UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN.

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS, PARA LA ASIGNATURA HISTORIA DEL ARTE I, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN, PROGRAMA LICENCIATURA EN HISTORIA.

TESINA Y EXAMEN PROFESIONAL.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTA.

DAVID ESPINOSA HERNÁNDEZ.

ASESORA: MTRA. MARÍA LUISA MORALES MARTÍNEZ.

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, abril de 2019

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN……....pág.3.

1. CAPÍTULO I. EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA…….

Introducción……..……..pág.8.

1.1 El Portafolio de evidencias como estrategia didáctica……...…pág.9.

1.2 El enfoque por competencias aplicado en el portafolio……pág.16.

1.3 El socioconstructivismo como enfoque para el portafolio……....pág.20.

2. CAPÍTULO II. LAS COMPETENCIAS PARA LA ASIGNATURA EN HISTORIA DEL ARTE. I……

Introducción……..pág.23.

2.1 La formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la historia del arte……....pág.27.
2.2 Comprensión del contexto histórico en el arte……pág.31.
2.3 Manejo de terminología e información en Historia del Arte……..pág.33.

3. CAPÍTULO III. DISEÑO DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA ASIGNATURA EN HISTORIA DEL ARTE I……...

Introducción……...pág.37.

3.1 Ficha descriptiva sobre la propuesta didáctica……..……pág.40.

3.2 Desarrollo de lapropuesta……..……pág.42.

CONCLUSIONES……...pág.105.

ANEXO……....…pág.110.

REFERENCIAS…...…….…….....pág.115

.

INTRODUCCIÓN.

Desde hace algunos años distintas generaciones de estudiantes y académicos han formado parte del Programa Institucional de Adjuntías (PIA.) a cargo del Departamento de Formación Docente y Superación Académica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. La licenciatura en Historia se ha involucrado en este gran proyecto, donde se han logrado concertar espacios multidisciplinares y donde se han iniciado en la docenciamuchos universitarios. Como lo señalan algunos de los objetivos del reglamento PIA; se busca ofrecer a los estudiantes una mejor capacitación sobre los aspectos teórico-metodológicos que componen la actividad docente.

La cuestión didáctica-pedagógica es un conjunto vital para la formación de los próximos docentes. PIA, en su impecable esfuerzo, se propone alcanzar también este objetivo. Dentro de este programa de adjuntías cada estudiantehace posible un encuentro provechoso de conocimientos multidisciplinarios enfocados en la enseñanza superior universitaria con el objetivo de realizar un acompañamiento óptimo en la fase práctica de la adjuntía, y también, de reflexionar entorno a su papel como docente. Quienes hayan sido participantes en PIA— se propone en los postulados del documento de reglamentación— deberán ser agentes críticos y de cambio, ampliando sus conocimientos pedagógicos, y ofertando nuevas alternativas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El trabajo que a continuación se mostrará constituye un ejercicio proveniente del aprovechamiento del programa de adjuntía (PIA.) llevado a cabo de enero a julio de 2016, con una duración de 480 horas, en apoyo la docencia en Historia del Arte I correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Historia. Al término de las tres etapas que estructuran el curso PIA se ha llegado a la conclusión que es necesario realizar un trabajo que presente la elaboración de una propuesta didáctica sustentada teórica y metodológicamente, y que a su vez; sea un producto propositivo donde puedan atestiguarse los aprendizajes adquiridos durante dicha capacitación. En suma, un ejercicio congruente que responda a las demandas y problemas actuales de la asignatura.

Durante el trascurso de la etapa práctica en la adjuntía, se pudieron localizar distintas áreas de oportunidad y propuestas para mejorar la práctica docente respecto a la asignatura seleccionada. De ahí qué, este trabajo, parte desde la misma experiencia y observación que surgió de las diferentes fases que representa el proceso de enseñanza y aprendizaje. El portafolio de evidencias que presentamos es un trabajo que pretende aprovechar esta experiencia, y cubrir algunas de las necesidades que actualmente le atañen a la enseñanza de la historia en nuestra universidad. Al trabajar con el plan de estudios diseñado en el 2006, se hace también tangible, un ejercicio que fomenta la actualización de contenidos respecto al programa de asignatura vigente.

El material didáctico que vamos a proponer será un portafolio de evidencias. La relevancia de este trabajo no radica en el material didáctico en sí, ya que el portafolio de evidencias no es una novedad en el campo del conocimiento pedagógico; la relevancia radica en que el Portafolio de Evidencias no ha sido una propuesta didáctica que se ha diseñado para el programa Historia del Arte I. Por lo tanto, el proyecto de trabajo que se atestigua en las siguientes líneas, se convierte de cierta manera, en un trabajo inédito, con uncarácter propositivo y de interés especializado.

Parte de la visión de este proyectoes poderaportar significativamente a la didáctica de la historia y buscar alternativas que mejoren la enseñanza de esta profesión en nuestras universidades. Seguir colaborando y explorando en áreas donde el historiador tiene aún mucho camino por recorrer, y donde seguro existe un margen de acción para el enriquecimiento de su oficio.

Presentados los argumentos por los cuales se justifica y contextualiza nuestra labor; señalamos que el principal objetivo de nuestro trabajo es; Elaborar un Portafolio de Evidencias desde el enfoque por competencias como propuesta didáctica para la asignatura de Historia del Arte I.

El siguiente texto plantea un ejercicio multidisciplinario dónde dialogan y colaboran lapedagogía y la Historia. Resulta ser de suma importancia el empleo de la

multidisciplinacon el fin de que la amplitud de nuevos saberes seanencaminados haciauna dimensión distinta y poco tradicional. Es por eso qué, la labor que hemos emprendido no se limita al uso de la Historia como única disciplina, la temática seleccionada (el diseño de un portafolio de evidencias), se vuelve y es un ejercicio donde se estudian y adquieren conocimientos transversales, y también, donde convergen distintos saberes interdisciplinarioscomo la didáctica de la historia, la historia del artey la filosofía de la historia.

Conociendo la realidad que enuncia este hecho ¿Con qué visión pretendemos fundamentar este proyecto? La repuesta la hemos plateado con detenimiento en nuestro marco teórico. Por adelantado, anunciamos que esta propuesta didáctica, está centrada en el diseño de un portafolio docente enfocado en el modelo por competencias, y aplicado en una asignatura de licenciatura, Historia del Arte I, plan de estudios de la licenciatura en Historia 2006.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. Comenzamos con la fundamentación teórico- metodológica, principio indispensable que le da sustento a nuestro portafolio de evidencias (Capítulo I). Más adelante, explicamos todo lo relacionado con el modelo por competencias, su conceptualización y su aplicación para este portafolio (Capítulo II).

En el último capítulo nos hemos propuesto incluir una descripción detallada del portafolio, en este apartado se explica la selección de estrategias y la forma en que estas se ha decidido aplicar, incluyendo la composición de portafolio y las sugerencias que se proponen para su implementación. Posteriormente se realizará una visualización macroestructural de como empatan las estrategias con las competencias dentro de nuestro portafolios (Capítulo III).

Enseguidapresentamos el resultado de toda esta actividad teórica, y presentamos el portafolio deevidencias listo para su revisión e implementación. Al mismo tiempo se elaboraron algunas anotaciones para propiciar una descripción detallada de nuestro producto en dónde se justifican algunos de los elementos empleados así como la forma en que estos pueden ser puestos en práctica.

Cabe señalar que el portafolio de evidencias que encontrará en las páginas siguientes, contiene ocho productos en secuencia didáctica, sin incluir los exámenes parciales que el alumno debe presentar en el curso. En la tabla de especificaciones se contienen los datos más importantes para elaborar cada trabajo. Unidad, tema, estrategia, dinámica, descripción, horas destinadas, propósito y competencia que se favorece, y por último, una rúbrica con que se califica el producto.

Hemos omitido algunas unidades, también, porque obedece a un planteamiento de tipo propositivo, y porque tomamos en consideración cualquier otro tipo de evaluación como los exámenes, proyectos, practicas o tareas de evaluación continua. En torno a las competencias que hemos diseñado son tres, y se definen a continuación.

- *Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la historia:* Busca fortalecer el proceso cognitivo de los estudiantes a fin de pensar la historia y sus conceptos, de forma crítica. Propicia el pensamiento autónomo del alumno, basado en una labor reflexiva y analítica de las situaciones filosóficas en la Historia.

- *Comprensión del contexto histórico en el arte:* Explicar el arte desde su misma historia. Atender al marco histórico que encierra el estudio de una obra de arte, estilo o concepto, con el fin de comprenderle desde un tiempo, espacio y circunstancia específica cada tema que se desarrolla.

- *Manejo de terminología e información en la histórica del arte:* Saber distinguir y usar, los términos que le son propios a un estilo u obra de arte. Conocer los principales términos con que se señalan las características del arte desde cualquier campo de su conocimiento. Mantener un sustento con información histórica pertinente, conocer la información histórica útil para comprender datos que engloban la creación de una obra de arte, tales como eventos cronológicos, biográficos, estadísticos, geográficos, relacionados con el contexto histórico del arte.Poder manejar conceptos

técnicos propios del arte, o conceptos generales que se aplican en el estudio de, a fin de entender y obtener, una relación entre ellos para explicar una concepción determinada del arte en tiempo, espacio y circunstancia específica.

Las competencias que se acaban de nombrar, se explican con mayor detalle en el capítulo II. La selección de estas competencias tiene su correspondencia en las habilidades generales que propone el marco estructural de competencias para la Historia, enmarcada en los ejes y postulados principales que destacan los organismos dedicados al modelo por competencias (también se explica con detalle en el capítulo II) El lector podrá interpretar, que estas competencias presentan algunas variaciones adaptadas al emprendimiento de este proyecto didáctico.

Respecto al uso de las estrategias que hemos implementado en el portafolios, estas son concebidas como un medio o canal que permite desarrollar tareas de desempeño, también, muchas de ellas presentan adaptaciones en un sentido igualmente propositivo, puesto que muchas de ellas adoptan una forma específica acorde con el propósito que se desea cumplir en las actividades.

Las estrategias que se presentan en el portafolios, no pretenden tener la atribución de representarse como una tarea de desempeño, su objetivo está enfocado en buscar formas alternativas para abordar las temáticas sugeridas por el actual programa de estudios, y realizar un ensayo de cómo éstas se pueden llevar a cabo dentro de un instrumento didáctico.

La enseñanza de la historia en nuestra universidad debe trazar un camino que en nuestros tiempos vaya rediseñándose y construyéndose, a la par que aparecen nuevas formas de enseñar, y nuevas formas de aprender. Por tanto, este trabajo se vuelve parte de esta divergencia y convergencia del proceso mediante el cual se ha intentado mejorar la enseñanza de la historia en México, y muy particularmente, el de la enseñanza de la historia del arte.

Por último, es importante señalar que otro aspecto relevante en este trabajo, es que su realización incluyó la participación de expertos en la materia como pedagogos, comunicólogos, e historiadores. Su aportación, asesoramiento y orientación hizo posible llevar a cabo un trabajo de esta naturaleza, con las complejidades que su concepción origina, y con las virtudes que su desarrollo propicia.

CAPÍTULO I. El Portafolio de evidencias como estrategia didáctica.

Introducción.

Se hace necesario como primer paso abordar el sustento teórico del cual partirá la elaboración de nuestro portafolio de evidencias, por ello; este capítulo centra su atención en la revisión conceptual que antecede al asunto didáctico en Historia del Arte I. Se tratan los conceptos de *Portafolio de Evidencias, estrategia didáctica* y *competencia.*

La propuesta didáctica aquí articulada parte del diseño de un Portafolio de Evidencias, sin embargo, ¿a qué le llamamos portafolio? Y más a fondo ¿porqué un portafolio puede convertirse en una estrategia didáctica? Es por eso importante considerar que el capítulo comience por la exploración de este concepto. Iniciamos en los 80´s, y avanzamos hasta nuestras décadas, dónde autores como Sergio Tobón y Díaz Barriga apoyanlas bases de nuestra proposición; un portafolio promotor de competencias.

El hablar de los orígenes del portafolio desde diferentes ópticas nos abre el panorama para justificar el uso de un instrumento con estas características. La finalidad que se esperaes tener un producto que funcione en un canal de comunicación circular entre el docente y el alumno, por ello; en este apartado se analiza las ventajas de caminar hacia la reflexión y crítica del quehacer pedagógico-didáctico de la asignatura, a través de un espacio que pueda contener las evidencias del acto educativo.

Así nace la división de este capítulo en tres partes. El primer subtema busca entender porqué este portafolio funciona como una estrategia didáctica, ya que también este puede funcionar como un instrumento de evaluación. Estableciendo una conexión entre las estrategias didácticas como motor para promover las competencias en el aula, se aborda este último concepto para entender su aplicación dentro del portafolio (apartado dos).

La situación no queda resuelta apropiándonos de la definición de competencia, es necesario un cuestionamiento hacia el mismo concepto. De esta manera, el subtema tres dejaconstruido por completo nuestro esquema antesala de la siguiente propuesta: Un Portafolio de Evidencias del docente para el alumno, y del alumno para el docente, donde se fortalezca la didáctica de la asignatura y se abra un canal de comunicación entre ambas partescon el fin de mejorar el proceso educativo, así, pues, un portafolio que promueva el manejo de competencias en el aula a través de enfoque muy particular.

1.1. El Portafolio de evidencias como estrategia didáctica.

El *Teaching Portafolio,* conocido así en sus inicios, se implementóen las décadas de los setenta y ochenta por evaluadores canadiensesencargados de filtrar la selección y mantenimiento del personal docenteen las universidades. En Europa, hizo eco en las academias anglosajonas, y en Estados Unidos, se popularizó rápidamente una década después.

Al respecto de su origen se ha profundizando aún más, las preguntas y respuestas han tratado de dar explicación del cómo y porqué apareció un instrumento con esas características. La línea sugiere que el nacimiento de la escuela activa, los estudios de Jean Piaget, y la maduración del pensamiento constructivista, son algunos índices que hicieron posible la creación de una herramienta con características interesantes.

Fuera del ámbito educativo esta idea no era muy desconocida. Profesionales de la arquitectura, el diseño, la fotografía, y el arte; tenían claro que este término no estaba muy alejado de su quehacer profesional, el "*portafolio"* –como ellos lo conocían— era un declarante de su trabajo, y a su vez, una constancia de su conocimiento y habilidades particulares.

De la voz francesa, *portefeuille,*la palabra se puede entender como una cartera de mano que sirve para llevar libros o papeles [1] .En esta misma concordancia etimológica, no sería equivocado llamarle carpeta de aprendizaje.Una señal importante para definir el nombre de éste, es conocer quién es su autor, hacedor, constructor o fabricante, por lo cual se hace natural escuchar la frase de"portafolio docente", y paralelamente el uso de la expresión: portafolio del alumno.

Algunos han pensando nombrarle a partir de la concepción de su utilidad educativa, por ejemplo, usando términoscomo portafolio de aprendizaje oportafolio formativo, expresiones que sin embargo, merecen un estudio concienzudo y analítico. Dentro de estas posibilidades, y ampliando este bagaje de definiciones, Julio Cabero aporta su propio concepto: portafolio educativo[2].

Las definiciones que han nacido en estos últimos treinta años, tienen que ver con los formatos y estilos equiparables que han emergido en la vanguardia educativa. Tales como el *Educational e-portfolios*, o en español; portafolio educativo virtual, al que algunos prefieren llamarle; portafolio *on-line[3].*

Sergio Tobón identifica al portafolio como una hoja de ruta del proceso de aprendizaje, y por tanto, tiene dos protagonistas, el alumno y el docente. Además– menciona el mismo autor— se le puede concebir como un método de evaluación

[1] Eva Gregori Giralt, "La carpeta de aprendizaje qué, cómo y por qué", en *Observar,* no.3, 2009, p. 57.
[2] Julio Cabero Almenara, Eloy López Meneses, y Alicia Jaen Martínez, "Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y calidad de los procesos enseñanza y aprendizaje", en *Enseñanza y Teaching,* no. 31, 2013, p. 43-70.
[3] Ma. Paz, Prendes Espinosa, Ma. Del Mar, Sánchez Vera, "Portafolio electrónico: posibilidades los docentes" en *Revista de Medios y Educación,* no. 32, 2008, pp. 21-34. De la misma manera, puede consultarse; Frida Díaz Barriga Arceo, Eric Romero Martínez y Abraham Heredia Sánchez, " Diseñotecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14. No.2., 2012, pp. 103-117.

donde se unen las evidencias de trabajo para emitir una valoración ajustada del proceso de aprendizaje[4].

Colocando la expresión original de Lee Shulman, el portafolio es: “la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación[5]. Shulmanpropone una de las primeras definiciones sobre el portafolio sentando las bases para un camino de conceptualizaciones variables y alternas.

Para Adriana Gewerc, María Jesús Agra y Laura Lourdes Montero, el portafolio se puede entender como una herramienta, pero también como una recopilación de evidencias desde una profunda labor reflexiva por parte del seleccionador[6]. Las autoras –quienes proponen estos resultados en su investigación en la Universidad de Salamanca, desde en un contexto formativo presencial y online— creen que éste, es un recurso que involucra una evaluación formativa, y que pone de manifiesto las señales de identidad de sus protagonistas.

Finalmente, Elena Barbera, quién escribe desde el enfoque por competencias, nos dice que el portafolio de evidencias es un instrumento de evaluación global, o todo un sistema de evaluación[7]. Para la autora, es posible que el portafolio funcione como un instrumento educativo donde se represente un acto de evaluación de principio a fin. Además, Barbera describe al portafoliocomo una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y

[4] Sergio Tobón, “Capitulo V. El empleo del portafolio en la evaluación de las competencias”, en *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.*, México, Pearson Educación, 2010, p. 146.

[5]Nona Lyons, “Portafolio del docente: una actividad teórica, en *Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires, Amorrortu, 1999, p. 18.

[6] María Jesús Agra, Adriana Gewerc y María Lourdes Montero, “El portafolios como una herramienta de análisis en experiencias de formación *On-Line* y presenciales, en *Enseñanza, 21,* España, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, p.104.

[7] Elena Barbera, “La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio, en *Educere*, *Artículos arbitrarios,* Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, vol.9.no. 31. Octubre- diciembre de 2005, p. 489.

que son el reflejo de su rendimiento a razón de los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación ya establecidos en el programa[8].

Julia BoronatMundina y María Elena Ruiz, nos dan noticia sobre como el portafolio de evidencias intenta enfocar el aprendizaje en el alumno mediante una técnica americana llamada *performance assessment*, la cual, permite al mismo discente estructurar sus tareas y evidencias mediante una reflexión pausada con el objetivo de elegir aquellos documentos queél considera importantes para su aprendizaje.

El estudio de caso que hace ZoiaBozu y FrancecsImbernon, nos proponen una idea diferente sobre la finalidad del portafolio. Los investigadores del Departamento de Didáctica y Organización Educativa Barcelona, hacen una observación sobre el uso del portafolio aplicado como estrategia formativa para docentes, el estudio apenas concluido en el 2012 argumentó lo siguiente: Los portafolios que persiguen esta finalidad, centran su intención en destacar, con base en un proceso de autoevaluación y análisis, los principales logros y puntos fuertes del trabajo docente, y también; aquellos aspectos débiles que conviene mejorar. [..] En síntesis, podríamos afirmar que un portafolio docente confronta al profesorado novel con sus propias fortalezas y debilidades.

Como sea, cada expresión ha sido establecida por los especialistas principalmente obedece a tres aspectos: la utilidad, el hacedor, y el tipo de soporte. Aunque algunos sencillamente han preferido llamarle Portafolio, nosotroshemos decidido adoptar el termino <<portafolio de evidencias>>, considerándolo desde la distinción etimológica, como una carpeta que contiene en forma de muestras una selección concienzuda de trabajos –que desde el punto de vista del lector— revelan un conjunto de reflexiones, análisis y propuestas en torno al quehacer profesional de quién lo elabora.

Atravesados por esta ola de concepciones donde diversas voces convergen, dialogan y se interpone con grandes o diminutas diferencias, se nos presentan algunos atisbos de lo que para nosotros es importante concebir en concordancia

[8] *Idib.*

con los autores que han presentado la imagen del *portafolios.*Elportafolio de evidencias es un espacio donde se contienen los rastros más selectivos del acto educativo, la construcción de esta propuesta intenta ser lo más sustancialmente articulada respecto a los principios que se analizan a continuación.

Primero, es importante considerar la finalidad que persigue nuestro producto para su construcción e implementación. Como se puede apreciar, el portafolio de evidencias puede ser encaminado al proceso de evaluación del aprendiz o educador. Por la naturaleza de su composición, el portafolio no se limita de forma lineal docente-estudiante, o estudiante-docente. Se puede visualizar desde un enfoque circular, dónde el portafolio –visto como un instrumento de evaluación— despierta y estimula la reflexión de los actores de la obra educativaponiéndolos en situación de crisis sobre su propio accionar pedagógico y/o intelectual.

Por lo tanto, al implementar nuestro portafolio de evidencias se tiene la finalidad de confrontar y focalizar los esfuerzos de cada actor involucrado en dos direcciones: repensar la forma de enseñar la Historia del Arte, y; volver a direccionar, —si fuese necesario— la forma de trasmitir los aprendizajeshasta llegar a potencializar los aspectos de mejora en la asignatura.

El portafolio es pensado como un instrumento que puede rediseñar —de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y de las adecuaciones que implemente cada profesor—la estructura previamente establecida dentro de la secuencia didáctica.Finalmente, el portafolio es visto como una posibilidad para que el estudiante tome el papel de co-construtor del aprendizaje, evaluando formativamente cada uno de ellos, y dándoles su propio significado en todas las partes de la secuencia didáctica.

Entendemos como hacedor de nuestro portafolio de evidencias, al docente o colaborador encargado particularmente de la asignatura en Historia del Arte I. Por lo mismo, es importante señalar que el soporte físico dónde se guardará esta colección de evidencias podrá ser elegido a preferencia y consideración de su portador de manera física o en formato electrónico.

Su uso está pensado como una propuesta didáctica, esto significa que el portafolio que hemos diseñado recolecta evidencias de una planificación educativa de carácter propositivo donde se concentran una serie de estrategias diseñadas para implementarse en las unidades del programa de asignatura vigente.

Dada la concepción del portafolio de evidencias, es importante justificar su uso como estrategia de enseñanza. Para ello se hace necesario pormenorizar sobre aquello que se entiende como estrategia, ya que por sí mismo este concepto tiene tan distintas variables y prácticasque despejar su multidimensionalidad y complejidad es parte de nuestra tarea.

De acuerdo a la definición de Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas Hernández, una *estrategia* puede entenderse como ciertos procedimientos que se llevan a cabo por parte del docente y del aprendiz con el fin de efectuar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera adecuada. Cada actor genera un tipo de estrategia, si proviene del agente de enseñanza, podemos denominarle, *estrategia de enseñanza,* y si proviene del aprendiz, le podemos nombrar, *estrategia de aprendizaje*[9]*.*

Cada una de estas dos últimas cumplen una función en el quehacer pedagógico sin dejar de ser procedimientos, los mismos pueden comprenderse como "conjuntos de pasos, operaciones o habilidades" que cada actor emplea en su búsqueda por propiciar el conocimiento[10]. El aprendiz lo hace de forma consciente y controlada, flexiva y significativamente. El docente maneja estrategias de manera reflexiva, flexible y buscando el logro de los aprendizajes significativos[11].

Por otro lado, Julio H. Pimienta, quien dirige su planteamiento al campo de la docencia universitaria, enfoca su idea en las *estrategias de enseñanza-aprendizaje*como un instrumento o medio para generar y desarrollar

[9]Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas, "cap. VI. Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención", en*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista,* 2da edición, México, McGraw-Hill interamericana editores, 2004, p. 234.

[10]*Ibídem.* p. 235.
[11]*Ibídem* p. 141.

competencias[12]. A partir de una secuencia bien formulada, el docente debe valerse estrategias producidas y panificadas desde el inicio, desarrollo y cierre del programa que se tiene que ejecutar. Para Julio Pimienta las *estrategias* son instrumentos que el docente emplea en su búsqueda por obtener el cumplimiento de sus objetivos[13].

Tras lo dicho, la elaboración de este trabajo debe tener claro que las estrategias que se usarán dentro del portafolio están ampliamente relacionadas con el desarrollo competencias. Además, este instrumento se asume como una estrategia de enseñanza ya que el docente que imparte la asignatura estará consciente de usar el portafolio como un procedimiento o conjunto de pasos bien estructurados para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes de Historia del Arte I, y a su vez del tipo;*estrategia de aprendizaje,*pues es elalumno el encargado de llevar a cabo una operación cognitiva reflexiva y analítica sobre los productos generados, las competencias adquiridas, y las debilidades que le son presentes.

El diseño de este portafolio ha de comprenderse como un contenedor deestrategias y evidencias sobre el proceso de enseñanza, con un amplio bagaje de herramientas que ayuden a fortalecer o adquirir competencias en el estudiante. A su vez, se piensa en un instrumento construido desde el punto de vista crítico, ajustado a las necesidades, valores o ideales de nuestra universidad.

Trabajar con competencias a través del diseño de este portafolio hace hincapié en poner al alcance del alumno y el profesor una estructura por sí misma reflexiva. Insistir en un modelo con estas características nos apertura un canal de comunicación donde exista una constante retroalimentación entre cada uno de los participantes, de ahí que sea necesario entablar las bases para el manejo de competencias que este portafolio está buscando.

1.2 El enfoque por competencias aplicado en el portafolio.

[12] Julio H. Pimienta Prieto, "Introducción" en *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias,* México, 2012. p. 3.
[13] *Ibíd.*

La discusión en torno al uso o adopción de las competencias en las aulas universitarias es un tópico actual y sin terminación. Por un lado, se ha visualizado una pedagogía de competencias en la que se ve al alumno como un individuo únicamente capaz de ejecutar acciones después del aprendizaje[14]. Sin embargo, se señala, esta comprensión ha estado altamente influenciada por el uso de las "competencias" en el ámbito laboral[15].

Se han hecho diversas clasificaciones al respecto. *Competencia de Acción Profesional, Competencia, Competencias, competencias clave, competencias genéricas, competencias específicas[16],* y la lista puede continuar. Lo cierto es que este tipo de enunciaciones reflejan un interés que las sociedades del siglo XX y XXI han puesto de manifiesto. El énfasis lo señala Ángel Díaz Barriga;las sociedades de es de tiempo intentaron impulsar la educación formal hacia resultados tangibles, resultados que se tradujeran en el desarrollo de determinadas habilidades[17].

De ahí que se ha desatado un debate donde se hace una revisión y discusión sobre la concepción de competencias en la educación del mundo global. Tenemos muchos puntos de vista, el más resonado y atacado, ha siso el del *Enfoque laboral.* Este, ha centrado sus esfuerzos en el saber hacer, más que en el saber ser y pensar, buscando un resultado que se traduzca en una productividad benefactora para los distintos ámbitos laborales. Contrario a este último, Laura Frade ha situado este planteamiento asumiendo que es necesario adoptar unaperspectiva cognoscitiva donde no solo se reconozca el producto, sino también el proceso mental mediante el cual se alcanzó este.

Hay otros enfoques, como el *etimológico*, que ha centrado su esfuerzo en explicar la concepción de competencias desde su composición lingüística, y no solo eso,

[14] Eric Corominas, Montse Tesouro, DolorsCapell, *et, al,* "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria", en *Revista de Educación,* vol. 341, sep-dic 2006, p. 303.
[15] Eric Corominas, *Loc. Cit.*
[16] *Ibid.*
[17] Ángel Díaz Barriga, "Competencias en educación, Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Territorios,* vol. II, Núm. 5, 2011, p. 5.

sino también, alejarse de la visión técnico-laboral con el fin de fundamentar su uso desde su comprensión histórica y social. Sin embargo, esta fundamentación no ha tenido mucha fuerza, y aunque autores como Sergio Tobón han echado mano de esta visualización para iniciar su propuesta, la explicación por sentido etimológico no ha tomado gran relevancia en los estudios recientes.

A todos los anteriores, se suma la definición de competencias desde el *enfoque funcional-sistémico,* y otros como el *enfoque socioconstructivista*. También aparece en escena el enfoque pedagógico-didáctico, y el que ya hemos citado, el técnico-laboral[18].

Es importante aplicar el fundamento teórico que se ha considerado para la creación de un portafolio sustancialmente fortalecido por el enfoque de competencias, *a priori*de formular estrategias que permitan alcanzar –desde una aproximación holística—una estrecha vinculación con cada una de las habilidades que se relacionan con el programa. Para ello, hemos seleccionado los autores que apoyan nuestra perspectiva.

De inicio ¿Qué entendemos por competencias? Y ¿Cuál es nuestro fundamento para aplicarlas en este trabajo? Sergio Tobón, explica la definición de *competencias* en su artículo, "La formación basada en competencias en la educación" y aunque esta, no es breve, nos resulta imprescindible citarla. Para Tobón, las competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-

[18] Si se desea conocer a detalle los planteamientos de cada enfoque, se debe consultar el pie de página anterior

empresarial sostenible, así como el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas[19].

El uso de portafolio de evidencias, mismo que proponemos en este trabajo, está ampliamente fundamentado en el enfoque *socioconstructivista*del que así mismo emergen las ideas de Tobón, explicado desde sus mismos términos; un *enfoque complejo*. De esta manera, aparece la composición sustancial de una competencia, en la que pueden destacarse seis aspectos principales: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición, y ética[20]. Describir cado uno puede llevarnos todo un libro.

Retomar los principios que enuncia Tobón permite darle mayor fuerza a nuestro trabajo, ya que hablamos específicamente de competencias para educación superior, y nos permite situarnos en la contemporaneidad de su discusión y problematización. Las competencias que deseamos proyectar en Historia del Arte I, serán producidas tomando en cuenta los seis aspectos que plantea el autor, realizando así, un proceso complejo de construcción –que a la larga—se convertirá en un ejercicio que busque el desarrollo del pensamiento complejo dentro de la aplicación de competencias para la Historia.[21].

Si pensamos a partir de la clasificación que nos resume Estaban Agustín Rodríguez, las competencias que manejamos en este trabajo están estrechamente vinculadas a la concepción que el Espacio Europeo de Educación Superior diseñó para establecer –a partir del proyecto Tuning— algunas de las competencias genéricas que aplican en cualquier área de grado superior, y también, las

[19] Sergio Tobón, "La formación basada en competencias en la educación superior", en *Formación Basada en Competencias,* México, Universidad Autónoma de Guadalajara, Grupo Cife, 2008, p. 5.
[20] *Ibíd.*
[21] Es necesario señalar que comprender el enfoque de Tobón merece una lectura más profunda de sus trabajos, algunos de ellos han sido citados, pero siempre, será necesario tratarles con cautela. No pretendemos explicar aquí todas las ideas de Tobón, sin embargo si pretendemos usar su enfoque como medio para llevar a cabo nuestros objetivos.

específicas, cuyo relación está directamente vinculada con las particularidades de cada área por campo de estudio[22].

De acuerdo a esa tipología, nuestras competencias serían de tipo instrumental, ya que su función primordial es posibilitar las capacidades cognitivas y metodológicas. También se consideran dentro de éstas, las que desarrollan la cuestión tecnológica y lingüística, sin embargo, nosotros solo adoptamos las primeras dos.

Las cognitivas tienen que ver con la capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos, y las metodológicas, tienen que ver con la capacidad de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas[23].

Otraclasificación que nos compete, es aquella competencia que centra su esfuerzo en lograr que exista un acercamiento entre lo que de cierto modo parece asilado, y poder convertirlo en una totalidad, dicho de otro modo, en un sistema. Son las denominadas competencias sistémicas, y su buen manejo ocurre –menciona Esteban Agustín— cuando las competencias instrumentales son establecidas o dominadas.

Finalmente, para concluir con las competencias, debemos adoptar la visión de PhilippePerrenound, quién nos servirá de base teórica para poder generar nuestras propias competencias. Escribe en *Construir competencias desde la escuela*; Es el conjunto [definiendo *competencias*] de conocimiento, capacidades y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto[24].

---

[22] Esteban Agustín Rodríguez, "Las competencias en espacio europeo de educación superior. Tipologías" en *Humanismo y Trabajo Social,* vol. 006, Universidad de León, España. pp. 145-147.

[23] *Ibid.*

[24] PhilippePerrenound, "cap. 1, la noción de competencia", en *Construir competencias desde la escuela,* traducción de Marcela Corza, México, 2da reimpresión, Edamsa impresiones, 2011, p. 35.

¿Qué nos ofrecen estas tres conceptualizaciones? Uno, Sergio Tobón nos da el sustento para hablar de competencias complejas vistas desde un enfoque socioconstructivista, y por la tanto, vigentes a las necesidades de la universidad, más aún, de la licenciatura, en dónde debemos tener consciencia que nuestro objetivo no es trabajar con competencias para el saber "hacer", sino para trastocar la educación desde un proceso complejo.

1.3 El sociocontructivismocomo enfoque para el portafolio.

Los paradigmas educativos modernos se han puesto en crisis con la llegada de nuevas alternativas que proponen un giro o una nueva cultura educativa es las universidades. Los programas antiguos, centraron el aprendizaje a través de objetivos, las competencias, propusieron un camino en donde esos mismos programas, u otros de recién creación, estuvieran edificados y subordinados al cumplimiento y adquisición de competencias como un saber complejo e integrador[25].

Básicamente la dinámica de competencias se puede entender al acto dónde el profesor no es el centro, sino los estudiantes. El primero, busca situaciones de aprendizaje contextualizado con rasgos complejos, y el segundo; se encarga de resolver estas situaciones reales que implican una solución real.

De acuerdo a lo que menciona Fernández, las competencias aportan una revisión al mismo uso de la frase: "formación del universitario". En dónde se destapa esta idea en donde el alumno es visto a modo de repositorio, donde se contienen exclusivamente información. La formación vista desde el enfoque por competencias, abogaría en la capacidad de que aquellos que se ven involucrados en el acto educativo, sepan movilizar sus conocimientos hacia situaciones teóricas o prácticas, mediante habilidades a las que también podemos denominar, competencias.

[25] Amparo Fernández March, Metodologías para la formación de competencias en….

Por esta razón, el modelo conductista no es el más viable. En palabras de Fernández; […]El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Como teoría explicativa de este aprendizaje, el modelo conductista se queda corto. La explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje, es más coherente con la naturaleza de las competencias[26].

Si seguimos esta perspectiva, aún más se sigue fortaleciendo nuestrofundamento.Este tipo de proceso educativo requiere un sentido constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Sentido constructivo porque en este modelo, el profesor guía, apoya, evalúa y acompaña, mientras que el alumno (permeado por toda su dimensión social), es aquel quién construye su conocimiento.

Bajo estos parámetros, el alumno se ve inmerso en un proceso activo, es él quién formula una autonomía de aprendizajes y saberes significativos. Mientras tanto, el profesor se va desvaneciendo como actor principal, se convierte en uno más de la obra. Si el alumno puede lograr aprender a aprender, entonces el profesor ha cumplido su objetivo. ¿De qué manera el profesor ayuda a que esto ocurra? Mediante un buen manejo de estructuras cognitivas o esquemas mentales en dónde el alumno pueda manejar información y poder hacer uso de diversas habilidades en dónde se vea reflejado un apropiación de su aprendizaje.

¿Qué busca el enfoque de competencias desde el sociocontructivismo? Ángel Díaz Barriga nos explica: Algunas articulaciones interesantes empezaron a conformarse, estas las podemos agrupar en tres tendencias claras: la primera, se refiere a reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, la segunda guarda estrecha relación con lo que denominan aprendizaje situado-aprendizaje en contexto, mientras que la tercera se refiere al reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje[27].

[26] Amparo Fernández, *Ibidem*, p. 40.
[27] Ángel Díaz Barriga, "Competencias en educación…" *Op.Cit.* p. 12.

La segunda propuesta la plantea Laura Frade. La autora, comienza por explicar *competencias* desde su enfoque etimológico, adopta el término como aquel que se refiere a quién se hace responsable de algo, de un ámbito de su jurisdicción al cuál generalmente se le asignó un saber[28]. Para Frade, el alumno es el encargado de construir y desarrollar sus competencias. Después de dialogar en esta situación, Frade nos presenta la siguiente definición: Una competencia, es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades del pensamiento en distintas situaciones, genera diferentes destrezas en la resolución de problemas de la vida y su transformación bajo un código de valores previamente aceptado que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado[29].

Para poder generar nuestras propias competencias nos sustentamos en Perrenound, quién nos da las bases necesarias para poder llegar a la movilización de competencias, es decir, a que el sujeto sea lo suficientemente capaz de trasladar lo aprendido en diversas situaciones con una base de conocimiento bien cimentado, nos da la pauta para emprender nuestro comino por la gestión de competencias en el aula universitaria.

Lo expuesto por Laura Frade y los fundamentos que propone Amparo Fernández, nos sirve como un gran apoyo para el contexto socioformativo y constructivista en el que está planteado este documento. En este sentido, el alumno es participe del conocimiento, no solo co-constructor, sino generador de sus competencias. También es, un agente de trasformación social, puesto que está dentro de un contexto lleno de realidades sociales a las cuales, no puede ser inherente.

[28] Laura Frade, *Desarrollo de competencias en la educación: desde preescolar hasta bachillerato,* México, Inteligencia educativa, 2da edición, 2009, p. 73.
[29] *Ibíd.*

CAPÍTULO II. LAS COMPETENCIAS PARA LA ASIGNATURA EN HISTORIA DEL ARTE I.

Introducción.

La formación docente en competencias, o, la apuesta por competencias en los planes y programas de estudio, es, actualmente; una discusión de vanguardia, con singularidades que permiten la producción de contenidos en constante diseño, estacionándolos por hoy, en un contexto complejo, y, en una discusión plausible dentro del ámbito profesional, académico e intelectual. El argumento a veces de profunda escisión, sigue mostrando facetas y dimensiones que provocan nuevos planteamientos y problemáticas de significativa envergadura.

No obstante, su nacimiento, sin ser súbitamente puesto en escena, acorde a las urgencias de sus tiempos, y coexistiendo en un retablo de conceptualizaciones, paradigmas y argumentaciones contemporáneas; apareció en un mundo lleno de contradicciones por resolver. Es —en esa contemporaneidad— el comienzo de un tejido estructural pedagógico con ciertos laberintos y disyuntivas, que, en último lugar, no dejó de cesar la reconfiguración del pensamiento arraigado en las escuelas de surgimiento remoto.

En la academia, aún se llevan a cabo largas discusiones en torno a los cimientos necesarios para comprender– mediante veredas inteligibles— la definición del propio termino <<competencia>>, o, en alguna medida, sobre la caracterización que ésta debe tener en su sentido pragmático, ya que el ejercicio pedagógico reflexionado desde las diferentes áreas disciplinares, ha mantenido un diálogo que nos evoca advertencias y prevenciones de formidable importancia.

Esa desconfianza natural, derivada de la detracción moderna, resuena en todos los cimientos teóricos del término “competencia”. Por consiguiente, al ir tomando cada vez mayor fuerza la voz crítica de la ocasión, han surgido definiciones– cuya vereda— han provocado movimientos telúricos a la cimentación epistemológica

del mismo concepto. En su presentación, algunas interpretaciones definieron la práctica de las competencias, como el simple acto de competir, ganar, o salir victorioso en alguna situación escolar, profesional o social[30].

Sin embargo, existe otra definición que intenta dar un giro opuesto a la anterior interpretación, en éstase escalona al sujeto como un individuo sin afanes de competir con el otro, o de conseguir el dominio sobre su prójimo. Toda comparativa y lucha por tener supremacía es teóricamente reprobable. Más bien, la virtud del sujeto florece cuando éste, domina la jurisdicción de lo que pretende conocer y saber. Nuestra proposición, se acerca aún más en esta dirección[31].

Una competencia requiere ser desarrollada por el alumno. Paralelamente, el docente debe ser competente. En ese sentido, el educando tiene– por principio de cuentas— la jurisdicción de su propio conocimiento, y es el educado; un actor que genera situaciones, problemas y condiciones para que el educando, ejerza el despliegue de dicha jurisdicción.

Las competencias deben alcanzar un grado de movilidad idónea, para que, en diversos contextos, se logre resolver situaciones de aprendizaje relacionadas con la actividad del estudiante. Incluir competencias en las actividades empleadas por el docente, antes, durante y al término de la planificación didáctica, significa promover el desenvolvimiento del alumno como agente de autoridad, a la vez que; busca el desarrollo de habilidades que sean propicias durante el resto de la trayectoria escolar y profesional del estudiante.

A continuación, explicaremos cómo las competencias abordadas en el proyecto apoyan el uso de conocimientos y habilidades útiles ante diversas situaciones. Ambicionamos que todas éstas sean ejercicios útiles que día a día afronte la vacación del historiador, así como en cualquier otro contexto en donde se pueda encontrar el aprendiz, no siempre, cerca de su área profesional.

[30]Aquí va una de los autores que critican el termino competencia, buscar en el cuaderno esa lectura.
[31] Laura Frade, "Desarrollo de competencias en la educación desde preescolar hasta bachillerato", México, 2da edición, en *Inteligencia educativa*, 2009, p.45.

Por su controversia, debemos asumir un papel bien fundamentado en los ideales que expresa la educación universitaria. Ninguna de las competencias aquí propuestas, pretenden alejarse de los valores universitarios; alumnos críticos, autónomos y reflexivos. La intención que anunciamos, asume el tratamiento de destrezas con un código de principios bien fundamentados en los cánones que nuestra universidad nos deja como herencia.

El interés que en el siguiente capítulo se expresa, es que el lector pueda comprender, cómo se ha destinado el uso de competencias dentro del diseño del instrumento didáctico: portafolio de evidencias. Por la composición teórica en que está desarrollado este apartado, la siguiente estructura nos obliga a situarnos en un terreno trascendental para nuestra empresa. Dos interrogantes fundamentan estos estudios. ¿Cuáles son las competencias que debe que poseer el historiador? ¿Qué competencias deben incluirse indudablemente en el portafolio de evidencias? Aquí, un anticipo del contenido que reúne ésta tesis y del objetivo que nos hemos propuesto desarrollar.

Comenzamos por la competencia *Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la historia.* El tratamiento de esta competencia, nos permitirá identificar la importancia de fortalecer este proceso cognitivo en los estudiantes, a fin de pensar la historia y sus conceptos, de forma crítica, a la vez que; se propicie el pensamiento autónomo del alumno, basado en una labor reflexiva, analítica y congruente a las situaciones filosóficas en la Historia.

Revisaremos también, la competencia para la *Comprensión del contexto histórico en el arte,* o bien, lo que se puede traducir como: explicar el arte desde su misma historia. Veremos como el marco histórico apertura el estudio de una obra de arte, estilo o concepto, con el fin de comprender— desde un tiempo, espacio y circunstancia— los temas que se desarrollan en el programa.

No dejamos aún lado la idea de discutir como el *Manejo de terminología e información en Historia del Arte,* es una competencia que debe incluirse en el esquema elemental de la didáctica en Historia. Partimos de la premisa; el

historiador que se interese por el estudio del arte, debe apreciarla con todo sentido y rigor histórico.

Conocer la información histórica de una obra de arte es muy útil, porque por su propio efecto, el arte emana de una circunstancia histórica. De ahí que aprender a manejar información como eventos cronológicos, biográficos, estadísticos, geográficos y muchos otros, es una habilidad que se debe contemplar como herramienta fundamental en la investigación histórica.

Y qué decir de los términos que debe manejar un historiador del arte. Por ello, como parte de esta misma sección, contemplamos un espacio para examinar el tratamiento rentable de la terminología propia de la disciplina del arte, y de cómo conseguir apropiarla como recurso para el estudio del campo histórico. Viéndolo en su lado práctico, reflexionaremos el por qué el alumno debe saber distinguir y usar los términos que le son propios a un estilo u obra de arte.

Cuando el estudiante aplica el uso del lenguaje más especializado, técnico y profundo con el arte, el futuro profesional, abre canales de comunicación o expresión, que le dan la característica de formular con estilo asertivo y congruente, la crítica del arte.

En las palabras de Sergio Tobón, brota una puntualización importante que hace eco primordial y contundente en nuestro trabajo; las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues éstas, no pretenden ser una representación de todo el proceso educativo. Las palabras de Tobón, nos lleva a negar inmediatamente cualquier dogmatismo que sea por sí mismo una disertación paradójica al sentido real que tiene este proyecto.

2.1. La formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la historia del arte.

El objetivo de la licenciatura en Historia por la FES- Acatlán define: Formar profesionistas que interpreten crítica y multidisciplinariamente el proceso histórico para lograr la comprensión, análisis y valoración de la sociedad, tomando la realidad como actual referencia[32].

Tomando como punto de partida el anterior enunciado, el estudiante en Historia, debería de ser por excelencia, un estudiante con alta capacidad crítica, reflexiva y analítica. Siguiendo la lógica anterior, el alumno que se encamine por esta carrera, debería ser un desarrollador de competencias que posea, trabaje y movilice, estas tres cualidades.

¿Estamos promoviendo la reflexión, la crítica y el análisis en las aulas? Tener estas tres capacidades es un reto para el historiador, quizá de manera nata, éste deba poseerlas, sin embargo; es importante señalar que la labor del docente es promover que estas capacidades y habilidades se eleven al máximo en cada uno de los estudiantes a través de medios altamente competentes.

La reflexión, el sentido crítico y el análisis –de acuerdo a la definición de Laura Frade— componen las capacidades adaptativas cognitivas[33]. Funcionan de esta manera, porque son procesos del pensamiento y conocimiento. Sin la adquisición de este tipo de habilidades, el historiador se vería carente de actitudes que le ayuden a enfrentar conflictos que le presente su propio oficio, tales como el análisis crítico a las diversas posturas e interpretaciones del arte, o, la profundización sobre un tema que se descentralice del uso de la imagen, así como la reflexión de algún mensaje que trasmite el objeto de estudio.

Como se puede dilucidar, un historiador que posee estas habilidades, podrá ser capaz de ostentar un quehacer profesional con capacidades adaptadas a los distintos contextos disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, puesto que, sin importar la categoría de análisis, el historiador puede desarrollar esta

[32] Consultado en http://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=27, el 22 de marzo de 2018, 20:30 hrs.
[33] Laura frade, O*p. Cit. "Desarrollo de competencias"* p.82.

capacidad, con desempeños de excelencia, no solo para una asignatura, sino para toda una vida.

Para medir este tipo de características, es imprescindible operar un instrumento que nos ayude a captar estos parámetros. Nosotros, hemos usado rúbricas de evaluación dentro de cada actividad del portafolio (en el tercer capítulo se explicarán los detalles), con el objetivo de referir al profesor todos los elementos que le ayuden a posicionar la profundidad de alcance que cada estudiante ha logrado en las actividades realizadas durante el curso.

El estudio del *portafolios* nos muestra un paralelismo interesante con esta competencia. La reflexión es un ejercicio constante, de hecho, es una de las finalidades del Portafolio docente. No solo se busca la reflexión desde el alumno, el portafolio en sí, es un medio que comienza, funciona y termina, con la reflexión, ya que es puesto en marcha como un indicativo para coadyuvar el mejoramiento del ejercicio pedagógico de la materia, en tanto que permite al actor educativo, interiorizar en su práctica diaria[34].

Por tener un papel fundamental en la actividad cotidiana del historiador, estas tres habilidades forman parte de una competencia clave. La meta fundamental de una competencia con este margen, es buscar –en el ámbito educativo— un desarrollo armónico del intelecto, de la inteligencia emocional y de la las habilidades y destrezas necesarias para aplicar y desarrollar conocimientos adquiridos desde cualquier contexto, sustentando en valores bien fundamentados[35].

La competencia que estamos describiendo, es también un arquetipo de las posteriores, ya que no podría existir un mejor modelo que represente una habilidad multifuncional como lo es ésta, es decir; el historiador no solo es crítico sobre temas de historia, tampoco es analítico exclusivamente en su propio ramo.

[34] María Isabel García Arbesú, Gabriela García Argumedo, "Diseño e instrumentación del portafolios para evaluar la docencia" en *Observador*, 2010, p. 31.
[35] Ángel Martínez de la Fuente, "Competencias clave en Geografía, historia y ciencias sociales" en *Innovación educativa*, p. 1.

Conseguir el desarrollo de estas capacidades, hace que el estudiante persiga habilidades que aplicará en cualquier situación en donde se vea envuelto.

Ser crítico y analítico es a la vez una competencia transversal. El historiador no es el único estudiante con estas características, lo puede ser el matemático, el psicólogo, el músico, y cualquier otra profesión que se haga presumir de excelencia[36].

Otra importancia de desarrollar una competencia como esta, es que nos permite consolidar el objetivo que pretendemos que alcance el estudiantado. Las competencias, son el marco de referencia para desarrollar el conjunto de objetivos que pretenden alcanzar nuestros alumnos[37]. El motor que agita este producto, es terminar por proyectar estrategias que promuevan y susciten una activación –si tuviese que ser el caso— de habilidades de análisis, crítica y reflexión.

Enseñar historia a través del arte, puede convenir diversos retos para el educador, la pregunta es ¿estamos enseñando historia con arte, o estamos aprendiendo arte a través de su historia? Lo que si puede quedar claro, es que el arte posee la cualidad de ser un puente que revela en el espectador su potencial perceptivo[38]. Es, la percepción, el camino ideal para comenzar un análisis sobre una obra de arte, después, una vez dado ese paso, podría ser pertinente iniciar una crítica, para finalmente, llegar a la reflexión.

El arte al ser un comunicador, abre los sentidos de la comunicación, el arte es en realidad, un medio dónde se intercambian significados. Por eso, el arte, propicia la reflexión, y cuando se práctica con toda conciencia otras competencias de sentido transversal, como el manejo de terminología e información histórica, así como la comprensión del marco contextual, el historiador, da un paso sustancial para preparar una avanzada interpretación histórica.

---

[36] *Ibid.*

[37] *Ibid.*

[38] Sandra Marcela Ríos Rincón, Juan Carlos Ramos Pérez, "Arte y enseñanza de las ciencias sociales" en *Pensamiento, palabra y obra,* no.6, julio-diciembre, 2011. p. 93.

A lo largo del tiempo, la historia del arte ha ido perfeccionando su labor en la búsqueda de ordenamientos contextuales, los cuáles, no necesariamente son históricos, por ejemplo; algunos estudios extienden sus brechas hacia lo político, considerando también, lo social o filosófico. La iconología y la iconografía, han dado pasos importantes en el estudio del arte, éstas, como prácticas fundamentadas en el análisis, promueven que el historiador, deba fortalecer constantemente lazos que entretejan habilidades formativas[39].

Gottfried Bohem, historiador del arte, habla sobre el "iconicturn", el llamado "giro de la imagen", en donde se propone un nuevo planteamiento sobre el análisis del arte, para el autor, la metodología recomendada para analizar una obra de arte, parte de un medio; la imagen[40], ya que esta, es capaz de generar en principio y fin, un desafío de análisis para aquel que comienza este tipo de proyección.

Desarrollar el pensamiento analítico en el historiador, nos pone a meditar sobre las diferentes directivas que puede alcanzar ese reto. Cuando el estudiante ejercita esta habilidad, comienza a escarbar sobre las condiciones sociales en el momento en que nació una obra de arte, o respecto a la recepción que esta tuvo en su momento, en palabras de Alejandra Val Cubero, el historiador asume una aproximación o sensibilidad sociológica del arte[41].

Val Cubero busca trascender del panorama formalista hacia una dimensión crítica del arte. Guy de Tervarent desarrolló un método iconográfico que engloba lo que buscamos forjar en el historiador: Desarrollar ese pensamiento analítico, motiva a que el estudiante se preocupe por aspectos poco escudriñados en sus trabajos, tales como las fuentes del propio artista, la literatura de la época (fuente rica en

[39] Gottfried Boehm, "Decir y mostrar elementos para una crítica de la imagen" en Linda Báez Rubí y Emilie Carreón Blaine (eds), XXXIV *Coloquio Nacional de Historia del Arte. Los estatutos de la imagen, creación-manifestación y percepción,* México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones Estéticas, 2014, p. 30.

[40] *Ibid.*

[41] Alejandra Val Cubero, "Una aproximación metodológica en el análisis de las obras de arte"en*Arte, individuo y sociedad,* 22.2, 2010. p. 64. La autora toma como referencia, la escuela de Warburg, Erwin Panofsky.

contexto social e histórico), la identidad de una obra con otras ya conocidas, y los elementos que terminan por configurar esa obra[42].

Miremos más allá de lo visible. Peter Burke, enfoca su atención en las imágenes como una forma importante de documento histórico[43], y si lo es; entonces ¿por qué no darle la importancia que merece? Bajo esta óptica, la imagen exige una observación detenida, con un detallado estudio y profundo análisis, ya que permite la reflexión sobre su historia, y entonces; en conjunción con una estrategia bien dirigida, activa apresuradamente, competencias que el estudiante debe dominar.

Cuando el estudiante se enfrenta al reto de generar una crítica del arte a través del análisis y la reflexión, la percepción es el primer paso, si no hay una técnica o estrategia dentro del aula que permita que el alumno reciba por sus sentidos y mediante cualquier tipo de soporte, un tiempo adecuado para la percepción, es difícil adéntranos hacia una crítica del arte. Propiciar que los alumnos tengan un pensamiento crítico del arte, no solo concibe una crítica del arte, sino que permite de muchos modos, la reflexión y la generación de conocimiento sobre el objeto de arte[44].

2.2. Comprensión del contexto histórico en el arte.

Es el contexto histórico, elemento imprescindible para entender el arte, Michel Baxandall lo llamó “el ojo del período”[45]. El arte es el reflejo de toda una sociedad, pero también, una ventana a la modalidad de la historia social, y del cómo la imagen impacta en una sociedad[46].

En muchos planos, la asignatura de historia del arte, es un camino cuyas fronteras y jerarquías internas buscan la formación de un estudiante que deba comprender la historia mediante el arte, y de la misma manera, el arte a través de la dimensión

[42] Jesús María González de Zárate, “Analisis del método iconográfico”, en *Revista Virtual de la fundación Universitaria Española,* Cuadernos de arte e iconografía, /Tomo IV-7, 1991.
[43] Peter Burke, trad. Teófilo de Lozoya, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico,* España, Barcelona, Editorial Crítica, p. 71.
[44] Lydia Eizalde, “Reflexiones sobre la Crítica del arte” en *Inventio,* México, UAEM, p.88.

[45] Alejandra Val Cubero, “Una aproximación metodológica…”*Op. Cit.* p. 64.
[46] Peter Burke, “La historia cultural de las imágenes”, en *Visto y no visto. Op. Cit.* p. 228.

histórica, por lo que resulta ser, un llamamiento al contexto implícito en toda obra de arte. En otro sentido, permitir que se olvide una competencia con esta jerarquía cualitativa, da pie a una desvalorización del perfil profesional, incluso, de la misma profesión, ya que la práctica y las formas de estudio del material artístico, serán en gran parte, ahistóricas[47]. Sin contexto no hay historia[48].

Si el estudiante no alcanza a reforzar este tipo de competencias, entonces, asume que el arte es una actividad aislada, una actividad que no transciende en la sociedad, y, por lo tanto, una tarea autónoma, totalmente desvinculada de su marco social. El tiempo y el lugar, son el pretexto perfecto para comprender el contexto histórico en el arte, cómo el arte, es un adecuado medio para darle lectura a la sociedad del individuo que la realiza. Panosfky lo dijo en su libro el *Método iconográfico*; el contexto, es la clave para el estudio y análisis de las obras de arte[49].

El arte tiene una retórica, presenta un discurso, es una disertación del artista hacia el espectador, incluso, un medio de comunicación interno para su hacedor. El arte es un medio de persuasión, es una incitación, y un canal de interpretación de la forma en la que el artista entiende su mundo[50]. Así, pues, perseguir las huellas del contexto histórico, no es un ejercicio sencillo, puesto que sitúa al historiador –como cualquier otra fuente histórica— en un panorama escabroso, lleno de intencionalidades a veces, complejas[51]. Tomar el arte como una fuente para

[47]IvanGaskel, "Historia visual" en Peter Burke, "*Formas de hacer historia",* Madrid, 2da edición, Alianza Editorial, 2003p.222.

[48]A propósito, Enrique Florescano, recuperando la idea de Marx, cita: sólo cuando el investigador dispone de un marco general del desarrollo social, puede liberarse del empirismo, y extraer del cúmulo de datos explicaciones más amplias del desarrollo histórico. Enrique Florescano, *La historia y el historiador*, Tercera edición, México, F.C.E, 2003.p. 24.

[49] Alejandra Val Cubero, "Una aproximación metodológica…"*Op. Cit.* p. 65.

[50] Peter Burke, "La historia cultural de las imágenes", en *Visto y no visto. Op. Cit.* p. 229.

[51] Sobre esta problemática, que puede expresarse como la dificultad de la interpretación de un objeto artístico, Lydia Elizalde mira el <<componente fuertemente subjetivo>> como la dificultad principal para aquel quién desea comprender el arte, pues el receptor quién finalmente procesa, en su propia lectura, el significado de una obra artística. Lydia Eizalde, "Reflexiones sobre la Crítica del arte" *Op. Cit.* p.87

descubrir la historia desde diferentes representaciones, permite al historiador, incorporar en términos didácticos, un uso heurístico y creativo de las fuentes[52].

Ante un documento histórico, evidencia, rastro del pasado, fuente o vestigio, el historiador es un sujeto incrédulo, un individuo que se siente incómodo con las interpretaciones, y no compra cómodamente el discurso. En ese mismo escenario, son las obras de arte la evidencia histórica, cuyo estudio, merece la misma vigilancia.

Por lo anterior, develar el contexto de una obra de arte, es una habilidad que permite transferir– bajo distintas condiciones— una destreza casi inmutable en el historiador, es un entrenamiento invariable en situaciones y problemas muy comunes al momento de historiar cualquier tema, o bien, en todos los procesos relacionados a la investigación histórica.

2.3. Manejo de terminología e información en Historia del Arte.

Estamos en tiempos dónde la crítica del arte pregona la necesidad del apoyo multidisciplinario, en un espacio donde diferentes referencias cruzadas como la pedagogía, la política, la filosofía y la sociología, dan un sentido propio a la aventura vertiginosa del quehacer profesional que cada área de estudio pregona, cuyo denominador, contempla, la diversa manifestación de la multiplicidad semántica en los términos[53].

Hablamos en el apartado anterior sobre la importancia de una observación contemplativa del arte, lo que técnicamente se ha denominado como la percepción de la obra artística. Sin embargo, el proceso de análisis no se detiene en ese punto, también es necesario manejar y aplicar terminología aplicada en el estudio del arte. Como parte de esta sistematización que la crítica del arte ha puesto de

[52] C.J, R. Gómez, P. Millares, "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias" en *Ensayos,* Revista de la Facultad de Educación de Albacete, no. 29-1, 2014, p. 19.

[53] Brian J. Mallet, "La crítica del arte latinoamericano y la crítica del arte en América Latina: el dado cargado" en *Art Nexus/Arte en Colombia,* en Ginebra, 1996. pp 1-2.

manifiesto, otro recurso imprescindible, ha sido, hacer asociaciones cognitivas como el definir, describir, y nombrar los elementos significativos en el arte[54].

Se podría interpretar que esta competencia tiene un efecto peligroso en la formación del alumnado, ya que puede entenderse como el acto de insistir en la adquisición de contenido meramente memorístico, crítica, a menudo señalada en los contenidos de texto y planes de estudio vigentes. El manejo de la terminología y la información histórica, no pretende sesgar la forma de enseñar historia, sino por el contrario, intenta inculcar el uso de conceptos, términos y saberes descriptivos, como un medio para aumentar y producir mayor conocimiento[55].

Enrique Florezcano escribe, la historia es; en su esencia profunda, la dialéctica compleja y permanentemente entre una serie de elementos universales, repetidos, comunes y generales, con otros elementos singulares, únicos, excepcionales y particulares, (continúa escribiendo), la historia no es una simple acumulación eternamente variable de hechos, personajes, acontecimientos y procesos siempre diferentes, lo que impediría todo análisis racional y científico de la misma[56].

Y es justamente este argumento el que queremos contextualizar dentro de la descripción de esta competencia, puesto que no son los hechos, fechas o acontecimientos, quienes hacen la historia, ni tampoco la conjunción de lo visual (imágenes, fotografías, pintura, arquitectura, escultura) con lo aparentemente histórico, lo que revoluciona la historiografía. Es más bien, la habilidad de manejar lo informativo, contextual, e interpretativo (investigación histórica), en una dimensión multidisciplinaria, para congregar los términos que el arte ha desarrollado, y practicar en conjunto, una forma de hacer historia desde un panorama integral.

De modo análogo, IvanGaskell escribe, “La historia del arte se ocupa en gran medida únicamente del arte y de la percepción de jerarquías cualitativas dentro de

[54] Lydia Eizalde, “Reflexiones sobre la Crítica del arte” *Op. Cit.* p.89. La autora lo define como la *Ekfrasis*, o la apreciación y conceptualización de la obra de arte.
[55] C.J, R. Gómez, P. Millares, “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto...” *Op. Cit.* P. 20.
[56] Enrique Florescano, *La historia y el historiador*, *Op. Cit,* p. 113.

él, si bien este aspecto discriminatorio de la disciplina ha sido cada vez más criticado por algunos especialistas en los últimos años, […] tanto la historia del arte, como otras formas de estudio del material visual son, en gran parte y legítimamente, ahistóricas[57].

FernandBraudel argüía por la pertinencia de las diferentes escalas de observación, o las modalidades de la construcción de los objetos en la historia. Hoy, resulta importante considerar la reflexión del historiador francés, ya que como lo cita Roger Chartier, volver a la obra de Braudel, significa mostrar que la historia puede y debe ser, a la vez un conocimiento riguroso, controlado, exigente, que supone técnicas y operaciones propias, y un saber accesible, capaz de ofrecer a sus lectores una percepción más lúcida sobre quiénes son, y sobre el mundo en el que viven[58].

¿Cuáles son esas técnicas que requiere la construcción de la historia del arte? Y ¿cuáles son las operaciones propias que merece el estudio de esta materia? Es ahí donde nos detenemos para formular una respuesta que resuelva la inquietud sobre el *modus* de historiar el arte, en tanto que ésta última, tienen un lenguaje específico, que, sin duda, debe ser empleado con pertinencia, sutileza y formalidad por el historiador. A su vez, la historia tiene apéndices claros sobre la estructuración de los pasados, mismos que comparten una temporalidad específica y se manifiestan como <<punto de arranque>> o <<punto de percepción histórica>> para la comprensión del marco histórico en el arte[59].

Por esa razón, es indispensable formar el hábito que fortalezca la adopción de términos que no son propios de la disciplina que recorre el historiador, incorporando estos dos elementos, (términos e información histórica), el estudio, la observación y el análisis de arte, adquirirá un valor inicial necesario, para

[57] Peter Burke, *Formas de Hacer Historia, Op. Cit.* p. 225.

[58]Roger Chartier, "Historia y ciencias sociales" en, El *presente del pasado. Escritura de la Historia de lo escrito.* México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 2005. p. 38.

[59] A propósito, Collingwood, desarrolla lo siguiente: En la historia, los puntos de partida no son supuestos, son hechos, y hechos que caen bajo la observación del historiador. Robin George Collingwood, "Epifenómenos, la evidencia del conocimiento histórico", en *Idea de la Historia,* Trad. Edmundo O´Gorman, y Jorge Hernández Campos, octava reimpresión, México, F.C.E, 1980. pp. 323.

comprender el objeto de estudio. Como aducía Collingwood, la exactitud con que el historiador conoce lugar y fecha es variable; pero siempre sabe que hubo lugar y una fecha y, dentro de ciertos límites, siempre sabe cuáles fueron, siendo este conocimiento parte de la conclusión a donde lo lleva el razonamiento acerca de los datos que tiene ante sí[60].

Así, por ejemplo, el historiador puede distinguir que, a lo largo del proceso histórico las culturas revelan minuciosos, o grandes diferencias en sus expresiones, mismas que han dado como resultado una periodización del arte, (no siempre asertiva). Incluso, de la misma sociedad que se estudia, se van fragmentando espacios que el historiador fija para distinguir coyunturas o acoplamientos en el devenir de un estilo, técnica o manera de pensar el mundo.

No serán los mismos términos e información que se maneje en el período clásico del arte griego, que aquellos que se usen en su período de decadencia, o, mayormente, aplicar una competencia como ésta, debe advertir al historiador, la importancia de distinguir conceptos que no aplican entre culturas, momentos y circunstancias determinadas.

Es pues, la habilidad de discernir entre un momento histórico y otro, así como la utilización de términos específicos, una competencia fundamental en el historiador, aunque en muchas ocasiones, la enseñanza de la historia haya olvidado fortalecer este último aspecto. ¿Cómo llegar a comprender el arte sin su historia? ¿cómo llegar a comprender la historia del arte sin el manejo de habilidades para su análisis?

[60] *Ibid.*

CAPÍTULO III. DISEÑO DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA ASIGNATURA EN HISTORIA DEL ARTE I.

Introducción.

Uno de los objetivos que se ha propuesto sobre el uso e implementación de portafolio de evidencias dentro de las universidades ha tenido como fin; evaluar la actividad docente a partir de evidencias generadas en el proceso educativo. Como lo relata Iliana Santana, los primeros portafolios representaron una alternativa de evaluación, en respuestas de nuevos enfoques educativos y nuevas teorías de aprendizaje[61].

En las universidades norteamericanas, en el contexto francocanadiense y en algunas universidades europeas, se puede dimensionar el alcance tan importante que está teniendo el portafolio docente[62]. Lo expresa Frida Díaz Barriga Arceo en su ensayo titulado, Los portafolios docentes y su eventual estandarización, hoy 90% de los programas de formación docente emplean portafolios para la toma de decisiones[63].

Los sistemas de evaluación nacionales, coinciden en diversos puntos respecto al mejoramiento de la educación[64]. Entre ellos se destaca el último artículo publicado

---

[61] Iliana Seda Santana, "Evaluación de Portafolios: un enfoque para la enseñanza" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* vol. XXXII, No. 1. 1er Trimestre, 2002, p. 114.

[62] Iliana Seda Santana, "Evaluación de Portafolios: un enfoque para" *Op. Cit.* p. 115-16. En este ensayo, resulta interesante mirar los resultados que ha dado la implementación de portafolios, tal como lo relata Iliana sobre el casa de las escuelas primarias en Vermont, Estados Unidos, y de cómo se llevo más tarde, a las universidades.

[63]Frida Díaz Barriga Arceo, "Los portafolios docentes y su eventual estandarización" en *Revista Pasos,* Universidad Iberoamericana Puebla, Repositorio Institucional, 2015, consultado en http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2318/Pasos%20NE-2.%202%20Los%20portafolios%20docentes%20y%20su%20eventual%20estandarización.%20Frida%20Díaz%20Barriga.pdf?sequence=1&isAllowed=y p. 6.

[64] Por citar algunos, CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CCECISO (Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales) FOMES (Fondo de Modernización para la Educación Superior) Copaes (Consejo para la acreditación de la educación Superior) CONAEVA (Comisión

por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, respecto a su visión para el año 2030: Se necesitan mejorar la educación mediante el diseño de un modelo centrado en la calidad de los aprendizajes que los alumnos, y por ende, la creación de estructuras como el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior[65].

Lo redacta el CIIEES en su texto sobre los ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales: un buen programa educativo, toma en cuenta plan de superación disciplinaria, con cursos de habilitación académica permanentes, y especialmente con estrategias para que los profesores cuenten con más recursos didácticos y entrenamiento para la impartición de cursos[66].

Acorde con esta contextualización sobre la visión de la educación, este portafolio pretende mejorar la forma en que se puede mirar los procesos educativos, particularmente el de la planificación de cursos. A través de la aplicación de este portafolio, y de la reflexión de los procesos generados a partir de su ejecución, pretendemos aportar mejoras a la didáctica de la historia, y proponer caminos para el mejoramiento de actividad docente[67].

Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación).

[65] Jaime Valls Esponda, Coord. *Visión y acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México, Diseño y concertación de políticas para impulsar el cambio institucional.* México, Tenayuca, 2018, p.14.

[66] "Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales 2018," México, 2018, en https://www.ciees.edu.mx/images/documentos/EJES,%20CATEGORIAS%20E%20INDICADORES%20PARA%20LA%20EVALUACION%20DE%20PROGRAMAS%20EDUCATIVOS%20PRESENCIALES%202018.pdf Consultado el 22 de agosto de 2018 a las 11:49 am.

[67] Citando a Rodríguez Illera y Cols, Laura Angélica Bárcenas Pozos, resalta la importancia de la evaluación a largo plazo, centrada en el enfoque por competencias, y que incluya la construcción del portafolio docente. Laura Angélica Bárcenas Pozos, " El portafolios docente, una buena herramienta para la autoevaluación de la práctica pedagógica, en *Revistas Pasos,* Universidad Iberoamericana Puebla, Repositorio Institucional, México. 2014. p.6.

La reflexión comienza por la acción[68]. Por esa razón, el portafolio de evidencias funciona como una propuesta de evaluación al profesor y al alumno, ya que su principal ocupación es mirar el proceso, dar conclusiones que solucionen los problemas detectados, y seguir, proponiendo alternativas para abordar el programa de estudio[69]. De esta manera, el portafolio nos ayuda a evaluar al docente y al estudiante desde un mismo instrumento.

Instituciones educativas públicas y privadas como la Universidad Autónoma Metropolitana, y la Universidad Iberoamericana, han dado seguimiento y capacitación al emprendimiento de portafolios como una forma en la que el profesor puede encontrar un punto de reflexión en torno a su labor docente[70]. La necesidad de mejorar los estándares de calidad educativa, no solo en el ámbito universitario, sino desde el nivel básico, ha hecho que los organismos modifiquen su sistema de evaluación docente, sin embargo, aún existe mucho camino por recorrer[71].

¿Qué elementos debe de contener el portafolio docente? Autores como Graciela Cordero Arroyo, sugieren como idea fundamental, la necesidad de ofrecer una ficha técnica que defina las características generales del curso, entre los elementos principales se destaca: el nombre de la asignatura, tiempo de horas que tiene destinado el curso, los contenidos, así como el carácter que tiene la materia dentro del plan de estudios, por ejemplo; si ésta es obligatoria u optativa.

---

[68]María Isabel Arbesú, Gabriela Argumedo García, "*El uso del portafolio como…" Op. Cit.* p. 135-136. Señalan las autoras en su artículo; fue en el año de 1990, cuando el portafolio se comenzó a usar como alternativa a la evaluación de carácter puramente cualitativo.

[69]Amparo Fernández March, "El portafolio docente como estrategia formativa y desarrollo personal" en *Educar*, 33, Universidad politécnica de valencia, 2004, p. 131. pp.127-142.

[70] Por parte los trabajos realizados al respecto en la UAM, se puede leer de María Isabel Arbesú García y Frida Díaz Barriga Arceo, *Portafolio Docente: fundamentos, modelos y experiencias,* México, D.F. Universidad Autónoma de México, Unidad Xochimilco, Madrid, España: Díaz de Santos, 2013. pp 342. Y por parte del Centro de Procesos Docentes de la Universidad Iberoamericana de María Luisa Crispín, y Lourdes Caudillo, "El uso del portafolio docente como herramienta para mejorar la calidad de la docencia", México, Universidad Iberoamericana 1998, pp 1-21.

[71]Según reporta María Isabel, y Gabriela García, en *"Diseño e instrumentación de portafolios…" Op. Cit.* p. 31. Para el año 2000, más de 100 escuelas estadounidenses utilizaban el portafolios para formar a sus académicos y tomar decisiones sobre su ingreso, promoción y permanencia. Se ha aplicado también para procesos de los estudiantes que recién inician su curso. La UNAM, lo ha implementado en las ciencias básicas y exactas, clínicas y en la formación docente, en la formación académica de los alumnos, en diplomados y en la Facultad de Química a profesores de secundaria y bachillerato, citan las autoras.

Finalmente, debe de aparecer el programa del curso, objetivos, métodos de enseñanza, bibliografía y propuestas de evaluación[72].

Es importante puntualizar lo que María Luisa Crispín Lourdes escribe en su ensayo titulado, "El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia", no todos los portafolios pueden ni deben de ser iguales, cada portafolio debe ser conciso, completo, y actualizable de acuerdo con las necesidades de cada quién y cada institución[73].

Entre las características del portafolio, Amparo Fernández March, da otras señalizaciones. El portafolio debe de contener – sin importar su formato y destinatario— la recolección y presentación de evidencias, cuyo denominador común es, la selección de material desde un enfoque totalmente reflexivo.

El contenido del portafolio debe de estar previamente seleccionado por su autor (en este caso el profesor), a manera de que los detalles que se requieren en esa programación, no se dejen pasar con imprevisión[74]. Las estrategias que se incluyen dentro la práctica docente deben obedecer a objetivos bien establecidos en la planificación del programa.

3.1. Ficha descriptiva sobre la propuesta didáctica.

Ficha de planificación:

Consiste en el llenado de datos formales que realiza el profesor como parte la planificación del portafolios, y que contextualizan la evidencia generada dentro de la secuencia didáctica. Esta sección da la pauta necesaria para establecer los siguientes parámetros:

- Nombre y número de la unidad.
- El tema y horas que se deben destinar.

[72]Graciela Cordero Arroyo, "Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior", en *Acción pedagógica,* vol.II.no.2, 2002, p.80. pp. 76-83.
[73]Ma. Luisa Lourdes Crispín, "El uso del portafolios como herramienta"..Op. Cit. p. 6-7.
[74]Esta última parte concuerda con lo explicado por el autor, son tres fases que se llevan a cabo; el establecimiento de una filosofía de la educación, una metodología propuesta, la selección de documentos o materiales, y, todo lo relacionado al proceso de reflexión por parte del alumno y el docente.

- La estrategia que se implementará.
- El tipo de estrategia que se emplea. Se describe su uso.
- La forma en que se ha adaptado dicha estrategia en el programa. Se entiende con el nombre de “dinámicas”.
- El propósito de generar una evidencia con esas características.
- La competencia que se favorece al emplear la estrategia.
- La descripción de la actividad. Sugiere la forma de llevar a cabo la estrategia.

Evidencia. Es el producto que el docente genera y el modelo de trabajo que el estudiante concibe como resultado de la aplicación de las estrategias didácticas. Es importante la explicación de dicha actividad. Una evidencia está compuesta por los siguientes elementos.

- Datos de la universidad, facultad y materia.
- Nombre de la estrategia y el tema que corresponde. (Puede modificarse).
- Datos del alumno y la clase.
- Fecha y espacio para la calificación.
- Instrucciones.
- Desarrollo de la actividad.

Rúbrica de evaluación.

Consiste en los parámetros a evaluar dentro de cada evidencia generada. Es importante la explicación del cuadro. La rúbrica evalúa las competencias que se fortalecen dentro de cada una de la estrategia. Su máximo es un total de 20 puntos, que da como resultado una ponderación de 10. La rúbrica puede llenarse por el profesor, los compañeros de clase, o, el mismo estudiante que la realizó[75].

Anexo.

Contiene el programa de estudios vigente en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, para la asignatura de Historia del Arte I. Se incluye al final del texto.

El portafolio de evidencias que a continuación se expone, representa el ejercicio culminante de este trabajo. Es importante señalar que su elaboración es de tipo

[75] Para el caso de este portafolios, las rúbricas son solo un elemento que nos permite visualizar un control respecto a los indicadores que organizan el desempeño que se espera ver realizado en cada una de las tareas.

propósito, por lo que se encontraran asignaciones no convencionales[76], las modificaciones que el docente desee implementar son siempre aceptables, en la medida que pueda solucionar las necesidades específicas de su labor educativa. En su estructura, se desarrolla con mejor entendimiento su propósito, y se articula con mayor comprensión su aplicación dentro de la planificación de la asignatura.

3.2. Desarrollo de la propuesta.

Entendido el contexto en que se puede aplicar el portafolio, se debe considerar que esta asignatura conforma el primer ramo en Historia del arte que el estudiante de la licenciatura en Historia cursará en su carrera. El programa anuncia una distribución de 64 horas, y una dosificación semanal de 4 horas teóricas, para esta asignatura, no se destinan horas de práctica.

La estructura curricular de la licenciatura en historia propone una posibilidad para que el historiador se encamine por los estudios de la cultura y la historia del arte a través de un horizonte que se compone de 2 materias obligatorias, y 13 opciones optativas. Aunque no todos los ramos se pueden lograr cursar en cuatro años de estudio, el estudiante tiene una gran variedad de oportunidades para configurar su particular perfil de egreso de la licenciatura, a veces, seleccionando materias de cultura o prefiriendo el arte. A continuación se expone una tabla que contiene el panorama curricular que tienen los estudiantes de historia para el área de Arte y Cultura Mexicanos.

Arte y Cultura Mexicanos.
3/ Semestre. **Historia del arte I.**
4/ Semestre. Historia del arte II.

[76] Algunos nombres en los títulos, o estilos de redacción propios.

Optativas
5 / 7 Semestres Arte Mesoamericano Arte Moderno Mexicano Cultura Mexicana Siglo XIX Ilustración Novohispana Periodismo en México Siglo XX
6 / 8 Semestres Arte Colonial Mexicano Arte Contemporáneo Mexicano Cine, Radio y Televisión Cultura Mexicana Siglo XX Cultura Novohispana Iconografía y Epigrafía Mesoamericanas Literatura Mesoamericana Periodismo en México Siglo XIX

La unidad 1 lleva por nombre: Historia del arte. Introducción (plan 2006) comprende un estudio de dos horas, la indicación de horas propuestas equivalente a una sesión regular que normalmente se encuentra en la dosificación semanal del horario, sin embargo, tratándose de una proposición que puede tener variaciones según el esquema institucional o según las adecuaciones que el profesor desee implementar, es recomendable que el tema se trabaje en el tiempo señalado, tomando en consideración que es imprescindible una introducción que funcione como un preludio sobre el estudio del arte.

Estas son las estrategias que se ocuparon para diseñar el portafolio y así, documentar o registrar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. *Lluvia de ideas, preguntas literales, Qué veo, qué no veo, qué infiero, Glosario ilustrado de términos, Matriz de inducción, Línea del tiempo, Mapa conceptual y la Infografía.* A continuación se explica en qué consiste cada una de ella, y cómo se aplicó dentro del diseño estructural de proyecto.

La lluvia de ideas. ¿Qué es el arte?

La *Lluvia de ideas.* El libro de H. Pimienta Julio, titulado, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje,* el autor define la lluvia de ideas como una estrategia de tipo grupal que puede permitir al docente, indagar u obtener información necesaria acerca de lo que el grupo conoce o desconoce sobre determinado tema[77]. El mismo autor señala las recomendaciones para llevar a cabo una buena aplicación de la actividad.

Como primer punto, H. Pimienta enfatiza la importancia de comenzar con alguna pregunta central provocadora, también se puede generar una lluvia de ideas a través de una planteamiento problemático que invite a los participantes a colaborar con intervenciones reguladas y mostradas mediante la expresión oral o escrita.

Iniciar el curso en Historia del Arte con una estrategia como esta, cumple la función de realizar un diagnóstico sobre la percepción que el estudiante tiene sobre el arte, y sobre la conceptualización que construye con registros establecidos en sus conocimientos previos. La lluvia de ideas tiene una versatilidad interesante, sin embargo, su puesta en escena es una proyección fácil de ejecutar, que permite aplicarse en cualquier inicio de programa, comienzo de unidad temática, o sobre contenidos abiertos a la discusión continua.

No obstante, la lluvia de ideas por sí sola, no es una herramienta que desarrolle la discusión y defensa de argumentos, estos, vienen como segundo paso una vez implementada la estrategia. En una lluvia de ideas las expresiones son responsabilidad de su emisor y todas llegan a ser parte del corpus de opiniones, no hay respuesta errónea o correcta –lo señala Pimienta— todas las expresiones son válidas[78].

El moderador en este caso es el docente, y la recomendación para llevar a cabo una estrategia de este tipo es abarcar un aproximado de 15 minutos para su ejecución. Otra consideración fundamental que hemos tomado, es acerca de la

[77] H. Pimienta. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Op. Cit.* p. 4.
[78] *Ibid.*

importancia de que los estudiantes documenten en algún medio, una síntesis escrita, en donde muestren como ellos han llevado a cabo el proceso de construcción del conocimiento basado en tres canales, el docente, el compañero de aprendizaje, y la opinión propia.

Algunos autores han complementado la estructura mediante una serie de pasos que se articulan en tres secciones: decir, podar y escoger. En la primera fase los estudiantes deben sentirse abiertos a poder participar sin que su opinión sea refutada. También, se puede dejar libre el orden en que aparecen las intervenciones. El momento de decir está montado en un espacio de tolerancia y respeto.

La fase dos es un momento en donde se sigue motivando la reflexión pero también, el sentido crítico de los estudiantes. Esta parte de la actividad es regulada entre los mismos estudiantes, se revisan las ideas anotadas y se intenta seleccionar aquellas que sean de provecho para la discusión. Las ideas que se van montando en el escenario educativo, deben, pasar por la lupa del sentido crítico, a manera que los resultados sean producto de un proceso donde se pueda detraer o podar las ideas que lleven la discusión por otro camino.

Por último, se necita dar una segunda revisión y evaluación a las ideas que ya se seleccionaron, es, un segundo reforzamiento del carácter crítico que presenta el ejercicio. La función de esta fase es determinar una línea de discusión más profunda, podría considerarse como el umbral de un posterior debate.

Entre los aspectos que ofrecen diferentes ventajas en el proceso educativo, se destaca: Ayudar a crear un nuevo conocimiento, aclarar concepciones erróneas, resolver problemas, desarrollar la creatividad, obtener conclusiones grupales y propiciar la participación de los estudiantes[79].

Una ventaja sobre la también denominada, *Brainstorming*(lluvia de ideas), es que puede generar una evidencia muy fácilmente y no requiere materiales adicionales en la sesión. En el caso de nuestro portafolio de evidencias, es importante

[79]*Ibid.*

complementar esta tarea, generando una evidencia escrita que pueda contener una recapitulación del conjunto de reflexiones que se generaron en el proceso. Una vez escuchadas las propuestas e ideas en la sesión, es posible que el estudiante sea capaz de generar conocimiento considerando lo sugerido por suspares, como muestra de ello, se integra en esta actividad, una evidencia escrita donde se contenga una argumentación que aporte un sentido crítico y reflexivo a la escuchado en la sesión.

La actividad que desarrolla el alumno, trasciende en el momento en que se abre la puerta para la elaboración textual de definiciones y análisis que cuestionen la conceptualización del Arte. Cuando es posible llegar a un espacio donde los diálogos de otros compañeros y la reflexión del estudiante se expone en un mismo espacio-ejercicio, se produce un binomio que permite construir un aprendizaje afirmado y consistente.

La dosificación del programa actual, plantea que el docente dedique una sesión de dos horas para introducir al estudiante en el Historia del Arte, por eso, vale la pena preguntarse, ¿Qué es el arte? Primero, porque se tiene –como muchos otros conceptos— una carencia sustancial de análisis y visión crítica de los términos fundamentales que se manejan en la materia, y porque además, es imprescindible abordar la problemática de entender el arte como un quehacer histórico, y del arte como noción de vida.

Respecto a este ejercicio, las instrucciones señaladas son las siguientes:

Elabora un texto argumentativo y reflexivo sobre la pregunta planteada ¿Qué es el arte? Toma en consideración lo expuesto en la lluvia de ideas.

Es importante que el estudiante pueda discernir la tarea elemental de elaborar argumentaciones que mediante un proceso de labor de reflexiva proporcione una opinión crítica sobre el tema. Al proporcionar un enfoque delimitado y congruente, la actividad expuesta por el profesor tendrá un resultado que influirá positivamente en el trabajo y manejo de la competencia que se pretende favorecer, esta es; la formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la historia.

La rúbrica de evaluación hace énfasis en la actividad crítica que debe generar el estudiante en su trabajo. El primer indicador hace referencia a la elaboración de una argumentación que sea consistente, entendiendo consistente", como un texto que establece una posición y defensa cohesiva-armónica del contenido. De principio a fin, el discurso textual que propone el alumno tendrá que sostenerse en un soporte argumentativo que presente una línea de análisis y crítica razonable, con la cuidadosa atención de no caer en contradicciones que perjudiquen su *corpus* o estructura argumental.

El profesor debe ser consciente que para la evaluación de esta rúbrica, se requiere tomar especial atención en la profundidad de la argumentación y no en el perfil de respuesta y proposición que el estudiante reveló. Es importante considerar que al tratarse de una actividad con un margen extenso, las posibilidades de respuestas pueden llegar a ser infinitas, y por esa razón, es necesario que el docente inspeccione la capacidad del alumno por dominar su argumentación y defender su idea, no importando bajo que concepción haga exponer su análisis.

También, dentro de esta rúbrica, se evalúa la capacidad del alumno por elaborar un texto en donde se exprese una reflexión en donde las opiniones expresadas en la lluvia de ideas, sean finalmente integradas mediante una tarea de crítica y análisis. Llevar a cabo un proceso donde se integre esta habilidad, logrará que el estudiante evalúe la opinión de sus pares, realice una contrastación con sus ideas, y virtualmente, pueda modificar la concepción que previamente tenía sobre el arte.

Casi como una competencia transversal, se hace necesario formular una evaluación en donde se tomen en cuenta los aspectos gramaticales como lo son la ortografía, redacción y sintaxis del producto. Por ello, se ha incluido entre los indicadores, un rubro casi siempre olvidado por los estudiantes y docentes. La capacidad de redactar las ideas correctamente respetando cada una de las reglas que señala el estudio y aplicación de la lengua española, son factores que sin duda, influyen en el éxito de una comunicación efectiva.

Preguntas Literales. Arte en la prehistoria.

En el caso de la actividad que genera la evidencia 2 del portafolio, se ha propuesto implementar el uso de las preguntas literales. Estas son definidas por el autor Julio H, Pimienta como un recurso en el que se puede obtener información de un texto, ensayo o documento, a partir de la generación de preguntas que logren recabar datos, ideas o conceptos expresados por el autor[80]. Una pregunta literal, es una interrogación concreta que busca información concreta.

La forma en que se sugiere implementar esta estrategia, tiene cuatro pasos sencillos según lo señala el mismo autor H. Pimienta. Primero, el docente tendrá que leer, analizar e identificar los aspectos que desea abordar en una lectura, cuando ha identificado la información que desea rescatar, es necesario comenzar a plantear las preguntas (se recomienda que éstas comiencen con pronombres interrogativos, *qué, cuándo, dónde, por qué, para qué, quién.*)

El docente decidirá que pregunta resulta conveniente para poder recabar los puntos clave, o el análisis conceptual necesario para abrir el camino de una discusión, debate, coloquio o seminario, o bien, cualquier otra actividad regular que desee ser implementada como introducción al tema de clase.

El recurso no se limita con los interrogativos básicos, también esta estrategias puede llevar un cauce distinto cuando el profesor decide dar indicaciones (*explica, muestra, define…)*[81] . Aunque puede suponerse que esta segunda modalidad operativa cambia vertiginosamente el curso de la actividad, no sucede así porque los datos o la producción de respuestas que se desean obtener, están delimitadas por aquello que el autor del texto expuso en el texto, y la interpretación de su

[80] Julio, H. Pimienta, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje…Op. Cit.* p.12.
[81] *Ibid.*

contenido no puede ir más allá (idealmente) de lo que propugna la pregunta señala por el docente.

Generalmente, una actividad con estas características, es utilizada en el ambiente educativo como una herramienta didáctica que permite identificar las ideas principales que expone cualquier autor en el texto, a su vez, señalar los detalles que pueden ser necesarios para entender algún planteamiento y llegar a cuestionar los conceptos que propone el autor.

La autora Evelyn Guerra Morales, y Carmen Forero Baena, señalan en su artículo ¨Estrategias para desarrollo de la comprensión de textos académicos", la importancia de que los estudiantes sean conscientes de los esquemas de conocimientos, esto es, que ellos mismos vayan seleccionando y organizando la información para que les resulte coherente y jerarquizada [82]. Este tipo de estrategias busca, de algún modo, dar sentido al texto que se propone en clase, y no dejar que pase como un lectura sin objetivo, del mismo modo, una pregunta literal no intenta hacer que el alumno memorice contenidos, sino que sea capaz de romper la barrera del ordenamiento mecánico y asignar un significado a los bloques de información obtenidos.

Con mayor claridad, Evely Guerra y Caren Forero, nos explican que el texto puede ser abordado desde tres niveles tal como lo señala el autor Victor Manuel Niño Rojas, esta puede ser desde una comprensión literal, interpretativa y global[83]. Y son justamente las preguntas literales las que nos permiten trascender en cada una de estas dimensiones. Para comprenderlo mejor, entendamos cada una de ellas.

Cuando el lector ha sido capaz de identificar la información explicita del texto, podrá comprender el significado general del tema. Sin embargo, en este momento no se profundiza en la lectura y sus contenidos, ni se establecen relaciones en el

[82] Evelyn Guerra Morales y Carmen Forero Baena, "Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos" en *Zona próxima,Revista del Instituto de Estudios de la Educación Universidad del Norte*, no. 22, enero-julio, 2015. p.35.
[83] *Ibid.*

interior del mismo[84]. En esta fase, el lector puede responder preguntas referentes al texto, sin necesariamente establecer conexiones macroestructurales del discurso textual[85]. Esta etapa es denominada como la compresión literal.

Así por ejemplo, la pregunta que se redacta en la actividad como; *Según se expresa en la lectura ¿Qué entiende el autor por los "pueblos primitivos"?* Enfocasu tarea en atender un cuestionamiento que no profundiza en interpretaciones ni en relaciones conceptuales en el texto, sino que busca comprender la información que el autor ha revelado sobre el tema, esto es; la forma en que entiende a los llamados "pueblos primitivos". Si esta información se encuentra de manera explícita en el texto, entonces se ha logrado concretar el primer nivel de comprensión literal.

Lo mismo sucede con *Menciona algunos ejemplos sobre la relación entre la concepción de lo mágico y lo religioso en el arte primitivo de la América antigua*, o la pregunta*¿Cuáles son las consideraciones que se deben de tomar para realizar una interpretación del arte primitivo?* El estudiante será capaz de mencionar los ejemplos, o enunciar las "consideraciones" que se expresan literalmente en el texto, y darle un coherente ordenamiento. Este trabajo de sistematización, refiere a la actividad de significación en el que el estudiante ha asimilado e identificado, las postulaciones literales en el texto.

Para trastocar el segundo nivel de comprensión, Niño señala que se debe trabajar con el nivel de comprensión interpretativa. Esta consiste en descubrir la intencionalidad del texto[86]. En esta faceta, el estudiante puede llegar a establecer relaciones tácitas entre conceptos, aunque no necesariamente sus respuestas se encuentren pronunciadas en el discurso. La base conceptual e interpretativa está cimentada en lo que expresa el autor, sin embargo, en el ejercicio de comprensión

[84] *Ibid. p 36.*
[85] *Loc, cit.*
[86] Ejercicio bastante común en el análisis historiográfico.

interpretativa, el estudiante es capaz de encontrar significados ocultos, realizando esquemas hipotéticos[87].

Tenemos el caso de la pregunta *¿Cuál es la relación que se señala entre el arte primitivo, lo mágico y la cuestión religiosa?*El estudiante debe encontrar las relaciones que se establecen entre los conceptos, y así, dar un paso más en la construcción macroestructural del contenido, a fin de proponer resultados hipotéticos no siempre previstos en el material de lectura. Aunque algunos elementos pueden mencionarse por el autor, establecer relaciones es una labor cognitiva que el estudiante tendrá que demostrar haber ejercido en la actividad. De esta manera, se estará logrando comprender interpretativamente el contenido del texto.

La tercera fase, es la llamada, comprensión global. Una vez que se comprendieron los enunciados principales en el texto, se establecieron conexiones conceptuales, el estudiante tendrá que tomar en cuenta la totalidad del discurso textual, para definir la macroestructura, ampliando la red de relaciones de significados, e integrando criterios personales que demuestren la posición del estudiante frente a la temática o su demostración de dominio sobre el tópico[88].

La última pregunta señalada en la evidencia dos*¿Cómo se relaciona la definición del arte como noción de vida respecto a la cosmovisión que tenían los pueblos primitivos?*Es un cuestionamiento que precisa el entendimiento del texto pronunciando una respuesta hipotética y sumando globalidad coherente del discurso, no solo de lo que se trabaja en el tema de unidad, sino una integración de lo que se ha venido trabajando con anterioridad.

Esta pregunta es importante porque pone en contexto el subtema 1.2 El concepto de arte como noción de vida, y el subtema 2.1. Relación del arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria. Una vez que se han comprendido relaciones, es paso oportuno para expresar significatividad lógica, argumentando con

[87] Evelyn Guerra y Carmen Forero Baena, "Estrategias para el desarrollo.."*Op. Cit. p.* 37.
[88]

parámetros de compresión delimitados, y preguntas que ejerciten la integración de conocimientos previos.

En las instrucciones se precisa:

Responde el cuestionario de acuerdo a la lectura: ¨Cap.1 Extraños comienzos" en, E.H.Gombrich, *La Historia del Arte,* décimo sexta edición en español, China, Phaidon, 1997. pp. 39-53.

Se hace énfasis "de acuerdo a la lectura", aunque bien, el estudiante puede nutrirse de otras fuentes para afrontar la temática, es recomendable que el docente insista en que para este primer momento, será la lectura el elemento principal del análisis y que el nivel de comprensión se establece gradualmente en cada una de la preguntas.

El tema corresponde a la unidad 2 de aprendizaje, titulado "Arte en la prehistoria". La unidad tiene una dosificación de 6 horas en la propuesta oficial, sin embargo, al considerar que la unidad establece 4 temas, es conveniente que se haga una valoración que solucione la distribución de horas de acuerdo al contenido. La secuencia didáctica se expresa de la siguiente manera:

- **2.1. Relación del arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria.**
- 2.2. Características que presentan las obras escultóricas.
- 2.3. La pintura rupestre.
- 2.4. Monumentos megalíticos.

Al dividir la secuencia prácticamente en tres tipos de expresiones artísticas (escultura, pintura y arquitectura) hemos considerado que el docente debe tomar el tiempo necesario para que este tipo de representaciones sean abordadas con el suficiente corpus intelectual, y que esto de la pauta para construir relaciones interpretativas en cada una de las obras seleccionadas.

En cuanto al propósito, hemos insistido en que la estrategia cumpla la labor de:

Identificar la relación del arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria.

Es el texto de Gombrich, una herramienta o medio para alcanzar el cometido. No debe olvidarse que buscamos favorecer las siguientes competencias a través del cumplimiento de estos designios.

- Comprensión del contexto histórico en el arte.
- Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la Historia.
- Manejo de terminología e información en Historia del Arte.

Aquí aparecen de forma muy interesante, tres competencias adosadas a una misma estrategia. Esto resulta ser punto de análisis ya que a lo largo del portafolio, se verán estrategias que no solo desempeñan una sola competencia. Tal como sucede en este caso, vemos que el caso de las preguntas literales amplia nutritivamente nuestro campo de acción, y permite que en un solo ejercicio, sean fortalecidas diferentes habilidades.

Por ejemplo, cuando hablamos de que mediante la lectura se puede llegar a comprender el contexto histórico en el que aparece este tipo de manifestaciones, no mentimos al recordar como el autor explica las circunstancias en las que fueron creadas las pinturas rupestres, y de cuáles fueron las implicaciones sociales-religiosas, que detonaron en la producción de representaciones visuales que explican formas y visiones del tiempo de sus creadores.

Al generar condiciones de comprensión, se hace consecuente el análisis sobre la lectura, ese el momento en donde se muestra el trabajo sobre la competencia formación del pensamiento analítico en la Historia. Algunas de las preguntas ponen los medios para que la información del texto sea analizada quitándole automáticamente su valor memorístico. De igual forma, la actividad aumenta su enfoque cuando hace que el alumno reflexione en las conexiones y posibles relaciones de acuerdo a los contenidos anteriores. Si el alumno no logró concretar significaciones anteriores, tendrá que hacer un esfuerzo notable por identificar continuidades y rupturas en el programa.

Otra de las competencias que no mencionada, corresponde a la capacidad de que el estudiante entienda y maneje términos directamente relacionados con la compresión de la temática. Es decir, si el estudiante no conoce los conceptos que definen el tema (mágico, religioso, primitivo y otros) y puede discernir en qué sentido aplican cada uno de ellos, no tendrá una sustento de conceptualización lo suficientemente sólido para profundizar en el tema. Cuando el estudiante puede manejar los términos en fondo y forma, su cultura temática le permitirá ampliar sus horizontes en un sentido más crítico y analítico.

La forma en la que se evalúan estas competencias es a través de 5 indicadores: *Comprende las ideas fundamentales sobre el arte rupestre establecidas en el texto*. El profesor tendrá la tarea de verificar que el estudiante redacte una respuesta que sea fundamentada en las ideas principales del texto, coherente y acorde con el marco textual del discurso, por ello, se recalca la importancia de la pregunta 1, 2 y 4 en esta actividad.

Otro indicador que complementa la evaluación señala: *Estructura las ideas relacionadas con la interpretación del arte rupestre*. Para este señalamiento evaluativo el profesor deberá ser responsable de verificar que se estén identificando los planteamientos interpretativos en el texto, específicamente aquellas que tienen que ver con el arte rupestre, ya que el texto puede llegar a producir diversos caminos interpretativos sobre el arte sin necesariamente ser los que tocan el tema central de fondo.

También el profesor deberá ser capaz de valorar las respuestas cuando éstas *Respondan estableciendo relaciones entre lo mágico-religioso en el arte rupestre.* Aunque este indicador no tiene una ponderación mayor (todas tienen como máximo cinco) se debe observar a detalle que el estudiante pueda concretar este tipo de conexiones en cuanto a los conceptos y su manejo. Si se logra ganar terreno en este proceso, prácticamente se estará cumpliendo el propósito de la actividad.

Por último, el alumno será evaluado al demostrar su habilidad de integrar los aprendizajes adquiridos en las lecciones anteriores (el arte como noción de vida) y componer un discurso con los aprendizajes que se están obteniendo. Ya veremos como la siguiente evidencia que se generará en la próxima actividad, terminará por afianzar los procesos relacionados con el trabajo a fin de sustentar la capacidad de procesar un texto y obtener información relevante del mismo. Con este indicador se completa la tabla o rubrica que atiende las necesidades de comprensión, análisis y crítica del discurso argumentativo, especializado y académico. Cualquiera que sea el texto que el profesor designe, las preguntas literales funcionaran para esquematizar y rescatar los bloques de conocimiento de los que se tenga interés.

Glosario ilustrado de términos en el arte rupestre.

Comúnmente usado como un compendio de términos y conceptos ordenados alfabéticamente, el glosario ilustrado es una herramienta de asociación entre el campo semántico y la representación visual con el fin de promover la comprensión y ampliar entendimiento de cualquier palabra en la que se desee estudiar. Se utiliza también para evaluar la comprensión del tema, el profesor puede verificar detalles que no se hayan comprendido, y es una estrategia que tiene la posibilidad de ampliar los horizontes de aprendizaje cada vez que se desee agregar un concepto al listado.

Ayuda a resolver conflictos de disociación y desarrolla la creatividad en los estudiantes. Permite reforzar los aprendizajes, propicia la investigación de calidad y en análisis de la información selecciona, explica concepciones erróneas, y estimula la memoria visual. Invita al trabajo de excelencia y refuerza hábitos de trabajo y de planificación. Puede llegar a generar una crítica sobre el empleo del término, es decir, permite que el alumno cuestione definiciones que generalmente se dan por sentado como correctas.

El glosario ilustrado se puede realizar en distintas maneras. En caso del portafolio ha sido promovido para relacionar conceptos del arte rupestre, es decir, se trata

de un instrumento especializado en donde se abordan once términos, y cada uno de ellos está seleccionado estratégicamente por tratarse de conceptos que no pueden ser desechados de la terminología necesaria en el estudio específico de la pintura rupestre.

Otra manera de trabajar el glosario ilustrado es adaptarlo a todas las unidades el programa de asignatura. El trabajo quedará más extenso, pero también puede servir como una estrategia que se va elaborando en todas las fases del curso. En el glosario es importante la labor de investigación, ya que muchas definiciones suelen carecer de rigor académico, o pueden aplicar fuera de contexto.

También es importante hacer hincapié en que la imagen seleccionada cumpla con la misión de representar la definición proporcionada, es común encontrar imágenes que no tienen relación, o carecen de definición visual. El docente deberá especificar estas condiciones invitando a la realización de trabajos ordenados y con la calidad que el nivel requiere.

La evidencia 3 pertenece a la secuencia de la unidad 2, y juntas libran dos subtemas distintos, separadas por un pequeño tema, en este caso se abordo con esta perspectiva para poder llevar a cabo un ejemplo del tratamiento de temáticas de una misma unidad y secuencia, así como de un subtema que se enfoca en un tipo de expresión específico (pintura), el carácter monográfico puede generar vertientes interesantes para la exploración e implementación de estrategias de competencia. De esta manera se refleja la estructura.

- **2.1. Relación del arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria.**
- 2.2. Características que representan las obras escultóricas.
- **2.3. La pintura rupestre.**
- 2.4. Monumentos megalíticos.

Los conceptos que se sugieren pueden ser variados tanto por el docente como por el estudiante, la lista aborda principalmente definiciones que ayudan a comprender

las características del arte rupestre mediante la organización de información. La instrucción refiere:

"Coloca la definición de cada concepto e inserta la imagen correspondiente".

Por tanto, la competencia que se espera favorecer es el: *Manejo de terminología e información en historia del arte,* pretendiendo que al termino de esta evidencia se pueda cumplir el propósito enmarcado, *Comprender los conceptos característicos del arte rupestre.*

Maneja información diferenciado los conceptos del glosario. Debe revisarse que la información contenida en cada definición sea pertinente cuidando la confusión conceptual en cada uno de los conceptos. El docente verificará que la explicación de cada concepto delimite su concepción de tal manera que no se preste a definiciones ambiguas o sin claridad.

Realiza una investigación de calidad para definir los conceptos. Que cada concepto lleve una profunda investigación sin caer en definiciones poco inteligibles. Se evalúa la realización de un trabajo debidamente fundamentado. Que la información corresponda al contexto en que se aplica la selección de datos, y que las imágenes ilustren adecuadamente todo lo sustentado.

Establece la información necesaria para comprender cada término. Se refiere a que el llenado contenga los elementos adecuados para explicar el concepto. Cuando una información es insuficiente, o demasiado extensa, probablemente no se haya hecho un buen trabajo de investigación y análisis de la información.

Completa la tabla con imágenes que representen adecuadamente el concepto enlistado. Pretende evaluar la calidad de las imágenes, tanto en resolución como en correspondencia con el concepto asignado. Mediante este apartado el docente podrá evaluar el nivel de comprensión, y verificar si realmente se alcanzó una asociación del aparato conceptual y el visual.

Qué veo, Que no veo, y Que infiero (Q,Q,Q). El arte en las culturas de medio oriente.

La estrategia Q,Q,Q, es una herramienta didáctica que fomenta el razonamiento crítico a través del ejercicio de reconocimiento e identificación de las partes de todo un entorno[89]. Con el objetivo de fomentar el análisis visual y la observación sustentada en conocimientos previos, esta estrategia, es un canal que mediante su seguimiento y conclusión genera condiciones de creatividad y del pensamiento hipotético de los estudiantes.

Cada "Q" tiene un objetivo. El ejercicio completo se desglosa como *Qué veo, qué no veo, que infiero"*, para la primera letra, se debe conseguir estimular la percepción y las primeras impresiones visuales que se tengan del objeto, cuadro, obra, pintura, imagen, y cualquier otro medio plástico que se desee observar[90]. No obstante, el primer paso no se limita hasta este punto; es necesario que el estudiante involucre sus conocimientos sobre el objetivo de estudio, esto se puede ver reflejado mediante el reconocimiento de elementos que pertenecen a un contenido temático que se está trabajando en el aula, o que pertenece al área de estudio que se pretende abarcar en el programa.

Es importante que el estudiante llegue a un proceso de reconocimiento temático, ya que esto le dará cuenta de los aprendizajes que ha logrado adquirir, y de aquellos de los que le es posible manejar o transferir a contextos diversificados. Así por ejemplo, si el alumno llegase aprender sobre las características de un templo romano de la etapa imperial, no tendría que conocer todos los templos romanos construidos en ese contexto, sabría identificar y señalar cuando se trata

[89] Julio H. Pimienta, *Constructivismo, estrategias para aprender a aprender,* Pearson educación, México, 2006, p. 86.

[90] El autor no descarta que en algún momento esta estrategia se pueda aplicar en el manejo de textos, incluso el hace uso del discurso textual para identificar las tres partes en que se puede aplicar esta herramienta, sin embargo, nosotros hemos diseñado una adecuación al programa de Historia del Arte, considerando que el uso que se puede implementar, se refiere al cualquier obra de características plásticas.

de elementos arquitectónicos propios de ese marco histórico y de poder reconocer, cualquier otro elemento que no corresponda al período, estilo, arquitecto, cuidad, deidad, u otro componente diferente.

La parte dos; *"qué no veo"*, tienen una papel distinto al anterior. J.H Pimienta lo define como; aquello que explícitamente no está en el tema, pero que puede estar contenido[91]. Entonces, si se está estudiando la imagen donde aparece el mismo templo romano del ejemplo anterior, el estudiante puede llegar a establecer la relación entre la herencia cultural griega que influyó en el diseño de construcción, proporciones, elementos arquitectónicos de continuidad, que no se encuentran explícitos en el medio visual, pero que al llevar a cabo un análisis de la imagen, es posible establecer vínculos en el aparato argumentativo del ejercicio, y su vez, generar evidencias de aprendizaje en las que el docente sea un analista de información consciente del avance de sus estudiantes.

Esta herramienta cierra con la formula *"qué infiero"*. En esta sección el estudiante tendrá que emitir las conclusiones que le considere pertinentes al tomar en cuenta todo lo que pudo percibir, identificar y relacionar en el objeto de estudio. Es decir, una vez que se ha provisto de las bases suficientes para emitir una resolución, el estudiante tiene que lograr integrar todo lo analizado y llegar a una deducción sobre el tema.

Así entonces, es posible que llegar a resultados con razonamiento crítico, al fomentar el pensamiento que propicia la concepción de hipótesis sobre el tema. Las resoluciones no son "impuestas" por el docente, el estudiante llega a construir su propio esquema de respuestas a un problema o incógnita temática. En todo caso, es el docente el encargado de propiciar estos ambientes hipotéticos mediante la selección de fuentes congruentes a los aprendizajes que se deseen adquirir, y de velar por la comprensión del ejercicio ejercitando gradualmente su emprendimiento.

[91] Julio H. Pimienta, *Constructivismo, estrategias...Loc. Cit.*

La secuencia didáctica a la que corresponde esta estrategia es la unidad temática 3 del programa vigente. Lleva por nombre El arte egipcio y el culto a los muertos. Esta unidad tiene 8 horas destinadas, con 4 subtemas enmarcados.

- 3.1. El medio Oriente: características artísticas que dan unidad a la región.
- 3.2. El arte de Mesopotamia y su relación con el contexto histórico.
- **3.3 El arte egipcio y el culto a los muertos.**
- 3.4. El arte persa e influencias que recibe de otros pueblos.

Se recomienda la estrategia sea aplicada una vez que el docente introduzca el tema, facilite la comprensión del estudio del arte egipcio, y presente las bases suficientes para poner en práctica la información construida durante las sesiones. De esta manera evitará confusiones y desmotivación, esta actividad deberá representar un ejercicio donde se vea añadida la capacidad de dar significado a los aprendizajes que llegasen a quedar el plano memorístico. Se intenta todo lo contrario, dar puesta en escena a la capacidad de interferir con éxito en contextos diferentes a las evaluaciones convencionales y programáticas.

La adaptación de esta estrategia no solo la hemos enmarcado en plano plástico, se hizo una adecuación bajo los siguientes términos.

Q. Qué elementos formales observo.

El estudiante escribe todos los elementos que posee la obra desde su entendimiento formal: Tamaño, forma, color, materiales, soporte, ubicación, datación y autor. Se puede llevar a cabo una investigación para completar los datos, sin embargo es preferible que el alumno pueda identificar algunos aspectos sin necesidad de recurrir al centro de información. Recordemos que este apartado representa una introducción al estudio de la obra, si se desconocen algunos datos, es posible recapitular más adelante toda información faltante.

Q. Qué aspectos marcan una diferencia.

Hace referencia a todos los aspectos que definen a la obra plástica, haciendo uso de los conceptos y términos que se aplican en el estilo artístico. De esta manera, pueden aparecer los siguientes elementos propios del arte egipcio: Monumentalidad, colosalismo, perspectiva jerárquica frontalidad, hieratismo, simetría, adintelación, ceremonial, antinaturalismo, naturalismo, funerario, zoomorfismo, antropomorfo.

La estrategia resultará edificante en la medida que el estudiante sepa encontrar y diferenciar los rasgos estilísticos que definen a la obra. El ejercicio mostrará que no siempre todos los elementos son propios aún tratándose de una misma cultura, y tipo de representación.

Q. Qué infiero sobre la obra.

Este apartado tiene especial atención ya que da sentido a la competencia que se favorece. Aquí, el alumno tiene como objetivo dar un significado a la información que el mismo señaló, desde los aspectos formales que componen la obra estudiada, hasta los términos y conceptos que aplican en la misma. Esta sección se interesa por fomentar la redacción de conclusiones derivadas de una secuencia lógica, y por entendimiento global de la obra plástica.

La pregunta "*qué infiero"* invita al alumno a de una interpretación de la obra que analizó. Así entonces, podría llegar a una conclusión como el siguiente ejemplo

La obra que estudió representa la legitimidad política de algún faraón interesado en sustentar su poder mediante un discurso que enfoca especial atención en la grandeza y sublimidad de la representación plástica (monumentalidad y perspectiva jerárquica) así como en las narraciones épicas que se establecen en la misma obra, donde se expresa, control, poderío y dominio.

La resolución a la que llegue el estudiante tendrá que ser sustentada en su propio discurso, por eso es importante llevar con especial dedicación todos los pasos

anteriores. El énfasis no se encuentra en la interpretación que el estudiante concluyó, sino cada paso por el cual fue construyendo su resultado analítico.

Por tanto, las competencias que se favorece son:

- Manejo de información y terminología en historia del arte.
- Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en el Historia.

En la evidencia generada se deben calificar estos aspectos, propiciando condiciones para que la información sea usada por el significado y no únicamente por la memoria. La forma en que está pensando este ejercicio pone de manifiesto el objetivo de llegar a un planteamiento crítico y reflexivo por parte del estudiante, de no ser así, tendría que replantearse la actividad por otro camino.

Al tratarse de una herramienta que involucra aspectos muy abstractos, es necesario que se ejecute mediante algún ejemplo. Otra de las intenciones es que el estudiante vaya conociendo las formas en las que se puede estudiar una obra de arte, partiendo de lo formal, hasta lo iconológico. Por ello, se recomienda que el docente explique ampliamente las instrucciones, aplicando algún ejemplo.

Dentro de las indicaciones se define parámetro como: los datos orientadores en que deben guiar la respuesta del estudiante[92]. Y por consiguiente la rúbrica de evaluación establece los siguientes indicadores.

Establece la información necesaria para llevar a cabo el análisis: El estudiante señala los datos necesarios para ofrecer un análisis completo del objeto de estudio, investiga de ser necesario, los datos que no se encuentren disponibles al momento de ejecutar el estudio.

Indica los elementos formales de la obra de arte: El estudiante tiene la capacidad de señalar los componentes que integran al objeto de estudio.

[92]Estos se establecen de forma completa en el recuadro de instrucciones de la evidencia. Para ver todos los parámetros, véase el recuadro de instrucciones de la página 90.

Maneja términos y conceptos aplicados en el arte egipcio: El estudiante tiene la capacidad de integrar el lenguaje, vocabulario y definiciones pertinentes para calificar técnicamente el objetivo de estudio.

Redacta una interpretación sustentada congruente con el proceso de análisis: Es capaz de elaborar una conclusión que interprete los datos obtenidos durante el proceso de análisis.

Al generar la evidencia, se debieron de haber cumplido los propósitos de; *asociar términos y conceptos*, y de *Interpretar una obra de arte*[93].

Matriz de inducción. Marco histórico del arte griego.

Estrategia didáctica que sirve para que los estudiantes identifiquen fragmentos de información y puedan enlazar conclusiones a partir de ésta. La matriz de inducción se debe de trabajar por medio de un soporte de información que contenga parámetros o elementos de interés, y que permita la distinción de partículas informativas para su manejo y ordenamiento[94].

En esta herramienta, se debe de aplicar la habilidad de lectura y comprensión para poder tomar cuenta los conocimientos que se han extraído del texto, y dar sentido a la información. Es importante ir dosificando la información que se encuentre, o tener nota de las muestras extraídas del aparato textual. Cuando se tiene la información es buen momento para que se analice y se busquen patrones. Al finalizar la actividad se debe realizar una conclusión que infiera el sentido de los patrones encontrados.

Entre las ventajas de emplear esta estrategia, se encuentra nuevamente el fomento al análisis y a generar reflexivamente una conclusión. Ejercita la comprensión de textos especializados mediante el uso sistematizado de habilidades (identificación, discriminación de información, selección, análisis del

[93] Pueden revisarse los propósitos en la ficha descriptiva de la evidencia 4, página 85.
[94] Julio, H Pimienta, *Estrategias de enseñanza… Op. Cit.* p.33

discurso), hasta lograr esquematizar diferencias y semejanzas entre variables, temáticas, argumentos, y puntos de opinión.

Mediante la aplicación de esta estrategia se busca fortalecer la habilidad de síntesis y de poder emitir una valoración sobre el contenido expresado por el autor[95]. El docente verá a través por medio de este recurso pedagógico, que los estudiantes pueden sugerir razonamientos sin negárseles la oportunidad de llegar a sus propias conclusiones, pues comúnmente, el profesorado suele desglosar o establecer leyes, razones, inducciones sin este tipo de hábitos. La inducción es una herramienta cognitiva donde se construyen conclusiones, y se pueden compartir matrices que evidencian todo el proceso ejercido.

La unidad en donde se localiza esta propuesta es la Unidad 5. El arte griego. La propuesta establecida en el programa enuncia como secuencia:

- **5.1. Marco histórico y primeras manifestaciones artísticas en Creta y Micenas.**
- 5.2. El arte griego del período arcaico.
- 5.3. El concepto de belleza y perfección en el desarrollo del arte durante el período clásico.
- 5.4. El arte del período helenístico.
- 5.5. El arte griego y su trascendencia e influencia en el arte universal.

Con una dosificación destinada de 10 horas (máximo de horas destinadas en el registro del programa) la unidad 5 pretende llegar al objetivo empleando la cronología generalmente aceptada en la historiografía clásica, sin partir el desarrollo temático por expresiones artísticas, tal y como venía sucediendo con la unidades anteriores, o del caso de la unidad anterior en la que se marcan diferenciaciones de estudio por regiones geográficas.

[95] *Idib.*

La unidad también se realza como un contenido de continuidad entre el ramo de primer semestre titulado como Grecia. Ya veremos que esto también sucede con la unidad referida al arte romano. Cabe destacar la importancia que se le da a la filosofía griega y al contexto histórico como medio para conducir a la comprensión del quehacer artístico de esta cultura. Por ello, hemos diseñado una propuesta que puede ayudar a mejorar el entendimiento del panorama histórico y cultural que embarga este campo de estudio.

La forma propuesta para llevar a cabo el desempeño de la estrategia, es proporcionar dos textos sobre historia de Grecia, de los cuáles, se tendrán que establecer matices que organicen la información del texto. Las lecturas favorecen la comprensión del marco histórico, sin embargo, se notará que existe información que resulta faltante en alguno de los textos. Por eso, será tarea del docente y el estudiante completar con precisión la matriz de inducción hasta tener los datos suficientes que permitan ejercer el análisis y la difusión de conclusiones[96].

Al finalizar la proposición se espera que los estudiantes: *conozcan el panorama histórico, cultural y artístico de la cultura griega, mediante el ejercicio de la inducción aplicada.* Cumplidos todos los procesos enmarcados se puede calificar la siguiente rúbrica.

Construye una matriz de inducción acorde con la información del texto.Parte del proceso, es que el estudiante logre determinar patrones y sea capaz de discernir datos de utilidad inductiva, Por ello, el profesor calificará que dentro de la matriz, sean establecidas líneas de información que lleven una coherente continuidad discursiva, al punto de marcar transiciones cohesivas entre sí.

Es de vital interés que el estudiante *redacte una conclusión analizando la información que estableció en la matriz de inducción,*de esta manera se cumplirá el objetivo de la estrategia, y la actividad tendrá una dirección delimitada,

[96] Los parámetros de la matriz de inducción son sugeridos en el propuesta, una vez que se han realizado las lecturas y se tiene una esquematización del contenido. Sin embargo, esta puede variar, ya sea por que el docente prefiere que los estudiantes diseñen desde el comienzo la matriz, o se agreguen otros aspectos no contemplados en el ejercicio.

generando un producto tangible en el que se pueda medir la comprensión y las habilidades ejercidas en el proceso.

Para no descuidar el contenido temático, el docente verificará que el estudiante *Comprenda el maro histórico de la cultura griega estableciendo la información necesaria para su comprensión,* esto es, evaluar la matriz de inducción haciendo hincapié en que la información que se redacta, produce las pautas necesarias para generar una visualización histórica sustentada en el tratamiento de fuentes secundarias.

A su vez, el docente revisará que la matriz alcance el nivel deseado en cuanto a la clasificación y organizado de la información. Que el estudiante no confunda datos, conceptos, hechos o fragmentos del texto, que no pertenecen al aparato categórico en que debe ser concretado.

El buen complimiento de todos los elementos anteriores, deberá conllevar el desarrollo de las competencias que se refieren a continuación, se puede ver nuevamente la posibilidad que tiene una estrategia de trabajar múltiples competencias en un mismo segmento. Velar por el buen desempeño de los parámetros englobados en esta herramienta, escalará el perfeccionamiento y progreso de estas competencias:

- Comprensión del contexto histórico en el arte.
- Manejo de información histórica.
- Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la Historia.

Línea del tiempo. Marco histórico del arte romano.

Una de las formas más comunes de ordenar los aconteceres históricos es mediante el recurso de la línea del tiempo, esta puede ayudarnos a entender a través de la visualidad como ha sido el transcurrir temporal de las sociedades a medida que se desarrollan en el devenir histórico. Las líneas del tiempo representan la visión histórica de quien se encarga de elaborar dicho recurso, por

ello, es importante considerar que son de algún modo, recursos ajustados a la concepción histórica del individuo. Y es precisamente este elemento el que nos interesa, porque buscamos entender como se puede construir un marco histórico mediante la relación de hechos y sucesos que el estudiante identifica en el contexto histórico de una cultura[97].

El recurso está pensando en la unidad para ejecutarse en la unidad 6, *El arte romano.* Lo interesante de esta secuencia es que nos solicita que se lleve a cabo una contextualización histórica. Aunque nuestro fin no es llevar a cabo un estudio profundo sobre la formación y desarrollo de esta civilización, si es importante que considerar las etapas, sucesos relevantes, y períodos comúnmente aceptados para estudiar la cultura arte, y por consiguiente, su arte. Por ello la unidad expresa una sugerencia de 10 horas en un formato temático dividido de la siguiente manera:

Unidad 6. El arte romano.

6.1 Marco histórico.

6.2. El arte etrusco como antecedente del arte romano.

6.3. El arte durante la república romana.

6.4. Realismo durante la república romana.

6.5. Influencia del arte romano en la producción artística de épocas posteriores.

Entender el proceso histórico de los romanos, y de cualquier otra cultura, permite comprender mejor, el arte que se desarrolló en su momento. Nos parece que el medio que ilustra adecuadamente el marco histórico señalado, útil para la actividad que se plantea, es el video denominado, "*El arte romano en 10 minutos"*. Usando como soporte informativo este material. El estudiante tendrá que construir su propia línea del tiempo, promoviendo así, la compresión del tema mediante la

[97] Julio Márquez Rodríguez*, Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza*, *Líneas del Tiempo,* en https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf*, UAEH,* México. pp. 3. Visto el 12 de julio de 2018.

organización de la información, añadiendo, imágenes de arte que le sean útiles para representar el tiempo histórico en el que se llevan a cabo. Por ello, además del video, los estudiantes tendrán que llevar a cabo un proceso de investigación en el que pueden elegir alguno de los siguientes tópicos: Escultura, Arquitectura, Teatro, Literatura, Música y Cerámica. Este trabajo puede llevar algunas semanas, se recomienda que la entrega sea programada con anticipación.

Se pretende con esto, *Entender el arte romano mediante la organización de información histórica en la línea del tiempo.* De esta manera se cierra el último eslabón, y se da pie a desarrollar dos competencias en esta estrategia: *Compresión del contexto histórico en el arte,* y el *Manejo de terminología e información en histórica del arte.* El alumno elegirá alguna expresión artística que hayan elaborado los romanos, y determinará su desarrollo en la historia. Así por ejemplo. Podrá entender cómo se fue expresando la arquitectura romana religiosa de principio a fin.

Una vez desempeñado toda esta estrategia, se califican varios aspectos. El estudiante, *Organiza, delimita y jerarquiza la para comprender el marco histórico,* esto es; que el estudiante no tenga problemas en discriminar la información y procesarla hasta transformarla en un producto temporalizado. SI la información carece de ordenamiento, y no es capaz de mostrar continuidades y rupturas, la evaluación tendrá poco puntaje. Además es necesario que el estudiante muestre su labor de investigación integrando sus resultados en el producto. Este último indicador se muestra en la rúbrica como: *Investiga un tópico y muestra sus resultados en la línea del tiempo.*

Como últimos indicadores, se redacta que el estudiante *Establezca continuidades y rupturas mediante la información contenida en el línea del tiempo,* y quepueda *Integrar adecuadamente el tópico investigado, con la información establecida en la línea de tiempo.* En otras palabras, habilidad para construir un panorama histórico cohesivo, con los recursos necesarios para comprender el arte en una cultura.

Mapa conceptual. El arte bizantino y árabe.

El mapa conceptual es una estrategia que permite representar y organizar conceptos en un mismo espacio gráfico[98]. También, permite mostrar la integración y relación entre conceptos que pertenecen a una misma área de estudio o que pueden mantener estrecha vinculación con otras disciplinas. Un mapa conceptual tiene una estructura jerarquizada, esto es; los conceptos se posicionan de mayor a menor importancia según la visión de quién lo representa. Por tanto, este tipo de estrategia es conveniente que se realice de forma individual, ya que cada individuo es trasforma la información de acuerdo a sus necesidades elel nivel de acercamiento que tuvo con ella.

Aunque el mapa conceptual apareció aproximadamente cuatro décadas atrás, sigue manteniéndose como una de las estrategias más recurridas en los modelos de aprendizaje. Su virtud se halla en que le estudiante pueda expresar su propio proceso de comprensión mediante un elemento gráfico bien definido y lógicamente estructurado[99].

Para ejecutar bien su realización, es necesario elegir un soporte de información, así, hemos seleccionado el texto, Enrique Valdearcos, "El arte Bizantino" en *Clio,* no.33, año 2007. Al trabajar con el texto, es recomendable que se subrayen conceptos, ideas y palabras cuya importancia sea relevante para llegar hacia una comprensión global del texto. Julio H. Pimienta. Recomienda que no sea más de 10 palabras[100].

El estudiante determinará la jerarquización de los elementos recabados, identifica el concepto más general, y a partir de este, desglosa todos los siguientes. También es necesario establecer palabras clave que conecten los conceptos y

[98] Julio H. Pimienta. *Estrategias de enseñanza…Op. Cit. p. 64.*
[99] *El mapa conceptual,* Universidad Estatal a Distancia, en https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/Estrategia_Mapa_conceptual.pdf , visto el 13 de julio de 2018.
[100] Julio H. Pimienta, *Loc. Cit.*

permitan generar hilos conductores de comprensión, con el fin de que pueda entenderse su relación y de que pueda servir para explicar o estudiar el tema.

Buscamos además de la compresión, promover el pensamiento lógico, aclarar concepciones erróneas, interpretar e inferir sobre las ideas que expresa el autor del texto[101]. En otras palabras, buscamos encontrar pistas que nos ayuden a comprender como es que el estudiante analiza y procesa información.

En este proyecto, en mapa conceptual se usará en la unidad 8, titulada *El arte bizantino y árabe.* El subtema en particular es *El arte bizantino y los elementos que lo conforman.* Se proponen 2 horas, aunque la unidad tiene 10 horas destinadas. La forma en que se presenta la secuencia es la siguiente:

8.1 El arte bizantino y elementos que lo conforman.

8.2 Justiniano y la época de esplendor del arte bizantino.

8.3 El arte bizantino en Italia.

8.4 El arte árabe, elementos que lo caracterizan y su relación con la religión islámica.

8.5 Diferentes escuelas de arte árabe.

8.6 El arte árabe en España: mudéjar y mozárabe.

En esta estrategia se evalúa los siguientes indicadores: *Jerarquiza y organiza la información del texto en un mapa conceptual. Identifica conceptos clave en el texto, y los expresa en el mapa conceptual.Integra mediante palabras clave los elementos relacionado del arte bizantino. Integra información contenida en la lectura.* Los anteriores indicadores, pretenden que se cumpla se pueda esquematizar un panorama general del arte bizantino y se puedan enmarcar los elementos que integran su arte. El profesor será encargado de explicar esta actividad y de comentar los objetivos que persigue esta rúbrica.

De llevarse a cabo correctamente todo este proceso, el alumno fortalecerá las siguientes la competencia de *Comprender el contexto histórico en el arte,* y de *Manejar información y terminología* acorde con el tema propuesto. Aunque las

[101] *Ibid.*

instrucciones señalan claramente la labor que se tiene que emprender, es recomendable insistir en las características que contiene un mapa mental, y así, mejorar la calidad de los trabajos. La entrega puede realizarse sin mayor dificultad entre sesiones.

La Infografía. El arte gótico.

Es un recurso didáctico, una herramienta que funciona para organizar, jerarquizar y divulgar información en un espacio único donde se puedan integrar imágenes e ideas claves sobre un tema en específico. Su objetivo es presentar la información en forma sintética que hace uso de recursos graficables y que permiten la interpretación de temas. Se suelen usar íconos, o elementos visuales atractivos para el entendimiento del texto presentado dentro de la infografía.

El estudiante que ejecute este tipo de herramienta, podrá fortalecer su creatividad, capacidad de análisis y síntesis de la información, habilidad para la exposición sobre temas relacionados con su área, donde se necesite comprender procesos, sistemas, objetos, representar modelos, acontecimientos, hechos, personajes y hasta incluso obras de arte[102].

En este trabajo decidimos ocuparla para la unidad 10, que tiene destinada 4 horas y se denomina, *El arte gótico*. Representa la última unidad de nuestro programa, y tiene dos subtemas, son los siguientes:

10.1. El arte gótico como expresión del pensamiento medieval de los siglos XII al XIV.

10.2. El estilo de las grandes catedrales y elementos formales que lo caracterizan.

Hemos usado esta estrategia para cubrir el último subtema, pretendiendo *identificar las generalidades históricas y artísticas del arte gótico,* tal como lo dicta el propósito enmarcado en la ficha de evidencia. Es recomendable que la entrega

[102] Raymond Colle, *Revista Latina de comunicación social,* no. 58. 2004, p 10. en https://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art660.pdf consultado el 18 de julio de 2018.

sea programada, aunque la infografía aparece en décadas recientes, sobre todo relacionado con la computarización del conocimiento, puede que se desconozca la forma de diseñarlas desde un programa especializado.

Las instrucciones señalan que es necesario realizar una investigación, esto claramente se puede constatar en la información que presenta el estudiante dentro de la infografía. Los aspectos que se evalúan son; Integra conceptos y terminología pertinente para el estudio del arte gótico. *Organiza, jerarquiza y estructura información adecuadamente en la infografía. Comprende el uso de la infografía como medio de divulgación de la historia del arte.Realiza un diseño presentando elementos visuales que representes adecuadamente la investigación.*

En suma, al completarse todo el proceso de elaboración del producto, el estudiante habrá fortalecido la competencia de la *comprensión de un contexto histórico en el arte,* y *sobre el manejo de información y terminología en la historia del arte.*

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN.

LICENCIATURA EN HISTORIA.

PROGRAMA DE ASIGINARURA
HISTORIA DEL ARTE I.

Elabora: Espinosa Hernández David.

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LICENCIATURA EN HISTORIA

PROGRAMA DE ASIGNATURA

CLAVE:			SEMESTRE: 3°		
Denominación de la asignatura: **HISTORIA DEL ARTE I**					
MODALIDAD	CARÁCTER	HORAS SEMESTRE	HORA / SEMANA		CRÉDITOS
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
CURSO	OBLIGATORIO	64	4	0	8

ÁREA DE CONOCIMIENTO: HISTORIA UNIVERSAL

OBJETIVO:

El estudiante identificará las teorías y técnicas más importantes de las artes plásticas, así como las características y trascendencia de las principales manifestaciones artísticas, desde la prehistoria hasta el siglo XIV.

Unidad 1. Historia del arte. Introducción.	
Tema: 1.2 El concepto de arte como noción de vida.	**No. Horas**: 2.
Estrategia: Lluvia de ideas	**Tipo:**Estrategia para indagar sobre los conocimientos previos.
Propósito: Examinar la concepción grupal e individual del arte como noción de vida.	
Competencia que se favorece: • Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la Historia.	
Descripción: • Aplicación de una lluvia de ideas en torno al tópico ¿qué es el arte? • Discusión sobre las ideas que se propusieron. • Elaboración de texto con reflexión de manera individual.	

Evidencia 1.

Lluvia de ideas.
El arte como noción de vida.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del arte I.

Nombre: _____ Grupo: _____

Calificación:_____Fecha_____

Instrucciones:

Elabora de manera individual un texto en donde desarrolles la pregunta plateada, discutiendo las definiciones expuestas y argumentando de manera crítica analítica tu propia reflexión.

¿Qué es el arte?

En este apartado se desarrolla la reflexión.

Rúbrica de evaluación evidencia 1.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Elabora una argumentación consistente.					
Expresa una reflexión propia sobre el tema.					
Integra las opiniones e ideas del grupo para generar su crítica y análisis.					
Produce un texto con sintaxis, ortografía y redacción adecuada.					

20 puntos = 10 de calificación.

Unidad 2. Arte en la prehistoria.	
Tema: 2.2 Relación de arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria.	**No. Horas:** 2.
Estrategia: Preguntas literales.	**Tipo:** Estrategiapara identificar y comprender relaciones en el texto.
Propósito: • Identificar la relación del arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria.	
Competencia que se favorece: • Comprensión del contexto histórico en el arte. • Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la Historia. • Manejo de terminología e información en Historia del Arte.	
Descripción: • El profesor selecciona la lectura que se abordará al inicio de la secuencia didáctica. Los estudiantes deberán responder las preguntas del cuestionario ya sea de manera presencial o bajo encargo programático. Es importante que las respuestas se comprueben con la información del texto, y de que de ser necesario, sean evaluadas por sus compañeros. En el cuestionario también se redactan preguntas que pueden ampliar la interpretación del conocimiento, para estos casos es imprescindible tomar en consideración los argumentos del autor para señalar algún punto de opinión personal. El docente podrá usar esta actividad para redondear su contenido y exponer una interpretación al mismo.	

Evidencia 2.

Preguntas literales.

Relación de arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del Arte I.

Fecha_____

Nombre: _____ Grupo: _____

Calificación:_____

Instrucciones:

- Elabora el cuestionario de la lectura: ¨Cap.1 Extraños comienzos" en, E.H.Gombrich, *La Historia del Arte,*décimo sexta edición en español, China, Phaidon, 1997. pp. 39-53.
- Argumenta cada respuesta.

1.- Según se explica en la lectura ¿Qué podemos entender como pueblos primitivos?

2.- Según señala el autor ¿Cuáles son las consideraciones que se deben de tomar para realizar una interpretación adecuada del arte primitivo?

3.- ¿Cuál es la relación que se señala entre el arte primitivo, lo mágico y la cuestión religiosa?

4.- Menciona algunos ejemplos sobre la relación entre la concepción delo mágico y lo religioso en el arte primitivo de la América antigua.

5.- ¿Cómo se relaciona la definición del arte como noción de vida respecto a la cosmovisión que tenían los pueblos primitivos?

Rúbrica de evaluación evidencia 2.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Comprende las ideas fundamentales sobre el arte rupestre establecidas en el texto.					
Estructura las ideas relacionadas con la interpretación del arte rupestre.					
Responde estableciendo relaciones entre lo mágico-religioso en el arte rupestre.					
Integra los conocimientos previos y establece conexión entre los temas.					

20 puntos = 10 de calificación.

Unidad 2. Arte en la prehistoria.	
Tema: 2.3. La pintura rupestre.	**No. Horas**: 2.
Estrategia: Glosario ilustrado de términos.	**Tipo:** Estrategia que promueve la comprensión mediante la organización de la información.
Propósito: • Identificar conceptos que favorecen la comprensión del arte primitivo.	
Competencia que se favorece: • Manejo de terminología e información en historia del arte.	
Descripción: • La estrategia Glosario de términos ilustrados, adquiere una importancia al definirse como un actividad de comprensión. El profesor deberá proporcionar o sugerir los términos que son convenientes investigar para llevar a cabo su tratamiento. Se recomienda como una actividad para ejecutar como entrega programada, ya sea previo a la sesión o como ejercicio en casa.	

Evidencia. 3.

Glosario ilustrado de términos en el arte rupestre.

La pintura rupestre.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del Arte I.

Nombre: _____ Grupo: _____

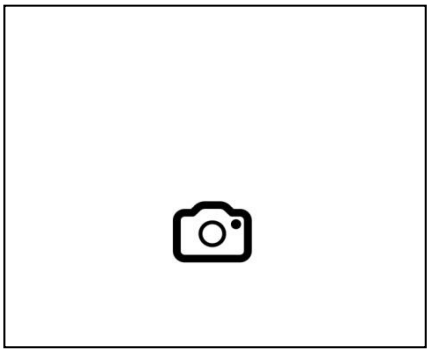
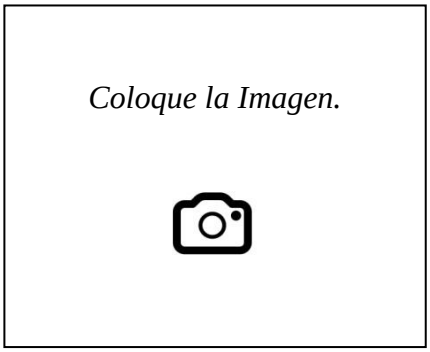
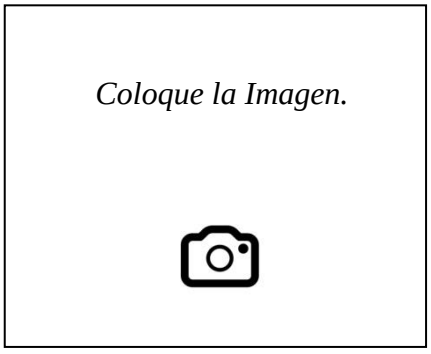
Calificación: _____ Fecha_____

Instrucciones: Coloca la definición de cada concepto, e inserta la imagen correspondiente.

CONCEPTO	**IMAGEN.**
PALIMPSESTO. *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*

TRAZO EN POSTIVO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*
TRAZO EN NEGATIVO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*
ZOOMORFO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.* .

IDEOMORFO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*
ANTROPOMORFO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*
MONÓCROMO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*

ALTORELIEVE: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.* 
BAJO RELIEVE: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.* 
NATURALISMO: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.* 

ESTETOPIGIA: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*
ARTE INMUEBLE: *Definición:* _____ _____ _____	*Coloque la Imagen.*

Rúbrica de evaluación evidencia 3.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Maneja información diferenciado los conceptos del glosario.					
Realiza una investigación de calidad para definir los conceptos.					
Establece la información necesaria para comprender cada término.					
Completa la tabla con imágenes que representen					

adecuadamente el concepto enlistado.					

Unidad 3. El arte en las culturas de medio oriente.	
Tema: 3.3. El arte egipcio y el culto a los muertos.	**No. Horas**: 2.
Estrategia: QQQ (Qué veo, qué no veo, qué infiero).	**Tipo:** Estrategia que promueve la comprensión.
Propósitos: • Asociar términos y conceptos en la historia del arte a través de la percepción visual de una obra de arte. • Interpretar una obra de arte mediante la lectura de datos y recolección de información.	
Competencia que se favorece: • Manejo de información y terminología en la historia del arte. • Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la Historia.	
Descripción: • La estrategia Q,Q,Q, está pensada para llevarse a cabo una vez que el tema ha sido visto en el programa. Sin demorar tanto, se recomienda que se explique con anticipación lo que significa cada "Q". Especifíquese claramente ya que el funcionamiento de la estrategia puede resultar negativo si no se explica correctamente. • Una vez proporcionado el formato, este puede llenarse durante la clase o en casa. También puede solicitarse por entrega programada. En las instrucciones se detalla todo el proceso.	

Evidencia. 4.

QQQ. El arte egipcio y el culto a los muertos.

Q. Qué elementos formales observo.
Q. Qué aspectos marcan una diferencia.
Q. Qué infiero sobre la obra.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del Arte I

Nombre: _____ Grupo: _____

Calificación: _____ Fecha: _____

Instrucciones:
Completa cada ejercicio redactando una resolución con los siguientes parámetros.

Q. Qué elementos formales observo:

- Tamaño, forma, color, materiales, soporte, ubicación, datación y autor.

Q. Qué aspectos marcan una diferencia:

- Los elementos que le dan característica a la obra.
  Monumentalidad, colosalismo, perspectiva jerárquicafrontalidad, hieratismo, simetría, adintelación, ceremonial, antinaturalismo, naturalismo, funerario, zoomorfismo, antropomorfo.

Q. Qué infiero sobre la obra.

- Redacta la conclusión a la que llegaste tomando en consideración todos los elementos identificados.

Imagen 1. Pirámide de Giza. h. 2613-2563.

Qué veo:

Qué no veo:

Qué infiero:

Imagen 2.*Cabeza retrato,*piedra caliza, 27, 8 cm. de altura, h.2551-2528 a. C, Museo de Arte Histórico, Viena.

Qué veo:

Qué no veo:

Qué infiero:

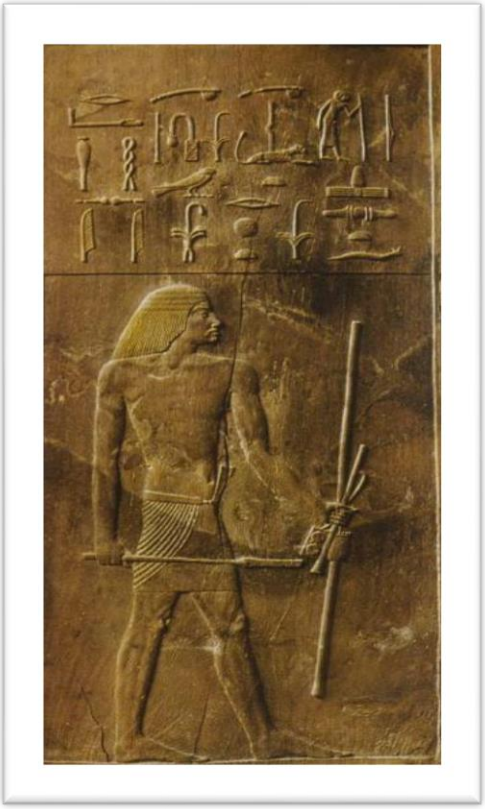


Imagen 3. *Retrato de Hesire,* madera, 115 cm de altura, h.2278-2723 a.C. Museo Egipcio, el Cairo.

Qué veo:

Qué no veo:

Qué infiero:

Imagen 4. *Pintura mural en la tumba de Knumhotep,* h. 1900 a.C, Beni, Hassan.

Qué veo:

Qué no veo:

Qué infiero:

Rúbrica de evaluación evidencia 4.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Establece la información necesaria para llevar a cabo el análisis.					
Indica los elementos formales de la obra de arte.					
Maneja términos y conceptos aplicados en el arte egipcio.					
Redacta una interpretación sustentada congruente con el proceso de análisis.					

Unidad 5. El arte griego.

Tema: 5.1. Marco histórico y primeras manifestaciones artísticas en el arte de la región.	**No. Horas**: 2.
Estrategia: Matriz de inducción.	**Tipo:** Estrategia que promueve la comprensión y el análisis mediante la organización de la información.

Dinámica 6. Matriz de inducción al marco histórico en Creta y Micenas.

- "Capítulo 8. Artesanía, industria y comercio" en JonhChadwich*El mundo micénico,* Madrid, Alianza Editorial, 1998. pp.173-201.
- "Capítulo 1. El mundo griego en la edad de bronce" en Hidalgo de la Vega, María José, et al, *Historia de la Grecia Antigua,* Universidad de Salamanca, 1998, pp. 35-45.

Propósito: Conocer el panorama histórico, cultural y artístico de la cultura griega, mediante el ejercicio de la inducción aplicada.

Competencia que se favorece:

- Comprensión del contexto histórico en el arte.
- Manejo de información histórica.
- Formación del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en la Historia.

Descripción:

- Esta estrategia se trabaja en casa facilitando los textos que el docente considera pertinentes para el tema. Se sugieren dos lecturas monográficas en este portafolio, es importante que se revisen a discreción, ya que se requiere del análisis para determinar una matriz de inducción bien estructurada.
- Se considera matriz de inducción al proceso de razonamiento que lleva como resultado al establecimiento de conclusiones. Una vez leídos los documentos de análisis, se debe organizar la información en el formato de matriz (puede variar según el gusto del estudiante o profesor). El resultado final será la redacción de una conclusión guiada por los elementos desarrollados, de esta manera se cumplirá el propósito de la estrategia y se podrá llevar a cabo su evaluación.

Evidencia 5.

Matriz de inducción.

Marco histórico y primeras manifestaciones artísticas en el arte de la región.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del Arte I

Nombre: _____ Grupo: _____

Calificación: _____Fecha: _____

Instrucciones:

Resuelve la matriz de inducción de la siguiente manera.

- Completa los recuadroscon la información de las lecturas. Llena según su categoría.
- Finalmente, redacta una conclusión con base en la información que estableciste.

	Grecia (Creta)		Mundo Micénico.
Periodización y Cronología.		**Construcción.**	
Teoría de poblamiento.		**Metales.**	
El bronce antiguo en el Egeo. Grecia continental.		**Lino.**	
Creta Minoico o prepalaciego.		**Comercio.**	

Creta Mixoico Medio o protopalaciego.		**Mobiliario.**	
La civilización neopalacial.		**Tejidos.**	

Conclusión sobre las lecturas:

[En el siguiente espacio el estudiante expone su conclusión].

Rúbrica de evaluación evidencia 5.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Construye una matriz de inducción acorde con la información del texto.					
Redacta una conclusión analizando la información que estableció en la matriz de inducción.					
Comprende el marco histórico de la cultura griega estableciendo la información necesaria para su comprensión.					
Clasifica y organiza correctamente la información dentro de la matriz de inducción.					

20 puntos = 10 de calificación.

<table>
<tr><td colspan="2">Unidad 6. El arte romano.</td></tr>
<tr><td>Tema: 6.1. Marco histórico.</td><td>No. Horas: 2.</td></tr>
<tr><td>Estrategia: Línea del tiempo.</td><td>Tipo: Estrategia quepromueve la comprensión mediante la organización de la información.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propósito:

• Entender el arte romano mediante la organización de información histórica en la línea del tiempo..</td></tr>
<tr><td colspan="2">Competencia que se favorece:

• Comprensión del contexto histórico en el arte.
• Manejo de terminología e información en Historia del Arte.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripción:

• Estrategia que permite organizar información para entender el contexto histórico. Para ello, es necesario tener un soporte informativo. Se ha seleccionado el video http://academiaplay.es/imperio-romano-10-minutos/ como recurso para elaborar una línea del tiempo. Una vez llevada esta tarea, es imprescindible que los estudiantes elijan un tema (escultura o arquitectura). Un vez compuesto el marco histórico, se pretende que los estudiantes integren el resultado de su investigación en la línea del tiempo, expresando como se desarrollo ese tipo de arte en la roma antigua.</td></tr>
</table>

Evidencia. 6.

Línea del tiempo.

El arte romano. Marco histórico.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del Arte I.

Nombre: _____ Grupo: _____

Calificación: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

- Consulta el video. "El imperio romano en 10 minutos", disponible en http://academiaplay.es/imperio-romano-10-minutos/ y elabora una línea del tiempo con esa información.
- Elige uno de los siguientes temas: Escultura o Arquitectura.
- Representa el desarrollo histórico del tema que elegiste en tu línea del tiempo, usa imágenes.

Rúbrica de evaluación evidencia 6.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Organiza, delimita y jerarquiza la información para comprender el marco histórico.					
Establece continuidades y rupturas mediante la información contenida en la línea del tiempo,					
Investiga un tópico y muestra sus resultados en la línea del tiempo.					
Integra adecuadamente el tópico investigado, con la información establecida en la línea de tiempo.					

20 puntos = 10 de calificación.

<table>
<tr><td colspan="2">Unidad 8. El arte bizantino y árabe.</td></tr>
<tr><td>Tema: 8.1 El arte bizantino y elementos que los conforman.</td><td>No. Horas: 2.</td></tr>
<tr><td>Estrategia: Mapa conceptual.</td><td>Tipo:Estrategiaque promueve la comprensión mediante la organización de la información.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propósito:
Identificar las generalidades históricas y artísticas del arte bizantino.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Competencia que se favorece:
Comprensión del contexto histórico en el arte.
Manejo de información y terminología en la historia del arte.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripción:
Se trata de un ejercicio que promueve la comprensión mediante la organización de información. Aunque el mapa conceptual es conocido entre los docentes y estudiantes, se recomienda explicar su proceso de realización. El mapa conceptual está pensando en la lectura de Enrique Valdearcos, la programación puede ser propuesta entre sesiones. Por la característica que compone esta estrategia, no se recomienda encomendarlo como trabajo en equipo.</td></tr>
</table>

Evidencia 7.

Mapa conceptual.

El arte bizantino y elementos que los conforman.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Historia del Arte I.

Nombre: _____ Grupo: _____

Calificación: _____ Fecha: _____

Instrucciones:
Realiza un mapa conceptual de la lectura :
Enrique Valdearcos, “El arte Bizantino” en *Clio,* no.33, año 2007, p. 5.

Rúbrica de evaluación evidencia 7.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Jerarquiza y organiza la información del texto en un mapa conceptual.					
Identifica conceptos clave en el texto, y los expresa en el mapa conceptual.					
Integra mediante palabras clave los elementos relacionado del arte bizantino.					
Integra información contenida en la lectura.					

20 puntos = 10 de calificación.

Unidad 10. El arte gótico.	
Tema: 10.2. El estilo de las grandes catedrales y elementos formales que lo caracterizan.	**No. Horas:** 2.
Estrategia: Infografía.	**Tipo:** Estrategia que promueve la comprensión mediante la organización de la información.
Propósito: • Identificar las generalidades históricas y artísticas del arte gótico.	
Competencia que se favorece: • Comprensión del contexto histórico en el arte. • Manejo de información y terminología en la historia del arte.	
• Este producto requiere de la investigación del estudiante sobre una catedral gótica de su agrado. Trasformará la información en una infografía de calidad, por lo que ocupará su creatividad, así como si capacidad de síntesis y presentación del contenido informativo. Programe la actividad con anticipación, se recomienda usar programas especializados en el desarrollo de infografías.	

Infografía.

El estilo de las grandes catedrales y elementos formales que lo caracterizan.

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
Historia del Arte I.

Nombre: _____

Grupo: _____Calificación: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Investiga y diseña una infografía sobre alguna catedral gótica de tu elección.

Evidencia. 8.

Rúbrica de evaluación evidencia 8.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Integra conceptos y terminología pertinente para el estudio del arte gótico.					
Organiza, jerarquiza y estructura información adecuadamente en la infografía.					
Comprende el uso de la infografía como medio de divulgación de la historia del arte.					
Realiza un diseño presentando elementos visuales que representes adecuadamente la investigación.					

20 puntos = 10 de calificación.

CONCLUSIONES.

De acuerdo con el estudio sobre la conceptualización del portafolio educativo, éste se puede concebir desde diferentes planos. Concluimos que puede aplicarse como una estrategia didáctica, en tanto que; éste, permite favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de una ruta o secuencia de actividades planificadas por el docente. Visto con esta perspectiva, el portafolio es para el docente, un medio estratégico para alcanzar los objetivos educativos propuestos en el programa de la asignatura.

Sin embargo, su función no termina en ese punto. También es posible visualizar al portafolio como una herramienta de planificación en cualquier área de estudio, sin importar en que área se desee realizar su aplicación. Por sus características, el portafolio debe ser desarrollado con total antelación a la ejecución del programa, ya que plantea una estructura programada, con parámetros y mediciones muy bien establecidos por el docente. La fase del diseño y desarrollo del portafolio, es un paso que merece un espacio concienzudo en la labor educativa del profesor, puesto que obedece directamente sobre la forma que éste concibe el plan de trabajo, y por supuesto, su imagen sobre la educación. Si se quiere implementar el portafolios, una planificación eficaz será el inicio perfecto para desarrollar con eficiencia la aplicación de este instrumento educativo.

Durante la ejecución del portafolio es importante realizar cualquier modificación que se considere pertinente. La reestructuración del portafolio podría considerase en muchos casos, como un paso obligado en la aplicación del proyecto de trabajo, ya que, aunque el docente haya considerado todos los pormenores (objetivos, horas, unidades, curriculum, entregas, evaluaciones) otras situaciones no previstas pueden alterar los planes.

Como instrumento de evaluación, el portafolio es un medio interesante para evaluar tanto al docente como al estudiante. Además, éste es, un canal de comunicación entre cada uno de los involucrados, ya que no solamente registra una ponderación mediante la rúbrica de evaluación, sino que también es posible

llevar a cabo una retroalimentación escrita durante y después de cada actividad desarrollada.

Es importante señalar quedurante la planificación y aplicación de este portafolio, se debe considerar un espacio de rediseño o restructuración del mismo, ya que, al ser un instrumento de estratégico, su papel puede variar de acuerdo a las situaciones educativas que influyan en el momento, por ejemplo; algún cambio en las fechas, entregas o en las evaluaciones. Si se tiene en cuenta estos y otros aspectos no previstos en la estructura, se puede implementar con mayor eficacia el portafolio dentro del aula, buscando de forma integra, evaluar el proceso educativo de principio a fin.

Al ser el portafolio un medio donde convergen las aptitudes del docente, la habilidad de reflexión es uno de los puntos principales entre los que destaca la formación de un proyecto con estas características, es decir, no hay posibilidad de entender la función de éste instrumento, si no se valora la importancia del sentido reflexivo en las dos partes que componen la ejecución del programa. Por tanto, la constante en todos los aspectos que forman parte del desarrollo de esta estrategia, es, de principio a fin, la reflexión.

Por la forma en que está pensado este portafolio, se asume que su utilidad es múltiple, pues su función está íntimamente relacionada con la pedagogía de la asignatura, es decir, con los medio que nos ayudarán a lograr la meta educativa, a su vez, como una forma alternativa en la evaluación formativa. Es también, una forma de autoevaluación, ya que permite mostrar al profesor lo puntos de mejora, y obtener una radiografía de su propio progreso. Como lo mencionábamos en un inicio, algunas instituciones también han considerado evaluar a su profesorado por medio del portafolios.

Puede verse entonces, la cantidad de usos que el portafolio desprende a partir del enfoque que cada emisor quiera trasmitir. En este caso, se concluye que uno de los intereses con mayor peso, es promover en el estudiante competencias que le permitan crecer en su formación académica, para que pueda aplicar en diferentes

contextos, las habilidades que debe desarrollar de acuerdo al perfil profesional que se espera del egresado.

Aunque la figura del docente lleva a cabo la función de creador en este proyecto, y la función principal es proyectar y evaluar las competencias en el aula, no sería posible entenderlo si se deja aún lado el papel que puede desempeñar el estudiante, pues éste, paralelamente, es un coautor, en tanto que modifica, moldea y estructura reflexivamente el portafolio de evidencias, hasta llegar al producto final completando una secuencia de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Al finalizar la propuesta, nos percatamos que es posible manejar competencias que alcancen un grado de estructura sólida, pues puede verse a través de la integración de los aspectos más importantes que señalan los autores, como llevar un proceso (planificación) asumir una complejidad adecuada para el grado y circunstancia (licenciatura, tercer semestre, primer encuentro con la historia del arte) marcar una línea de desempeño (rúbricas), idoneidad (competencias de tipo instrumental, pues posibilitan capacidades cognitivas y metodológicas), y que contenga una visión ética de la labor educativa (sin competir, sino tener la jurisdicción del conocimiento para adquirir competencias que ayuden a solucionar problemas reales).

También es cierto, que aunque actualmente se sigue construyendo una definición más inteligible de aquello que se ha llamado “competencia”, aún existe camino por recorrer, y es necesario seguir pensando en las posibilidades y limitaciones que tiene dicha conceptualización. Por ello es importante señalar que aun se deben tomar ciertas precauciones en el uso y manejo de competencias dentro del aula universitaria, es necesario antes de cualquier ejecución, tener en cuenta todos los pormenores que supone un modelo como este.

Hemos de considerar que el proyecto asimila que el aprendizaje es inferencial. Es decir, el portafolio constituye una forma de evaluación en donde los aprendizajes se evalúan a partir de la observación de los productos resultantes del proceso, o

en este caso, de las evidencias que se generan en la secuencia didáctica del programa, y no de las observaciones directas que pueden llevar a cabo el docente en la ejecución del proyecto.

Es por ello que el portafolio evalúa los aprendizajes que están fundamentalmente expresados de forma escrita por el estudiante, ya que ésta brinda una forma abierta y asequible de interpretar los resultados basados en cuestiones tangibles y con un amplio margen para estimar lo aprendido durante el curso. Del mismo modo, llevar a cabo la implementación de esta proposición permitirá formar colecciones de evidencias como proyectos, ensayos, trabajos, cuestionarios, y prácticas, que muchas veces no llevan un ordenamiento reflexivo, congruente y definitorio.

Aunque en el portafolio predomina la elaboración de la respuesta escrita, mucha veces a preguntas literales, o vaciado de información y contenido con estas características, se debe mesurar dar por sentado que el portafolio es la solución que mucho tiempo ha esperado la educación, ya que representaría un peligro asumir o dar por sentado que este recurso didáctico representa a inmutablemente el aprendizaje del estudiante, una evaluación objetiva y formativa, o un eficiente empleo de lo que la didáctica de la historia dispone entre sus saberes.

Hemos de argüir que el portafolio tiene un punto débil al mostrarse como un recurso cuyo empleo está sujeto a una planificación exigente, exhaustiva y detenida, por lo tanto, se podría considerar como un medio con una baja facilidad de empleo. Sin embargo, una vez asimilado el proceso de su construcción, se apertura una amplia gama de terrenos que el docente puede examinar para mejorar su profesión.

Por el otro lado, dicha suposición debe considerar riegos en la concepción y aplicación de las estrategias que se sugieren dentro del portafolio, y también, variables indeterminadas o posibles complejidades merced de la forma en que se ha teorizado durante siglos la forma en que ocurre el aprendizaje, la transferencia, o los factores que intervienen en el proceso educativo.

El marco de actividades propuestas en este trabajo debe manejarse con cautela, no todas las proposiciones son novedosas, y aunque puede verse que las respuestas escritas son un método de evaluación recurrente en los profesores, tomar decisiones educativas merece una reflexión concienzuda que juegue un papel antagónico ante los métodos que comúnmente el docente acepta como lo ideal en al aula, o lo que tiene la solución justa para todos los problemas.

Actuar con prudencia y no dejar de poner guardia los asuntos que pueden alterar la ejecución del portafolio. Centrar el desempeño fortaleciendo los pilares bien arraigados y mejorar los aspectos que siguen en desenvolvimiento. Así es como debemos manejar el portafolio en aras de mantener una asertiva práctica, y no llevar al punto máximo la posibilidad de propiciar problemas al momento de trasladar su empleo en el aula universitaria.

No obstante, este trabajo no deja de funcionar como un puente de anclaje entre la investigación, la educación y su práctica tocante a los que de alguna manera u otra, se dedican a enseñar la Historia. Este ejercicio despierta una preocupación por perseguir mejores niveles de calidad educativa sin perder el sentido y filosofía de la educación autónoma y crítica de nuestra universidad. En algún sentido, esta labor produce un período de reposo reflexivo en donde cabe responder la pregunta ¿a través de que procedimientos se puede evaluar u obtener mejores resultados en los programas de estudio actuales?

No obstante, el portafolio sigue siendo –tanto para el historiador como para cualquier docente— una vía de exploración muy poco trabajada en los espacios ambientes escolares controlados. Por tanto, el portafolio representa un bastión que puede esbozar nuevas posibilidades con variables infinitas y proyecciones activamente acordes a las necesidades actuales de la educación y de los que la hacen posible.

Elegir un modelo de evaluación como el que propone el portafolio diseñado, brinda otra posibilidad de aplicar estrategias, evaluar el aprendizaje, y de mejorar el desempeño docente. Podríamos aducir que portafolio tiene la capacidad de

funcionar como un factor de medición para recabar datos que coadyuven a la toma de decisiones en al plano administrativo, curricular, y programático del ámbito académico.

ANEXO.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LICENCIATURA EN HISTORIA

PROGRAMA DE ASIGNATURA

CLAVE:			SEMESTRE: 3°		
Denominación de la asignatura: HISTORIA DEL ARTE I					
MODALIDAD	CARÁCTER	HORAS SEMESTRE	HORA / SEMANA		CRÉDITOS
			TEÓRICA	PRÁCTICA	
CURSO	OBLIGATORIO	64	4	0	8

ÁREA DE CONOCIMIENTO: HISTORIA UNIVERSAL

OBJETIVO:

El alumno identificará las teorías y técnicas más importantes de las artes plásticas, así como las características y trascendencia de las principales manifestaciones artísticas, desde la prehistoria hasta el siglo XIV.

Número de horas	Unidad 1: Historia del arte. Introducción
2	Temas: 1.1 Concepto e importancia del arte como parte integrante del quehacer histórico. 1.2 El concepto de arte como noción de vida.

Número de horas	Unidad 2: Arte en la prehistoria
6	Temas: 2.1 Relación del arte con los conceptos mágico-religiosos de la prehistoria. 2.2 Características que presentan las obras escultóricas. 2.3 La pintura rupestre. 2.4 Monumentos megalíticos.

Número de horas	Unidad 3: El arte de las culturas del Medio Oriente
8	Temas: 3.1 El Medio Oriente: características artísticas que dan unidad a la región. 3.2 El arte de Mesopotamia y su relación con el contexto histórico. 3.3 El arte egipcio y el culto a los muertos. 3.4 El arte persa e influencias que recibe de otros pueblos.

Número de horas	Unidad 4: El arte en el Lejano Oriente
8	Temas: 4.1 Conceptos socio-culturales y religiosos que influyeron en el arte de la región. 4.2 Arte en la India y técnicas que emplearon. 4.3 Arte en China. 4.4 Arte en Japón.

Número de horas	Unidad 5: El arte griego
10	Temas: 5.1 Marco histórico y primeras manifestaciones artísticas en Creta y Micenas. 5.2 El arte griego del período arcaico. 5.3 El concepto de belleza y perfección en el desarrollo del arte durante el período clásico. 5.4 El arte del período helenístico. 5.5 El arte griego y su trascendencia e influencia en el arte universal.

Número de horas	Unidad 6: El arte romano
10	Temas: 6.1 Marco histórico. 6.2 El arte etrusco como antecedente del arte romano. 6.3 El arte durante la república romana. 6.4 Realismo y sentido práctico en el arte desarrollado durante el imperio romano. 6.5 Influencia del arte romano en la producción artística de épocas posteriores.

Número de horas	Unidad 7: Arte paleocristiano
2	Temas: 7.1 Influencia de la religión en el desarrollo del arte en los primeros años del cristianismo. 7.2 Principales técnicas y obras realizadas por los primeros cristianos.

Número de horas	Unidad 8: El arte bizantino y árabe
10	Temas: 8.1 El arte bizantino y elementos que lo conforman. 8.2 Justiniano y la época de esplendor del arte bizantino. 8.3 El arte bizantino en Italia. 8.4 El arte árabe, elementos que lo caracterizan y su relación con la religión islámica. 8.5 Diferentes escuelas de arte árabe. 8.6 El arte árabe en España: mudéjar y mozárabe.

Número de horas	Unidad 9: El arte románico
4	Temas: 9.1 El arte románico como producto de la religiosidad del hombre medieval. 9.2 El monasterio. Elementos formales y lineamientos estilísticos propios y diferentes lugares donde se construyeron.

Número de horas	Unidad 10: El arte gótico
4	Temas: 10.1 El arte gótico como expresión del pensamiento medieval de los siglos XII al XIV. 10.2 El estilo de las grandes catedrales y elementos formales que lo caracterizan.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ANGULO, Iñiguez, Diego, *Historia del arte*, Madrid, E.I., 1975.
BOSCH, Gimpera Pedro, *El Próximo Oriente en la antigüedad*, México, Pormaca, 1964.
CIRICI, Pellicer, A. *El arte universal*, Barcelona, Danae, 1973.
FAERNA,García-Bermejo y Adolfo Gómez Cedillo, *Conceptos fundamentales de arte*, Madrid, Alianza, 2000.
FAURÉ, Elie, *Historia universal del arte*. Buenos Aires, Hermes, 1970.
GAYA, Nuño Juan Antonio, *Pequeños temas de arte*, Madrid, Tauris, 1964.
GIRALT, David, *Breve historia del arte*, Madrid, Globo, 1997.
HAUSER, Arnold, *Introducción a la historia del arte*, Barcelona, Guadarrama, 1975.
NIETO, Víctor, *Historia del arte*, Madrid, Nerea, 2000.
PIJOÁN, José, *SummaArtis. Historia general del arte*, Madrid, Espasa-Calpe, 1952.
RAFOLS, J.F., *Historia del arte*, Barcelona, Optima, 1999.
VARIOS AUTORES, *Historia del arte*, México, Salvat, 1972.
VELARDE, Héctor, *Historia de la arquitectura*, México, F.C.E., 1983.
WOLFFLIN, Enrique, *Conceptos fundamentales en la historia del arte*, Madrid, Espasa-Calpe, 1970.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BECATTI, Giovanni, *El arte romano*, México, UTEHA, 1964.
BOURGET, Pierre Du, *La pintura paleocristiana*, México, Diana, 1967.
BRODRICK, A. Houghton, *La pintura prehistórica*, México, F.C.E., 1965.
BÜHLER, Johannes, *Vida y cultura en la Edad Media*, México, F.C.E., 1983.
CENIVAL, Jean Luis De, *Egipto, época faraónica*, Barcelona, Garriga, 1964.
COTTREL, Leonard, *Egipto*, México, Joaquín Mortiz, 1964.
COCHRANE, Charles N., *Cristianismo y cultura clásica*, México, F.C.E., 1982.
CHARBORNEAUX, Jean, *Grecia arcaica*, Madrid, Aguilar, 1969.
_____ *Grecia clásica*, Madrid, Aguilar, 1970.
_____ *Grecia helenística*, Madrid, Aguilar, 1971.
CHUECA, Gotilla Fernando, *Historia de la arquitectura occidental, de Grecia al Islam*, Madrid, Seminario y ediciones, 1974.
DURANT, Will, *La vida de Grecia*, Buenos Aires, Sudamérica, 1945.
FROVA, Antonio, *El arte etrusco*, México, UTEHA, 1962.
GABRIELI, Francesco, *Mahoma y las conquistas del Islam*, New York, Mc.Grew Hill book, 1967.
GIMPEL, Jean, *Los coconstructores de catedrales*, Argentina, Centro Editor de A.L., 1971.
HAWKER, Jacquetta, *El origen de los dioses: las maravillas de Creta y Micenas,* Barcelona, Noguer, 1968.
HUMBERT, Jean, *El imperio carolingio*, Madrid, Aguilar, 1968.
MALE, Emile, *El arte religioso*, del siglo XII al XVIII, México, F.C.E., 1982.
MARTIENSSEN, Rex D., *La idea del espacio en la arquitectura griega*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1957.
OURSEL, Raymond, *El mundo románico*, Barcelona Garriga, 1966.
PERICOT, Luis, *La humanidad prehistórica*, México, Salvat, 1971.
PISCHEL-FRASCHINI, Gina, *Breve historia del arte chino*, Barcelona, Labor, 1967.
RIVIERE, Jean, *El arte oriental*, México-Barcelona, Salvat, 1977.
TARN, Sir William, *La civilización helenística*, México, F.C.E., 1982.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS:

Conferencias y debates.

Discusión de materiales bibliográficos.

Elaboración de mapas conceptuales, síntesis, resúmenes.
Elaboración y discusión de ensayos.
Estudios comparativos de fuentes históricas.
Investigación documental.
Exposición magistral.
Procesamiento de información.
Revisión de materiales audiovisuales gráficos.
Práctica de materia.

Visitas a museos.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN:
Calidad de los ensayos.
Calidad de los reportes de investigación documental.
Calidad en el análisis y comparación de estudios históricos
Elaboración de trabajo semestral.
Organización y comprensión de contenidos y procesos.
Participación activa en los debates.
Pruebas objetivas y de ensayo.
Pruebas orales.
Valoración de ideas y opiniones.
Valoración de la argumentación en exposiciones didácticas.

PERFIL PROFESIOGRÁFICO QUE SE SUGIERE
Especialista en Historia del arte con experiencia en investigación histórica.

REFERENCIAS.

BIBLIOGRAFÍA.

- BARRIGA Arceo, Frida Díaz, Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista,*México, McGraw-Hill interamericana editores, 2da edición, 2004.
- BURKE,Peter, trad. Teófilo de Lozoya, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico,* España, Barcelona, Editorial Crítica, pp. 285.
- CHADWICH, Jonh, *El mundo micénico,* Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- COLLINGWOOD,Robin George,"Epifenómenos, la evidencia del conocimiento histórico", en *Idea de la Historia,* Trad. Edmundo O´Gorman, y Jorge Hernández Campos, octava reimpresión, México, F.C.E, 1980. p. 243.

- CHARTIER,Roger, “Historia y ciencias sociales” en, El *presente del pasado. Escritura de la Historia de lo escrito.* México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 2005. pp. 225.
- DE LA VEGA, Hidalgo, JOSÉ María, et al, *Historia de la Grecia Antigua,* España, Universidad de Salamanca, 1998, pp. 35-45.
- E. H. Gombrich, *La Historia del Arte,*decimo sexta edición en español, China, Phaidon, 1997. 688. pp.
- FRADE, Laura, *Desarrollo de competencias en la educación: desde preescolar hasta bachillerato,* México, Inteligencia educativa, 2da edición, 2009.
- FLORESCANO,Enrique,tercera edición, *La historia y el historiador*, México, F.C.E, 2003.pp. 92.
- GASKEL, Ivan,“Historia visual” en Peter Burke,2da edición, “*Formas de hacer historia”,* Madrid, Alianza Editorial, 2003*,* pp. 351.
- PIMIENTA Prieto, H. Julio, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias,* Pearson educación, México, 2012. pp.192.
- PIMIENTA Prieto, H. Julio, tercera edición,*Constructivismo, estrategias para aprender a aprender,* Pearson educación, México, 2006, pp.139.
- PHILIPPE, Perrenound, *Construir competencias desde la escuela,* traducción de Marcela Corza, México, 2da reimpresión, Edamsa impresiones, 2011. pp.125.
- TOBÓN, Sergio, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson Educación, 2010.
- Arbesú García, María Isabel y Díaz Barriga Arceo, Frida, coords. *Portafolio docente: fundamentos, modelos y experiencias,* México, D.F, Universidad Autónoma de México, Unidad Xochimilco, Madrid, España, Díaz de Santos, 2013. pp. 342.

Artículos.

- AGRA, María Jesús, GEWERC Adriana, LOURDES Montero, María, “El portafolios como una herramienta de análisis en experiencias de formación *On-Line* y presenciales”, en *Enseñanza, 21,* Ediciones Universidad de Salamanca, España, 2003, 101-114, pp.
- BARBERA, Elena, “La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio”, en *Educere*, *Artículos arbitrarios,* vol.9.no. 31., Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Octubre- diciembre de 2005, 497-504, pp.
- BOZU, Zoia; IMBERNON Muñoz Francesc, “El portafolio Docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de caso”, en *Revista de educación,* no. 358, Barcelona, España, mayo-agosto 2012, 47-60 pp.
- Colle, Raymond ,”Infografías: tipologías, en *Revista Latina de comunicación social,* no. 58. 2004, p 10. en https://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art660.pdf consultado el 18 de julio de 2018
- C.J, R. GÓMEZ, Millares,P., “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias” en *Ensayos,Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, no. 29-1, 2014, 11-25.pp.
- DÍAZ Barriga, Ángel, “Competencias en educación. Corrientes del pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* vol. II. no. 5, ISSUE.UNAM/ Universia, México, 2011. 3-24. pp.
- EIZALDE,Lydia, “Reflexiones sobre la Crítica del arte” en *Inventio,* México, UAEM, 87- 90.pp.

- FRADE, Laura, “Desarrollo de competencias en la educación desde preescolar hasta bachillerato”, México, 2da edición, en *Inteligencia educativa*, 2009, 45.pp.

- GARCÍA Arbesú, María Isabel, GARCÍA Argumedo, Gabriela, “Diseño e instrumentación del portafolios para evaluar la docencia” en *Observador*, 2010, 31. pp.

- GONZÁLEZ de Zárate, Jesús María, “Análisis del método iconográfico”, en *Revista Virtual de la fundación Universitaria Española, Cuadernos de arte e iconografía*, /Tomo IV-7, 1991. 1-9-pp.

- GOTTFRIED, Boehm, “Decir y mostrar elementos para una crítica de la imagen” en Linda Báez Rubí y Emilie Carreón Blaine (eds), XXXIV *Coloquio Nacional de Historia del Arte. Los estatutos de la imagen, creación-manifestación y percepción,* México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones Estéticas, 2014, 17-40. pp.

- GUERRA Morales, Evelyn y FORERO Baena,Carmen “Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos” en *Zona próxima,Revista del Instituto de Estudios de la Educación Universidad del Norte*, no. 22, enero-julio, 2015. p.33-55.

- SEDA Santana,Iliana, “Evaluación por portafolios. Un enfoque para la enseñanza”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*s, México, vol. XXXII no. 1. 1er Trimestre, 2002, 105-128. pp.

- J. MALLET, Brian, “La crítica del arte latinoamericano y la crítica del arte en América Latina: el dado cargado” en *Art Nexus/Arte en Colombia,* en Ginebra, 1996, 5 pp.

- VALLS Esponda, Jaime, Coord. *Visión y acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México, Diseño y concertación de políticas para impulsar el cambio institucional.* México, Tenayuca, 2018, p.184.

- LYONS, Nona, “Portafolio del docente: una actividad teórica”, en*Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Amorrortu, Buenos Aires 24. 1999, pp. 24.
- MARTÍNEZ, De la Fuente, Ángel, “Competencias clave en Geografía, historia y ciencias sociales” en *Innovación educativa*, 41-47. pp.
- MÁRQUEZ Rodríguez, Julio, *Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza*, *Líneas del Tiempo,* en https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf*, UAEH,* México. pp.9
- TOBÓN, Sergio, “La formación basada en competencias en la educación superior”, en *Formación Basada en Competencias,* Universidad Autónoma de Guadalajara, Grupo Cife, México, 2008, pp. 30.
- RÍOS Rincón, SANDRA Marcela, RAMOS Pérez, Juan Carlos, “Arte y enseñanza de las ciencias sociales” en *Pensamiento, palabra y obra,* no.6, julio-diciembre, 2011. pp. 92-106.
- VALDEARCOS, Enrique, “El arte Bizantino” en *Clio,* no.33, año 2007, p. 5.
- VAL Cubero, Alejandra, “Una aproximación metodológica en el análisis de las obras de arte” en *Arte, individuo y sociedad,* 22.2, 2010. pp. 63-72.

Imágenes.

- Imagen 1. Pirámides de Giza.
- Recuperado en http://www.nationalgeographic.com/archaeology-and-history/archaeology/giza-pyramids/ [Consultado el 4 de febrero de 2017 a las 6:45 pm].
- Imagen 2. Cabeza retrato.
- Recuperado en https://es.pinterest.com/pin/434667801512816020/ [Consultado el 4 de febrero de 2017 a las 7:32 pm].
- Imagen 3. Retrato de Hesire.

- Recuperado en https://www.studyblue.com/notes/note/n/ah-1700-gunhouse-test-1/deck/9961971 [Consultado el 4 de febrero de 2017 a las 8:20 pm].
- Imagen 4. Pintura mural en la tumba de Knumhotep.
- Recuperado en https://es.pinterest.com/pin/336081190924777640/[Consultado el 5 de febrero de 2017 a las 7:32 pm].
- **Videos.**
- "El imperio romano en 10 minutos", recuperado en http://academiaplay.es/imperio-romano-10-minutos/ , [consultado el 23 de enero de 2017 a las 8:23 pm.]

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.

Plan de estudio de la licenciatura en historia, http://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=27 consultado el 20 de agosto de 2018 a las 9:35 am.

CIIES, "Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales 2018", en https://www.ciees.edu.mx/images/documentos/EJES,%20CATEGORIAS%20E%20INDICADORES%20PARA%20LA%20EVALUACION%20DE%20PROGRAMAS%20EDUCATIVOS%20PRESENCIALES%202018.pdf consultado el 22 de agosto de 2018 a las 11:02 hrs.

DÍAZ Barriga Arceo, Frida "Los portafolios docentes y su eventual estandarización" en *Revista Pasos,* Universidad Iberoamericana Puebla, Repositorio Institucional, 2015, consultado en

http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2318/Pasos%20NE-2.%202%20Los%20portafolios%20docentes%20y%20su%20eventual%20estandarización.%20Frida%20Díaz%20Barriga.pdf?sequence=1&isAllowed=y p. 6.