



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
POSGRADO EN ARTES VISUALES

**“PROPUESTA DE UN PROGRAMA INTEGRAL DE
FORMACIÓN DOCENTE PARA MAESTROS QUE
IMPARTEN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES
BÁSICO Y MEDIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ARTES VISUALES

PRESENTA
NIURKA GUZMÁN OTAÑEZ

DIRECTOR DE TESIS
MTRO. FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ

MÉXICO D.F., AGOSTO 2010

UNAM
POSGRADO
Artes Visuales 



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A MI PADRE JUAN FCO. GUZMÁN

A MI MADRE SANTA OTAÑEZ

A MI PAREJA JULIAN GARCÍA

A MIS HERMANOS CAROLIN Y JOHAN

A MI AMIGA MA. EUGENIA QUINTANILLA

A TODOS MIS AMIGOS Y PERSONAS QUE DE ALGUNA U OTRA MANERA
CONTRIBUYERON A LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO.

A MI PAÍS REPÚBLICA DOMINICANA ... Esta investigación es un aporte, el cual
espero sea aprovechado al máximo para el fortalecimiento de la enseñanza artística
dominicana.

Quiero manifestar mi mayor agradecimiento al Mtro. Felipe Mejía Rodríguez por su
compromiso con el desarrollo de esta investigación, por su entrega, por sus consejos y
comentarios. Muchas gracias.

ÍNDICE

Introducción	4
--------------	---

CAPITULO 1

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

1.1 Antecedentes de la educación artística en la República Dominicana	16
1.2 El docente y su formación en la República Dominicana.	24

CAPITULO 2

LINEAMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES.

2.1 La formación docente	31
2.1.1 El cambio en los docentes	35
2.1.2 Proceso de aprendizaje de los docente	36
2.1.3 Etapas de desarrollo cognitivo del docente	39
2.2 El aprendizaje artístico	42
2.2.1 La expresión en la forma visual	47
2.2.2 Las habilidades productivas del aprendizaje artístico	51
2.3 Creatividad en el aprendizaje artístico	70
2.3.1 Los dos hemisferios del cerebro y la Creatividad	72
2.3.2 Inteligencia y Creatividad	73
2.3.3 El proceso creativo y su aplicación en la formación artística	77
2.3.4 Fases del proceso creativo	80
2.4 Aportes desde la Psicología de la educación aplicados a la enseñanza de las Artes Visuales.	85
2.4.1 Paradigma Cognitivo	86
2.4.2 Paradigma Humanista	89
2.4.3 Paradigma Constructivista	96

2.4.4 Paradigma Sociocultural	100
2.5 Aportes desde la Pedagogía con un enfoque contemporáneo a la educación artística	108
CAPITULO 3	
PROPUESTA DE UN PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA MAESTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN ARTISTICA EN LOS NIVELES BÁSICO Y MEDIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA	
3.1 Presentación	117
3.2 Fundamentación	118
3.3 Objetivos generales	121
3.3.1 Objetivos educativos	122
3.3.2 Objetivos expresivos	122
3.3.3 Objetivos talleres prácticas artísticas	123
3.4 Público al cuál va dirigido	123
3.5 Própositos formativos	123
3.6 Competencias profesionales	123
3.7 Impacto Nacional	124
3.8 Centros encargados de la gestión de este programa	124
3.9 Metodología y recursos para el aprendizaje	125
3.10 Criterios de evaluación	125
3.11 Plan de estudio	128
CAPITULO 4	
CONCLUSIONES	145
Bibliografía consultada	150

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del arte en la República Dominicana se ha desarrollado por medios muy limitados, por esto se hace indispensable la formación de profesores de bellas artes con los conocimientos académicos necesarios, para que puedan propiciar al estudiantado una educación artística innovadora sustentada en programas estratégicos que estimulen la creatividad y la apreciación del arte.

La educación artística dominicana se enfrenta a dos grandes problemas: El bajo nivel educativo de los docentes y el estancamiento del principal centro de enseñanza de Artes Plásticas, la Escuela Nacional de Bellas Artes. A pesar de esta situación, existe una preocupación por parte de los organismos gubernamentales por mejorar la calidad educativa en el país. En la actualidad, la Secretaría de Estado de Educación (SEE) está impulsando la educación artística a través del mejoramiento de los servicios educativos y su cobertura. No obstante, para que estas medidas tengan éxito, resulta necesario contar con un programa integral de formación docente innovador y actual.

En la República Dominicana la mayoría de los profesores de artes que laboran en el nivel medio no poseen una preparación en el área educativa sino que son artistas dedicados a la enseñanza, lo que hace que sus práctica docente carezca de los referentes pedagógicos necesarios. En el nivel básico sucede lo contrario: los maestros cuentan con conocimientos pedagógicos pero no tienen los conocimientos suficientes en el área de la educación artística.

En base a esta problemática presento la tesis titulada " Propuesta De Un Programa Integral De Formación Docente Para Maestros Que Imparten Educación Artística en los Niveles Básico Y Medio en la República Dominicana", esta investigación tiene como objetivo principal diseñar un programa para la formación de los docentes que imparten educación artística en los niveles básico y medio en la República Dominicana, cuya aplicación permita superar la problemática que hoy se presenta en la enseñanza de las Artes Visuales. Esta investigación se inicia con un breve recorrido

histórico por la enseñanza artística en República Dominicana, así como un análisis de los contenidos y las prescripciones metodológicas que rigen el currículo Dominicano. La idea es constatar si el maestro está formado con los conocimientos necesarios para enseñar, lo que se espera que enseñe. A mi entender existe una gran deficiencia en la capacitación del maestro que imparte Educación artística y esta preocupación fue confirmada en la primera parte del proceso de investigación. Esta situación me incentivó a proponer una serie de lineamientos teórico-practico que considero fundamentales en el proceso de formación del docente en Artes Visuales, tanto desde el punto de vista de la pedagogía y la psicología; como de los conocimientos propios del campo de las artes visuales. Con las dos primeras disciplinas se facilita una visión amplia de los procesos de aprendizaje artístico, así como de la importancia de la educación artística en la formación de seres humanos integrales; y en el área de las Artes Visuales se valoran los elementos propios de comunicación y expresión de la disciplina como son: la expresión en la forma visual; cómo se produce el aprendizaje artístico; las habilidades productivas del aprendizaje artístico; los materiales y la creatividad.

Se trata de contribuir de esta manera al conocimiento de la situación actual que atraviesa el área de Educación artística en los niveles básico y medio, así como aportar una solución a la problemática de la falta de docentes capacitados para impartir las materias de dicha área. En este sentido propongo un programa integral para la formación de docentes en Artes Visuales de acuerdo a los objetivos y requerimientos del currículo Dominicano y de las actuales tendencias en Educación artística. Para la realización de un programa efectivo de formación del docente en Artes Visuales, se ha analizado sistemáticamente el contexto donde surge la problemática. Así mismo para construir el marco teórico se han consultado autores como Elliot Eisner, Rudolf Arnheim, Herbert Read, Gilda Waisburd, Galia Sefchovich, Saturnino de la Torre, Gerardo Hernández Rojas, José Luis Medina Moya, Edith Chehaybar y Kuri, Howard Gardner entre otros.

De esta manera este estudio ha sido propuesto en tres capítulos. En el primer capítulo se establece los antecedentes históricos que hicieron posible la inclusión de la educación artística en el currículo escolar dominicano en el año 1992, a través del “Plan Decenal de Educación”. Este hecho constituyó un gran paso para la enseñanza del arte y de igual forma generó una serie de conflictos dentro de los grupos implicados en la sociedad educativa. Una de las principales contradicciones fue la falta de docentes especializados para impartir las cuatro disciplinas que conforman el área de Educación Artística – Artes plásticas, Teatro, Danza y Música –; para darle frente a esta problemática se asignaron provisionalmente maestros de otras materias para llenar las plazas existentes en estas disciplinas. Sin embargo en la actualidad es un malestar que en menor medida que en sus inicios se continúa presentando; es común que los enseñantes de educación artística casi nunca sean docentes especializados en el área de la enseñanza artística, salvo en las escuelas privadas de alto costo, sino personas que de una u otra forma, truncaron el ejercicio de sus respectivas vocaciones, precisamente por la inseguridad económica que supone en muchos de nuestros países el ejercicio de las artes.

En este sentido las autoridades gubernamentales han mostrado su interés en mejorar la enseñanza artística en el país, a través de la transformación y ampliación del Sistema de Escuelas de Bellas Artes; así como la instauración de una nueva plataforma curricular, cuyo objetivo principal es aumentar la calidad educativa de la enseñanza de las artes para formar a las futuras generaciones y asegurar su inserción competitiva en el mundo profesional. Consciente de la importancia para lograr este objetivo de la instauración de un programa especializado en la formación de los docentes que imparten educación artística se realiza este trabajo de investigación.

De igual manera en el primer capítulo se presenta bajo cuáles normativas se ha organizado la formación docente en la República Dominicana. La ley 66-97 establece la obligatoriedad por parte del Estado de garantizar la formación a nivel superior de los docentes. Entre los objetivos generales presentes en la Ley Orgánica 66-97 se contempla la formulación de programas generales de orientación a la formación de

maestro para todos los niveles educativos; así mismo se exponen las capacidades que se esperan desarrollar en el maestro. En esta línea de idea la formación docente consisten en desarrollar en los profesores las destrezas para el dominio de determinados rasgos; lo que la convierte en un tipo de formación tecnológica (Chehaybar, 1996). En este tipo de concepción la formación docente es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado. De acuerdo a esta situación se sugiere la introducción en el proceso de formación docente de una concepción basada en la formación crítica y reflexiva, en la cual la docencia se concibe como una actividad que se construye y se conforma por las interpretaciones de los participantes. Esta práctica educativa reconoce el papel protagónico de los profesores con capacidad para la autorreflexión y conscientes de la importancia que su práctica tiene para la sociedad.

En el segundo capítulo se construye el marco teórico con la revisión y consulta de los conceptos y teorías que han regido la educación artística en los últimos treinta años. En este sentido cuatro factores en particular parecen dominar los cambios que se han producido en las ideas sobre la actividad creativa, que inevitablemente afectan los procesos de enseñanza de las Artes Visuales.

- 1) Un rechazo de las convenciones y una aceptación de la idea de que solamente se debe considerar válida para nuestro desarrollo y el de nuestros recursos expresivos la información que proviene de nuestra propia experiencia.
- 2) El arte visual depende del uso expresivo y constructivo de los fenómenos específicos de la visión y que las asociaciones literarias o de otro tipo son esencialmente auxiliares.
- 3) Toda personalidad está implicada en la toma de decisiones estéticas y que las preferencias personales constituyen la base ineludible de la verdadera expresión individual.
- 4) El arte no se basa en cierto número de conceptos estáticos, sino que cambia y extiende sus límites en respuesta a las modificaciones de énfasis según la

situación intelectual y emocional en cada período de la historia.

La educación contemporánea considera al constructivismo como la postura dominante en la que se basa la conceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La teoría constructivista establece que la mayor parte de lo que entendemos y aprendemos es construido por el sujeto y que el conocimiento del mundo se hace a través de representaciones que el sujeto reestructura para su comprensión. En este marco de trabajo destaca el análisis en la asimilación como proceso dentro del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2000) y en la enseñanza para la comprensión planteada por Gardner (1993).

En la Teoría del aprendizaje significativo Ausubel (2000) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

En este sentido tomando como punto de partida y concepto deseable en la

enseñanza de la educación artística “el aprendizaje significativo” se inserta en el segundo capítulo los lineamientos teóricos-prácticos de la formación docente en artes visuales. Para Medina (2006) son tres los estados en los que se genera un aprendizaje integrado y significativo en el docente de acuerdo a su estudio de cómo se produce el aprendizaje en las personas adultas:

- ❖ Contemplación
- ❖ Práctica reflexiva
- ❖ Aprendizaje experimental

Para nuestro autor el aprendizaje en el adulto evoluciona desde la dependencia hacia la autonomía. Así mismo el gran bagaje experiencial con que cuenta la persona adulta constituye un recurso de primera magnitud para la organización de su aprendizaje. De igual manera resalta que el aprendizaje adulto está más orientado a la resolución de problemas que a la adquisición de contenidos. Estas teorías constituyen importantes pautas para la organización de un programa de formación docente adecuado a la forma en que recibe el conocimiento la persona adulta específicamente el profesorado.

Así mismo en este segundo apartado abordamos los factores que hay que atender para la comprensión del aprendizaje artístico. Para Eisner (1972) son tres los aspectos que influyen en el aprendizaje artístico y a través de la enseñanza del arte se debe facilitar el desarrollo armónico de los tres dominios:

- ❖ Aspectos productivos
- ❖ Aspecto Crítico
- ❖ Aspecto Cultural

Siguiendo esta línea de idea se realiza una revisión de una serie de teorías que tratan de los aspectos críticos y productivos del aprendizaje artístico como son las teorías de diferenciación perceptiva” planteadas por Rudolf Arnheim y los psicólogos de la Gestalt. “La estructura de referencia estética” sustentada por Eisner (1972) y “El

contenido expresivo de la forma” en la cual se contrasta las opiniones de ambos autores.

De igual manera se destaca la importancia del dominio de la técnica y el material como medio y vehículo plástico para la resolución de ideas que satisfagan y refuercen la intención del artista. Otro factor que afecta la capacidad de producir formas visuales está relacionada con la capacidad de aprender a ver. Mirar no es tan fácil y poca gente dedica suficiente tiempo a la observación intensa e inquisitiva necesaria para cultivar la capacidad de mirar. La apariencia real de las cosas es esencialmente diferente de la que obtenemos con la mirada rápida y precondicionada de reconocimiento que nos sirve para el propósito de la vida cotidiana. “VER SIGNIFICA PENSAR” una vez que entendemos la visión como un aspecto inseparable de la forma que tiene el organismo de afrontar las características relevantes de la realidad, nos daremos cuenta que el individuo creará imágenes tan específicas como lo requiera su propósito. Ya sea la obra sea representativa, simbólica o abstracta, se requiere que el sentido de la vista tenga una remarcable perspicacia para el análisis.

Paralelamente en el segundo capítulo se exponen una serie de teorías que explican las complejidades de cómo aprenden a dibujar los niños. En este sentido se revisan las ideas de autores como: Arnheim, Lowenfeld y Read. Esta variedad de puntos de vistas enriquecen la investigación, ya que de alguna manera nuestros autores explican la capacidad creadora de los niños y aportan herramientas para comprender el desarrollo del arte infantil. Por su parte Arnheim, da mayor prioridad al desarrollo de la percepción y a la diferenciación de formas gráficas que producen los niños para crear equivalentes estructurales de los objetos que perciben. Así llega a la conclusión de que el niño dibuja lo que ve y no lo que sabe. Desde otra perspectiva Lowenfeld advierte que los profesores no deben intervenir en el desarrollo infantil y en este sentido propone dos clasificaciones que aparecen en el desarrollo natural infantil y que a la vez está determinado por la genética que son: el individuo Háptico y Visual. Read propone que el arte infantil está afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por

una serie de arquetipos que se han abierto camino a partir de niveles inconscientes de la mente.

De esta misma manera se hace una revisión del fenómeno creativo en el aprendizaje artístico. En varias de las propuestas curriculares de diversos países de Latinoamérica – México, Perú, Colombia, República Dominicana – coinciden entre sus objetivos deseables el desarrollo de la creatividad o el incentivo de la creatividad. Sin embargo para lograr este objetivo es importante entender como funciona la creatividad; así para que una actividad promueva el desarrollo de la creatividad ha de poseer cierta direccionalidad e intencionalidad para lograr la mejor solución a un problema propuesto.

Igualmente se revisan cuáles son las habilidades que intervienen en el funcionamiento del potencial creativo y su ubicación en el cerebro humano. Según Sperry (1996) recibimos información por ambos ojos, la misma es enviada al cerebro, pero es procesada de forma distinta en cada hemisferio. El hemisferio izquierdo es el encargado de: las palabras, los números, es verbal, analítico y lógico. Sin embargo el hemisferio derecho es el encargado de las imágenes y el ritmo, es atemporal, intuitivo, perceptivo y no verbal; es considerado el ‘cerebro artístico’. Para nuestra autora del desarrollo y equilibrio entre ambos hemisferios depende la salud mental y es aquí donde se produce la máxima creatividad.

De igual modo se aborda el tema de las inteligencias y la creatividad tomando como punto de partida las ideas de Gardner (1985) acerca de las inteligencias múltiples. En este sentido nuestro autor afirma que todas las personas poseen por lo menos siete inteligencias básicas. Asimismo explica que la inteligencia tiene más que ver con la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, que con el agrupar diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad. En este sentido la inteligencia es vista como una destreza que se puede desarrollar; así mismo el entendimiento de que existen diferentes tipos de inteligencia es de vital importancia para el desarrollo de la creatividad, porque con este conocimiento el educador podrá guiar a sus alumnos a evolucionar en las áreas en las

cuales poseen mayores habilidades, así como a fomentar el desarrollo de la inteligencia espacial en el centro escolar.

En esta línea de ideas se propone que el docente aplique el proceso creativo para idear estrategias de enseñanza que persigan el logro de un aprendizaje relevante. De la Torre (1997) explica que el aprendizaje relevante va más allá del aprendizaje significativo y de la comprensión e integración de los aprendizajes. El aprendizaje relevante tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, su cultura extraescolar, las experiencias personales, las vivencias familiares, busca la integración entre las significaciones previas y las significaciones académicas. Toma en consideración no sólo los aprendizajes previos a nivel escolar, sino todos aquellos que el sujeto ha ido adquiriendo en su entorno cultural, experiencial y académico.

De igual manera se destina un espacio en el segundo apartado para señalar los rasgos característicos de los paradigmas vigentes en la psicología de la educación y las consecuencias de su aplicación en la educación artística. La revisión se centra en los paradigmas: cognitivo, humanista, constructivista y el sociocultural por considerarlo de mayor relevancia para los intereses de esta investigación. Para entender los orígenes y la concepción de la enseñanza de cada paradigma se revisa la obra de Hernández (2004). En este sentido cada paradigma presenta posturas que tratan de explicar: el proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen, así como los determinantes del aprendizaje partiendo del estudio de las características del educando, las implicaciones educativas y la interacción educativa existente entre maestro-alumno, alumno-alumno entre otros.

Asimismo para concluir el segundo capítulo se abordan los aportes realizados desde la Pedagogía con un enfoque contemporáneo de la educación artística. Así se revisan las concepciones del movimiento conocido como “La nueva educación”, en el cual se mostraba un gran interés por la actividad artística creadora centrada especialmente en el niño. En esta línea de ideas podemos afirmar que entre los principales aportes de la pedagogía contemporánea se destaca la ampliación del

concepto de la educación. Se propone una educación al servicio del niño, a partir del niño; así las actividades de carácter artístico permiten satisfacer las necesidades del niño y hacerlo más sensible a la percepción de su realidad. De esta manera la educación artística no solamente es vista como un aprendizaje destinado para aquellas personas que desean ejercer profesionalmente el oficio artístico, sino como parte de una educación que permite al niño expresarse libremente, desarrollarse en un ambiente más sensible a sus necesidades y al ambiente que le rodea.

En el tercer capítulo en base al marco teórico construido durante la investigación se propone un programa integral de formación docente para maestros que imparten educación artística en los niveles básico y medio en la República Dominicana. El programa surge como una respuesta a las dos principales problemáticas que enfrenta la formación artística Dominicana:

En primer lugar el bajo nivel educativo de los docentes que imparten Educación artística en el nivel Básico y medio; la mayoría de los profesores que imparten educación artística en estos niveles no poseen una preparación en el área educativa, sino que son artistas dedicados a la enseñanza, lo que hace que su práctica docente carezca de los referentes didácticos pertinentes para la enseñanza de las artes.

En segundo lugar la inexistencia de un programa o estudio especializado para formar artistas interesados en dedicarse a la docencia. En la actualidad solo existen pequeños diplomados de actualización docentes y un proyecto de Capacitación y Titulación para profesores de Artes en ejercicio, con el propósito de acreditar la formación de maestros que tienen más de diez años impartiendo Educación Artística y que no cuentan con un título a nivel superior.

Basada en esta situación se presenta un programa que profundiza en las áreas de pedagogía y psicología de la educación artística, así como en los conceptos propios a la enseñanza de las Artes Plásticas. Con el programa se pretende acercar al docente a la comprensión de las expectativas y las diversas realidades de los niños, jóvenes y adultos educados en las Artes Plásticas. La formación del docente girará entorno a

cinco dominios:

- 1) Didáctica de la Expresión Plástica y de los elementos del diseño.
- 2) Didáctica del conocimiento artístico.
- 3) Contextualidad y diversidad cultural.
- 4) Crítica de arte.
- 5) Auto-reflexión en la práctica docente.

Para la realización de un programa efectivo de formación del docente en Artes Visuales, he seguido un procedimiento sintético al elaborar los objetivos, las estrategias metodológicas, los contenidos, las actividades y el sistema de evaluación correspondiente, todos componentes al programa integral de formación docente. De esta manera el objetivo general que persigue el programa es perfeccionar las competencias claves que debe poseer todo docente que imparta educación artística, tanto en el área didáctica de la enseñanza artística como en el área expresiva.

Asimismo en los propósitos formativos se persigue la formación de docentes especializados en la enseñanza de las Artes plásticas preparados para el desempeño profesional en todos los niveles del Sistema Educativo formal y en el sistema no formal, en instituciones públicas y privadas en los niveles básico y medios.

También se destaca el impacto positivo que constituye la concepción de este programa para el mejoramiento del ejercicio profesional del docente de artes plásticas; ya que formaría docentes integrados para el ejercicio profesional de la enseñanza artística. Esta iniciativa beneficia a toda la población Dominicana, ya que un sistema de enseñanza artística integral, puntualiza una de las vías más importantes para un verdadero desarrollo humano y cultural.

Para la aplicación en su totalidad el programa será entregado en el mes de octubre de este año al Departamento de Educación Artística de la Secretaría de Estado de Educación. Este departamento dentro de su plan de acción busca la manera de crear los espacios necesarios para la reflexión, evaluación y rescate de la dimensión

pedagógica del docente. En esta línea de ideas y considerando la importancia de esta propuesta para cumplir los objetivos educativos de formar personas integradas que sostiene la actual reforma educativa el proyecto fue aceptado, con el objetivo de mejorar la calidad formativa del profesorado que imparte educación artística.

Lógicamente el material presentado en esta investigación abre un abanico de posibilidades que pueden ser abordadas en investigaciones posteriores como son: un estudio posterior con la retroalimentación del desarrollo del programa, su ejecución en la práctica, ajustes realizados, impacto educativo en la sociedad Dominicana. Así mismo considero de vital importancia la ejecución de un programa similar para formación de los docentes que imparten educación artística en los niveles Medio,y superior; claro esta con los adecuaciones requeridas de acuerdo a las necesidades de cada instancia. De igual manera este trabajo de investigación persigue promover un debate en torno a la problemática que presenta la Educación artística en la República Dominicana; así como incentivar la investigación, presentación y ejecución de propuestas, para eliminar sistemáticamente la problemática.

CAPITULO 1

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

1.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

La Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana, a través del Área de Educación Artística de su Dirección General de Currículo, es la institución gubernamental que se encarga del desarrollo de la Educación Artística como asignatura obligatoria en todo el Sistema Educativo Nacional.

La inclusión de la educación artística en el currículo escolar dominicano ocurre a partir de la reforma educativa de 1992-2002, a la cual se le llamó “Plan Decenal de Educación”. A partir de 1995 la educación artística deja de ser considerado una simple actividad complementaria en la escena escolar y pasa a ser una disciplina con sus propios contenidos en todos los niveles educativos.

La educación dominicana establece como sus propósitos fundacionales:

- ❖ El desarrollo de las potencialidades de la creatividad.
- ❖ El incremento de las capacidades y aptitudes de los sujetos que les permitan atender las demandas y necesidades sociales e individuales.
- ❖ Preservar y enriquecer el patrimonio cultural y artístico de la nación.

En ese marco se inserta la educación artística, área integrada por cuatro disciplinas que son: Artes Escénicas, Artes Visuales, Artes Aplicadas y Educación Musical. Además de las acciones curriculares el área proyecta actividades de difusión cultural y contribuye a la capacitación docente y la producción de materiales didácticos.

La inclusión de la Educación Artística en el currículo dominicano constituyó un gran paso para la enseñanza del arte y la apertura de los escolares a este campo del conocimiento. Aunque también este hecho generó una serie de conflictos dentro de los grupos implicados en la sociedad educativa. Una de las principales contradicciones era la falta de docentes especializados para impartir las cuatro disciplinas que conforman el área de Educación Artística, por lo que provisionalmente se fueron asignando maestros de otras materias para llenar el vacío existente en esta disciplina.

En este sentido, se puede considerar la reforma educativa de 1992-2002 como lo que señala el autor (Goodson, 1995) una especie de “marejada”, en la cual las olas producían turbulencia y actividad por todas partes, pero en realidad sólo afectaban unas pocas islas pequeñas, mientras que las masas más sustanciales de tierra apenas si notaban los efectos, y en los terrenos secos, en las montañas, en las tierras altas, todo se mantuvo completamente incólume. Ahora, mientras la marejada se retira rápidamente, pueden verse las tierras altas formando una fuerte silueta. Mientras que en el terreno alto se instituían y definían los conocimientos que se proporcionarían en la disciplina de Educación Artística, aunque en la práctica no siempre se coincidía con las definiciones y objetivos escritos en el currículo. Lo que sí es importante resaltar que a partir de esta iniciativa y de este documento que legitima la enseñanza de las Artes en las escuelas, ya la práctica educativa no sería igual que antes.

La educación artística en República Dominicana está orientada hacia la función social del arte, en la cual se busca que el estudiante a través de su vinculación con las artes, el estudiante desarrolle plenamente sus facultades humanas, de individuo capaz de integrarse solidaria y creadoramente a su comunidad y su entorno. Para Reyes (2005: 2) “Está estrechamente relacionada con el desarrollo pleno de las competencias intelectuales, amplía el horizonte cultural de los alumnos, contribuye a comprender y valorar el desarrollo de sus capacidades de observación y percepción del mundo que los rodea, tomando en cuenta su entorno histórico social y político. Manifestándose en

el campo de lo sensible e inteligible, educa al mismo tiempo la vista, las manos, el cuerpo, la voz, el oído y el pensamiento de los educandos, tomando en cuenta la evolución de sus necesidades, el crecimiento de su capacidad de abstracción, de análisis y reflexión crítica y el desarrollo de su imaginación y expresión creadora”.

Lo anterior evidencia una justificación contextualista¹ en relación a la enseñanza del arte en las escuelas dominicanas, en la cual la prioridad son las necesidades de la sociedad y de los estudiantes. Esto implica que no se está partiendo del arte y de lo que éste tiene de propio y único, sino de lo que se requiere extraer de las artes para lograr los propósitos educativos de la nación, la sociedad y los estudiantes. Esta concepción influye en cada una de las decisiones y respuestas que se tienen que dar a la problemática de la educación artística, así como el tipo de formación que se les ofrece a los docentes y la posterior contratación de los mismos.

Entre las justificaciones más comunes utilizadas en el ámbito educativo para la enseñanza de las artes se encuentran: La que expresan que la Educación Artística es una forma efectiva de aprender, es un instrumento pedagógico eficiente al servicio de quienes a través del arte persiguen mejores equilibrios en la sociedad. Además es un modo de enriquecimiento de la sensibilidad humana. A través de ella se facilita a los estudiantes reconocer y desarrollar las habilidades y destrezas que tienden a la utilización armoniosa y eficaz de sus recursos sensorio-motores, cognitivos, perceptivos, de enjuiciamiento, valoración crítica y de expresión. Con esto se persigue una formación integral que posibilite el desarrollo pleno de individuos capaces de una acción solidaria con la comunidad, adaptado creadoramente a su entorno. La Educación Artística toma del arte su orientación productiva, de la que se derivaran valores diversos surgidos del sujeto, de sus productos, y de la interacción con el entorno.

¹ Las justificaciones contextualistas argumentan el papel de la educación de arte determinando previamente las necesidades del niño, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación de arte como un medio de alcanzar dichas necesidades, tanto si estas están directamente relacionadas con el arte como si no. (Eisner, 1972: 8).

Retomando el tema de los objetivos, el área de educación artística fundamentalmente persigue el conocimiento de los elementos esenciales del arte popular a través del folklore musical, escénico y plástico, propósito que se logra mediante la organización de actividades en el aula y en la realización de actividades de difusión cultural donde participan estudiantes, sociedades de padres y toda la comunidad. Además toma como referencia las producciones artísticas del pasado y del presente, las experiencias de los actores del proceso educativo, las imágenes aportadas por los medios de comunicación de masas, los objetos, la arquitectura, el urbanismo, la artesanía, textos, historias y juegos, así como técnicas productoras de imágenes y sonidos, todo canalizado a través de la Educación Musical, Las Artes Visuales, Aplicadas y Escénicas. (Fundamentos del currículo, tomo II, 2001: 66)

El currículo dominicano considera que la educación artística contribuye al desarrollo de la capacidad para apreciar y producir lo bello, y propicia el desarrollo de la atención, la memorización y la capacidad de análisis, favoreciendo la adquisición del sentido crítico y estético. En cuanto a las Artes Visuales que es específicamente el área de mayor interés para los fines de esta investigación, la circunscriben en el campo de lo sensible y de lo inteligible, su aproximación implica un proceso en el que la actividad personal de creación se apoya sobre el conocimiento del campo cultural y el saber técnico. Como se expuso anteriormente, su función es educar al mismo tiempo la vista, las manos y el pensamiento, además de desarrollar la capacidad de abstracción de los estudiantes, sus facultades de análisis-crítico, y su inclinación imaginativa.

El papel que juega la Educación Artística a nivel del currículo dominicano, es como una de las áreas fundamentales para el desarrollo de todas las capacidades del educando, ya que por su carácter eminentemente vivencial, produce experiencias que posibilitan la interiorización, y como consecuencia, el desarrollo de aprendizajes significativos.

Por otro lado la educación artística especializada fue establecida y regulada oficialmente en el país en los inicios de los años cuarenta del siglo XX. Fue concebida como una educación vocacional destinada a niños y jóvenes que mostraban determinadas aptitudes y talento artístico.

Históricamente podría considerarse que en el país, la primera política cultural implementada por el Estado en el área de la enseñanza artística, data del año 1940, con la creación de la Dirección General de Bellas Artes como órgano a través del cual el Estado dominicano establecía los lineamientos en materia de enseñanza, cultura y difusión artística, colecciones de arte, museos artísticos y arqueológicos.

Dos años más tarde, en el año 1942, comienza a conformarse una estructura compuesta por instituciones que ofrecen enseñanza artística especializada. En el año 1942, se creó el Conservatorio Nacional de Música y Declamación —hoy Conservatorio Nacional de Música— y la Escuela Nacional de Bellas Artes, dedicada a las artes plásticas). Hacia el año 1946 se fundó la Escuela de Arte Dramático con el nombre de Teatro-Escuela de Arte Nacional; para el año 1947, se crea la Escuela Elemental de Música, conocida posteriormente como Escuela Elemental de Música “Elila Mena”, y en 1990 fue establecida la Escuela Nacional de Danza.

En la actualidad, estas instituciones contribuyen a organizar la enseñanza artística mediante un sistema nacional que comprende procesos institucionales implementados por varios tipos de centros que se enmarcan en una educación formal de carácter oficial, privado, mixto o semioficial. El sistema incluye también otros centros de educación artística no formal o no institucionalizados.

En su devenir histórico, la educación artística especializada ha acumulado una serie de debilidades, entre las que se encuentran:

- ❖ la insuficiencia de equipamiento de las escuelas;
- ❖ la ausencia de una infraestructura adecuada a la naturaleza y los

requerimientos de las disciplinas que se imparten;

- ❖ la incapacidad de atender la demanda de la población interesada dada la falta de espacio físico, personal docente y recursos y, el alto porcentaje de deserción de los estudiantes que ingresan en las escuelas.

Estas carencias suceden con mayor frecuencia en las provincias, donde los recursos son mucho más limitados que los destinados a la Escuelas de Bellas Artes de las ciudades principales, como Santo Domingo y Santiago.

No obstante, aunque se han efectuado en determinados momentos de la evolución de la enseñanza artística en el país, esfuerzos por impulsar la renovación y actualización de las escuelas de Bellas Artes, han sido pequeños aportes que no han solucionado por completo el problema. Entre ello se encuentra la reforma a la gestión de las instituciones culturales y artísticas del país, a partir de los años setenta, con la división entre la Secretaría Administrativa de la Presidencia de la República y la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos de las responsabilidades de todo lo concerniente al fomento y enseñanza de las Bellas Artes. Así mismo es un avance importante la inclusión de la educación artística en todos los niveles del Sistema Educativo con nuevas referencias conceptuales y perspectivas metodológicas. En el marco del Plan Decenal de Educación en los años noventa se realiza un mejoramiento de la infraestructura y el instrumental de las escuelas nacionales. Sin embargo todos estos esfuerzos y otros no mencionados no han sido suficiente para la instauración de una enseñanza artística de calidad en la República Dominicana, aún es muy largo el camino por recorrer.

La problemática señalada se enfatiza con cada cambio de administración. Un ejemplo de esta situación es el testimonio que expresa la directora actual de la Dirección General de Escuelas de Bellas Artes, Bernarda Jorge en su conferencia Magistral “Las Políticas Públicas en la Educación Artística Especializada Dominicana” (2005: UNESCO) en la misma señala la situación en las cuales recibió su administración las diferentes estancias de enseñanza artística:

1. Infraestructuras físicas en mal estado.
2. Planes de estudios obsoletos.
3. Instrumental deficiente.
4. Carencia de un presupuesto suficiente.
5. Escuelas provinciales trabajando como islas autónomas, sin programas de estudio unificados.
6. Direcciones de escuelas introduciendo y ejecutando modificaciones sin autorización del Consejo Nacional de Educación; emitiendo certificados de estudios incompletos y sin cumplir con los requisitos exigidos; incorporando maestros al margen de los procesos institucionales básicos.
7. Cobro de mensualidades a los estudiantes para poder cubrir el déficit de profesores y las necesidades administrativas y de material didáctico urgentes, Maestros enseñando “de acuerdo a su librito”, sin supervisión continua.

Lo comentado anteriormente refleja los impedimentos a los que se ha tenido que enfrentar la Educación artística en República Dominicana y que no permiten su avance, porque con cada cambio de administración se tiene que empezar nuevamente a reconstruir sobre las ruinas que deja el gobierno anterior. La situación no cambiará mientras no se cree una consciencia entre los directores de las diferentes instituciones de enseñanza artística, en la cual exista un compromiso en finalizar bien su gestión, porque la siguiente administración le dará continuidad a su labor, evaluando los puntos positivos y señalando las mejoras que se pueden hacer en base a las propuestas existentes.

En la actualidad, la Dirección General de Bellas Artes se encuentra en la transformación y ampliación del Sistema de Escuelas de Bellas Artes, a través de una nueva plataforma curricular, cuyo objetivo principal es el desarrollo artístico de las nuevas generaciones, lo cual pueda asegurar la inserción de éstas, de manera competitiva en el mundo actual.

Se genera entonces, un proceso de transformación curricular concebido como un espacio de intercambio, estudio y reflexión, abierto, crítico y referencial, que ha incluido la movilización y el apoyo diversos sectores a través de reuniones, consultas abiertas, talleres sectoriales y regionales, preencuentros y un encuentro nacional que permitió construir y diseñar una estructura curricular para la danza, la música, el teatro y las artes plásticas.

Con esta nueva propuesta curricular se espera dar respuestas concretas y efectivas a las deficiencias que desde sus inicios ha padecido la enseñanza artística en el país, además esperan que se convierta en un proceso modelo, que pueda ser utilizado en países de la región con características similares a las de la República Dominicana. Asimismo las intenciones de este nuevo currículo son la de formar sujetos libres, críticos y creativos, utilizando la música, la danza, la expresión dramática y la plástica como sus principales aliados, dados los probados influjos positivos sobre la personalidad humana, la calidad de la percepción sensorial y el desarrollo del sentido crítico. Es interesante destacar la similitud con los objetivos de la propuesta curricular de 1992. En la cual continua prevaleciendo que beneficio se pueden sacar del arte para el desarrollo humano. Obviando lo que tiene de especial el arte en su esencia que puede cambiar la forma en que el ser humano experimenta sus vivencias con el mundo. Aquí lo interesante sería rescatar una postura esencialista² al momento de elaborar los objetivos que se persiguen en una educación artística de calidad. ¿Qué puede hacer el arte, que ninguna otra disciplina puede hacer?.

Hasta aquí hemos encontrado justificaciones que son adecuadas en determinadas circunstancias, pero que no ofrecen una base suficientemente sólida en el dominio de la educación artística. Como señala Eisner (1972: 8) el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace

² Las justificaciones esencialistas destacan el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único. (Eisner, 1972, p. 8).

una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual.

Aun sin tener las justificaciones ideales, la enseñanza del arte en República Dominicana es una disciplina que tiene su lugar en el currículo nacional educativo. Ahora sería interesante analizar la instrumentación de los diferentes programas y áreas que conforman la educación artística, así como el papel que juega el docente dentro de esta concepción curricular.

1.2 EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

La formación de maestros en la República Dominicana es un compromiso del Estado; así se establece en la Ley Orgánica de Educación de 1951 y específicamente en los Artículos 126 y 127 de la Ley 6697. Desde el año 1879 las instituciones responsables de esa formación fueron las Escuelas Normales, las cuales hasta el año 1993 funcionaron como instituciones de nivel medio. A lo largo de estos años fueron surgiendo instituciones de carácter privado que incorporaron la carrera de educación en sus planes para atender especialmente la formación de maestros del nivel medio.

Pero resultó insuficiente la cantidad de maestros formados para dar respuesta a las demandas educativas, y una de las salidas durante muchos años fue incorporar bachilleres al sistema para la labor docente. Aunque se creaban programas para capacitar y/o titular a los maestros bachilleres, los avances en la calidad del sistema educativo como consecuencia de estas medidas no eran significativos y se refleja aún en la actualidad un letargo preocupante principalmente en lo relacionado con la formación de docentes para impartir las materias de educación artística.

Es a finales de la década de los ochenta y como consecuencia de la Conferencia Mundial “Educación Para Todos”, en Jomtien, Tailandia, que se inicia la formulación del Plan Decenal de Educación (1992-2001). Con una intención decidida de incrementar el desarrollo y la calidad de la educación dominicana y, en el marco conceptual que sustenta el Plan Decenal, se establece el Primer Programa de Mejoramiento de la Educación Básica. En agosto del año 2000, el entonces presidente de la República, Hipólito Mejías emitió el Decreto N° 427-00, convirtiendo el Sistema de Escuelas Normales en el Instituto Universitario de Formación Docente.

En las mismas se inició un programa regular de Formación Inicial de Maestros de Educación Básica — FIMEB— con el bachillerato como requisito de ingreso. Con el desarrollo de diversos programas de Formación docente se creó una cultura de formación entre los docentes; creció la demanda, se hizo evidente la necesidad de consolidar los logros obtenidos y de crear las bases de sustentación de cara al proceso de transformación curricular que se venían desarrollando en el sistema educativo. Sin embargo, estos programas sólo contemplaban la formación en la siguientes áreas: Educación Básica, Educación Física, Educación Inicial y Licenciado en Educación, lo que refleja el papel relegado que ocupa la educación artística aun a finales de los noventa.

La Ley 6697 establece que las actividades de formación y capacitación de los recursos humanos que demanda el sistema educativo estén coordinadas por un órgano descentralizado de la Secretaría de Educación. Para estos fines se crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, cuyo reglamento se establece mediante la ordenanza 62000. Esta instancia es la que promueve y coordina la revisión de los programas ejecutados y el diseño de propuestas acorde con las necesidades educativas de los docentes

Según el marco legal de la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana (Ley N°. 66-97), que establece la obligatoriedad por parte del Estado de

garantizar la formación a nivel superior de los docentes:

Art. 126.- El Estado Dominicano fomentará y garantizará la formación de docentes a nivel superior para la integración al proceso educativo en todos los niveles, incluyendo el fortalecimiento de centros especializados para tales fines. El Consejo Nacional de Educación establecerá las normas de funcionamiento que regirán los centros estatales de formación de docentes, sus requisitos de admisión y graduación y sus planes de estudios.

Art. 127.- En la formación de los docentes se desarrollará además de la capacidad técnica y de los conocimientos en el campo respectivo, la conciencia ética en todas sus dimensiones. Para lograrlo, el nuevo docente deberá comprender la interrelación que existe entre proporción humana y desarrollo, apreciará y asumirá los valores de la comunidad, manteniendo capacidad crítica frente a ella; podrá promover un nuevo orden social, sin menoscabo de los eternos valores del bien, el amor y la justicia; valorará la formación profesional y cultural como medio de promoción social, y se convencerá de la eficacia permanente de su trabajo como docente.

Art. 129.- Se crea el Instituto Nacional de formación y Capacitación del Magisterio, como órgano descentralizado adscrito a la Secretaría de Estado de Educación y Cultura y tendrá como función coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional. Para el cumplimiento de sus finalidades y funciones coordinará con todas las instituciones de educación superior y otras de carácter científico o cultural, sean estas nacionales o internacionales.

Art. 130.- Los estudios magisteriales serán impartidos en el nivel de educación superior en coordinación con el Instituto Nacional de formación y Capacitación del Magisterio.

Como se puede ver en el articulado anterior, entre los objetivos generales de la

Ley Orgánica se contempla la formulación de programas generales de orientación a la formación de maestros tanto para la educación inicial como para la básica regular y de adultos. Además se exponen las capacidades que se esperan desarrollar en el maestro, lo que refleja un tipo de formación tecnológica (Chehaybar, 1996) en la cual las estrategias de investigación se centran en desglosar el proceso docente en sus mínimas manifestaciones o rasgos, de tal manera que la formación docente consiste en desarrollar en los profesores las destrezas para el dominio de esos rasgos. A los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar se les denominó competencias didácticas. Surgen así los modelos basados en competencias que se implantan en la formación de profesores. En este tipo de concepción la formación docente es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado. El profesor se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza.

La problemática con este tipo de tendencia en la formación de docentes en la República Dominicana es que se obvian dos elementos muy importantes, como son la investigación y el “practicum reflexivo” (Chehaybar et al.,1996: 33), que implica que el profesor, desde su acción, reflexione sobre su práctica, analice los imprevistos, replantee nuevas acciones y las experimente. Ambos términos son obviados en los objetivos expuestos anteriormente, en el cual sólo se menciona que se espera que el maestro mantenga una capacidad crítica, pero sólo a la comunidad y/o a la sociedad, no así a su práctica educativa.

En contraposición a la corriente de Formación Tecnológica encontramos la corriente de Formación crítica (Chehaybar et al.,1996: 33), en la cual la docencia se concibe como una actividad que se construye y se conforma por las interpretaciones de los participantes. Esta práctica educativa —constituida por un interés emancipatorio en el que se reconoce el papel protagónico de los profesores con capacidad para la autorreflexión, que los hace conscientes de las bases sociales de su práctica y los lleva

a una amplia comprensión de su función docente— permite a los docentes entrar en un proceso de elaboración de una teoría, sustentada en acciones sistemáticas de investigación-transformación de la práctica educativa a partir de su práctica. En este marco se propone la formación del profesor-investigador, sobre la base de que la docencia es un hecho social reflexivo, que tiene la propiedad de cambiar de acuerdo con los conocimientos, tanto del ambiente local como de los contextos intelectuales y sociales concretos con los que se crean nuevas formas de práctica educativa, a los que investigadores externos, ajenos a la realidad local, no pueden acceder.

Asimismo, algunas de las concepciones de la corriente mencionada anteriormente son consideradas en la propuesta curricular del 2004 en República Dominicana, en la cual se concibe al maestro como un facilitador e innovador, que suma cada día a su ejercicio docente creatividad, imaginación, responsabilidad ética y social; sensibilidad hacia las posibilidades, intereses y expectativas de sus alumnos; innovación permanente con metodologías novedosas y efectivas. En esta línea de ideas el maestro de artes visuales debe tener una combinación de formación artística y pedagógica siendo un facilitador y un canal para la potenciación de sus alumnos. Se espera que el maestro sepa dar atención a los problemas psicológicos y las tensiones que afrontan los estudiantes de artes.

En las líneas anteriores se refleja un cambio en la forma de concebir al maestro, ya que se le atribuye un papel más protagónico en la construcción de su práctica docente; pero, aun así, se continúa obviando la importancia del proceso de investigación como un elemento de la práctica educativa. Sin embargo, en esta nueva propuesta curricular se toma en cuenta el *practicum* reflexivo: “Nuestros centros educativos deberán crear y mantener un ambiente estimulante, que propicie una actitud reflexiva y autocrítica de los docentes hacia su desempeño, que consideren que su desarrollo como profesionales o docentes nunca termina, que siempre habrá un conocimiento, una experiencia nueva que analizar, estudiar, incorporar o superar” (Jorge, 2006, conferencia magistral).

En cuanto al ingreso a la carrera docente y la estabilidad en el empleo del cuerpo docente ya se ha establecido el concurso público, a través del cual un jurado designado para tales fines recomienda el ingreso o la permanencia —según sea el caso— del o los candidatos que cumplen los requisitos correspondientes para ejercer la docencia. Además, se considera pertinente adoptar y adaptar a las características del Sistema aquellas disposiciones de la Ley de Educación que definen y regulan la Carrera Docente, los cargos administrativos docentes y técnicos, así como su diferenciación de los cargos administrativos en sentido estricto. De la misma manera se ha definido todo lo concerniente a la valoración del trabajo docente.

Las consideraciones mencionadas anteriormente insertadas en la nueva propuesta curricular son muy importantes para el avance de la Educación artística dominicana. Sobre todo teniendo en cuenta que en la política de formación docente del currículo de 1992 sólo mencionaban como prioridad el fortalecer la formación docente en Ciencias de la Naturaleza, Lengua Española, Ciencias Sociales y Matemáticas en todos los niveles del Sistema Educativo, obviando la disciplina de Educación Artística, pese a que ya existía en el mismo.

A partir del 2006 como parte de los planes de actualización docente que llevaba a cabo la Dirección General de Bellas Artes y que se contemplaba en la transformación curricular, se ejecuta un Diplomado en Didáctica de las Artes. El Diplomado inicia en octubre de ese año, con una matrícula de alrededor de cincuenta profesores de todas las disciplinas y de la mayoría de los centros de enseñanza artística especializada oficiales del país. Asimismo se han continuado preparando otros proyectos de capacitación docentes implementados conjuntamente con la Dirección General de Formación y Capacitación de la SEC, la Comisión de Estudios Superiores de Arte de la SEC así como Facultades relacionadas.

Sin embargo, considerando la gran cantidad de docentes por capacitar en las

distintas disciplinas de educación artística, así como los pocos proyectos de capacitación y actualización docente existente, se hace necesario la implementación de un programa permanente de Formación Docente para educadores artísticos, en las diferentes disciplinas (Artes Visuales, Artes escénicas y Música). Este programa podría insertarse en las distintas universidades que ofrecen estudios de Postgrados; de esta manera, la formación del docente artístico, implicaría un grado de preparación más complejo y completo, que el ofrecido por un diplomado o curso corto de actualización docente.

CAPITULO 2

LINEAMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES

En este apartado se exponen de manera general los lineamientos teórico-prácticos de la formación docente, para ello se realiza una revisión desde los aspectos conceptuales propios de la formación docente, así como un recorrido por las aportaciones realizadas por las diferentes disciplinas que inciden en la formación de docentes en educación artística, como son: la Pedagogía, la Psicología, la Creatividad y las Artes Visuales. En este sentido se retoman las aportaciones y propuesta de autores como Elliot Eisner, Herbert Read, Gilda Waisburd, Galia Sefchovich, Saturnino de la Torre, Gerardo Hernández Rojas, José Luis Medina Moya, Edith Chehaybar y Kuri, Howard Gardner y Rudolf Arnheim, por considerar que aportan los elementos teóricos y prácticos necesarios para la construcción de un programa efectivo de formación del docente en Artes Visuales.

2.1 LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación del profesorado responde a una práctica educativa que es asumida institucionalmente. En un primer momento, la actividad de enseñar se consideró tan sencilla que cualquier profesional con dominio de la disciplina podía realizarla. Es a partir de los años setenta, con el desarrollo del conocimiento pedagógico, que se concibe la actividad formativa como un proceso complejo, dinámico, construido socialmente, el cual requiere una formación específica dentro del campo didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesionalizante que implica el compromiso para ejercer la docencia.

Antes de continuar es preciso desarrollar el concepto de Formación docente, así como algunos sinónimos que aluden al desarrollo del profesional docente como son: *formación continua, formación en servicio, desarrollo profesional y reciclaje*.

Chehaybar (1996: 15) señala que: “La Formación del docente surge de la necesidad de una formación pedagógica que lo ubique en el contexto educativo en general y la formación didáctica que le proporcione los elementos teórico-metodológicos para resolver la problemática cotidiana de su práctica profesional.” Para Medina (2006) la formación continua puede entenderse como la actividad que el docente en ejercicio realiza con una finalidad formativa, tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo, que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas. La formación en servicio se refiere a cualquier actividad de desarrollo profesional que el docente realiza (de modo individual o grupal) una vez que ha obtenido la acreditación académica y ejerce la docencia de manera continua. El reciclaje hace referencia a procesos de actualización y puesta al día de conocimientos y habilidades que ya posee el docente y que son considerados obsoletos. El desarrollo profesional alude a cualquier proceso o acción que trata de mejorar las habilidades, actitudes, comprensiones y actuaciones docentes.

Como podemos ver la formación docente contempla acciones, actividades y estrategias diseñadas para el mejoramiento profesional y el desarrollo personal del profesorado.

Asimismo hay desarrollo cuando, realizadas las actividades de formación, el docente incorpora los aprendizajes a su práctica profesional. Como este cambio depende más de ciertas características o disposiciones del docente que de la actividad misma, el desarrollo profesional no ha de considerarse como algo que puede hacerse al profesorado, sino exclusivamente como algo que éste hace de sí mismo. Al docente se le pueden proporcionar acciones formativas que busquen su desarrollo, pero éste no se produce más que en la medida en que, de hecho, experimenta el cambio o la novedad con respecto a sus conocimientos, habilidades, destrezas, situación laboral (Medina, 2006, p.24).

Partiendo de la idea de que la formación surge del interior del sujeto, así como de las experiencias que tienen su origen en su quehacer educativo cotidiano y de las reflexiones que haga en ese momento de las mismas, combinado todo esto con su experiencia previa y contextualizado con el medio social en el que desenvuelve, retomaré el concepto de *practicum* reflexivo, el cual implica una continua reflexión del docente sobre su práctica profesional y la acción mediante la cual el alumno aprende. Asimismo es necesario que el profesor analice los imprevistos que se dan en la práctica educativa y resplantee nuevas acciones sustentadas en el conocimiento que ya posee, y ofrezca argumentaciones que rompan con lo ya conocido para retroalimentar su práctica de una manera constante.

Para Chehaybar (1996) el pensar en formar a los docentes desde el *practicum* reflexivo, significa involucrar a los profesores en la reflexión de su formación. La concreción de proyectos curriculares que atiendan los problemas de la práctica docente, formar y conformar tutores en el área educativa como disciplinaria y promover la reflexión en la acción. Lo expuesto anteriormente refleja la necesidad de que un programa de formación docente contemple los fundamentos pedagógicos, psicológicos, así como los propios de las artes visuales.

En este sentido, Medina (2006) se refiere a cuatro dimensiones que engloban el desarrollo profesional del docente:

- ❖ Dimensión pedagógica. El proceso de mejora de la enseñanza implica el desarrollo de la competencia didáctica del docente, de sus habilidades instruccionales en ciertas áreas curriculares y de la mejora de la gestión del aula.
- ❖ Dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo. La docencia es una actividad personal e idiosincrásica. Desarrollarla con ciertas garantías de éxito requiere de cierta madurez personal, un profundo autoconocimiento y una sólida estabilidad emocional.

- ❖ Dimensión cognitivo-teórica. Alude al aumento de conocimiento sobre su práctica docente a partir de procesos reflexivos y a la potenciación del procesamiento de la información.
- ❖ Dimensión profesional. Alude a la carrera docente. Es el equivalente del desarrollo profesional desde el punto de vista administrativo.

Considerando que es necesario que los docentes de Artes Visuales se conviertan en investigadores de su propia práctica educativa, un programa ideado para su formación debe de contemplar el enfoque de la *Investigación-acción* (Chehaybar et al.,1996) que opera con los conceptos de:

- ❖ Investigación-acción técnica: se caracteriza por la utilización de técnicas que pretenden llevar a cabo cambios en las prácticas educativas.
- ❖ Práctica: En este apartado se desarrolla el razonamiento práctico de los docentes, asimismo analizan su propia acción, como el proceso de su autorreflexión.
- ❖ Investigación emancipatoria: Es activista, ya que se emprende la acción por medio de la autorreflexión crítica y la autocrítica encaminada a un proceso de cambio; en ésta, el grupo de practicantes tiene la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones socialmente construidas.

Concebida de esta manera, la formación de docentes para artes visuales requiere de la reflexión de la práctica, de la creación de teorías a partir de la práctica tanto de los formadores como de quienes son formados. Es de suma importancia que los formadores de docentes consideren y tengan presente las condiciones sociales en las cuales se va a desempeñar el futuro docente. Igualmente, es necesario que los docentes asuman la responsabilidad de investigar el contexto que rodea sus prácticas y, al mismo tiempo, reconozcan la importancia del diálogo como forma de retroalimentación para el beneficio personal de su investigación y de la comunidad

educativa en general. Con estas bases y utilizando el método de la investigación-acción, el profesor incidirá en el contexto y en las instituciones educativas donde actúa.

2.1.1 El cambio en los docentes

El carácter fundamentalmente político de la enseñanza, así como la creencia de que se puede transformar la sociedad a través de la puesta en práctica de determinados proyectos educativos, han llevado a concebir al profesorado como el protagonista del cambio educativo.

Medina (1996: 23) señala que: “El docente no suele resolver los problemas que encuentra durante su práctica aplicando reglas extraídas del conocimiento disciplinar o formuladas externamente por expertos. Cuando el docente se enfrenta con una situación problemática, su primera comprensión de ella estriba en una suerte de estructuración inicial y tentativa acerca de su naturaleza y características”. Es decir que el docente recurre a su experiencia previa en la resolución de problemas similares a los que ahora se enfrenta para estructurar, interpretar y dar un significado a las situaciones problemáticas. Con esta primera aproximación, el profesional puede poner en marcha una respuesta durante la acción cuyo resultado le permitirá reinterpretar el problema, y así sucesivamente.

En este sentido Medina (et al. 1996: 24) afirma que: “El docente es un constructivista, que toma decisiones, que posee un elevado bagaje de conocimiento práctico y analiza datos y toma decisiones de manera simultánea, sirve para remarcar que sea cual sea el cambio propuesto, por positivo que pueda parecernos a priori, no será realmente posible, efectivo y útil a menos que sea asumido y aceptado por los docentes. Es frecuente observar, sin embargo, cómo las innovaciones y cambios propuestos fracasan por el olvido de los planificadores (desconsideración en ocasiones) de la naturaleza personal del trabajo pedagógico y de los cambios que en él puedan efectuarse. Los trabajos sobre el pensamiento del profesor demuestran la existencia

de un elemento subjetivo y dinámico en su desarrollo y obligan, por lo tanto a formular los procesos de cambio teniendo en cuenta ese componente” .

Lo expuesto anteriormente refleja la necesidad de que el docente esté realmente convencido de la necesidad del cambio en determinadas situaciones para lograr su implicación personal y profesional. Así mismo estos cambios en la política educativa constituyen un verdadero proceso de aprendizaje por parte del docente.

2.1.2 Proceso de aprendizaje de los docente

El desarrollo cognitivo de los docentes sigue produciéndose en la edad adulta. En esta etapa de madurez en el individuo se produce un proceso de desarrollo continuo, en el que éste tiene la opción de volverse cada vez más autónomo e íntegro. Responsable de la actualización de sus conocimientos, condicionado a su interés de llevar una vida más productiva tanto en lo personal como para la sociedad. Por esta razón es necesario considerar las diferentes teorías y los modelos del aprendizaje adulto en general y del docente en particular para, con ello, mejorar los procesos de formación docente.

Una de las teorías del aprendizaje adulto más utilizadas en el contexto de la formación docente es la del aprendizaje autodirigido,³ el cual posibilita una serie de capacidades que, potencialmente, todo adulto posee:

- ❖ Capacidad para desarrollar y aplicar un pensamiento diversificado.
- ❖ Capacidad para elaborar hipótesis y aplicar en su resolución un pensamiento inductivo-deductivo.
- ❖ Capacidad para identificar datos fiables y precisos.
- ❖ Capacidad para analizar los datos en busca de respuestas pertinentes.

³ El concepto de aprendizaje autodirigido es retomado por Medina a partir de la teoría desarrollada por Knowles (1984: *The Adult Learner: a Neglected Species*, Houston, Gulf.) y que él mismo definió como andragogía para distinguirla de la pedagogía. A partir de los trabajos de Knowles, puede afirmarse que el aprendizaje experiencial y autónomo es uno de los principios básicos de la educación de personas adultas.

- ❖ Capacidad para generalizar y extraer conclusiones válidas para las hipótesis formuladas.

Estas capacidades —advierde Medina (2006)— pueden ser potenciadas siempre y cuando se respeten los cinco principios que rigen el aprendizaje del adulto.

1. El desarrollo del autoconcepto del adulto evoluciona desde la dependencia hacia la autonomía.
2. Las personas adultas cuentan con un gran bagaje experiencial que constituye un recurso de primera magnitud para su aprendizaje.
3. La predisposición de la persona adulta hacia su aprendizaje está en íntima conexión con las exigencias de los roles sociales que desempeña.
4. A medida que la persona adulta madura su aprendizaje, está más orientada a la resolución de problemas que a la adquisición de contenidos.
5. La motivación hacia el aprendizaje en las personas adultas es más intrínseca que extrínseca.

Respecto al primer principio cabe destacar que en el transcurso de la vida adulta en general el individuo termina comprendiendo más acerca de sí mismo, así como de la sociedad en la que vive, volviéndose más independiente y crítico. El segundo principio señala que no puede haber desarrollo o formación efectiva sin un análisis de la experiencia cotidiana tal y como el docente la concibe; para el docente, la reflexión sobre la experiencia es la fuente de su conocimiento práctico. El tercer principio es aceptado a partir de los cambios constantes que sufren los sistemas educativos, los cuales exigen nuevas demandas del docente. El cuarto principio está relacionado con el segundo. El docente está más interesado en el aprendizaje a partir de los problemas que le plantea su quehacer práctico, que en el aprendizaje de contenidos dispuestos para ser aplicados. Finalmente, el quinto principio confirma que la motivación está más influida por la intención y el deseo del docente de mejorar su práctica que por recompensas externas.

Los principios que rigen el aprendizaje adulto están ampliamente influenciados por la práctica cotidiana del docente como origen y destino de su desarrollo profesional. Por lo que un programa de formación docente debe diseñarse a partir de la experiencia real, que es donde se producen los problemas a los que debe responder la formación.

Otra visión del aprendizaje adulto que contempla Medina (2006: 28) cita a Jarvis (1992) quien afirma que:

“No toda experiencia implica necesariamente un aprendizaje. Lo que genera *experiencia* es la personal interacción entre los conocimientos anteriores y la situación. Por esta misma razón la experiencia, en ausencia de reflexión, no es verdadera experiencia, es rutina, imitación o automatismo; la experiencia pasa por el docente pero le atraviesa, no lo transforma”.

De acuerdo con esta teoría hay tres estados en los que sí generan un aprendizaje integrado y significativo.

1. Estado de Contemplación: La experiencia es objeto de análisis y reflexión detenida, pero no se transforma en una conducta consecuente o no tiene por qué hacerlo.
2. Práctica reflexiva: Se trata de la transformación, cambio, refutación, mejora y depuración de las categorías interpretativas del sujeto como consecuencia de un suceso real y actual.
3. Aprendizaje experimental: Se produce aprendizaje cuando la persona adulta experimenta con el ambiente donde actúa la persona.

Lo expuesto hasta el momento hace una llamada de atención en la necesidad de potenciar un aprendizaje autónomo en el cual los docentes, ya sea de forma individual o grupal, tomen la iniciativa de diseñar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje con o sin la ayuda de otros. Así mismo se equipara la profesionalización del docente a un proceso interno de crecimiento personal que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional del docente.

2.1.3 Etapas de desarrollo cognitivo del docente

Las ideas presentadas a continuación aportan información de gran interés para conocer con mayor profundidad las necesidades de los docentes en las diferentes etapas de su trayectoria profesional y así de esta manera se ajustarían las ofertas de formación a esas posibles demandas y requerimientos.

Para Medina, el desarrollo cognitivo, personal y moral de los docentes puede integrarse en tres etapas íntimamente relacionadas:

“Primera etapa. La dimensión cognitiva se caracteriza por un pensamiento concreto estrechamente vinculado a la acción, inseguridad y, consecuentemente, elevada dependencia de las opiniones de aquellos que son considerados expertos en los distintos ámbitos. En el desarrollo personal existe un elevado grado de aceptación y conformismo respecto a las normas vigentes en su entorno y una necesidad de verse aceptado por sus iguales. En el desarrollo moral destaca una aceptación sumisa y acrítica de los valores y creencias de la mayoría.

Segunda etapa. Aparece, en la dimensión cognitiva, una mayor capacidad de abstracción donde el sujeto es capaz de diferenciar entre hechos y opiniones y aplica plenamente el razonamiento inductivo-deductivo a la solución de problemas. La dependencia abre paso a la autonomía en el desarrollo del yo. En el ámbito del desarrollo moral aparece una mayor comprensión de la complejidad de las normas y los valores sociales.

Tercera etapa. Se desarrollan plenamente las capacidades cognitivas del sujeto. Aparecen unas relaciones sociales maduras y responsables y se desarrollan acciones de colaboración activa con otras personas” (et al., 1996: 32).

De acuerdo con la clasificación anterior, se observa que existe una relación estrecha entre el desarrollo cognitivo, moral y personal en los docentes. Estas etapas son importantes porque ayudan a una mejor comprensión de los procesos de desarrollo

profesional que operan en los docentes. Sin embargo, en el discurrir de cada uno de estos ciclos que trayectan los docentes aparecen una serie de inquietudes y preocupaciones sobre ciertos aspectos de su actividad, que son presentados por Medina (2006) en un modelo secuencial de tres etapas:

1. Fase anterior al ejercicio de la docencia. Ausencia de preocupaciones profesionales. Se identifican más con los alumnos que con los docentes.
2. Fase Temprana de ejercicio de la docencia. Preocupaciones por la supervivencia en clase y el dominio de los temas que se impartirán.
3. Fase de enfoque de las preocupaciones de los alumnos. Cuestionamiento en relación al aprendizaje de los alumnos, así como la contribución del docente al desarrollo cognitivo y personal de los educandos.

En síntesis, los profesores con mayor tiempo en la carrera docente se preocupan más por el progreso de sus alumnos, así como por cuestiones que sobrepasan las tareas del aula, como son la gestión educativa y los procesos de toma de decisiones; mientras que los más jóvenes en la carrera educativa están más preocupados por la disciplina, la autoridad y un conocimiento amplio de la materia que se imparte.

También es importante destacar que estos diferentes ciclos en la vida profesional del docente son influidos en muchos casos por su edad. A este respecto, Patricia Sikes (1985) identifica cinco fases que abarcan desde el inicio de la carrera profesional hasta la jubilación.

- ❖ Primer ciclo de los 21 a los 28 años. En este ciclo exploran las posibilidades de la edad adulta y las posibilidades de desarrollo que ofrece la profesión docente. En esta etapa el docente debe tomar la decisión de comprometerse definitivamente con la carrera docente o abandonarla. A la vez, este ciclo tiene que ver con la Fase temprana de la docencia en la cual la mayor preocupación es el dominio de la disciplina y los aspectos externos de la gestión educativa.

Así mismo este ciclo coincide con el inicio de las responsabilidades de la vida adulta del docente, lo que supone una gran incertidumbre en relación a sus decisiones para alcanzar el éxito profesional y cierta estabilidad económica.

- ❖ Segundo ciclo de los 28 a los 33 años. En este ciclo se produce el abandono de la profesión docente o el compromiso definitivo con la misma. Se adquiere mayor compromiso y responsabilidad con la gestión educativa, se experimentan nuevos métodos seleccionando los que consideran con mejores resultados. El aprendizaje de los alumnos pasa a un primer plano y además se busca una mayor estabilidad profesional y se piensa en un plan de vida estructurado para el futuro.
- ❖ Tercer ciclo de los 30 a los 40 años. Se caracteriza por una gran seguridad y autoconfianza por parte del docente en relación a su trabajo, se busca la promoción profesional y está dominado por la estabilidad, la ambición y el compromiso. También se desarrolla una actitud crítica a la preparación del alumnado y los niveles de preparación.
- ❖ Cuarto ciclo de los 40 a los 50/55 años. Se alcanza plenamente la madurez personal y profesional y se caracteriza por un fuerte compromiso con la enseñanza. La capacidad intelectual se encuentra en su máximo esplendor, por esta razón en ocasiones se presentan cierto rechazo y desconfianza a las innovaciones. Esta actitud se debe al alto nivel profesional que ha alcanzado el docente y a que ya posee un modelo pedagógico apto y oportuno para su práctica; lo que hace que desconfíe de las iniciativas que provienen de las altas instancias educativas, justo donde se producen la mayoría de los conflictos de su vida profesional.
- ❖ Quinto ciclo de los 50/55 años en adelante. La jubilación se convierte en una meta deseada, lo cual puede constituir una buena opción para aquellos docentes ya desmotivados con la enseñanza.

Con lo visto hasta aquí se puede decir que el desarrollo profesional del docente está sujeto a varios factores externos e internos a su práctica educativa, como son sus

necesidades, capacidades, aspiraciones su entorno social, económico y político. Así mismo la etapa de maduración en la cual se encuentra influye en el compromiso que asume con la enseñanza y además afecta su disposición para el cambio a nuevas propuestas educativas. En este sentido un docente de artes visuales que ha logrado desarrollar plenamente su lenguaje plástico se siente más comprometido con el proceso de enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. De acuerdo a mi experiencia sienten una mayor preocupación por los procesos de creación y sienten la necesidad de encaminar al educando a encontrar su forma de expresión personal o lenguaje propio.

2.2 EL APRENDIZAJE ARTISTICO

En el primer capítulo he indicado los principios generales en los cuales se fundamenta el área de Educación artística en currículo dominicano y cómo se espera que a través de esta disciplina se pueda lograr una educación integral en la cual el alumno aprenda a resolver problemas formales y a liberar sus emociones. El logro de este objetivo en particular, así como otros propuestos en el proyecto educativo curricular representa una gran responsabilidad para el docente de educación artística, por lo cual es necesario que esté conozca a fondo cómo se produce el aprendizaje artístico, así como a facilitar el desarrollo del mismo en los educandos.

Para Eisner (1972) el aprendizaje artístico aborda el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos, en primer lugar, cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva; en segundo lugar, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza; y, en tercer lugar, a cómo se produce la comprensión del arte.

A estos tres aspectos del aprendizaje artístico los denomina aspectos productivos, crítico y cultural respectivamente. Además, apunta que para su desarrollo no sólo basta que el profesor ofrezca materiales artísticos e incentive al niño observando su desarrollo, sino que a través de la enseñanza del arte debe facilitar el

desarrollo armónico de los tres dominios.

A continuación revisaremos una serie de teorías que tratan justamente de los aspectos críticos y productivos del aprendizaje artístico.

Rudolf Arnheim (1993) y los psicólogos de la Gestalt han explicado diversos aspectos del aprendizaje artístico a través de la teoría del desarrollo perceptivo, la cual sostiene que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Según esta teoría, un adulto puede percibir cualidades y relaciones entre cualidades que son mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir la mayoría de los niños. Los psicólogos de la Gestalt denominan *diferenciación perceptiva* a este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades.

Por ejemplo un niño no podría ver la compleja variedad de tonos de azules y otros colores que contiene el mar, a menos que se les enseñe a ver. Sin la intervención de un guía conocedor de estos aspectos de la diferenciación perceptiva, el niño sólo concluiría que el mar es azul. El desarrollo de esta capacidad de percibir relaciones se manifiesta a medida que el niño o adulto aprenden y a la vez este aprendizaje se ve afectado por el tipo de experiencias que tienen. La diferencia perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se hacen más complejas y refinadas a medida que la persona aumenta su experiencia y práctica en el área.

Nuestro entorno visual es sumamente complejo por lo que tendemos a simplificar a ciertos símbolos generales como componentes de este mundo visual y así atribuimos cualidades específicas a determinados objetos, con el fin de poderlos identificar cada vez que los encontremos en nuestra experiencia. Por ejemplo, cuando se le pide a un niño que dibuje un árbol de determinada especie, por lo regular el niño no se detiene a observar las complejidades en cuanto a texturas, formas, tonos e intensidades de dicho

árbol; por el contrario el niño representa una imagen⁴ simplificada de lo que su mente concibe como un árbol.

En general, la percepción es selectiva y esto afecta la estructura de referencia que utilizamos en el momentos de observar un árbol o un rostro y, en consecuencia, determina lo que vemos. Muestra de ello es la diferencia que puede existir en la representación de un mismo modelo en una clase de iniciación en el dibujo de la figura humana. Cada alumno que no esté instruido en el ejercicio de la observación detallada y analítica del modelo que tiene frente a él, tenderá a utilizar el sistema de símbolos existentes en su mente para describir una nariz, la boca, los ojos, etc. A este respecto, Betty Edwards (2000) explica que el primer ejercicio que recomienda en el camino de aprender a dibujar es hacer un dibujo de memoria. El motivo es el siguiente: dibujar a una persona de memoria hace aflorar una serie de símbolos memorizados que el alumno practicó una y otra vez de pequeño. La persona se da cuenta perfectamente de que no está dibujando la imagen que quería representar, pero no puede evitar que su mano trazara esas formas simplificadas, como la de la nariz, por ejemplo. Esta tiranía del sistema de símbolos explica en gran medida por qué las personas que no han recibido un adiestramiento en el campo del dibujo continúan pintando como lo hacían de pequeños aunque sean adultos o incluso ancianos.

A las interferencias explicadas anteriormente y que emanan de lo que hemos aprendido a esperar de ciertos fenómenos también se les denomina *constancias*

⁴ Herbert Read en su libro *Educación por el arte* define a una imagen como la forma más perfecta de representación mental donde quiera que intervengan la forma, posición y relaciones de objetos en el espacio. Así mismo insiste que "imagen" es el nombre que damos a la forma en que se nos aparece el objeto a la situación concretos a los cuales se hace referencia, cuando aparecen de algún modo sensorial o de algún modo visual. De igual manera Read explica tres características sobresalientes del proceso llamado "pensar": a) es una capacidad para afrontar situaciones a distancia por ello implica el uso de signos, de los cuales las imágenes visuales constituyen un tipo; b) es una capacidad para responder a las características cualitativas y de relación de una situación en su aspecto general, de donde implica la formulación de signos, y c) en la gran mayoría de los casos, es una capacidad para utilizar estas características generales cualitativas y de relación con referencia a una situación especial, a menudo de índole concreta y de significación problemática. El pensar no es meramente una referencia a una situación pasada; es una referencia a una situación pasada en forma tal de tratar de resolver un problema presente.

visuales.⁵ Sin embargo, en el campo de las artes visuales, es preciso organizar estas constancias visuales con el fin de entender de qué manera está organizado el mundo visual. Es necesario organizarlas porque con regularidad interfieren en nuestra percepción estética del mundo visual. Para ayudarse en esta tarea, el artista utiliza mecanismos como el de extender el brazo sosteniendo un rayo de bicicleta en la mano, para medir visualmente las formas, proporciones y comparar los ejes verticales y horizontales de lo que está observando.

Sin embargo, no sólo las constancias visuales o sistemas de símbolos estructurados en nuestro cerebro afectan la percepción visual; también existen el dominio de diversas estructuras cognitivas de referencia que afectan profundamente a todo cuanto percibimos en un campo visual. Lo que hacemos en una situación concreta depende en buena medida no sólo de las características objetivas de dicha situación, sino también de lo que aportamos a la situación bajo la forma de nuestras necesidades inmediatas y de la historia de nuestra vida pasada. Por ejemplo, observar una playa desierta ocasionará un impacto diferente en un artista visual y un inversionista hotelero debido a las diferentes estructuras de referencia que poseen cada uno en relación al mismo fenómeno. El primero posiblemente admirara los diferentes matices del agua, la atmósfera cálida, como el sol se refleja en el agua; mientras que el hombre de negocios estará pensando que sería una gran inversión construir en este fantástico lugar un complejo hotelero para vacacionistas.

Eisner (1972) afirma que la estructura de referencia estética es una de las plantillas que las personas pueden aprender a utilizar cuando se relacionan con el mundo. Con una estructura de referencia estética se concibe el mundo en relación a su estructura formal y a su contenido expresivo. A lo primero que se atiende en la

⁵ Elliot Eisner explica en su libro *Educación la visión artística* que las constancias visuales reemplazan lo que vemos por lo que sabemos mediante la sustitución de las cualidades concretas que hallamos en un momento y un lugar concretos por las generalizaciones visuales o estereotipos perceptivos que hemos desarrollado a través del aprendizaje perceptivo.

concepción de una forma no es a su valor económico, su historia o su composición química, sino a sus cualidades visuales y sus relaciones. En este sentido se refiere a las expectativas que el niño desarrolla con las formas visuales, depende a menudo al conocimiento que adquiere a través de los tipos de libros que lee y el tipo de arte que encuentra en su casa y en su comunidad. Esta experiencia influye en la manera como el niño concibe el arte y se convierte en su estructura de referencia para definir lo que es arte. Por ejemplo, si un niño sólo está relacionado con el arte figurativo le será difícil asimilar el arte abstracto o no figurativo.

En resumen, lo que el niño aprende se debe en parte a la posibilidad que tiene de experimentar. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de estructuras de referencia que a su vez crean expectativas que admiten o rechazan ciertos aspectos del entorno. Una de las tareas principales del docente de arte consiste en conseguir que el alumno amplíe los conceptos, a menudo limitados, que están vigentes en muchos hogares y comunidades.

Otra problemática relativa al desarrollo perceptivo lo constituye el hecho de que los niños pequeños tienden a centrarse por lo regular en un solo aspecto del mundo visual y, por consiguiente, no se dan cuenta de la relación que dicha forma concreta, o conjunto de formas, tiene con un campo visual más amplio.⁶ Son estas relaciones espaciales las que simbolizan las relaciones físicas, psicológicas o lógicas que se van a representar en la obra y permiten que ésta, a su vez, presente una consistencia sólida.

Arnheim (1993) explica que en un nivel superior de concepción, los objetos habitan un espacio compartido. Hay relaciones causales visibles que muestran el efecto de una cosa sobre la conducta de su vecina. La similitud de forma indica conexión, y las diferencias de tamaño crean jerarquías. Entonces la capacidad individual de ver estas relaciones visuales complejas determina el nivel de desarrollo

⁶ Piaget nombra a este proceso centralización, esto es, la tendencia a centrarse en formas concretas o en aspectos de la forma sin relacionar dicho aspecto con un campo mayor.

perceptivo que posee una persona. En este sentido, el profesor de arte debe ayudar a que sus alumnos aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención, así como las relaciones espaciales existentes en su entorno.

2.2.1 La expresión en la forma visual

Sin embargo no es suficiente que el profesor enseñe a sus alumnos a entender las relaciones espaciales, sino que también debe enseñarles a observar el carácter expresivo de la forma visual. Esto quiere decir la cualidad vital y la capacidad de sentimiento que provoca el objeto —agresividad, orgullo, tensión, miedo, pereza—. A la vez, el profesor debe guiar al alumno a descubrir cuáles son las formas que transmiten la actitud que están observando en determinado momento. El impacto y la importancia de una imagen radica en el tipo de sentimiento que genera en quienes se enfrentan a ella.

Arnheim (1980) insiste en que el principal contenido de la percepción es la expresión. Esto quiere decir que antes de que un individuo perciba la forma como un todo y proceda a analizar sus partes, percibe en primer lugar el carácter expresivo de la forma visual y, por lo tanto, experimenta la naturaleza sensible del objeto mediante la percepción. La necesidad de leer el carácter expresivo de los objetos está relacionada con la necesidad orgánica de determinar la disposición expresiva de otros organismos; es decir, que se trata de una habilidad necesaria para la supervivencia. Por lo general somos capaces de percibir cuando una persona se siente cansada, enojada o alegre, solo por la expresión en su rostro, por su postura o sus gestos.

Ahora bien, en cuanto al lenguaje del arte y cómo la obra visual transmite todos estos sentimientos y emociones, Arnheim (1993) se refiere al término *dinámica perceptiva*, es decir la actividad de fuerzas dirigidas hechas visibles a los ojos y que el artista materializa al exponer su planteamiento. Por lo tanto, todo profesor de arte

competente guía a sus alumnos desde el inicio hacia los medios de expresión dinámica. Arnheim distingue tres virtudes que posee la dinámica perceptiva que la convierten en el principal instrumento de la expresión artística:

1) El juego de fuerzas nos conduce más allá de cualquier motivo concreto hasta lo que se oculta detrás de todos ellos. Las fuerzas físicas caracterizan los elementos del viento, el agua y el fuego. Por tanto estas fuerzas transmiten vida a las imágenes de la naturaleza, a las nubes, las cascadas, los árboles sacudidos por la tormenta. También animan los cuerpos de animales y seres humanos. La dinámica perceptiva, sin embargo, va más lejos; representa además las fuerzas de la mente. El artista capta el funcionamiento de la mente explorando su dinámica.

2) Como las fuerzas actúan de la misma manera en todas las esferas de la existencia, la actuación dinámica en una esfera se puede usar para simbolizar la que se da en otra. Desde la infancia, nos acostumbramos espontáneamente a pensar y hablar con metáforas porque la concreción de los acontecimientos que se pueden ver sirve para ilustrar la dinámica de otros sucesos que no son tan directamente visibles. En el arte todo se muestra como un símbolo. Una figura humana tallada en madera nunca es solamente una figura humana. Las imágenes apuntan a la naturaleza de la condición humana por medio de la dinámica de que son portadoras.

3) Una tercera propiedad valiosa de la dinámica perceptiva deriva de un fenómeno psicológico que se podría describir como resonancia. Cuando se mira la imagen ascendente de un arco o una torre en la arquitectura, o la caída de un árbol doblado por la tormenta, se recibe algo más que la información que transmite la imagen. La dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor. El cuerpo del espectador reproduce las tensiones del balanceo, de la ascensión y de la inclinación de tal forma que él mismo une en su interior las acciones que está viendo realizarse en el exterior” (Arnheim et al., 1993: 47) .

En síntesis, la dinámica perceptiva no sólo se ocupa de representar las fuerzas físicas sino también las fuerzas de la mente. Así mismo estas fuerzas son

representadas a través de metáforas o símbolos que a la vez son portadores de mensajes que explican la condición humana o naturaleza de la imagen. De igual manera, la dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor de manera que éste reproduce en su interior lo que está observando en el exterior. El conocimiento de las virtudes de la dinámica perceptiva son de vital importancia para los artistas ya que generalmente están interesados por el contenido expresivo de las formas, y el manejo de estas herramientas les ayudaría a ordenar las cualidades y sentimientos que desean expresar en su obra de manera concreta.

Sin embargo el contenido expresivo de las formas no sólo se limita a la dinámica perceptiva o a lo que puede transmitir una forma concretamente sino que también se relaciona con el sentimiento que asociamos a dicha forma por el conocimiento previo y nuestra experiencia emocional, factores que nos permiten atribuir a las formas un significado emocional determinado. Esta herramienta es muy explotada en la publicidad; por ejemplo, emplea determinados objetos para transmitir ideas como elegancia y estatus social; es el caso de los relojes de la marca Rolex o los automóviles Mercedes Benz. El receptor de la imagen publicitaria asume que el reloj y el automóvil “tienen” elegancia y estatus social porque ha aprendido a asociar estas ideas-sentimientos con dichos objetos.

Eisner (1972) explica que aprendemos a asociar los sentimientos con la forma, pero que no hay nada intrínseco o esencial en la forma que genere en nosotros ciertos sentimientos. Desde esta perspectiva, la función del profesor de arte es la de ayudar al estudiante para que aprenda a asociar las formas de la obra con otras experiencias que posee. O bien, el profesor ofrece experiencias concretas en presencia de la obra, de manera que pueda asociarse la obra con dichas experiencias. Sin embargo, si se otorga mayor importancia al carácter esencial de la forma visual, es decir a las cualidades visuales que provocan estados concretos de sentimientos de acuerdo a una estructura de referencia adecuada, entonces la función del profesor pasa a ser la de guiar a quienes tienen un menor desarrollo de la percepción visual para que aprendan a observar y, por

lo tanto, a experimentar las cualidades que la obra muestra.

En resumen, considero que cuando nos enfrentamos a una forma visual confluyen ambos aspectos: las características esenciales de la forma y las experiencias previas o asociaciones que uno pueda atribuir a dicha forma. Cuando se está frente a una obra plástica ya sea Pintura, escultura, lo primero que se ve es un conjunto de formas. Este conjunto se identifica inmediatamente según su contorno externo. En el campo del arte la forma puede ser vista, interpretada y sentida de manera diferente por los artistas. Esto explica el por qué una misma forma u objeto se puede representar de maneras muy distintas, según el temperamento y la forma de percibir del artista, así cómo la manera forma en que este último se ha relacionado con el objeto o la experiencia ha que lo remite dicho objeto. Como sostiene Eisner (1992) por lo regular los seres humanos nos relacionamos con las formas y los objetos que nos rodean a partir de la relación previa que hemos tenido con dicha forma u objeto y los sentimientos que a su vez han susitado estas experiencias.

De igual manera Arnheim destaca la importancia que tiene para los artistas visuales el conocimiento de la dinámica perceptiva como herramienta de trabajo al servicio de las ideas y sentimientos que deseamos transmitir. Esta serie de formas que remiten a ciertos sentimientos considero de acuerdo a mi experiencia son más fuerte y comprensibles entre sociedades muy cercanas y culturas similares. Por lo tanto considero que tanto las ideas de Arnheim como las de Eisner son de vital importancia para entender el contenido expresivo de la forma; pero estos contenidos siempre estarán sujetos al conocimiento e identificación de los signos y significantes utilizados en determinadas culturas y sociedades para su entendimiento.

En este sentido no es lo mismo la forma de percibir el mundo de un artista procedente de una tribu en Nigeria con un contacto permanente con la naturaleza, a la de un artista crecido en una gran ciudad como Nueva York acostumbrado al ruido de los coches a caminar sobre el pavimento, a otro tipo de vestimenta, alimentación. Ambos

artistas pueden tener muy desarrollada la percepción visual, pero la utilización de la forma tendrá un significado de acuerdo a la experiencia particular de cada artista y el significado determinado por la cultura a la que pertenecen.

2.2.2 Las habilidades productivas del aprendizaje artístico

En relación con la instrumentación de la enseñanza artística Eisner (1992: p.69) explica cuatro factores que son importantes para el dominio productivo del aprendizaje del arte:

1. Habilidad en el tratamiento del material.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.
3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

La primera capacidad que se considera importante en la producción de formas visuales es el dominio del material con el cual se va a trabajar. La elección del material es una de las decisiones más importantes para la creación artística, ya que el mismo afecta tanto el acabado final de la obra como las demandas y habilidades que exige del artista. Todo material tiene sus propias características visuales y táctiles. Estos atributos son los que otorgan solidez a la forma que se construye con el material.

Por otro lado, el material que un artista decide utilizar plantea demandas concretas a su propia habilidad, así como interrogantes en relación a cómo puede realizar determinada forma con el material elegido. No es lo mismo manipular una técnica como la acuarela que requiere mayor agilidad e inmediatez que el óleo mucho más lento en el secado y con otro tipo de constitución física como es el aceite en lugar del agua. Cada material establece límites y retos distintos para el artista y a la vez

requiere que éste posea un conjunto de habilidades técnicas para manejarlo. En este sentido Eisner escribe:

“La importancia del material en el dominio productivo del aprendizaje de arte es considerable. A menos que como mínimo se haya desarrollado cierto control sobre el material que se espera utilizar como medio de expresión artística, existe poca posibilidad de que el material pueda conseguir su categoría de medio. Esto significa que un individuo no sólo debe haber desarrollado cierta habilidad en el tratamiento del material, sino que debe haber desarrollado también cierta habilidad en el manejo de las herramientas necesarias para trabajar con dicho material” (1972: 70).

A través de lo comentado anteriormete podemos afirmar que el material con el que se trabaja es de suma importancia para el resultado final de la obra. Sin embargo, no es suficiente controlar este material en su tratamiento físico, sino que es necesario convertir este medio en un vehículo plástico de expresión. El producir formas visuales que satisfagan y refuercen la intención del artista requieren de una cierta capacidad para percibir las cualidades que emergen a medida que se trabaja con un material, de modo que se puedan aprovechar al máximo ambas habilidades: la manipulación del material y la percepción de los resultados que se están obteniendo con la manipulación del material.

En este sentido, otro factor que afecta la capacidad individual de producir formas visuales está relacionada con la capacidad de ver. “Aprender a dibujar es en realidad cuestión de aprender a ver, a ver correctamente, y eso significa bastante más que limitarse a mirar con los ojos” (Nicolaidis, 1941: 12). En la cita anterior, Nicolaidis se refiere al dibujo en particular, pero es evidente que esta habilidad es aplicable a todas las ramas de las artes visuales. La capacidad de ver hace posible sostener una mayor interrelación con las formas visuales que nos rodean y permite acceder a la interpretación de la información que portan.

Al respecto, Eisner señala que el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital. Si este proceso no incluye la suficiente educación sobre el mundo visual, no es de esperar que el mundo se convierta en una fuente a la que el individuo pueda recurrir en su propia obra creativa. En este sentido, *ver* en vez de *mirar* se convierte en un logro, no en una mera función. Ver es adquirir sentido visual a través de la experiencia. Por lo tanto, es importante ejercitar la experiencia visual para producir piezas visuales que vayan más allá de la repetición de soluciones del pasado y trasciendan la percepción general que la gran mayoría tiene de determinado fenómeno (Eisner, 1972).

Para Arnheim (1993: 30), “La visión se desarrolla biológicamente como un instrumento de orientación en el medio ambiente. Para cumplir esta función no puede estar limitada al registro mecánico. Debe estar ligada inseparablemente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos”. Precisamente la formación de conceptos son adquiridos a través de una sensibilización refinada que traspasa las estructuras formales y descubre significados ocultos. Estos significados ocultos se convierten en el eje central en el cual se construyen las formas visuales artísticas. Así, este eje central de significado es con frecuencia la base ideal del arte significativo y se pone de manifiesto en una expresión artística innovadora, tanto en el manejo de la técnica como en el significado que transmiten sus formas visuales.

El cuarto factor que se debe tener en cuenta en la creación de la forma visual es la organización de las formas visuales concretas empleadas. La complejidad de crear un dibujo o pintura, por ejemplo, no consiste solamente en enfrentarse a formas concretas: se trata también de organizar estas formas con el objetivo de conseguir cierta totalidad cohesionadora. Enfrentarse a esta tarea requiere prestar atención a las relaciones que se establecen entre cada una de las formas aisladas, requiere prestar

atención a la composición⁷ de la obra. Como veremos posteriormente, en los niños o adultos que no han ejercitado este aspecto de percibir la forma visual, existe la tendencia a centrarse en formas aisladas entre sí. En la obra es preciso prestarle atención al conjunto total de relaciones entre las formas. La habilidad para captar las interrelaciones entre las formas permiten al artista componer de acuerdo a los objetivos que se desean conseguir en su obra y dando prioridad a determinadas formas y relegando a un segundo, tercer y cuarto plano otras formas según sea el caso.

De esta igual manera es importante el manejo del material pero todavía es mucho más importante que éste pueda ser organizado de manera que satisfaga y cumpla con la intención del artista. Cuando hablamos de una cierta intencionalidad del artista, entramos a la problemática de cómo representar el mundo visual a través del arte. ¿Cómo se aprende a dibujar? ¿Cómo se puede conseguir el efecto de profundidad y tridimensionalidad en una superficie bidimensional? ¿Cómo se puede obtener la habilidad perceptiva de relacionar las cualidades observadas en el entorno, las imágenes observadas en la mente y representarla en la obra de arte?. Estos son algunos de los cuestionamientos que han rondado la enseñanza y el aprendizaje artístico desde tiempos inmemorables.

La complejidad de explicar cómo una persona —en especial un niño— aprende a dibujar, ha provocado una serie de investigaciones, lo que ha llevado a la formulación de una serie de teorías relacionadas con la manera como se produce el arte infantil.

⁷ Existen tres acepciones principales del término composición cuando éste se aplica a las artes visuales. La primera de ellas tiene un sentido descriptivo ligado a un orden determinado, sin especificar qué clase de orden ni qué valor alcanza. En este sentido, todo cuadro, imagen o configuración visual es una composición o un conjunto organizado de elementos. Una pintura de Velazquez, lo mismo que un árbol, una catedral o un rostro, son objetos que cuentan, contemplados como puras imágenes, con un orden que les es propio, basado en una determinada composición de sus elementos. Este orden, además, puede ser resumido en un sencillo esquema en el que convergen distintas masas y fuerzas visuales. En una segunda acepción, la composición es un saber o habilidad del oficio del artista visual, que permite colocar adecuadamente las distintas figuras sobre el formato a trabajar con el fin de optimizar las relaciones dinámicas entre ellas y respecto al todo. Se trata de una destreza basada en la intuición y la experiencia de ordenar formas artísticas continuamente. Por último, el tercer significado de composición hace referencia a un apartado de los estudios sobre arte que puede compararse al de la sintaxis en los estudios lingüísticos.

En *Arte y percepción visual* Rudolf Arnheim afirma que la percepción se desarrolla de totalidades a particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva. La naturaleza proporciona al organismo los procesos de percepción y, durante el curso de la maduración, las capacidades perceptivas del niño se hacen más complejas. Esta situación implica que el niño ve menos que el adulto, lo que explica la simplificación en el dibujo de los niños que al mismo tiempo es reflejo de sus capacidades perceptivas. Arnheim explica que un niño dibuja un círculo antes de dibujar un cuadrado porque este último tiene una diferenciación mayor. Los niños dibujan lo que ven, no lo que conocen; en este sentido, Arnheim se refiere a la teoría intelectualista del arte infantil de esta manera:

Los profesores de arte, recordarán haberse encontrado con la extraña teoría de que *los niños no dibujan lo que ven, sino lo que conocen*. Con esta teoría se pretendía explicar la contradicción entre el estilo de las manifestaciones artísticas tempranas y el aspecto que se esperaba que tuviesen de acuerdo con una psicología ingenua de la visión. Si la visión consistiese en la fiel recogida de imágenes, los dibujos y las pinturas deberían parecer intentos de reproducir ópticamente percepciones fieles. Se esperaba que las pinturas fuesen técnicamente imperfectas, pero la intención se habría orientado claramente a la precisión realista. No era éste, sin embargo, el caso. Las formas artísticas tempranas —no sólo en los trabajos infantiles sino también, por ejemplo, en el arte tribal o neolítico— se componían de formas geométricas sumamente abstractas, que no eran copias de la naturaleza sino respuestas a propiedades extraídas de la naturaleza: la redondez de una cabeza, la rectitud de una pierna. Se pensaba que tal conceptualización no podía producirse en la percepción misma. Tenía que ser la consecuencia de una elaboración realizada en un nivel superior no perceptivo. De aquí la absurda teoría de que la mente joven, al enfrentarse a los hechos de la realidad, no se confía a los recursos inmediatos de los sentidos, sino que se apoya en destilados intelectuales no sensoriales (Arnheim, 1993).

Arnheim señala que una vez que entendemos que la visión es un aspecto

inseparable de la manera que tiene el organismo de afrontar las características relevantes de la realidad, comprenderemos que toda esta cognición que arranca de los aspectos más generales de las cosas y desde ellos avanza gradualmente hacia imágenes tan específicas como lo requiera el propósito o las necesidades del artista. Así mismo, la mente infantil en muchas ocasiones le basta con describir unas cuantas características generales de las cosas y, en consecuencia, lo único que necesita dar es una expresión pictórica de estos rasgos elementales. Esta capacidad por parte del niño de estructurar esquemas elementales requiere de una perspicacia para el análisis y dan testimonio de la proeza mucho más inteligente de la captación visual de la estructura básica del objeto.

Hasta cierto punto las ideas de Arnheim son valiosas para explicar cómo funciona el fenómeno de la percepción en la creación artística del niño y en su posterior maduración como adulto, sin embargo no sabemos hasta qué punto pueden variar estas características de las creaciones infantiles ni tampoco explica por qué surgen ciertas diferencias individuales en la creación artística.

Una segunda concepción sería la desarrollada por Viktor Lowenfeld,⁸ quien afirma que la forma y el contenido de un dibujo infantil están afectados por su particular estadio de desarrollo social. Por ejemplo, los dibujos infantiles de actividad de grupo reflejan la sociabilidad y la capacidad de agrupación de la edad del grupo. Además, el dibujo infantil refleja los valores que el niño otorga a la experiencia.

En este sentido, describe los comienzos de la expresión gráfica con el período del garabato entre los 2 y los 5 años. De acuerdo con sus observaciones, en este estadio existen diferentes tipos de garabatos: el garabato sin finalidad, el garabato con sentido, el garabato imitativo y finalmente el garabato localizado, como transición hacia

⁴⁷ Viktor Lowenfeld fue uno de los educadores de arte cuyo trabajo ha tenido mayor influencia en Estados Unidos desde los años cincuenta. Viktor Lowenfeld llegó a Estados Unidos en 1939 tras haber tratado ampliamente con niños ciegos de la Escuela Para Ciegos de Viena. Entre sus obras publicadas más importantes figuran: *The Nature of Creative Activity* seguida por *Creative and Mental Growth*.

la línea, a los 4 años.

Entre los 5 y 6 años, observa ¿una fase de? el simbolismo descriptivo, como la representación de la figura humana con tolerable exactitud, siendo distinto este estadio en cada niño, pero al que cada uno se aferra con bastante fuerza.

Posteriormente, de 7 a 9 años registra el realismo descriptivo, que es la fase cuando el niño trata de catalogar y comunicar todo lo que le interesa y aunque el esquema se hace más fiel a los detalles, la representación es más bien genérica.

Hacia los 9 y 10 años, el realismo visual dividido en dos clases, bidimensional y tridimensional. El niño pasa de un dibujo de memoria a un dibujo donde la observación de la naturaleza, empieza a cobrar sentido. Hacia los 11 años, y hasta los 14, habla de una inevitable represión que considera como parte del desarrollo natural del individuo, para llegar a los 15 años con el verdadero despertar artístico de la persona, si es una de las pocas afortunadas que ha logrado superar la etapa anterior.

Las ideas de Lowenfeld gira en torno a un esquema evolucionista, en el cual el niño debe pasar por un estadio antes de estar listo o ser capaz de realizarse en el siguiente nivel de desarrollo. El esquema, propio de cada niño en particular, es el signo con que cada uno representa el concepto que tiene de las cosas. La actividad gráfica es un medio especializado de comunicación. El niño dibuja con dos intenciones claramente diferenciadas: una para satisfacer sus propias necesidades internas y otra como actividad socializante, como muestra de simpatía hacia otra persona.

Una de las cualidades de los trabajos de Lowenfeld, es que le otorga mayor importancia a los factores que condicionan el desarrollo de la creatividad infantil, y se interesa por los aspectos contextuales y sociales de la conducta artística. Además, describe la evolución del dibujo de una manera muy práctica, sin desdeñar ni las cuestiones concretas ni los aspectos pedagógicos que encuentra quien se interese en la educación del niño. Habla de materiales y técnicas apropiadas para cada etapa. Propone actitudes a seguir por los maestros y padres para favorecer el correcto desarrollo de los niños, además de ayudar a los educadores a reflexionar sobre el

porqué y el cómo de la representación artística.

Lownfeld propone seis estadios correspondientes al desarrollo del arte infantil. Así mismo otorga mayor importancia a los factores que condicionan el desarrollo de la perfección y creatividad infantil; así como los aspectos contextuales y sociales de la conducta artística.

1. El garabato - Los comienzos de la autoexpresión (2 a 4 años)

- ❖ *Garabato sin control.* Es el movimiento por el movimiento mismo. El niño traza líneas moviendo todo el brazo hacia adelante y hacia atrás sin importarle la dirección visual. Produce trazos impulsivos que pueden ser rectos o ligeramente curvos y a menudo sobrepasan los bordes del papel. Sólo le interesa el placer del movimiento, que será siempre lo más amplio posible para facilitarle el control muscular del gesto.
- ❖ *Garabato controlado.* se caracteriza por el intento de dirigir la mano en la misma dirección de un trazo ya realizado para poder repetirlo, y por el entrenamiento en la realización de figuras cerradas. En este movimiento, el niño toma conciencia de la posibilidad de controlar el grafismo que está realizando.
- ❖ *Garabato con nombre.* Es cuando el trazo adquiere valor de signo y de símbolo. El niño dibuja con una intención; aunque el garabato no sufra en sí demasiadas modificaciones, el niño espontáneamente le pondrá un nombre. El mismo trazo o signo puede servirle para representar distintas cosas y también es posible que cambie en el transcurso de su tarea el nombre de lo que ha dibujado. Es una etapa que refleja un cambio en su pensamiento que lo lleva a ser más imaginativo. Alrededor de los tres años y medio, se percibe una intención previa a la acción. Sin embargo, muchas veces un trazo que al comenzar el

dibujo significaba una cosa, puede cambiar de denominación antes de terminarlo.

Una característica importante que destaca Lowenfeld, es que los niños no están interesados en la realidad visual. Una línea ondulante, puede ser un perro corriendo. Lowenfeld propone que padres y maestros no deben forzar al niño a que dé nombre a sus garabatos, ni darles su propia versión adulta sobre el tema. Solamente se deberá mostrar entusiasmo y dar confianza por este nuevo modo de pensar.

2. Etapa Preesquemática - Primeros intentos de representación (4 a 7 años)

Hacia los 4 años, el niño/a comienza los primeros intentos conscientes para crear símbolos que tengan un significado. En esta etapa está buscando lo que será posteriormente su esquema personal, por eso se perciben cambios constantes de formas simbólicas, pues cada individuo tiene su particular forma de representar y esquematizar el entorno cotidiano. Es el comienzo real de una comunicación gráfica. Los trazos son ahora controlados y se refieren a objetos visuales (que se perciben a través de la vista y son reconocibles para un adulto).

Generalmente, la primera figura lograda es la humana. La causa de que sólo dibuje la cabeza y los miembros, ha suscitado varias teorías: es probable que se esté representando a sí mismo desde una perspectiva egocéntrica del mundo y que trate de dibujar lo que ve de sí mismo sin mirarse en un espejo. Una segunda concepción explica que la cabeza es el lugar donde se come, se habla y donde está realmente el centro de la actividad sensorial. Esta teoría, sin embargo, no explica por qué los niños no representan todas las otras partes del cuerpo que saben enumerar verbalmente.

Hacia los 6 años, el niño dejará de variar y modificar los símbolos representativos, para establecer un cierto esquema de cada cosa, que repetirá continuamente. Según Lowenfeld, los niños de esta etapa están menos interesados en

el cromatismo, que en la forma. Al haber descubierto su habilidad para trazar estructuras que él elige, se deja dominar por esta circunstancia. Además, el uso del color está más dominado por sus sentimientos o preferencias por un color, ya que existe una mínima relación entre los objetos que pinta y su color real.

La función del adulto consiste en permitir que el niño experimente y descubra por sí mismo sus propias relaciones afectivas con el color y su utilización armónica en los trabajos que realice. En esta edad el niño se considera el centro espacial de todas las figuras que le rodean, por lo que tiende a representar los objetos secundarios flotando a su alrededor.

Enseñar a un niño de esta etapa la idea de espacio que tienen los adultos actualmente, no sólo sería inútil, sino perjudicial para la confianza en sus propios trabajos creadores. Para Lowenfeld al igual que Arnheim, el papel del esquema sólo puede comprenderse si se considera que es fruto de una larga búsqueda individual, íntimamente ligada con la personalidad del niño y con su capacidad para la simplificación.

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

Lowenfeld aclara que, aunque cualquier dibujo pueda ser considerado como un símbolo o esquema de un objeto real, él lo utiliza con una significación específica: "es el concepto al cual ha llegado un niño, respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie" (1972: 171).

Las formas en esta etapa son más definidas ya que su pensamiento se ha hecho más operatorio; es la primera etapa hacia el pensamiento abstracto. La figura humana responderá al esquema o concepto que el niño se haya formado a través de su experiencia. Por otra parte, Lowenfeld aclara las diferencias entre esquema repetido y estereotipo: por lo general, el primero es flexible y presenta desviaciones y variaciones,

mientras que el segundo es siempre exactamente igual.

Las diferencias entre los esquemas de distintos niños pueden depender de muchas causas. En primer lugar, nunca podrían ser iguales los esquemas de dos niños que son distintos. En gran medida, la causa de que algunos esquemas sean muy ricos y otros lo sean menos, se debe a las diferencias de personalidad, pero también es importante la actividad del maestro. El grado hasta el cual el maestro ha podido activar el conocimiento pasivo del niño, mientras éste estaba dando forma a sus conceptos.

El principal descubrimiento de esta etapa es que el niño descubre que existe cierto orden en las relaciones espaciales, ya no piensa en objetos aislados sino que establece relaciones entre los elementos y se considera a sí mismo como una parte del entorno. Hay una representación del espacio muy particular de esta etapa a la que Lowenfeld llama la representación de espacio-tiempo. Es la manera que tienen los niños de señalar acontecimientos que tuvieron lugar en distintos momentos. Puede surgir de la necesidad de comunicación. Esta es la razón por la que encontramos diferentes episodios representados por una secuencia de dibujos, en la cual el niño representa varios movimientos y tiempos de una historia narrativa. Una muestra de ello es cuando el niño dibuja el ambiente de la fiesta de cumpleaños a la cual asistió, pero también dibuja la calle por la que tuvo que transitar hasta llegar a su casa.

En esta etapa el niño tiende a representar al mismo tiempo el exterior y el interior de algún ambiente cerrado, sin que para ellos tenga ninguna importancia la real posibilidad visual. Esta situación es nombrada ¿por Lowenfeld? como “el fenómeno de Rayos X”. Por otro lado, según el autor, el niño descubre que hay relación entre el color y el objeto. Y como también es comprensible para esta etapa, elige un color para cada objeto y siempre repite el mismo. Esta circunstancia es reflejo directo de desarrollo progresivo del niño.

Lowenfeld afirma que el “niño ha comenzado a desarrollar la capacidad de

categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones” (1972: 194). Aunque ciertos objetos son pintados con colores comunes para todos los niños, como el cielo azul o la hierba verde, cada niño desarrolla sus propias relaciones de color. Aparentemente, la primera relación significativa que un niño tiene con el color determinará la formación del esquema, el cual no cambiará a menos que otra experiencia significativa lo exija así. El niño está buscando un modelo o una estructura dentro de su medio. El concepto de sí mismo que se desarrolla en este momento, puede ser un factor importante en sus relaciones con la capacidad de aprendizaje y con la gente. Los propósitos básicos de un programa de plástica para ellos, deben tender a desarrollar una imagen positiva de sí mismos, alentar la confianza en los propios medios de expresión y proveer la oportunidad para que se origine el pensamiento divergente constructivo.

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

En esta etapa el niño intenta enriquecer su dibujo y adaptarlo a la “realidad”,⁹ por esto tendrá que abandonar el uso de líneas geométricas, convertidas en un medio de expresión inadecuado, para seguir un medio de representación más realista, en la que los detalles conserven su significación cuando estén separados del conjunto.

En esta época descubren su independencia social y disfrutan las reuniones con sus compañeros porque comparten un código común que, por lo general, los adultos no comprenden. Es un momento ideal para fomentar la cooperación grupal y los hábitos de respeto y consideración. La gran importancia que adquiere el grupo, hace que esta etapa sea conocida como “la edad de la pandilla”.

El esquema generalizador es sustituido por la representación de las diferencias

⁹ Para Lowenfeld el concepto de realismo no significa “reproducción fotográfica de la naturaleza”, sino la tentativa del sujeto por representar un objeto como un concepto visual. El autor advierte que muchos confunden el término “realismo”, con el de “naturalismo”. Pero, literalmente, éste último se refiere a naturaleza y el primero a lo que es real. Tan real puede ser un árbol o una montaña, como el egoísmo de un compañero o la alegría por ganar un partido de fútbol. Lo natural está y permanece aunque no lo miremos. Lo real arraiga en nosotros, por la experiencia que tenemos de ello.

que caracterizan su mundo visual, haciendo énfasis en una mayor cantidad de detalles. En esta etapa, el niño adquiere un cierto sentido para los detalles, pero a menudo pierde el sentido de la acción y la figura suele ser más estática que en la etapa anterior. Va tomando conciencia de la superposición y busca representar la tercera dimensión. En cuanto a la utilización del color, en poco tiempo pasa de una rígida relación color-objeto, a una caracterización detallada del verde-árbol, distinto del verde-hierba.

Se inicia la percepción del suelo como un plano, así mismo lo que era línea de cielo, va descendiendo hasta encontrarse con la línea de tierra y ser percibida ahora como horizonte. A partir de esto, poco le cuesta comprender que un árbol puede superponerse al cielo marcando así una organización espacial más “realista”. Sin embargo, este creciente interés por la profundidad y el espacio no es consciente ni hace que conciben las sombras o que haya intentos de claroscuros.

En este estadio, Lowenfeld recomienda un aspecto muy importante relacionado con la enseñanza artística y por lo tanto muy relevante para este estudio, el cual consiste en poner al niño en contacto con todo tipo de materiales y texturas ya que se comienza a notar un conocimiento consciente de la decoración y el diseño. “Identificarse con las cualidades de los materiales, aprender a conocer su comportamiento, es importante no sólo desde el punto de vista educativo, sino también ético, pues servirá para crear un sentimiento de sinceridad y autenticidad en el diseño” (LOWENFELD 1972: 235). El niño es más creador, cuanto más desee experimentar y explorar nuevas soluciones. Deben ser estimulados a utilizar los materiales de distintas maneras, para que sean más flexibles y seguros.

5. Pseudonaturalismo o estadio de razonamiento

Entre los 12 y los 13 años, marca la edad del razonamiento. Esta etapa indica el fin del arte como actividad espontánea. El producto final de la creación artística adquirirá cada vez más importancia; se verá aparecer una distinción clara en las reacciones

sensoriales de los niños ante su producción gráfica. Unos reaccionan más a estímulos de orden visual, tales como los colores o la luz; se inclinan a introducir la perspectiva en la representación del espacio. Otros se interesan sobre todo en la interpretación de experiencias subjetivas y ponen el acento en las relaciones emocionales existentes entre ellos mismos y el objeto.

Para Lowenfeld, sólo los niños de tipo visual desean llegar a una concepción “realista”; es decir, determinada por los cambios visuales ocurridos en el modelo, como la modificación del tamaño del objeto a consecuencia del alejamiento del observador. Para esos niños el espacio, con su cualidad tridimensional, se convierte cada vez más en el centro de sus intereses: su dibujo muestra un espectáculo. Este período se caracteriza por la inhibición y la conciencia crítica de sí mismo más que por la libertad expresiva. Sufren cuando perciben en sus dibujos características infantiles, que ellos llaman “deformaciones”, porque se empiezan a sentir adultos. Necesitan más tiempo para la contemplación y la meditación y se han vuelto más sensibles a la belleza de la naturaleza.

El cuerpo adquiere un enorme significado, las características sexuales de los personajes son representadas exageradamente y por lo general representan el mundo visual de una forma satírica, en el cual predomina la crítica y la forma caricaturizada. En esta edad el adolescente tiene el mismo desarrollo de sus capacidades motoras que las de un adulto. Sin embargo, su preocupación por la autocrítica en ocasiones inhibe su evolución.

6. La decisión o la crisis de la adolescencia (a partir de los 13 o 14 años)

Lowenfeld afirma que en esta etapa llega a los adolescentes el momento de elegir cuál de todas las actividades que conoce desea dominar mejor, qué técnica va a perfeccionar y para qué lo va a hacer. En esta etapa se afirma plenamente la diferenciación y los niños se orientan al mundo perceptivamente de dos maneras: El

tipo háptico y el tipo visual.

El sujeto de tipo visual contempla el mundo como un espectador admirativo que observa el entorno de manera literal, considera primero el conjunto, analiza después los detalles, para finalmente sintetizar sus impresiones parciales en un nuevo todo. Tienden a percibir las cualidades objetivas de los fenómenos visuales por lo que generalmente inician su dibujo por un contorno del objeto a representar, enriqueciéndolo posteriormente con numerosos detalles. Por lo general los dibujos y pinturas del tipo visual son de carácter representativo.

El individuo háptico, menos preocupado por la experiencia visual, es esencialmente emocional e interactúa con el mundo más como participante que como espectador: se proyecta en su dibujo, en el cual participa como actor, y allí expresa las numerosas impresiones sensoriales y táctiles que lo animan. Por lo tanto, sus piezas tiende a ser emocionalmente exageradas. Interpreta las impresiones visuales de acuerdo a sus sentimientos, de modo que la imagen visual es corregida en función de factores personales, y las proporciones del dibujo pueden estar determinadas por el valor emocional de los objetos.

Las teorías evolucionistas, que proclaman que en el arte infantil de corta edad existe un esquema típico en la forma de dibujar del niño, es criticada por Herbert Read¹⁰ en su obra *Educación por el arte*. En este sentido, expresa que hasta la observación más superficial de un número suficientemente grande de dibujos de niños de tres o más años indica que si bien predominan ciertos tipos, existe un esquema propio utilizado por cada niño. Estas ideas confluyen con las de Lowenfeld, quién escribe:

¹⁰ Uno de los críticos más publicados del siglo XX, Read desarrolla una concepción del arte basada en las ideas que Platón desarrolló en *La república* y *Las leyes*, en relación a que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Por lo tanto, Read considera que el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive. Asimismo analiza la actividad artística infantil y propone una teoría para su interpretación, desmostrando cómo puede utilizarse tal actividad para determinar la disposición psicológica del niño.

“Pero la individualidad del “esquema” no sólo tiene sus raíces en el cuerpo, en la experiencia autoplástica. En numerosos casos, expresa la constitución psicológica del niño. En el “esquema” de un niño angustiado de delicada sensibilidad, puede descubrir esta angustia en las líneas curvas, abiertas, inseguras, así como puede descubrir la resolución característica de otro niño en su representación rectangular del cuerpo. Ambos “esquemas” me parecen característicos de la estructura de la personalidad total del niño. Estos hechos muestran a las claras que incluso las más tempranas representaciones esquemáticas están íntimamente ligadas a la personalidad individual. No son signos arbitrarios; se hallan íntimamente relacionados tanto a la constitución corporal como a la constitución mental” (1959: 49).

En relación a las teorías de tipos psicológicos, que así como las de Lowenfel tratan de explicar como se pone de manifiesto el desarrollo del arte infantil, Read explica:

“Estos paralelismos entre tipos de temperamento o personalidad, pueden no ser exactos, en todo caso nunca se repetirá demasiado que en su pureza todos estos tipos son hipotéticos. Pero se ha expuesto testimonio suficiente para demostrar que existen varios tipos distintivos e interdependientes, tanto de arte como de personalidad, y esto es un factor de suprema importancia en cualquier consideración de los aspectos educativos del arte. El arte, podemos decir, ha sido enseñado casi universalmente según una sola norma, la norma del tipo extrovertido reflexivo (tipo visual). En las escuelas británicas hacia principios del siglo XX más adelantadas este tipo ha sido aceptado implícitamente. En algunas otras se ha permitido completa libertad de expresión, si bien sin intento alguno de clasificación e integración. Pero es evidente que el maestro debería hallarse en posición de reconocer los tipos de actitud en toda su variedad, y de alentar y guiar al niño según su disposición heredada. En esta etapa la educación debería implicar el más amplio principio de tolerancia. El primer objetivo del maestro de arte sería producir el mayor grado de correlación posible entre el temperamento del niño y sus modos de expresión” (Read, 1995: 149).

Según Read (1995), el crecimiento de la mente es un proceso individual de aprendizaje, y un tipo de “educación” tiene lugar como resultado del impacto del

ambiente sobre la sensibilidad del niño. En este sentido, afirma que el *niño aprende por experiencia*, por lo que la finalidad de la educación es ayudar al niño en ese proceso de aprendizaje y maduración. Para ello, Read recomienda que la mejor manera de hacerlo es evaluando en primer lugar si los métodos educativos son correctos y adecuados para esta finalidad.

La clasificación que realiza Read (1995: 150) sobre los dibujos infantiles es puramente estilística, y luego trata de ver si corresponden a algunas de las clasificaciones tipológicas existentes. De esta manera propone doce categorías:

- ❖ *Orgánico*: Directa relación visual y simpática con los objetos externos; preferencia por los grupos más que por los objetos aislados; percepción de las proporciones naturales y relaciones orgánicas (los árboles parecen brotar del suelo; las figuras humanas se mueven y su movimiento es complementario del de otras figuras; una flor pende sobre su tallo en lugar de erguirse rígidamente, etcétera).
- ❖ *Lírico*: Abarca la mayor parte de las cualidades del tipo orgánico, pero parece preferir temas estáticos (naturalezas muertas) y las trata delicadamente; colores de tono bajo. Más característico de los dibujos de niñas que de varones.
- ❖ *Impresionista*: Preferencia por el detalle característico observado, más que por la totalidad conceptual. Puede ser lírico, pero por lo general no es señaladamente rítmico. Transmite la “atmósfera”.
- ❖ *Patrón rítmico*: El dibujo impone un patrón a los hechos observados. El artista toma un tema (por ejemplo, un niño jugando con bolas de nieve) y lo repite invirtiéndolo y variándolo en otras formas, hasta llenar el espacio pictórico. El tema puede basarse en la observación y ser en sí mismo de una naturaleza orgánica o lírica; pero se lo subordina a un patrón general.
- ❖ *Forma estructural*: Tipo relativamente raro, en el cual el objeto se reduce a una fórmula geométrica – pero una fórmula que sin embargo se origina

en la observación – . Es la “estilización” de un tema, una percepción del patrón o modelo en el objeto natural, más que el uso del objeto natural para establecer un patrón.

- ❖ *Esquemático:* La fórmula geométrica, sin relación aparente con la estructura orgánica. El “esquema” de la fase temprana que ha llegado a fijarse, a elaborarse quizá como diseño, pero sin relacionarse con el objeto salvo en forma puramente simbólica.
- ❖ *Háptico:* Tal como lo define Lowenfel, el dibujo no se basa en una percepción visual del objeto, sin ser a pesar de ello meramente esquemático. Es la representación de imágenes táctiles y no visuales derivadas de sensaciones físicas internas.
- ❖ *Expresionista:* Cuando se hace un intento no sólo de expresar sensaciones egocéntricas (temas como “escuchando”, “asfixiándose”), sino también de representar un objeto externo tal como se presenta a las sensaciones del artista (por ejemplo, un bosque, una escena callejera, una multitud), cierto control es ejercido por parte de sensaciones que no son las táctiles y somáticas. La percepción visual, aunque deformada y caricaturizada es sin embargo el punto de partida.
- ❖ *Enumerativo:* el artista se halla totalmente dominado por el tema y es incapaz de relacionarlo con sensación alguna de “totalidad” o de “atmósfera”. Por consiguiente, registra laboriosamente cada detalle por separado, tan abundantemente como puede verlos o recordarlos, y lo distribuye de manera uniforme y sin énfasis particular sobre todo el espacio disponible. El efecto puede ser superficialmente realista, mas se trata del realismo del dibujo de un arquitecto, no el de la percepción del artista.
- ❖ *Decorativo:* El artista se preocupa principalmente del color y la forma bidimensional, y los explota para producir una composición alegre.
- ❖ *Romántico:* El artista toma un tema de la vida, pero lo ensalza con su fantasía. Implica reconstrucción inventiva y recombicación de imágenes

mnémicas y/o eidéticas.

- ❖ *Literario:* El artista escoge un tema puramente imaginativo, sea realmente de una fuente literaria, sea de una sugerida por el maestro o inventada por él mismo, y utiliza su imaginación (su capacidad de evocar y combinar imágenes mnémicas y eidéticas) para representar ese tema y comunicarlo a los demás.

A mi entender la importancia de las categorías propuestas por Read, es que plantean un análisis detallado del dibujo infantil desde otro punto de vista, basado en el tipo de estilo que repite el niño continuamente y que finalmente permite hacer una caracterización del dibujo o la pintura. Aunque estas investigaciones fueron realizadas de forma empírica, a través de la observación de millares de dibujos, provenientes de diferentes escuelas; y por esta razón los resultados que ofrecen son más por analogía que experimentación. Pienso que su conocimiento es de gran ayuda para el maestro de educación plástica, porque es una herramienta más que le permite poner en práctica un enfoque diferente al de los tipos psicológicos para entender las manifestaciones artísticas infantiles.

En síntesis cada una de las teorías mencionadas anteriormente explican de alguna manera la capacidad creadora de los niños, así mismo aportan herramientas para comprender el desarrollo del arte infantil. Por su parte Arnheim, da mayor prioridad al desarrollo de la percepción y a la diferenciación de formas gráficas que producen los niños para crear equivalentes estructurales de los objetos que perciben. Así llega a la conclusión que el niño dibuja lo que ve y no lo que sabe.

En este orden Viktor Lowenfeld advierte que los profesores no deben intervenir en el desarrollo natural infantil. Y de esta manera propone dos clasificaciones que aparecen en este desarrollo natural infantil que son: el individuo Háptico y el visual, ambos tipos determinados genéticamente. Herbert Read propone que el arte infantil está afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por una serie de

arquetipos que se han abierto camino a partir de niveles inconscientes de la mente.

2.3 CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

Cuando observamos las propuestas curriculares de educación artística de diversos países de Latinoamérica —México, Perú, Colombia, República Dominicana— es sorprendente encontrar que coinciden en el objetivo de “desarrollar la creatividad o incentivar la creatividad”. Sin embargo, parece ser que el concepto *creatividad* es utilizado como un accesorio que se ve y suena bien, pero al cual no se entiende en su significado real, ni se aborda como objeto de trabajo en el programa educativo.

Una de las estrategias más comunes entre los profesores de educación artística es la de ofrecer a los alumnos una amplia variedad de materiales con los cuales trabajar, para que puedan desarrollar su sensibilidad y creatividad. En este sentido Eisner (1972: 20) afirma: "Los profesores a menudo trabajan presuponiendo que cuanto más material se maneje, mejor, y tienden a menudo a considerar que un programa de arte rico es el que ofrece el conjunto más amplio de material artístico. Las consecuencias de esta práctica afectan a los niños que al principio podrían sentirse estimulados por la variedad de material que ofrece una opción de este tipo, pero raramente desarrollan el tipo de destreza que les permitiría utilizar los materiales desde una perspectiva estética".

De acuerdo a mi propia experiencia, la producción de formas artísticas y el dominio del material, implica la utilización de técnicas complejas para su aprendizaje y el tiempo adecuado para que puedan ser desarrolladas y asimiladas por el alumno de manera significativa. Mientras más continua es la práctica con un material es mayor el dominio y la libertad con la cual puede trabajar el artista; así mismo le proporciona una gran seguridad al momento de trabajar el material convirtiendolo en un medio de expresión de sus ideas.

Una gran cantidad de educadores de arte están de acuerdo en que el cambio constante de un proyecto a otro con materiales diferentes, aumenta la cantidad de experiencias con diversos materiales del alumno y puede ser asumido como un volumen elevado de conocimiento, pero en realidad el estudiante no alcanza la habilidad necesaria para sentirse seguro de sí mismo en el manejo de cualquiera de los materiales utilizados. A este respecto, Gardner (1994) considera que los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un período de tiempo significativo, que se encuentran ancladas en la producción significativa y que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico-escolar.

Considero que es necesario entender el fenómeno creativo para que el mismo pueda ser abordado por los docentes de educación artística; no es suficiente querer ser creativo, si no se tienen los conocimientos necesarios para llegar a ser creativo y aplicarlo como una forma de vida. De la Torre (1997) destaca que la creatividad no es solamente fantasía, ni imaginación, ni espontaneidad, ni libertad, ni siquiera originalidad, sino todas ellas al servicio de la solución de problemas o de innovaciones valiosas. La creatividad se manifiesta a través de ideas o realizaciones dotadas de nuevos valores. En este sentido, podemos deducir que para considerar que una actividad promueve la creatividad, ésta ha de poseer cierta direccionalidad e intencionalidad para lograr la solución de un problema propuesto.

Durante el proceso de su conceptualización y realización, toda obra o proyecto artístico debe pasar por una fase de planteamiento, de problematización, de búsqueda. Sólo se puede solucionar un problema cuando éste ha sido planteado y analizado. Sin embargo, esta afirmación no va en contra de las ideas creativas que surgen de la casualidad: existen personas muy flexibles a los cambios, que adoptan nuevos puntos de vista con suma facilidad, en ocasiones encuentran resoluciones adecuadas a determinados problemas o situaciones sin una búsqueda consciente de soluciones. Aún

así, estos hallazgos casuales no generan necesariamente una aptitud creativa constante, por eso es importante estar consciente de que la capacidad creativa es una práctica que podemos dirigir voluntariamente para nuestro beneficio.

Waisburd y Sefchovich (1985) propone el proceso creativo desde una visión filosófica en el actual el ser humano se encuentra en un proceso de constante evolución con el objetivo de conseguir su autorrealización; asimismo, es capaz de analizar, comparar y transformar su realidad de manera que pueda responder a sus necesidades. El proceso creativo es lo que vivimos, sentimos y experimentamos al manifestar nuestro ser. Cuando nos expresamos, creamos y somos capaces de plasmar esta creación, la comunicamos y es así como trascendemos.

2.3.1 Los dos hemisferios del cerebro y la creatividad

Las investigaciones científicas (Sperry, 1981) indican cuáles son las habilidades que intervienen en el funcionamiento del potencial creativo y su ubicación en el cerebro humano. A través de diversas pruebas de laboratorio, Sperry (premio Nobel de Medicina 1981) y sus colegas del Instituto Californiano de Tecnología llegaron a la conclusión que recibimos información por ambos ojos, la misma es enviada al cerebro, pero es procesada de forma distinta en cada hemisferio. Según Sperry (1996: 30): "El hemisferio izquierdo es el encargado de: 'Las palabras, Los números', es concreto, temporal, verbal, analítico y lógico; es considerado el 'cerebro científico'. El hemisferio derecho es el encargado de: Las imágenes, el ritmo, es atemporal, intuitivo, soñador, perceptivo y no verbal; es considerado el 'cerebro artístico'. Del desarrollo y equilibrio de los dos hemisferios cerebrales depende la salud mental y es ahí donde se produce la máxima creatividad".

Llevando a la práctica la obra de Sperry en el campo de la educación artística, Betty Edwards enseña a dibujar a sus alumnos incursionando a la modalidad del hemisferio derecho o hemisferio espacial, donde se encuentra –como hemos citado– el

pensamiento visual y perceptivo. Para Edwards (2000), la importancia que tienen estas investigaciones es saber que cuando exponemos una información a una persona, la misma puede ser asimilada de dos formas diferentes y que ambos hemisferios cerebrales pueden trabajar unidos para producir una experiencia o conocimiento.

En general, la enseñanza en las escuelas ha otorgado mayor importancia al hemisferio izquierdo –el lógico, racional–, soslayando el desarrollo de las potencialidades del hemisferio derecho. Sin embargo, es necesario que la comunidad educativa esté consciente de las funciones de ambos hemisferios y las aproveche, generando experiencias de aprendizaje que conlleven la solución de problemas relacionados con las necesidades de los alumnos, y así se avance en la meta de formar seres humanos más equilibrados y completos, los cuales puedan utilizar al máximo sus potencialidades creativas. Waisburd (1996) señala que: "La función del hemisferio derecho es la de gestar e iluminar el acto creativo y la del hemisferio izquierdo la de ayudar a la concreción y realización del proyecto creativo".

2.3.2 Inteligencia y creatividad

Por lo general los seres humanos tenemos más desarrolladas ciertas aptitudes y habilidades, es común escuchar: "Este niño tiene más talento para manipular objetos y materiales diversos que otro niño que tiene más desarrollado el sentido auditivo...". En este sentido, Gardner (1985) plantea la Teoría de las inteligencias múltiples en la que afirma que todas las personas poseen por lo menos siete inteligencias básicas. Asimismo explica que la inteligencia tiene más que ver con la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, que con agrupar diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad. En este sentido la inteligencia es vista como una destreza que se puede desarrollar.

En su libro *Educación artística y desarrollo humano*, Gardner, insiste en que para evaluar una inteligencia, es de vital importancia que el estudiante cuente con la

oportunidad de trabajar intensivamente y familiarizarse con las posibilidades y limitaciones de los materiales. Al tener una perspectiva más amplia del concepto de inteligencia, se reconoce que ésta funciona de diferentes maneras en las vidas de las personas. Gardner (1985) identifica un medio para determinar la amplia variedad de inteligencias que poseen los seres humanos, agrupándolas en siete categorías, las cuales caracterizamos a continuación:

1. *Inteligencia lingüística*: Consiste en la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje. Es la inteligencia de los poetas, escritores y oradores.
2. *La inteligencia lógico matemática*: Se trata de la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, causa-efecto), las funciones y las abstracciones. Esta forma de inteligencia es común en los científicos, matemáticos y todas las personas cuyas vidas están priorizadas por la razón.
3. *La inteligencia corporal-kinética*: Es la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos. Se caracteriza por la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas (por ejemplo un artesano, escultor, mecánico, cirujano, bailarín, deportista). Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.
4. *La inteligencia espacial*: Consiste en la habilidad para percibir de manera exacta las relaciones del mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones (por ejemplo un escultor, arquitecto o pintor). Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que

existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.

5. *La inteligencia musical:* Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical; así como a sonidos no necesariamente musicales. Quienes poseen un mayor desarrollo de este tipo de inteligencia se sienten atraídos por el mundo del sonido, por lo que tratan de producirlo y reproducirlo en combinaciones propias; es el caso de los compositores, cantantes, músicos y bailarines.
6. *La inteligencia interpersonal:* Es la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica. Esta inteligencia es una sensibilidad especial hacia los demás y es común encontrarla en los vendedores, los políticos, los terapeutas y los maestros.
7. *La inteligencia intrapersonal:* Permite el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones), tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Gardner afirma que esta inteligencia es, en ocasiones, invisible o imperceptible.

Considero que el entendimiento de que existen diferentes tipos de inteligencia es de vital importancia para el desarrollo de la creatividad, porque con este conocimiento el educador podrá guiar a sus alumnos a evolucionar en las áreas en las cuales poseen

mayores habilidades. En este sentido el docente de arte puede utilizar este conocimiento como una herramienta para promover la educación artística en el centro escolar; y así mismo fomentar las bondades de la inteligencia espacial.

A través del desarrollo de la inteligencia espacial el educando adquiere mayor capacidad para diferenciar formas y objetos, incluso cuando se ven desde diferentes ángulos, así como para distinguir y administrar la idea de espacio, elaborar y utilizar mapas y otras formas de representación. De igual manera su desarrollo implica una mejor identificación del mundo visual, así como una sensibilidad mas aguda sobre la percepción del movimiento y la recreación de experiencias visuales.

El estímulo de la inteligencia espacial puede fomentarse de distintas maneras y existen estrategias para cada edad. En los niños, por ejemplo el docente de educación plástica puede narrar una historia a sus alumnos y proponer la ilustración de esta historia con la libertad de que el niño pueda interactuar con la historia narrada presentando el final o los fragmentos que el consideran representan una continuidad. Toda actividad en la cual intervenga la imaginación fomenta el desarrollo de esta inteligencia.

Otra manera de estimular la inteligencia espacial es pedirles a los niños su opinión en relación con los hechos de la vida cotidiana, este sencillo ejercicio estimula el uso de la percepción. El docente puede enriquecer esta actividad con la introducción de una acción plástica en la cual el reto principal sea crear la pieza mas creativa e imaginativa; ya sea bidimensional o tridimensional.

Es indiscutible que el desarrollo de la creatividad dependerá en gran medida de la utilización de diversas herramientas para desarrollar la Inteligencia espacial. La habilidad adquirida con la practica de esta inteligencia será de gran ayuda para todo individuo cual quiera que sea su área de desenvolvimiento profesional. Sin embargo será todavía de mayor utilidad para todo aquel que realiza una actividad de creación

artística; en la cual por lo general se tienen que enfrentar a diversas complejidades, como la de encontrar modos de transformar un material en una idea, imagen o sentimiento.

Desde otra perspectiva, Eisner considera la actividad artística cómo un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo, porque el artista se enfrenta a miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de su manipulación del material y las que concibe como su propósito artístico. Lo que está claro aquí es que el pensamiento no sólo se limita a operaciones verbales sino que también se rige por diferentes cualidades, de acuerdo al modo en que la persona se quiera expresar y la naturaleza del material que utiliza. Organizar las cualidades visuales como lo hace un pintor o un escultor, son procesos dirigidos por el pensamiento. Vista de esta manera, la inteligencia cualitativa es un modo de acción humana que puede crecer a través de la experiencia y puede ser utilizada en las actividades cotidianas.

2.3.3 El Proceso creativo y su aplicación en la formación artística

Una actitud de apertura hacia nuestro ambiente y las situaciones de nuestro contexto, es el primer paso para que surjan nuevas ideas y de esta forma se inicie el proceso creativo. Las respuestas creativas sólo se pueden obtener a través de un proceso vivencial, en el que juega un papel muy importante la experiencia del alumno y la interacción del maestro. El proceso creativo es interactivo. Es un proceso en el cual se generan nuevas ideas o conceptos, o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos cuyo fin principal es producir soluciones originales. El proceso creativo en las artes visuales lo considero como una serie de fases en las cuales se realizan diversos análisis mentales cuyo fin es la comunicación de ideas y sentimientos.

En este sentido es vital que el docente aplique el proceso creativo para idear estrategias de enseñanza que persigan el logro de un aprendizaje relevante, en el

desarrollo de habilidades cognoscitivas, en la organización de actividades innovadoras, flexibles y motivantes, tomando en cuenta la experiencia, la colaboración y la implicación del educando. Para De la Torre (1997) el aprendizaje relevante va más allá del aprendizaje significativo y de la mera comprensión e integración de los aprendizajes académicos. El aprendizaje relevante es aquel que teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos, su cultura extraescolar, las experiencias personales, las vivencias familiares, etc., busca la integración entre las significaciones previas y las significaciones académicas. Esto es, toma en consideración no sólo los aprendizajes previos a nivel escolar, sino todos aquellos que el sujeto ha ido adquiriendo en su entorno cultural, experiencial y académico.

En base a lo que hemos tratado hasta el momento se puede puntualizar que la creatividad constituye una dimensión básica disponible en cada ser humano y, además, que en su práctica influyen en gran medida los factores ambientales y experienciales. Por lo tanto, es incuestionable que el bagaje creativo es susceptible de modificarse mediante estrategias educativas adecuadas. En línea con estas ideas enunciaremos los procedimientos más comunes indicados por los estudiosos del tema (Darrow y Vanallen, 1965; Heinelt, 1979; Sikora, 1979; Logan y Logan, 1980) para el desarrollo de esquemas creativos de conducta para la resolución de problemas:

- *Enseñar mediante la investigación y aprender mediante el descubrimiento.* La idea es que el docente ofrezca un mínimo de instrucciones y numerosas sugerencias. De esta manera el alumno no solo participará activamente en el aprendizaje, sino que él mismo será quien lo dirige. El maestro será un guía: proporcionara los datos necesarios cuando se le consulte e incentivara en todo momento la curiosidad y la originalidad en sus alumnos.
- *Empleo de técnicas de enseñanza indirecta.* La explicación magistral es sustituida por la creación de situaciones de aprendizaje. Las soluciones se deducen a través de pistas y sugerencias emitidas por el docente al contestar las consultas; se trata de que el educando reconstruya o descubra las respuestas. Como

escriben Logan y Logan (1980), la enseñanza creativa se convierte en el arte de preguntar, sugerir, proporcionar pistas, indicar alternativas; en suma, en facilitadora del aprendizaje.

- *La enseñanza es de naturaleza flexible y adaptativa.* Toma en consideración las condiciones del contexto y organiza la acción atendiendo a las limitaciones y capacidades del educando.
- *La enseñanza está orientada al desarrollo de capacidades y habilidades cognoscitivas.* Busca extender al máximo las capacidades y habilidades del educando, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Por lo tanto, la actividad creativa no es solamente el resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella se presentan todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de éstas contribuirá al crecimiento del potencial creativo.
- *La enseñanza es motivante e imaginativa.* Sustituye la rutina y el aburrimiento por la sorpresa y el interés. El docente crea situaciones insuales que implica un desafío para el educando.
- *Se fomenta la combinación de todo tipo de materiales e ideas.* Una enseñanza creativa realiza variadas combinaciones y múltiples usos de los medios y materiales con los cuales se dispone. Por ejemplo, en las artes plásticas el docente debe motivar al alumno para que antes de plasmar su idea, dialogue con los materiales en base a sus experiencias y se cuestione acerca de las inagotables posibilidades de soluciones que se pueden conseguir con ese material.
- *Favorece la relación entre el docente y el educando.* La implicación del alumno en el propio proceso de aprendizaje viene inducida, en general, por una relación de mutua confianza, comprensión y clima positivo con el maestro. La relación positiva entre docente y educando genera compromisos, apoyos, superación.
- *Atiende a los procesos sin descuidar los resultados.* En una enseñanza creativa, interesa tanto el proceso como el resultado. Se presta mayor atención a lo que ocurre a lo largo de todo el proceso, a los aprendizajes no previstos, pero

igualmente provechosos; sin descuidar los objetivos del programa.

- Se favorece la *autoevaluación*. El alumno compite consigo mismo y no en relación a un criterio externo. Al realizar una pieza artística se invita al alumno a tomar distancia, es el momento en que se separa de la obra creada; una vez alejado, toma de nuevo contacto con la realidad y puede evaluar su proceso. Analiza conceptualmente los resultados obtenidos de sus acciones, lo cual constituye una autoevaluación única y personal de lo aprendido en el proceso.

La aplicación por los docentes de los principios descritos anteriormente son importantes para la enseñanza de la educación artística; porque constituyen un detonante que permite remover con mayor facilidad la rutina, dando entrada a la innovación y al compromiso por parte de todos los que actúan en el proceso educativo.

2.3.4 Fases del Proceso Creativo

El desarrollo del proceso creativo puede producirse de dos maneras: paso a paso por un camino organizado, o bien de una manera inconsciente por una reorganización súbita de las ideas.

La creación organizada conduce a un proceso que se desarrolla lentamente: ladrillo a ladrillo, paso a paso (Arnold 1959). Nuestro autor en el proceso de creación organizada distingue tres métodos mentales: análisis, síntesis y evaluación. Son los mismos métodos que recomiendan Kandinsky (1955) y Lowenfeld (1962) en el estudio del arte a fin de fomentar el desarrollo de las facultades creativas. Estos tres métodos mentales los ve Arnold como análogos a las tres fases del proceso creativo: 1) preparación, 2) producción y 3) decisión.

Preparación: análisis para delimitar el problema concreto, ver sus componentes y su relación con el todo antes de dar el paso siguiente. Se trata de un largo proceso de análisis de todas las variables conocidas y probables-potenciales, que ponen cada vez más

de relieve el problema. En esa fase se trata de definir el problema con toda claridad, de ver sus componentes en detalle y en relación con el todo.

Producción: sopesar las diferentes posibilidades de solución del problema a través de la asociación consciente de ideas para transformar y mejorar las combinaciones. Esas ideas asociadas se transforman en combinaciones siempre nuevas, que a su vez constituyen distintas posibilidades de solución del problema, gracias a un pensamiento sintético. Es una «técnica consciente» con la que cada asociación puede transformar y mejorar las combinaciones.

Decisión: Esas nuevas combinaciones son sopesadas y comprobadas mediante evaluación de las mismas.

En el acceso inspirado de la creatividad discurre en parte sobre un plano inconsciente y no es posible seguir siempre los componentes del mismo. En este modo distinguimos cuatro fases: 1) preparación, 2) incubación, 3) visión (o iluminación) y 4) verificación. Irving-Taylor (1959)

Preparación: período en que reúne el conocimiento a través de la experiencia por lo que la sensibilidad en la percepción del entorno y la ingenuidad en la interpretación de esa percepción condicionará el conocimiento. Con ingenuidad nos referimos a una apertura a las ideas nuevas. Durante esta fase el individuo recoge todo tipo de experiencias vitales y de saberes sin previa censura, es decir, sin ponderar lo que puede ser importante y lo que no. Eso crea una base amplia sobre la que es posible montar el verdadero proceso creativo.

Incubación: se desarrolla en el inconsciente y representa tiempo de inquietud y frustración en el individuo, y que exige una notable tolerancia a la frustración. Tras el distanciamiento se aborda el problema con nuevas fuerzas.

Iluminación: el material acumulado en la fase de incubación se transforma en conocimiento claro y coherente que aflora de forma repentina. Suele ir acompañada de sentimientos fuertes que el individuo normal cohibe.

Verificación: constituye la parte final del proceso, en la cual se comprueba, examina y configura la nueva visión hasta adecuarse al individuo creativo y al entorno, En esta fase se da el cometido más difícil, que es el de la comunicación, consistente en traducir la visión subjetiva a formas simbólicas objetivas (como la escritura o el lenguaje).

En cuanto al proceso creativo, De la Torre (1997) ajusta la forma didáctica de proceder a las fases del proceso creativo inspirado (preparación, incubación, iluminación, verificación) trasladándolas al comportamiento didáctico del profesor. Lo centra en el proceso ideativo, debido a lo cual el propio proceso didáctico seguido se convierte en estimulador de la creatividad. Se trata de transferir el proceso creativo al proceso de enseñar. En este sentido nuestro autor propone las siguientes fases para el proceso didáctico creativo: 1) Problematizar, 2) Climatizar, 3) Estimular, 4) Estimar y orientar.

Problematizar en el proceso creativo se suele iniciar con la toma de conciencia de alguna situación problemática, es una fase de cuestionamiento y *preparación* que obligadamente antecede a una búsqueda. Pues bien lo mismo se aplica al proceso didáctico, el docente debe adoptar estrategias que lleven al alumno a interrogarse, interesarse e inquietarse por los contenidos propuestos en el salón de clase. Estas estrategias debe incentivar al estudiante a una búsqueda más allá del cumplimiento con las asignaciones, en este sentido el cuestionamiento es el incentivo para despertar la curiosidad intelectual (cognición), motivar (actitud) y buscar alternativas (ejecución).

Climatizar es la fase en la que el alumno busca satisfacer sus inquietudes recopilando información y respuestas a sus preguntas. Equivale a la fase creativa de *incubación* en

la que el sujeto se distancia o despreocupa aparentemente, si bien en el fondo está posibilitando asociaciones más ricas y lejanas. Esta fase es el momento en el cual se agudiza nuestra sensibilidad hacia la información que buscamos: es una especie de “alerta mental”. En esta etapa la actuación didáctica consiste en definir los puntos más significativos o relevantes de la situación a resolver y dejar al alumno que indague por su cuenta. Se trata, de obtener la mayor información necesaria para la solución del problema, sin importar su origen. El principal papel del docente en esta fase es crear un clima de comunicación y confianza que favorezca la búsqueda y la experimentación.

Estimular es un término clave tanto en el desarrollo creativo como formativo. La estimulación corresponde con la fase de *iluminación*. El docente creativo fomenta la expresión de ideas nuevas u originales en lugar de reprimirlas e incita a la comunicación de estas. En esta fase no es recomendable utilizar el juicio crítico, pues puede frenar la espontaneidad del alumno. Posiblemente este último aspecto sea lo más difícil para el docente que está acostumbrado a corregir en el acto las tareas que le presentan los alumnos. En esta etapa se recomienda que el docente cuestione al alumno y sugiera nuevas alternativas las cuales incentivarían al alumno a reflexionar sobre las soluciones posibles.

Estimar corresponde con la *verificación* en el proceso creativo, es la fase de evaluación en la cual es necesario dar entrada no sólo a la valoración basada en objetivos, sino al reconocimiento de los aspectos positivos y a la evaluación formativa. En este sentido debe valorarse también el proceso seguido durante la creación, así como la evolución lograda por el alumno. La actuación didáctica correspondiente a esta fase del proceso es la estimación de las ideas o realizaciones plásticas del alumno. El juicio crítico cede a la evaluación orientadora y formativa.

Las fases propuestas por De la Torre funcionan como un sistema creativo, que le permite al docente planificar, coordinar, administrar y evaluar los cursos donde se desempeña. Estas investigaciones se han constituido en un nuevo paradigma educativo, donde el trabajo del docente consiste en presentar los conocimientos en

forma de problemática, situándolos en un contexto de referencia y ubicando estos problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance.

En síntesis, el proceso didáctico creativo debe desarrollarse en forma de espiral, partiendo de una situación problemática, confrontando cognitivamente lo conocido con lo desconocido, a través de técnicas que faciliten el autoaprendizaje, en un ambiente que promueva la libertad de expresión y la valoración de las diferentes respuestas tanto positivas como negativas. La aplicación de este proceso en la enseñanza de las artes visuales se puede abordar con diversas actividades que beneficien la producción artística del alumno. Estas acciones se encaminan a la expresión espontánea, a buscar ideas y productos innovadores a través del desarrollo de diversos proyectos en los cuales el alumno se sientan con la libertad de añadir, suprimir, modificar y alterar formas ya establecidas.

El conocimiento de los niveles creativos son de suma importancia en la formación del docente, debido a que le proporciona herramientas para la organización de actividades innovadoras, flexibles y motivantes, así como también le permite aprender a establecer relaciones con sus estudiantes donde se tome en consideración la experiencia, la colaboración y la aptitud del alumno.

De igual manera la aplicación de estas estrategias creativas para la enseñanza de las artes visuales es sumamente viable, porque no sólo contribuye a desarrollar significativamente la capacidad artística en los alumnos, sino que además les permite fortalecer la interacción cognitiva y afectiva entre ellos durante dicho proceso educativo. Asimismo, fomenta la búsqueda consciente de alternativas de solución para dar respuesta a los desafíos propuestos. Además, potencia el nivel de creatividad y sensibilidad tanto del docente como del educando.

Queda de manifiesto que la creatividad en la enseñanza de las artes visuales tiene un importante papel que jugar en la puesta en práctica de una educación integral, que además de atender los contenidos intelectuales-artísticos-prácticos, contemple la

incorporación de ideas innovadoras para la resolución de las problemáticas propias del campo.

Por otra parte, la implementación de estas estrategias didácticas creativas por parte del docente, tiene mucho que decir en una educación artística que persigue que el educando sea el responsable de su propio aprendizaje, que busca potenciar la capacidad de resolver problemas complejos y nuevos, que se propone desarrollar el pensamiento creativo y la capacidad de proporcionar respuestas múltiples ante situaciones complejas. Si queremos que la creatividad pase a formar parte de la educación, se ha de formar primero a los docentes en ella y hacerlos consciente de su valor e importancia, sólo así podremos pensar en su traslación y en su implementación efectiva a nivel curricular y en el aula.

2.4 APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

Son numerosos los aportes de la Psicología de la educación o Psicología educativa en el campo de la Pedagogía. Estas contribuciones han constituido la base para la implementación de diversas estrategias educativas. Asimismo han ofrecido una mejor comprensión del comportamiento de los individuos y los grupos sociales involucrados en los ambientes educativos, a través del estudio del aprendizaje.

En este apartado señalaré los rasgos característicos de los paradigmas vigentes en la psicología de la educación y las consecuencias de su aplicación en la educación artística. Aunque por considerarlo de mayor relevancia para este estudio y para mis intereses como educadora de artes me centrare en los siguientes paradigmas: El humanista, el cognitivo, el constructivista y el sociocultural.

A mi entender es importante recalcar que no podemos limitarnos a trabajar con un paradigma, ya que más bien se trata de rescatar experiencias válidas del conocimiento científico utilizando diferentes postulados y principios que nos permitan lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje con mayores ventajas y posibilidades para el educando. Basándome en mi propia experiencia puedo decir que

el integrar diferentes métodos a través de la planeación didáctica ayuda a mantener el interés activo de los estudiantes.

Para entender los orígenes y la concepción de la enseñanza de cada paradigma seguire la obra Hernández (2002). Nuestro autor reconoce una cierta estructura que permite analizar con un mínimo de racionalidad cada paradigma producto del trabajo de la psicología de la educación, identificando cuatro componentes: 1) Origen y fundamentos, 2) Concepción de la enseñanza, 3) Concepción del alumno, 4) Concepción del maestro.

Cada uno de los paradigmas derivados de la psicología de la educación en una óptica proyectiva de aplicación en el campo de la educación, presentan posturas que tratan de explicar, por ejemplo: el proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen, así como los determinantes del aprendizaje, partiendo del estudio de las características del educando, las implicaciones educativas y la interacción educativa existente entre maestro-alumno, alumno-alumno entre otros. A continuación realizaremos una revisión de los contenidos existentes en los paradigmas Cognitivo, Humanista, constructivista y sociocultural.

2.4.1 PARADIGMA COGNITIVO

Origen y Fundamentos

Los estudios de enfoque cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta del siglo XX y se presentan como la teoría que ha de sustituir a las perspectivas conductistas que había dirigido hasta entonces la psicología. Todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos, que han influido en la conformación de este paradigma, tales como: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de la Gestalt, Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y las aportaciones de Vygotsky, sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la "zona de desarrollo próximo", por citar a los más reconocidos.

Las ideas de estos autores tienen en común el haberse enfocado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.) aunque también subraya que existen diferencias importantes entre ellos. Desde los años cincuenta y hasta la década de los ochentas, sobre las bases del paradigma cognitivo se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las distintas facetas de la cognición. Por lo tanto se puede afirmar, que en la actualidad ya no es un paradigma con una aproximación monolítica, ya que existen diversas corrientes desarrolladas dentro de este enfoque, por ejemplo: el constructivismo y la propuesta sociocultural.

En la actualidad, es difícil distinguir con claridad (debido a las múltiples influencias de otras disciplinas) dónde termina el paradigma cognitivo y dónde empieza otro, porque pueden encontrarse líneas y autores con concepciones e ideas de distinto orden teórico y metodológico que integran ideas de varias tradiciones e incluso ideas de paradigmas alternativos, por ello se observan diversos matices entre ellos.

Concepción De La Enseñanza

La teoría cognitiva proporciona grandes aportaciones al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la contribución al conocimiento preciso de algunas capacidades esenciales para el aprendizaje, tales como: la atención, la memoria y el razonamiento. Muestra una nueva visión del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo.

Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad. Considera que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo, las que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.

En conclusión, la teoría cognitiva concluye que: aprender constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y

personal en cada individuo, porque se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognoscitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

Dos de las cuestiones centrales que ha interesado resaltar a los psicólogos educativos de esta corriente, son las que señalan que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

Concepción Del Alumno

El alumno es un sujeto activo, procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

Concepción Del Maestro

Desde la perspectiva cognoscitivista, el profesor debe partir de la idea de que un alumno es un ser activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. Por esto, el docente ha de centrarse especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. No debe desempeñar el papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos. Se trata de ofrecer al educando recursos y conocimientos capaces de obrar como puntos de partida; incentivos que promuevan respuestas, cuestionamientos y búsquedas de soluciones absolutamente personales por parte de los alumnos.

Un ejemplo de la aplicación de este paradigma en las artes plásticas sería en la enseñanza de alguna técnica plástica. La exploración y el conocimiento de materiales y procedimientos deben proyectarse en contenidos claramente explicitados por el maestro. Los hallazgos plásticos logrados durante el proceso por el alumno van acompañados con diálogos y explicación de las experiencias que hicieron posible este descubrimiento. Un caso específico ocurre en la enseñanza de técnicas por lo general se trata de trabajar de forma experimental con un bagaje visual dado para transformarlo en soluciones individualizadas. El aprendizaje de los núcleos teórico-técnicos y conceptuales se realizan en paralelos a los procedimentales y experimentales en la práctica, de manera que unos y otros se complementan de forma natural. Sin embargo

el maestro para impartir los aspectos teóricos se vale de una serie de estructuras para la mejor comprensión por parte de los estudiantes del contenido; como son la reflexión crítica acerca del contenido teórico tratado con relación a la práctica y a la experiencia individual del educando; estas actividades las realiza a través de sesiones colectivas.

De igual manera en los aspectos práctico del taller de técnicas pictóricas el docente propone la aplicación de diversas técnicas, para resolver problemas pictóricos específicos. La elección por parte del alumno será en base a lo aprendido en las discusiones y críticas grupales de los aspectos teóricos de determinada técnica. Así mismo el maestro organizara una serie de actividades dirigidas a la experimentación plástica para el descubrimiento de las propiedades de los materiales. En este sentido, podemos afirmar que la enseñanza de las técnicas pictóricas se trata de dotar a los alumnos de herramientas y conocimientos suficientes para que más allá de dominar una técnica dada, sean capaces de utilizarla o de transformarla de acuerdo a las necesidades expresivas de cada alumno.

2.4.2 PARADIGMA HUMANISTA

Orígen Y Fundamentos

La psicología humanista es una escuela que pone de relieve la experiencia no verbal y los estados alterados de la conciencia como medio de realizar nuestro pleno potencial humano. Nace como parte de un movimiento cultural más general surgido en Estados Unidos en 1960 y que involucra planteamientos en ámbitos como la política, las artes y el movimiento social, denominado Contracultura. Sus principales representantes son A. H. Maslow, C. Rogers y G. Allport, quienes toman a la persona como centro, basada en la creencia, en su libertad de elección, para decidir sus propios planes, metas, entre otros aspectos.

Para el paradigma humanista hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo. El movimiento de la Psicología Humanista, entiende al Ser Humano como parcialmente

libre, el cual posee un margen de libertad de elección del cual es responsable y contribuye conjuntamente con lo anterior en la conformación del individuo como Persona única e irrepetible. El hombre y la mujer desde el prisma humanista, son ante todo personas totales, dotadas de un potencial único de desarrollo; son sujetos singulares, activos, complejos, integrales, unidades creadoras en permanente dinámica.

Los trabajos y la teorización de los psicólogos humanistas giran alrededor del estudio y promoción de los *procesos integrales de la persona*. Según este modelo psicológico, el aprendizaje máximo de cada individuo sucede en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de los demás, como profesional en el área de su especialidad, y como miembro constructivo de la sociedad, de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad (J. Lafarga 1981). El aprendizaje significativo se produce cuando es autoiniciado y a condición de que el estudiante pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal. En estas líneas de idea es claro que se obtienen mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se trata con un alumno interesado y comprometido en aprender, a uno que este en el salón de clase por imposición de un tercero o esperando ser dirigido completamente por el maestro.

Concepción De La Enseñanza

Los alumnos son diferentes, y la idea es ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás. De esta manera, es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y a comprender de un modo íntegro lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarlos de acuerdo con cierto molde predeterminado.

Para Weinstein (1975), citado por Hernández (2002) existen cinco características importantes de la educación humanista.

- ❖ Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.
- ❖ Fomenta el incremento de las opciones del individuo.

- ❖ Concede al conocimiento personal tanto valor como al conocimiento público.
- ❖ Tiene en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo.
- ❖ Considera que todos los elementos constituyentes de un programa educativo deben contribuir a crear un sentido de relevancia, valor merecimiento en cada persona implicada.

Por su parte Carl Rogers¹¹ hace énfasis en lo que el llama educación *democrática centrada en la persona*, la cual consiste en responsabilizar de su educación al alumno. Asimismo se centra en la personalidad, por lo que expresa que:

- ❖ La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
- ❖ El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se le puede facilitar el aprendizaje).
- ❖ En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- ❖ El objeto central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que colaboren solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

En resumen el concepto adoptado por los humanistas es de tipo *indirecto* ya que la idea es que el docente permita que el alumno aprenda impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, que estos decidan emprender. De este modo el paradigma humanista propone una educación centrada en el alumno, y

¹¹ Influyente psicólogo en la historia estadounidense, junto a Abraham Maslow funda el enfoque humanista en psicología. Fue partícipe y gestor instrumental en el desarrollo de la terapia no directiva, también conocida como Terapia centrada en el cliente, que renombró como Terapia centrada en la persona. Esta interesante teoría es conocida por sus siglas en inglés PCA "Person-Centered Approach" o enfoque centrado en la persona. Sus teorías abarcan no sólo las interacciones entre el terapeuta y el cliente, sino que también se aplican a todas las interrelaciones humanas. La terapia rogeriana contrasta con las perspectivas psicológicas freudianas y las sociales de Alfred Adler y de Albert Bandura, por el uso preferente de la empatía para lograr el proceso de comunicación entre el cliente y el terapeuta o, por extensión, entre un ser humano y otro.

promueve una enseñanza flexible y abierta en la que los alumnos logren asegurar aprendizajes vivenciales con sentido.

Por último, y en relación con lo anterior, a la hora de plantear los objetivos de un curso o sesión determinada, se debe poner énfasis en las condiciones vivenciales y el contexto que los alumnos experimentarán en el proceso de enseñanza. Así, desde este enfoque, el profesor debe tener como propósito rector durante la planeación y luego en la enseñanza propiamente dicha, algo más que conseguir ciertos resultados o conductas preestablecidas; debe guiar o propiciar que los alumnos se aproximen a ciertas situaciones y experiencias de suyo valiosas para su crecimiento y su formación pedagógica.

Concepción Del Alumno

Los alumnos son considerados como: entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. Los estudiantes son personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes deben considerarse como personas totales no fragmentadas (Hernández Rojas Gerardo, 2002). Por tanto para lograr el aprendizaje del alumno hay que involucrarlo como totalidad (procesos afectivos y cognitivos), según la percepción de C. Rogers (1957) le agrega que el aprendizaje no debe ser impuesto por el profesor, sino que el estudiante sea activo, decida, mueva sus propios recursos, desarrolle sus potencialidades, se responsabilice con su propio aprendizaje.

Concepción Del Maestro

El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos para de esta manera crear y fomentar un clima social que permita la comunicación de la información académica y la emocional de forma exitosa.

Los rasgos que debe asumir el educador humanista: ha de ser un maestro interesado en el alumno como persona total, procurar mantener una actitud receptiva

hacia nuevas formas de enseñanza, fomenta en su entorno el espíritu cooperativo, muestra empatía y rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas, pone a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencia (García Fabela Jorge Luis, 2006).

Sus esfuerzos didácticos están dirigidos a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad. Indudablemente esta visión del docente puede no ocurrir en determinadas situaciones educativas. Por ejemplo es sabido que cada alumno tiene personalidades y estilos diferentes de asimilar el aprendizaje, por lo tanto es difícil que el profesor se ha acogido de la misma manera por todo el grupo. Asimismo en determinados cursos y contenidos, el enfoque de enseñanza es más dirigido y con más apoyo didáctico que obligatoriamente debe ser elegido por el profesor (por ejemplo en un curso sobre aprendizajes de técnicas pictóricas, es vital la información que proporciona el profesor y la experiencia de este para obtener resultados positivos en la práctica). En este sentido suele ser más enriquecedor para el alumno cuando escucha la experiencia que ha tenido el maestro con el uso de determinada técnica en su propia obra, que uno que explique solo en base a teoría y no por una práctica comprobada del mismo.

Estrategias Y Técnicas De Enseñanza

Patterson (1973 citado en Hernández 2002) menciona algunos pasos necesarios para lograr los objetivos de una educación humanista:

- ❖ Los programas deben ser más flexibles y proporcionar mayor apertura a los alumnos.
- ❖ Se debe proveer el aprendizaje significativo vivencial.
- ❖ Es necesario dar primacía a las conductas creativas de los alumnos.

- ❖ Hay que propiciar mayor autonomía de los alumnos.
- ❖ Se debe dar a los alumnos oportunidad de actuar en forma cooperativa.
- ❖ Se requiere estimular a los alumnos para que realicen su evaluación personal.

En Rogers y Freiberg (1996) citado por Hernández (2002), se mencionan las siguientes técnicas para propiciar el aprendizaje de los alumnos:

Construir sobre problemas percibidos como reales. Se debe procurar que el alumno se enfrente a problemas que le “pertenezcan”; es decir, que no le sean ajenos y que tengan significado para ellos. En este sentido, puede ser válido que el maestro aliente a los alumnos para que expongan los problemas que tienen y que se asocien con el curso que va a impartir. Igualmente puede ser útil confrontar a los alumnos con problemas que en el futuro serán reales para ellos.

Proporcionar recursos. En lugar de que el maestro dedique tiempo excesivo a la planeación y elaboración de programas de estudio para los alumnos, puede tratar de pensar cómo reunir todos los recursos disponibles que permitan a sus alumnos un aprendizaje vivencial acorde con sus intereses y necesidades. Los recursos pueden ser de tipo documental (mapas, libros, periódicos, revistas, etc.), los que proporciona la misma comunidad (excursiones, visitas, entrevistas con personalidades destacadas en la materia o tema tratado, etc.), e incluso los recursos humanos, entre los que el maestro y otros expertos pueden desempeñar un papel esencial (p. ej. poniendo a disposición de los alumnos sus conocimientos a través de talleres especiales, charlas, mesas redondas).

Uso de contratos. El contrato es un “dispositivo 'abierto' que proporciona simultáneamente una cierta seguridad y una responsabilidad real en un ambiente de libertad. Éste es un recurso en el cual el alumno plasma sus propios objetivos de aprendizaje y mediante el cual se compromete a realizar una serie de actividades para

lograrlos; en el contrato también, de mutuo acuerdo con el profesor, se señalan los acuerdos con los que el alumno será evaluado. Al mismo tiempo, los alumnos deben saber que ese contrato les confiere ciertos derechos si cumplen con sus obligaciones responsablemente (p. ej. obtener una buena calificación, así como obtener al final del ciclo la satisfacción de haber cumplido o sobrepasado sus objetivos).

La división del grupo. Dado que los alumnos deben tener libertad para elegir entre la celebración o no de contratos, o entre un programa abierto y flexible y otro estructurado, no siempre habrá alumnos que opten por las primeras alternativas. En estos casos es conveniente dividir el grupo y proporcionar el tipo de enfoque apropiado a cada parte.

Trabajo de investigación y/o elaboración de proyectos. Consiste en que los alumnos proyecten y realicen trabajos e investigaciones basados en el aprendizaje autoiniciado y vivencial. Para propiciar esta técnica, el maestro crea un clima de investigación sugiriendo problemas o temas que puedan ser investigados o de ayuda para cada alumno de acuerdo a sus intereses o las necesidades que el maestro percibe en el trabajo que esta desarrollando el alumno. En este sentido el docente anima y da apoyo inicial a los alumnos; posteriormente, éstos realizan actividades compartidas con el profesor y sus compañeros del grupo, autodirigidas de modo que se fomente un marco idóneo y un acercamiento a la actitud indagadora o científica.

Tutorías entre compañeros. La tutoría entre un compañero que la imparte y otro que la recibe trae beneficios mutuos. Es posible elegir a quienes puedan ofrecer la tutoría con base en criterio de personalidad, responsabilidad, rendimiento y entusiasmo. A estos alumnos se les dan sesiones preparatorias para aprender a facilitar el aprendizaje y se les puede monitorear constantemente mientras imparten las sesiones de tutoría.

Concepción De La Evaluación

El humanismo defiende la autoevaluación como recurso que fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza de los estudiantes; señalan que la aproximación al desarrollo individual de cada estudiante no se logra dentro de una evaluación con

criterios externos sino con la autoevaluación, ya que son los alumnos quienes, con base a sus propios criterios, están en una posición más adecuada para determinar en qué condiciones de aprendizaje y crecimiento se encuentran después de haber finalizado un curso o una actividad de aprendizaje.

Rogers (1978 citado por Hernández 2002) destaca dos tipos de criterios que deben tomar en cuenta los alumnos cuando se autoevalúan:

- 1) Criterios significativos desde el punto de vista personal: Grado de satisfacción con el trabajo conseguido; evolución intelectual y personal; compromiso personal con el curso y finalmente si ¿promoción el curso el estudio más profundo de algún tema? Este último punto constituiría un valor agregado y un incremento positivo a los objetivos de aprendizajes propuestos en el contrato o documento redactado al inicio del curso.
- 2) Criterios impuestos desde fuera o asumidos en el pasado: Grado de profundidad con que se leyeron los materiales; dedicación puesta en todas las clases, lecturas y trabajos; comparación con la dedicación puesta en otros cursos y comparación de la propia dedicación con respecto a la de los compañeros.

Es importante resaltar los beneficios de la autoevaluación como proceso de aprendizaje y reflexión individual de los logros obtenidos. Su aplicación puede constituirse en un punto de referencia a ser considerado por el docente al momento de emitir su evaluación final.

2.4.3 PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

Origen y Fundamentos

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos

se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

Según Jean Piaget el objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, a la vez que se formen mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se le ofrezca. Le da mucho valor al desarrollo de la autonomía del escolar tanto en lo moral como en lo intelectual.

J. Bruner, sostiene que el aprendizaje por descubrimiento favorece el desarrollo mental, y se preocupa por inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje, pero para ello, los contenidos deben ser percibidos como un conjunto de problemas y lagunas que se han de resolver.

Para Ausubel la función del profesor consistía, en crear las condiciones adecuadas mediante su actuación docente, para que los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos en el transcurso de sus experiencias escolares sean lo más precisos, complejos y correctos posibles, para llegar a lograr un aprendizaje significativo.

El constructivismo es una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. El constructivismo explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día como resultado de su relación con el medio que le rodea.

Concepción De La Enseñanza

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un

proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias.

El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon y Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Así "el constructivismo" percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos. El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. Una misteriosa fuerza, llamada "deseo de saber", nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que nos rodea. Esto es, en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo, para ajustar las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento. Típicamente, en situaciones de aprendizaje académico, se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo. Detrás de todas estas actividades descansa la suposición de que todo individuo, de alguna manera, será capaz de construir su conocimiento a través de tales actividades.

Concepción Del Alumno

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional.

Es importante resaltar que antes de planificar o programar las actividades curriculares, se debe conocer y tomar en cuenta los conocimientos previos que el alumno posee, en qué nivel de desarrollo intelectual se encuentra y el contexto social en que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se sugiere que un ambiente de aprendizaje ideal debería contemplar, las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje, para ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible. Porque es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Concepción Del Maestro

Desde la perspectiva constructivista, es importante la integración de la emoción y los afectos. El profesor debe despojarse de su papel de sabio, contextualizar los contenidos, considerar las experiencias previas de sus alumnos, respetar sus ritmos de aprendizaje. Para que se realice la construcción del conocimiento en la escuela es necesario considerar el triángulo interactivo conformado por la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos de aprendizaje que representan los saberes culturales construidos socialmente y la función del maestro orientada a vincular el aprendizaje del alumno con el conocimiento previo o con lo culturalmente establecido.

Por ejemplo en una clase de arte en la cual se modelara con arcilla o barro el propósito principal es conocer las características propias del material y conceptualmente como puede el individuo comunicar su idea con el mismo. Se le explicara a los alumnos que este es el objetivo de la actividad, señalando que pongan atención a en las particularidades del material, ya que es diferente de otros materiales

que conocen o ya han trabajado en clase (por ejemplo la plastilina). Además el docente anticipará que después de finalizada la experimentación con la arcilla, se comentará entre el grupo las similitudes y diferencias con los materiales conocidos previamente. Asimismo, las posibilidades del material para construir otras formas, expresar ideas y sentimientos. En este caso, el docente está relacionando lo nuevo (la arcilla y sus características) con lo ya conocido (plastilina), estableciendo no sólo los saberes previos que van a servirles al educando como factor de comparación, sino también poniendo de manifiesto una secuencia en la organización de sus experiencias. De igual manera el alumno este conocimiento secuencial lo llevará a la practica y será asimilado de forma diferente de acuerdo a la experiencia previa e intereses particulares de cada estudiante. Esta diversidad de ideas y experiencia se constituiran en un enriquecimiento de la creación plástica individual y grupal.

2.4.4 PARADIGMA SOCIOCULTURAL

El paradigma histórico-social, también llamado paradigma sociocultural o histórico-cultural, fue desarrollado por L. S. Vigotsky a partir de la década de 1920. Aún cuando Vigostky desarrolla estas ideas hace varios años, es sólo hasta hace unas cuantas décadas cuando realmente se dan a conocer.

Para los seguidores del paradigma histórico-social: "el individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él".

Una premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el **contexto histórico-cultural** en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas

sociales históricamente determinados y organizados.

Para Vigotsky la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como en otros paradigmas, para él se convierte en un triángulo abierto en el que las tres vértices se representan por sujeto, objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales. Y se encuentra abierto a la influencia de su contexto cultural. De esta manera la influencia del contexto cultural pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente la influencia sino que la reconstruye activamente.

Concepción De La Enseñanza

Gran parte de las propuestas educativas de este paradigma giran entorno al concepto de **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP) y al tema de la mediación. Vigostky define la ZDP como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

Vigostky, ve en la imitación humana una nueva **construcción a dos** entre la capacidad imitativa del niño y su uso inteligente e instruido por el adulto en la ZDP, de esta manera el adulto proporciona al niño auténticas funciones psicológicas superiores externas que le van permitiendo alcanzar conocimientos con mayores niveles de complejidad. Logrando así que, lo que el niño pueda hacer hoy con ayuda de un adulto, logre hacerlos mañana por sí sólo.

Por consiguiente, el **papel de la interacción social con los otros** (especialmente los que saben más: expertos, maestros, padres, niños mayores, iguales, etc.) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etc.) del alumno.

Además de las relaciones sociales, la **mediación a través de instrumentos**

(físicos y psicológicos como: lenguaje, escritura, libros, computadoras, manuales, etc.) permiten el desarrollo del alumno. Tomando en cuenta que estos se encuentran distribuidos en un flujo sociocultural del que también forma parte el sujeto que aprende.

Por lo tanto, el alumno reconstruye los saberes entremezclando procesos de construcción personal y proceso auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso.

Los saberes que inicialmente fueron transmitidos, compartidos y hasta cierto punto regulados externamente por otros, posteriormente, gracias a los procesos de internacionalización, termina siendo propiedad de los educandos, al grado que estos pueden hacer uso activo de ellos de manera consciente y voluntaria.

Las metas educativas se consideran en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes.

Concepción Del Alumno

El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar, gracias a los procesos socializadores de interactividad logra cultivarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad.

El alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de construcción en colaboración con los que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso.

Como ya he comentado en los párrafos anteriores, desde la perspectiva vigotskyana también se considera de muy alto valor los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos. Vigotsky (1979) resalta que no sólo los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales o pares “más capacitados” en un

determinado dominio de aprendizaje. Los estudios sobre interacción entre iguales, se ha dirigido a dos situaciones: la co-construcción o actividad conjunta-colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas, y las tutorías entre uno que sabe más y otro que sabe menos. En el caso de la primera, se ha demostrado, de forma sistemática, que la actividad colaborativa desarrollada con base en la igualdad creada conjuntamente por los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar tareas de diversa índole. Relativo al caso de la segunda, se ha demostrado que las relaciones de tutoría entre alumnos más capacitados y otros que los son menos frente a una tarea determinada, producen resultados o avances cognitivos significativos en los menos capacitados y también en los más capacitados. Estas actividades pueden ser aplicadas satisfactoriamente en el ámbito educativo de las artes visuales; por ejemplo en una clase de dibujo puede ser de gran ayuda un trabajo colaborativo entre un alumno que tiene mayor facilidad para dibujar con un alumno que no. Ambos en el ejercicio saldrían enriquecidos, ya que el que sabe menos encontraría en su compañero una óptica diferente de cómo trabajar y organizar los elementos compositivos a la hora de dibujar, y así mismo el que sabe más podría aprendería del que sabe menos a través de las deficiencias y puntos fuertes de este último. En este sentido el dibujo realizado por los miembros participantes termina siendo una actividad conjunta, enriquecida por las aportaciones activas de cada uno de los involucrados. Además se amplían las posibilidades de solución y comprensión que los sujetos individualmente no tendrían. También es importante resaltar que en la colaboración entre iguales se produce una relación bastante más simétrica que la que ocurriría entre profesor y alumno; tanto en la forma de concebir su entorno como en el lenguaje utilizado.

Concepción Del Maestro

El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y

ayudas estructurados en las actividades escolares siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. Para un docente de artes plásticas es importante comunicar a los alumnos el objetivo que persigue la actividad, ya que es la intencionalidad la que guía la acción y las decisiones respecto con la demanda de una tarea determinada. Para que el alumno pueda elegir un camino es necesario que conozca hacia donde va. Por ejemplo las instrucciones del docente pueden ser concebidas como una petición para la problematización de algún aspecto relacionado con la imagen, cuyo planteamiento promueva distintas estrategias de los alumnos para su resolución. Al pedir el docente que se tenga en cuenta tanto la figura como el fondo al pintar, se establece un problema plástico que los alumnos tendrán que considerar y buscarles respuestas a través de la acción; sin embargo el profesor no establece “como hacerlo”, dejando esta decisión en manos de cada uno. Posiblemente, algunos cubran la superficie del fondo con uno o varios colores, pero tal vez otros encuentren otros tipos de resoluciones como grafismos, el uso de texturas, etcétera.

El profesor deberá intentar en su enseñanza, la creación y construcción conjunta de zona de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructura de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos. Según esta idea, el experto-enseñante, en su intento por enseñar determinados saberes o contenidos (habilidades, conceptos o actitudes), crea un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno novato; es decir, en el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza, el experto-enseñante tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno-novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos. Baquero (1996 citado en Hernández 2002) señala que el andamiaje creado por el enseñante tiene tres características esenciales que a continuación se describen:

1. Debe ser ajustable a las necesidades del aprendizaje del alumno participante. Así, algunos requerirán apoyos (explicaciones, modelamientos, etc.) más simples, mientras que otros necesitarán apoyos más complejos, dependiendo del nivel de competencia inicial y progresiva que vayan demostrando los

sujetos respecto del contenido que va a ser enseñado.

2. Debe ser transitorio o temporal. Esto quiere decir que en los momentos en que los alumnos ya no requieran el sistema de apoyos o ayudas propuesto por el enseñante para el aprendizaje y dominio de los contenidos, dada su mejora ostensible en el control y el manejo de ellos, deberán retirarse en forma progresiva.
3. Debe ser explicitado (audible y visible) y tematizable. Esto es, que el alumno tome conciencia de que en la realización y mejora de su aprendizaje ha ocurrido un proceso de ayuda prestada por alguien que sabe más (el enseñante) y que, por tanto, es producto de una situación colaborativa.¹²

En la fase inicial, la actuación del profesor es principalmente “directiva” en el sentido de que es él quien toma la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos (presenta la definición de la tarea, el contenido, las intenciones educativas, etc.). Al mismo tiempo, el profesor percibe las competencias iniciales de los alumnos, para ajustar el sistema de ayudas y apoyos a ellas, y así poder ir traspasando, progresivamente, el control y el manejo de los contenidos y las formas de discurso que él quiere que los alumnos aprendan en un sentido determinado. El sistema de andamios creado por el profesor se reajustará con la intención explícita de que los alumnos vayan logrando un manejo cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos. Cuando, finalmente, el profesor se percata de que así ha ocurrido, por medio de la aplicación de algunas técnicas evaluativas formales o informales, tira el sistema de andamiaje por considerarlo innecesario.

En lo relativo a la evaluación el paradigma sociocultural propone una evaluación dinámica, dirigida esencialmente a determinar los niveles de desarrollo en procesos y en contexto. A través de este tipo de evaluación se evalúan los productos pero, principalmente, los *procesos en desarrollo*; en este sentido se determina principalmente

⁷² Hernández Rojas, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la educación, Barcelona, Paidós, 2002.

el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto en los contextos y prácticas donde verdaderamente ocurre el aprendizaje). Esta forma de evaluar es muy conveniente aplicarla en la disciplina de Artes plásticas, donde es de suma importancia el proceso de desarrollo de la obra o proyecto (conceptualización, manejo del material, idea inicial, sorpresas surgidas durante el proceso, maduración de la obra, resultado final); es un hecho que en una clase de artes plásticas se puede aprender más significativamente del proceso para realizar una obra o proyecto que del producto final obtenido.

De igual manera el favorecer actividades de cooperación contribuye al aprendizaje, pues los alumnos se colocan en una situación de zona de desarrollo próximo: las experiencias de cada uno contribuyen a que las de los otros se mueven hacia situaciones más complejas. En la enseñanza del conocimiento artístico la ZDP puede ser aplicada y obtener importantes beneficios para la evolución artística de cada uno de los participantes. Basada en mi experiencia puedo decir que una perspectiva nueva de cómo abordar una situación artística siempre ayuda a estimular y a motivar para que los demás individuos se enganchen a esa nueva perspectiva y adquieran nuevos aprendizajes a través de la generación de diversas soluciones no previstas anteriormente. Por esta razón, considero es importante dedicar de una a dos hora de cada sesión de clase a la crítica grupal. El docente debe sintetizar las discusiones del grupo, ver su progreso en la toma de decisiones, realizar valoraciones finales de la actividad que se lleva a cabo. Estas acciones constituyen referencias que ayudan a los individuos en su aprendizaje y evolución de su lenguaje artístico.

En este sentido el paradigma Sociocultural o histórico-cultural aporta ideas aprovechables y viables dentro del ámbito educativo; como la concepción del docente, el cual debe analizar el contexto del aula y la influencia de otros contextos, así como atender la interacción entre personas y entre ellas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones, asumiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo. En este sentido el enfoque histórico-cultural elabora una

explicación de la mente que reconozca la relación esencial entre el funcionamiento mental humano y los escenarios culturales, históricos e institucionales de los que el individuo constantemente se nutre. La influencia de la sociedad sobre el individuo no opera de manera directa, sino a través de agentes mediadores portadores de dicha influencia. Ejemplo de ellos son los "espacios grupales", a los que se incorpora el individuo y la sociedad; es en el grupo donde se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de procesos comunicativos e interactivos de determinada actividad social. Es mediante la actividad conjunta entre estudiantes y profesores, y entre los propios estudiantes, que se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamientos deseados.

A partir de lo acabado de exponer en este apartado se puede concluir que cada paradigma tiene sus ventajas aunque ninguno es completamente aplicable en la práctica educativa. Considero que son alternativas que el docente puede seleccionar según sus objetivos, las exigencias de los diferentes contextos educativos. En este sentido, la tarea fundamental del profesor, no se ubica únicamente en conocer, dominar y aplicar tal o cual paradigma educativo, sino tener claro que el proceso educativo en su conjunto, es un agente transformador del ser humano que actúa desde y para una sociedad concreta, que es un proceso que tiende a la perfección de las potencialidades del ser humano. Por lo que el trabajo del profesor no sólo se satisface en el campo de dominio de un paradigma u otro, sino de que tanto es consciente de la situación a la que se enfrenta y las soluciones posibles que tiene a su alcance.

En síntesis el paradigma humanista pretende crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que se auto-realicen en todas las facetas de su personalidad (intelectual, lo afectivo y lo interpersonal), pero también se busca eliminar del contexto educativo cualquier factor que pueda ser percibido como amenazante, por lo que es importante el respeto, la comprensión y el apoyo hacia los alumnos. Tiene aplicación en

la flexibilidad y empatía que debe promover el profesor y llevar a la práctica en sus intervenciones en el aula de clases, haciendo énfasis en la individualidad y diferencia de cada alumno, estas ideas son muy aplicables en el ámbito artístico, donde es importante que el alumno aprenda a valorar sus experiencias individuales y grupales como parte de su proceso de creación artística. El Paradigma constructivista da oportunidades variadas para desarrollar la creatividad en los alumnos y no la habilidad memorística. El profesor debe estructurar el conocimiento jerárquicamente, respetar el ritmo de aprendizaje de sus alumnos y aprender a construir herramientas que se ajusten a los nuevos requerimientos. Es aplicable al realizar las planeaciones de actividades de aprendizaje, en donde se parte de lo general a lo particular. El paradigma sociocultural investiga las situaciones del escenario de la conducta escolar y social. Los alumnos construyen sus propios aprendizajes y conocimientos de su cultura los cuales dependen de la observación e imitación. En el caso del lenguaje que ocupa (el lenguaje tecnológico), un alumno se habrá apropiado del uso de las tecnologías cuando este nuevo instrumento cultural es constitutivo de su propia identidad, lo que se traduce en que ahora pensará a través de la nueva herramienta. Este paradigma se ve influenciado en gran medida por los avances tecnológicos que surgen en las sociedades cambiantes o en algunos casos es lo contrario como en las zonas rurales se buscan otros medios que están al alcance de la comunidad. Este ejemplo ilustra la importancia del contexto sociocultural de los alumnos como una fuente rica de experiencias que se puede aprovechar para activar, ordenar y significar el pensamiento y el aprendizaje.

2.5 APORTES DE LA PEDAGOGÍA DESDE SU ENFOQUE CONTEMPORÁNEO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

La enseñanza artística desde la antigüedad era regulada por el sistema artesanal, el cual estaba encargado de evaluar el carácter estético del trabajo manual. Asimismo, era muy común que el joven interesado en aprender los secretos del arte acudiera a los talleres de los grandes maestros para aprender las técnicas y la manera correcta de

trabajar los materiales. Irena Wajnar señala: “En la época medieval eran las corporaciones las que creaban el ambiente artístico, envolviendo en cierto modo toda la sociedad de la época. En los siglos siguientes, cambiando el sistema de la producción, algunas de las ventajas del sistema artesano perdieron su trascendencia social. La educación artística, que en la Edad Media había tenido carácter necesario y espontáneo, se fue transformando en una especialización profesional, reservada a un grupo más restringido de personas, particularmente calificadas”¹³ En este sentido el círculo del arte se fue cerrando cada día mas a tal extremo que solo era accesibles a los elegidos y los privilegiados que mostraban algún tipo de talento especial. Esta situación se prolonga hasta mediados del siglo XIX cuando un movimiento conocido como “La Nueva Educación”¹⁴ marca una época en la historia de la educación estética y artística; ya que tenían un gran interés por la actividad artística creadora centrada especialmente en el niño. En este sentido Wajnar escribe: “Para los nuevos pedagogos, la infancia es ante todo un “querer vivir”, una libertad que expresa la vida profunda, y una emanación de la personalidad entera. La Nueva Educación aprecia en el educando la unidad de dos principios de vida interior, la acción y el interés, y estas dos nociones se sitúan en el fundamento de la nueva pedagogía. Así mismo buscaban estimular la actividad del niño, unir la actividad manual al trabajo del espíritu, desarrollar en el niño las facultades creadoras (Wajnar, 1996).

A partir de lo expuesto anteriormente podemos afirmar que entre los principales aportes de la pedagogía contemporánea hay que destacar la ampliación del concepto de la educación. La educación propuesta es la educación al servicio del niño, a partir del niño, y no de modelar al niño según un ideal abstracto del hombre adulto. La educación estética y artística respondían eficazmente ha estos objetivos educativos. Las actividades de carácter artístico permitían satisfacer las necesidades del niño y

⁷³ Wajnar, Irena. *Estética y Pedagogía*. Traducción de Carlos Gerhard. México, FCE, 1966.

¹⁴ La Escuela Nueva, también conocida por diferentes autores como Escuela Activa, "Nueva Educación" o incluso "Educación Nueva", es un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX. Este movimiento critica la escuela tradicional de entonces (y que luego siguió durante buena parte del siglo XX. Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño.

hacerlo más sensible a la percepción de su realidad. Con esta educación no se buscaba una actividad artística especializada, sino satisfacer las necesidades presentes en el niño de pintar, modelar, dibujar. Señala Albert Ehm, citado en Wajnar (1996), que se insistía asimismo en el principio del juego “El juego es para el niño una necesidad biológica, ya que le gusta trabajar divirtiéndose y jugando, pues en el juego quiere hacer algo”. El juego interviene en la educación como satisfacción natural de la actividad y de las necesidades creadoras. En este sentido Herbert Read expresa que el juego de los niños pueden ser coordinados y desarrollados en cuatro direcciones, que a su vez corresponden a las cuatro funciones mentales básicas; así desarrollada la actividad lúdica incorpora naturalmente todas las materias apropiadas a la fase primaria de la educación.

“Desde el punto de vista del sentimiento, el juego puede evolucionar mediante la personificación y objetivación, hacia el drama. Desde el punto de vista de la *sensación*, el juego puede evolucionar mediante los modos de autoexpresión, hacia el diseño visual o plástico. Desde el punto de vista de la intuición, el juego puede evolucionar mediante ejercicios rítmicos hacia la danza y la música. Desde el punto de vista del pensamiento, el juego puede evolucionar mediante las actividades constructivas, hacia la artesanía. Estos cuatro aspectos del desarrollo, Drama, Diseño, Danza (incluyendo Música) y Artesanía, son los cuatro grupos en que se divide naturalmente un sistema primario de educación, pero en su conjunto constituyen una unidad que es la unidad de la personalidad en desarrollo armonioso” (Read 1995:79).

Podemos afirmar que Read considera el juego como una herramienta que contribuye al descubrimiento y conocimiento armonioso del infante. A medida que el niño crece desarrollará una orientación según su disposición temperamental y se inclinara por una de las cuatro direcciones de la actividad creadora; como rasgo dominante, pero este proceso idealmente debe transcurrir agradablemente para el niño. En conclusión tanto Read como los pedagogos de la Nueva Educación consideran que el objetivo principal de la educación debe estar dirigida a fomentar el crecimiento del niño.

En torno a los conceptos y fundamentos de la Nueva Educación es el Dibujo como medio propio del niño, el que empieza a desempeñar el papel más importante en la educación inicial, mucho antes que la escritura y luego conjuntamente con ella. En esta época es justamente donde se inicia un interés especial por la expresión gráfica del niño, problema que aun en nuestros días continua suscitando interés en el campo de la pedagogía y la educación artística. Para Berta Nun (1999),¹⁵ la educación del gesto gráfico debe preocupar a los docentes, por ser desencadenante de múltiples acciones, tan necesarias para los aprendizajes como para las expresiones naturales del niño. Las actividades gráficas abarcan objetivos educativos, estéticos y lúdicos. Por lo tanto el rol del docente en esta etapa es el de *intervenir sosteniéndolo*. Sobre este término explica:

“No hay que olvidar que partiendo de la acción espontánea de los niños, el rol de la maestra es el de dirigir y orientar para permitir otros descubrimientos. La intervención del adulto siempre aporta un plus a la situación de partida y suavemente esta situación ayuda al aprendizaje” (La educación en los primeros años, 1999:15).

Dicho lo anterior, podemos concluir que el docente debe estimular y animar para que las situaciones de aprendizaje evolucionen; mediante preguntas adecuadas que conduzcan al niño a tomar conciencia de sus actos. Así mismo hoy en día son muchas las actividades que se pueden aplicar en las escuelas primarias para educar el gesto gráfico una de ellas es la apreciación de motivos lineales de diverso carácter y organización en obras de arte, podemos plantear ejercicios utilizando como referentes las obras contemporáneas de Gustav Klimt, Paul Klee y Vassily Kandisky, también son ricas en grafismo las obras del arte Naif y los dibujos de civilizaciones indígenas, como la maya, la azteca o en el caso de República Dominicana, la comunidad indígena taina;

¹⁵ Berta Nun es Profesora de Artes Visuales, autora (entre otros trabajos) de “La educación plástica en la escuela primaria”; “La educación estética del niño pequeño” y “cuadernos de educación plástica para Tercer Ciclo de EGB”, (Editorial Magisterio) y “plástica en el ciclo preescolar y primer ciclo de EGB” (Editorial Geema) Dicta cursos para maestros y profesores y asesora en la Escuela Modelo Proyecto XXI de Ciudadela, provincia de Buenos Aires. Educación Plástica: Expresión, arte, creación. La Educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Mayo 1999. Buenos Aires – México.

de esta forma el niño apreciara la utilización de tramas y ritmos lineales y encontrarán un sentido especial a sus propios trazos como medio de expresión personal.

Al insistir en el aspecto activo de la educación estética, el movimiento de la Nueva Educación realiza aportaciones importantes; ya que ha llamado la atención de la pedagogía hacia la problemática de la actividad creadora libre en el niño. De esta manera la educación artística no solamente es vista como un aprendizaje destinado a aquella persona que desea ejercer profesionalmente el oficio artístico, sino como parte de una educación que permite al niño expresarse libremente, desarrollarse en un ambiente mas sensible a sus necesidades y al ambiente que le rodea. A continuación señalare algunas experiencias particulares de la puesta en práctica en la vida escolar de las teorías del movimiento:

a) Una pedagogía mística: Rudolf Steiner¹⁶ propone una pedagogía basada en la idea del ritmo y con fundamentos espirituales. Partidario de una teoría mística del “equilibrio interior” del hombre, Steiner organizó toda su enseñanza según los principios estéticos. La idea de partida, tanto de la teoría como de la práctica, era que la pedagogía ha de reconocer la naturaleza artística del niño y que el pedagogo ha de experimentarla él mismo como artista. Steiner sugiere que la Educación y el conocimiento del niño son el primer paso hacia el conocimiento del hombre en general.

En este sentido el encuentra en la música el medio para poner en práctica sus ideas y elabora la teoría de la “Euritmia”¹⁷, basada en la palabra hecha visible por el gesto.

⁸⁰ Rudolf Steiner (25 de febrero de 1861 – 30 de marzo de 1925) fue un filósofo austriaco, erudito literario, educador, artista, autor teatral, pensador social y esoterista. Steiner propuso una forma de individualismo ético, al que luego añadió un componente más explícitamente espiritual. Derivó su epistemología de la visión del mundo de Johann Wolfgang Goethe, según la cual El pensamiento es un órgano de percepción al igual que el ojo o el oído. Del mismo modo que el ojo percibe colores y el oído sonidos, así el pensamiento percibe ideas.

⁸² Se conoce como euritmia al hecho de moverse de modo armonioso y buscando la belleza. Este movimiento sirve para expresar los estados de ánimo y por ello se transforma en un medio de comunicación. En el campo de la Arquitectura, existe un concepto antropomórfico de la misma, esto es, que la construcción es el reflejo de las proporciones del cuerpo humano. Este concepto ya lo postuló Vitruvio; el gran teórico del estilo clásico, ya sea griego o romano. Los seis primores o principios que Vitruvio exige en todo monumento son: orden, disposición, euritmia, simetría, decoro y distribución. El filósofo austriaco Rudolf Steiner, retomó el concepto de euritmia y la definió como un Arte dentro de lo que denominó antroposofía. Para Steiner, la euritmia permite que nos relacionemos con

Steiner cree en la existencia del ritmo interior en el individuo humano, ritmo que solamente puede brotar por medio del arte, creado y experimentado al mismo tiempo. La teoría de Steiner ha sido aplicada y continua aplicandose en la actualidad en la pintura que por lo general tiene que ver con un tema espiritual y parte del color para llegar a la forma. También ha sido ampliamente utilizada en el teatro, en la escultura y en la literatura. A mi entender la pedagogía de Steiner puede ser aplicada con éxito en algunos ejercicios de enseñanza artística. Desde la antigüedad es muy conocida la relación de la música con la pintura, hasta el punto que algunos conceptos como tono, armonía y ritmo son utilizados en ambas disciplinas. Por ejemplo hoy en día es muy común combinar la música con el dibujo y la pintura. Uno de los ejercicios que acostumbro en mis clases de dibujos es crear una atmósfera musical donde mis alumnos manifiestan su expresión artística, conforme su cuerpo va asimilando y haciendo suya la música, de esta forma plasman los sentimientos que le produce la combinación de los diferentes tonos y melodías.

- b) Una pedagogía del ritmo. El principio del ritmo ha sido de igual manera el punto de partida de la concepción pedagógica de Emile Jaques-Dalcroze¹⁸, Con una idea análoga a la de Steiner, pero desprovista de todo misticismo, Dalcroze expone que hay una interacción entre ritmos psíquicos y ritmos físicos. La educación musical se propone aprovechar las relaciones entre los movimientos del cuerpo y los del alma esta es la forma en la cual el niño y posteriormente el adulto puede utilizar armoniosamente todas sus funciones corporales y las del pensamiento. La pedagogía práctica de Dalcroze se basa en la gimnasia rítmica, muy utilizada aun en nuestros días. Consiste en ejercicios repetidos,

aquello que nos rodea por medio de los movimientos. Así, del mismo modo en que una palabra o un dibujo pueden resultar artísticos también lo puede ser un movimiento. Para ejercitarse en este arte, existen ejercicios de tipo coreográfico que pueden servir para expresar los tres aspectos del alma: pensamiento, sentimiento y voluntad.

¹⁸ Émile Jaques-Dalcroze (Viena, Austria, 6 de julio de 1865- Ginebra 1 de julio de 1950), músico, compositor y un educador musical que desarrolló un método para el aprendizaje y experimentación de la música a través del movimiento. El Método de Dalcroze es un método de enseñanza musical a través del ritmo y el movimiento. Utiliza una gran variedad de movimientos como analogías para hacer referencia a los conceptos musicales, para desarrollar un sentimiento integrado y natural para la expresión musical. Para su método, señala tres elementos centrales: Rítmica, Solfeo e Improvisación. Dalcroze comienza su carrera como pedagogo en el Conservatorio de Ginebra, donde estudió solfeo. Fue entonces cuando empezó a poner a prueba sus ideas pedagógicas revolucionarias.

gracias a los cuales los ritmos naturales del cuerpo despiertan y se desarrollan.

Para Dalcroze citado por Wajnar (1996) el cuerpo es un instrumento de arte y era la educación la que debía de llevar a cabo este fin, tratando de suprimir todas las resistencias de orden intelectual y físico que impiden al hombre manifestarse según su ritmo individual. Así mismo insiste en que la educación musical es al propio tiempo una invitación a expresarse y a experimentar; solamente la música es capaz de crear los matices de orden emotivo que ennoblecen los movimientos corporales y hacen de ellos los traductores fieles de nuestros sentimientos.

La aportación de Émile Jaques-Dalcroze fue revolucionaria al ser el primero que señala la importancia de la música en el desarrollo personal y por marcar los inicios de lo que más adelante sería conocido como musicoterapia. Que posteriormente se aplicó en el campo de las Artes Visuales a través de la arteterapia la cual comenzó a utilizarse en Europa en 1940. La arteterapia propone una experiencia creadora, lúdica y visual; y constituye una expresión de sí mismo no verbal y simbólica. En la arteterapia se utiliza la creación de imágenes como medio de comunicación principal. Utilizando procedimientos como: dibujo, collage, pintura y escultura; la persona transmite sus emociones, deja ver sus conflictos interiores o incluso sus recuerdos. Hoy en día es muy utilizada ya sea de forma individual o grupal y considero que es muy adecuada para adaptar sus principios para algunos proyectos de educación artística, en los cuales se busca que el alumno exprese sus preocupaciones y miedos.

- c) Una pedagogía de dibujo libre. La escuela de Viena es la encargada de llamar la atención de la pedagogía hacia el valor del dibujo. Cousinet citado por Wajnar (1966) al analizar la importancia de la aportación de la escuela de Viena escribe: “ A intervalos más o menos largos, el niño experimenta la necesidad de satisfacer las fuerzas interiores que se manifiestan en él, y aun si esta necesidad es suscitada en apariencia por el objeto, no depende, con todo de éste. El objeto provoca esta manifestación por razones misteriosas, libera esta fuerza interior,

pero ésta es independiente de él". En este sentido el maestro Cizek¹⁹ profesor de dibujo en la Escuela de Viena consideraba que por sobre todo tenía que prevalecer la expresión libre, sin preocuparse del lado técnico de este proceso; por esta razón privaba a sus alumnos de todo contacto con un modelo y los mantenía aislado del mundo exterior con el objetivo de conservar la imaginación infantil en su estado de pureza absoluta.

- d) El embellecimiento de la existencia: A partir de 1902 en Francia se constituyen numerosas organizaciones dedicadas a la difusión del arte en los medios escolares. Estos movimientos se proponían no sólo organizar la educación artística, sino ante todo poner a los sujetos, tanto jóvenes como adultos en contacto con la belleza, con las reproducciones de obras de arte, y crear a su alrededor un ambiente de belleza. El embellecimiento de la existencia se ha tornado preocupación principal de todo este movimiento, por lo que a su entender la educación estética debía estar dirigida a todos los miembros de la sociedad, para que de esta forma la belleza penetrara en la vida cotidiana del pueblo. Uno de los representantes más destacados de esta tendencia fue el arquitecto francés Viollet-le-Duc quien considera al dibujo cómo un medio de consignar las observaciones por medio de un lenguaje que las graba en el espíritu y permite utilizarlas, cualquiera que sea la carrera que se siga. Para Viollet-leDuc la educación artística debe ser situada en la formación general, es decir debe estar dirigida a todos los niveles educativos; porque solo a través de la observación y la educación de la vista se puede llegar a comprender la naturaleza del arte y a la vez del mundo que se habita. Este autor destaca la importancia del dibujo una

¹⁹ Franz Cizek (1865-1946) es el pintor de la Secesión vienesa que inicia una nueva enseñanza basada sobre el dibujo libre infantil, considerándolo como un arte independiente del adulto. Su principal actividad eran los papeles recortados, a los que dedica su única obra impresa (Viena, 1895). Su pedagogía trataba de incentivar la creatividad del niño, pero más que fines artísticos deseaba lograr una mejor aptitud para todas las profesiones. Sin embargo la valoración de este nuevo dibujo influyó como fuente iconográfica en el arte moderno; sobre todo a través de los estudios editados por psicólogos en las dos últimas décadas del siglo XIX. Sus análisis y clasificaciones sistemáticas aportaron repertorios muy ilustrados y comparaciones con el dibujo de pueblos primitivos. En estos estudios el dibujo infantil se interpretaba como un test mental del desarrollo del niño, más que como una actividad artística. No obstante, las pioneras exposiciones del dibujo infantil organizadas por Ablett (Londres, 1890) y Götze (Hamburgo, 1898) y el propio Cizek (Viena, 1900) contribuyeron a popularizar la valoración del "niño como artista".

herramienta que desarrolla el hábito de observar, de comparar y de reflexionar antes de emitir una opinión. Las conclusiones propuestas por Viollet-le-Duc coinciden bastante con las tendencias actuales; autores como Read, Dewey, Eisner han justificado los aspectos únicos del arte y los beneficios altamente positivo que su enseñanza en las escuelas pueden traer a los educandos.

Consideró que el aporte principal que realiza el movimiento de la Nueva Educación y los teóricos que fueron surgiendo posteriormente a partir de sus ideas es la de abrir el debate en relación al lugar que debe ocupar la educación artística en el sistema educativo y los beneficios que estas acciones impactarían en el futuro adulto y en la formación de su personalidad; así como a la sociedad a la que pertenece. Como señalamos en apartados anteriores la educación artística puede realizar aportaciones únicas a la educación y específicamente desde este principio los pedagogos han indagado cada día más acerca de la producción artística en las diferentes edades y los métodos de enseñanza más propicio de acuerdo a la edad del educando.

CAPITULO 3

PROPUESTA DE UN PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA MAESTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES BÁSICO Y MEDIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

3.1 PRESENTACIÓN

El eje motivador para la propuesta de un programa de Formación para Docentes de Educación Artística, se inicia en el momento que como profesional de las Artes Plásticas me cuestiono ¿Cuál es la manera pertinente de enseñar arte?, ¿Cuál o cuáles métodos son los idóneos para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso?, ¿Cuál es la mejor manera de evaluar el trabajo artístico de mis alumnos?... Esta y muchas otras interrogantes motivaron la investigación sobre el tema de la educación artística y su enseñanza en la República Dominicana. Al recopilar información sobre el tema me encuentro con dos problemáticas muy marcadas y con grandes consecuencias para la formación artística del país:

En primer lugar el bajo nivel educativo de los docentes que imparten Educación artística en el nivel Básico y medio; la mayoría de los profesores que imparten educación artística en estos niveles no poseen una preparación en el área educativa, sino que son artistas dedicados a la enseñanza, lo que hace que su práctica docente carezca de los referentes didácticos pertinentes para la enseñanza de las artes.

En segundo lugar la inexistencia de un programa o estudio especializado para formar artistas interesados en dedicarse a la docencia. En la actualidad solo existen pequeños diplomados de actualización docentes y un proyecto de Capacitación y Titulación para profesores de Artes en ejercicio, con el propósito de acreditar la formación de maestros que tienen más de diez años impartiendo Educación Artística y que no cuentan con un título a nivel superior.

Basado en esta problemática surge la creación de un programa integral para

formar docentes de educación artística orientado a las Artes Plásticas. La idea principal es presentar un programa que profundice en las áreas de pedagogía y psicología de la educación artística, así como los conceptos propios de las Artes Plásticas. Con la integración de los diferentes modelos didácticos de enseñanza de las artes plásticas en el programa se pretende acercar al docente a la comprensión de las expectativas y las diversas realidades de los niños, jóvenes y adultos educados en las artes plásticas.

3.2 FUNDAMENTACIÓN

La responsabilidad del docente de arte no solo tiene que ver con el conocimiento técnico o estético, del área en que esta especializado, sino que también es necesario contar con el aporte de conceptos acerca de la educación, el aprendizaje y las instituciones educativas. De la misma forma es imprescindible que el docente destinado a la enseñanza de esta disciplina posea los conocimientos necesarios para guiar a sus alumnos a un aprendizaje secuencial, sólido y constante, obteniendo como resultado final una experiencia de aprendizaje artístico exitosa en el educando. La enseñanza de las artes Plásticas es una actividad compleja que requiere para su ejercicio, de la comprensión del fenómeno educativo. El sólo dominio técnico de una disciplina, no aporta los elementos precisos para el desempeño de la docencia en forma profesional, es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos, pedagógicos y prácticos de su enseñanza, así como en los sociales y Psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se va a ejercer la profesión. Para lograr esta tarea se formará a los maestros como docentes profesionales en artes plásticas, para ello se identifican cinco dominios en los cuales gira la capacitación del docente:

- 1) Didáctica de la Expresión Plástica y de los elementos del diseño: En este primer apartado se persigue que el docente comprenda como se desarrollan las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas; así como la comprensión y dominio del proceso

mental en la creación de imágenes. Es importante este dominio porque las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos; que no se pueden traducir en el lenguaje hablado o escrito. Por lo tanto es preciso que el docente domine el lenguaje en el cual se sustenta las artes visuales, para que pueda constituirse en un guía que lleva a sus alumnos a crear su propio contenido expresivo; valiéndose de los métodos más significativos para cultivar la sensibilidad de la visión en sus educandos, logrando que este último aprenda a ver las cualidades visuales y expresivas del mundo que le rodea.

- 2) Didáctica del conocimiento artístico: Son considerables las reflexiones e investigaciones que se han realizado entorno a los mecanismos que podemos manipular para conseguir un acceso al conocimiento artístico cada vez más organizado, estructurado y significativo para el sujeto que lo maneja. Analizando los avances logrados en el contexto psicopedagógico en el estudio del conocimiento artístico, se pretende que el docente en artes visuales deje atrás algunos mitos existentes en los planteamientos didácticos en relación a la adquisición del conocimiento artístico y su aprendizaje. Como son: la concepción de que el arte no se aprende, que es un talento innato; la creencia del genio artístico, el subjetivismo individualista, la concepción de que la obra de arte está libre de la experiencia artística y estética del individuo anteponiendo a estas vertientes la emotividad del individuo creador, mientras se obvian los componentes conceptuales y el manejo técnico de los materiales artísticos.

A través de la didáctica del conocimiento artístico se busca que el docente sea capaz de implementar diversos niveles de aplicabilidad y manejo de la experiencia artística; de esta manera contará con la capacidad de desarrollar en sus alumnos la comprensión del lenguaje del arte así como generar la capacidad de producción en los educandos en un contexto en el cual se promueve la creatividad y la autocrítica.

- 3) Contextualidad y diversidad cultural: Este dominio tiene que ver con el contexto cultural e histórico en el que nacen todas las obras de arte. Estas consideraciones son importantes porque hacen posible que las artes visuales sean una parte significativa de la vida del educando. En este contexto el docente tomara en cuenta, la situación social, económica y política del educando; de donde partirá para adecuar los programas a impartir; obteniendo resultados óptimos.

- 4) Crítica de Arte: A través de la apreciación y una mirada crítica de las obras de arte, se espera que el docente se familiarice con los planos conceptuales, argumentativos y terminológicos de la crítica de las artes visuales en un sentido histórico y contemporáneo. En este sentido la crítica grupal y la autocrítica del educando son de vital importancia para el proceso de desarrollo y progreso en la creación artística.

- 5) Auto-reflexión en la práctica docente: Todo docente de arte competente debe poseer la capacidad necesaria para aprender de sus experiencias, cuestionar su quehacer diario y así transformar la realidad. Esta especie de auto evaluación y autocrítica lo lleva a superarse y a generar productos educativos innovadores. En este dominio se hace énfasis en la autonomía que debe poseer el docente profesional para tomar decisiones adecuadas y pertinentes, para resolver los problemas específicos que surgen en el aula y fuera de ella. A la vez esto forma parte de esta continua reflexión y autocrítica que les permitirá avanzar y replantearse nuevos procesos de enseñanzas y soluciones relacionadas con el aprendizaje de las artes visuales.

3.3 OBJETIVOS GENERALES

En la creación de formas artísticas, se requiere de igual modo habilidades que nos permitan expresar ideas, imágenes y sentimientos. Algunas de estas habilidades pueden desarrollarse en un contexto educativo y otras en un contexto expresivo. De esta manera se distinguen tres renglones para definir los objetivos del programa de formación:

- **Educativo:** En el cual proponemos el desarrollo de las ideas y metodologías de enseñanzas, así como las implicaciones teórico-práctica de la educación artística.
- **Expresivo:** Una vez desarrollados los conceptos ideológicos y metodológicos de la enseñanza de las artes visuales se pretende trasladar dichos conocimientos a contextos expresivos en los cuales el docente utilizara su imaginación y creatividad para poner en práctica lo aprendido en el contexto educativo. Las actividades creativas realizadas en este apartado poseerán cierta direccionalidad e intencionalidad con el fin de conseguir los objetivos propuestos en cada tarea.
- **Talleres de práctica artística:** Simultáneamente con la preparación metodológica y expresiva, el docente recibirá diversos talleres prácticos de actualización para aumentar su profesionalización en el área de su enseñanza, así mismo se espera que experimente y se retroalimente realizando proyectos en otras disciplinas, que a lo mejor no sea de su dominio. Por ejemplo un profesor de pintura además de tomar el taller de actualización de pintura, también podría participar en el taller de escultura y grabado.

3.3.1 OBJETIVOS EDUCATIVOS

El programa de formación de docentes en artes visuales tiene como objetivo educativo perfeccionar las competencias claves que debe poseer todo docente que imparta clases en el área. Estas competencias son las siguientes:

- Distinguir los principales modelos de Educación Artística.
- Analizar las principales teorías acerca de cómo se produce el conocimiento en el arte infantil.
- Distinguir las diferentes teorías de la recepción del conocimiento artístico.
- Ser conscientes de la relevancia de las imágenes y la visualidad en la educación. Para de esta forma desarrollar estrategias para sensibilizar y comprender cómo las imágenes construyen realidades, con valor educativo.
- Conocer líneas alternativas innovadoras en Educación Artística.
- Conocer y reflexionar acerca de los paradigmas desarrollados por la Psicología de la educación.
- Trabajar las posibilidades didácticas de integración de los museos y centros culturales en el proceso educativo.
- Aplicar los conocimientos teóricos en la planificación y desarrollo de un programa de Educación Artística en la escuela.
- Incentivar la búsqueda de metodologías integradoras.
- Promover la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

3.3.2 OBJETIVOS EXPRESIVOS

- Incentivar una actitud de apertura a nuevas experiencias de sensibilización y expresión en las cuales el docente tenga la libertad de proponer ideas creativas para la práctica educativa.
- Desarrollar ejercicios de relajación momentáneas para colocar al docente en contacto con su realidad.

- Realizar ejercicios en los cuales se ponga en práctica los beneficios de la imaginación, la fantasía y la asociación libre de ideas y sentimientos.
- Reflexionar sobre la importancia de la integración total del docente como ser humano con cuerpo, emociones, mente y espíritu.
- Desarrollar la percepción, la intuición, la expresión y la comunicación verbal y no verbal.

3.3.3 OBJETIVOS TALLERES DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

- Actualizar al docente en los procesos prácticos y conceptuales de las disciplinas artísticas (PINTURA, ESCULTURA Y GRABADO).

3.4 PÚBLICO AL CUÁL VA DIRIGIDO

Licenciados en Artes Plásticas y carreras afines.

3.5 PROPÓSITOS FORMATIVOS

- Formación docente especializada en Artes Plásticas que habilita para el desempeño profesional en todos los niveles del Sistema Educativo formal y en el Sistema no formal, en instituciones públicas y privadas de todo el territorio nacional.
- La Formación docente contempla acciones, actividades y estrategias diseñadas para el mejoramiento profesional y el desarrollo personal del profesorado.

3.6 COMPETENCIAS PROFESIONALES

- Gestionar proyectos de educación artística fundados en los paradigmas psicológicos y didácticos propios de esta especialidad.
- Proponer, conducir y evaluar proyectos de formación en el área de las artes en

todos los niveles de enseñanza.

- Asesorar y supervisar el desarrollo de proyectos de formación artística.
- Proponer, conducir y evaluar proyectos de innovación en el campo de la educación artística.
- Diseñar, conducir y evaluar proyectos de investigación en el área de la enseñanza de las artes.
- Participar en procesos de evaluación de las capacidades artísticas, adecuados a las distintas dimensiones y ámbitos en que se desarrolla la educación artística.
- Elaborar y conducir procesos de formación de formadores en la especialidad.

3.7 IMPACTO NACIONAL

Con el fin de incrementar la calidad de la enseñanza de las Artes Plásticas en la República Dominicana; así como mejorar el ejercicio profesional del docente de artes plásticas; se concibe el Programa Integral de Formación Docente para Maestros que Imparten Educación Artística en los Niveles Básico y Medio en la República Dominicana.

Un proyecto de gran impacto positivo para el fortalecimiento del sector educativo del país en el área de las Artes Plásticas, ya que formaría docentes integrados para el ejercicio profesional de la enseñanza artística. Esta iniciativa beneficiaría a toda la población Dominicana, ya que, un sistema de enseñanza artística integral, puntualiza una de las vías más importantes para un verdadero desarrollo humano y cultural.

3.8 CENTROS ENCARGADOS DE LA GESTIÓN DE ESTE PROGRAMA

- Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo:
 - Facultad de Humanidades: Escuelas de Psicología, Pedagogía y Filosofía

- Facultad de Artes: Escuela de Artes Plásticas

3.9 METODOLOGÍA Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Las sesiones se organizarán como talleres en los cuales se ejecutarán actividades y proyectos en el aula. Se fomentará la reflexión individual y grupal: se tendrá en cuenta los planteamientos individuales e intercambio de ideas a través del diálogo, en pequeños y grandes grupos, la participación en clase con los comentarios oportunos de la información presentada en clase y las aportaciones de los participantes en la búsqueda de otros medios que aporten al tema tratado. Se espera que todo el grupo lleve una bitácora individual con su experiencia en el programa y las inquietudes que han suscitado los temas tratados.

Se utilizará la exposición teórica y/o práctica para enseñar los contenidos pertinentes; apoyado en publicaciones especializadas, investigaciones conjuntas, así como seminarios sobre temas y problemáticas relacionados con la educación artística y las Artes Visuales. Así mismo se harán explícitas las intenciones educativas, así como los criterios de valoración y calificación.

3.10 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Dirigida a determinar los niveles de desarrollo en procesos y en contexto: a través de ella se evaluarán los productos finales de cada actividad, sin embargo principalmente se tomarán en cuenta los procesos en los cuales fueron desarrolladas las actividades.
- Al finalizar una actividad se comparará el nivel de ejecución realizado por el estudiante (su nivel real de desarrollo), con el nivel de ejecución logrado con las pautas proporcionadas por el maestro. De este modo, la evaluación se dirige no sólo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de los estudiantes sino que valoran también su proceso evolutivo y su nivel de desarrollo potencial.

- Sin embargo esta evaluación realizada por el maestro en base al proceso de desarrollo evolutivo y potencial que mostró el estudiante durante las actividades; también estará inter-relacionada con una autoevaluación previa que realizara el estudiante. Los alumnos con base en sus propios criterios en relación al crecimiento y aprendizaje obtenido en el curso, realizara una autocrítica de la evolución de su proceso de aprendizaje.

Como una guía para este proceso de autoevaluación utilizaremos los criterios desarrollados por Rogers (1978: 81):

a) Criterios significativos desde el punto de vista personal:

- Grado de satisfacción con el trabajo conseguido.
- Evolución intelectual y personal.
- Compromiso personal con el curso.
- ¿Promovió el curso el estudio más profundo de algún tema?

b) Criterios impuestos desde fuera o asumidos en el pasado:

- Grado de profundidad con que se leyeron los materiales.
- Dedicación puesta en todas las clases, lecturas y trabajos.
- Comparación con la dedicación puesta en otros cursos.
- Comparación de la propia dedicación con respecto a la de los compañeros.

De acuerdo con Rogers, el uso de la autoevaluación como recurso fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos. Cualidades deseables para la formación de los docentes en artes visuales.

En síntesis se realizará una evaluación continua y formativa durante el curso y una evaluación final basada en:

- Actividades y proyectos realizados
- Resumen de contenidos teóricos, proceso formativo durante el curso y conclusiones.

Como criterios de valoración se tendrá en cuenta:

- Argumentar oralmente los contenidos de un guión, resumen del curso.
- La presentación formal de los trabajos o actividades requeridas.
- La selección, organización y redacción de las ideas, así como la precisión y desarrollo de los contenidos expresados.
- La recogida de información y reflexiones aportadas al grupo de clase, producto de lecturas, observaciones, etc.
- Los trabajos o actividades se presentarán oportunamente en tiempo y modo, atendiendo a las especificaciones acordadas.
- La asistencia regular y participación.

3.11 PLAN DE ESTUDIO

MAPA CURRICULAR DEL PROGRAMA:

“PROPUESTA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA MAESTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES BÁSICO Y MEDIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA”

PROGRAMA	FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICO	FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUAL	FUNDAMENTOS DE INVESTIGACIÓN	TALLERES DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS
“PROPUESTA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA MAESTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES BÁSICO Y MEDIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA”	MÓDULO 1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA ESPECIALIZADA DE LAS ARTES 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 32 3 CRÉDITOS	MÓDULO 2 APRENDIZAJE ARTÍSTICO 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 32 3 CRÉDITOS	MÓDULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES I 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 16 HORAS PRÁCTICAS 16 3 CRÉDITOS	MÓDULO 4 GRÁFICA: PROCESOS PRÁCTICOS Y CONCEPTUALES . 40 HRS. HORAS TEÓRICAS 15 HORAS PRÁCTICAS 25 3 CRÉDITOS
	MÓDULO 5 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. ENFOQUE CONTEMPORÁNEO 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 32 3 CRÉDITOS	MÓDULO 6 PERCEPCIÓN Y REPRESENTACIÓN VISUAL 24 HRS. HORAS TEÓRICAS 24 3 CRÉDITOS	MÓDULO 7 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES II 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 16 HORAS PRÁCTICAS 16 3 CRÉDITOS	MÓDULO 8 PINTURA: PROCESOS PRÁCTICOS Y CONCEPTUALES . 40 HRS. HORAS TEÓRICAS 15 HORAS PRÁCTICAS 25 3 CRÉDITOS
	MÓDULO 9 POSTURAS Y TENDENCIAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 32 3 CRÉDITOS	MÓDULO 10 INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: CONTEXTO HISTÓRICO Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA INFANTIL. 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 32 3 CRÉDITOS		MÓDULO 11 ESCULTURA: GRÁFICA: PROCESOS PRÁCTICOS Y CONCEPTUALES . 40 HRS. HORAS TEÓRICAS 15 HORAS PRÁCTICAS 25 3 CRÉDITOS
	MÓDULO 12 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES 32 HRS. HORAS TEÓRICAS 32 3 CRÉDITOS	MÓDULO 13 CREATIVIDAD Y NUEVAS ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN 24 HRS. HORAS TEÓRICAS 24 3 CRÉDITOS		MÓDULO 14 ARTE URBANO E INTERVENCIÓN ARTÍSTICA: PROCESOS PRÁCTICOS Y CONCEPTUALES . 40 HRS. HORAS TEÓRICAS 15 HORAS PRÁCTICAS 25 3 CRÉDITOS
		MÓDULO 15 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL CONTEMPORÁNEO 24 HRS. HORAS TEÓRICAS 24 3 CRÉDITOS	MÓDULO 16 TEMAS SELECTOS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA 24 HRS. HORAS TEÓRICAS 24 3 CRÉDITOS	
		MÓDULO 17 DE LA MIRADA A LA APRECIACIÓN DE LA OBRA DE ARTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA 24 HRS. HORAS TEÓRICAS 24 3 CRÉDITOS	MÓDULO 18 TALLER DE INVESTIGACIÓN SOBRE ARTE DOMINICANO Y LATINOAMERICANO 24 HRS. HORAS TEÓRICAS 24 3 CRÉDITOS	

MAPA DE CONTENIDO DE LOS MODULOS

En el mapa de contenido se presentan los objetivos concretos para cada módulo; así como un resumen del contenido general y por último una sugerencia de actividades. Estas últimas están divididas en dos renglones: Motivadoras y Educativas. Las actividades motivadoras son una sugerencia para el formador con respecto a lo que podría hacer para que los docentes desarrollen sus capacidades expresivas y creativas. Estas acciones están diseñadas para estimular el interés, animar a la reflexión sobre aspectos de la educación artística, la vida personal del docente y como se relaciona con su profesionalidad. Así mismo pretende ejercitar y fortalecer el hemisferio derecho del cerebro, desarrollando la percepción, la intuición, la expresión y las relaciones espaciales. Para la presentación del programa se proponen dos actividades de inducción para conocer más acerca de los participantes y sus expectativas respecto al programa de formación. La información suministrada con este ejercicio será tomada en cuenta por los formadores para orientar las actividades que realizarán en cada módulo.

INDUCCIÓN AL PROGRAMA

1. Escribir en una hoja lo que quieres que suceda y lo que no quieres que suceda durante el programa de formación.

Objetivos:

- Invitar a los participantes a que se involucren en el trabajo activo desde el inicio del programa
- Conocer los intereses del grupo de docentes.
- Incentivar la libre expresión.

2. Dinámica: Red de comunicación

Objetivos:

- Integración del grupo.
- Presentación de cada participante y comunicación de sus intereses.

MODULO I: Educación Artística, Filosofía y Pedagogía especializada de las artes.

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Promover una reflexión profunda, utilizando el método de la filosofía , sobre las necesidades y posibilidades de la enseñanza de las artes en diversos ámbitos de acción educativa, formal y no formal, teniendo en consideración los aportes de la investigación histórico- social de estas disciplinas.</p> <p>- Generar propuestas didácticas funcionales según las distintas posturas filosóficas-educativas, enfocado en los beneficios que se pueden conseguir con las tecnologías contemporáneas.</p>	<p>- Principales Concepciones sobre las Teorías Educativas.</p> <p>- Teorías del conocimiento, especialmente en el arte.</p> <p>- Aportes de la pedagogía desde su enfoque contemporáneo a la educación artística.</p>	<p>Educación Artística y Pedagogía Crítica. Aportes Para El Desarrollo Humano</p> <p>Contenido:</p> <p>1.Pedagogía Crítica.</p> <p>-Analizar individualmente el texto de Asensio M. y Cols. “Algunos axiomas de partida”, en su libro: “El aprendizaje del conocimiento artístico.”; posteriormente, explicar y discutir en grupo las siguientes afirmaciones: *El conocimiento artístico ha ido progresivamente incluyendo un conjunto de conocimientos también contextuales e intencionales que enriquecen el análisis del objeto artístico y que posibilitan su comprensión y deleite estético, como acto social de conocimiento disciplinalmente compartido tanto como acto epistemológico individual.” *Uno de los principales problemas de los lenguajes o códigos artísticos residiría en el hecho de que, en caso de existir, son pluri-significantes y permiten que diferentes receptores, que no comparten el código lingüístico con el emisor realicen diferentes 'lecturas' de la experiencia artística y estética.</p> <p>-Creatividad y Nuevas Orientaciones De La Educación *Desarrollar en un grupo la propuesta de “La sesión de expresión corporal” presentadas por Galia Sefchovich y Gilda Waisburd, en su libro “Expresión corporal y creatividad”, para los grados 2°, 4°, 6° y un grado de secundaria. *Posteriormente comentar la manera como se abordaron los diferentes momentos de la sesión corporal. ¿Cuáles fueron las reacciones de los integrantes de los grupos?; ¿Consideraciones sobre los resultados de la sesión de expresión corporal, ¿Cuáles ajustes propondría luego de la experiencia de la realización en diferentes grados?</p> <p>-Paradigmas en Psicología de la educación *Analizar individualmente el texto de Gerardo Hernández Rojas “Psicología de la educación: un bosquejo histórico- descriptivo”, en su libro: “Paradigmas en Psicología de la educación.”; posteriormente, explicar y discutir en grupo las tres vertientes que influyeron en el origen de la psicología de la educación:</p> <ol style="list-style-type: none"> i.Los estudios de las diferencias individuales ii.Los estudios sobre la psicología del niño iii.Los estudios sobre la psicología del aprendizaje iv.Analizar y discutir en grupo las aportaciones propuestas por los siguientes paradigma: v.Paradigma conductista vi.Paradigma cognitivo vii.Paradigma humanista viii.Paradigma psicogenético ix.Paradigma Sociocultural x.Tomar en cuenta para el análisis de cada paradigma: ¿Como es el diseño de instrucción?, ¿Cuales son las pautas para la formación y el pensamiento docente?, ¿Concepción del alumno en los contextos escolares?, Evaluación <p>-Analizar individualmente el texto de Gerardo Hernández Rojas “proyecciones de aplicación del paradigma sociocultural al contexto educativo”, en su libro: “Paradigmas en Psicología de la educación.”; posteriormente con la coordinación del maestro, seleccionar un grupo del grado de su preferencia y realizar la siguiente actividad: *Explicar y discutir en grupo las tres vertientes que influyeron en el origen de la psicología de la educación:</p>

		<p>*Construir conjuntamente con el grupo de su elección un andamiaje educativo para una materia de expresión artística, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que expongan los alumnos. Es importante que el docente tome en cuenta además su experiencia previa para realizar una estructura flexible, pero estratégica en el sentido de que debe enseñar de acuerdo a las necesidades de sus alumnos.</p> <p>*Después de estructurar las actividades destinadas al grupo seleccionado. Los estudiantes expondrán en grupo sus experiencias.</p>
--	--	---

MODULO II: Aprendizaje Artístico

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Estimular la reflexión a partir de las propias experiencias de los participantes ya sea como estudiante, artista o docente.</p> <p>- Favorecer un conocimiento crítico del estudio de los diversos documentos vigentes relacionados con el aprendizaje artístico.</p> <p>- Definir las tendencias probadas y fundamentadas en la investigación educativa que caracterizan la enseñanza de las Artes en la actualidad.</p>	<p>- Los tres aspectos principales del aprendizaje artístico:</p> <p>1ro Aspecto Productivo: Como se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva.</p> <p>2do Aspecto Critico: Cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza.</p> <p>3ero Aspecto Cultural: Cómo se produce la comprensión del arte.</p> <p>- Teorías y modelos contemporáneos que explican el aprendizaje artístico.</p> <p>- La percepción y la emoción como temas específicos.</p> <p>Sentimiento y forma</p>	<p>1.La expresión y la apreciación plástica en las escuelas.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Los propósitos de la expresión y la apreciación plástica en la escuela: Desarrollar, bajo la coordinación del formador docente, una actividad de expresión y apreciación plástica. Considerando los siguientes aspectos:</p> <p>*Partir de una experiencia o situación que estimule la sensibilidad y el interés de los docentes hacia la expresión plástica.</p> <p>*Proponer dos o tres tipos de materiales o formas para la expresión.</p> <p>*Motivar a los docentes para que exploren distintas posibilidades de uso de materiales e instrumentos y orientar la expresión plástica.</p> <p>*Estimular la apreciación del trabajo propio y del trabajo de los demás.</p> <p>*Con base en la experiencia anterior analizar, individualmente, el texto de Elliot W. Eisner "¿Por qué enseñar arte?, primer capítulo del libro: "Educar la visión Artística"; posteriormente, explicar y discutir en grupo las siguientes afirmaciones:</p> <p>*La expresión y la apreciación plástica en la escuela primaria comprende mucho más que la producción de dibujos".</p> <p>*A través de la educación plástica, los niños desarrollan sus capacidades visuales y cultivan su sensibilidad estética".</p> <p>*Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores".</p> <p>*Las artes visuales llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos"</p> <p>*Para concluir la discusión, redactar en grupo tres propósitos principales que deban cumplir la expresión y la apreciación plástica en las escuelas.</p> <p>2.La apreciación de imágenes artísticas y su relación con la producción plástica infantil.</p> <p>-Acudir a un lugar de la comunidad o de la propia escuela normal, si es el caso, en donde se pueda apreciar alguna obra plástica (pintura, escultura, fotografía, arquitectura), y reflexionar sobre la relación entre el trabajo plástico que se promueve en la escuela primaria y el que se exhibe en la comunidad.</p> <p>-Leer y analizar individualmente el texto de Herbert Read "El arte de los niños", quinto capítulo del libro: Educación por el arte, y redactar un texto que explique:</p> <p>*¿Cómo demostrar a los niños de primaria que en la base de sus propias producciones plásticas se encuentra la naturaleza de la producción del arte?</p> <p>*¿Qué estrategias puede seguir el maestro para que, desde la educación plástica, los niños amplíen la concepción que tienen sobre el mundo de la cultura y del arte en particular?</p> <p>*Leer y analizar en grupo uno de los textos de los participantes y las</p>

		<p>estrategias generales que propone. Obtener una conclusión sobre por qué debe existir una constante interrelación entre el proceso de producción y el proceso de apreciación en la educación plástica.</p> <p>-Con base en las propuestas presentadas por Rudolf Arnheim, en su texto "Las imágenes apuntan a lo esencial", desarrollar en grupo y bajo la coordinación del maestro una secuencia de actividades que permita a los estudiantes, por un lado, observar la relación entre la producción y la apreciación artística, y por otro, experimentar los problemas que enfrentan los niños en una producción plástica.</p>
--	--	--

MODULO III: Metodología de la investigación aplicada a la didáctica de las artes I

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Que el alumno comprenda la caracterización del proceso de investigación científica enfocado a la problemáticas de enseñanza-aprendizaje y la producción artística, a partir de la diversidad de técnicas y abordajes específicos.</p> <p>- Elaborar planes y proyectos tendientes al abordaje de los objetos de estudio, desde una perspectiva cognitiva fundamentada a partir de las corrientes y metodologías de la investigación actuales.</p>	<p>- Técnicas cuantitativas, cualitativas y mixtas.</p> <p>- Elementos de estadística aplicada.</p> <p>- Definición de problemas, diseño de proyectos, implementación de plataformas de investigación, redacción de informes.</p>	<p>Técnicas de investigación</p> <p>Para realizar las actividades de aprendizaje se propone utilizar el material de lectura ya estudiado. En base a los temas revisados se realizarán las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar un reporte de lectura del material estudiado durante la primera unidad. 2. Elaborar un diagrama analítico de las técnicas cuantitativas, cualitativas y mixtas de investigación orientadas a su aplicación en la investigación artística. 3. Explicar los conceptos que se analizan en los textos proporcionados por el formador y relacionarlos con las problemáticas actuales de la enseñanza artística. <p>Diseño de Proyectos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un reporte de visita a un instituto o centro de investigación, a fin de conocer como se diseña un proyecto de investigación y como aplican el método científico en el trabajo de investigación didáctico-artístico. 2. Diseñar un proyecto de investigación llevando a la prácticas los conceptos y casos estudiados.

MODULO IV: Gráfica: procesos prácticos y conceptuales

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Desarrollar una reflexión crítica en el desarrollo y realización de la gráfica contemporánea sustentada en el aspecto técnico conceptual.</p> <p>- Plantear las formas en que la relación matriz-reproductibilidad técnica aparece como elemento clave en el origen y desarrollo de la</p>	<p>- Nuevos procesos de transferencia mediante tóner y su aplicación al grabado calcográfico.</p> <p>- Nuevos medios para la producción de un grabado de bajo riesgo.</p> <p>- Arte y Reproductibilidad técnica.</p> <p>- La gráfica como medio de expresión del lenguaje contemporáneo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar acerca del relieve en la obra gráfica contemporánea y los descubrimientos técnicos referentes a esta cualidad. Referencia de investigación: Esta visión parte de las Vanguardias artísticas, donde aparece un nuevo interés por la materia y el relieve en las obras de arte, pasando por la aparición del llamado "grabado matérico" en la segunda mitad del siglo XX, influenciado por técnicas escultóricas, hasta llegar a la actualidad. 2. Desarrollo práctico del proceso técnico de construcción de matrices.

<p>industria.</p> <p>- Extender el lenguaje gráfico en función de desarrollar una perspectiva crítica y analítica de la realidad.</p>		<p>– estudiar y experimentar con materiales sintéticos para la construcción de las matrices. Materiales sugeridos: Resinas sintéticas y silicón.</p> <p>– Desarrollar un proyecto de construcción de matrices de grabado mediante el proceso de moldes y el uso de diversos materiales sintéticos.</p> <p>– Realizar un reporte analítico de los resultados obtenidos luego de la estampación de las matrices. Así como los métodos de tintados utilizados y los resultados estéticos logrados.</p>
---	--	---

MODULO V: Psicología educacional. Enfoque contemporáneo.

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Comprender las diferentes áreas de conocimiento, desde la psicología en función de la caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la producción artística y su posterior evaluación.</p> <p>- Desarrollar ejercicios a fin de encontrar una metodología desde los aportes que nos ofrece la Psicología contemporánea, aplicables a la educación artística, en función de una práctica multidisciplinaria en los ámbitos educativos e investigativos.</p>	<p>- Características principales de los paradigmas vigentes en la psicología de la educación y las consecuencias de su aplicación en la educación artística.</p> <p>- Análisis de los distintos paradigmas: Cognitivo, Humanista, Constructivista, Sociocultural. Estudio de los mismos en función de la educación artística y de la orientación del talento artístico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar un esquema en el cual se identifique el desarrollo de la Psicología en relación a la educación. 2. Realizar un debate basado en los problemas planteados por las instituciones educativas. Previa investigación del tema. 3. Investigar en la propia práctica cotidiana de los participantes el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reflexionara críticamente desde la Psicología Educacional, el acontecer de la situación educativa actual. 4. Análisis de casos proporcionados por el formador referentes a la aplicación de la psicología en el ámbito educativo actual.

MODULO VI: Percepción y representación visual

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Profundizar en los planteamientos didácticos actuales de la percepción y representación visual.</p> <p>- Suscitar la reflexión mediante la formulación y exploración de problemáticas referida a los procesos de percepción visual y a la vez analizar los fundamentos de la propia práctica como docente.</p>	<p>- La Percepción Visual: imagen, ojo y cerebro.</p> <p>Fases de la Percepción: Reconocimiento y Análisis. Experiencia intelectual del receptor: Subjetiva, Selectiva, Temporal.</p> <p>- Niveles de la Percepción: Instintivo, Descriptivo, Simbólico. Leyes de la Gestalt: De proximidad, De igualdad o equivalencia, Prägnanz (Ley de la buena forma y destino común),</p>	<p>Actividades de carácter motivador</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un ejercicio de la visión externa, de los aspectos emocionales y expresivos: Se les pide a los participantes que traigan al taller un espejo. Luego se sientan en círculo, sacan el espejo e inician el ejercicio de observación teniendo en cuenta los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ven?, ¿Cómo se sienten cuando se ven? • Juega libremente con el espejo y ve a los demás a través de él. • Haz distintas expresiones con tu cara (de tristeza, alegría, enojo, placer, llanto...) • Luego tomaran una hoja de papel y escribirán: "Cuando me miro en el espejo... La idea es permitir que fluya la expresión interior del participante.

	del cerramiento, de la experiencia, de simetría, de continuidad, de figura-fondo.	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la confrontación positiva. • Canalizar lo descubierto. • Ejercitar la visión y sus implicaciones emocionales y expresivas.
--	---	--

MODULO VII: Metodología de la investigación aplicada a la didáctica de las artes II

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Desarrollar el espíritu de exploración de recursos materiales y documentación, para la innovación técnica y metodológica en cualquier tipo de proyecto de investigación y creación artística.</p> <p>- Elaborar proyectos en el marco de la interdisciplina, la multidisciplina, la transdisciplina y la competitividad propia del ámbito artístico profesional.</p> <p>- Proporcionar un conocimiento, mediante el análisis crítico, evaluación y síntesis, de las necesidades de investigación y desarrollo en los campos de creación artística, para incentivar la investigación y facilitar la innovación profesional en la enseñanza.</p>	<p>- Métodos y técnicas de investigación en educación artística.</p> <p>- Documentación y catalogación.</p> <p>- Proyecto de investigación y delimitación del cuerpo estructural.</p>	<p>- Actividad de carácter motivador</p> <p>1. Técnicas De Cierre E Integración: Al terminar una sesión, en ocasiones estamos sobre el tiempo y, como hemos visto, la puesta en común es muy importante para la integración. Una forma de retomar y de saber rápidamente en dónde está cada miembro del grupo es pedir que digan una palabra llave o clave que represente su experiencia durante la sesión, o cómo se va, o como se siente. La palabra llave o clave puede servir también para abrir una sesión. Este ejercicio promueve la síntesis, la convergencia y la concreción.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar de forma sintética la experiencia. • Abrir procesos de discusión y análisis al iniciar la sesión. <p>- Actividades de Aprendizaje</p> <p>Utilizando como guía el texto: «Todos aprendemos en el aula: Modelo Didáctico de Investigación para la Educación Artística» de Josefa Mollá Giner realizar las siguientes actividades:</p> <p>1. Estudios de casos</p> <p>Título: «La utilización gráfica de un espacio».</p> <p>En este trabajo se recogen las posibilidades de que el propio alumno adquiera los significados del aprendizaje de la reflexión de su actuación sobre el material y el empleo de una técnica. De tal manera que se dan los procesos de relación y conocimiento con un tipo determinado en técnicas a través de las cuales se propone investigar un tipo de relaciones espaciales poco o nada practicadas, pueden ser relaciones espaciales topológicas u otras propuestas por el formador o los participantes.</p> <p>2. Investigación en la acción</p> <p>Título: «Educación Artística: Formación en la acción»</p> <p>El modelo didáctico se basa en dos conceptos. Uno es que a través de la investigación el alumno se ve, en la necesidad de buscar nuevas informaciones, al hacerse consciente de sus propias necesidades. Es un aprender a aprender. El segundo, el método de proyecto, mediante el cual se realiza una actividad con una finalidad real, esto es la realización de una «prueba» a unos alumnos de Educación Infantil para comprobar las teorías sobre sus conocimientos respecto de las relaciones espaciales de</p>

		tipo proyectivo. Esquema que le confiere la motivación necesaria para que los alumnos, y todos los participantes, a través de la reflexión de los resultados lleguen a una nueva comprensión basada en su propia experiencia, además de que nos proporciona esquemas de actuación profesional.
--	--	--

MODULO VIII: Pintura procesos prácticos y conceptuales

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> - Definir y crear un proyecto pictórico construido a través de un lenguaje propio del participante. - Practicar la reflexión como herramienta de trabajo en la elaboración de la estructura del proyecto. - Fomentar la capacidad perceptiva y la actitud reflexiva al entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arte, significado y realidad. Elementos Interdisciplinarios. - La pintura como realidad comunicativa. - La acción como desencadenante creativo. - Ampliación del campo perceptivo. - Arte y Naturaleza. - Aproximación y distanciamiento del natural. 	<p>Ejercicio 1: Desarrollo del proyecto personal basándose en los siguientes temas: Tierra, Geometría, Luz, Ritmo, Red. Investigar y experimentar acerca de los siguientes elementos: Modulación, Articulación y Repetición. Revisión conceptual de las diferentes propuestas y sus diferentes relaciones.</p>

MODULO IX: Posturas y tendencias en la planificación de la enseñanza de las artes.

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> -Analizar y comprender desde una perspectiva socio histórica el escenario en que se están operando los cambios en la educación artística. -Analizar y comprender los dispositivos organizacionales en instituciones de enseñanza artística específica y en instituciones de enseñanza general que incluyan educación artística, para poder diseñar estrategias de intervención y mejora. -Capacitar en la elaboración de programas y proyectos artísticos en instituciones educativas especializadas y generales del sistema. -Optimizar el diseño de propuestas de acción que 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias de la enseñanza artística en el sistema educativo. - Las participación docente y la planificación en instituciones formales y no formales de Educación Artística, y del Área de Educación Artística en los proyectos curriculares institucionales de escuelas comunes de Educación Primaria, Secundaria y del Sistema Nacional de Bellas Artes. 	<p>Actividades motivadoras</p> <p>1.Los seres que habitan en cada persona: Material: Seis círculos a la medida de una hoja tamaño carta - Variante del mándalas - para cada participante, pasteles al óleo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexión con el ser cálido: relación con los sentimientos y emociones. (Música cálida en la ambientación.) El participante dibujara su ser cálido con los colores: Amarillo, anaranjado, rojo y negro. Al finalizar se le pone un título al dibujo. • Conexión con el ser positivo. El optimista. (Música optimista en la ambientación.) Ahora corresponde dibujar al ser optimista con los colores: amarillo, azul y rojo. Al finalizar se le pone un título al dibujo. • Conexión con el ser negativo. El que bloquea. (Música bloqueadora.) El docente dibujara su ser negativo con los colores: negro, gris y café oscuro. Al finalizar se le pone un título al dibujo. • Conexión con el ser frío, calculador, el que absorbe. (Música fría.) El participante dibujara su ser frío con los colores: azul, verde y amarillo. Al finalizar colocar un título al dibujo. • Conexión con el ser ideal. Cerrar los ojos dejarse llevar

<p>valoren la generación de aprendizajes artísticos significativos.</p>		<p>por la visualización de el ser ideal del participante. Luego dibujar su ser ideal como el quiera y escogiendo los colores que desee. Al finalizar este dibujo no necesita título.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ser integrado: Cada docente dibujara en el ultimo círculo partes de cada uno de sus otros seres que ha explorado. Diseñara ese ser integrado que es. Luego le dará nombre a este diseño, con una palabra. La idea es que cada vez que quiera evocar a este ser integrado evocara el nombre que le dio al dibujo. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer una exploración de los seres que habitan en cada persona. • Integrar al ser total.
---	--	--

MODULO X: Investigación en la Educación Artística: Contexto histórico y expresión artística infantil.

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la expresión gráfico-plástico infantil, sin prejuicios, apoyados en planteamientos evolutivos y culturales. - Comprender el grado de correlación entre el temperamento del niño y sus modos de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - La expresión plástica en el mundo creativo y expresivo del niño. Características formales de la expresión plástica infantil: la línea, la forma, el color, el espacio, el tiempo. - Expresión y personalidad en el desarrollo infantil. - Técnicas de expresión gráfico-plástica. Composición y expresión en las artes plásticas. Aproximación al fenómeno artístico en sus aspectos expresivos y apreciativos. 	<p>La producción plástica infantil.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los retos que enfrentan los niños en su expresión plástica: el contenido, los materiales y los instrumentos, y el rendimiento en la representación. <p>a. Con base en las observaciones realizadas en la escuela primaria, así como en los recuerdos de las propias experiencias escolares, escribir individualmente un texto en el que se respondan las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> *¿Qué tipo de estrategias utilizan los maestros para invitar a los niños a dibujar, pintar, modelar o construir, y en qué circunstancias se promueven estas actividades? *¿Cuáles son los materiales más utilizados por los niños en sus producciones plásticas escolares? *¿Cómo manifiestan los niños el gusto o el disgusto por la producción plástica? *¿Durante cuánto tiempo mantienen interés o atención en su producción plástica? *¿Qué factores intervienen cuando un niño no quiere o no sabe qué hacer al proponerle una actividad plástica? Comentar en grupo los puntos anteriores. <p>b. Leer y analizar, individualmente, el texto "Cómo se produce el aprendizaje artístico", de Elliot Eisner, y reflexionar sobre los retos que implican para los maestros las actividades de producción plástica.</p> <p>c. Analizar los siguientes casos:</p> <p>Caso I. Al abordar el tema "Topografía de la República Dominicana" en un grupo de 5to grado, después de comentar con los niños los detalles de la superficie territorial, cuáles son sus componentes y cómo se relacionan entre sí, el maestro les pide que dibujen, en su cuaderno, un mapa de la República Dominicana que ilustre las características topográficas; mientras, esta actividad ocurre dedica su atención a ponerse al día con la lectura de un libro. Después de varios minutos, se da cuenta de que varios niños no han empezado a dibujar, otros tienen manchones porque dibujan y borran varias veces, otros</p>

		<p>más, han dibujado algo que no tiene que ver con lo que se les solicitó. Al preguntarles qué pasaba, varios niños respondieron que no sabían qué hacer o que no sabían dibujar; que lo intentaban pero que no salía lo que querían.</p> <p>Caso II. Un maestro de 3er grado lleva a sus alumnos envases con pinturas (rojo, azul y amarillo), solicita cartulinas y recipientes suficientes. Organiza equipos y distribuye la pintura. Los niños se muestran entusiasmados al saber que mezclarán colores y pintarán con los dedos. El maestro va indicando, paso a paso, cómo mezclar los colores para obtener otros tres; posteriormente, invita a los niños para que pinten lo que quieran. Al principio, todos los niños van dibujando con un solo dedo (el índice, como les había indicado el profesor), pero con el tiempo, algunos empiezan a hacerlo con toda la mano y juegan mezclando la pintura en el mismo papel, hay a quienes incluso se les rompe. Al ver esto, el maestro suspende la actividad e invita a quienes "no jugaron con la pintura" a pegar sus trabajos en la pared, y pide a los que sí lo hicieron, que los pongan en el cesto de basura.</p> <p>Caso III. En un grupo de sexto grado con plastilina, al desarrollar el tema "El nacimiento del niño Jesús". Se trata de hacer los tres reyes magos, los animales que los acompañaban, Jesús, María y José, para posteriormente planear la organización del nacimiento. Los niños muestran interés, cada quien elige un animal o uno de los personajes e inician el modelado. Después de un tiempo se escucha en uno de los equipos una discusión. El maestro se acerca para ver cuál es el problema: el personaje de José realizado por uno de los niños era más pequeño que el Personaje de uno de los reyes magos realizados por el otro y al verlo los chicos discutían sobre la necesidad de que los personajes guardaran una relación proporcional entre sí. En ese momento todos observan sus trabajos y caen en la cuenta del problema.</p> <p>Comentar en grupo los problemas que se identificaron en cada caso y discutir a qué se deben y cómo prevenirlos o solucionarlos.</p> <p>El trabajo en dos y en tres dimensiones: propuestas para promover la experimentación plástica en el aula.</p> <p>a. Desarrollar en grupo alguna de las propuestas didácticas presentadas por Betty Edwards, en su libro "Aprender a Dibujar con el lado derecho del Cerebro" para los grados 2° y 3°. Posteriormente comentar la manera como se abordaron las cuatro habilidades que debemos poseer para el aprendizaje de la forma artística señalados por Eisner.</p> <p>b. Realizar individualmente las propuestas del mismo proyecto para dos grados seleccionados por el participante. Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las diferencias en el tipo de experiencias que se proponen. - El nivel de dificultad que representa para los niños. <p>Comentar en grupo los dos puntos anteriores y discutir la siguiente afirmación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a dibujar es en realidad cuestión de aprender a ver, a ver correctamente, y eso significa bastante más que limitarse a
--	--	--

		<p>mirar con los ojos. Si se quiere representar (la figura humana, paisajes, abstracciones, el movimiento, la proporción, etcétera.) lo importante es incentivar al alumno a desarrollar una capacidad de observación meticulosa.</p> <p>a. Investigar sobre diferentes técnicas o propuestas accesibles para promover el dibujo, la pintura, la estampa (impresión de huellas) y el collage en las escuelas, y elaborar un registro de la información necesaria para su aplicación en el aula.</p> <p>b. Leer individualmente el capítulo "Los materiales tienen carácter" del libro de Arnheim "Consideraciones sobre la educación artística" y, con base a las experiencias que ahí se presentan, diseñar una secuencia didáctica dirigida a los niños de un grado seleccionado por el estudiante. Cuidar los aspectos necesarios: propósito o finalidad, situaciones que motiven a los niños hacia la producción, el material o materiales que va a proponer para la expresión y la manera de administrarlos, la forma como se organizará al grupo y se concluirá la experiencia. Experimentar el uso del material que va a proponer a los niños, elaborando alguna producción personal.</p> <p>c. De acuerdo con el material plástico elegido para la actividad anterior, organizar equipos para presentar la secuencia didáctica y el producto de su experimentación. Analizar las siguientes cuestiones:</p> <p>*¿Cómo definió cada quien lo que quería representar? ¿Fue algo que se quería hacer desde un principio, o conforme se exploraba el material iban surgiendo formas que llevaron al producto final?</p> <p>*¿Qué dificultades se presentaron en el proceso de elaboración y cómo fueron enfrentadas?</p> <p>*¿Qué tipo de precisiones hicieron o pueden hacer a la secuencia didáctica después de haber trabajado con el material?</p> <p>*¿Qué diferencias encuentran en la manera como manejó cada quien el material?</p> <p>*¿De qué otras maneras se puede utilizar el mismo material?</p> <p>Presentar al grupo sus conclusiones y discutir por qué es importante que los maestros experimenten directamente con los materiales que proponen a sus alumnos. Elaborar una tabla que concentre los materiales que fueron experimentados y otros que se puedan trabajar con los niños en la escuela primaria para promover el trabajo bidimensional y tridimensional; así como información sobre las distintas formas en las que puede ser trabajado cada material.</p> <p>La expresión plástica en relación con otras asignaturas.</p> <p>*Analizar individualmente del texto de Arnheim "Aplicaciones en otros ámbitos", de su libro "Consideraciones sobre la educación artística. Con base en las sugerencias del autor, y en alguno de los temas ya vistos, diseñar una secuencia didáctica en la que se relacione la expresión plástica con dicho tema o asignatura. Experimentar, personalmente, el trabajo plástico que se espera que los niños realicen, para presentarlo a sus compañeros.</p> <p>*De acuerdo con la asignatura que se haya elegido en la actividad anterior, organizar equipos para comentar la secuencia didáctica que elaboró cada quien y presentar las producciones plásticas elaboradas. Elegir una secuencia didáctica para presentarla al grupo.</p>
--	--	---

		*En grupo, conocer la propuesta de cada equipo y discutir sobre los aspectos que debe considerar el maestro para que tengan sentido las actividades plásticas que promueva en relación con otras asignaturas.
--	--	---

MODULO XI: Escultura: procesos prácticos y conceptuales

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>-Capacitar al alumno de las herramientas, medios y definiciones que le ayuden a comprender las distintas manifestaciones artísticas propias del arte actual así como de los modos de expresión en las artes visuales contemporáneas.</p> <p>-Fomentar la capacidad auto-crítica del participante.</p> <p>-Potenciar el desarrollo de trabajos de investigación basados en la documentación y en la práctica artística personal.</p> <p>-Promover la investigación sobre temas de carácter técnico experimental propios de los procesos de creación directa en escultura.</p> <p>-Impulsar el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las artes y de las técnicas artísticas.</p>	<p>La desmaterialización del objeto artístico y sus diferentes posicionamientos a partir de 1950</p> <p>-La escultura objeto</p> <p>-La escultura conceptual</p> <p>Conceptos, formatos y realizaciones de la escultura en la segunda mitad del siglo XX</p> <p>-Los referentes de la escultura británica</p> <p>-Imágenes soldadas y posteriores desarrollos</p> <p>-Espacio y materia en la escultura de la segunda mitad del siglo XX</p> <p>Nuevos lenguajes escultóricos</p> <p>-Percepciones en transformación, conceptos y materiales</p> <p>-La Escultura en el espacio urbano</p> <p>-Escultura, naturaleza y medio ambiente</p> <p>Escultura contemporánea Dominicana.</p>	<p>-Los ejercicios se enfocarán a la realización de proyectos de integración a espacios urbanos o paisajísticos, donde el participante deberá concebir una imagen y ante proyectar aspectos para la producción e instalación del prototipo llevado a escala urbana. Para esto desarrollará manualmente modelos tridimensionales de pequeño y mediano formato, haciendo uso de diferentes técnicas escultóricas y aplicación de nuevos materiales de uso industrial; tomando como bases los conceptos históricos y estéticos manejados en el curso. Así mismo los puntos expuestos a continuación:</p> <p>- El lenguaje escultórico como forma de intervención en el espacio.</p> <p>- Conceptos a tener en cuenta en dicha intervención: Espacio-tiempo, luz-oscuridad, sonido-silencio, sensaciones táctiles, lleno-vacío.</p> <p>- Maneras de intervenir en el espacio: Orden-caos, afinidad-provocación, estímulo-respuesta, etc.</p> <p>- Método de trabajo en la elaboración de un proyecto:</p> <p>- Planteamiento de un tema.</p> <p>- Estudio del referente.</p> <p>- Análisis del espacio intervenido.</p> <p>- Elaboración plástica de la idea.</p> <p>- Construcción del espacio escultórico.</p> <p>- Conocimiento de técnicas e instrumentos para el desarrollo del proyecto:</p> <p>- Taller de construcción: con materiales como el hierro, la madera, la piedra, bronce, papel, con técnicas como la fotografía, el video, la fundición, la forja, y nuevos procedimientos como la manipulación de la imagen, el tratamiento de plásticos, resinas y materiales termofusibles, y la utilización de nuevos materiales industriales, reciclado de materiales, materiales ecológicos. Nuevos procesos: Formas de intervenir como la escultura objetual, la instalación, la intervención en el paisaje, la video-instalación, el performance, el environment, etc., es decir, cualquier manifestación artística que suponga una intervención en el espacio.</p>

MODULO XII: Evaluación de competencias, programas y proyectos para la enseñanza de las artes.

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Lograr que el alumno comprenda los rasgos principales que definen la evaluación en el debate didáctico contemporáneo.</p> <p>- Valorar los principales paradigmas, modelos y métodos que se utilizan en la educación artística y pueda relacionarlos con los de carácter general que se utilizan en la evaluación educativa.</p> <p>- Interpretar y analizar los principales instrumentos de evaluación disponibles para su aplicación en la enseñanza de las Artes, valorando sus ventajas, inconvenientes y límites de aplicación.</p> <p>- Adquirir la capacidad de adaptar y crear instrumentos específicos para ser aplicados en la evaluación de diferentes competencias artísticas y de manifestaciones artísticas realizadas en los distintos ámbitos educativos.</p> <p>- Estar consciente de la necesidad de la evaluación de las prácticas docentes y la auto-evaluación.</p>	<p>- Teorías de la evaluación y su aplicación en educación artística.</p> <p>- Evaluación de aprendizajes y programas de estudio.</p> <p>- Instrumentos de evaluación aplicables y adecuados a las características idiosincrásicas de la enseñanza artística en sus diferentes niveles.</p>	<p>1. Evaluación educativa en el debate didáctico contemporáneo.</p> <p>- Analizar individualmente los cuatro momentos para la evaluación educativa que propone Stenhouse, Lawrence, en su libro: "Authority, Education and Emancipation. A collection of papers.". Evaluación de contexto – necesidades. Evaluación de diseño – programación. Evaluación de proceso – desarrollo. Evaluación de resultados- producto</p> <p>Posteriormente, explicar y discutir en grupo las siguientes afirmaciones:</p> <p>*Evaluación implica comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción.</p> <p>*Para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso".</p> <p>*El profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador.</p>

MODULO XIII: Creatividad y nuevas orientaciones de la educación

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Sensibilizar a los participantes sobre el valor educativo y social de la creatividad; así como su valor estratégico para adaptarse a los cambios que exige la integración educativa.</p> <p>- Capacitar a los participantes proporcionando conocimientos y desarrollando habilidades sobre la creatividad y su proyección en la educación; considerando al docente como profesional de la educación creativo e</p>	<p>- Creatividad en el aprendizaje artístico.</p> <p>- Los dos hemisferios del cerebro y la creatividad.</p> <p>- Inteligencia y Creatividad.</p> <p>- El proceso creativo y su aplicación en la educación artística.</p>	<p>Actividades motivadoras:</p> <p>1. Visualización e imaginación: Se les invita a los participantes a visualizar su situación favorita en el proceso de enseñanza en el aula. Observa cada detalle ¿cuál es su comportamiento ante los estudiantes?, ¿cómo es la recepción e interacción de los educandos?, ¿como es el ambiente?, ¿Qué sensaciones te provocan?, Lo interesante es permitir que fluyan las ideas. ¿Dónde esta el salón de clase?, ¿Cómo es?, ¿Cuáles son los sonidos que se escuchan en el ambiente?, continúan creando su propia visualización con las asociaciones que les producen el salón de clase.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la fantasía y la imaginación. • Incentivar a la visualización creativa.

<p>innovador.</p> <p>- Transferir la creatividad a contextos educativos del aula especialmente al contexto de la educación artística. El grado de transferencia irá desde elementales aprendizajes de técnicas e instrumentos a la elaboración de proyectos innovadores para mejorar la práctica educativa.</p>		<p>2.El museo de la creatividad: Se les pide a los participantes que cierren los ojos y pongan la mente en blanco e imaginen un objeto que represente la creatividad. Ese objeto tiene que hablar de creatividad. Luego el participante abre los ojos y utiliza los materiales (papel de color y cinta adhesiva) para crear el objeto que representa lo que imagino. Posteriormente en otra hoja escribirá un cuento, en relación a la historia del objeto creado. Se comparte con otro compañero la experiencia vivida.</p> <p>Creación del museo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada pareja cuelga sus objetos en algún espacio en relación con el otro. • Se procede a la inauguración formal del "Museo de la creatividad" • De cada pareja, un miembro se queda con su obra para explicar qué es y el proceso que siguió para hacerla, y el otro explora las demás obras. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la imaginación, la fluidez, la originalidad y la elaboración. • Facilitar la proyección y la creatividad.
---	--	---

MODULO XIV: Didáctica del lenguaje visual contemporáneo

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Desarrollar las capacidades de análisis y comprensión de las manifestaciones visuales contemporáneas.</p> <p>- Generar planteamientos didácticos para el abordaje del lenguaje visual contemporáneo.</p>	<p>- Diferentes corrientes en las artes visuales a partir del siglo XX.</p> <p>- Los paradigmas analíticos del siglo XX y del siglo XXI.</p> <p>- Análisis para el abordaje didáctico de las expresiones visuales contemporáneas.</p>	<p>Contenido</p> <p>1.El significado de leer una obra de arte</p> <p>En base a las experiencias anteriores de lectura de imágenes y tomando en cuenta el siguiente cuestionario guía analizar una obra de arte.</p> <p>-¿Qué significación o importancia tiene la gama colorística en la obra analizada?</p> <p>-¿Cuál es el contenido formal de la obra?</p> <p>-¿Qué elementos antropomórficos destacan en dicha obra?</p> <p>-¿Qué denotan dichos elementos?</p> <p>-¿Existen elementos simbólicos en dicha obra? ¿Por qué?</p> <p>-¿Cuál sería la diferencia entre dicha obra y una fotografía?</p> <p>-¿En cuáles aspectos se asemeja a lo real dicha obra?</p> <p>-¿En qué consiste el mensaje plástico de dicha obra?</p> <p>2.Estructura y Lenguaje de la obra de arte</p> <p>-Analizar los textos "Superficie material de la obra de arte", funcionamiento de la obra de arte", "Estructura y lenguaje de la obra de arte", "Dinamismo significativo de la obra de arte" del libro de Odalís Pérez: "Principios de estética y educación artística", y con base en las sugerencias que se presentan realizar, bajo la coordinación del maestro, el análisis de tres obras de artes pertenecientes a diferentes épocas históricas o generaciones. Tomar en cuenta las siguientes sugerencias:</p> <p>-La experiencia simbólica, trágica alegórica y metafórica del artista y su contextualidad.</p>

MODULO XV: Metodología de la investigación aplicada a la didáctica de las artes II

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Profundizar en las técnicas de elaboración de planes y proyectos orientados a la educación artística.</p> <p>-Proporcionar un conocimiento actualizado de los diversos campos de investigación y una formación metodológica que les permita diseñar y desarrollar proyectos de investigación de calidad.</p>	<p>-Bases para la investigación en el aula: Elementos epistemológicos y metodológicos de la investigación didáctica. Diseño y desarrollo de proyectos de investigación sobre asuntos propios de la didáctica de las artes visuales; evaluación de proyectos de investigación.</p> <p>-Líneas de investigación, temáticas y problemas actuales en la investigación en Didácticas de las artes visuales. Descripción de problemas y preguntas de investigación, temáticas, modelos teóricos, abordajes metodológicos, limitaciones y contribuciones. La investigación en la resolución de problemas en Artes Visuales. Evolución histórica de la investigación en este campo. Estudio crítico de publicaciones sobre investigaciones actuales en Didácticas de las Artes Visuales. Elaboración de informes comparativos y recopilatorios sobre temáticas concretas.</p> <p>-Diseño de proyectos de investigación en Didáctica de las Artes Visuales. Determinación y valoración de la función de los componentes del proyecto.</p>	<p>Actualización y profundización en determinadas líneas y ámbitos de investigación en Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Investigación educativa basada en las artes. -Educación en Museos y ámbitos no formales. -Educación de las artes y la cultura visual. -Curriculum en artes visuales.

MODULO XVI: De la mirada a la apreciación de la obra de arte en Educación Artística

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<p>- Fomentar el aprendizaje y comprensión de la importancia de incentivar un espíritu crítico en los educandos.</p> <p>- Conocer los modelos que rigen la crítica de arte, incentivar el análisis y la concreción de respuestas adecuadas para crear un sistema innovador para la didáctica de la apreciación artística.</p>	<p>- Apreciación artística: Interpretación, análisis y el disfrute de la experiencia estética.</p> <p>- La crítica de arte: categorización de la experiencia y reflexión estética.</p> <p>- Los modelos de la crítica de arte: mimética, expresiva, formal, pragmática.</p> <p>- La estética especulativa en la apreciación artística.</p> <p>- Modelos cualitativos en la educación de la apreciación artística.</p> <p>- La apreciación artística en la educación.</p>	<p>La apreciación de las artes visuales Contenido:</p> <p>1.La lectura de imágenes: aspectos que intervienen y procedimientos que se sugieren para fomentarla en el aula. *Siguiendo, de manera general, la secuencia propuesta en "El trabajo con las imágenes", del libro Aprender a mirar, observar y comentar en grupo una de las imágenes del portafolios. Utilizar sólo algunas de las preguntas básicas, con el propósito de abarcar la observación, descripción e interpretación, sin que se extienda tanto la actividad. *Con base en la experiencia anterior, leer y analizar en grupo la parte referida a los aspectos que intervienen en la lectura de imágenes, del texto "La apreciación de imágenes, su articulación con la producción plástica", de Berdichevsky, estableciendo comparaciones con las propuestas de Aprender a mirar. Reflexionar y comentar sobre los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El valor formativo de la lectura de imágenes. -El tipo de preguntas que se propone hacer a los alumnos para promover la lectura de una imagen, sin que interfieran las apreciaciones del maestro. <p>*Leer individualmente los textos "Sugerencias generales para el trabajo en el aula", en Aprender a mirar, y</p>

		<p>"Dificultades con que se enfrenta el docente al abordar la lectura de imágenes", en el artículo de Berdichevsky. Escribir un texto con base en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Criterios para seleccionar las imágenes que se trabajarán con los alumnos. -Cómo organizarse en el salón de clase para realizar una sesión de lectura de imagen. -Tipos y ejemplos de actividades que se pueden realizar a partir de la lectura de imágenes. -Discutir en grupo los puntos anteriores. <p>2.Las artes visuales fuera de la escuela; orientaciones para promover su apreciación desde la escuela.</p> <p>*Analizar el texto "Visitar un Museo de Arte", del artículo de Berdichevsky, y con base en las sugerencias que se presentan realizar, bajo la coordinación del maestro, la visita a algún sitio de la comunidad en el que se puedan observar imágenes artísticas. Tomar en cuenta las siguientes sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Indagar qué conocimientos tienen los estudiantes sobre el sitio que se visitará. -Acudir anticipadamente al lugar para seleccionar las imágenes en que se centrará la atención durante la visita. -Definir el propósito específico de la visita: en qué aspectos o elementos se centrará la atención durante la observación de las obras. -Planear la manera como motivará a los estudiantes para que realicen la visita con interés, el tipo de preguntas o indicaciones que se harán para incentivar la observación atenta. -Prever la organización y coordinación del grupo para realizar la visita y observar las obras. <p>*Escribir un texto en el que se relate la experiencia anterior, las dificultades que se presentaron y los aspectos que deberán tomar en cuenta en caso de realizar la misma visita con un grupo de primaria.</p> <p>*Organizados en equipos, intercambiar experiencias y elaborar una lista de las sugerencias más importantes para realizar una visita cuyo propósito sea la apreciación artística.</p> <p>*Con base en el trabajo de uno de los equipos, valorar en grupo cada una de las sugerencias e incorporar las aportaciones de los otros equipos, para integrar un listado común.</p> <p>*Discutir sobre las orientaciones que los maestros pueden hacer a los padres de familia para que fomenten en sus hijos la apreciación de las artes visuales.</p>
--	--	---

MODULO XVII: Taller de Arte Dominicano y Latinoamericano

OBJETIVOS	RESUMEN DE CONTENIDO	ACTIVIDADES SUGERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> - Actualizar los conocimientos acerca del arte latinoamericano. - Diferenciar nociones propias 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestaciones artísticas latinoamericanas: expresiones populares, tradicionales, regionales y 	<p>Cada una de las sesiones se dividirá en una exposición del tema y un análisis sociohistórico; la proyección de diapositivas, videos o reproducciones impresas; y la comparación de propuestas estéticas. Se realizará la exposición del</p>

<p>y caracterizadoras del arte popular, tradicional, regional y académico de la República Dominicana en comparación con el arte de toda Latinoamérica.</p>	<p>académicas. - Artes y artesanías. - Arte Dominicano. - Aplicación práctica de recursos para la inclusión del arte latinoamericano en el ámbito educativo.</p>	<p>tema, con apoyo visual y la lectura previa por parte de los participantes del tema a tratar.El alumno leerá los textos asignados que posteriormente serán discutidos en clase. Los alumnos participarán haciendo un análisis sobre cómo las características teóricas se ven reflejadas en las imágenes presentadas.</p>
--	---	--

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta tesis ha sido diseñar un programa para la formación de los docentes que imparten educación artística en los niveles básico y medio en la República Dominicana, cuya aplicación permita superar la problemática que hoy se presenta en la enseñanza de las Artes Visuales. Al finalizar esta investigación se desprende una serie de conclusiones relevantes para el entendimiento y superación de dichas problemáticas; asimismo los datos obtenidos en el proceso arrojaron información válida para crear un programa de formación docente adecuado a las necesidades reales de la sociedad dominicana. A continuación presento las conclusiones obtenidas y su correspondientes medidas de reforma.

Al comparar los contenidos y las prescripciones metodológicas para la enseñanza de la Educación Artística que presentan el currículo dominicano actual se logró identificar que la Educación Artística en República Dominicana está orientada hacia la función social del arte, en la cual se busca que a través de su vinculación con las artes, el estudiante desarrolle plenamente sus facultades humanas, de individuo capaz de integrarse solidaria y creadoramente a su comunidad y a su entorno sociocultural. Esto constituye una justificación contextualista e implica que no se parte del arte y de lo que tiene de propio y único; sino de lo que puede ofrecer el arte para fortalecer aquellos contenidos que engloban el contexto de quien aprende, sobre la identidad cultural o sobre las áreas del conocimiento social y científico. La formación del docente está orientada en desarrollar en los profesores las destrezas para el dominio sistematizado de la materia que imparte, obviando dos elementos muy importantes: la investigación y la práctica docente reflexiva.

En este sentido considero que se debe introducir una formación crítica en los programas de capacitación docente en la cual la labor didáctica sea una actividad que se construya con la participación y reflexión activa de las instituciones educativas y los participantes del proceso de formación. En la nueva propuesta curricular, se obvia la importancia y relevancia que tiene para la educación artística el promover la

investigación docente. Asimismo pude confirmar que el maestro no esta recibiendo la preparación y formación necesarias para cumplir los objetivos de enseñanzas que promueve el currículo dominicano.

A partir de la revisión de los lineamientos teórico-practico que implican la formación del docente en Artes Visuales, tanto desde el punto de vista de la pedagogía como de los conocimientos propios del campo de las Artes Visuales; se desprende que un programa de formación docente integral debe, en primer lugar, contemplar acciones, actividades y estrategias diseñadas para el mejoramiento profesional y el desarrollo personal del profesorado. Asimismo se debe tomar en cuenta que en el proceso de formación influye en gran medida la disponibilidad del docente para asimilar y poner en práctica los nuevos conocimientos. Por lo que la experiencia del docente es un elemento a considerar en la construcción o diseño de cualquier propuesta de formación docente; ya que una gran cantidad de las problemáticas a las que debe responder la formación se producen en el proceso de enseñanza y en la interacción del docente con los alumnos.

En cuanto a la producción del aprendizaje artístico en el programa se debe hacer énfasis en que el estudiante de arte no sólo debe haber desarrollado habilidades en el tratamiento del material, sino que debe haber desarrollado también una gran destreza en el manejo de las herramientas necesarias para trabajar con dicho material. El producir formas visuales que fortalezcan la intención del artista requieren de la capacidad para percibir las cualidades que emergen a medida que se trabaja con un material, de modo que se puedan aprovechar al máximo ambas habilidades la manipulación del material y la percepción de los resultados que se están obteniendo con la manipulación del mismo.

En este sentido, es importante tener en cuenta que aprender a dibujar es en realidad cuestión de aprender a ver, el desarrollo de esta capacidad de ver hace posible una mayor interrelación entre las formas visuales que rodean al individuo y la

interpretación de esa información; por lo tanto lo primero es educar el ojo y luego lograr una conexión entre lo que se ve y lo que se traza con las manos.

De igual manera, es importante el conocimiento y análisis de las diversas teorías existentes relacionadas con la producción del arte infantil y el conocimiento artístico, porque se pueden proponer actitudes a seguir para favorecer el adecuado desarrollo de los niños. Además de ayudar a los docentes, a reflexionar sobre el por qué y el cómo de la representación artística. El docente puede utilizar diversas estrategias educativas para modificar el bagaje creativo de sus estudiantes. Como se puede observar la creatividad es dinámica y está en completo desarrollo, existen diversas maneras de despertar la creatividad y que el educando asuma su uso como una forma de vida de gran beneficio para su trabajo plástico, así como para su vida personal.

Las respuestas creativas se pueden obtener a través de un proceso vivencial en el que juega un papel muy importante la experiencia del alumno y su interacción con el maestro. En este sentido, es vital que el docente aplique el proceso creativo para idear estrategias de enseñanzas basadas en el aprendizaje relevante, en la organización de actividades innovadoras, flexibles y motivantes; tomando en cuenta la experiencia, la colaboración y la implicación del educando.

En cuanto a la propuesta presentada para la formación del profesorado de Artes Visuales, constituyó un gran reto la creación de un programa que se ajuste a las necesidades de la educación artística dominicana y a las limitaciones económicas y sociales de nuestro país. En primer lugar se tomó en cuenta que el programa tenía que ser versátil porque entre sus objetivos principales incluye la preparación de profesores especialistas en arte, así como profesores generales de aula que imparten educación artística. Previendo estas características abordé una serie de temas que considero de suma importancia para la formación del docente en Artes Visuales como son: a) La didáctica de la expresión plástica y de los elementos del diseño, b) La didáctica del entendimiento artístico o comprensión estética, c) La crítica de arte como práctica evolutiva para el proceso creativo y productivo del arte y, por último, d) la auto-reflexión

en la práctica docente. Puesto que la formación del profesorado es un proceso permanente de aprendizaje tanto para el formador como para el docente, en este programa se le proporcionan las herramientas necesarias para que el docente inicie un camino que lo lleve a la investigación y un interés por profundizar en el área de su especialidad. Sin lugar a dudas la enseñanza y aprendizaje de las artes plásticas requiere de largos períodos de compromiso por parte del educador y del educando; la complejidad de los asuntos relativos a la sensibilidad estética, el pensamiento visual y la creación artística merecen un alto grado de responsabilidad de ambas partes. Considero que la formación del profesorado en Artes Visuales es una inversión que puede aportar grandes beneficios a la evolución de la educación en la República Dominicana, muy en particular a la educación artística; sobre todo si se incentiva los procesos de investigación, la reflexión y la pasión por la enseñanza en el docente.

Si bien la propuesta podría ser susceptible de mejoras y habrá de enriquecerse con y en la práctica, me siento orgullosa de presentar este programa de formación para el docente en artes visuales, el cual considero puede ser una opción a tomar por la sociedad dominicana para iniciar el proceso de formación especializada del docente de artes visuales. Aunque he de reconocer que todavía se requiere de más tiempo y esfuerzo para profundizar en temas de interés para el proceso de formación docente, los cuales no fueron revisados en esta tesis como son: la convivencia del arte con las nuevas tecnologías y los debates entorno a quienes consideran su manejo como un elemento contaminante de lo tradicional. Actualmente el uso de las computadoras y de la internet como instrumento para la creación, reproducción y difusión de la expresión artística, constituye una herramienta de uso cotidiano y con la cual se debe convivir y optimizar el medio para el beneficio del quehacer artístico. Por lo tanto considero importante su estudio para la adecuada incorporación del medio al ámbito de la enseñanza artística.

Otra línea de investigación que debe ser abordada en un estudio posterior y durante la implementación del programa es la conducción simultánea por parte del profesorado de la producción artística personal y la práctica docente. Creo muy

necesario la presentación posterior de un informe en el cual se exponga el proceso de implementación de este programa, reflexionar sobre los hallazgos encontrados, las problemáticas surgidas, las adecuaciones realizadas de acuerdo a las exigencias docentes y el contexto social.

Espero que este esfuerzo constituya un estímulo para que se continúe con la investigación y desarrollo de la enseñanza y los procesos de creación artística. Queda claro que una enseñanza artística de calidad proporciona importantes beneficios educativos a los individuos y la sociedad, como son el fortalecimiento de la creatividad a través de las vivencias y la percepción del entorno desde un enfoque sensible, así como un mayor desarrollo profesional y económico del artista y del educador artístico.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Arnheim, Rudolf. *Arte y percepción Visual*, Editorial Alianza Forma, España, segunda edición 1980
- Arnheim, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1993.
- Berdichevsky, Patricia. *La apreciación de imágenes. Su articulación con la producción plástica*, en 0 a 5, La educación en los primeros años, año II, núm. 12, mayo, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- Chehaybar, Edith. *La formación docente: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, México, 1996.
- De la Torre, Saturnino. *Creatividad y formación*, Editorial Trillas, México, 1997
- Duborgel, Bruno. *El dibujo del niño: Estructuras y símbolos*, Editorial Paidós, Barcelona, 1981
- Edwards, Betty. *Nuevo Aprender a Dibujar con el lado derecho del cerebro*, Ediciones Urano, Barcelona, 2000.
- Eisner, Elliot. *Educación la Visión artística*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1972.
- Gardner, Howard. *The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nueva York, 1985.
- Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*, ediciones Paidós Ibérica, 1994.
- Hernández, Fernando. *Educación y cultura visual*, Editorial Octaedro, S.L., Barcelona, 2002.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en Psicología de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Lowenfeld, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1980.
- Logan, Lilliam; Logan, Virgil. *Estrategias para una enseñanza creativa*, Oikos-tau S.A. Ediciones, 1980

- Marin Viadel, Ricardo. *Didáctica De La Educación Artística*, Pearson Educación, Madrid, 2003.
- Marin Viadel, Ricardo. *Investigación En Educación Artística*, Universidad De Granada, 2006.
- Martínez García, Luisa María. *Arte y símbolo en la infancia*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2004.
- Matthews, John. *El Arte De La Infancia Y La Adolescencia*, Paidós, Barcelona, 2002.
- Medina Moya, José Luís. *La Profesión Docente*, Grupo Editorial Lumen, Buenos Aires, 2006.
- Mollá Giner, Josefa. *Todos aprendemos en el aula: Modelo Didáctico de Investigación para la Educación Artística*, Congreso Internacional Didáctico «Volver a pensar la educación» , Coruña, septiembre 1993.
- Nicolaidis, Kimon. *The Natural Way to Draw*, Houghton Mifflin, Boston, 1941.
- Piaget, J. y Inhelder, B. *The Psychology of the child*, Nueva York, Basic Books, 1969.
- Read, Herbert. *Educación por el arte*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1995
- SEP (1998), "El trabajo con las imágenes", en *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, México, pp. 13-20.
- Sikes, Patricia. *The Life Cycle of the Teacher, Teachers`Lives and Careers*, Londres, 1985.
- Stenhouse, Lawrence, *Authority, Education and Emancipation. A collection of paper*, Londres, Heinemann, Educational Books, 1983.
- Waisburd, Gilda. *Expresión plástica y creatividad*, México, Trillas, 1983.
- Waisburd, G. y Sefchovich G. *Hacia una pedagogía de la creatividad*, Editorial Trillas, México, 1985.
- Wajnar, Irena. *Estética y Pedagogía*. Traducción de Carlos Gerhard. México, FCE, 1966.

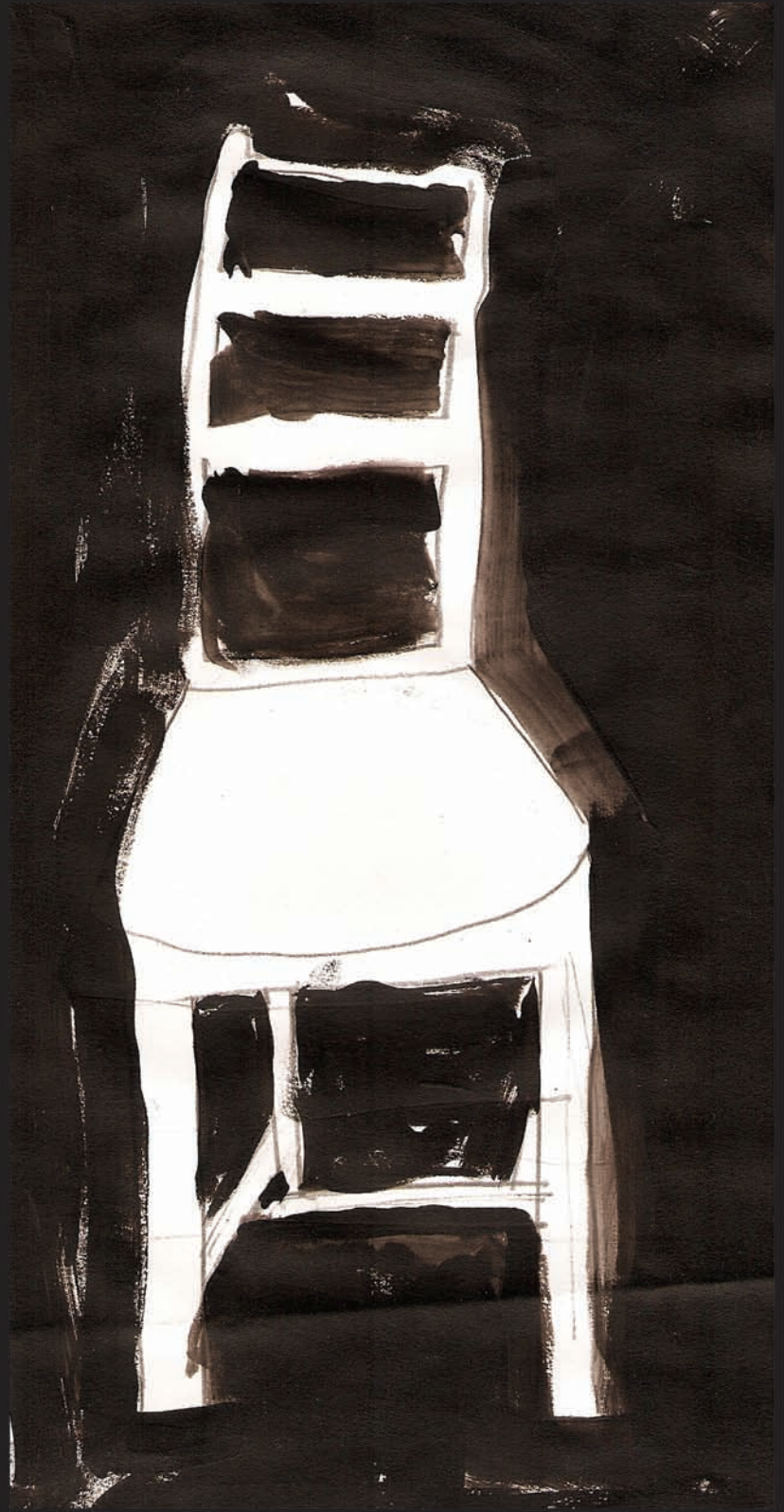
Lamina 1. Esta estampa, realizada por un niño de siete años, surgió a partir de la utilización de diversas texturas y materiales para crear una imagen. A pesar de la economía de materiales utilizadas por el niño, logra un resultado rico en texturas visuales y una amplia gama tonal con la con la utilización de solo dos colores.



Lamina 2. Esta pintura inspirada en la obra de Picasso, Fue realizada por un niño de 13 años, muestra una interesante combinación de color, utilizando papel de revista y pintura acrílica.



Lamina 3. Este dibujo realizado por un niño de 7 años, lo realizó dibujando primero el espacio negativo y luego agregando algunos detalles al espacio positivo. Se le indicó a los niños que solo dibujaran los espacios y se olvidaran del objeto que era "una silla". Se le motivó a solo dibujar los espacios negativos, lo cual generó un excelente resultado, el cual hubiera sido difícil de lograr por un niño de esta edad sin la instrucción del profesor.



Lamina 4. Esta estampa realizada a partir de la utilización de diversos materiales, texturas naturales y artificiales. Muestran una excelente resolución técnica en cuanto al uso del color para crear profundidad. El niño de siete años, utiliza solo tres colores y logra una gran variedad de tonos; obteniendo como resultado una pieza armónica y con una rica textura visual y táctil.





Lamina 5. Dibujo realizado por un niño de 13 años el primer día del curso de Artes Plásticas. Se le solicita al grupo dibujar un rostro de memoria y su mano tratando de observarla lo más detalladamente posible.

Lamina 6. Dibujo realizado por el mismo niño del dibujo anterior. Este ejercicio fue realizando terminando el dibujo anterior. Se le indicó observar la figura modelo de cabeza al momento de dibujarla, de manera que el niño se olvidara de que era una persona sentada y se dedicara solo a seguir las conexiones entre cada línea y forma. Este fue el resultado final, en el cual se nota una meticulosa observación en comparación con el dibujo anterior.





Lamina 7. Dibujo realizado por un niño de 7 años el primer día del curso de Artes Plásticas. Participante de igual manera en el ejercicio comentado anteriormente.

Lamina 8. Dibujo realizado por el mismo niño del dibujo anterior. Este fue el resultado final, en el cual se nota una impresionante evolución en la descripción de la forma de los ojos, la nariz, la boca y las manos.

