, así, en un proceso fundamental en las experiencias de aprendizaje artístico, lo cual no pudo llevarse a cabo dentro de la implementación de esta EA. Esto lleva a plantearse como reflexión, que el proceso creativo en esta EA no llevó a cabo la totalidad de sus fases en la experiencia del estudiante, o por lo menos, no a plenitud ya que los estudiantes evidentemente transitaron por estas, pero como proceso formativo, arrojan algunos vacíos que pueden ser indagados como parte de las posibilidades de transformación de la EA.

4.3. Reflexividad sobre la práctica interpretada

4.3.1. ¿Cuáles interacciones y desempeños de las actividades o momentos de la planeación que no se implementaron podrían promover el desarrollo de aptitudes del pensamiento creativo?

Para este apartado, surgen apreciaciones en un escenario hipotético, con el fin de generar algunos supuestos dentro del ideal de la práctica implementada y, de esta manera, arrojar posibilidades de transformación de la EA y, en general, de la práctica como docente, las cuales se establecerán sobre una expectativa de posibilidades que pudieran promover el desarrollo de las aptitudes del pensamiento creativo y esto, a su vez, también permitirá definir contrastes desfavorables al desarrollo de estas aptitudes con relación a lo que efectivamente se hizo. Al respecto, se puede partir de pensar como la brecha planeación e implementación en esta EA comienza a generar desfases y vacíos en su desarrollo desde el momento en que se extiende la participación de los estudiantes en la actividad de saberes previos. La primera brecha se presenta en la actividad grupal de reconocimiento de un nuevo lenguaje formal a través de la observación y análisis de una obra del vanguardismo a partir de preguntas abiertas. Tal como se analizó anteriormente, fue una actividad que pudo aportar al desarrollo de la fluidez y la flexibilidad bajo los argumentos ya planteados, no obstante, desde el momento en que termina la sesión en el aula y se establece como tarea, el desenlace de la actividad genera un escenario hipotético para el docente, ¿efectivamente los estudiantes se reunieron para la terminación de la actividad?, ¿cuáles fueron las condiciones de la interacción entre los estudiantes?, ¿cuál fue el balance de la discusión en cada cuestionamiento?, ¿es en realidad lo registrado en el documento de la actividad, el reflejo de una postura grupal?, ¿intervinieron otras personas ajenas al equipo de estudiantes para

desarrollar la actividad?. Si se trasladan estas cuestiones a un hipotético desarrollo de la actividad en el aula, podrían generarse espacios enriquecedores con la participación del docente y entre otros grupos de compañeros, esto, considerando que también la actividad tendría un espacio de socialización en el aula que tampoco se llevó a cabo en un tiempo y condiciones esperadas.

La primera reflexión importante tiene que ver con la consideración de variables frente al desarrollo de la actividad y la consideración de situaciones emergentes ajenas a la planeación. Sería contradictorio pensar que el docente desea formar a sus estudiantes en el pensamiento creativo, pero a la vez, el docente deja escapar estrategias que faciliten el desarrollo de actividades que no se pueden llevar a cabo según lo planeado, situación que se presentó durante esta implementación. Además, dentro de una planeación tienen la misma importancia tanto las actividades definidas para realizarse extra- aula como las que se realizan intra- aula. Lo acontecido a lo largo de la implementación, tiene su trasfondo en una serie de interacciones emergentes que se originan desde el comportamiento individual de cada estudiante.

Por supuesto, hay referencias a este fenómeno que son fundamentales en la intención de comprenderlas de manera constructiva. Guzmán D. (2001) define como interacciones emergentes aquellas que generadas por los alumnos espontáneamente en el aula, trascienden la normatividad previamente estructurada por el profesor. También considera que tales interacciones son un aporte al desarrollo curricular intra- aula, sustentado en que [...] *su manifestación en el quehacer cotidiano exigiría, por parte del docente, una constante reflexión de su propia práctica, llevándolo a plantearse una re- configuración de la planificación preactiva. Este hecho, con independencia del tipo de producción que origine, posiciona al profesor como un profesional reflexivo, como un actor decisional capaz de desarrollar transformaciones concretas en el currículum o, dicho de otro modo, le concede el espacio oportuno para realizar un proceso innovador de construcción*

curricular en el aula. (Guzmán, 2001:326).

Por su parte, Velasco C. (2007:5) considera como interacción el intercambio entre alumnos y profesor [...] *la cual ocurre en dos planos o dimensiones diferentes, pero en constante relación, a saber: uno, el plano, ámbito, dimensión o terreno de lo cognitivo, de los procesos de pensamiento, y el otro es el plano de lo comportamental, o de la conducta. Y ambos planos son los que determinan el de la acción en tanto que constructo complejo.* Las percepciones anteriores arrojan una visión más amplia del tipo de interacciones que se pueden presentar en una determinada actividad de aprendizaje, máxime si comprende un intercambio de apreciaciones y opiniones abiertas. Este tipo de interacciones conllevan a ejercicios que fortalecen la fluidez y la flexibilidad en tanto que constituyen ejercicios discursivos de pensamiento y opiniones diversas. Es, pues, una actividad que al no haberse desarrollado a plenitud plantea necesidades de transformación en la planeación curricular de la EA.

Referente a la brecha entre lo planeado y lo implementado, surge otro elemento de interacción que no logró fortalecerse en algunos pasajes del desarrollo de la EA, y es el de la retroalimentación. Retomando el planteamiento de Murueta (2017), el proceso de retroalimentación entre docente y estudiante permite generar reflexión en el actuar del docente y para Avila (2009) la retroalimentación permite reiterar el valor de la evaluación como un generador de aprendizaje y se generan espacios dialógicos y de reflexión basados en los resultados para concientizar el saber y direccionarlo, junto con el aprender, a su fin ideal. Lo anterior refuerza el valor de la retroalimentación como proceso reflexivo no solo para el alumno sino también para el docente y como un vehículo de transformación y reestructuración del saber, promoviendo, así, la flexibilidad del conocimiento. Dentro de la planeación de la EA los espacios de retroalimentación ocuparon un lugar importante, lo que no sucedió en su desarrollo. El hecho más significativo se presentó en

la construcción de la obra pictórica. Es tal vez el proceso que puede generar más impacto frente a la imposibilidad de obtener espacios de interacción intra- aula para fortalecer la construcción de la obra. La retroalimentación intermedia que no se pudo ejecutar puede influir notablemente dentro del proceso creativo.

Vale la pena señalar que, a la luz de los enfoques teóricos de la creatividad señalados en esta investigación, el proceso creativo es un proceso complejo que no es completamente lineal; tanto las aptitudes del pensamiento creativo como las fases que determinan el proceso creativo involucran procesos mentales que son susceptibles de interrelacionarse y reordenarse, de hecho, dentro de mi experiencia como docente, ha sido frecuente determinar que algunos estudiantes, a pesar de dar por finalizada una obra (que supondría el final del proceso creativo), manifiestan dudas e inseguridades frente al resultado, lo cual constituye un ejemplo de que hay procesos (como el período de incubación por ejemplo) que pueden aún estar operando en la mente del estudiante y sea necesario retroceder y retomar el proceso creativo. Esta percepción de la variabilidad en el proceso creativo y en la interrelación de las aptitudes constituye un reto para la planeación tanto de las actividades a ejecutar dentro del aula como fuera de esta en la producción de una obra artística por parte de los estudiantes. Como parte del fortalecimiento de las aptitudes del pensamiento creativo se pueden originar actividades emergentes dentro de la EA, tales como la experimentación con otros lenguajes artísticos alternativos, realizar lluvia de ideas acerca de las posibilidades de materiales a implementar. Otra acción posible es el aprovechamiento de las TIC para generar espacios de intercambio de bibliografía de parte del docente y entre los mismos estudiantes, creación de foros virtuales donde los estudiantes puedan compartir sus avances en el proceso de creación y, a su vez, ser retroalimentados, entre otras posibilidades de transformación.

También vale la pena considerar la actividad investigativa del estudiante en esta EA desde la

perspectiva de lo que no se implementó. Fue una actividad inicialmente planeada como extra- aula, que luego producto de la brecha el docente decidió realizarla en el aula y, no obstante, retornó como actividad extra- aula por las dificultades ya mencionadas anteriormente.

Como puede verse, fue una actividad con contextos cambiantes que pudo haber perdido su norte y, según se expresó anteriormente, el proceso investigativo del estudiante significa más que recopilar información y es tal vez el enfoque que pudo tomar este ejercicio investigativo en el desarrollo de esta EA, recordando, también, que dentro de los parámetros de investigación no se determinaron posiciones personales ni ejercicios de interpretación crítica de los movimientos artísticos a investigar. La estrategia de la exposición es útil cuando se dan las condiciones favorables y cuando se fomenta su importancia dentro de la implementación. Para algunos estudiantes (esto se corrobora en la encuesta de recuperación de la EA) esta metodología puede no parecer tan atractiva si se considera como una interacción habitual entre expositor-espectador que escucha. Referente a esta actividad, la ayuda de la presentación digital es importante pero como ya vimos anteriormente en el análisis, su elaboración no es garante de la identificación óptima de las fases del proceso creativo y, en tanto solo se considere un apoyo visual, puede disminuir su impacto. Manteniendo el orden de lo visual como apoyo, se podrían sugerir otras estrategias que añadan el componente interactivo a la socialización de los aprendizajes, o el componente lúdico para despertar la motivación entre los mismos estudiantes, lo cual estaremos abordando posteriormente como propuestas transformadoras.

Por último, frente a las actividades que no se lograron implementar, sobresale la valoración de aprendizajes producto de la socialización y exposición de la obra pictórica. Dichas actividades no se llevaron a cabo producto de la brecha temporal y por término del calendario académico para el año lectivo. En las Orientaciones Pedagógicas para el área de educación artística (MEN, 2010) se

refiere la obra de arte como producto creativo que, [...] pese a haber sido ejecutado, requiere de la publicación, exhibición y representación, como formas a través de las cuales [...] se vinculan con la cultura e inciden en ella. [...] es necesario insistir en que la educación de los estudiantes incluya aspectos de la producción artística referidos a la gestión para que las obras puedan darse a conocer, esto mediante [...] la adecuación y organización de diversos ámbitos y escenarios locales en los cuales se ponen en práctica la planificación de actividades y procedimientos para el montaje de las obras (MEN, 2010).

Lo anterior fundamenta la importancia de la socialización pública de las obras lo cual incide directamente en el desarrollo de habilidades del pensamiento creativo en tanto permite al estudiante participar, tanto como expositor (generando asociaciones, relacionando elementos, articulando un discurso con argumentos acerca de su obra, sometiendo su producción a la crítica mediante la correlación de percepciones) y como espectador (realizando lecturas inéditas, descripciones subjetivas, críticas constructivas hacia la obra del compañero). La carencia de lo anterior en cuanto a la producción de la obra pictórica en la EA, pudo haber direccionado el aprendizaje experiencial del estudiante hacia un factor meramente operativo de la pintura, es decir, (y como lo revela la encuesta aplicada) que la mayoría de los estudiantes fueran permeados por su actividad creativa en cuanto al gusto estético de lo representado y las destrezas técnicas adquiridas al apropiarse de las características de un nuevo lenguaje pictórico y no tanto por las implicaciones culturales y conceptuales significativas o, en su defecto, emocionales que pudiera desencadenar el hecho pictórico lo que condiciona el nivel de satisfacción sólo a los resultados formales.

Además, conforme a la percepción de los estudiantes encuestados, se detectan unas necesidades de transformación de la EA con el fin de lograr un mayor grado de significancia para los conocimientos adquiridos y las experiencias construidas. Ante el interrogante ¿cómo crees que

esta experiencia aportó o No significativamente a tu formación como persona? Como era de esperarse las respuestas fueron tan diversas en su contenido como número de ellas:

1. *Aporto a mi conocimiento sobre las artes y como persona a mejorar en mis dibujos y pinturas*
2. *Aportó de una forma significativa, primeramente, porque enriqueció mis conocimientos y cosas que ya sabía, además fortaleció mi cultura general y me hace entender que, así como en la vida hay diferentes puntos de vista también lo hay en el arte y todo suma.*
3. *Sí aportó mucho ya que gracias a esos conceptos pude comprender más sobre los movimientos y formas de pintura, clases de artes y además dibujo y creación de arte, cosa que me ayudara mucho para mi aprendizaje y para cuando entre a la universidad ya que estudiare diseño gráfico así que Artística en general y todo lo que aprenda de esa materia me ayudara mucho para mi futuro como diseñadora gráfica.*
4. *De una manera indirecta, el arte influye en la vida ya que es algo al que solemos acudir o ver de muchas maneras. Al realizar una pintura en el lienzo y más con un movimiento que me generaba mucha curiosidad, aprendí también que cada una de las obras tiene una historia detrás de ella*
5. *Aporto mucho porque pude aprender nuevas cosas y nuevas formas de expresarme a través de la pintura.*
6. *Aporto de manera que aprendí que un cuadro no solo es tirar pinceladas sin sentido, cada pincelada tiene un objetivo significativo dentro de cada vanguardia y hasta la técnica y materiales influyen demasiado a la hora de elaborar arte*
7. *Pues no creo que me haya aportado tanto como persona sino de manera de conocimientos y conceptos.*
8. *Cómo persona no sé, yo diría más que como artista ya que adquirí muchos nuevos conocimientos*
9. *Aportó bastante en un lapso de tiempo porque casi todas las cosas que aprendí las apliqué en esas situaciones en las que expresaba situaciones a través del arte. Pero luego de cierto tiempo todos esos conocimientos los fui haciendo a un lado y ahora no recuerdo casi nada de todo aquello que aprendí.*
10. *Esta experiencia me permitió conocer un poco más sobre el significado del arte que me rodea y su finalidad*
11. *Mucho ya que me ayudo a expresar mis habilidades, sentimientos y enfocar mi gran interés me ayuda a olvidar el estrés y convertirlo en algo más especial, ser más positiva para lograrlo y mostrar una parte de mí.*
12. *Pues me gusta el arte, pero no como para aplicarlo como un día a día, pero si aprendí más cosas con la experiencia*
13. *Pienso que siempre nos aporta algo ya que son conocimientos nuevos que adquirimos, expresar nuestras habilidades y sentimientos, y a la hora de trabajar en lienzo se sentía raro, pero son experiencias nuevas para nuestras vidas.*
14. *Pues no, creo que solamente me hizo entender más los cuadros y ya*
15. *Me hizo aprender más sobre algunas técnicas o entender un poco más del vanguardismo ya que es un tema interesante*
16. *Como lo eh dicho anteriormente no recuerdo bien lo enseñado en la parte conceptual, pero a la hora de hacer la pintura me ayudó mucho a mejorar mi técnica*
17. *Pues la verdad está experiencia me ha ayudado a hacer más expresivo tanto de palabra como a la hora de hacer un dibujo e ilustración*

Dentro de los hallazgos relevantes se encuentran percepciones que se puede agrupar según el enfoque, algunas están centradas en las relaciones con el conocimiento teórico, al expresar un aporte en la comprensión conceptual sobre el fenómeno del vanguardismo y algunos de sus

movimientos representativos, como las respuestas 3, 7, 8, 10, 15. Desde otra perspectiva algunos estudiantes resaltan un avance en su aprendizaje desde lo procedimental como en las respuestas 1, 5, 6, 13, 16, 17 aludiendo a algunas habilidades en la ejecución de la obra. Ahora bien, se perciben algunas respuestas con una mirada más crítica ante el avance en el conocimiento desligado del campo artístico, como las respuestas 2, 4, 11 donde hay un énfasis en la adquisición de habilidades que favorecen la diversidad de apreciaciones, la crítica, la valoración de lenguajes expresivos, todo esto relacionado con la aptitud de la flexibilidad, mientras que otra fracción de estudiantes arrojan respuestas que expresan cierta resistencia al reconocimiento de aprendizajes significativos a través del desarrollo de la EA como en las respuestas 9, 12, 14. También se indagó a los estudiantes si considerarían otra propuesta artística alternativa a la pintura, como proyecto de aprendizaje de la experiencia sobre el Vanguardismo Artístico y, aunque un número considerable expresa estar a gusto con la producción de una obra pictórica, se pueden apreciar algunas respuestas alternativas:

- *Dibujo, canto, baile.*
- *Tal vez por medio de una obra, o no sé.*
- *Escultura, manualidades, origami.*
- *El origami me parece una buena opción.*
- *La representación teatral, monologo donde se explique la época, sentimientos.*
- *Realización de figuras con papel ya que lo que realicé fue el cubismo y hacer figuras con papel sería bueno.*
- *A lápiz a blanco y negro, pero no era técnica para utilizar.*
- *Pues sería bueno probar en los computadores, me refiero a que puede haber alguna aplicación en la que se puedan realizar dibujos digitales.*
- *Con otros elementos como aerosol, lápices de carboncillo, etc.*

Lo anterior puede tomarse como un ejercicio crítico que evidencia la flexibilidad y la originalidad, propias del pensamiento creativo de algunos estudiantes, lo que demuestra que la planeación de una EA debe realizarse bajo una consideración más rigurosa de las características e intereses de los estudiantes y considerar metodologías más integradoras de procesos que

involucren otro tipo de retos alternativos a la plástica, desde lo auditivo, lo digital (otra alternativa que surge para integrar las TIC) y hasta lo corporal o kinestésico. Dicho esto, se tiene un reto muy grande dentro de la práctica docente, en cuanto a la diversificación de los lenguajes de expresión por medio de los cuales el estudiante puede fortalecer la experiencia vivencial del proceso creativo.

Hasta el momento, la presente sistematización ha permitido además de reconstruir la EA, analizar algunas fortalezas, como también obstáculos o dificultades frente a las interacciones entre los actores (docente-estudiante, estudiante-estudiante), observar y analizar los desempeños frente al desarrollo del pensamiento creativo y generar algunas reflexiones sobre los productos de aprendizaje obtenidos. Se dispone, así, de un punto de partida sobre el cual establecer ciertos aprendizajes referentes al objetivo de sistematización, así como ofrecer algunas posibilidades de transformar mi práctica educativa en cuanto a los procesos de planeación e implementación de EA similares a través de la comprensión de los elementos que dieron lugar en esta EA, lo cual se intentará desglosar a continuación. De igual manera, esta sistematización ha permitido hasta el momento, hacer un balance crítico y reflexivo a través del análisis de la brecha planeación-implementación, sobre aquellos factores que pudieron favorecer o aportar en mayor medida al desarrollo de la EA y cuales aspectos no la favorecieron en términos del conocimiento que se pretende generar para los actores basado en el problema de sistematización.

Fase 5. Aprendizajes y experiencia

Hasta el momento, mediante los procesos de descripción, análisis, interpretación y reflexión de las diferentes interacciones, desempeños y productos de aprendizaje presentes en la EA y que fueron resultado de la estrategia didáctica empleada por el docente, se comienzan a vislumbrar aprendizajes relevantes que se definen en esta fase de acuerdo a categorías definidas por los sub-ejes de sistematización con las que se pretende clasificar los aprendizajes y la experiencia generada a través de este proceso de sistematización. Se estarán definiendo, así, los aprendizajes referentes a cada uno de los sub- ejes de sistematización y, a manera de conclusiones, se hará mención de las posibilidades de transformación de la propia EA implementada por el docente, que a su vez, podrán constituir un factor determinante de incidencia tanto en las prácticas de enseñanza y, mucho más importante, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, por último, algunas reflexiones importantes en cuanto a la integración de las TIC en los procesos de educación artística.

5.1. Sobre el modelo pedagógico implementado por el docente en el aula, definido por las interacciones entre docente - estudiantes

Si bien, el principal propósito de esta sistematización se basa en el componente didáctico, esto es, sobre la estrategia didáctica implementada por el docente, no es irrelevante determinar y realizar algunas aproximaciones que, reforzadas por apreciaciones de algunos autores sobre los modelos pedagógicos, pueden ayudar a comprender y entender de una mejor manera las características de las interacciones y los desempeños presentadas en la EA desde el componente pedagógico. Al respecto, resulta necesario partir de que, a raíz de la vasta investigación y teorización existente sobre modelos pedagógicos (centrados tanto en teorías del aprendizaje como en modelos de enseñanza), la práctica docente en el contexto actual difícilmente puede

circunscribirse bajo las delgadas líneas que delimitan un modelo pedagógico establecido y que ésta puede estar permeada por diversos enfoques compatibles y relacionados con los requerimientos estructurales de un modelo pedagógico afín al contexto que lo requiere.

De igual manera, conviene reflexionar sobre una posible, y tal vez no conveniente, idealización de los modelos pedagógicos como estrategias de enseñanza de los docentes, esto con el fin de definir los modelos pedagógicos como una estructura de elementos interconectados que están constantemente en proceso de mejoría y en adaptación al contexto donde van a operar. Para Ortiz (2013) “todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos”. Adicionalmente, el término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo (Ortiz, 2013). Por todo lo anterior, podría pensarse el modelo pedagógico como un “medio para” el aprendizaje y no propiamente como un fin de la educación y resultaría, entonces, poco prudente encasillar la implementación de la EA sistematizada dentro de un modelo pedagógico establecido.

Como primera consideración, una de las grandes influencias en los modelos pedagógicos se basó en la teoría del conductismo²⁴, que básicamente, sustenta el aprendizaje del individuo como una respuesta condicionada por un determinado estímulo externo y se basa en la repetición como garantía del aprendizaje el cual puede aumentar en rendimiento si se proporcionan los refuerzos necesarios. Indudablemente, la EA tiene influencias de este modelo de aprendizaje, al establecer actividades impartidas por el profesor, así como el modo de ejecutarlas como es el caso de la toma

²⁴ El conductismo como modelo pedagógico fue presentado bajo diferentes enfoques teóricos, teniendo como principales representantes: Pávlov I.P. (1849), Watson J.B. (1878), Thorndike E.L. (1874) y Skinner B.F. (1904).

de apuntes de un video explicativo, la compilación de una investigación teórica en una presentación digital, la socialización de lo investigado ante el grupo, el establecimiento de los materiales a utilizar para la producción de la obra pictórica, incluso, la misma distribución y elección de los escenarios donde se desarrolla cada momento de la EA. Aunque dichas actividades pueden tener una pretensión positiva en la generación del aprendizaje del estudiante, no dejan de ser actividades “impuestas” por el profesor y acatadas por el estudiante de manera unidireccional, lo cual condiciona su comportamiento y pudo, en cierta medida, limitar la forma de aprender y, además, fueron realizadas acorde a los refuerzos ofrecidos (valoración numérica y visto bueno del docente de acuerdo a la respuesta).

Como sugerencia transformadora a estos hechos, el modelo pedagógico puede verse intervenido si se generan espacios de concertación con los estudiantes en cuanto a cierto tipo de decisiones que favorezcan el entorno escolar y que diversifiquen la relación a establecer entre los actores fundamentales del proceso educativo: el estudiante, el objeto de conocimiento y el docente.

Otra de las teorías influyentes en el intento de definir un modelo pedagógico es la teoría constructivista²⁵ que se basa en el principio que el conocimiento del individuo no es un proceso lineal sino dinámico y producido por la interacción entre el individuo y su medio, así éste recibe información externa que por medio de procesos mentales internos la interpreta y construye información más compleja que le permite adaptarse al medio donde se desenvuelve. Desde esta perspectiva el docente reduce su nivel de autoridad y evita el uso de la recompensa y el castigo proporcionando al estudiante un papel más activo y un desarrollo más acorde a su propia individualidad, es decir, que el estudiante puede aprender a su propio ritmo. En este sentido, la EA

²⁵ El constructivismo como modelo pedagógico ha sido permeado por diferentes autores cuyos enfoques convergen en el papel protagónico del estudiante en su proceso de aprendizaje y generador de su propio conocimiento. Los más representativos son Piaget J. (1896), Ausubel D.P. (1918), Bruner J. (1915) y Vygotsky L.S. (1896).

presenta mayor influencia en cuanto a la forma estructural de su implementación y en cuanto a la metodología de evaluación que, aunque no deja de ser numérica (sumativa), se realiza progresivamente por diferentes procesos y no se presenta de una forma completamente lineal al estar integrado un componente diagnóstico, formativo y sumativo, claro está con algunas falencias como ya se analizó en fases anteriores. La posibilidad que tuvo el estudiante de interactuar con el docente durante el desarrollo de algunas de las actividades y compartir puntos de vista, apreciaciones y valoraciones como la actividad de descubrimiento, la investigación conceptual, la exposición y socialización de los movimientos artísticos y la construcción de la obra pictórica podrían tomarse como ejemplo de influencia del modelo constructivista. Posteriormente se propondrán estrategias para propiciar y fortalecer los procesos de retroalimentación y coevaluación con el fin de promover en mayor medida en el estudiante la propia construcción de sus conocimientos.

Otra caracterización de los modelos pedagógicos, quizás con una influencia más dominante en la EA, es el aprendizaje significativo²⁶, que se puede percibir como una derivación de la teoría constructivista y tiene como principal fundamento la valoración de los conocimientos previos que posee el individuo frente a un nuevo objeto de conocimiento. El aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante realiza conexiones y asociaciones mentales para comprender el nuevo conocimiento y confrontarlo con sus saberes previos logrando establecer relaciones significativas. El aprendizaje significativo puede evidenciarse cuando el estudiante aplica en contexto la nueva información que él mismo ha construido, transformando sus concepciones previas, yendo así en contravía de la repetición y reproducción memorística de un conocimiento impartido. La EA implementada refleja de cierta manera estos preceptos al propiciar el

²⁶ El aprendizaje significativo, efectivamente, se fundamenta en la incorporación del nuevo conocimiento en la estructura cognitiva del estudiante, a partir de las relaciones establecidas con los conocimientos previos. Tiene como principal representante a Ausubel D. (1918).

descubrimiento de nuevos lenguajes de expresión artística frente a los ya conocidos por el estudiante y propone un trabajo experimental para la producción artística con un material (soporte pictórico) no convencional a lo trabajado hasta el momento, propiciando niveles importantes de experimentación y promoviendo la diversidad en el uso de herramientas. No obstante, y como ya se analizó anteriormente, caben en este sentido modificaciones frente a lo implementado en cada uno de los momentos de la EA para potenciar el aprendizaje significativo en futuras implementaciones, que serán abordadas en las posibilidades de transformación de la EA.

Ahora bien, Ortiz (2013:6) reflexiona la flexibilidad a la que responde cualquier adecuación de un modelo pedagógico al afirmar que

“Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico. Sin embargo, la práctica de la educación refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes somos responsables de la dirección de este proceso, no siempre estamos lo suficientemente claros de nuestros propios objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito.”

Por lo tanto, esta relación de diversos enfoques pedagógicos en la EA no necesariamente debe marcar una interpretación positiva o negativa de la misma, sino que más bien puede mirarse como punto de partida y desde las posibilidades de transformación que comienza a arrojar en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo de las competencias propias del área en formación, también para trazar el enfoque de futuros procesos de planeación e implementación de EA para la práctica del docente.

Por último, como parte de estas apreciaciones sobre el modelo pedagógico, sobresale la reflexión realizada por Ortiz sobre la convicción autoconstruida del maestro frente a la adaptación al cambio y a la posibilidad de transformar su práctica. Es decir, que el maestro [...] *llegue a asumir estos nuevos roles y a considerar los cambios en sus prácticas educativas (en la enseñanza,*

la interacción con los estudiantes, etc.) por convicción autoconstruida (no por simple información sobre las ventajas de esta nueva forma de enseñar, aunque en el fondo no crean en ellas...) luego de la realización de experiencias concretas e incluso dando oportunidad a que su práctica docente y los planes de estudio se vean enriquecidos por su propia creatividad y vigencias particulares Ortiz (2013:13). Lo anterior implica una responsabilidad para el docente no solo con el adecuado conocimiento de la disciplina que debe enseñar sino, aún más, con buscar (y establecer) la manera más adecuada de que los estudiantes puedan aplicar ese conocimiento en otros contextos.

5.2. Interacciones entre docente-estudiantes y entre los estudiantes, promovidas en la estrategia de aprendizaje implementada por el docente, que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo

De acuerdo a lo brecha presentada entre la planeación – implementación de la EA, convergen algunas particularidades de las interacciones que, efectivamente, contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo del estudiante. En primer lugar, y según los hallazgos en cuanto a las relaciones con cada una de las aptitudes, definidas por Guilford, como integrantes del pensamiento creativo, aquellas interacciones donde se promueve la participación activa y colaborativa entre los estudiantes son generadoras de fluidez y flexibilidad. Un escenario de indagación propuesto por el docente puede activar en el estudiante procesos mentales y momentáneos que lo lleven a producir y formalizar (por algún medio, sea verbal, gráfico, simbólico, escrito) un número de ideas considerables acerca de alguna cuestión o problema específico y esto se puede poner en práctica en actividades como la implementada con la activación de conocimientos previos y la actividad de descubrimiento. La falencia descubierta radica en los medios de expresión propiciados a los estudiantes. Este tipo de interacciones será más aportante al pensamiento creativo si se dinamizan

los medios.

Una activación de conocimientos previos y una actividad de descubrimiento, más que hacerlo de manera oral puede pensarse desde la lúdica, mediante concursos de preguntas, elaboración de imágenes que expresen algún contenido de aprendizajes previos necesarios, escribir una historia o realizar una actividad interactiva por medio de recursos TIC. Esta dinamización puede aumentar la conexión emocional entre los mismos estudiantes y entre el docente y los estudiantes, generando así entornos más enriquecedores para el surgimiento de respuestas y a su vez, se promovería desde la misma planeación, el factor de la originalidad por parte del docente.

Otro factor influyente en el pensamiento creativo, de este tipo de interacciones donde el docente cuestiona, es la posibilidad de argumentar, plantear hipótesis, realizar críticas y debatir puntos de vista sin que existan respuestas erróneas, generando preguntas abiertas y reflexivas, por medio de las cuales el estudiante deba reconstruir el concepto por medio de procesos no solo de la memoria sino también de la imaginación, la interpretación, la suposición, la intuición, la asociación, en lugar de especificar el concepto en la pregunta; este tipo de hallazgos se pudo observar en lo vivenciado con relación al tipo de preguntas realizadas por el docente en la activación de conocimientos previos sobre el proceso de producción de una obra artística y las preguntas de descubrimiento de un nuevo lenguaje artístico con base al análisis de una obra de arte.

También se propone para dinamizar la actividad de descubrimiento, utilizar recursos ajenos al documento escrito y se puede pensar en presentar una serie de obras de arte en físico (de pares compañeros, del mismo docente, de algún artista local) para incrementar el valor de la experiencia estética, ya que es completamente diferente la percepción de una obra por medio de una fotografía que en físico donde se pueden apreciar mejor sus elementos visuales.

La investigación como parte de las interacciones entre los actores, es una práctica que puede

aportar en gran medida al pensamiento creativo si se direcciona correctamente. No fue tan significativo en la implementación llevada a cabo por motivos ya expuestos, como las condiciones del aula, la disponibilidad de herramientas tecnológicas, las condiciones de conectividad y el manejo del tiempo, pero esto arroja una contraparte de situaciones que se pueden prever para futuras implementaciones. La investigación es un proceso que requiere un estado de curiosidad constante por el conocimiento, por esta razón el docente debe idear estrategias que promuevan dicha curiosidad por el tema que van a indagar, ya sea por medio de un reto de investigación, o en el caso de los movimientos artísticos proponer referencias bibliográficas multimediales a los estudiantes, no solo de texto, también de imagen, animación, infografías, mapas conceptuales. El docente también debe enriquecer su bibliografía a la par con los estudiantes y así el trabajo colaborativo requerirá una postura más activa de este mismo.

A su vez, este trabajo colaborativo requiere mantener la motivación del estudiante y la confianza, que también es fundamental para incentivar la participación y la generación de experiencias significativas a partir de cada una de las actividades. En la reconstrucción y análisis de la EA se pudo comprobar que algunas actividades de interacción no eran recordadas por muchos estudiantes o por lo menos, no con la suficiente fuerza enriquecedora y promotora de las competencias propias del área. Por el lado de los alumnos, hablamos de confianza para cometer errores, para pedir ayuda, para intentar de nuevo, y para que los estudiantes sepan que no serán considerados tontos si no entienden a la primera explicación (Hattie y Yates, 2014). Este tipo de confianza propicia la búsqueda de nuevos caminos en la solución de un problema o una situación de aula (tanto para el estudiante como para el docente), entrando en analogía con el pensamiento creativo promoviendo las aptitudes de flexibilidad y originalidad. Por otro lado, confianza basada en el reconocimiento y el respeto por parte del profesor, certeza de que éste no se burlará de las

respuestas, no hará preguntas hostiles, no castigará los errores, y brindará apoyo paciente cuando sea necesario (Razo y Cabrero, 2016).

Las anteriores características, presentándose en las interacciones dentro del aula, pueden dar lugar a entornos que promueven la creatividad en tanto que el estudiante puede conservar un impulso constante a la generación de ideas, a la experimentación, a la participación y, de hecho, al paso a la acción cuando se trate de la creación de un producto. Otro hallazgo importante en el manejo de las interacciones en la EA es el enfoque que, tanto estudiantes como docente, tomen. Interacciones hacia el aprendizaje fuertemente respaldadas por apoyo emocional de parte de los maestros resultan mucho más estables y benéficas que las interacciones respaldadas solamente por apoyo didáctico (Curby et. al, 2011). Lo anterior permite comprender que los recursos implementados en la EA pueden, a veces, ser motivo de preocupación suficiente en el docente como para limitar la conducta y mantener la motivación de los estudiantes. Por ejemplo, el hecho de reforzar la presentación de la EA con una página web no es garante de que la información y material consignado allí sea visitado y aprovechado sino existe un nivel adecuado de tutoría frente a su uso y las consecuencias de no usarla, asunto diferente a que el docente la cree y la disponga por “si los estudiantes la requieren” que fue lo más cercano a lo experimentado en la EA implementada.

Como último elemento fundamental de las interacciones en el desarrollo del pensamiento creativo, observado como contraparte a lo que fue efectivamente implementado, es el proceso de retroalimentación. Este proceso fue una de las grandes falencias de la EA, ya que no se pudieron generar los principales espacios de socialización y compartir de saberes y experiencias. Como ya se ha expresado, la retroalimentación puede permitir el alcance de altos niveles de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, puesto que entre apreciaciones, críticas y opiniones se

generan procesos mentales de búsqueda, de indagación, de cambio, de vuelta a una fase o estado, de intuición, retroalimentar un proceso brinda oportunidades de pausar, valorar, justificar y planificar futuras soluciones o propuestas para el desarrollo de un tema o un procedimiento, siempre con oportunidades de mejora sobre toda modificación, como muestra de fluidez y como fuente significativa de aprendizaje. Se presume, así, que las interacciones vivenciadas por el estudiante, tanto con sus pares como con el docente, promoverán su pensamiento creativo, en proporción directa con el grado de actividad propiciada (conductas lo menos pasivas posible), de participación conjunta, de confianza (en sí mismo y en el otro), de motivación y de emocionalidad establecidas, todo esto desprendido de las estrategias y los recursos didácticos utilizados por el docente.

5.3. Desempeños de los estudiantes, en la estrategia de aprendizaje implementada por el docente, que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes

La determinación sobre como un desempeño puede contribuir al desarrollo del pensamiento creativo del estudiante, nos lleva a pensar en una valoración o evaluación que va mucho más allá de lo cuantitativo. Si bien, en la escala de valoración de desempeños del sistema educativo colombiano (ya mencionada en el numeral 3.2.2.), los criterios se siguen expresando en valoraciones numéricas, el docente tiene una gran responsabilidad de generar estrategias de evaluación y valoración que expresen lo más objetivamente posible el desempeño de un estudiante durante su proceso de aprendizaje. Para este propósito y contextualizado a esta EA, donde los aprendizajes se exteriorizan en la obra de arte, se deberá asumir el desempeño no supeditado al producto creativo sino al proceso que involucra su construcción, de ahí que el acto creativo envuelve en demasía más que un instante de inspiración y satisfacción personal, sino que es

resultado de una entramada de procesos de reflexión, búsqueda, indagación, recolección de información, confrontación de opiniones, ejercicios de ensayo y tolerancia al error, nutridos por un estado de curiosidad, lo que promueve la generación de ideas y los vínculos de la mente con el comportamiento intuitivo.

No obstante, y como hallazgo importante de esta investigación, el desempeño de los estudiantes en cuanto al desarrollo del pensamiento creativo no siempre tiene que estar ligado a la acción motriz exteriorizada. En un escenario hipotético, un estudiante que no logró avanzar en la construcción de su obra durante una sesión de aula, no necesariamente está abandonando sus aptitudes creativas, sino que puede estar inmerso en un proceso de *incubación* y próximo a un estado de *iluminación*. Así que, de acuerdo a la complejidad del proceso creativo, es importante que el docente planifique bien los momentos en que se va a llevar a cabo la EA (tanto intra- aula como extra- aula). Una de las grandes falencias de la EA implementada y que podrían ir en contravía de propiciar espacios de desarrollo de pensamiento creativo, es la organización de los tiempos en el aula y la planificación de procesos a ejecutar los cuales pueden verse afectados por situaciones inéditas que el profesor debe tratar de anticipar en su planeación y ajustar a las necesidades de aprendizaje y los objetivos que se persigan.

De cualquier manera, el pensamiento creativo se verá potenciado cuando se logra propiciar una actividad constante en el estudiante, y actividad no necesariamente ligada a la motricidad y a la acción física; la actividad puede estar relacionada con procesos mentales de escucha, de análisis, de expresión de sus pensamientos (por medios y lenguajes diversos), de investigación, de trabajo colaborativo, de reflexión, entre otros que aporten a las aptitudes del pensamiento creativo, evitando al máximo que el estudiante se desvíe del propósito creativo y esto dependerá, en gran parte, de proponer retos, problemas y situaciones complejas que resulten motivantes y es desde

esta perspectiva que puede cobrar importancia la inclusión del ABP como estrategia efectiva en la implementación de EA de la educación artística. Precisamente el trabajo colaborativo, tanto entre estudiantes como docente, puede propiciar desempeños muy efectivos desde la interacción. Como se puede ver, los desempeños de los estudiantes en cuanto al pensamiento creativo constituyen una valoración cualitativa de todo un proceso y, donde el factor común, como ya mencionamos es la motivación y el impulso por el logro de un propósito.

En la intención de contextualizar lo anterior a la obtención de desempeños más promotores del pensamiento creativo en futuras implementaciones de la EA, se puede proponer el diseño de actividades que pongan más a prueba las capacidades interpretativas y propositivas del estudiante. Concretamente podría no ser tan motivante y favorable para el pensamiento creativo exponer sobre un tema investigado (movimiento artístico en el caso de lo implementado) ya que en ese ejercicio se desarrollan capacidades de la expresión verbal y la gesticulación, pero se reproduce una información sin alterarla. En su lugar podrían generarse parámetros de socialización que inviten al estudiante a tomar postura sobre un movimiento artístico en concreto, analizar sus implicaciones y transformarlo propositivamente en otro lenguaje con características propias. Cambiar la premisa “realizar una investigación sobre el expresionismo” por “a partir de la investigación sobre el expresionismo, qué otras características pueden sumarse para potenciar el nivel expresivo que lograron obtener los artistas que lo desarrollaron”. Lo anterior es solo un ejemplo en contexto, de acuerdo a la premisa de transformación.

Otra actividad con desempeños más deseables en la EA fue la presentación del tema del vanguardismo a través de un recurso TIC (recordar el video interactivo grabado por el docente). Si bien las condiciones de implementación y la brecha con la planeación influyeron en que dicho video no constituyera un espacio significativo de intercambio de saberes, se pueden idear otras

estrategias para comprender el fenómeno del vanguardismo desde el descubrimiento y no desde la reproducción de la afirmación. Es decir, el profesor puede proponer un ejercicio práctico donde los estudiantes tengan que refutar o ir en contravía de alguna teoría o idea preconcebida. Ejemplos aplicados: representar su estado de ánimo, representar un paisaje sin usar líneas, representa la utilidad de una silla, critica algo que te enoje por medio de un dibujo, dibuja y pinta de azul algo que nunca pintarías azul y así se podría continuar con un abanico de premisas que al final de una forma más motivadora lleven a construir el concepto de vanguardismo desde el arte.

También, desde los lineamientos curriculares de la educación artística, propuestos por el MEN (s.f.), se pueden integrar algunas habilidades cognitivas en el estudiante, con el fin de favorecer el desarrollo de las aptitudes del pensamiento creativo. Estas habilidades pueden ser intervenidas por el docente a través de las actividades de aprendizaje y de los procesos de interacción generados, a saber: la percepción de relaciones, que enseña al estudiante que cualquier producción artística es producto de interacciones del individuo que crea con elementos y formas de lenguaje con la posibilidad de resignificarlos; la atención al detalle, que implica establecer diferencias aparentemente imperceptibles para producir grandes transformaciones en un todo; la promoción de la idea que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas, esto, directamente relacionado con el factor de la fluidez, lo que directamente conduce a la búsqueda de resultados originales sobre un abanico de opciones ya establecidas; el desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso, elemento directamente relacionado con la flexibilidad y evidenciado en la producción de una obra (pictórica por ejemplo) que puede tener unas pretensiones iniciales y con el transcurrir de las otras etapas del proceso creativo cambiar de dirección produciendo efectos más satisfactorios, tanto en quien crea como en quien recibe el mensaje; el desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas,

lo que es muy aplicable al proceso creativo, por ejemplo, al decidir cuándo el trabajo se terminó, cuándo cambiar de percepción, cuándo intentar otras alternativas, cuándo someter el propio trabajo a la opinión de un tercero para redireccionar el sentido y en cualquiera de estos casos, es importante el desarrollo del juicio personal que posibilite determinar cuándo estamos satisfechos por una obra bien realizada; imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas, esto alude al desarrollo de la imaginación y, a su vez, penetrar en la exploración permanente de nuevas formas, expresiones, elementos, conceptos; la habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto, lo que está muy relacionado con el factor de la originalidad, ya que en la producción artística no es poco común encontrarse con limitantes en la utilización de medios (sobre todo materiales) ya sea por disponibilidad o por factores económicos lo que implica en el estudiante desarrollar destrezas para inventar maneras de aprovechar otros recursos.

Las aptitudes del pensamiento creativo podrían considerarse, en últimas, como parte de los indicadores del desempeño de los estudiantes en las diferentes actividades de aprendizaje, y sobre todo, en la producción artística: a través de la observación y la valoración aproximada de la originalidad en un gesto pictórico o en la generación de nuevos lenguajes, en la concreción de una tarea o la solución de un problema mediante la experimentación; la flexibilidad a través del incremento de la capacidad de imaginación y la tolerancia al cambio, la reinterpretación y nuevas relaciones entre elementos y formas, la libertad para crear nuevas asociaciones entre ideas; la observación de la fluidez como la capacidad de analizar y visualizar críticamente imágenes y generar lluvia de percepciones con nuevas lecturas e interpretaciones que les transformen su significado para trascender los propios valores culturales; y, por supuesto, la capacidad de llevar a la acción toda propuesta innovadora, valorando, además del objeto y la formalización, resultados

más subjetivos pero no menos observables, como la convicción, la satisfacción y el goce reflejado cuando se lleva a cabo el proceso creativo de forma satisfactoria. Lo anterior son solo algunos ejemplos, entre muchos otros que pueden surgir, en una tarea compleja como lo es la valoración del desempeño durante el acto creativo y las aptitudes de pensamiento creativo puestas en juego.

5.4. Productos de aprendizaje de la EA que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo

La concreción de los productos de aprendizaje significativos de esta EA implementada, fue definida, desde el análisis realizado en la fase anterior, en dos casos puntuales: la presentación digital sobre la investigación de uno de los movimientos artísticos y, por supuesto, la obra pictórica como producción artística.

En la línea de los análisis y reflexiones realizadas en la anterior fase de este trabajo, pudo establecerse que la presentación digital elaborada por los estudiantes no constituyó una fuente lo suficientemente potente para determinar la puesta en práctica de aptitudes del pensamiento creativo y para descubrir evidencias que, durante su construcción, hayan delimitado las fases del proceso creativo, esto por las condiciones en las que se desarrolló el trabajo en el aula y por el impacto de la brecha entre la planeación y la implementación que generó algunos cambios sobre la marcha. Al respecto, es importante aprovechar de una forma más efectiva las herramientas tecnológicas para el proceso de profundización conceptual en una posterior implementación de esta EA, tanto desde el ejercicio de la planeación del docente, como la organización de las actividades y los tiempos de trabajo.

El escenario para la concreción de una presentación digital que contribuya, como actividad, al desarrollo del pensamiento creativo puede darse bajo los supuestos que involucren la compilación

de una información que dependa de las capacidades analíticas, argumentativas e interpretativas del estudiante. No parece ser tan significativo para el estudiante el hecho de compilar en una presentación digital información investigada para ser reproducida a sus compañeros, esto queda demostrado en muchos de los casos donde en las presentaciones se observó transcripción textual de la información y la acumulación de datos, imágenes sin su respectiva reseña histórica y relación con las teorías expuestas. Estos problemas de manejo de la información podrían resolverse si se ofrecen parámetros más motivantes como la creación de imágenes o presentaciones digitales que impliquen respuestas abiertas y de índole argumentativo a manera de opinión, de crítica, de interpretación. Por ejemplo, para un grupo de estudiantes puede resultar más retador y motivante realizar una presentación digital con imágenes creadas por ellos mismos, a través de herramientas digitales de ilustración o de dibujo, dándole nuevas lecturas e interpretaciones al movimiento artístico investigado al confrontarlas con obras de grandes artistas, y por medio de estas creaciones, implícitamente el docente estaría logrando con el estudiante una apropiación de los fundamentos conceptuales que circundan dicho movimiento y el estudiante lograría por medio de ejercicios de inventiva propia compartir un conocimiento ya utilizado en contexto.

Se vislumbra, así, un alto grado de posibilidades de transformación de esta actividad en específico, donde sea un trabajo que potencie la competencia informacional del estudiante, es decir, que el estudiante aprenda a evaluar fuentes de información, a recopilar, a seleccionar y a transformarla en pro de la solución de un problema de conocimiento, y en este caso, como parte del proceso creativo, mucho más enriquecedor que un proceso de síntesis de información investigada. En el caso hipotético de la propuesta anterior se haría más evidente la contribución al desarrollo de las aptitudes del pensamiento creativo, contando claro está, con un adecuado proceso

de instrucción y acompañamiento por parte del docente y con una rigurosa planificación de los momentos e interacciones que puedan generarse.

Ahora bien, en el caso de la obra pictórica en la EA, podría resultar ventajoso establecer su contribución al desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes, en tanto que involucra la adaptación de un medio artístico y que, a través de éste, el estudiante construye y da origen a un objeto que antes era inexistente, pero es precisamente el desglose y estudio de las aptitudes de pensamiento y las fases que conformaron el proceso creativo, que permitirá establecerse bajo cuáles condiciones podría efectivamente marcar una contribución mayor o menor. Al respecto, la obra pictórica podría adquirir dos concepciones diferentes, como objeto estético y como proceso de producción artística. Si se considera cualquiera de las obras pictóricas mostradas en el numeral 3.2.3., cualquiera de ellas constituye un producto creativo en tanto que el estudiante fue artífice de su elaboración, utilizó sus destrezas motrices y sus habilidades con el gesto pictórico, formalizó una representación visual y tuvo autonomía para definir las condiciones en las que quedaría definida. También podría concebirse como un producto creativo del estudiante, en tanto representa una solución de propia autoría para una actividad de aprendizaje planteada por el docente y que fue consecuencia de las 4 fases o estadios del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación y verificación) como ya se analizó anteriormente. Bajo esta percepción, la contraparte de no considerarse un producto creativo del estudiante sería el hecho de *no* ser de su autoría. Aquí, probablemente, esté operando la concepción objetual de la obra pictórica, la obra como objeto estético.

Pero el aporte a las aptitudes del pensamiento creativo, va más allá de esta percepción objetual. Al respecto, si traemos a consideración el análisis realizado al finalizar el numeral 4.2.1. sobre los desempeños en la producción de la obra pictórica, se ha encontrado una relación contrastante

importante entre aquellas producciones que, dentro de su proceso de construcción, cumplieron ciertos parámetros y otras que no. Esto conduce a la otra perspectiva de la obra, como *proceso*, lo que nos lleva a pensar en el antes, el durante y el después de su ejecución, momentos igual de importantes en la consideración de la obra como resultado de una expresión individual. En el “antes de la obra”, pueden determinarse como contribuyentes al desarrollo del pensamiento creativo aquellos procesos mentales que inciden en las decisiones tanto conceptuales como formales. Desde lo formal la indagación de técnicas, soportes, materiales, jerarquización de los elementos visuales (línea, forma, color, textura, composición) y desde lo conceptual la búsqueda de referentes, consideración de nuevos lenguajes, motivaciones ideológicas y emocionales.

La principal carencia de la metodología como se desarrolló la obra en la EA implementada, se pudo percibir en el campo conceptual. Dentro de los hallazgos, un número considerablemente mayor de las obras pictóricas correspondieron a representaciones fieles de una imagen u obra de otro artista o en otro de los casos una reinterpretación de una imagen con algunas modificaciones propias del estudiante. En gran parte, lo anterior obedece a la brecha presentada entre lo planeado y lo implementado ya que inicialmente se había presupuestado una reflexión previa del estudiante acerca de un problema planteado, sobre la cual basar el contenido de la obra, lo que no pudo llevarse a cabo. En unos pocos casos la producción de la obra correspondió a representaciones expresamente de la inventiva del estudiante.

Otro factor determinante es el parámetro común de producción de la obra, el cuál consistió en adaptar los elementos formales de uno de los movimientos artísticos, elegido a criterio de gusto estético o de elección libre, y en eso radicó lo que podría considerarse otra de las falencias en el antes de la obra, el hecho de no clarificar los parámetros de elección del movimiento artístico, pero en todo caso, se trataba de *re- presentar* un movimiento artístico. En ese orden de ideas, vale la

pena diferenciar sobre cada uno de los tres casos anteriormente expresados, para lograr determinar con más rigor su respectivo aporte al pensamiento creativo. Pero no es el caso juzgar cuando una obra reúne las condiciones para ser considerado hecho artístico, de hecho, la expresión “obra de arte” podría tener tantas definiciones como personas se atrevan a definirla, unas con más argumentos que otras claro está. El punto en este caso es distinguir los tres procesos en los que se podría englobar la producción de una obra, sobre todo, contextualizado a un nivel de escolaridad básica como lo es la obra en la EA implementada.

En primer lugar, se puede tomar el proceso de copia o reproducción, que alude a una intención de imitar algo que se ve originalmente, aquí son puestas en juego por el estudiante habilidades de observación, destrezas técnicas, estrategias de proporcionalidad, de interpretación de las cualidades formales de la obra original y, no obstante, una atracción por su contenido estético. Podría requerir, en este caso, desarrollar algunas aptitudes del pensamiento creativo al definir variables en la ejecución de un procedimiento técnico para asemejar el gesto pictórico a la obra original, con la experimentación en la obtención de formas, colores, texturas similares a la obra original, la flexibilidad en el uso de diversas herramientas que puedan dirigir de una mejor manera al resultado deseado, incluso observar otras reproducciones que se hayan realizado. En todo caso, siempre estará operando en la intención de asemejarse objetivamente a la obra original.

Ahora bien, el ejercicio de copia afecta el desarrollo pleno de operaciones mentales que podrían magnificar el desarrollo de las aptitudes del pensamiento creativo. Para ilustrar, se presentan estos dos escenarios hipotéticos: dos estudiantes han elegido el movimiento del expresionismo para plasmarlo a través de su obra y se encuentran frente a su lienzo en blanco; uno de los estudiantes ha definido dentro de sus referentes la obra “el grito” del artista Edvard Munch y desea plasmar dicha pintura en su obra, mientras que el otro estudiante ha definido una serie de imágenes de obras

artísticas de diferentes autores para guiar su composición personal y plasmar una imagen que tiene en su mente. En el primer caso, el estudiante ya puede encontrarse en su fase de iluminación al tener definidos y jerarquizados los elementos visuales, la ubicación, las relaciones y el gesto pictórico que plasmará, mientras que el otro estudiante apenas comenzará sus operaciones mentales sobre qué y cómo llevar a su obra la imagen mental y los elementos del lenguaje expresionista, lo cual se traduce en la necesidad de indagar otro tipo de aspectos como el gesto pictórico a utilizar, las herramientas más adecuadas, la experimentación, la esquematización de su obra, en pocas palabras, la cristalización de la idea lo que puede indicar su presencia aún en la etapa de verificación o tal vez de incubación. La aptitud de la originalidad parece ser la más afectada en este caso y proclive a no desarrollarse en un trabajo de reproducción, pero, en consecuencia, también afecta en gran medida el desarrollo de las otras aptitudes como la elaboración al disponer ya un producto terminado de referencia puntual, mientras que en el segundo caso el producto ideal de referencia continúa inexistente y solo en la mente de quien crea.

En el segundo proceso, se da cabida a la re-interpretación. Si tomamos la obra original como una interpretación individual de quien la crea, aquí el estudiante tendría dentro de sus intenciones una reestructuración de esa primera interpretación. Retomando la confrontación anterior, tenemos ahora un estudiante frente a su lienzo en blanco que desea plasmar su propia visión de la obra de Munch realizando un replanteamiento de los elementos visuales. En este caso su referencia ideal seguirá estando condicionada por una obra ya existente pero requerirá de operaciones mentales más complejas que en el caso de la reproducción para plasmar su contenido, por ejemplo, definir una nueva jerarquización de los elementos visuales (aquí incide la fluidez), o una reorganización de los elementos simbólicos, la modificación de la paleta de colores, incluir elementos ajenos a la obra original, realizar montajes, cambiar la expresión de los personajes o la posición de los

elementos, etc.). Todo este tipo de procesos pueden contribuir de mejor manera al desarrollo de la originalidad y la libertad de expresión y permitir la aparición de conexiones emocionales e interpretaciones más subjetivas frente a lo que desea plasmar.

Y en el otro extremo, se tiene la contraparte del primer caso donde el estudiante siente la necesidad de originar un nuevo lenguaje que le permita plasmar cada uno de los elementos y motivaciones internas para la creación de su obra, encontrando una libertad de expresión a mayor plenitud, pero esto a su vez, le exigirá poner en contexto otros aprendizajes obtenidos anteriormente y establecer conexiones remotas y relaciones poco perceptibles entre ellos. Aquí se produce una reinención de un lenguaje ya asumido históricamente. Esto conducirá, a un desarrollo más pleno de la capacidad de elaboración al no tener como ideal un modelo existente y enfrentarse a procesos de autoevaluación constante y transformación de su propio lenguaje y fortalecimiento de sus propias capacidades a través de la experimentación, la imaginación y el trabajo intuitivo. Se percibe, así, una relatividad de la contribución de la obra pictórica al desarrollo del pensamiento creativo en esta EA, en tanto que cada estudiante puede clasificarse en alguno de las tres situaciones anteriormente descritas, pudiendo definir que las condiciones del trabajo pictórico requieren replantearse para optimizar el nivel de acercamiento esperado al desarrollo del pensamiento creativo.

Otro de los factores potenciales para la contribución al desarrollo del pensamiento creativo, y que fue mencionado en la reflexión de la fase anterior del trabajo, es la inclusión de la percepción y opinión del otro, la posibilidad de intercambiar apreciaciones con pares y con personas ajenas al proceso creativo, realizar análisis y construir teorías acerca del propio trabajo. Este factor no se desarrolló con plenitud en la implementación de la EA a pesar de estar incluido en la planeación un proceso de retroalimentación y otro de exposición y valoración de las obras como último

momento. De aquí surge, con más fuerza, la necesidad de reorientar los procesos de planeación de la EA de forma que se garanticen estrategias y actividades de retroalimentación y de exposición de las obras como generadoras de aprendizajes. Como se mencionaba en la descripción del proceso de planeación, es parte fundamental del desarrollo de la competencia de la *comunicación*, que el estudiante logre poner su obra en diálogo con el espectador. La obra (como hecho artístico) subsiste en la medida que su contenido es interpretado por un espectador para resignificarla y ponerla en diálogo con sus propios valores estéticos y culturales, lo que no fue logrado en la implementación, reduciendo el valor artístico de la obra pictórica como actividad de aula que en algunos de los casos, solo generó algún significado de valor para el estudiante y en otros casos, no se conservó, aunque no por eso, deja de ser perdurable la experiencia creativa y las aptitudes desarrolladas durante su elaboración.

5.5. Posibilidades de transformación de la práctica docente con propuestas transformadoras de la EA

Dentro de los alcances de esta sistematización, y a lo largo de cada una de las fases, se han logrado determinar algunas posibilidades de transformación con base a las necesidades formativas del estudiante, incluyendo por supuesto, del desarrollo del pensamiento creativo como principal núcleo de interés en el aprendizaje.

Como primera necesidad que se puede determinar es la reducción de la brecha entre lo planeado y lo implementado, que fue de las principales limitantes a la hora de definir los alcances de la EA frente al problema de sistematización. Al respecto, se puede determinar que es una EA que integra numerosos procesos tanto conceptuales, procedimentales y comportamentales, lo que a su vez reclama una mayor disponibilidad temporal que implique concebir un margen de extensión en el

número de sesiones disponibles. Adicional a esto, se propone modificar la planeación de esta EA como parte de un proceso de reestructuración curricular en el plan de estudio del área en la Institución Educativa, para un rango temporal que no involucre el fin del calendario escolar (tal como sucedió en esta implementación), esto garantizará que toda la EA pueda ser implementada en su totalidad. El docente debe de igual manera preconcebir las limitaciones espacio- temporales y de recursos tecnológicos para planear las actividades de aprendizaje tanto en el aula como extra-aula previendo las posibles afectaciones y cómo aprovecharlas en beneficio de los objetivos de aprendizaje.

Para el desarrollo de la EA también se requiere una planificación más rigurosa y tal vez, consensuada con los estudiantes, de cada uno de los espacios donde se desarrollarán las actividades de aprendizaje, en especial las que implican el acto creativo, para ello se propone consensuar con los estudiantes el uso de espacios como el salón de actividades físicas, la terraza, el patio (que hacen parte de la institución educativa donde se implementó la EA), los cuales no pudieron aprovecharse en esta implementación.

Otro aspecto que puede transformar potencialmente el sentido de la práctica y contribuir al fortalecimiento de las aptitudes del pensamiento creativo, es garantizar los espacios de retroalimentación que permitan analizar, detenerse y fortalecer el proceso de producción artística, siendo, así, fundamental considerar la participación e integración de la familia en los procesos creativos del estudiante, como estrategia de trabajo colaborativo. Una actividad de retroalimentación para el estudiante, puede ser recoger por escrito, o en forma de grabación, percepciones de los padres de familia sobre el proceso de la obra o, también, de otras personas del núcleo familiar, con base a preguntas orientadoras y a partir de estas apreciaciones (que pueden ser compartidas en el aula por el estudiante) realizar análisis y debatir su pertinencia con los demás

compañeros y con el docente. Y esto no solo podría aplicarse en el contexto de esta EA sino, también, en el desarrollo de la práctica docente, donde la familia puede constituir un factor determinante para el aprendizaje, en especial durante la educación básica y media.

Otras formas de integrar la familia al proceso de aprendizaje del estudiante pueden darse al generar actividades que fortalezcan los vínculos afectivos del estudiante con los miembros de su núcleo familiar, como escribir previamente una historia de vida a través de una entrevista realizada y representar dicha historia en una obra pictórica, fortaleciendo la memoria familiar; retratar un miembro de la familia adaptando alguno de los lenguajes artísticos investigados; que el estudiante deba retratar una experiencia familiar significativa; o también proponer, dentro de los procesos de experimentación, desafíos artísticos a los padres de familia para realizar junto con sus hijos y compartir la experiencia por medio de un escrito o de un audio. Lo anterior son ejemplos concretos de actividades que pueden reforzar los vínculos familiares y su participación significativa en los procesos creativos.

Ahora, en la misma intención de fortalecer el trabajo colaborativo, se propone la realización de actividades interactivas como parte de la profundización conceptual, en lugar de realizar exposiciones catedráticas y lineales por parte de los estudiantes. En este sentido, la propuesta es distribuir los estudiantes en pequeños grupos y al momento de asignar un movimiento artístico para su investigación, se defina al grupo idear y realizar una actividad que evalúe los aprendizajes entre los mismos estudiantes por medio de concursos de preguntas, ejercicios de creación propuestos por el equipo de trabajo, juegos de asociación de imagen y texto, armar el rompecabezas de obras y explicar sus características a la luz de lo socializado, generando en cualquier caso, recompensas a la participación de los estudiantes para aumentar el nivel de motivación.

También se propone, en correspondencia de fortalecer la metodología de ABP, la diversificación de propuestas para la realización del proyecto creativo. El trabajo individual en el lienzo puede resultar significativo solo para algunos estudiantes, por esto surgen propuestas como la realización de una obra colectiva por parte de todo el grupo de estudiantes a manera de rompecabezas donde cada estudiante deba representar un fragmento de una imagen adaptando su propio lenguaje y luego unir los fragmentos para analizar la unidad formal desde la diferencia de estilos de acuerdo a los resultados observados; también surge la idea de realizar una intervención a un lugar público de la institución educativa o del municipio con un trabajo pictórico que reúna diversos lenguajes de expresión de los estudiantes a partir de la adaptación de los movimientos vanguardistas estudiados.

Como se podido establecer, la valoración de las aptitudes del pensamiento creativo en el estudiante, puede a veces quedar implícita en el desarrollo de algunas actividades, sin embargo, esta EA presenta grandes posibilidades de hacer estas aptitudes visibles, si se comprende el acto creativo desde una perspectiva procesual y se idea la manera de tener registro de las diferentes fases del proceso creativo. Para este propósito, se propone como actividad concreta y transversal a todo el desarrollo de la EA, la creación de un dossier por parte del estudiante, como apoyo al desarrollo del proyecto creativo, donde registre por diferentes medios y lenguajes las incidencias de su proceso, las consultas realizadas, los apuntes, registros anecdóticos, fotos de la elaboración, estudios experimentales de la obra, esquemas, bocetos, ensayo-errores y todo aquel material valioso que logre magnificar el producto creativo e incrementar el valor del proceso. Esto sería útil, tanto para el docente monitorear el proceso extra- aula que lleva el estudiante y evaluar el proceso creativo, como también para la autoevaluación y la retroalimentación constante del estudiante.

Dentro de los aprendizajes obtenidos hasta el momento, se ha podido establecer cómo a través de una manifestación artística se pueden valorar y determinar las aptitudes del pensamiento creativo, no obstante, también es importante que comprender que el pensamiento creativo se puede desarrollar y manifestar de diferente manera en cada persona y que la correlación entre las aptitudes también puede darse en diferentes proporciones, además, el pensamiento creativo también va en la línea de encontrar y desarrollar soluciones alternativas a un problema o de encontrar relaciones y conexiones remotas entre las cosas, esto quiere decir que, aunque el arte pueda ser un vehículo para determinar el desarrollo del pensamiento creativo de un individuo, no es el único medio y también campos ajenos al arte pueden ocuparse de este fenómeno. En cualquier área del conocimiento que se dictamine resolver un problema, ejecutar una tarea, un proyecto o crear un producto estarán en juego las aptitudes del pensamiento creativo. Por este motivo, se puede proponer la transversalización de experiencias artísticas con el desarrollo de otras áreas con el fin de aplicar en otros contextos las habilidades del pensamiento creativo. A raíz de esto pueden surgir proyectos integradores de todas las áreas del conocimiento en la institución educativa como una feria de la creatividad con propuestas de desarrollo científico, propuestas de emprendimiento que pueden llevarse a cabo durante un período académico de modo experimental y, así, constatar su potencial formativo en contraste con las EA individualizadas por área.

5.6. Algunas reflexiones finales sobre la integración de las TIC en la educación artística y su contribución al pensamiento creativo

Dentro de los grandes aprendizajes a lo largo de este proceso de formación académica en educación por medio de las TIC, se puede determinar que las TIC por sí mismas pueden no constituir un factor de incidencia significativa y transformadora en los procesos educativos. Es

necesario que el responsable de adaptarlas, en este caso, el docente, se capacite tanto en el conocimiento y uso de recursos y herramientas, como en la toma de decisiones tecnológicas afines a los propósitos pedagógicos y disciplinares de su área a cargo y contextualizados a cada EA, lo que implica ir en concordancia con las características del grupo, con los objetivos de aprendizaje y con las posibilidades de acceso y conectividad del espacio y de los integrantes.

Desde el contexto de esta sistematización con todo el proceso de reconstrucción, análisis y reflexión de esta EA, emergen algunos avances importantes en cuanto a las posibilidades de integración de TIC en la práctica docente y en procesos futuros de planeación e implementación. Se puede percibir que la integración de TIC en las artes no es necesariamente una orientación a la obtención de productos creativos con estas, no obstante, sí pueden generarse, a través de éstas, espacios de experimentación con herramientas que emulan las técnicas analógicas, sin que por ello, lleguen a sustituirlas por completo, ya que en las artes (sobre todo en la plástica) continuará jugando un papel fundamental las experiencias sensibles al tacto y a la manipulación de materiales. Ahora bien, por medio de las TIC se propone abrir la posibilidad de generar experiencias de acercamiento a la cultura, de resignificar las tradiciones estéticas por medio de visitas a museos y galerías virtuales, también para la creación de portafolios personales con todo el material artístico por parte de los estudiantes, así como también, las TIC pueden servir como medio de interacción con el otro, como vehículos transmisores de conocimiento y de experiencias vividas a través de portales colaborativos o foros, que futuramente podrán cristalizarse o volverse tangibles en un lenguaje de representación artístico a partir de procesos creativos.

Los dispositivos móviles también son una fuente potente de integración de las TIC, y en el contexto de la institución educativa donde se desarrolló esta EA, en la que casi todos los estudiantes disponen de dispositivo propio, pero en la cual se presentan problemas de conectividad,

puede proponerse el desarrollo de actividades extra- aula por medio de aplicaciones de dibujo, de coloreado, de edición fotográfica, de animación, con las cuales potenciar las aptitudes del pensamiento creativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Hernández, R. A. (2011). *Análisis de los modelos que evalúan la creatividad en los productos publicitarios: Capítulo I*. Barcelona: Creatividad publicitaria. Recuperado el 2021, de https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2012/hdl_2072_181399/Introduccion_y_Cap._I_Plan_d_e_Investigacion.pdf
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*. Recuperado el 2021, de https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *EVALUAR PARA APRENDER Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Arias Rodríguez, G. M., & Villota Galeano, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23).
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*(59), 221-234. doi:10.4067/S0717-554X2017000200221
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila Luna, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación: una revisión del estado del arte. 1-46. Recuperado el 2021, de http://www.universidadcies.com/wp-content/uploads/2017/06/Avila_retroalimentacion.pdf
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada

- "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149. Recuperado el 2021, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a8.pdf>
- Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. d. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*(15), 97-107. Recuperado el 2021, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Bastis consultores. (2020). *Online - tesis: Técnicas de recolección de datos para realizar un trabajo de investigación*. Recuperado el 2021, de <https://online-tesis.com/tecnicas-de-recoleccion-de-datos-para-realizar-un-trabajo-de-investigacion/>
- Bean, R. (1992). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Debate.
- Beltrán, O. J. (2017). La retroalimentación base fundamental de la evaluación para desarrollar habilidades en el área de inglés. Ibagué. Recuperado el 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/147690288.pdf>
- Cajiao Restrepo, F. (2010). *Evaluar es valorar: Diálogo sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el decreto 1290 de 2009*. Cooperativa Editorial.
- Castaño, A., Saenz, J. D., Ávila, C. A., Bianchá, H. F., Segura Antury, J., & López García, J. C. (2019). *Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores*. Cali: Edukafé - Universidad Icesi. doi:<http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado el 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>

Coll Salvador, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*(72), 17-40. Recuperado el 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3071971>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Copy-Me. (2018). The Creativity Delusion: There is No Genius. Recuperado el 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=gH5VI99k2JQ>

Corral Chagolla, M. Á. (2011). Socialización del conocimiento: aprendizaje colaborativo desde la perspectiva bourdesiana. *EduDoc Centro de documentación sobre educación*.

De Micheli, M. (1966). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial .

Domingo Roget, À., & Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Durán, M. M. (2017). *Maneras de entender el papel del arte y las humanidades en la educación*. Recuperado el 2021, de Magisterio: <https://www.magisterio.com.co/articulo/maneras-de-entender-el-papel-del-arte-y-las-humanidades-en-la-educacion>

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Grupo Planeta.

Espinosa Wellmann, F. (2020). *El arte provoca pensar*. Recuperado el 2021, de Universidad Finis Terrae Facultad de educación, psicología y familia: <https://facultadededucacion.uft.cl/blog-fepf/el-arte-provoca-pensar/>

Fominaya, C. (2018). *ABC Educación*. Recuperado el 2021, de https://www.abc.es/familia/educacion/abci-ninos-identico-cociente-intelectual-pueden-distintos-desde-punto-vista-cognitivo-201804061735_noticia.html#ancla_comentarios&ref=

- Furió, V. (2012). *Gombrich y la Sociología del Arte*. Recuperado el 2021, de diCom:
<https://maestriadicom.org/articulos/gombrich-y-la-sociologia-del-arte/>
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. Londres. Recuperado el 2021, de
<https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>
- García García Henche, F. (1981). *Creatividad e imagen en los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García García, F., & Morales Quesada, J. G. (2011). El impacto de la creatividad en la valoración artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 69-84.
doi:https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36255
- García, L. (2013). *Docsity: El genio hereditario, apuntes de psicología*. Recuperado el 2021, de
<https://www.docsity.com/es/el-genio-hereditario/3061648/>
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freireanas en torno a la práctica de la sistematización. *Educación y ciudad* (11), 71-88. Recuperado el 2021, de
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
doi:<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guzmán Droguett, M. A. (2001). Interacciones emergentes: una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 29(2), 319-340.
Recuperado el 2021, de <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26195>
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Londres y New York: Routledge.

Imaginario, A. (s.f.). *Vanguardismo*. Recuperado el 2021, de Cultura genial:

<https://www.culturagenial.com/es/vanguardismo/>

Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico,

dialógico y transformador. *Docencia*, 20(55), 33-39. Recuperado el 2021, de

<https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>

Magadán, Cecilia (2012), “Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Martínez Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en

el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. Recuperado el 2021, de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2431/243158860003/html/index.html>

Matos, Y., & Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de

investigación en el aula. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 33-52. Recuperado el

2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf>

Mazo Hincapié, Y. (2011). Sistematización sobre el uso de las TIC en la enseñanza de las artes

en la primera infancia de la fundación de atención a la niñez (FAN). Recuperado el 2021,

de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/1012>

Merino Tejedor, E. (2008). El pensamiento creativo en la orientación vocacional de los

adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1),

241-248. Recuperado el 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319025.pdf>

- Murueta, M. A. (2017). *Alternativas para nuevas prácticas educativas: Nuevos modelos educativos*. México D.F.: Amapsi.
- Nationalgalleries. (2018). What is the Avant-Garde? Art Movements & Styles. Recuperado el 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=u0hQydmGdYA>
- Nérici, I. G. (1990). *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz.
- Normas APA. (2021). *Normas APA: Técnicas de Recolección de Información en Investigaciones Cualitativas*. Recuperado el 2021, de <https://normasapa.net/tecnicas-recoleccion-datos/>
- Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Signo y pensamiento* 58, 30, 328-331. Recuperado el 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n58/v30n58a21.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa Tecnológico de Monterrey. (2016). *Evaluación del desempeño en el modelo educativo basado en competencias*. EduTrends. Recuperado el 2021, de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-evaluacion-desempeno.pdf>
- Olivas, I. (2015). *Guía para elaboración de instrumentos en investigación*. Recuperado el 2021, de <https://es.slideshare.net/ingridcarolinaolivas/guia-para-elaboracion-de-instrumentos-en-investigacin>
- Ortiz Ocaña, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. Ediciones de la U. Recuperado el 2021, de <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto. *ESE. Estudios sobre Educación*, 14, 11-30. doi:<https://doi.org/10.15581/004.14.%25p>
- Razo, A., & Cabrero Iriberry, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*. México: Meraki Studio. Recuperado el 2021, de

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.

doi:<https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

Rodrigo M. I., & Rodrigo M. L. (2012). Creatividad y educación. El desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *España: Prisma social, revista de ciencias sociales*, 9, 311-351. Recuperado el 2021, de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4180475.pdf>

Rodríguez Vite, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 2(4). doi:<https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>

Romo Santos, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*(27-28), 175-192. Recuperado el 2021, de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>

Suárez Pazos, M. (1986). Diseño espacial del aula y conductas escolares. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 4, 307-320. Recuperado el 2021, de

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3346/3368>

Tamayo, C., & Silva, I. (2018). *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: Escuela de Posgrado*. Recuperado el 2021, de

<https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/23.pdf>

Torres, R. (1999). *El maestro investigador, la investigación en el aula*. Barcelona: Grao.

- Triviño López, J. A. (2014). Teoría y Práctica de una Propuesta Artística para la Educación Básica y Media. Recuperado el 2021, de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76934/1/trivi%c3%b1o_teor%c3%ada_practica_art%c3%adstica_2014.pdf
- Velasco Castro, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3). Recuperado el 2021, de https://www.researchgate.net/publication/28149588_Un_sistema_para_el_analisis_de_la_interaccion_en_el_aula
- Vital Carrillo, M. (2015). La investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 3(6). Recuperado el 2021, de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n6/e4.html#refe1>
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought* (Vol. 10). New York, Harcourt, Brace and Company.

ANEXOS

Anexo #1

Guía de conversatorio virtual de grupo focal

La siguiente es la lista de preguntas que guiaron el conversatorio virtual para la reconstrucción de la EA.

Fecha de realización: octubre de 2020

1. ¿Cuál fue la experiencia de aprendizaje llevada a cabo en la segunda mitad del último período de 2019?
2. ¿Cuál fue el eje temático trabajado en esa oportunidad?
3. ¿Qué recuerdan del concepto de “vanguardismo”?
4. ¿Cómo se aplicó este concepto a la historia del arte?
5. ¿Recuerdan en cuántas sesiones se desarrolló toda la EA?
6. ¿En qué espacios del colegio se llevó a cabo la EA?
7. ¿En qué consistió el proyecto de aprendizaje según la metodología que se implementó?
8. ¿De qué se trataba el trabajo de la obra pictórica?
9. ¿Qué debía reflejar dicha obra?
10. ¿La conservan? ¿por qué decidieron conservarla?
11. ¿Por qué creen que recuerdan tanto el desarrollo de ese trabajo?
12. ¿Alguno recuerda el movimiento artístico que representó en la obra pictórica?
13. ¿Cómo fue el trabajo en la sala de informática? ¿recuerdan que pasó? ¿fue significativo?
14. ¿Qué recuerdan del trabajo de la exposición sobre un movimiento artístico?
15. ¿Recuerdan los nombres de algunos movimientos artísticos estudiados?

Anexo #2

Preguntas de reconstrucción de la EA, formuladas a los estudiantes a través de una encuesta mediante el uso de la herramienta Google-Forms – fecha de aplicación: octubre de 2020

A continuación, se enlista el cuestionario de preguntas que conformaron la encuesta de recuperación de la EA.

1. ¿Recuerdas cuál fue la metodología utilizada para la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico en el final del 4 período del grado 9°?

Si tu respuesta anterior es Sí, enumera o describe los momentos que recuerdes de la metodología implementada. Si tu respuesta es Tal vez, menciona algunos momentos que logres recordar de la metodología. Si tu respuesta es No, ¿a qué razones puedes atribuir no recordar dicha metodología?

2. ¿Recuerdas en cuántas clases se llevó a cabo el desarrollo de esta experiencia de aprendizaje?

Según tu respuesta anterior: si es Sí, menciona cuantas clases, si es Tal vez, ¿cuántas clases crees que fueron?

3. ¿Qué momento o momentos concretos de la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico son los que más recuerdas?

4. Si tuvieras la oportunidad de repetir la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico, pensarías que ...

- a. Se debería utilizar la misma metodología
- b. Se deberían cambiar algunas actividades que formaron parte de la experiencia de aprendizaje
- c. Te da igual si se mantiene la misma metodología o no
- d. No ves necesario repetir la experiencia de aprendizaje

Si tu respuesta anterior fue b. ¿cuáles actividades cambiarías?

5. Expresa, marcando una opción, tu nivel de motivación en la participación de la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico, debes pensar en general, desde el inicio del planteamiento inicial del proyecto hasta la terminación del mismo (la obra artística en lienzo o material que elegiste).

6. ¿Durante el proceso de aprendizaje en esta experiencia, te asesoraste con el profesor en algún momento para la realización de alguna actividad?

Si tu respuesta anterior es Sí, o Tal vez, menciona en qué momento o para cuáles actividades requeriste y solicitaste asesoría del profesor. Si tu respuesta es No, menciona la (o las) razones que piensas que influyeron para no hacerlo.

7. ¿En qué nivel consideras que estuvo presente el trabajo en equipo (con otros compañeros), según lo que fue tu participación en las actividades de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?

Si tu respuesta anterior fue desde Muy frecuente hasta Poco frecuente, menciona en cuáles momentos de la experiencia desarrollaste trabajo en grupo o en colaboración con otros compañeros:

8. ¿Cómo valoras el acompañamiento del profesor en los diferentes momentos llevados a cabo en la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?

Según tu respuesta anterior, expresa algunas de las razones que consideraste para tal evaluación:

9. ¿Cuál de las clases en las que se desarrolló la experiencia sobre el Vanguardismo Artístico recuerdas más? y ¿qué recuerdas que hiciste durante esa clase?

10. Selecciona, ¿en cuál momento de toda la experiencia de aprendizaje consideras que estuviste más activo y más motivado para cumplir con tus deberes académicos?

11. ¿Recuerdas con claridad a qué se refiere el concepto de “Vanguardismo Artístico”?

Si tu respuesta anterior es Sí, define brevemente qué significa. Si tu respuesta es Tal vez, menciona lo que crees que recuerdas. Si tu respuesta es No, menciona lo que creas que significa.

12. Durante las actividades del logro sobre el Vanguardismo Artístico, ¿recuerdas el nombre del movimiento artístico que te fue asignado para profundizar su investigación?

Si tu respuesta anterior es Sí, menciona el nombre del movimiento artístico que investigaste. Si tu respuesta es Tal vez, menciona en una frase o breve reseña, alguna noción sobre el movimiento que investigaste.

13. Aparte del movimiento artístico que te correspondió investigar, ¿recuerdas el nombre de otros movimientos artísticos estudiados en la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo?

Si tu respuesta anterior está entre "Sí, todos" y "Sólo algunos", menciona los nombres de dichos movimientos. Si tu respuesta es "No, ninguno", pasa a la siguiente pregunta.

14. ¿Podrías escribir brevemente, con tus palabras, sobre alguno de los movimientos artísticos que recuerdas?

Si tu respuesta anterior es Sí, ¿Menciona el nombre del movimiento artístico y brevemente qué aprendiste de este?

15. ¿En alguno de los movimientos artísticos de vanguardia te identificaste con sus planteamientos conceptuales?, es decir, ¿encontraste alguna afinidad frente al modo en que piensas o ves la realidad y la forma de expresión de los artistas que abordaron dicho movimiento?

Sea cual haya sido tu respuesta anterior, justifícala brevemente:

16. Expresa tu nivel de motivación frente a la investigación conceptual del movimiento vanguardista que te fue asignado por el profesor para su exposición.

17. De estos recursos tecnológicos menciona aquellos que se utilizaron durante las actividades de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?

Computador, proyector, sala de sistemas, celular, internet, página web del profesor, herramientas para crear diapositivas, imágenes compartidas por el profesor.

18. ¿Cuál de los recursos tecnológicos que mencionaste en la pregunta anterior consideras que fue más significativo para el cumplimiento de los objetivos de la experiencia de aprendizaje? ¿por qué?

19. Consideras que los recursos tecnológicos que se emplearon para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje fueron:

Expresa algunas razones para la valoración de tu respuesta anterior

20. Expresa en un breve párrafo CÓMO crees que esta experiencia aportó o No significativamente a tu formación como persona.

21. ¿Cómo valoras tu desempeño en general durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?

¿A qué razones obedece la valoración anterior de tu desempeño?

22. Aparte de aprobar el logro planteado para el área de Educación Artística en la temática del Vanguardismo, ¿piensas que con el desarrollo de esta experiencia de aprendizaje obtuviste otros aprendizajes ajenos al área?

Si tu respuesta anterior es Sí o Tal vez, los aprendizajes fueron: De técnica artística____ De pensamiento____ De conducta____ De opinión o valor____ De sensación____. Escribe la opción que consideres y menciona un ejemplo de estos aprendizajes que piensas que obtuviste:

23. ¿Recuerdas qué actividades calificables se desarrollaron durante toda la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?

Sí tu respuesta anterior es "Sí", o "Sí, pero solo algunas" o "Sí, pero muy pocas", menciona las que recuerdes:

24. ¿Cumpliste con las actividades calificables durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?

De acuerdo a tu respuesta anterior, menciona con cuales cumpliste y con cuales no cumpliste.

25. ¿En qué nivel valoras la actividad sobre la exposición en equipo sobre uno de los movimientos vanguardistas apoyado con diapositivas o infografía?

Si tu respuesta anterior es Muy significativa o Significativa, menciona algunas razones que lo justifiquen. Si tu respuesta es Medianamente significativa o Poco significativa, ¿qué otro tipo de actividad hubieras preferido realizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje?

26. ¿Recuerdas el movimiento vanguardista que elegiste para la elaboración de tu obra artística?

Si tu respuesta anterior es Sí, menciona el nombre del movimiento artístico:

27. ¿Qué materiales utilizaste para crear la obra artística, la cuál fue el proyecto del logro sobre Vanguardismo Artístico?, sé lo más detallado posible al mencionar los materiales.

28. ¿A cuál de estas razones obedeció la elección de los materiales para realizar tu obra artística?:

Porque el profesor así lo recomendó.

Porque consideraste que era la mejor opción a pesar de que pensaste en otras opciones de material.

Porque experimentaste varias técnicas y alternativas y elegiste los materiales que mejor consideraste.

29. ¿Aún conservas la obra artística realizada sobre el Vanguardismo Artístico?

Si tu respuesta anterior es "Sí", cuál o cuáles de estas razones influyeron para tu decisión de conservarla (puedes marcar varias):

Calidad de los materiales - Movimiento artístico elegido- Gusto estético por el resultado que obtuviste- Significado conceptual de lo que expresaste en la obra- Grado de experimentación que tuviste para su elaboración- Empeño que pusiste en el trabajo- Reto personal alcanzado

Si tu respuesta a la pregunta 29 es "No", cuál de estas razones influyeron para tu decisión de No conservar la obra (puedes marcar varias):

No te sentiste a gusto con esta - No encontraste la forma de conservarla - No te interesó conservarla- La obsequiaste a alguna persona- No fuiste cuidadoso y se deterioró con el tiempo- La obra quedó inconclusa y la desechaste- No te sentiste motivado durante la actividad- La extraviaste y no recuerdas.

Si tu respuesta a la pregunta 29 es "No la realicé", expresa qué circunstancias incidieron para no realizarla: (puedes señalar varias, pero sólo las que verdaderamente correspondan a tu realidad)

Falta de interés y motivación para la realización del trabajo- No contabas con los recursos- No comprendiste el sentido del trabajo- El tiempo no fue suficiente para realizarla- No supiste qué representar.

30. ¿Considerarías otra propuesta artística alternativa a la pintura, como proyecto de la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico?, es decir, ¿piensas que podría desarrollarse el proyecto con otro lenguaje artístico que no sea la pintura?

Si tu respuesta anterior es Sí, menciona alguna o algunas propuestas que se te ocurran:

31. Dentro del procedimiento que seguiste para la elaboración de tu obra artística, señala de las opciones, aquellas acciones que hicieron parte de tu proceso:

Elegir el movimiento artístico que más te llamó la atención- Experimentar y hacer ensayos con otros lenguajes diferentes a la pintura- Realizar bocetos de borrador de lo que iba a ser tu obra final- Realizar tus propias representaciones sin tener en cuenta imágenes ajenas- Buscar una imagen y la realizaste tal cual, sin cambiarle detalles- Elegir las técnicas más apropiadas para tu obra(pincelada larga, pincelada corta, veladura, Dripping, degradado)- Realizar ensayos de pintura previos para experimentar con la técnica antes de realizar tu obra final.

32. El contenido de tu obra artística (lo que representaste en ella) contiene:

Sólo imágenes y elaboraciones de tu inventiva- La imagen de una obra de otro artista y la representaste tal cual- Una obra de otro artista y le modificaste aspectos con algunas elaboraciones de tu inventiva.

33. En cuanto a la técnica que usaste, ¿cuáles de estos saberes previos tuviste presentes para la creación de tu obra artística? (puedes marcar varios)

La pincelada corta- La pincelada larga- El degradado- El dripping- La veladura- Efectos de luz y sombra- No recuerdo bien en qué consisten algunos.

34. El movimiento artístico que reflejaste en tu obra, lo elegiste basado en cuáles de estas razones (puedes señalar varias):

Relación del movimiento artístico con lo que querías expresar- Porque dicho movimiento era más sencillo de representar- Porque en tu gusto estético por el arte, se acomodaban las formas de representación de ese movimiento- Porque fue el único que entendiste- Porque el profesor te lo recomendó- Porque algún compañero influyó en tu decisión.

35. Expresa con sinceridad y sentido crítico, aquellos aspectos que no te hayan gustado de lo desarrollado en la experiencia de aprendizaje sobre el Vanguardismo Artístico.

36. ¿Qué tipo de acciones crees que debería tomar el profesor para que tu motivación aumente y tu aprendizaje sea más significativo?

A continuación, se comparte el enlace que direcciona a la encuesta diseñada a través de la herramienta Forms, la cual fue aplicada a los estudiantes.

https://docs.google.com/forms/d/12MZwZzAMzb7HB1bYerOJsVsKR0byxnECVI6QIQF-nDQ/viewform?edit_requested=true

Anexo #3

Página web de la EA

Haciendo clic en el siguiente enlace, se podrá acceder a la página web creada por el docente donde se encuentra el diseño de PLANEACIÓN de la EA, con la organización de los diferentes momentos de trabajo, la descripción de las actividades y los parámetros de evaluación de cada entregable.

<https://sites.google.com/view/vanguardismoartistico/p%C3%A1gina-principal>

Anexo #4

Planilla de valoración numérica utilizada durante la implementación de la EA

A continuación, se presenta registro recuperado de la planilla de valoración numérica utilizada durante la implementación de la EA, que sirvió de apoyo para relacionar algunas apreciaciones y realizar algunos análisis de la implementación.

Fotografía 39 - Anexo de planilla de valoraciones del docente en la EA

UPO 9ºA	Sep 11	Oct	Nov	Dic	Técnica Pictórica				Sep 11	vanguardismo artístico			Ind-indisciplina		
					1	2	3	4		1	2	3			
S MARIANA	✓	X			15	22	X	X	X	10	35	45	ind		
UAN JOSE	✓	✓			25	22	3	33		15	30	50			
ANUELA	✓	✓			12	36	X	X		10	50	50			
MARIA PAULINA	X	50/32	✓		✓	15	50	50	35	X	45	30	40		
ANDREA	✓	✓			17	10	28	43	(1)	X	20	40	50		
JOBA ANA SOFIA	✓	X			50	40	10	45			35	30	50	ind ind ind	
EDA ANGIE MARIA	X	✓			10	45	10	40	(1)	X	30	30	35		
EZ DANYELLY	X	50/32	✓		50	50	45	50			50	50	50		
SANTIAGO	✓	X			30	30	20	19	(1)	✓	30	40	35	15	
					50	19	10	43	(1)		40	45	40	ind ind	
LENA	✓	X			✓	40	19	X	X	(1)	✓	10	35	X	
AN DANIEL	✓	✓			10	46	10	23			28	32	42	ind	
LO EMANUEL	✓	✓			✓	25	35	35	(1)	✓	X	10	20	50	30
ARIANA	✓	✓			✓	50	44	22	40		X	20	45	X	ind ind
VARRIA SARA ISABEL	✓	✓			25	10	X	X	(1)	✓	X	10	40	30	35
SANTIAGO	✓	✓			10	32	23	42	(1)	✓		20	35	40	20
HANGY KATALINA	✓	X			35	35	40	26			35	35	45	ind	
CATHERINE ANDREA	✓	50/32	X	50/32	10	32	45	40			45	40	X		
KEVIN STIVEN	✓	25	✓		✓	40	20	40	30		40	30	25		
DO CARLOS ALBERTO	X	X			✓	45	45	40	40		39	30	30		
ISA FERNANDA	✓	X			45	10	10	45		X	25	35	40		
ISABELA	✓	✓			50	30	25	45			23	40	40		
MARIANA	✓	✓			50	50	50	50			50	50	50		
EFANIA	✓	X			45	33	30	50			42	40	X		
ANA	X	X			48	42	45	45			26	50	50		
RREZ MATEO	✓	X			10	10	50	29	(1)	X	10	25	50	ind	
O YENIFER	✓	✓	50/32		✓	45	50	35	25		32	40	50		
SA	X	50/32	✓		✓	30	45	45	33		20	40	X		
EVELYN	✓	✓			20	35	10	40	(1)	X	73	35	50	ind	
DANNA	✓	✓	50/32		20	10	10	45	(1)	X	25	30	X	ind ind ind	
IANA	✓	✓			✓	38	10	X	X	(1)	X	10	35	45	ind
O ANGIE CAROLINA	✓	✓			✓	43	34	X	X	(1)	X	10	35	50	
J VALENTINA	✓	✓			✓	32	35	42	30		X	10	30	50	ind ind
MANUEL	✓	✓			10	10	X	X	(1)	✓	X	10	40	50	22

① Profund. pictórica
 ② Dibujo Impreso
 ③ Consulta técnica
 ④ Ejercicios coloreo

① Actividad de descubrimiento y apuntes del video introductorio
 ② Exposición grupal con diapositivas o infografía
 ③ Obra pictórica en lienzo.
 X = no presentada

Fuente: elaboración propia

Anexo #5

Diario de campo

El siguiente es el registro que se alcanzó a recuperar del diario de campo de las 2 primeras sesiones implementadas de la EA, desarrollada en el año 2019, a partir de las cuales se realizan algunas relaciones y observaciones importantes en el proceso de sistematización. Para acceder a este, se puede hacer clic en el enlace:

https://drive.google.com/file/d/1_nv9Rpn6mhGHD5cf5r7qxfeJd11Ptbd/view?usp=sharing

Anexo #6

Video ponencia sobre la EA

Corresponde a la video- ponencia realizada a partir de la implementación de las tres primeras sesiones de la EA; fue presentada en el marco del desarrollo del curso Diseño de experiencias de aprendizaje mediadas con las TIC I. Constituyó un instrumento de apoyo para la extracción de información relevante sobre la implementación y a partir de la cual generar algunos procesos de análisis y reflexión. A continuación, el enlace para su observación.

<https://www.youtube.com/watch?v=bWBAA4GSZxA>

Anexo #7

Video introductorio sobre el concepto de vanguardismo

En este video, reseñado en algunos apartes de la sistematización, el docente realiza una descripción cronológica de las principales épocas de la historia del arte occidental, para terminar con la contextualización del concepto de vanguardismo, haciendo mención de los principales movimientos artísticos que lo conformaron con su respectiva reseña visual. Fue presentado a los estudiantes en la segunda sesión de implementación según se reseña en el proceso de sistematización. A continuación, el enlace al video.

<https://www.youtube.com/watch?v=T2OWN-aKwug>