

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Ángela Marcela Castillo Gil

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO DESDE LAS ARTES
VISUALES**

**Tesis presentada a la Universidad e la Sabana como requisito parcial para la
obtención del título de Master en Pedagogía**

Asesora: Juana Hoyos

Chía, Colombia

2015

Ángela Marcela Castillo Gil

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO DESDE LAS ARTES
VISUALES**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de

Magister en Pedagogía

Por la Universidad de la Sabana

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a la Universidad de la Sabana, por reunir a tan selecto grupo de docentes que, con su dedicación y sapiencia, me impulsaron a ser mejor maestra y a seguir aprendiendo siempre. A mi directora de tesis la profesora Juana Hoyos, por su perseverancia, paciencia y apoyo constante. A todos mis compañeros de cohorte por compartir sus conocimientos y experiencias conmigo. Finalmente, a mis estudiantes, fuente de la presente investigación y el motivo por el cual deseo ser mejor profesional cada día.

“Aprender sin pensar es trabajar en vano.”

Confucio

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Antecedentes Del Problema De Investigación	1
1.2 Justificación	2
1.3 Pregunta De Investigación	5
1.4 Objetivos	5
1.4.1 Objetivo General	5
1.4.2 Objetivos Específicos.....	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 Antecedentes Históricos.....	6
2.2 Antecedentes Nacionales	9
2.3 Antecedentes investigativos	11
2.4 Antecedentes institucionales	16
2.5 Antecedentes personales	20
CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICOS.....	22
3.1 Perspectivas de las habilidades de pensamiento	22
3.2 Iniciativas y problemáticas en torno a la enseñanza de habilidades de pensamiento	24
3.3 Conceptos	27
3.3.1 Habilidades de pensamiento esenciales.....	27
3.4 Taxonomía de Bloom	29
3.5 Arte y habilidades de pensamiento	31
3.7 Habilidades de pensamiento	32
3.8 Uso de organizadores gráficos	36
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	38
4.1 Enfoque	38
4.2 Categorías de análisis.....	41
4.3 Población.....	45

4.4 Instrumentos	46
4.4.1 Encuesta a docentes.....	48
4.4.2 Prueba de habilidades de observación.....	50
4.4.3 Actividad de clase diagnóstica	51
4.4.4 Rúbricas	52
4.4.5 Diario de campo	54
4.4.6 Tarea de desempeño	54
4.4.7 Entrevista semi-estructurada a estudiantes	56
4.5 Plan de acción	57
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN.....	60
5.1 Encuestas a docentes.....	60
5.2 Prueba de habilidades de observación a estudiantes.....	66
5.3 Rúbrica aplicada a los organizadores gráficos	75
5.4 Rúbrica aplicada a desempeño final de comprensión	83
5.5 Entrevista semi-estructurada a estudiantes.....	84
5.6 Discusión de los resultados.....	88
5.6.1 Protocolo de clase	88
5.6.2 Mejores prácticas.....	93
CONCLUSIONES.....	102
RECOMENDACIONES.....	107
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	108
REFERENCIAS	109
ANEXOS.....	114

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 TAXONOMÍA DE BLOOM ORIGINAL Y REVISADA	30
FIGURA 2 MATRIZ DE COMPARACIÓN	36
FIGURA 3 DIAGRAMA DE VENN	36
FIGURA 4 ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA CLASIFICACIÓN	37
FIGURA 5 ESQUEMA DE TRIANGULACIÓN DIAGNÓSTICO	47
FIGURA 6 ESQUEMA DE TRIANGULACIÓN DE SALIDA	47
FIGURA 7 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO	54
FIGURA 8 RESULTADOS DE PREGUNTA ABIERTA	61
FIGURA 9 RESULTADOS ENUNCIADOS TIPO LIKERT	64
FIGURA 10 RESULTADOS PRUEBA DE OBSERVACIÓN DIAGNÓSTICA	66
FIGURA 11 CLASIFICAR, PRUEBA DIAGNÓSTICA	67
FIGURA 12 COMPARAR, PRUEBA DIAGNÓSTICA	68
FIGURA 13 RESULTADOS PRUEBA DE OBSERVACIÓN DE SALIDA	69
FIGURA 14 CLASIFICAR, PRUEBA DE SALIDA	70
FIGURA 15 COMPARAR, PRUEBA DE SALIDA	71
FIGURA 16 ANÁLISIS COMPARATIVO PRUEBA DE HABILIDADES DE OBSERVACIÓN	72
FIGURA 17 ANÁLISIS COMPARATIVO HABILIDAD DE CLASIFICAR	73
FIGURA 18 ANÁLISIS COMPARATIVO HABILIDAD DE COMPARAR	74
FIGURA 19 EJEMPLO DEL DIAGRAMA GRUPO 1, ACTIVIDAD DISEÑO DE ROSTROS	76
FIGURA 20 EJEMPLO DEL ORGANIZADOR GRÁFICO GRUPO 1, ACTIVIDAD SIMBOLISMO EN PINTURA	77
FIGURA 21 EJEMPLO ORGANIZADOR GRÁFICO INDIVIDUO 17, ACTIVIDAD HISTORIA PERSONAL Y SIMBOLISMO	78
FIGURA 22 EJEMPLO DE ORGANIZADOR GRÁFICO GRUPO 1, ÉNFASIS POR TAMAÑO	79
FIGURA 23 EJEMPLO DE ORGANIZADOR GRÁFICO GRUPO 1, DESEMPEÑO FINAL DE COMPRESIÓN	80
FIGURA 24 PUNTAJES PROMEDIO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS	81
FIGURA 25 RUTINA "ZOOM IN"	90
FIGURA 26 ORGANIZADOR GRÁFICO DE "ANTES Y DESPUÉS"	97

INDICE DE TABLAS

TABLA 1 CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	39
TABLA 2 CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN	42
TABLA 3 DESCRIPCIÓN DE SUBCATEGORÍAS.....	43
TABLA 4 RÚBRICA ENCUESTA DOCENTE.....	49
TABLA 5 EQUIVALENCIAS.....	51
TABLA 6 RÚBRICA PARA ORGANIZADORES GRÁFICOS	53
TABLA 7 RÚBRICA DESEMPEÑO FINAL DE COMPRESIÓN.....	55
TABLA 8 PLAN DE ACCIÓN.....	57
TABLA 9 RESULTADOS DE PREGUNTA ABIERTA	60
TABLA 10 RESPUESTA A ENUNCIADOS TIPO LIKERT	61
TABLA 11 RESULTADOS PRUEBA DE OBSERVACIÓN DIAGNÓSTICA.....	66
TABLA 12 PUNTAJES DE PRUEBAS ESPECÍFICAS.....	67
TABLA 13 RESULTADOS PRUEBA DE OBSERVACIÓN DE SALIDA	69
TABLA 14 PUNTAJES DE PRUEBAS ESPECÍFICAS.....	70
TABLA 15 PRUEBA DIAGNÓSTICA Y DE SALIDA COMPARADAS.....	71
TABLA 16 ANÁLISIS COMPARATIVO DE HABILIDAD CLASIFICAR	73
TABLA 17ANÁLISIS COMPARATIVO DE HABILIDAD COMPARAR.....	74
TABLA 18 CALIFICACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS ACTIVIDAD N° 1.....	75
TABLA 19 CALIFICACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS ACTIVIDAD N° 2.....	76
TABLA 20 CALIFICACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS ACTIVIDAD N° 3.....	77
TABLA 21 CALIFICACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS ACTIVIDAD N° 5.....	79
TABLA 22 CALIFICACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS ACTIVIDAD N° 6.....	80
TABLA 23 PUNTAJES PROMEDIO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS	81
TABLA 24 CALIFICACIÓN RÚBRICA DE DESEMPEÑO FINAL	83
TABLA 25 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES.....	84
TABLA 26 OBSERVACIÓN EN DIAGRAMA DE VENN	95

RESUMEN

La presente investigación explora como desarrollar habilidades de clasificar y comparar a través de las artes visuales en estudiantes entre 10 y 12 años. Mediante este estudio se identifican estrategias pertinentes para el desarrollo de habilidades de pensamiento, utilizando estas estrategias en una intervención de aula, de la cual se analizan los resultados obtenidos para determinar las mejores prácticas para el desarrollo de las habilidades escogidas. Como referentes teóricos se utilizan la taxonomía de habilidades de pensamiento propuesta por Bloom (1956), las habilidades de pensamiento relacionadas con el artes descritas por Perkins (1994) y las descripciones de habilidades de observación y estrategias de trabajo en clase propuestos por Marzano, Pickering y Pollock (2001). Esta una investigación-acción en el aula de tipo cualitativo y de carácter descriptivo, caracterizada por el diseño y aplicación de una intervención de aula. Se aplican dos pruebas escritas de habilidades de observación, diagnóstica y de salida; se usan de diarios de campo y rúbricas para evaluar los resultados obtenidos; entrevistas a los participantes y una encuesta escrita diagnóstica. Los resultados de esta investigación indican que se requiere determinar los componentes discretos que constituyen una habilidad de pensamiento para luego formular un plan que ejercite explícitamente cada uno de estos componentes, utilizando diferentes medios tales como gráficas, discusiones, escritos e imágenes, así como múltiples oportunidades de contrastar sus observaciones con las del docente y otros buscando ofrecer suficientes oportunidades de retroalimentación. Esta tesis propone el uso de organizadores gráficos y trabajo colaborativo como motores del desarrollo de habilidades de observación en el aula.

PALABRAS CLAVES

Habilidades pensamiento, clasificar, comparar, investigación-acción, intervención de aula, artes visuales.

ABSTRACT

This research explores how to develop classifying and comparing skills through visual arts in 10 - 12 years old students. This study identifies relevant strategies for developing thinking skills and uses these strategies in a classroom intervention. The intervention results are analyzed to better identify the best practices for the development of the selected skills. The theoretical references are Bloom's (1956) thinking skills taxonomy, art related thinking skills described by Perkins (1994) and observation skills descriptions and classroom strategies suggested by Marzano, Pickering and Pollock (2001). This is a qualitative, descriptive action research in education, characterized by the design and implementation of classroom intervention. Written tests regarding observation skills are applied, both as an initial and final assessment. A field diary and rubrics are used to assess the results obtained, as well as data collecting interviews with participants and a diagnostic written survey. The results of this research indicate that is necessary to determine the discrete components that constitute an specific thinking skill to be able to articulate a plan aimed to exercise each of these components, using different media such as charts, discussions, writing and images, as well as multiple opportunities to contrast student's observations with teachers and peers, seeking to offer sufficient opportunities for feedback. This thesis proposes the use of graphic organizers and collaborative work as drivers of development of observation skills in the classroom.

KEY WORDS

Thinking skills, classifying, comparing, action-research, classroom intervention, visual arts.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido una preocupación constante para nuestra civilización: heredarle a nuestros hijos la cultura disponible, los conocimientos acumulados arduamente y las habilidades necesarias para sobrevivir en su contexto. Estas preguntas alrededor de la pedagogía habían estado en un principio en manos de la filosofía y teología; sin embargo, desde finales de siglo XIX se empiezan a hacer esfuerzos sistemáticos para estudiar la mente humana con el conductismo y a partir de 1950 con la ciencia cognitiva. Los aportes más recientes se han hecho desde la neurociencia, la cual “empieza a proporcionar evidencias para muchos principios del aprendizaje que han surgido de la investigación de laboratorio.”¹

Pero si nuestros conocimientos acerca de la educación han aumentado, así mismo han crecido las demandas de la sociedad hacia las instituciones educativas. Según el comité de desarrollo ciencias del aprendizaje, iniciando el siglo XX era suficiente para el sistema educativo enseñar a calcular, leer y escribir. Actualmente el mercado laboral demanda que los jóvenes adultos puedan decodificar textos de todo tipo, pensar críticamente, expresarse de forma persuasiva y resolver problemas complejos desde diferentes campos del saber. Las nuevas teorías del aprendizaje buscan que estas expectativas se cumplan, proponiendo una forma de crear currículos, enseñar y evaluar que son diferentes a las que actualmente se ofrecen en el sistema educativo. A pesar de los esfuerzos estas investigaciones aún no han tenido un impacto masivo en las escuelas, debido a que surgen en ámbitos alejados de los salones de clases y desligados de los docentes. (Committee on Developments in the Science of Learning, 2001).

Uno de los ajustes más importantes requerido por nuestras instituciones educativas es hacer el cambio radical de ser capaz de memorizar información a ser capaz de encontrarla y usarla (Hay, 2001). Brindarles a los estudiantes las herramientas para llevar a cabo este proceso es un objetivo explícito de nuestro Ministerio de Educación Nacional, quien en su documento de Reorganización curricular por ciclos exhorta a los docentes a pensar el conocimiento como “un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es

¹ Committee on Developments in the Science of Learning, (2001) *How people learn: Brain, mind, experience and school*, National Academy Press, Washington D.C. página 4, traducción de la autora.

interpretada y reinterpretada por la mente, facilitando la construcción del aprendizaje”². Es fundamental entonces para los docentes colombianos conocer y aplicar la teoría existente respecto a cómo los estudiantes comprenden y dan sentido a la información que se les presenta en los espacios académicos.

De acuerdo con Presseisen (2001), la literatura actual presenta las habilidades de pensamiento como esas “herramientas” que pueden ser ofrecidas a los estudiantes para facilitar la construcción de su aprendizaje. Estas habilidades son “procesos cognitivos o actos mentales a través de los cuales se adquiere conocimiento”³. Las habilidades de pensamiento se resisten a una única definición debido a que comprenden una amplia variedad de procesos cognitivos, desde los básicos como reconocer, nombrar y clasificar hasta los más complejos como juzgar, resolver problemas y soportar tesis a partir de evidencias. Estas habilidades de pensamiento se clasifican en diferentes taxonomías, siendo las más conocidas y utilizadas las creadas por Bloom (1956) y Guilford (1967).

A todas las asignaturas presentes en el currículo para la educación básica nacional les corresponde enfrentar el reto de desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes. Entre estas asignaturas, las artes visuales presentan una oportunidad poderosa para generar procesos de pensamiento particulares al medio visual. Perkins (1994) afirma que mirar obras de arte requiere pensar acerca de lo que se observa de forma reflexiva e informada. El autor señala además que observar reflexivamente obras de arte es una oportunidad para desarrollar habilidades de pensamiento útiles, no sólo para interpretar imágenes visuales, sino para cultivar hábitos mentales necesarios en otras áreas académicas.

Es importante aclarar que, si bien la mente humana está equipada para realizar las operaciones cognitivas comprendidas como habilidades de pensamiento, exponer a los estudiantes a situaciones que potencialmente desarrollen dichas habilidades no es suficiente. Para enseñar habilidades de pensamiento se requiere que el docente se enfoque en enseñar continua y explícitamente las acciones discretas que conforman la habilidad escogida, enfocándose en un paso –a-paso para ejecutar dicha operación mental. (Beyer, 2001). Pero, ¿Qué habilidades son apropiadas para las artes visuales? ¿Cuál es el paso-a-paso llevado a la práctica de aula? ¿Cómo conectar estos procedimientos para desarrollar habilidades con los contenidos pedidos para la clase? ¿Cómo verificar que efectivamente se mejoraron las

² Secretaría de educación de Bogotá, (2011) *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*, secretaria de educación del distrito, Bogotá, Colombia.

³ Presseisen, Barbara Z. (2001) *Thinking skills: meanings and models revisited*, Alexandria, USA.

habilidades de los estudiantes? Es importante notar que, si bien la teoría al respecto es abundante, existe otra dificultad y esta radica en traducir las prescripciones de la teoría en un programa adaptado a las necesidades y requerimientos de un contexto determinado.

El presente trabajo investigativo busca responder la pregunta ¿Cómo desarrollar habilidades de clasificar y comparar a través del arte en estudiantes de grado quinto?, e implica cuatro momentos en la investigación. El primero de ellos busca explorar los antecedentes históricos y del contexto en el cual se llevará a cabo la investigación-acción propuesta, así como los antecedentes investigativos que puedan orientar el proceso de implementar la teoría de habilidades de pensamiento en el aula, tales como revisión de revistas indexadas y otras tesis de investigación en habilidades de pensamiento en el contexto nacional; esta información se encuentra en el capítulo de Antecedentes. Una segunda etapa está constituida por la conformación de un cuerpo teórico sólido que fundamente la intervención diseñada, desde los autores y documentos más representativos del campo de desarrollo de habilidades de pensamiento, usando dicha teoría para diseñar un plan de acción para el aula; esta información se encuentra en el Marco Teórico. En tercer lugar se llevó a cabo una intervención pedagógica en el marco de una unidad de comprensión de artes visuales con la población escogida, llevado a cabo por la docente-investigadora. Finalmente, se utilizó la información recogida a lo largo de la intervención para ser analizada y dar respuesta la pregunta y objetivos formulados; esta información está consignada en el capítulo de resultados y análisis de investigación.

Esta investigación se realiza desde el paradigma transformador o crítico—social, siendo una investigación- acción en el aula de tipo cualitativa y de alcance descriptivo, que implica un trabajo de campo por parte de la investigadora caracterizado por la observación, diseño y participación a lo largo de los cuatro meses de intervención propuestos. Esta investigación tiene como categorías de análisis las habilidades de pensamiento *comparar* y *clasificar*, además de la categoría *práctica pedagógica*. En el momento del análisis de la información se creó la categoría emergente *Actitud de los estudiantes*. Los participantes en esta investigación son estudiantes entre 10 y 12 años del grado quinto de primaria del colegio Mayor de los Andes ubicado en el municipio de Cajicá, Cundimamarca. Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron, en el momento del diagnóstico una prueba escrita de habilidades de observación a los estudiantes observados, una encuesta escrita a docentes de la institución y observaciones hechas por la investigadora en la clase de diagnóstico. Durante la implementación del programa se utilizó un diario de campo además registro fotográfico de

las actividades y una rúbrica aplicada a cada documento escrito elaborado por los estudiantes. Como pruebas de salida se utilizaron una prueba escrita de habilidades de observación a estudiantes, una entrevista grupal semi-estructurada a una muestra de estudiantes involucrados en la investigación y un desempeño final a los estudiantes evaluado mediante una rúbrica diseñada para dicha prueba. En el capítulo de Metodología puede hallarse esta información más detallada.

Debido a que la presente investigación es aplicada en el aula, con un grupo de 72 participantes todos pertenecientes a la misma institución y de similares condiciones educativas, las conclusiones alcanzadas en este documento no son susceptibles de ser generalizadas a nivel local o nacional. La presente investigación-acción se enfoca en el avance evidenciado en el trabajo escrito colectivo creado por los estudiantes, de tal forma que el determinar procesos individuales en la adquisición de habilidades de observación está por fuera de los alcances propuestos en este documento.

En síntesis, el avance en el campo de la pedagogía es fomentado por investigaciones que, desde diferentes campos del conocimiento como la neurología o la psicología, aportan para la construcción de modelos de enseñanza que reevalúan la forma tradicional de enseñar en las instituciones educativas. Aun así, es fundamental que los profesionales de la pedagogía, los docentes, apropien estas teorías en sus contextos educativos, determinando su validez y eficacia luego de ponerlas en práctica. Este documento busca inspirar a más docentes colombianos a utilizar sus aulas de clase como espacios donde se materialicen altos estándares de educación.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes Del Problema De Investigación

Esta es una investigación acción en el aula (I.A.) que se sitúa en el Colegio Mayor de los Andes, institución de carácter privado, mixto y laico, ubicada en el área rural del municipio de Cajicá, Cundinamarca, fundada en 1989. Para el presente año escolar 2014 – 2015 la institución cuenta con 750 estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato, pertenecientes a estratos 3 y 4 de la población. La institución es de carácter bilingüe, siendo el 60% de las clases dictadas en el idioma inglés.

El colegio plantea su educación desde un enfoque constructivista, reconociendo que los estudiantes construyen sus propias comprensiones y conocimiento del mundo a través de experimentar cosas y reflexionar en dichas experiencias. Esta investigación se realiza al interior de la clase de artes visuales, asignatura dictada en la segunda lengua (inglés), con una intensidad horaria de 2 horas (120 minutos) a la semana. Los grupos con los que se implementa la investigación son los tres grados quintos de la institución, estando constituidos por estudiantes niños y niñas entre 10 y 12 años. El grupo de 5A cuenta con 24 estudiantes, 5B con 23 estudiantes y 5C con 22 estudiantes.

Según el ministerio de Educación Nacional, en su cartilla “Reorganización curricular por ciclos: referentes conceptuales y metodológicos”⁴, los estudiantes del ciclo 3, es decir, entre los 10 y los 12 años, se caracterizan por la necesidad de indagar y experimentar. Cognitivamente requieren de dinámicas de clase que los impulsen a hacer sentido de sus conocimientos y experiencias por medio de la discusión y la comprensión en contexto. Respecto a las habilidades de pensamiento se menciona que “*con el dominio del lenguaje que poseen son capaces de acceder al pensamiento abstracto, lo que les da la oportunidad de interpretar y construir juicios críticos... ...Es fundamental que en el aula se promueva el uso de la oralidad como una posibilidad de desarrollo cognitivo para razonar y predecir.*”⁵

Actualmente los planes de estudio y en general las intenciones educativas de la institución se concretan en la asimilación de contenidos, artes visuales incluido. El currículo

⁴ Secretaría de educación de Bogotá, (2011) *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*, secretaria de educación del distrito, Bogotá, Colombia, Página 47.

⁵ *ibíd.*, Página 48.

de artes visuales para quinto de primaria propone cuatro temas que han de ser vistos a lo largo del año, divididos en cuatro bimestres: Manejo de escuadras y herramientas, introducción al dibujo de la figura humana y dibujo del rostro, creación de sólidos y teoría del color. Los resultados esperados para cada uno de estos temas son de dominio conceptual y técnico, expresados en objetivos. Por ejemplo, para el tema de teoría de color, el objetivo es “Reconocer las características de los colores y los significados asociados comúnmente con ellos, cómo se pueden asociar en la rueda de color y cómo esta puede ser una herramienta de consulta para el diseño de obras.”⁶ La institución entiende como una instrucción exitosa aquella que logra en los estudiantes el dominio de los aspectos conceptuales en primer lugar, y en segundo lugar del dominio técnico adquirido. Sin embargo, en su currículo escrito no se hace mención en ningún momento a las habilidades de pensamiento que han de ser desarrolladas a la par con estos contenidos.

De acuerdo con el diagnóstico elaborado para la presente investigación, los docentes de la institución afirman que el desarrollo de habilidades de pensamiento no es prioridad en la institución, sino que se favorece la memorización principalmente. También se evidencia que los docentes mismos tienen poca información acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula, ya que, si bien más de la mitad de docentes tiene claridad acerca de qué son habilidades de pensamiento, muy pocos saben cómo desarrollarlas en sus clases, por cuanto tiempo, que técnicas utilizar o cómo evaluar dichas habilidades productivamente. Finalmente, los docentes afirman que los estudiantes no tienen las habilidades necesarias para su edad y el grado en que se encuentran. Esta información se encuentra reflejada más detalladamente en la sección de análisis de resultados.

1.2 Justificación

¿Por qué enseñar a pensar?

Actualmente, la excesiva información a la que tenemos acceso es una fortuna al tiempo que un desafío. Esta siempre creciente riqueza está a nuestra disposición para ser aprovechada, y sin embargo, son pocos los que pueden hacer uso de ella en forma relevante y con sentido ya que, para esto, no basta sólo con conocer; se requiere comprender, analizar y procesar la información adecuadamente. Howard Gardner en su libro “educación artística y

⁶ Colegio Mayor de los Andes (2015) *Plan de Estudios para artes visuales primaria 2014 – 2015*. Cajicá, Cundimamarca.

desarrollo humano”⁷ menciona esta frecuente incapacidad de dar sentido a la información de nuestro entorno, señalando como ejemplo que incluso estudiantes de física universitarios tienen gran dificultad para poner las matemáticas en contextos reales. Nuestros sistemas educativos están siendo revisados para responder a estas necesidades, pero aún es común encontrar prácticas que no responden a estas nuevas exigencias, e insisten en la memorización y en dar “verdades” que no son cuestionadas. Para todos quienes estamos involucrados en educación es evidente que algunas instituciones aún se aferran a la enseñanza disciplinar, a una autoridad vertical y al cumplimiento religioso de los contenidos curriculares como garante del éxito escolar.⁸

Sin embargo, son más los ámbitos educativos que actualmente buscan superar este paradigma. Se habla de la importancia de pensar en la memorización no como el fin último de la educación, sino como el primer eslabón en una cadena de habilidades cada vez más elaboradas. Partiendo de las investigaciones de Bloom(1956) y Guilford (1967) citados por Presseisen (2001), quienes proponen dimensiones de pensamiento que se mueven desde las tareas más simples hasta las operaciones más complejas, ha emergido un gran interés por repensar los desempeños que se proponen a los estudiantes, cambiando el énfasis de la memorización hacia los procesos mentales necesarios para crecer intelectualmente. Estos procesos mentales se agrupan bajo la definición de **habilidades de pensamiento**, y son descritas como “habilidades que se mueven de operaciones simples a complejas, de dimensiones observables y concretas a abstractas, y de un énfasis a trabajar con material conocido hacia un énfasis a crear o inventar cosas diferentes, distintas aproximaciones o materiales.”⁹ Esta es la nueva apuesta que se quiere materializar en nuestras instituciones educativas, partiendo de la teoría propuesta.

Pero, a pesar de considerar el dominio de habilidades de pensamiento como un objetivo fundamental de la instrucción escolar, aún estamos lejos de alcanzar la meta planteada. El autor e investigador Barry Beyer afirma que

Podemos hacer un mejor trabajo que el hecho actualmente para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento. Pero no alcanzaremos esta meta si simplemente gastamos más tiempo entregando la misma clase de instrucción que

⁷ Gardner, Howard (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educator, página 30.

⁸ García, J.E. García, F.F. Martín, J.& Porlán, R.(2007) *¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?* Red IRES página 26

⁹ Presseisen, Barbara Z. (2001) *Thinking skills: meanings and models revisited*, Alexandria, USA. Página48. Traducción de la autora.

ofrecemos actualmente. Debemos confrontar constructivamente los obstáculos puestos en el camino de una enseñanza efectiva de habilidades de pensamiento.¹⁰

Existe una necesidad en nuestras comunidades educativas de conocer más de cerca las teorías que sustentan el desarrollo de habilidades de pensamiento y de entender cómo se lleva a cabo una correcta instrucción en el aula que impulse, modele y evalúe apropiadamente las habilidades mencionadas.

Para dar respuesta a estos interrogantes en el contexto de la enseñanza de artes visuales, el presente trabajo emprende una indagación de literatura actual referente a las habilidades pensamiento, la teoría existente, estrategias asociadas para su desarrollo y evaluación y su relación con las artes. Propone la creación de una unidad de comprensión de artes visuales en el contexto de la enseñanza básica primaria, la cual se diseñará basada en los hallazgos hechos en la literatura revisada, y se evaluará la puesta en práctica de esta propuesta, para determinar en qué medida ésta influyó en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Esta investigación beneficia a los estudiantes al abrir un espacio con los modelos, oportunidades de práctica y asesoría necesarias para que tengan la posibilidad de refinar sus habilidades de pensamiento. De este modo, el currículo regular de quinto grado referente al dibujo de la figura humana, esquemas de rostros y retrato será no sólo una oportunidad para desarrollar contenidos de artes y destrezas motoras, sino el momento de aula propicio para emprender aprendizajes de más alcance y relevancia en la vida de los estudiantes. Propone al profesor una ruta para recrear una práctica pedagógica orientada hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento, al ser la investigación un viaje orientado por las prácticas de clase que estimulan este tipo de habilidades en el aula. Por último, beneficia a la comunidad educativa de la institución, porque son habilidades de pensamiento que seguramente serán de utilidad en otras áreas del currículo, potencializando sus aprendizajes y profundizando más en otros aspectos del conocimiento.

¹⁰ Beyer, Barry K. (1984) Teaching thinking skills- Defining the problem. *Phi, Delta Kappan Volumen* 65, 486 – 490. Traducción de la autora.

1.3 Pregunta De Investigación

¿Cómo desarrollar habilidades de clasificar y comparar a través de las artes visuales en estudiantes de quinto de primaria del colegio Mayor de los Andes?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Caracterizar la incidencia de una unidad de comprensión de artes visuales en el desarrollo de las habilidades de pensamiento clasificar y comparar en estudiantes de 5 de primaria en el colegio Mayor de los Andes.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar las estrategias¹¹ pertinentes para el desarrollo de las habilidades de pensamiento comparar y clasificar, gestionando las clases alrededor de un contenido específico.

Seleccionar las mejores prácticas para desarrollar las habilidades de pensamiento clasificar y comparar, relacionando las actividades propuestas con los resultados obtenidos en clase.

Analizar en el desempeño final realizado por los estudiantes las evidencias de comprensión en los procesos de comparar y clasificar propuestos.

¹¹ Nota de la autora: En este contexto estrategia se entiende una serie de acciones planificadas descritas de forma concreta, específica y accionable orientadas a conseguir los mejores resultados posibles.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes Históricos

Existe una conexión compleja entre las artes visuales y la enseñanza. A diferencia de las ciencias puras o sociales, quienes han tenido siempre un lugar seguro en la academia, las artes han sido ambivalentes. A veces aceptadas enfáticamente, a veces repudiadas, la relación entre arte y academia ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de la historia. En el siguiente texto se presentan las etapas más significativas que el autor Arthur D. Efland ha caracterizado en su libro “Una historia de la educación del arte”¹², texto dedicado exclusivamente a observar cómo la enseñanza de las artes está condicionada por las creencias y valores relacionadas con la misma en el pasado, además de ser modelada por la historia occidental, las fuerzas sociales y la evolución de corrientes.

Inicialmente las artes visuales tenían una categoría baja. En la antigua Grecia el artista visual era visto como un artesano, es decir, imitador, y su escala social era solo un poco arriba de los esclavos; el dibujo y la pintura no eran parte del acervo de conocimiento de un ciudadano culto. En el Medioevo se conserva la idea de artes visuales como mera labor manual, pero los monjes se dedican a ella por ser el trabajo oración y penitencia. En este período se sofistican las técnicas artísticas y se inicia la tradición de la iluminación de escritos. Más adelante en el renacimiento aparece la idea del artista genio y surgen los primeros talleres, donde los artistas pueden discutir, estudiar y configurar técnicas y bases teóricas para su práctica. Al separarse las artes del artesano comienza a ser socialmente aceptable para la élite interesarse y aprender un poco de artes visuales. Durante el siglo XVII las artes visuales ya han adquirido cierta aura de sofisticación, y era considerado aceptable que un caballero se formara en el arte del dibujo, como afición mas no como oficio. Sin embargo, la introducción del arte en las escuelas públicas de del siglo XVIII no tuvo mucha acogida ya que se consideraba un lujo inútil. A lo largo de todos estos siglos el arte fue visto como una actividad muy baja a la que solo los pobres se dedicaban, o bien como un lujo ocioso de los muy adinerados.

En la era industrial cambia la actitud hacia las artes visuales. De la mano con la popularidad de la prensa y los grabados, aparece la posibilidad de crear masivamente

¹² Efland, Arthur D. (2012) *Una historia de la educación del arte, tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, ediciones Paidós Iberica S.A.

imágenes, y esto demanda creadores. A lo largo del siglo XIX surgen politécnicos y escuelas de diseño donde se preparan artesanos para dicha industria. Los currículos que hasta entonces concentraban su mirada en las artes clásicas, deben experimentar e incluir nuevos contenidos como diseño industrial, ilustración y artistas. Esta diversificación nace de las nuevas necesidades de la época, donde se popularizan los libros ilustrados, calendarios y retratos de monarcas creados masivamente a través de la litografía.

En estas escuelas se definieron tipos de artes para las distintas necesidades: Una primera corriente de dibujo buscaba que los estudiantes copiaran su modelo a partir de generalizaciones geométricas, siguiendo la idea de la reproducción mecánica, dejando de lado la expresión personal. Se hablaba de aprender a dibujar como aprender a escribir. Esta tendencia responde al racionalismo de la época y el dibujo es repetitivo, maquinal, roto en procesos, hecho con moldes y reducido a fórmulas. Pero por otra parte en las academias, y como respuesta al racionalismo, se hablaba de expresión individual, abandonando cualquier pretensión de formalismo y poniendo la expresividad por encima de todo, entrando así el arte en el periodo del romanticismo. Ninguna de las dos escuelas sigue la tradición de dibujo de figura humana clásica. Luego de la industrialización se acepta a las artes visuales en el currículo de la escuela pública, pero sin darle demasiada aceptación o importancia. Presenciamos entonces un tiempo donde las artes visuales salen de ser consumidas por una élite a ser masivas y donde se discute académicamente acerca de los procesos, propósitos y motivaciones detrás de la creación misma.

Ahora bien, ahondando en las motivaciones para crear arte, el movimiento romántico dice que éste sirve para la elevación moral, impresionando y reconstruyendo la mente a partir de la belleza. Al asociar el arte con el sentimiento y la intuición se crea un lazo en esa época entre la mujer y el arte, y ella se vuelve productora y profesional de las artes visuales por primera vez. Al asociar las artes visuales y expresión personal se abre un abanico de posibilidades expresivas en las academias que bajo el racionalismo no era posible. En este contexto, el arte era enseñado como vehículo de educación moral.

Para el momento del cambio de siglo, el currículo de las academias se amplía de dibujo a diseño, artesanía y apreciación, buscando un artista holístico. Sin embargo, luego de la II guerra mundial el arte y la artesanía se divorcian nuevamente, siendo de nuevo dos profesiones diferentes arte alto (culto) y artes y oficios (artesanía, diseño). Al perder su cualidad industrial y su amplio público, las artes visuales se vieron justificadas únicamente por la apreciación de la belleza y el buen gusto, lo cual era una argumento débil y

empobrecido frente a la cantidad de usos y significados mucho más ricos que poseyera siendo masivas. Hizo falta esperar un poco para encontrar otra razón para crear arte, ya que hacia 1950 las escuelas comienzan a indagar en los intereses de los niños y descubren que el dibujo es importante para ellos, parte de su proceso de aprendizaje y fuente de disfrute. Nace entonces la idea que del dibujo y la creación de imágenes es importante en el currículo para estimular capacidades de observación y de motricidad fina en el niño. Adicionalmente para esta misma época se ve el dibujo como expresión liberadora, como reflejo del inconsciente y expresión personal.

Por estos caminos llegan entonces a la actualidad tres corrientes artísticas: La primera corriente es expresionista, idealista, contra las reglas, rechaza estilos y tradiciones a favor de la libre expresión. Se traduce en una pedagogía con pocas restricciones y muchas posibilidades de expresión personal y asocia al niño con el artista. Segundo, el arte en favor de tecnificar la disciplina, basado en el número y la proporción, heredero de la racionalidad. Finalmente está el arte como un contenido apropiado para la evaluación, donde hay técnicas, fechas y eventos que deben ser aprendidos, estándares a ser reproducidos, donde los resultados se evalúan respecto a las expectativas del maestro y hay un modelo “bueno” ya establecido, de modo que se niega la expresión individual a favor de la reproducción hábil.

A través de este recorrido por la historia se puede evidenciar que las artes visuales son como un espejo que recibe las ideas y deseos de su época y los refleja. Tal vez por lo mismo, el arte siempre ha estado en las faldas de la educación, nunca ganando un lugar estable debido a la ambivalencia de sus beneficios y sus mismos contenidos. Ciertamente esto produce desazón en quienes deben acomodar en un programa académico únicamente lo que sea fundamental para la formación de un amplio público, ya que el tiempo es limitado y las fuentes de conocimiento, incontables. No obstante, esta flexibilidad del área artística puede ser convertida de una debilidad a su mayor fortaleza. ¿Por qué no tomamos este espacio artístico para darle un nuevo enfoque que nuestro contexto demanda? En el inicio de esta investigación se expresó la imperiosa necesidad de cambiar al interior de la escuela la búsqueda de un dominio de conocimientos por el de habilidades de pensamiento. El área de las artes presenta un panorama rico en aspectos para ser analizados, interpretados bajo diferentes ópticas, fácilmente conectados con otras asignaturas, y en fin, tiene grandes cualidades para ser la cabeza de lanza de un programa curricular orientado hacia habilidades, buscando que los estudiantes vayan más allá de la memorización hacia la creación de sentido. Esa es la visión que alimenta esta investigación: el hacer algo nuevo del área artística, un

espacio con derecho propio donde sea evidente la importancia del arte como medio idóneo para implementar programas encaminados a desarrollar habilidades de pensamiento, donde más importante que el *qué* se hace, o los contenidos, sea el *para qué* se está haciendo.

2.2 Antecedentes Nacionales

Luego de explorar las conexiones entre arte y academia en distintos momentos históricos, es necesario indagar como se ven a la luz de nuestro contexto nacional actual. Según los lineamientos curriculares para la educación artística emitidos por el ministerio de educación Nacional (MEN) “en la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad... ..Esto significa que la escuela debe hacer una lectura distinta de lo artístico desde una óptica pedagógica mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones”¹³. Para el MEN el arte es principalmente un medio para que los estudiantes entren en contacto con las diferentes manifestaciones culturales propias de su región y del país, y generar de este modo un sentido de pertenencia. Además de eso, el MEN ve las artes bajo la concepción históricamente descrita en los antecedentes históricos, donde el arte es relevante en la enseñanza básica como motor para el desarrollo del niño. Al respecto el documento dice “La educación artística desempeña una función en el desarrollo físico, ético, estético e imaginativo de los alumnos. En la ejecución del trabajo artístico se incrementa la percepción unificada del propio cuerpo, se promueve gradualmente el control y afinamiento de las habilidades motoras, se desarrolla orientación espacial, equilibrio y sentido del ritmo, se percibe y representa el paso del tiempo. Así mismo se libera la intuición y se enriquecen la imaginación, la memoria táctil, visual y auditiva y la inventiva de niñas y niños.”¹⁴ Desde los lineamientos curriculares el espacio artístico no está concebido para desarrollar habilidades tales como aprender técnicas pictóricas o de representación, crear obras o profundizar en la teoría del arte. El documento del MEN afirma que “El arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de la educación artística en la Educación Básica ha de ser el de formar artistas; aunque la formación de personas especialmente aptas para las

¹³ Ministerio de Educación Nacional MEN, (1997) *Serie lineamientos curriculares, Educación Artística*, Bogotá, página 22

¹⁴ *Ibíd.*, página 34

carreras profesionales en las artes puede tener su inicio en este nivel, en vocaciones que se revelan muy tempranamente. No es el propósito de estos Lineamientos profundizar en este campo tan especializado. "¹⁵

En las aulas, estos lineamientos se interpretan con una multiplicidad de prácticas que va desde hacer manualidades, tejidos y pintura de cerámica hasta planchas de diseño técnico, pasando por un amplio espectro de posibilidades abiertas al profesor que desee imaginar que significa para él las artes visuales. En las instituciones privadas el currículo artístico está a discreción del maestro, y como no hay unos objetivos comunes a todos los programas, usualmente la clase de artes visuales se verá fuertemente influenciada por las preferencias personales del docente, además de la disponibilidad de materiales, espacios y tiempos en la institución.

Para los fines de esta investigación el gran campo de acción que tiene el profesor es valioso, ya que el incluir habilidades de pensamiento en el currículo significa adaptar los temas propuestos por el plan de estudios escolar a los propósitos de la investigación. En el contexto del colegio Mayor de los Andes es importante que los estudiantes desarrollen destrezas técnicas de representación, ubiquen el arte en un contexto histórico y puedan iniciar a hacer conexiones e inferencias entre una obra y la intención del artista, empezando a comprender las sutilezas del lenguaje visual y usarlas en sus propios productos. A estos intereses se añade entonces otra capa de significado, ya que todas estas comprensiones han de desarrollarse en un espacio orientado para plantar las semillas de habilidades de pensamiento en estudiantes que nunca han tenido una preparación previa en este campo. Con estos objetivos en mente se recolectaron las experiencias de aula y reflexiones detalladas a continuación.

¹⁵ *Ibíd.*, página 23

2.3 Antecedentes investigativos

En el siguiente cuadro se reflejan los trabajos consultados en revistas indexadas y tesis que sirven para orientar e informar la presente investigación.

NOMBRE DE LA INVESTIGACION	AUTOR	FECHA	APORTES
EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL AULA			
Making meaning many ways “Buscando significado de formas diversas”	Patricia Lynch	julio 2007	Uso de las artes visuales para desarrollar habilidades de lenguaje y literarias Como se refuerza o se debilita el hacer sentido a través de artes integradas
In their own words, critical thinking in artista diaries and interviews “En sus propias palabras, pensamiento crítico en diarios y entrevistas de artistas”	Gaye Green	julio 2006	Arte como un resultado de procesos mentales complejos que requieren pensamiento y emoción Análisis de diferentes habilidades de pensamiento requeridas en el proceso de creación artística
Enhancing critical thinking with aesthetics “Realzando el pensamiento crítico con estética”	Nancy Lampert	septiembre 2006	Resolución de problemas y uso de ambigüedades y complejidad en el aula de clase Estimular habilidades de pensamiento crítico y disposiciones en estudiantes Técnicas y sugerencias para

			diseñar indagaciones estéticas, críticas y creativas desde artes visuales
Teaching students to think critically “Enseñando a estudiantes a pensar críticamente”	Marcia Baxter Magolda	junio 1998	Sugerencias practicas de cómo transformar teoría de pensamiento crítico en práctica al interior del aula Examinar diferentes estrategias de aula en grupos de docentes
Floating experiences: empowering early childhood educators to encourage critical thinking in Young children “Experiencias flotantes empoderando educadores de niños para promover pensamiento crítico en niños a través de las artes Visuales”	Kathy Danko- Mc Ghee Ruslan Sultsky	marzo 2007	Experiencia en colegio Reggio Emilia enseñando a docentes a pensar críticamente Empoderar a los niños para dirigir sus experiencias de aprendizaje a través de espacios de aprendizaje Desarrollo de proyecto interdisciplinario donde el pensamiento crítico del estudiante se estimula a través de el uso de experiencias kinestéticas, visuales y discusiones grupales
Intervención Pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento en los	Mirtha Paola Guzmán Castillo Nury Danigxa Mediana Gómez	2014	Desarrollar y fortalecer habilidades de pensamiento en estudiantes de básica primaria Uso de rutinas de pensamiento en el aula

estudiantes de segundo grado de la IERD Patio Bonito Nemocón.			Promover en los estudiantes interés, participación, reflexión y experiencia de los conocimientos recibidos.
RELEVANCIA DE LAS ARTES VISUALES EN EL AULA			
Art education for a change, contemporary issues and the visual arts “Educación artística para un cambio, problemáticas contemporáneas y las artes visuales”	David Darts	septiembre 2006	Arte como medio para pensar críticamente su entorno comunitario Estudiantes de secundaria utilizan el arte para expresar sus preocupaciones sociales y buscan generar un cambio de actitud en su comunidad educativa
Becoming dialogical: creating a place for dialogue in art education “Volviéndose dialógico: creación de un espacio para el dialogo en la educación artística”	Mary Jane Zander	mayo 2004	Importancia de construir dialógicamente el conocimiento en el aula Uso del diálogo para obtener ideas complejas de los estudiantes y ayudarles a construir conocimiento propio
Suggestions for integrating arts into curriculum “Sugerencias para integrar las artes en el currículo”	Vesta A. H. Daniel Patricia L. Stuart	enero 2006	Rol del arte en el currículo de básica primaria actual Uso de grandes ideas y conceptos claves para orientar la práctica de clase
Learning styles and	Alice Y. Kolb	junio 2005	Investigación en aprendizaje

<p>learning spaces: enhancing experiential learning in higher education “Estilos de aprendizaje y espacios de aprendizaje: realzar aprendizaje experiential en educación superior”</p>	<p>David A. Kolb</p>		<p>experiential basados en teorías de John Dewey y Kurt Lewin Uso de espacios de aprendizaje como marco para trabajar diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes</p>
HABILIDADES DE PENSAMIENTO			
<p>Learning as a multisource phenomenon: Phases of meaningful learning “Aprendizaje como un fenómeno de múltiples fuentes: fases del aprendizaje significativo, ”</p>	<p>Thomas J. Shuell</p>	<p>1990</p>	<p>Descripción de las fases en el aprendizaje significativo Teorías simples de fases de aprendizaje con sus habilidades de pensamiento asociadas Diferentes modelos de fases de aprendizaje</p>
<p>Teaching thinking skills “Enseñar habilidades de pensamiento”</p>	<p>Kathleen Cotton</p>	<p>Noviembre 1991</p>	<p>Definiciones de habilidades de pensamiento a partir de diferentes autores Clasificaciones propuestas por diferentes autores Definiciones de términos comunes en el discurso de habilidades de pensamiento</p>

			Controversias al aplicar currículos que desarrollan habilidades de pensamiento en la práctica
Learn to think: Basic exercises in the core of thinking skills for ages 6 – 11 “Aprende a pensar: ejercicios básicos de habilidades de pensamiento para edades 6 – 11”	Jhon Langrehr	2003	Actividades prácticas para desarrollar habilidades de pensamiento en niños de edad primaria Programa práctico de habilidades básicas y complejas de pensamiento
Evaluating critical thinking skills: two conceptualizations “Evaluar habilidades de pensamiento crítico: dos conceptualizaciones”	Cheryl L. McLean	2005	Estudio de dos modelos para analizar y evaluar el aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes Evidencias de habilidades de pensamiento crítico en el aula

Los anteriores antecedentes investigativos se dividen en tres apartados: Experiencias de desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula desde las artes visuales, relevancia del arte en el currículo e ideas en torno a habilidades de pensamiento. En general, los artículos mencionados en el primer apartado afirman que las artes visuales son un vehículo ideal para desarrollar habilidades de pensamiento, ya que el arte requiere para su creación un proceso de indagación y toma de decisiones y para su interpretación requiere observación, análisis y pensamiento crítico. Para fomentar estas habilidades en los estudiantes hace falta orientar la clase de artes visuales de forma tal que empodere a los estudiantes y los invite a participar activamente del proceso de construcción de conocimiento en el aula; el diseño de actividades

debe tener en cuenta experiencias kinestésicas, visuales, cooperativas y de creación, de forma tal que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos y habilidades propuestos desde diferentes ámbitos para lograr un mejor dominio de los mismos. Finalmente, la literatura revisada sugiere que las habilidades a desarrollar pueden ser potenciadas si la planeación de artes revisa tópicos y conceptos propuestos en una planeación transdisciplinaria, para que los conocimientos y habilidades propuestos sean reforzados en diferentes contextos.

El segundo apartado, la relevancia de artes visuales en el currículo, menciona artículos que señalan a las artes visuales como un espacio para que los estudiantes reflexionen críticamente acerca de su entorno y condiciones sociales. También se reconoce el rol de las artes para ayudar a los estudiantes a formar y expresar ideas propias, ya sea visualmente o como análisis oral o escrito de una obra vista y finalmente reconoce al arte como un punto de articulación de conceptos claves en un currículo transdisciplinario.

El tercer y último apartado caracteriza habilidades de pensamiento en general. De estos artículos se puede generalizar que existen diferentes definiciones y clasificaciones de las habilidades de pensamiento, asimismo como una variedad de términos para describirlas. Estas clasificaciones tienen en común que separan las habilidades de pensamiento en dos grandes grupos, básicas y avanzadas, y también están de acuerdo en que es necesario dominar las habilidades de pensamiento básicas para poder encarar tareas que requieran las habilidades avanzadas. Debido a esta cantidad de clasificaciones y definiciones no hay un único sistema aceptado, y por el mismo motivo existe una gran diversidad de prácticas educativas para desarrollar estas habilidades en el aula. Esta falta de unidad genera controversias al interior de la comunidad investigativa y educativa, ya que no hay unanimidad respecto a qué modelos son los más eficaces para desarrollar y evaluar habilidades de pensamiento en el aula.

2.4 Antecedentes institucionales

En la institución donde se lleva a cabo esta investigación, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se rige desde el presente año por los lineamientos dados desde la organización de Bachillerato Internacional en su Programa de Escuela Primaria (PEP). De acuerdo con este documento, las artes visuales constituyen un lenguaje dispuesto a ser explorado y a través del cual los estudiantes pueden construir su propia identidad. El

programa de artes visuales debe ser presentado de forma tal que permita a los estudiantes pensar y comunicar sus ideas en formas alternas al lenguaje más común de la escritura o las matemáticas. Para el programa las artes en general forman parte fundamental del programa, siendo un espacio de aprendizaje tan pertinente como las demás áreas del currículo.

Antes de hablar más del currículo de artes, es importante mencionar que como columna vertebral el programa PEP tiene una lista denominada **atributos del perfil**. Esta lista de atributos caracteriza el perfil de estudiante que nos esforzamos por formar con cada una de nuestras acciones como docentes PEP.

El objetivo fundamental de los programas del IB es formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico.¹⁶

Los atributos son: Indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos.

Teniendo en cuenta el perfil, las artes son pertinentes porque cumplen con la función de ampliar las posibilidades de analizar, criticar, reflexionar y desarrollar una comprensión más profunda de nuestra sociedad y cultura. Sin las artes en el panorama, muchos de los atributos sufrirían menoscabo, ya que se perdería la oportunidad de reflexionar acerca del proceso de construcción de una obra, aprender a comunicar por medios no verbales, o cultivar una mentalidad abierta al estudiar manifestaciones artísticas de otras culturas, por mencionar solo algunas posibilidades de aportar al desarrollo del perfil desde las artes visuales.

El Programa de Escuela Primaria (PEP) propone una clase de artes basada en la acción y reflexión. Desde pequeños se busca que los estudiantes participen en procesos creativos que genuinamente les interesen, de modo tal que el deseo de saber más surja de ellos mismos, además que sean autocríticos de su trabajo, se propongan retos personales y de este modo su aprendizaje en las artes no se detenga cuando abandonen las aulas sino que continúe a modo voluntario. Esto es lo que el PEP entiende como aprendizaje basado en la

¹⁶ Organización Bachillerato internacional (2007) *Como hacer realidad el PEP: Un marco curricular para la educación internacional*. Edición revisada 2009, Reino Unido, página 4.

indagación. Este aprendizaje basado en la indagación es completamente consecuente con la propuesta de nominada “unidades de comprensión” de la enseñanza para la comprensión.

El programa PEP tiene una figura llamada tema transdisciplinario, esto es:

Los temas de importancia global que trascienden las áreas disciplinarias tradicionales proporcionan el marco de aprendizaje a lo largo de toda la escuela primaria, incluso durante los años de la primera infancia. Estos temas facilitan la comprensión de la condición humana y las experiencias que los seres humanos tienen en común¹⁷

La función del tema transdisciplinario es dar sentido a un cuerpo de conocimientos alrededor del mismo, articular diferentes saberes de modo tal que trasciendan la mera información y se tornen útiles, aplicables y significativos. Para ilustrar como funciona un tema transdisciplinario y como encajan las artes visuales en el mismo, contemplemos el siguiente ejemplo:

De los seis posibles temas transdisciplinarios para el año escolar el más pertinente a la presente investigación es *Cómo nos expresamos*. La definición del mismo es:

Una indagación sobre los modos en que descubrimos nuestra naturaleza, nuestras ideas sentimientos, cultura, convicciones y valores; los modos en que reflexionamos sobre nuestra creatividad, la ampliamos y la disfrutamos; la forma en que apreciamos el valor estético de las cosas.¹⁸

Cada año el equipo docente se reúne, o un solo docente si es el caso, y decide cómo se aplicarán los temas en cada grado. Para esta investigación la indagación se encauzará hacia el tema de “Retratos”, ya que es un contenido programado para el nivel, a la vez que cumple con las características para adaptarse al tema transdisciplinario: Los retratos son una forma en la que el artista expresa sentimientos, ideas y valores, a la vez que son un medio de disfrute y reflexión para los espectadores.

Habiendo definido un tema de indagación más específico, es labor del docente o los docentes definir una tarea de desempeño final donde el profesor propone un desafío

¹⁷ ibíd. página 6

¹⁸ Organización Bachillerato internacional (2007) *Como hacer realidad el PEP: Un marco curricular para la educación internacional*. Edición revisada 2009, Reino Unido, página 14

auténtico, similar a una labor que el estudiante puede encontrar en su vida de adulto. En el caso de la unidad de artes reportada, la actividad propuesta por la presente investigación es hacer una curaduría para un museo ficticio, donde grupos de curadores (estudiantes) reciben un paquete de diferentes retratos y deben seleccionar tres de ellos para organizar una exposición alrededor de un tema: (amor, odio, soledad, etc.). Cada grupo de curadores debe exponer disertaciones de por qué creen que corresponde estos retratos a dicha categoría, utilizando vocabulario específico como tonos, expresiones, texturas, uso de espacio, etc. Cada grupo debe crear un afiche para su exposición donde se muestre los elementos estilísticos observados por los estudiantes combinados en una imagen.

Desde cada área deben procurarse experiencias de aprendizaje destinadas a que los estudiantes profundicen su conocimiento en el tema escogido. Es decir, cualquier acción realizada al interior de la clase no tiene como fin último el dominio de un tema propio de la misma, sino hacer un aporte al tema transdisciplinario que no tiene “asignatura” específica. Siguiendo nuestra planeación, desde las artes visuales trabajaremos el simbolismo en retratos, el diseño de rostros expresivos y diferentes elementos de composición que pueden ser encontrados en una imagen bidimensional.

De este modo, los estudiantes perfeccionan sus técnicas de dibujo, sus conocimientos de la historia del arte y sus habilidades de observación. Todo esto además les llevará a tener una comprensión más profunda de su tema de indagación.

Por la misma naturaleza del trabajo por unidades de indagación del PEP, su necesidad de flexibilidad y de adaptar los objetivos de la asignatura a la necesidad de cada proceso, no hay un currículo sugerido. Existen, sin embargo, diversas recomendaciones específicas a las artes visuales, concernientes sobre todo a la forma como el docente debe afrontar su práctica.

En lo concerniente a la forma específica de diseñar las clases de artes visuales, el PEP recomienda que los estudiantes estén expuestos a un amplio rango de prácticas artísticas, desde la creación con medios digitales, pasando por los materiales clásicos como la pintura o el carboncillo, hasta la fabricación de estructuras, tejidos o cerámica. En lo posible, el docente debe buscar tantas veces como sea posible llevar a los niños más allá de la práctica de las artes en el aula, visitando museos, talleres así como invitando artistas en visitas al colegio. El taller de arte debe estar distribuido de forma tal que propicie una experiencia creativa, ofreciendo espacios y materiales adecuados. Para un docente de artes que desee orientar una unidad, el PEP hace las siguientes acotaciones generales:

- Lo importante es la indagación y el sentido de finalidad

- Es ideal el trabajo en equipo para la definición de objetivos
- Planificar para la comprensión conceptual, no la temática
- Interactuar con el medio en vez de vivir únicamente en la clase
- Variar modalidades, no irse por libros de texto
- Evaluar el proceso en vez del resultado

Se puede concluir entonces que el PEP es un programa que busca el desarrollo holístico que busca que los estudiantes construyan significado y que el currículo los invite a adquirir conocimientos, identificar conceptos, desarrollar habilidades y actitudes, y finalmente poder tomar acciones con lo que han aprendido.

2.5 Antecedentes personales

Siendo la presente una Investigación -acción aplicada al aula, es importante reconocer cuales son las características de la maestra que va a reevaluar su práctica docente a través de esta intervención.

Marcela Castillo es graduada de un programa de artes plásticas, donde el currículo está completamente enfocado en desarrollar destrezas plásticas tales como la pintura, escultura, grabado, etcétera. En ningún momento de su formación artística se aborda el problema de la docencia. En el 2009 se gradúa como artista plástica e inicia su práctica docente.

La formación pedagógica que posee para ese momento es únicamente lo que ha visto hacer a los profesores durante su propia formación en el colegio y la universidad. A pesar de ser estos dos ámbitos completamente diferentes en cuanto a contenidos se refiere, tenían en común su trasfondo tradicional, con el docente como figura de autoridad y conocimiento, basado en un sistema de premios y castigos, donde los contenidos a aprender aparecen en un orden aparentemente inconexo y sin posibilidad por parte del estudiante para influenciarlos o modificarlos.

Imitando este paradigma la nueva docente inicia sus funciones, siendo sus primeras preocupaciones como docente el encontrar diferentes actividades artísticas para desarrollar las destrezas de motricidad fina propuestas como objetivo en el plan de estudios escolar, así como informarse de las etapas de dibujo y desarrollo de grafía por la que los niños atraviesan. Es en el marco de estas investigaciones personales que la docente tiene un primer

acercamiento con la teoría de la pedagogía, al encontrar a Jean Piaget y su teoría del desarrollo infantil.

Habiendo superado el primer año trabajando en el aula la docente inicia sus primeros intentos estructurados de dar un sentido a su práctica, explorando algo diferente del desarrollo de destrezas motrices. En este momento ingresa a una nueva institución donde, como parte del programa que desarrollan, es fundamental que los docentes se capaciten en metodología de clase, evaluación, trabajo cooperativo y manejo de aula. Todos estos conocimientos enriquecen la “caja de herramientas” de la investigadora para quien, sin embargo, el éxito o fracaso del trabajo de aula sigue siendo medido principalmente de acuerdo a calidad estética de los trabajos, a su parecido con el original a copiar o a que tan talentosos podían ser los niños; es decir, mas allá de la habilidad manual, no tenía otro propósito la práctica artística en esta aula de clase.

En este punto la docente investigadora ya llevaba cuatro años de práctica profesional y decide iniciar estudios de postgrado en Pedagogía para tener los insumos necesarios y así iniciar un cambio en la forma de concebir, ejecutar y evaluar su práctica de aula, y en general, reflexionar sobre su desempeño y función como profesora de arte visuales, y lo que esto significa en la enseñanza básica primaria. Es por esto que escoge como trabajo de grado llevar a cabo esta investigación acción, primero indagando que otras estrategias, metodologías y principios pueden orientar su práctica artística y docente, segundo buscando un sentido e importancia a la educación artística en el currículo escolar, y finalmente buscando ir más allá de esa práctica poco reflexiva y automática para convertirse en otra docente, una metódica, convencida de su finalidad e importancia, con argumentos además de técnicas y conocimiento.

CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICOS

3.1 Perspectivas de las habilidades de pensamiento

Con la finalidad de entender cómo ha evolucionado la educación, de forma tal que en la actualidad demanda habilidades de pensamiento, el autor LeRoy Hay (2001) realiza una descripción de dos eras que él denomina “pensamiento en la era industrial” y “pensamiento en la era de la información”. También caracteriza la educación en épocas recientes y buscando entender el fenómeno de cómo la escuela en la actualidad está aún atada a prácticas y creencias poco productivas, la autora Lauren B. Resnick (1999) menciona las ideas que debemos reevaluar en la escuela, a la vez que enuncia prácticas y disposiciones que están más en armonía con lo que se espera dominen los estudiantes al terminar su educación obligatoria. A continuación se presentan más elaboradamente las ideas que estos dos autores exponen, concluyendo al final del texto con las contribuciones de estos autores a la investigación objeto de esta tesis.

De acuerdo con Hay, en la era industrial los estudiantes eran preparados para ser profesionales mayoritariamente vinculados en fábricas donde trabajarían en líneas de ensamblaje. Era un trabajo repetitivo que requería habilidades de memorización, así que la escuela se encargó de que su instrucción fuese de ese modo: repetitiva y con énfasis en la memoria. En este tipo de trabajos no era necesario pensamiento de alto nivel así que la escuela, en ese entonces, respondía adecuadamente a las necesidades del mercado laboral. Resnick menciona, además, que ésta es la época en la que los test de coeficiente intelectual (IQ) determinaban en gran medida el futuro académico de los estudiantes. La creencia, ampliamente difundida entonces, era que la inteligencia era fija y la persona inteligente conservaría esta ventaja de por vida, sin necesidad de esfuerzo por su parte. La escuela se encargaba de organizar a sus estudiantes del más al menos inteligente, en pruebas que darían acceso a sólo unos pocos a programas educativos exigentes y, finalmente, a la educación superior. Sintetizando estas dos visiones, se puede afirmar que la función de la escuela de mitad de siglo era entrenar ciudadanos en trabajos de repetición y clasificarlos para encontrar a unos pocos biológicamente afortunados que podían acceder a una educación superior más sofisticada.

Sin embargo, al acercarse el fin de siglo este sistema comenzó a ser ineficiente. LeRoy Hay afirma que alrededor de los años 80, y como consecuencia de los avances

tecnológicos que fueron introducidos a la producción, la mayoría de trabajadores empezaron a verse enfrentados a tareas que requerían manipular, crear e interpretar información. Los trabajos puramente mecánicos fueron delegados a las máquinas y a los operarios se les pidió poder manipularlas inteligentemente. La escuela entró en crisis y desde entonces ha sido calificada de ineficaz y se le exige una reforma profunda. Ésta reforma también incluye cambiar la forma como se concibe la inteligencia y el éxito escolar. La autora Resnick señala investigaciones desde la psicología social y cognitiva, las cuales demuestran que la inteligencia no es, como se pensaba, un atributo fijo del ser humano, sino algo que crece y se desarrolla. Inteligencia es “el hábito de estar constantemente tratando de entender las cosas y hacerlas funcionar mejor. Inteligencia es trabajar para descubrir significados, variar estrategias hasta encontrar una solución viable”¹⁹. La autora asevera que la escuela debería encargarse principalmente de implementar un currículo orientado a desarrollar habilidades que lleven a sus estudiantes a ser cada vez más inteligentes. Así, desde finales de siglo XX, a las instituciones educativas les corresponde educar personas con habilidades que les permitan desempeñarse en el mundo laboral actual.

De estos autores es posible señalar aportes importantes que orientan la presente investigación. Ésta inicia con la necesidad de dar un sentido a la enseñanza de las artes visuales para niños. En los antecedentes se menciona que enseñanza de las artes visuales puede tener muchos propósitos, determinados por las características y búsquedas particulares de cada época. Teniendo en cuenta los argumentos expresados por los anteriores autores, es claro que el contexto actual requiere el desarrollo de destrezas necesarias para desempeñarse de forma inteligente en la escuela y en el mundo laboral. Las artes visuales, al ser parte del currículo de la escuela primaria, deben unirse a este esfuerzo por hacer el cambio de énfasis en contenidos por énfasis en habilidades de pensamiento. Esta conclusión no es sorprendente, ya que dichas habilidades están siendo pedidas por muchos sistemas escolares que desean transformar sus prácticas. ¿A qué se debe entonces que no sean ya una realidad de las instituciones? ¿Cómo debe organizarse la práctica de aula para conseguir exitosamente este objetivo? En el siguiente segmento se analizarán las principales dificultades con las que se encuentra este cambio en la escuela y sugerencias para lidiar constructivamente con estos obstáculos e implementar un programa coherente y funcional.

¹⁹ Resnick, Lauren B (1999) Making America smarter: The real goal of school reform. *Education week volumen 8*, 38-40, página 4

3.2 Iniciativas y problemáticas en torno a la enseñanza de habilidades de pensamiento

Luego de definir las prioridades de la educación actual y proponer nuevas formas de estructurar currículos, planes de estudios y programas de clase para finalmente superar la enseñanza memorística de contenidos, ha habido multitudes de interpretaciones e iniciativas por parte de todos los sectores implicados en la educación. Estas acciones han tenido diferentes niveles de éxito, de los cuales es posible considerar sus resultados y extraer lecciones valiosas. El autor Barry K. Beyer (1984) analiza los esfuerzos actuales para enseñar efectivamente habilidades de pensamiento en el aula, señalando los principales obstáculos e indicando a continuación las prácticas apropiadas para superarlos.²⁰

El autor observó cómo diferentes agentes de la educación; educadores, instituciones, editoriales y entes gubernamentales evidencian sus conocimientos acerca de las habilidades de pensamiento. En general, los educadores mostraron una gran diversidad en sus definiciones de “habilidades de pensamiento” y su aplicación en el aula. Algunos las equiparan con lógica deductiva y argumentación, o se enfocan en la jerarquía planteada por Benjamin Bloom, otros deciden enfatizar en aspectos tales como resolución de problemas o indagación, y aun otros generan sus propias jerarquías institucionales. Lo mismo sucede con libros de texto, los cuales buscan presentar sus contenidos para desarrollar dichas habilidades, pero fallan al no unificar sus criterios de qué habilidades deben ser vistas, cómo se definen o si son las mismas que, bajo el mismo nombre, se anuncian en otros programas. Las pruebas desarrolladas por el estado buscan evaluar estas habilidades pero no comunican su concepción de las mismas, o las describen de forma difusa o ambigua. De esto el autor deduce que la falta de consenso profesional es un problema, ya que

Nuestra inhabilidad para ponernos de acuerdo en las habilidades de pensamiento que son esenciales para aprender y nuestra inhabilidad para alcanzar definiciones comunes de las habilidades que tratamos de enseñar son un obstáculo para el diálogo, investigación, enseñanza y evaluación en ésta área.²¹

Beyer indagó además la forma como los educadores preparan los contenidos de habilidades y los ofrecen a su clase. Al adolecer de definiciones precisas de las habilidades a

²⁰ Beyer, Barry K. (1984) Teaching thinking skills- Defining the problem. *Phi, Delta Kappan Volumen* 65, 486 – 490

²¹ Beyer, Barry K. (1984) Teaching thinking skills- Defining the problem. *Phi, Delta Kappan Volumen* 65, 486 – 490 traducción de la autora

enseñar, no es posible identificar las operaciones cognitivas que se ven involucradas en ellas. Por lo mismo, los educadores ignoran los pasos a seguir al introducir una nueva habilidad y no están en capacidad de modelar el uso, identificar errores o evaluar la auténtica comprensión de sus estudiantes. Usualmente las habilidades de pensamiento se abordan desde la evaluación, es decir, los estudiantes son presentados una y otra vez con diferentes pruebas donde deben utilizar cierta habilidad a su máxima capacidad y los profesores esperan que, de algún modo, esta práctica les prepare automáticamente a ejecutar la habilidad. Se deduce entonces que la falta de un sistema ordenado para describir y caracterizar las distintas habilidades de pensamiento, no sólo afecta la discusión del conocimiento a nivel profesional, además impide la creación de un diseño de currículo lógico y minucioso para su enseñanza en las instituciones.

Luego de identificar las dificultades más importantes, el autor indica las acciones necesarias para cambiar esta tendencia. Para iniciar es necesario definir la base de habilidades de pensamiento que deben ser enseñadas, identificando de forma muy precisa los componentes que constituyen cada una de estas habilidades. Para Beyer la teoría más sólida, para ser utilizada como estructural, es la propuesta por Benjamín Bloom, la cual requiere ser alimentada con otros autores que puedan ampliar las descripciones de los componentes que constituyen cada habilidad. Ya que una descripción precisa de la habilidad equivale a una enseñanza precisa, Beyer propone que cada habilidad debe ser descrita por los siguientes componentes:

Primero, una habilidad de pensamiento consiste en un conjunto de procedimientos que se abordan para hacer operacional dicha habilidad. Segundo, consiste en el conocimiento de reglas que guían o dirigen el uso de estas operaciones. Y tercero, consiste en el conocimiento de indicadores o pistas que deben ser buscadas al emplear estas reglas.²²

En otras palabras, cualquier intento responsable de llevar habilidades de pensamiento al aula debe dedicar un momento inicial a la recopilación de una teoría que organice y defina a satisfacción dichas habilidades de pensamiento porque la claridad de la instrucción depende en gran medida de una descripción juiciosa de las habilidades a ser trabajadas.

Después de determinar una estructura teórica satisfactoria de las habilidades de pensamiento, se establecen los parámetros bajo los cuales serán llevadas al aula. Estos son

²² McGuinness, Carol.(1999) From thinking skills to thinking classrooms. *School of psychology, Queen's University, Belfast*

divididos en dos: Cómo serán secuenciadas las habilidades a lo largo del currículo, y cómo se dará la instrucción de cada habilidad individual para maximizar las posibilidades de éxito. Respecto a lo primero, cada habilidad particular debe ser introducida de acuerdo con la madurez de los estudiantes y las habilidades previas que dominan. Así, en básica primaria deben ser introducidas habilidades básicas de pensamiento tales como clasificar, comparar o contrastar, trabajando pocas cada vez y usándolas transdisciplinariamente en lo posible. Iniciando básica secundaria se pueden introducir habilidades tales como análisis, síntesis y resolución de problemas. Es importante notar que las habilidades vistas en secundaria deben utilizar como base las habilidades aprendidas en primaria para lograr niveles adecuados de complejidad. En los grados superiores de secundaria es el momento de emprender la conceptualización y el pensamiento crítico, siempre teniendo en cuenta retomar las habilidades aprendidas anteriormente y demostrando como éstas conectan en los sistemas de las habilidades complejas. Con todo esto el autor demuestra la capital importancia que tiene formular un currículo donde las habilidades se inserten lógicamente en el momento y lugar más adecuado.

El segundo parámetro, la forma individual de desarrollar cada habilidad, ofrece algunos enfoques que han demostrado ser efectivos para enseñar con éxito una habilidad individual. Los estudiantes deben:

- *Ser conscientes de **qué** están haciendo y **cómo** lo hacen*
- *No ser distraídos por otros contenidos compitiendo por su atención*
- *Ver la habilidad modelada*
- *Participar en prácticas frecuentes de la habilidad*
- *Usar retroalimentación recibida durante la práctica para corregir el uso de la habilidad*
- *Hablar acerca de qué hacen cuando abordan la habilidad*
- *Recibir guía de cómo usar la habilidad en momentos que requieran completar un objetivo relacionado con los contenidos, y*
- *Recibir oportunidades de practicar la habilidad en contextos diferentes al que originalmente fue introducida.²³*

²³ McGuinness, Carol.(1999) From thinking skills to thinking classrooms. *School of psychology, Queen's University, Belfast*, página 3

Todos estos principios apuntan a que los educadores deben hacer énfasis en mostrar de forma explícita las actividades mentales necesarias para ejecutar la habilidad que está siendo enseñada, y que los estudiantes deben tomar parte activa en el aprendizaje al describir, comentar y cuestionarse acerca de su proceso personal de aprendizaje.

Los aportes de Beyer fueron hechos cuando aún eran incipientes los intentos por integrar teorías de habilidades del pensamiento al aula. Y aunque muchos de los planteamientos propuestos han tenido eco y respuesta en otros autores, no por eso se puede afirmar que los obstáculos mencionados en el texto citado hayan sido superados. En Colombia, gran parte del panorama educativo todavía responde al descrito por el autor hace treinta años en Estados Unidos. No hemos logrado un consenso sobre las habilidades de pensamiento, y aunque educadores y docentes por igual reconocen que es fundamental trabajar estas habilidades en las aulas, pocas instituciones públicas o privadas han logrado vincular dichas habilidades a su currículo escolar. En mi institución estas habilidades son mencionadas continuamente, pero pocos docentes pueden describir con seguridad de que se tratan, y son menos, si los hay, quienes han tratado de enseñarlas rigurosamente a sus estudiantes.

Para la investigación en curso las afirmaciones de Beyer señalan los pasos a seguir para diseñar un programa de clase basado en habilidades de pensamiento. Determinar la teoría base que structure las habilidades, escoger de acuerdo con la población y el tiempo de ejecución qué habilidad es la más adecuada y describirla según los tres componentes mencionados por el autor. Al momento de diseñar las lecciones, se ha de tener en cuenta los enfoques para la enseñanza de habilidades individuales, organizar espacios para aplicar la habilidad aprendida fuera del contexto de las artes visuales y verificar que la evaluación se aplique de acuerdo a como se ha dado la instrucción, manteniendo los mismos criterios.

3.3 Conceptos

3.3.1 Habilidades de pensamiento esenciales

A continuación se describirán las habilidades de pensamiento de acuerdo con diversos autores. La autora Barbara Z. Presseisen (2001) afirma que **pensar** es un proceso cognitivo a través del cual se adquiere conocimiento, tomando el *razonar* como la habilidad cognitiva por

excelencia (sobre la percepción o la intuición). En estos autores se puede observar la afinidad por asociar los pensamientos y las operaciones realizadas con los mismos como definición de pensar:

- “La derivación mental de elementos mentales (pensamientos) que parten de percepciones, y la manipulación/combinación mental de estos pensamientos”(Cohen, 1971, citado por Presseinen 2001 página 75)
- “La manipulación mental de estímulos sensoriales para formular pensamientos, pensar acerca de, o conjeturar” (Beyer, 1984, citado por Presseinen 2001 página 75)
- “la extensión de evidencias de acuerdo con la evidencia con el fin de llenar lagunas de evidencia: y esto se hace moviéndose a través de una sucesión de pasos interconectados que se pueden expresar en el momento, o se deja para más tarde ser expresados” (Bartlett, 1958, citado por Presseinen 2001 página 5p.75)

De estas definiciones la autora observa que “los procesos mentales están relacionados a otras clases de comportamiento y requieren intención activa por parte del pensante”²⁴. Además de eso, se mencionan diferentes productos del pensamiento, tales como ideas, conocimientos, razones, análisis, críticas, juicios, etc. Presseisen señala que no todos los productos del pensamiento son iguales o están en un mismo nivel, sino que son generados a través de procesos de mayor o menor complejidad. Al respecto existen diferentes clasificaciones de dichos productos de pensamiento y lo común a ellas es siempre distinguir entre habilidades esenciales o bajas y habilidades complejas, multinivel o altas. A la fecha no existe un consenso entre las diferentes clasificaciones adelantadas por autores interesados en el tema, siendo los más importantes Bloom, Englehart, Furst Hill y Karthwohl y Guilford. La autora sugiere considerar atentamente la clasificación de Bloom, siendo esta la más ampliamente usada, discutida y extendida entre educadores, además de ser detallada en la descripción de cada habilidad. En los siguientes párrafos se describe en más detalle los orígenes taxonomía de Bloom y sus postulados.

²⁴ Presseisen, Barbara Z. (2001) *Thinking skills: meanings and models revisited* ,pagina 47, Alexandria, USA

3.4 Taxonomía de Bloom

Benjamin S. Bloom, en conjunto con un grupo de colegas educadores y especialistas en mediciones, publicó en 1956 un libro bajo el título “Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook1: Cognitive Domain”²⁵ comúnmente conocido como “taxonomía de Bloom”, cuyo objetivo fue “clasificar enunciados de lo que se espera o intenta que los estudiantes aprendan como resultado de la instrucción.”²⁶ Originalmente fue concebida como una herramienta para clasificar y facilitar el intercambio de elementos de pruebas universitarias, organizándolas de acuerdo a su complejidad. Además de ser una herramienta de medición, Bloom pensaba que su teoría podría servir como:

- *un lenguaje común de objetivos de aprendizaje para facilitar la comunicación a través de personas, materias y grados;*
- *una base para determinar el significado específico de objetivos educativos para un curso o currículo particular , como los vistos actualmente en estándares nacionales, estatales y locales;*
- *un medio para determinar la congruencia de objetivos, actividades y evaluaciones educativas en una unidad, curso o currículo; y*
- *un panorama del rango de las posibilidades educativas con el cual podría ser contrastada la amplitud y profundidad de cualquier curso o currículo educativo.*²⁷

Existe una Taxonomía original y una versión revisada, desarrollada 45 años después. La taxonomía original propone seis niveles o categorías cognitivas, cada una con subcategorías propias. Las categorías eran *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.*²⁸ Estas categorías están ordenadas en una jerarquía de de simple a complejo y de concreto a abstracto. Cada categoría es prerequisite para la siguiente y más compleja.

La versión revisada mantiene los seis niveles, pero la descripción es ahora un verbo (para ser usadas fácilmente como objetivos), y los dos últimos niveles de la escala cambiaron

²⁵ Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, (2002) *Theory into practice, volume 41*, College of education, The Ohio State university

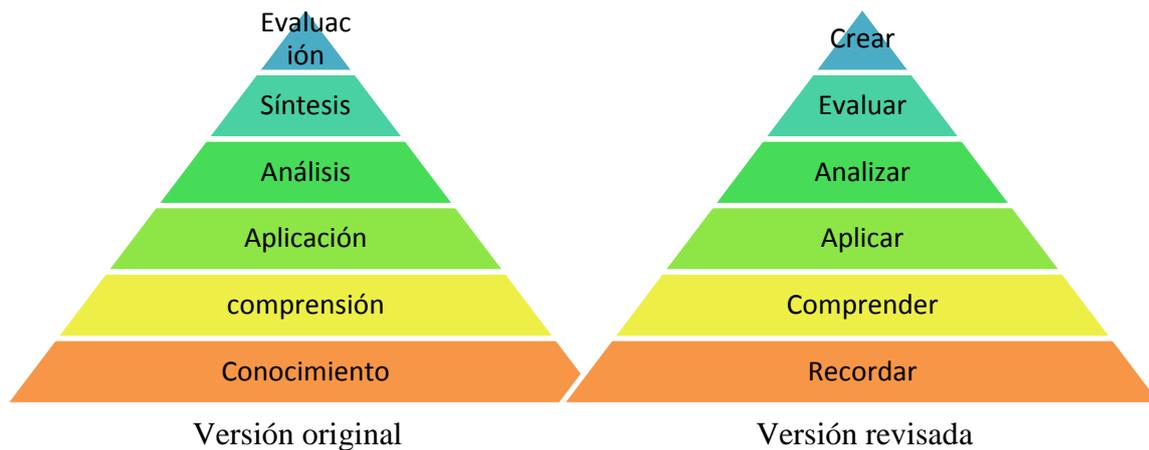
²⁶ *Ibíd.* página 212

²⁷ Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, (2002) *Theory into practice, volume 41*, College of education, The Ohio State university , página 212

²⁸ *Ibíd.* página 212

lugares. Además, la versión revisada extiende las definiciones y estructura de la teoría original.

Figura 1 Taxonomía de Bloom Original y Revisada



Además de los cambios en términos, la revisión generó cambios estructurales en la taxonomía original. Se le adicionó una “dimensión proceso cognitivo”, a partir de la cual se genera una tabla de dos dimensiones: dimensión de proceso cognitivo y dimensión de conocimiento. Esta tabla genera 24 celdas en la intersección de cada dos dimensiones.

A continuación se presentan las definiciones de cada término según Anderson y Krathwohl²⁹

- Recordar: Recuperar, reconocer y recordar conocimientos necesarios de la memoria a largo plazo
 - ✓ Reconocer
 - ✓ Nombrar
- Entender: Construir de significado de mensajes orales, escritos y gráficos a través de la interpretación, ejemplificación, clasificación, resumir, inferir, comparar y explicar.
 - ✓ Interpretar
 - ✓ Ejemplificar

²⁹ Krathwohl, Anderson, *Theory into practice*, volumen 41, número 4, otoño 2002 Ohio. Páginas 67, 68

- ✓ Clasificar
- ✓ Resumir
- ✓ Inferir
- ✓ Comparar
- ✓ Explicar
- Aplicar: Llevar a cabo o utilizar un procedimiento mediante la ejecución o implementación.
 - ✓ Ejecutar
 - ✓ Implementar
- Analizar: Descomponer material en sus partes constitutivas, determinar cómo las partes se relacionan entre sí y a una estructura o propósito general a través de la diferenciación, la organización y atribución.
 - ✓ Diferenciar
 - ✓ Organizar
 - ✓ Atribuir
- Evaluar: Hacer juicios basados en criterios y estándares a través de comprobación y crítica.
 - ✓ Verificar
 - ✓ Criticar/juzgar
- Crear: Poner elementos juntos para formar un todo coherente o funcional; reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura a través de la generación, la planificación o la producción.
 - ✓ Generalizar
 - ✓ Planear
 - ✓ Producir

3.5 Arte y habilidades de pensamiento

El autor David Perkins, miembro fundador del “Project Zero” de Harvard y abanderado del estudio de habilidades de aprendizaje y pensamiento, publicó el libro *El ojo inteligente*, donde expone la tesis que observar arte requiere y potencia ciertas habilidades de pensamiento, denominadas por él “disposiciones del pensamiento”.

El autor afirma que hay dos tipos de miradas: La del día a día, es casual y rápida, y la mirada crítica, deliberada y siempre busca esas pistas invisibles que tardan tiempo en ser reveladas. Siguiendo la idea del autor, las artes visuales como contenido de estudio son especialmente propicias para el desarrollo de lo que él denomina “mirada crítica” por los siguientes motivos: primero, ofrecen la posibilidad de conectar lo que vemos con nuestra experiencia, sentimientos, conocimientos de la cultura, y otras expresiones artísticas; segundo, una obra naturalmente invita a ser observada por un tiempo prolongado debido a la complejidad y riqueza con la que fue realizada y finalmente, permite un acceso instantáneo por parte del grupo a la obra en cuestión, ya que la obra visual, a diferencia de un libro o pieza musical, puede ser abordada y analizada completamente sin restricciones de temporalidad.

Perkins propone que a través del arte los estudiantes desarrollen su inteligencia reflexiva y la capacidad de observar detenida y críticamente, con la expectativa que esta disposición a la observación y al análisis concienzudo sea una práctica que reproduzcan en otros ámbitos de su vida. Específicamente propone invitar a los estudiantes a mirar el arte de forma:

- Deliberada, ya que una experiencia artística necesita que quien observa se tome su tiempo para elaborar significados, asociaciones, preguntas e intuiciones.
- Clara y profunda, no solo captando lo evidente sino pensando en los motivos o mensaje que el artista tenía en mente y buscando una interpretación personal.
- Osada, buscando diferentes asociaciones para superar la mirada estereotipada y predecible con la que miramos diariamente y
- Organizada, teniendo en cuenta las observaciones hechas para extraer la conclusión más informada de la que somos capaces, aprendiendo así un patrón reflexivo de pensamiento.

3.7 Habilidades de pensamiento

Esta investigación toma como referente teórico el cuerpo de trabajo desarrollado por Robert J. Marzano, Debra J. Pickering y Jane E. Pollock, quienes buscan traducir en resultados los estándares, prescripciones y demás investigaciones hechas alrededor del desarrollo de habilidades. Los autores revisaron los documentos de estándares educativos

de su país (USA) en busca de las habilidades mencionadas explícitamente que denotaban una auténtica comprensión de parte del estudiante. Estas habilidades se encuentran a lo largo del currículo, es decir, son transdisciplinarias, y son practicadas al mismo momento de enseñar los contenidos curriculares, ya que las habilidades de pensamiento son poco útiles si no son ejercidas sobre una información concreta. Las habilidades identificadas fueron las siguientes:

Habilidad 1: Identificar similitudes y diferencias

Habilidad 2: Diagnóstico y resolución de problemas

Habilidad 3: argumentación

Habilidad 4: Toma de decisiones

Habilidad 5: Indagación y verificación de hipótesis

*Habilidad 6: Uso de lógica y razonamiento*³⁰

Luego de identificar dichas habilidades, los autores en su libro “*Classroom instruction that works*”³¹ proceden a listar nueve “categorías” que describen “estrategias instruccionales que tienen una alta probabilidad de potenciar el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles y todas las áreas del currículo”.³² Así entonces el interés de los autores no es únicamente el clasificar habilidades, sino brindar estrategias de clase específicas, organizadas por complejidad y enmarcadas en la teoría de desarrollo de habilidades vigente, para que así el profesor pueda tener un impacto en la forma que el estudiante piensa e interpreta información, mucho más allá de someramente aprender hechos de memoria.

CATEGORIAS DE ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES QUE AFECTAN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES

- *Identificar similitudes y diferencias*
- *Resumir y toma de apuntes*
- *Proveer reconocimiento y refuerzo positivo*
- *Práctica y entrenamiento*
- *Representaciones no lingüísticas*
- *Aprendizaje Cooperativo*
- *Plantear objetivos y proveer retroalimentación*
- *Generar y probar hipótesis*

³⁰ Marzano, R, J. (2000) *transforming classrooms gradings*. P. 95. Alexandria, VA: association for Supervision and Curriculum development.

³¹ Marzano, Robert J. Pickering, debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA

³² *Ibíd.* página 7

- *Preguntas, apuntes y organizadores avanzados*³³

Teniendo en cuenta que la presente investigación se enfoca hacia habilidad de observación, siendo consecuente además con las ideas postuladas por David Perkins respecto a la importancia de la habilidad de observar en el arte, y finalmente teniendo en cuenta que su propuesta se enfoca hacia la observación y reconocimiento de diferente información en la obra, fueron escogidas las habilidades de **comparar y clasificar** para ser integradas y en el currículo de artes visuales.

Dichas habilidades se encuentran comprendidas en el segundo nivel de la taxonomía de Bloom que es **entender**. Al mismo tiempo, dichas habilidades se encuentran explícitamente mencionadas en la organización de habilidades propuesta por Marzano et al. en el primer ítem de **hallar similitudes y diferencias**.

Se escoge una habilidad básica teniendo en cuenta a la edad de los estudiantes del grado y también a que aún no han sido modeladas las habilidades básicas de pensamiento en ellos, y por esto no es posible ni deseable bajo esas circunstancias proponer una clase que se enfoque en habilidades complejas.

Comparar, según el diccionario de la real academia de la lengua es “*Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanza.*”³⁴

Clasificar, según el diccionario de la real academia de la lengua es “*Ordenar o disponer por clases, obtener determinado puesto en una competición o conseguir un puesto que permite continuar en una competición o torneo deportivo*”³⁵

Estas habilidades de pensamiento están englobadas en la clasificación hecha por Marzano et al. denominada “identificar similitudes y diferencias”³⁶. Quienes exponen la importancia de esta habilidad ya que “contrastes apropiadamente organizados pueden ayudar a la gente a notar nuevas características que anteriormente escapaban su atención y a aprender las funciones que son relevantes o irrelevantes para un concepto en

³³ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, página 7

³⁴ Fernández Pacheco, Juan Manuel, Real Academia Española RAE, <http://www.rae.es/>

³⁵ *ibíd.*

³⁶ Committee on Developments in the Science of Learning, (2001) *How people learn: Brain, mind, experience and school*, National Academy Press, Washington D.C.

particular”³⁷ estos autores mencionan que podemos romper esta habilidad en cuatro estrategias para implementarlas en el aula de clase:

Comparar: El proceso de identificar similitudes y diferencias entre diferentes cosas e ideas

Clasificar: El proceso de agrupar ideas similares en categorías de acuerdo a sus características.

Crear metáforas: Es el proceso de identificar un patrón general o básico en un tema específico y luego encontrar otro tema que parezca diferente pero tiene el mismo patrón general.

*Crear analogías: Es el proceso de identificar relaciones entre pares de conceptos- en otras palabras, identificar relaciones entre relaciones.*³⁸

Los autores sostienen que al comparar los estudiantes “identifican características importantes, que luego serán las bases para identificar similitudes y diferencias”³⁹. Clasificar, por otra parte, requiere “organizar elementos en grupos basados en sus similitudes. Uno de los elementos críticos de clasificar es identificar las reglas que gobiernan clases o categorías”.⁴⁰ A su vez, ambas habilidades ofrecen al estudiante una comprensión más profunda del tema visto, al darles la oportunidad de organizar su conocimiento, no como una lista de hechos, sino como información que está interconectada, que se relaciona en mayor o menor grado una con otra y puede ser agrupada de diferentes maneras, o interpretada desde diversos puntos de vista. Esta habilidad de clasificar hechos, precisiones, leyes, etc y ver en ellos patrones, relaciones o discrepancias ayuda a los estudiantes a seleccionar y recordar información relevante.

³⁷ Bransford, Brown y Cocking, 2000;. p 48

³⁸ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, página 17

³⁹ *Ibíd.* página 18

⁴⁰ *Ibíd.* página 20

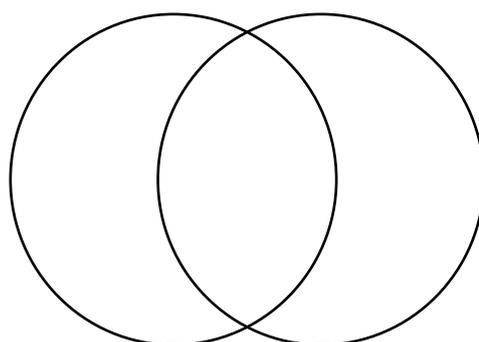
3.8 Uso de organizadores gráficos

Marzano et al. mencionan la importancia del uso del uso de organizadores gráficos para lograr comparaciones y clasificaciones más detalladas. Los autores afirman que “las representaciones gráficas y simbólicas de similitudes y diferencias mejorar la comprensión del contenido para los estudiantes”⁴¹. Los autores proponen incluir los organizadores gráficos como parte central del desarrollo de habilidades de observación, recomendando al profesor escoger determinados organizadores que presentan una estructura adecuada a la tarea propuesta. Para comparación los autores recomiendan el uso de diagramas de Venn y la matriz de comparación, como se ilustran en las ilustraciones 2 y 3.

Figura 2 Matriz de comparación

Título				
Características	Ítem N° 1	Ítem N° 2	Ítem N° 3	
1.				Similitudes
				Diferencias
2.				Similitudes
				Diferencias

Figura 3 Diagrama de Venn



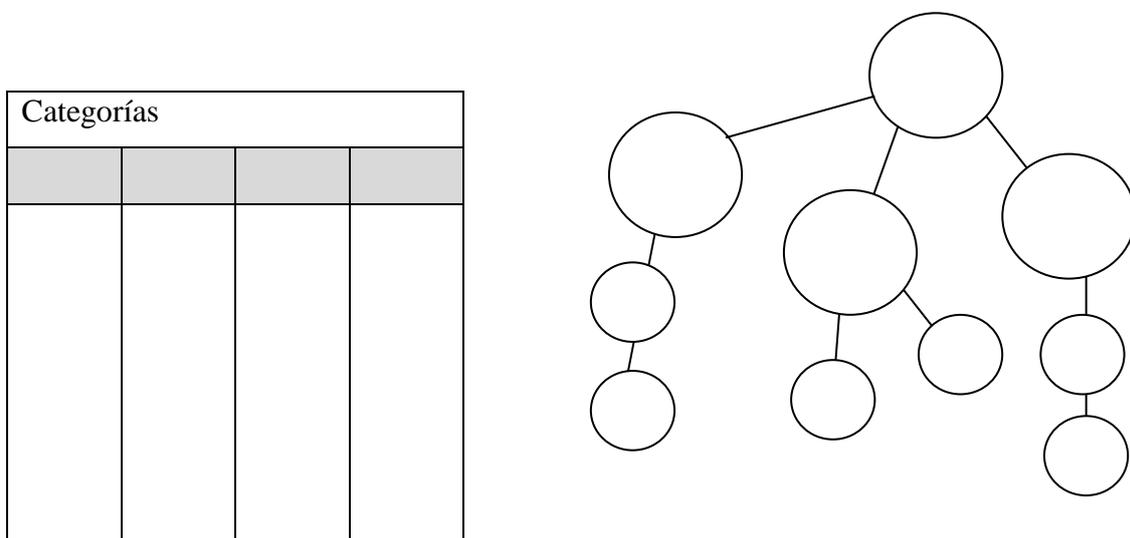
El diagrama de Venn permite organizar visualmente las similitudes y diferencias entre dos ítems. Debe crearse un diagrama de Venn nuevo para cada característica que los estudiantes deseen comparar, para tener claridad en la información representada. La

⁴¹ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, página 16

matriz de comparación permite ver más detalles que el diagrama de Venn. Además de ser adecuada para más de dos ítems, la matriz incluye un listado de características donde cada una puede ser analizada en virtud de sus similitudes y diferencias, reflejando en un solo organizador toda la información posible para la habilidad de comparar.

Para clasificar, los autores proponen el uso tabla de datos o el denominado “organizador burbuja”, los cuales son apropiados para determinar categorías y elementos de categorías.

Figura 4 Organizadores gráficos para clasificación



Los autores culminan sus recomendaciones acerca de los organizadores gráficos sugiriendo que el docente inicie su uso en actividades dirigidas, donde los estudiantes tengan las categorías ya determinadas y puedan avanzar paso-a –paso en el desarrollo del organizador con el docente. Cuando los estudiantes tengan un mejor dominio de la herramienta, el docente puede entonces ofrecer organizadores vacíos para que ellos elijan sus categorías, en incluso los puede invitar a que escojan sus propios organizadores.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque

Esta investigación se realiza desde el paradigma transformador o crítico-social, siendo una Investigación- acción en el aula de tipo cualitativa y de alcance descriptivo, que implica un trabajo de campo por parte de la investigadora caracterizado por la observación, diseño y participación a lo largo de los cuatro meses de intervención propuestos. En el siguiente texto se describen sucintamente qué se entiende por metodología cualitativa e investigación-acción en el aula, y porque se han escogido como la metodología apropiada para llevar a cabo esta investigación.

Según el autor Carlos Arturo Monje en su texto *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa*⁴², la metodología cualitativa tiene sus raíces en la hermenéutica, la cual “interpreta, se mueve en significados no en datos, está abierta en forma permanente frente al cerrado positivismo y se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente explicarlos en términos de causalidad.”⁴³

La investigación cuantitativa busca explicar la realidad desde la mirada única del que está siendo observado en su propio contexto. Esto significa que se interesa por sus conocimientos, actitudes, valores y, en fin, lo que hace únicos a estos sujetos siendo objeto de investigación. A diferencia de la investigación cuantitativa “no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados.”⁴⁴ A continuación se describen las principales características de la metodología cualitativa.

⁴² Moje Álvarez, Carlos Arturo (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*, Universidad Surcolombiana

⁴³ *Ibíd.*, página 12

⁴⁴ *Ibíd.*, página 13

Tabla 1 Características de la metodología cualitativa

METODOLOGÍA CUALITATIVA	
INDUCTIVA	HOLÍSTICA
Parte de los datos para desarrollar comprensión, concepto y teoría; no para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos	Personas, escenarios, grupos no reductibles a variables; considerados como un todo
NATURALISTA	DESCRIPTIVA
Interacción con informantes de modo natural y no intrusivo; conversación normal en entrevistas, no intercambio formal de preguntas y respuestas	Centra el análisis en descripción, observación de fenómenos y cosas observadas
EMIC	COMPENSIVA
Perspectiva del actor. Comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia.	No busca la “verdad” o “moralidad”, sino la de las perspectivas del actor social

Tomado del libro Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa⁴⁵

Tomando en cuenta la información anterior se escoge la metodología cualitativa como la adecuada para la presente investigación, ya que esta propuesta no busca corroborar una hipótesis planteada con antelación, sino recoger datos y analizarlos para desarrollar una comprensión más profunda de un fenómeno a partir de los mismos. Es muy importante escuchar las voces de los actores implicados; estudiantes, docentes, la propia investigadora y la comunidad educativa que se verá afectada por la implementación de esta investigación. Se reconoce además que el contexto, las condiciones particulares de la población afectada y el momento en que se realiza la intervención afectan los resultados obtenidos, y que estos resultados no son para ser generalizados sino para comprender mejor la comunidad estudiada.

De acuerdo con Ciro Parra, la investigación-acción en el aula o escolar parte de la premisa que los maestros están en la capacidad de reflexionar sobre los problemas de su aula y son los más capacitados para investigar y dar respuesta a estos interrogantes. Se ve a los maestros como profesionales autónomos, participantes activos en la generación de conocimientos, desarrollo de políticas y estructuración del sistema educativo. El autor resalta

⁴⁵ Moje Álvarez, Carlos Arturo (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Universidad Surcolombiana.

la importancia de la investigación –acción en el aula como “un interés constante por acercar la teoría y la práctica, el investigador y el objeto y aportar un marco metodológico general a la situación particular estudiada.”⁴⁶ El autor ve la investigación-acción en el aula como una respuesta alternativa a la aplicación de lo que denomina “recetas pedagógicas”, repetir experiencias educativas en el aula sin tener en cuenta la complejidad y particularidad de la situación de cada grupo de estudiantes. La presente investigación se identifica con el tipo de investigación descrito por el autor, ya que es muy enfático en señalar la investigación acción en el aula como el método por el cual un profesional de la educación analiza sistemáticamente su práctica.

La actividad del profesor, considerado como un profesional en su tarea, exige una constante reflexión para seleccionar y encaminar todas sus acciones hacia un objetivo propuesto, en este sentido es investigador de su propia práctica. La investigación-acción es el modo de sistematizar y hacer colectiva tal reflexión.⁴⁷

Es importante notar que el docente-investigador parte de preguntas propias que necesitan respuestas, ya que el objetivo no es comprobar que lo que se piensa es correcto, sino entender una situación o fenómeno con más profundidad, además en un contexto natural con sus particularidades, en un aula específica. Esta investigación explora en detalle las experiencias del grupo de personas que interactúan en el medio educativo, escuchando sus voces y observando sus vidas.

El modelo de procedimiento es un proceso cíclico, donde se repiten los pasos continuamente hasta llegar al final. Cada ciclo está compuesto por planificación, acción y evaluación. Se inicia con una pregunta sobre la práctica docente que sea amplia y que pueda ser razonablemente resuelta por el docente-investigador. Luego de tener clara la pregunta se diseña el proyecto, identificando los métodos más adecuados para contestar este interrogante. Los más utilizados en la investigación-acción son la observación participante y las entrevistas. También se utiliza la producción misma de los estudiantes ya sea en escritos, dibujos, fotos o videos.

Para analizar toda la información recogida se deben categorizar los datos, esto ocurre cuando el docente-investigador contrasta los datos de distintas fuentes en busca de temas, contradicciones, similitudes, información inesperada y compara sus hallazgos con la

⁴⁶ Rodríguez, Alfredo. Parra, Ciro. Altarejos, Francisco.(2001) *Pensar la sociedad, una iniciación a la sociología*. Editorial Eunsa. Navarra, España.

⁴⁷ *Ibíd.* página 133, 134.

bibliografía existente sobre el tema. El cotejar los hallazgos propios con investigaciones hechas en otros contextos le permite al investigador-docente reflexionar en cómo esa teoría se conecta con su práctica, y que de ella puede ser relevante para transformar su labor docente.

La evaluación, según el autor, debe ser una reflexión crítica basada en los registros y observaciones tomados de las actuaciones en el aula. Estas observaciones no son solamente descriptivas sino que además son un primer análisis, al determinar si las acciones planeadas se llevaron de la forma como se había previsto.

El autor señala que los métodos de recolección de datos empleados en una investigación-acción en el aula debe ser a un mismo tiempo prácticos, es decir, no tomar un tiempo excesivo al docente, y rigurosos, de forma tal que los resultados obtenidos sean rigurosos y puedan aspirar a formar teorías de enseñanza válidas.

Se puede concluir entonces que la investigación-acción en el aula es apropiada la presente propuesta, en la cual la autora está inmersa al mismo tiempo en la situación del aula y es sujeto de la investigación y no una observadora alejada de la realidad. También es muy pertinente para la presente investigación el iniciar con preguntas acerca de la práctica docente, en vez de hipótesis que requieran ser corroboradas. Los métodos de recolección de datos son asimismo adecuados para este método de investigación, ya que lo importante es escuchar lo que piensan y sienten los estudiantes en entrevistas y observaciones escritas y filmadas, así como ayudar a la docente-investigadora a reflexionar sobre lo que ocurre en la clase, objetivo que se logra a través del diario de campo. Finalmente, es claro que el objetivo de esta investigación no son únicamente los estudiantes o la docente, sino la dinámica de aula existente y cómo transformarla con base en la observación, documentación y reflexión.

4.2 Categorías de análisis

Se seleccionaron como categorías de análisis iniciales: Las habilidades de comparar de los estudiantes, las habilidades de clasificar de los estudiantes y la práctica pedagógica desarrollada por la maestra/investigadora. En el transcurso de la investigación surgió además una categoría emergente denominada actitud de los estudiantes.

La tabla 2 amplía los conceptos asociados a cada una de las categorías principales de la investigación:

Tabla 2 Categorías de investigación

CATEGORÍAS PRINCIPALES	CONCEPTOS ASOCIADOS
Comparar	El proceso de identificar similitudes y diferencias entre diferentes cosas e ideas, comunicando dichas ideas en el contexto escolar de forma oral, escrita o gráfica; identificar características importantes, que luego serán las bases para describir similitudes y diferencias; hayar relaciones y discrepancias entre dos ideas u objetos. ⁴⁸
Clasificar	El proceso de agrupar ideas similares en categorías de acuerdo a sus características, comunicando dichas ideas en el contexto escolar de forma oral, escrita o gráfica; organizar elementos en grupos basados en sus similitudes; uno de los elementos críticos de clasificar es identificar las reglas que gobiernan clases o categorías reconociendo patrones, relaciones o discrepancias. ⁴⁹
Práctica Pedagógica	“Los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela... ...La práctica pedagógica trabaja sobre la comunicación estableciendo límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y unos criterios de evaluación.” ⁵⁰

⁴⁸ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA

⁴⁹ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, capítulo 2

⁵⁰ Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Actitud de los estudiantes	Aprendizaje como desencadenante de emociones, intereses, disposición o motivación hacia el dominio del tema. De acuerdo con Robbins (1996) Los componentes de la actitud están formados por los aspectos cognoscitivo, afectivo y conductual, interrelacionándose y predisponiendo al sujeto a tomar una posición ante un hecho o situación. ⁵¹
----------------------------	--

Las subcategorías derivadas de las categorías principales se describen a continuación en la tabla N° 3.

Tabla 3 Descripción de subcategorías

SUBCATEGORÍAS	DE	CONCEPTOS ASOCIADOS
COMPARAR		
Evidencia Oral		Evidencia dominio de la habilidad en discusiones grupales, conversaciones con el docente, tareas de desempeño y al recordar el trabajo realizado.
Evidencia Gráfica		Evidencia dominio de la habilidad usando ilustraciones, creando imágenes collages, fotografías, pinturas y esculturas
Evidencia Escrita		Evidencia dominio de la habilidad realizando escritos, utilizando diagramas de Venn, matrices, mapas mentales, diagramas de flujo y cuadros de categorías.
CLASIFICAR		
Evidencia Oral		Evidencia dominio de la habilidad en discusiones

⁵¹ Robbins, S. (1996). *La administración en el mundo de hoy*. San Diego State University. Prentice may. USA.

	grupales, conversaciones con el docente, tareas de desempeño y al recordar el trabajo realizado.
Evidencia Gráfica	Evidencia dominio de la habilidad usando ilustraciones, creando imágenes collages, fotografías, pinturas y esculturas
Evidencia Escrita	Evidencia dominio de la habilidad realizando escritos, utilizando diagramas de Venn, matrices, mapas mentales diagramas de flujo y cuadros de categorías.

SUBCATEGORÍAS DE CONCEPTOS ASOCIADOS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Diseño (Pertinencia) de la actividad	Posee propósitos educativos claramente definidos; desarrolla las habilidades y contenidos propuestos; considera diferentes tipos de capacidades y saberes; evalúa asertivamente la actividad y los nuevos saberes.
Implementación	Puesta en marcha; materialización de la propuesta; fase de ejecución de la planeación; búsqueda de discrepancias entre lo esperado y lo obtenido.

SUBCATEGORÍAS DE LOS CONCEPTOS ASOCIADOS
ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES

Aspecto Cognoscitivo	Segmento de opinión o creencia de una actitud; es determinado por diversos factores tales como contacto directo con el objeto de actitud, intuiciones globales, pertenencia a un grupo entre otras.
Aspecto Afectivo	Segmento emocional o de sentimientos de una actitud. Puede verse influenciado por factores tales como

relaciones profesor/alumno, motivación, compromiso, perspectivas asumidas frente al objeto de aprendizaje, entre otras.

Aspecto Conductual

Intención de comportarse de cierta manera hacia alguien o algo; es moldeado por factores tales como factores genéticos, factores fisiológicos, características de la personalidad, conductas previas al establecimiento de la actitud.⁵²

4.3 Población

Esta es una investigación acción en el aula (I.A.) que se sitúa en el Colegio Mayor de los Andes, institución de carácter privado, mixto y laico, ubicada en el área rural del municipio de Cajicá, Cundinamarca, fundada en 1989. Para el presente año escolar 2014 – 2015 la institución cuenta con 750 estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato, pertenecientes a estratos 3, 4 y 5 de la población. La institución es de carácter bilingüe, siendo el 60% de las clases dictadas en el idioma inglés.

El colegio plantea su educación desde un enfoque constructivista, reconociendo que los estudiantes construyen sus propias comprensiones y conocimiento del mundo a través de experimentar cosas y reflexionar en dichas experiencias. Esta investigación se realiza al interior de la clase de artes visuales, asignatura dictada en la segunda lengua (inglés), con una intensidad horaria de 2 horas (120 minutos) en un ciclo de 7 días. Los grupos con los que se implementa la investigación son los tres grados quintos de la institución, estando constituidos por estudiantes niños y niñas entre 10 y 11 años. El grupo de 5A cuenta con 24 estudiantes, 5B con 23 estudiantes y 5C con 22 estudiantes.

Actualmente los planes de estudio y en general las intenciones educativas de la institución se concretan en la asimilación de contenidos, artes visuales incluido. El currículo de artes visuales para quinto de primaria propone cuatro temas que han de ser vistos a lo largo del año, divididos en cuatro bimestres: Manejo de escuadras y herramientas, introducción al dibujo de la figura humana y dibujo del rostro, creación de sólidos y teoría del color. Los resultados esperados para cada uno de estos temas son de dominio conceptual y

⁵² Robbins, S. (1996). *La administración en el mundo de hoy*. San Diego State University. Prentice may. USA.

técnico, expresados en objetivos. Así, para el tema de teoría de color, el objetivo es “Reconocer las características de los colores y los significados asociados comúnmente con ellos, como se pueden asociar en la rueda de color y como esta puede ser una herramienta de consulta para el diseño de obras.”⁵³ La institución entiende como una instrucción exitosa aquella que logra en los estudiantes el dominio de los aspectos conceptuales en primer lugar, y en segundo lugar del dominio técnico adquirido.

La investigación se llevará a cabo con el universo de la población (69 estudiantes). Siendo una investigación- acción en el aula, el propósito de esta investigación es comprender mejor la forma como este grupo en particular puede ser exitoso en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de ahí lo pequeño de la muestra. El principal interés para la investigadora es analizar las interacciones tenidas al interior del aula de clase, por este motivo se incluyen todos los estudiantes, ya que participarán de un modo u otro por medio de entrevistas, observaciones, evaluaciones sumativas y formativas.

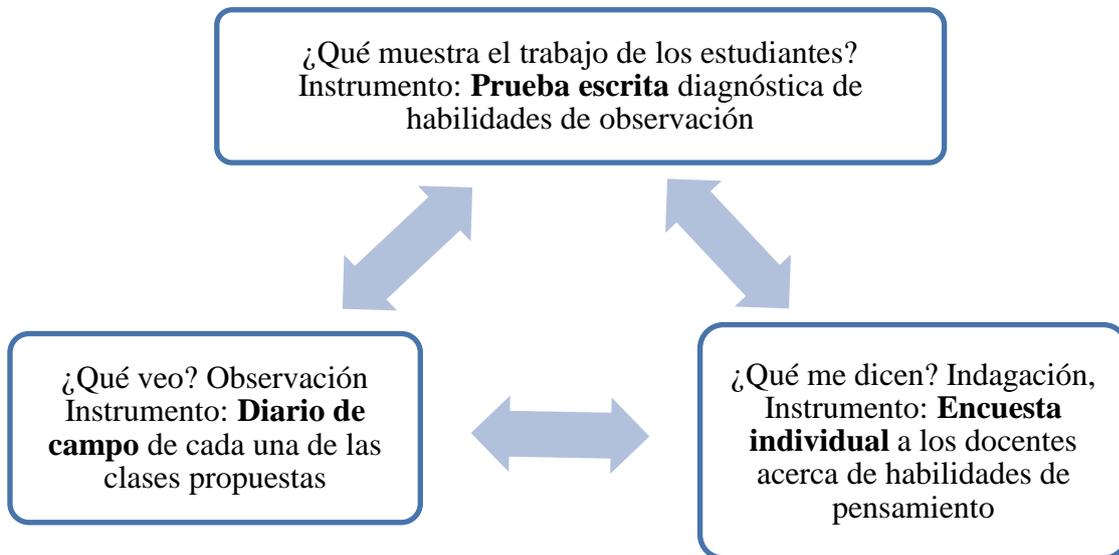
4.4 Instrumentos

La información será validada a través de triangulación. Esta una técnica que aporta **validez** al cuerpo de datos que recogemos en la investigación-acción. La triangulación consiste en recolectar datos en diferentes momentos de la investigación y desde diferentes actores de la misma, para confirmar o cuestionar los datos y las conclusiones de cada fuente. La triangulación asume que cada método de recolección posee debilidades inherentes al mismo, y estas debilidades deben ser compensadas cotejando la información con otro método de recolección de datos.

En este caso, en el panorama inicial de la investigación se busca establecer las habilidades iniciales de los estudiantes relacionadas con habilidades de pensamiento, específicamente con **observación**. La figura 5 muestra como los tres instrumentos de triangulación se relacionan entre sí.

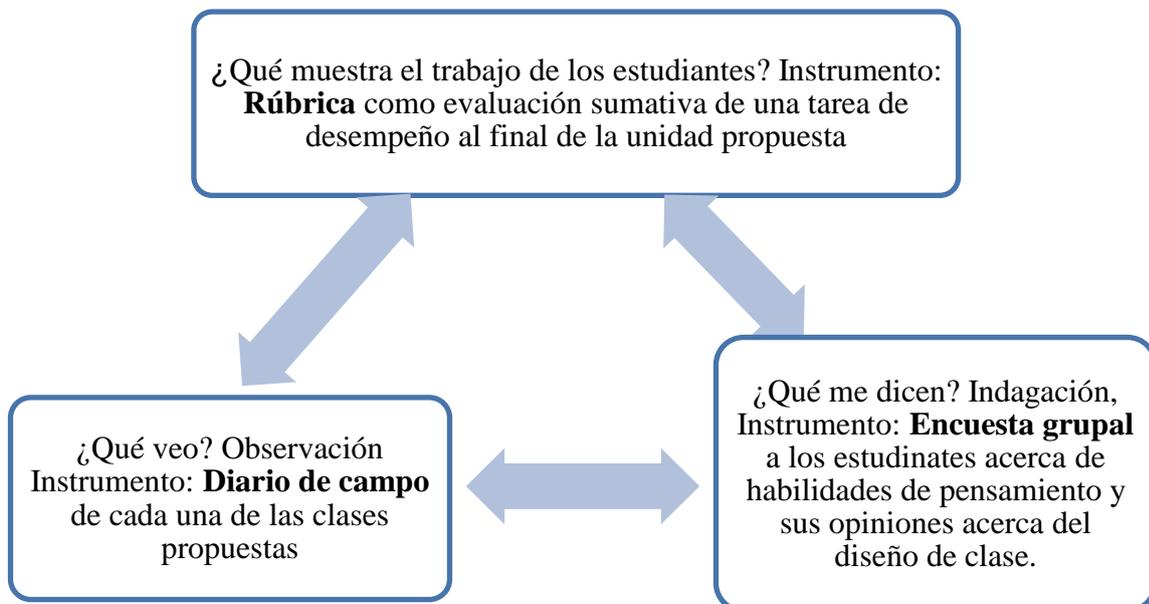
⁵³ Colegio Mayor de los Andes (2015) *Plan de Estudios para artes visuales primaria 2014 – 2015*. Cajicá, Cundimamarca

Figura 5 Esquema de triangulación diagnóstica



El panorama final será asimismo analizado mediante tres herramientas relacionadas entre sí por este mismo esquema. Las herramientas serán las presentadas en la figura 6:

Figura 6 Esquema de triangulación de salida



A continuación se explica detalladamente cada instrumento utilizado en la presente investigación-acción, describiendo su pertinencia, procedencia y momento de implementación.

4.4.1 Encuesta a docentes

Para la presente investigación-acción en la elaboración del **diagnóstico**, fue diseñada una encuesta escrita (Ver encuesta en el anexo 1.1) para los docentes del colegio Mayor de los andes, aplicada en dos momentos. En un primer momento fue contestada por 8 docentes del área de primaria y en un segundo momento a 10 docentes del área de preescolar de la misma institución. Los objetivos de esta encuesta son:

- Establecer un diagnóstico entre los profesores de la institución de qué tanto saben acerca de habilidades de pensamiento, en qué cuerpo teórico se basan, si es que se basan en alguno, además de conocimientos tales como qué tanto tiempo se requiere para enseñar las habilidades o en qué orden. Este conocimiento aporta a las categorías de “clasificar” y “comparar”, ya que si los docentes no tienen claridad al respecto de qué son habilidades de pensamiento difícilmente podrán desarrollarlas en sus estudiantes.
- Conocer las opiniones de los docentes respecto a las condiciones que ofrece el colegio para facilitar o impedir el desarrollo de estas actividades en la práctica, tales como tiempos, recursos o documentación necesaria para hacerlo. Esta información aporta también a las categorías de “clasificar” y “comparar” al ofrecer un panorama en el que los estudiantes se han venido desempeñando y que impide o estimula las habilidades de pensamiento en los estudiantes.
- Conocer las opiniones de los docentes acerca de la calidad del trabajo de desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes hecho hasta la fecha. Esta información me sirve para ayudar a determinar el nivel actual de habilidades de pensamiento de los estudiantes al indagar en la historia del aprendizaje de este grupo en particular de niños.

Es importante notar que esta encuesta es tan breve como fue posible debido a la necesidad de contar con la cooperación de todos los docentes de la sección. La encuesta consta de tres partes:

- El siguiente enunciado “En el siguiente espacio por favor escriba el listado de habilidades de pensamiento que usted conoce y el área desde las que las desarrolla” que permite libremente al docente escribir las habilidades de pensamiento que conoce, además del área del conocimiento desde las que se desarrolla. Esta pregunta fue evaluada a partir de la rúbrica presentada en la tabla N° 4.

Tabla 4 Rúbrica encuesta docente

RUBRICA PARA ANÁLISIS DE DATOS	ESCALA ASIGNADA
El docente menciona exactamente las habilidades de pensamiento propuesta por una de las tres taxonomías tenidas en cuenta (Bloom, Guildford o Marzano), con o sin mención a sub-habilidades, sin quitar elementos.	5
El docente menciona las habilidades de pensamiento propuesta por una de las tres taxonomías tenidas en cuenta (Bloom, Guildford o Marzano), cambiando, omitiendo o nombrando de forma incorrecta no más de tres elementos.	4
El docente menciona las habilidades de pensamiento propuesta por una de las tres taxonomías tenidas en cuenta (Bloom, Guildford o Marzano), cambiando, omitiendo o nombrando de forma incorrecta no más de cinco elementos.	3
El docente ha mezclado términos de las tres taxonomías hasta hacer imposible su atribución a una taxonomía específica; sin embargo, las habilidades descritas son acordes con lo que se entiende por habilidades de pensamiento. Incluye una o dos habilidades que no se consideran habilidades de pensamiento	2
El docente ha mezclado términos de las tres taxonomías hasta hacer imposible su atribución a una taxonomía específica. El docente mezcla todo tipo de habilidades en la lista, tales como sociales, motrices, etc.	1

- una sección de 12 enunciados tipo Likert a ser calificados en una escala de 5 puntos, solicitando expresar su acuerdo o desacuerdo a cada enunciado, más una columna de “no aplica”.
- un consentimiento informado expresando el uso destinado de la información recogida en la encuesta, además del espacio para que el entrevistado firme su aceptación de los fines de la encuesta y autorice el uso de la información de la forma como se estipula.

Esta encuesta fue validada por parte de los pares académicos Profesora Juana Hoyos y Profesora Ligia Beatriz Arévalo, además fue sometida a un pilotaje con tres docentes de primaria que ofrecieron sus sugerencias para elaborar un documento final.

4.4.2 Prueba de habilidades de observación

La prueba utilizada para medir las habilidades de observación de los estudiantes fue tomada del libro de texto “learn to think”⁵⁴ creado por John Langrehr. Investigador y autor de libros enfocados a evaluar y desarrollar pensamiento creativo, crítico y habilidades de pensamiento, Langrehr es el creador del “John Langrehr thinking program”, desarrollado para ser implementado en escuelas primarias. El texto mencionado fue creado para introducir estudiantes entre 6 y 11 años a las habilidades básicas de pensamiento, por medio de talleres de clase donde los estudiantes deben leer una explicación en el taller y luego demostrar determinadas habilidades de pensamiento en organizadores gráficos. Las habilidades que son medidas en los talleres adaptados para esta investigación-acción son:

- Observar propiedades
- Observar similitudes
- Observar diferencias
- Categorizar
- Comparar

Este taller fue implementado en dos versiones. Una primera versión para la prueba **diagnóstica**, donde la investigadora tradujo literalmente los cinco primeros capítulos del libro

⁵⁴ Langrehr, Jhon.(2003) *Learning to think: Basic exercises in the core of thinking skills for ages 6-11*, Routledge

mencionado y fue aplicado a los tres grupos de grado quinto de la institución, y una segunda versión donde la investigadora lo aplicó como **prueba de salida**, donde se presentó una versión del taller ligeramente diferente, cambiando los objetos a ser analizados para no repetir exactamente la misma prueba. Las dos versiones de este taller pueden ser vistas en los anexos 1.2 y 3.1.

La prueba consta de 5 ejercicios diferentes: Los tres primeros denominados “observar propiedades”, “observar similitudes” y “observar diferencias”, los cuales caracterizan la habilidad de observar en general. La cuarta prueba es específicamente de “categorizar”, y la quinta prueba es específica de la habilidad de “comparar”. Por cada respuesta acertada se otorgó un punto y por cada respuesta errada 0 puntos. De cada prueba se determinaron los porcentajes de la suma total de los puntos acumulados en cada prueba, y de ese modo se asignó una calificación de superior, alto, medio, bajo y deficiente dependiendo del puntaje alcanzado en cada una de las cinco pruebas. La tabla de equivalencias se presenta en la tabla N° 5.

Tabla 5 Equivalencias

sistema de calificación test habilidades de pensamiento						
Puntaje	Porcentaje	prueba 1	prueba 2	prueba 3	prueba 4	prueba 5
Superior	Entre el 90% y 100%	17- 18	17- 18	17- 18	11	49-54
Alto	Entre el 75% y 89%	14-15-16	14-15-16	14-15-16	8-9-10	41-48
Medio	Entre el 60% y el 74%	11-12-13	11-12-13	11-12-13	6-7	32-40
Bajo	Entre el 25% y el 59%	5-10	5-10	5-10	3-4-5	13-31
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	0-4	0-4	0-4	2-1-0	0-12

4.4.3 Actividad de clase diagnóstica

Esta actividad fue diseñada como una tarea de desempeño donde los estudiantes debían demostrar sus habilidades de observación sin tener preparación previa por parte de la investigadora en dichas habilidades. El **diagnóstico** fue hecho a partir de las respuestas orales, escritas y visuales de los estudiantes a la actividad propuesta. Oralmente se hacen las siguientes preguntas: ¿Qué elementos vi en la imagen? ¿Dónde estaba el personaje? ¿Cómo estaba vestido o cubierto? ¿En qué posición se encontraba? ¿Qué elementos inusuales recuerdo? ¿Qué medios o símbolos usa el artista para comunicarse? Por escrito se tienen en cuenta la cantidad de detalles que describen los estudiantes en su texto escrito. Visualmente se

observa la cantidad de detalles que los estudiantes han observado para luego representar en su postal. En esta actividad se utiliza el diario de campo para consignar las observaciones y apreciaciones hechas por la investigadora como impresión inicial de las habilidades de observación de los tres grupos de 5 de primaria que participan en la investigación.

4.4.4 Rúbricas

Las autoras Allen y Tanner definen rúbrica como “un tipo de matriz que proporciona niveles, escalas de logro o de comprensión acerca de un criterio, dimensiones o calidad de determinado desempeño, documento o habilidad.”⁵⁵ Las rúbricas poseen descripciones de cómo es el resultado desde el nivel de experto hasta el menor resultado posible, permitiendo reflexionar acerca de los criterios en los que se basa un evaluador para determinar la idoneidad de un producto de clase. Las rúbricas deben ser elaboradas de forma tal que refleje detalladamente lo que es deseable en una labor de clase, describiendo más de un criterio para medir el nivel de éxito obtenido. Debido a esta necesidad de detalle es común que los usuarios de rúbricas deban elaborar sus propias rúbricas de acuerdo con los objetivos específicos que tengan en mente. Las autoras mencionan diferentes aspectos a tener en cuenta para elaborar rúbricas eficientes, tales como tener presentes las preguntas ¿qué quiero que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer? ¿Cómo sabrá el estudiante que lo está haciendo bien?: Asimismo es esencial redactar cada descripción de un criterio de forma tal que refleje claramente como se ve el trabajo en cada caso, utilizando siempre que sea posible descripciones medibles, observables y objetivas en lugar de adjetivos que puedan ser confusos o sujetos a diversas interpretaciones.

En la presente investigación-acción se usa una rúbrica en el momento de la **implementación**, para determinar en cada sesión de clase del curso 5B el nivel de observación reflejado por los organizadores gráficos de los estudiantes. La misma rúbrica será aplicada a cada organizador gráfico desde la primera sesión hasta la sesión última de tarea de desempeño, buscando observar de forma objetiva los avances de los estudiantes respecto al detalle de su observación, su categorización eficiente en el organizador gráfico y su completa elaboración. Teniendo en cuenta esta matriz, el puntaje máximo obtenido por un

⁵⁵ Allen, Debora. Tanner, Kymberly. (2006) Rubrics: Tools for making learning goal and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *Life Sciences Education journal*, vol 5, páginas 197-203

organizador gráfico puede llegar a ser 6 puntos, y el puntaje mínimo 0. La rúbrica aplicada puede ser vista en la tabla N° 6.

Tabla 6 Rúbrica para organizadores gráficos

	Avanzado (2 puntos)	Intermedio (1 punto)	Bajo (0 puntos)
Criterio 1: Detalle de la observación	El organizador gráfico refleja en todo su desarrollo una observación cuidadosa, no estereotipada y completa de cada imagen propuesta.	El organizador gráfico refleja en algunas pocas descripciones observaciones cuidadosas y no estereotipadas. Sin embargo presenta varias categorías limitadas a los elementos más salientes de la obra, estereotipadas y superficiales observados.	El organizador gráfico refleja únicamente observaciones a los elementos más obvios de la obra, mencionando únicamente observaciones estereotipadas y superficiales o no describiendo ninguna observación.
Criterio 2: Categorización en el organizador gráfico	Cada descripción consignada en el organizador gráfico corresponde claramente a la categoría descrita, demostrando comprensión de la categoría sin conceptos erróneos.	Algunas descripciones consignadas en el organizador gráfico corresponden a la categoría descrita, pero presenta algunos conceptos erróneos y observaciones situadas en lugares que no corresponden.	La mayoría o todas las descripciones consignadas en el organizador gráfico están ubicadas en categorías que no corresponden, o las categorías aparecen vacías.
Criterio 3: Elaboración Completa	El organizador gráfico está diligenciado en su totalidad o hasta en un 90% con los elementos requeridos en cada espacio.	El organizador gráfico está diligenciado entre un 60% y un 90% con los elementos requeridos en cada espacio.	El organizador gráfico está diligenciado entre un 0% y un 60% con los elementos requeridos en cada espacio.

4.4.5 Diario de campo

La investigadora lleva un diario de campo en los momentos de **diagnóstico, intervención y pruebas de salida** para sistematizar las experiencias de cada una de las sesiones realizadas en el marco de la presente investigación-acción, además de la actividad diagnóstica y la tarea de desempeño final. En este diario se reflejan las dinámicas particulares de cada clase, comentarios y actitudes de los estudiantes además de las impresiones e interpretaciones del docente respecto a los acontecimientos vistos en la ejecución de cada sesión. El diario de campo llevado corresponde al formato expresado en la figura N° 7.

Figura 7 Formato de diario de campo

Fecha	
Grado	
Sesión	
Tema	
Desarrollo	Percepciones

4.4.6 Tarea de desempeño

Para evaluar las comprensiones de los estudiantes como una **prueba de salida**, y de acuerdo con lo propuesto desde la teoría de la enseñanza para la comprensión, se propone a los estudiantes un desempeño final de comprensión, entendido como “ actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión de un tópico de la unidad... ..Los desempeños de comprensión exigen que los estudiantes muestren sus comprensiones de forma que pueda ser observada, haciendo que su pensamiento se torne visible”⁵⁶ En este desempeño final de comprensión se pide a los estudiantes que demuestren de forma verbal, escrita y visual sus comprensiones de la unidad. Para la evaluación de este desempeño de comprensión desde sus tres áreas se usa la rúbrica de la tabla N° 7. Los organizadores gráficos se evalúan también usando la rúbrica diseñada para organizadores gráficos presentada en la tabla N° 6.

⁵⁶ Andes: Aprendizajes nuevos y dinámicos para escuelas y sociedades, learnweb.harvard.edu/andes

Tabla 7 Rúbrica desempeño final de comprensión

Grupo N°	Integrantes:			
				
	1 • 2 • 3	4 • 5	6	7
Matriz escrita	La matriz no está terminada/los elementos descritos no son claros/ no están inscritos en la categoría correspondiente.	Se describen en detalle de 4 a 5 elementos de observación de una obra de arte, inscritos en la categoría correspondiente.	Se describen en detalle de 6 a 8 elementos de observación de una obra de arte, inscritos en la categoría correspondiente.	Se describen en detalle 9 elementos de observación de una obra de arte, inscritos en la categoría correspondiente.
Presentación oral	La presentación en general no es clara o coherente/ poco o ningún uso del vocabulario aprendido en clase.	Se expresan ideas acerca de los elementos representados que en ocasiones no son claras, algunas veces se utiliza el vocabulario aprendido en clase.	Se expresan ideas completas acerca de casi cada elemento representado, la mayoría de las veces utilizando el vocabulario aprendido en clase	Se expresan ideas completas acerca de cada elemento representado, siempre utilizando el vocabulario aprendido en clase
Afiche	El afiche no está terminado/ es muy desordenado	El afiche es un poco confuso y desordenado/los elementos	El afiche expresa el tema claramente, tiene uno o dos	El afiche expresa claramente el tema planteado,

	para ser entendido/las imágenes no son coherentes con el tema asignado.	aprendidos en clase no son del todo evidentes.	defectos pero en general esta elaborado con cuidado./muestra el uso de 3 elementos aprendidos en clase.	está elaborado muy cuidadosa y detalladamente, muestra el uso de los 4 elementos aprendidos en clase.
--	---	--	---	---

4.4.7 Entrevista semi-estructurada a estudiantes

Esta prueba titulada “entrevista semi-estructurada a estudiantes”, elaborada como **prueba de salida**, fue dirigida a 22 estudiantes divididos en tres grupos de aproximadamente ocho estudiantes entre los 10, 11 y 12 años, pertenecientes a los 3 grupos de grados 5 que participaron en la presente investigación-acción. La entrevista se llevó a cabo con los siguientes objetivos: Determinar, entre la variedad de actividades de clase implementadas en la unidad de comprensión aplicada, cuáles fueron las más aceptadas por los estudiantes y que actividades tienden a producir mejores resultados en el curso. Este objetivo apunta a recolectar información para la categoría “práctica pedagógica” y la categoría emergente “actitud de los estudiantes”.

El segundo objetivo es establecer en que medida los estudiantes comprendieron el objetivo de la unidad de comprensión aplicada, explicando la finalidad de las múltiples actividades. Estas preguntas van dirigidas a recoger información para las categorías de “comparar y “clasificar”.

Los objetivos tercero y cuarto son reconocer que tipo de medio prefieren los estudiantes para manifestar sus comprensiones y observaciones, entre oral, escrito o gráfico y entender mejor las motivaciones de los estudiantes para embarcarse de lleno en las actividades propuestas o para no interesarse en ellas. Esta parte de la entrevista apunta a recoger información para las categorías de “actitud de los estudiantes” “práctica pedagógica” y “calidad gráfica del trabajo”. Esta encuesta fue revisada para validación por las docentes Juana Hoyos y Ligia Beatriz Arévalo, quienes ofrecieron sus sugerencias para la creación del documento final de la entrevista.

4.5 Plan de acción

Cada sesión programada consta de aproximadamente 90 minutos. Estas sesiones tiene un tema diferente cada una, pero la estructura planeada para llevarlas a cabo es similar. La docente empieza la sesión explicando el concepto a ser aprendido con ayuda de imágenes proyectadas. Se aclaran los significados de las nuevas palabras introducidas y se presenta a los estudiantes el concepto a trabajar. En este momento se analiza una imagen de forma grupal, donde la docente actúa como moderadora para que los estudiantes puedan participar de forma equitativa. Esta primer observación grupal tiene como objetivo modelar explícitamente a los estudiantes el proceso de observación, siendo corregido y comentado por la docente. Luego del ejercicio grupal se explica a los estudiantes el organizador gráfico que será utilizado en la sesión y se reparten los grupos de trabajo. Los grupos de trabajo los estudiantes llevan a cabo el análisis de imágenes en el organizador grafico asignado. En este momento de la sesión los estudiantes deben poner en práctica lo aprendido, demostrando por escrito sus observaciones. Al terminar del organizador gráfico los estudiantes crean una obra (pintura, dibujo o escultura) que se basa en la observación hecha para su creación. Al final de la sesión los estudiantes comparten en grupos sus trabajos, explicando las motivaciones tras las imágenes creadas. Esta estructura fue adaptada en cada clase para lograr los objetivos específicos requeridos. En la tabla N° 8 se explica en detalle cada sesión de la intervención.

Tabla 8 Plan de acción

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Octubre 3	Actividad de clase diagnóstica "Postal para un amigo"	Esta actividad busca realizar un diagnóstico general de la habilidad de "observar" de los estudiantes. El diagnóstico lo hace el docente a partir de las respuestas orales, escritas y visuales de los estudiantes. Por escrito se tienen en cuenta los detalles que describen los estudiantes en su texto. Visualmente se observa la cantidad de detalles que los estudiantes han observado para luego representar en su postal.
Octubre 16	Actividad 1: Diseño de	Esta actividad va dirigida a desarrollar la

	rostros expresivos	habilidad de comparar mediante el uso de diagramas de Venn, a través del uso de imágenes para identificar similitudes y diferencias. Además busca enseñar el contenido esperado para el período de aprender las proporciones básicas de rostros humanos.
Octubre 24	Actividad 2: Simbolismo en retratos	Esta actividad introduce la habilidad de clasificar, proponiendo el uso de un organizador gráfico de columnas para organizar las observaciones hechas a una imagen. Los estudiantes nuevamente deben demostrar sus observaciones mediante la discusión, el desarrollo de una matriz y la creación de dos imágenes que representan el antes y después de una obra de arte dada.
Noviembre 4/ Noviembre 18	Actividad 3: historia personal y simbolismo	En esta actividad se ejercita nuevamente la habilidad de clasificar mediante el uso de un organizador gráfico de columnas para que los estudiantes plasmen sus ideas acerca del uso de símbolos visuales, puedan contemplarlas claramente y usarlas para crear una obra plástica propia.
Noviembre 21/ Diciembre 1	Actividad 5: color y simbolismo	Esta actividad propone crear un mapa conceptual grupal involucrando toda la clase, donde los estudiantes clasifican los diferentes saberes que poseen del significado de los colores para luego crear un retrato que utilice este conocimiento como medio expresivo.
Enero 19	Actividad 6: Creación de énfasis por tamaño	Esta actividad busca introducir a los estudiantes al concepto de énfasis, mostrando las formas más comunes para realzar un elemento en una obra. Los estudiantes utilizarán un organizador gráfico en parejas para comparar dos esculturas y describir el énfasis visto y sus posibles

		significados. Luego del ejercicio de observación los estudiantes crearán una escultura propia.
Febrero 15	Prueba de desempeño final	Esta actividad busca dar un cierre a la unidad de comprensión ejecutada de artes en los pasados tres meses, recogiendo la temática vista además de buscar detectar los avances ocurridos en las habilidades de observación ejercitadas a lo largo de la unidad. Esta prueba tiene un componente escrito, donde los estudiantes diseñan una matriz clasificando imágenes, un componente visual donde crean una imagen que tenga determinadas características expresivas decantadas en la matriz de observación, y un componente oral donde los estudiantes exponen a la clase sus descubrimientos. La actividad tiene una co-evaluación hecha en el momento de la exposición.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

5.1 Encuestas a docentes

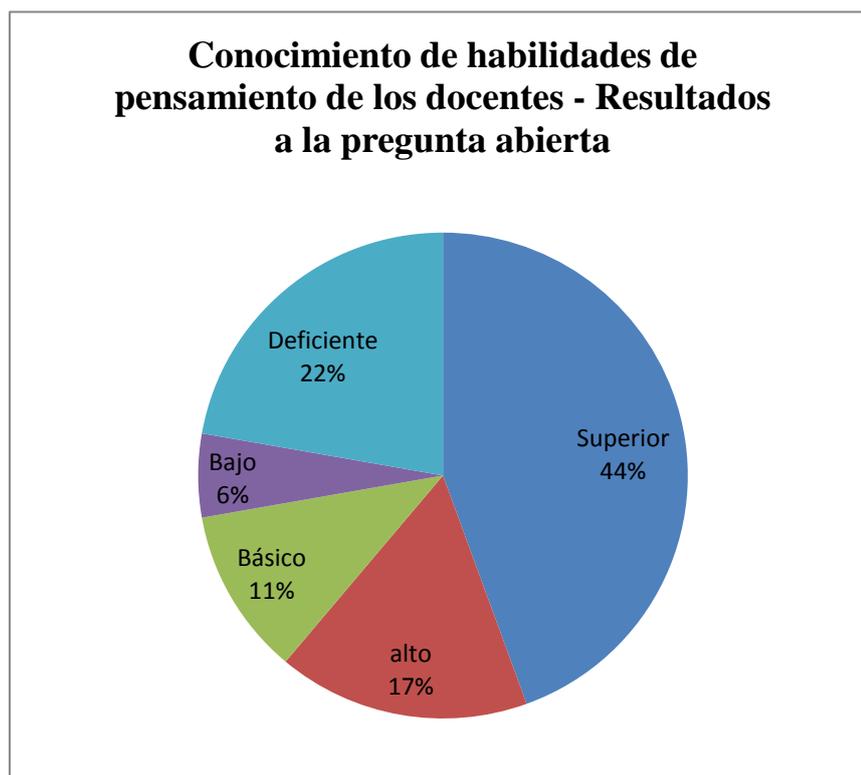
Resultados de la encuesta aplicada en el momento de **diagnóstico** para 18 docentes del colegio Mayor de los andes. El cuadro muestra los resultados de 18 docentes del área de primaria y preescolar, encuestados en dos momentos, el primero de 8 docentes y el segundo de 10 docentes. La tabla N° 8 equivale a los resultados obtenidos en la pregunta de respuesta abierta “En el siguiente espacio por favor escriba el listado de habilidades de pensamiento que usted conoce y el área desde las que las desarrolla”

Tabla 9 Resultados de pregunta abierta

Rúbrica para análisis de datos	Escala asignada	N° de docentes con esta calificación
El docente menciona exactamente las habilidades de pensamiento propuesta por una de las tres taxonomías tenidas en cuenta (Bloom, Guildford o Marzano), con o sin mención a sub-habilidades, sin quitar elementos.	5 Superior	8
El docente menciona las habilidades de pensamiento propuesta por una de las tres taxonomías tenidas en cuenta (Bloom, Guildford o Marzano), cambiando, omitiendo o nombrando de forma incorrecta no más de tres elementos.	4 Alto	3
El docente menciona las habilidades de pensamiento propuesta por una de las tres taxonomías tenidas en cuenta (Bloom, Guildford o Marzano), cambiando, omitiendo o nombrando de forma incorrecta no más de cinco elementos.	3 Básico	2
El docente ha mezclado términos de las tres taxonomías hasta hacer imposible su atribución a una taxonomía específica; sin embargo, las habilidades descritas son acordes con lo que se entiende por habilidades de pensamiento. Incluye una o dos habilidades que no se consideran habilidades de pensamiento	2 Bajo	1

El docente ha mezclado términos de las tres taxonomías hasta hacer imposible su atribución a una taxonomía específica. El docente mezcla todo tipo de habilidades en la lista, tales como sociales, motrices, etc.	1 Deficiente	4
--	-----------------	---

Figura 8 Resultados de pregunta abierta



La tabla N° 10 refleja los resultados obtenidos en los enunciados de respuesta múltiple tipo Likert presentados a los docentes.

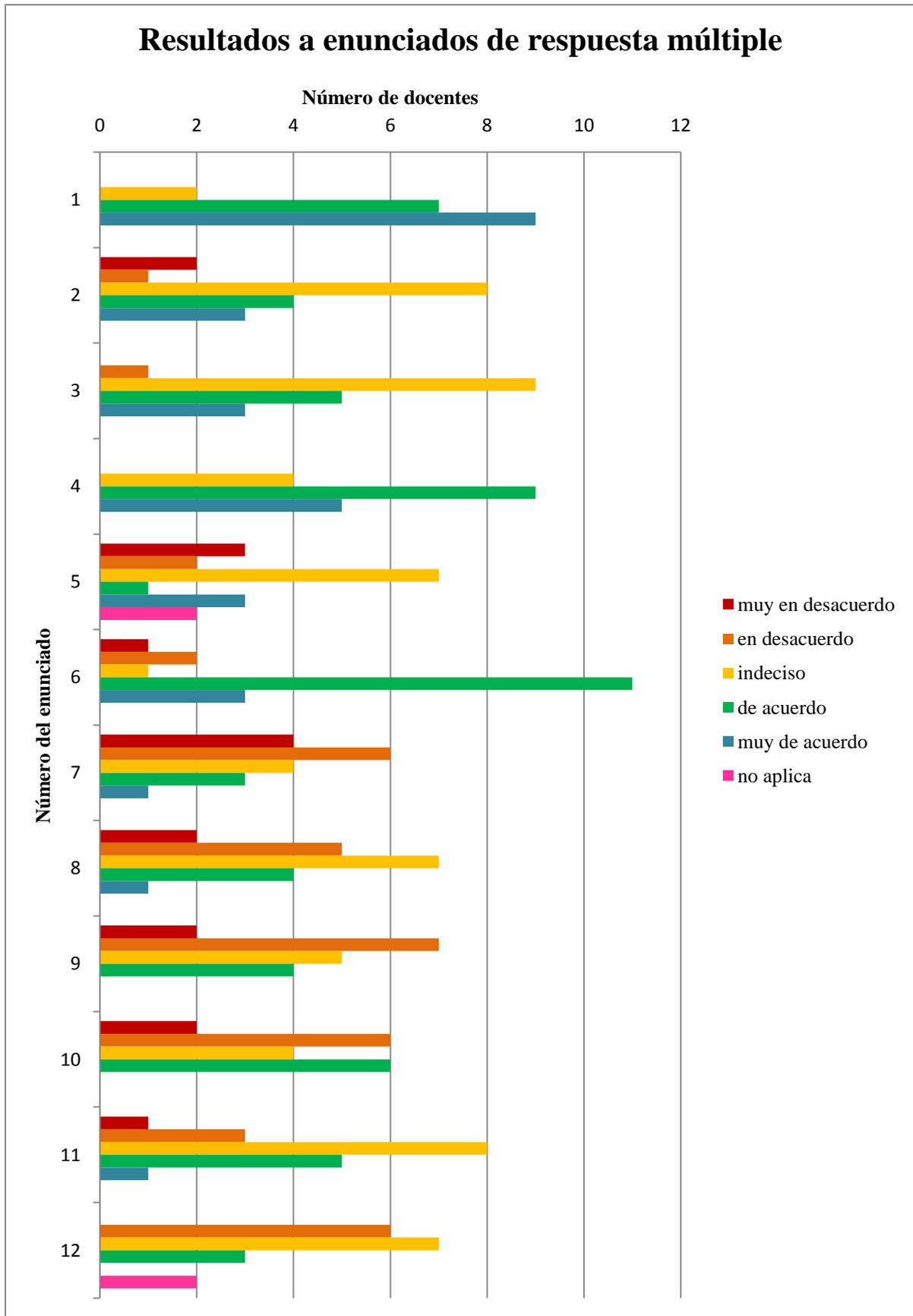
Tabla 10 Respuesta a enunciados tipo Likert

	Parte 2: Sección de múltiple respuesta	muy en desacuerdo	en desacuerdo	indeciso	de acuerdo	muy de acuerdo	no aplica
1	Tengo claridad acerca los tipos de habilidades de pensamiento a ser desarrolladas desde mi área.	0	0	2	7	9	0

2	Conozco el orden progresivo en el que han de ser introducidas estas habilidades a los estudiantes.	2	1	8	4	3	0
3	Sé por cuanto tiempo debo trabajar una habilidad de pensamiento para que ésta sea dominada por los estudiantes.	0	1	9	5	3	0
4	Sé qué tipo de ejercicios deben ser ejecutados para que una habilidad de pensamiento sea dominada.	0	0	4	9	5	0
5	Existe un plan escrito, completo y coherente de las habilidades de pensamiento a desarrollar en cada año escolar.	3	2	7	1	3	2
6	Conozco por lo menos un cuerpo teórico que sustente la relevancia de las habilidades de pensamiento a desarrollar.	1	2	1	11	3	0
7	Hay suficiente tiempo para desarrollar habilidades de pensamiento en el aula de clase.	4	6	4	3	1	0
8	Existen suficientes recursos para el desarrollo de habilidades de pensamiento con los estudiantes.	2	5	7	4	1	0
9	La institución da la misma importancia a las habilidades y a los contenidos.	2	7	5	4	0	0
10	El nivel de habilidades de pensamiento de cada estudiante es evaluado rigurosamente.	2	6	4	6	0	0
11	En general considero que los estudiantes poseen las habilidades de pensamiento pertinentes para su	1	3	8	5	1	0

	nivel.						
1	En general considero que en años anteriores otros docentes han desarrollado las habilidades de pensamiento que los estudiantes necesitan.						
2		0	6	7	3	0	2

Figura 9 Resultados enunciados tipo Likert



Esta entrevista nos permite establecer un panorama del conocimiento y opiniones de los docentes en torno al tema de las habilidades de pensamiento previas a la ejecución del plan de acción propuesto, desde el punto de vista de los docentes de la institución en la que se ejecuta la presente investigación-acción. Como se puede observar en la gráfica y rúbrica obtenida de la respuesta abierta en la entrevista, más de la mitad de los docentes tienen muy claras las habilidades de pensamiento que deben ser desarrolladas desde su área. Sin embargo, un 28% de los docentes no tienen ninguna claridad respecto a qué son habilidades de pensamiento. Estos resultados reafirma lo dicho por Beyer (1984), quien señala el problema generado por la falta de consenso entre docentes respecto a las habilidades de pensamiento: En no conocer cuáles son y cómo se clasifican representa un obstáculo para el diálogo, la discusión y enseñanza de las mismas. Los resultados obtenidos en la sección de múltiple respuesta indica que los docentes, en general, creen tener absoluta claridad de las habilidades de pensamiento que deben desarrollarse desde su área (afirmación 1) y la teoría que sustenta dichas habilidades (afirmación 6), declaraciones que entran en conflicto con los resultados de la pregunta múltiple donde se muestra que un 25% de los docentes no conoce realmente dichas habilidades.

El conocimiento teórico de las habilidades de pensamiento no es suficiente; es importante saber cómo implementarlas en el aula. Los docentes se muestran inseguros respecto a sus conocimientos y en relación con la mejor forma de desarrollar estas habilidades de pensamiento en su aula de clases (afirmaciones 2, 3 y 4). Del mismo modo, en lo concerniente a las oportunidades que ofrece el colegio para el desarrollo de habilidades de pensamiento, los docentes no se muestran satisfechos con el tiempo y espacios ofrecidos por la institución para mejorar dichas habilidades (afirmaciones 7, 8 y 10). Los docentes concuerdan en que el colegio no le da tanta importancia al desarrollo de habilidades como a la memorización de contenidos.

Cuando se evalúa la opinión de los docentes respecto a la idoneidad de las habilidades actuales de los estudiantes de la institución (afirmaciones 11 y 12), estos consideran que no se ha hecho un trabajo adecuado de estimulación de habilidades con los estudiantes de la institución. Analizando esta encuesta escrita se puede afirmar, que según los docentes, el desarrollo de habilidades de pensamiento no es una prioridad de la institución. No se conoce un plan escrito para coordinar los docentes en el desarrollo de las mismas, y los espacios y tiempos son inadecuados. Los docentes en general poseen información respecto a que son las habilidades de pensamiento, pero se manifiestan inseguros acerca de cómo hacer posible su

desarrollo en el aula de clase. Finalmente, los docentes consideran que los estudiantes no tienen las habilidades de pensamiento requeridas para su edad y nivel escolar.

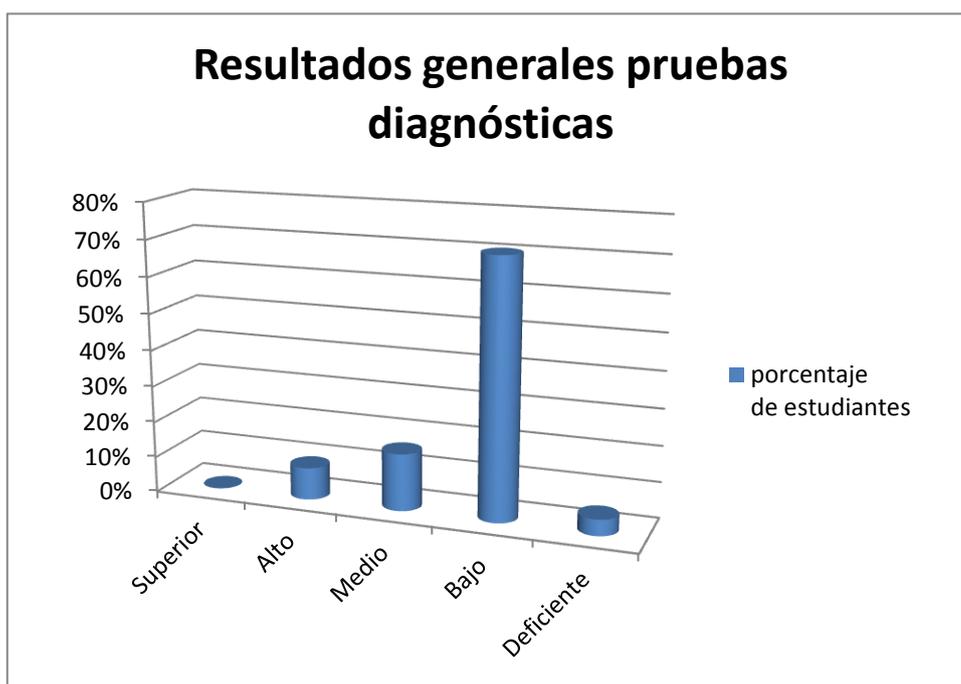
5.2 Prueba de habilidades de observación a estudiantes

A continuación se presentan los resultados de la prueba de observación aplicado a 66 estudiantes de grado quinto del colegio Mayor de los Andes, teniendo en cuenta todas las 5 pruebas propuestas en el test sumadas en un puntaje final entre 0 a 30 puntos.

Tabla 11 Resultados prueba de observación diagnóstica

Nivel	Porcentaje	Puntaje	Estudiantes en la categoría	porcentaje
Superior	Entre el 90% y 100%	27 – 30 puntos	0	0%
Alto	Entre el 75% y 89%	23 – 26 puntos	6	9,00%
Medio	Entre el 60% y el 74%	18 – 22 puntos	10	16%
Bajo	Entre el 25% y el 59%	7 – 17 puntos	47	70,5%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	0 – 6 puntos	3	4,50%
		total estudiantes	66	100%

Figura 10 Resultados prueba de observación diagnóstica



Esta gráfica señala que el 71% de los estudiantes está en un nivel bajo para habilidades de observación en general. Un aspecto común observado en las pruebas es la confusión que los estudiantes muestran respecto a cómo interpretar los organizadores gráficos propuestos en la prueba (a pesar de no ser organizadores complejos). Las pruebas muestran además una marcada dificultad en los estudiantes para identificar propiedades de los objetos y categorizarlas por forma, función, color, partes y uso. Para los estudiantes estas propiedades no eran claras, posiblemente porque hasta este momento no se les había pedido observar reflexivamente objetos y describir sus hallazgos de forma metódica.

En la tabla N° 12 se presentan el porcentaje de estudiantes que alcanza los diferentes puntajes para las pruebas específicas de comparar y clasificar en el momento del diagnóstico. (Pruebas número 4 y 5)

Tabla 12 Puntajes de pruebas específicas

Nivel	Porcentaje	Clasificar	Comparar
Superior	Entre el 90% y 100%	9%	4,50%
Alto	Entre el 75% y 89%	45,50%	4,50%
Medio	Entre el 60% y el 74%	36,50%	13,50%
Bajo	Entre el 25% y el 59%	4,50%	45,50%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	4,50%	32%

Figura 11 Clasificar, prueba diagnóstica

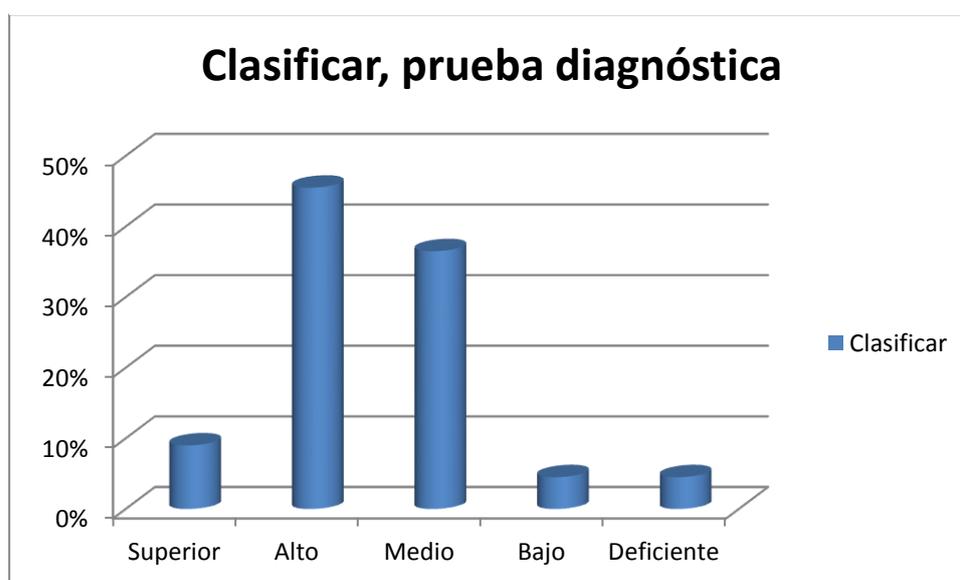
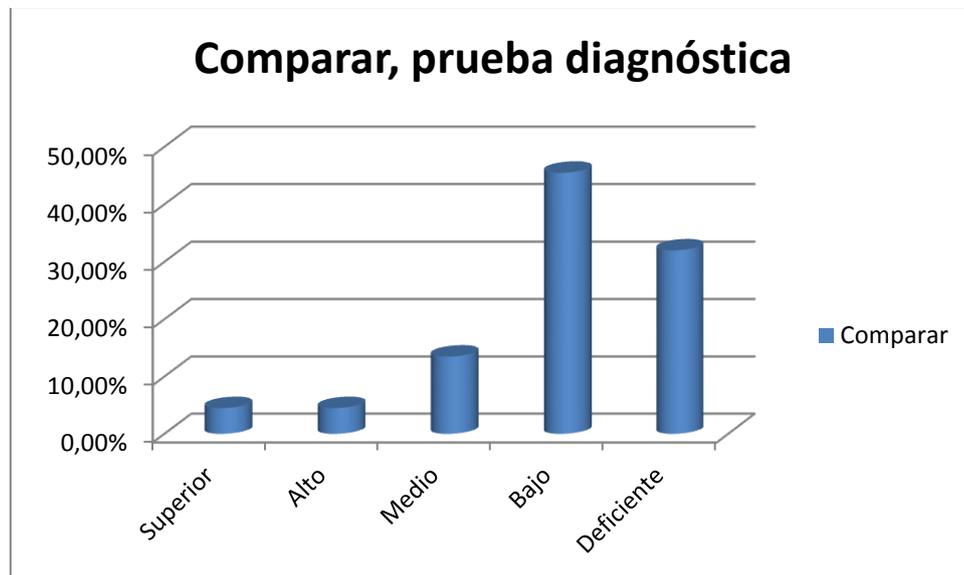


Figura 12 comparar, prueba diagnóstica



En estas gráficas se observan los resultados iniciales para las categorías de *clasificar* y *comparar*. La prueba de clasificar obtuvo una alta puntuación, donde la mayoría de los estudiantes se ubican en alto (45%) y medio (36%). Esta prueba específica muestra promedios más elevados que los de la sumatoria del documento diagnóstico completo. Para la prueba específica de comparar los puntajes bajan drásticamente, encontrándose la mayoría de los estudiantes en las calificaciones bajo (45%) y deficiente (32%). Estos resultados pueden ser debidos a que, en el documento, esta prueba es la que requiere mayor complejidad de observación en general, esta presentada en un organizador gráfico complejo y es la última prueba presentada, añadiendo así fatiga a la dificultad inherente a esta prueba. En conclusión, se puede afirmar que estos resultados ratifican lo previsto por los docentes entrevistados, ya que reflejan en general un nivel bajo para habilidades de observación de los estudiantes de grado quinto de la institución. Además de esto los estudiantes se manifestaron en el momento de aplicación de la prueba sorprendidos y poco a gusto con el tipo de preguntas planteadas, ya que hacían comentarios como “no nos hemos aprendido esto todavía”, o “no he estudiado para esta prueba, me va a ir mal”. Esto muestra que los estudiantes tiene muy marcada la noción que en una prueba lo importante es haber memorizado información para poder ejecutarla.

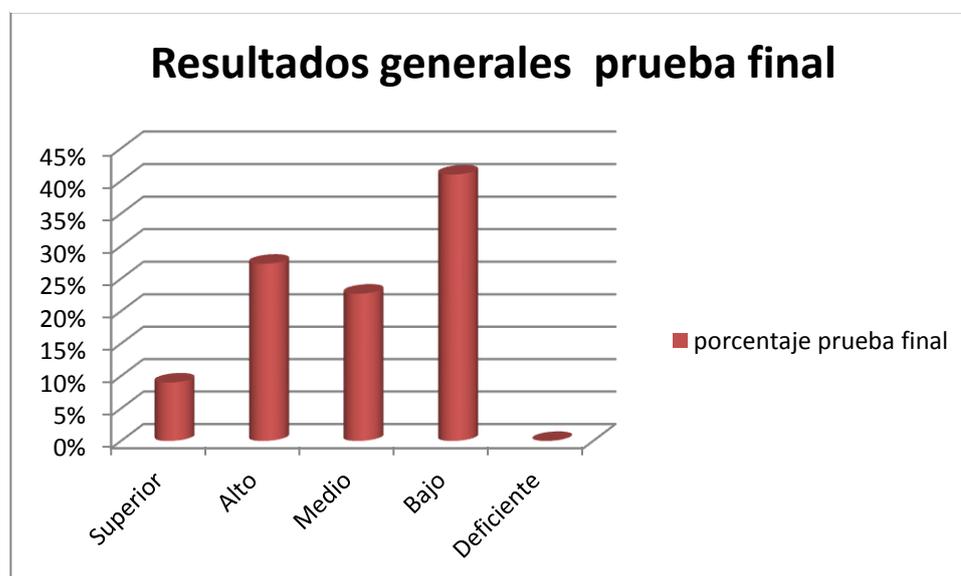
A continuación se presentan los resultados obtenidos como **prueba de salida** de parte del grupo de 22 estudiantes del curso 5B del colegio Mayor de los Andes, quienes

desarrollaron por segunda vez la prueba de habilidades de pensamiento que sirvió como diagnóstica con modificaciones en los objetos propuestos (Ver anexo 3.1). La tabla N° 13 presenta los porcentajes alcanzados teniendo en cuenta las 5 pruebas que conforman la prueba. Sumadas en un puntaje final entre 0 a 30 puntos.

Tabla 13 Resultados prueba de observación de salida

Puntaje	Porcentaje	Puntaje	Estudiantes en la categoría	porcentaje prueba final
Superior	Entre el 90% y 100%	27 – 30 puntos	2	9%
Alto	Entre el 75% y 89%	23 – 26 puntos	6	27,30%
Medio	Entre el 60% y el 74%	18 – 22 puntos	5	22,70%
Bajo	Entre el 25% y el 59%	7 – 17 puntos	9	41%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	0 – 6 puntos	0	0%
		total estudiantes	22	100%

Figura 13 Resultados prueba de observación de salida



En esta prueba se puede observar que las respuestas de los estudiantes en la prueba final de habilidades de observación están distribuidas entre los niveles alto, medio y bajo de la prueba, con un 41% de los estudiantes en bajo, 23% en medio y 27% en alto. Ningún estudiante está en nivel deficiente en la prueba.

En la tabla N° 14 se presentan el porcentaje de estudiantes que alcanza los diferentes puntajes para las pruebas específicas de comparar y clasificar en el momento de la prueba final. (Pruebas número 4 y 5)

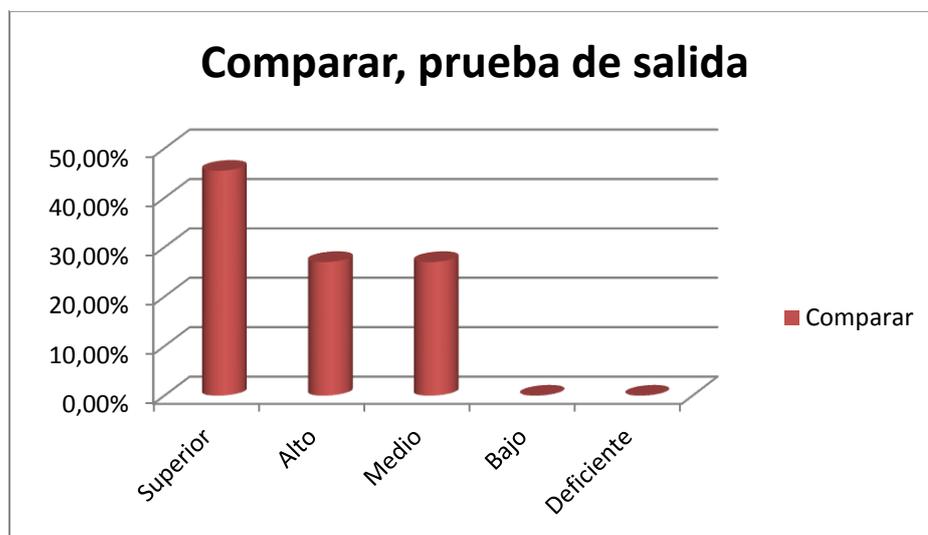
Tabla 14 Puntajes de pruebas específicas

Nivel	Porcentaje	Clasificar	Comparar
Superior	Entre el 90% y 100%	18%	45,50%
Alto	Entre el 75% y 89%	59%	27%
Medio	Entre el 60% y el 74%	18%	27%
Bajo	Entre el 25% y el 59%	0%	0%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	4,50%	0%

Figura 14 Clasificar, prueba de salida



Figura 15 Comparar, prueba de salida



En estas gráficas se observa los resultados finales para las categorías de *clasificar* y *comparar*. La prueba de clasificar obtuvo una puntuación, donde la gran mayoría de los estudiantes se ubican en alto (59%) y el 40% restante se encuentran divididos en resultado superior o medio. Para la prueba específica de comparar los puntajes se encuentran distribuidos más uniformemente entre superior, alto y medio, siendo el porcentaje más alto el superior con 45% .

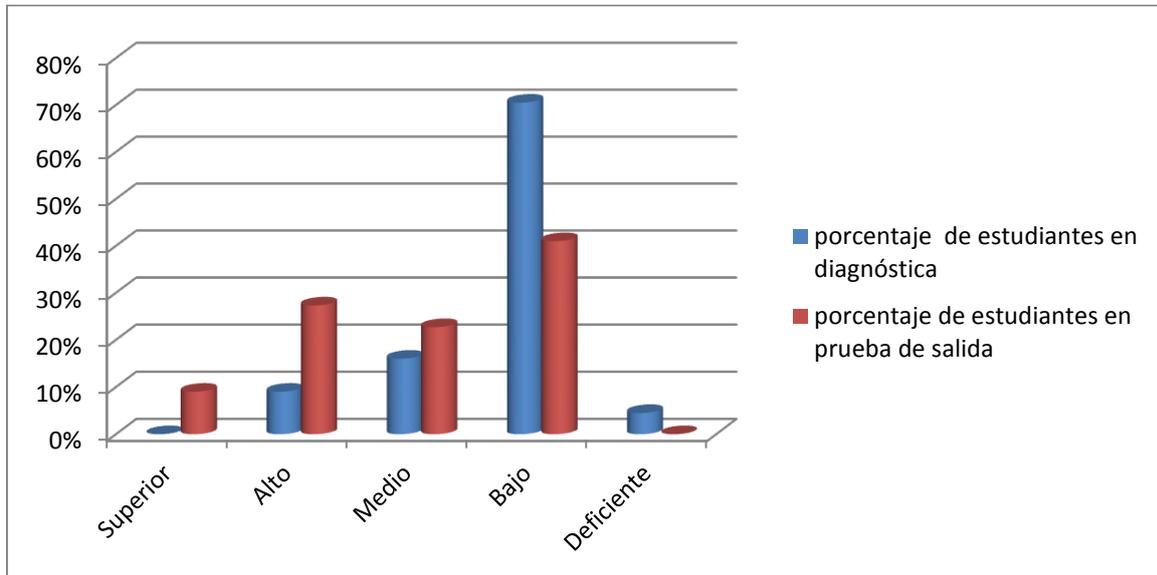
A continuación se hace un análisis comparativo de los resultados arrojados por la prueba de habilidades de pensamiento aplicado a los estudiantes tanto en su prueba diagnóstica como en su prueba de salida. En la tabla N° 15 se presentan los resultados generales de las pruebas de entrada comparados con las pruebas de salida.

Tabla 15 Prueba diagnóstica y de salida comparadas

Nivel	Porcentaje	Puntaje	porcentaje de estudiantes en prueba diagnóstica	porcentaje de estudiantes en prueba de salida
Superior	Entre el 90% y 100%	27 – 30 puntos	0%	9%
Alto	Entre el 75% y 89%	23 – 26 puntos	9,00%	27,30%
Medio	Entre el 60% y el 74%	18 – 22 puntos	16%	22,70%

Bajo	Entre el 25% y el 59%	7 – 17 puntos	71%	41%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	0 – 6 puntos	4,50%	0%

Figura 16 Análisis comparativo prueba de habilidades de observación



En la anterior gráfica se observó cómo la población de estudiantes, que en el momento de la prueba diagnóstica estaban ubicados en su mayoría en un puntaje bajo (71%), se han desplazado para el momento de la prueba de salida hacia los puntajes medio y alto. Aparecen además estudiantes que alcanzan un desempeño superior en la prueba de salida, al mismo tiempo que no se registran estudiantes en nivel deficiente. Este resultado en la prueba de salida de habilidades de observación puede atribuirse a varios factores. Primero, los estudiantes se encontraban en el momento de la prueba de salida mucho más familiarizados con el proceso de la observación de características y demostraron menos ansiedad e incertidumbre al desarrollar la prueba. Segundo, el haber utilizado diferentes tipos de organizadores gráficos a lo largo de la unidad hizo que el uso de los mismos fuera de utilidad para organizar las observaciones hechas, en vez de ser un impedimento para la resolución del test como sucedió en la prueba de entrada. Finalmente, combinando la confianza ante una tarea que había sido modelada y practicada varias veces, y la comprensión y familiaridad con el uso de los organizadores gráficos, muchos más estudiantes lograron completar totalmente la prueba de observación. Es importante recordar que en la prueba de entrada muchos de los puntajes bajos y deficientes se debieron a que los estudiantes se mostraban perplejos ante la tarea y no avanzaban en ella, obteniendo así pruebas donde gran parte del examen no había

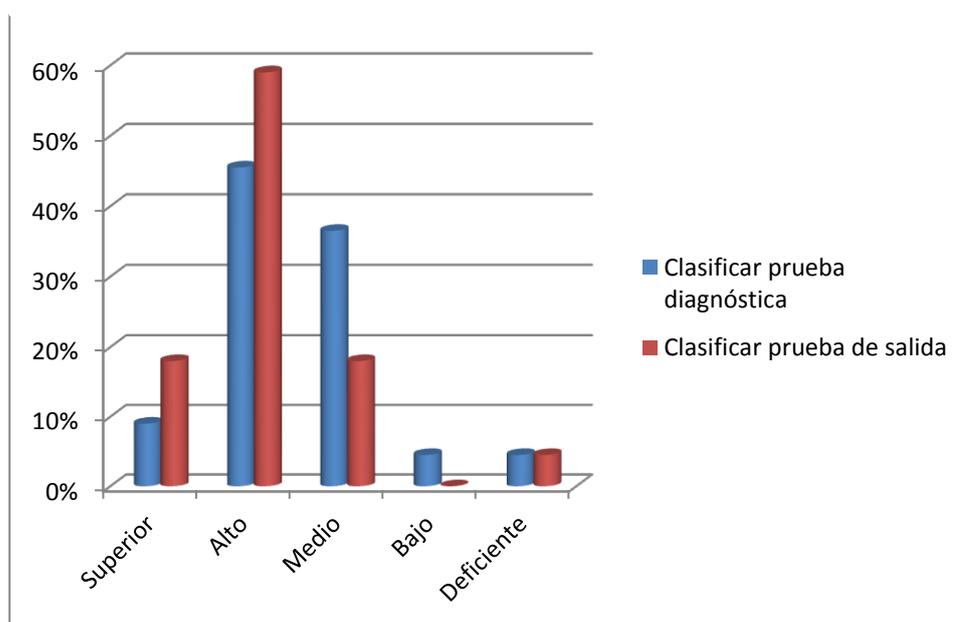
alcanzado a ser leído por los estudiantes, o no había sido interpretado el organizador gráfico adecuadamente.

En la tabla N° 16 se presenta un análisis comparativo los porcentajes obtenidos en la prueba específica de clasificar en el momento de diagnóstico y de prueba de salida.

Tabla 16 Análisis comparativo de habilidad clasificar

Nivel	Porcentaje	Clasificar prueba diagnóstica	Clasificar prueba de salida
Superior	Entre el 90% y 100%	9%	18%
Alto	Entre el 75% y 89%	45,50%	59%
Medio	Entre el 60% y el 74%	36,50%	18%
Bajo	Entre el 25% y el 59%	4,50%	0%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	4,50%	4,50%

Figura 17 Análisis comparativo habilidad de clasificar



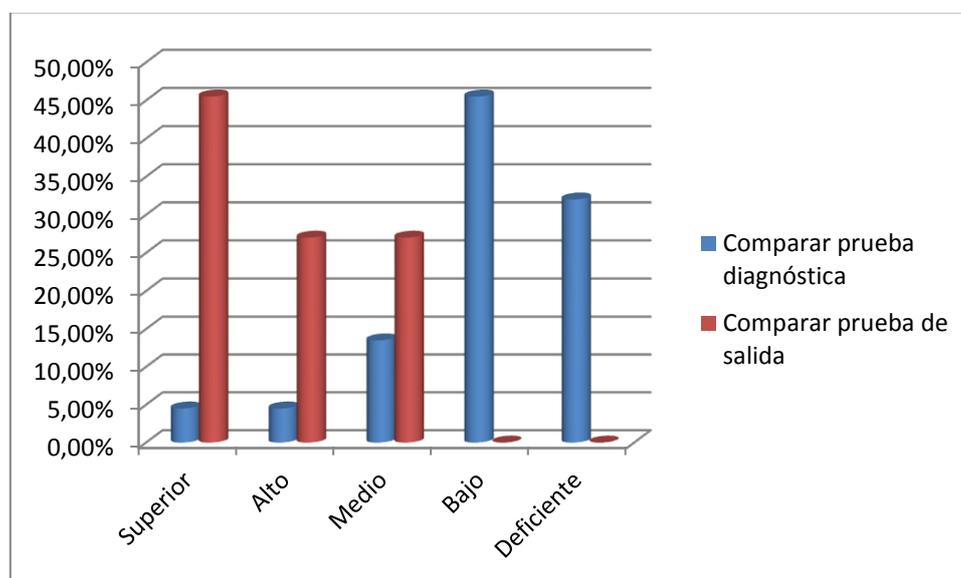
Puede observarse en el anterior análisis comparativo de la categoría *clasificar* que, a pesar de tener un alto puntaje en la prueba diagnóstica, mejoró aún más para la prueba de salida, ya que la cantidad de estudiantes en puntaje medio disminuyó (de 36% a 18%), mientras que el porcentaje de estudiantes que alcanzó un puntaje alto y superior aumentó.

En la tabla N° 17 se presenta un análisis comparativo los porcentajes obtenidos en la prueba específica de comparar en el momento de diagnóstico y de prueba de salida.

Tabla 17 Análisis comparativo de habilidad comparar

Nivel	Porcentaje	Comparar prueba diagnóstica	Comparar prueba de salida
Superior	Entre el 90% y 100%	4,50%	45,50%
Alto	Entre el 75% y 89%	4,50%	27%
Medio	Entre el 60% y el 74%	13,50%	27%
Bajo	Entre el 25% y el 59%	45,50%	0%
Deficiente	Entre el 24% y el 0%	32%	0%

Figura 18 Análisis comparativo habilidad de comparar



En este análisis comparativo de resultados para la categoría *comparar* se verifica un progreso en esta habilidad específica de observación en los estudiantes. Es importante tener en cuenta que esta prueba era la más demandante de las 5 pruebas que componen el cuerpo de la prueba de habilidades de observación. En esta prueba se proponía una observación más exhaustiva, al mismo tiempo que se pedía buscar similitudes y diferencias de dos objetos propuestos en un organizador gráfico de mayor complejidad comparados a los antes presentados en la prueba. La gráfica nos indica que en un inicio la gran mayoría de estudiantes se ubicaron en un puntaje bajo o deficiente en esta parte de la prueba (77%). Sin embargo, en la prueba se observa que una gran cantidad de estudiantes logran llegar al puntaje superior (45%), y el resto del curso se ubica en los puntajes alto y medio y ningún

estudiante en los puntajes bajo o deficiente. Esta diferencia se explica por la habilidad adquirida de interpretar organizadores gráficos y utilizarlos como una herramienta para organizar el pensamiento. Además, una causa del bajo puntaje en la prueba anterior había sido ansiedad ante la falta de herramientas para hacer una observación adecuada (en la prueba de entrada los estudiantes refirieron no saber si sus observaciones estaban bien o eran lo esperado), ansiedad disminuyó en la prueba de salida donde los estudiantes tenían una comprensión de la habilidad “observar” y había sido practicada en varias clases.

5.3 Rúbrica aplicada a los organizadores gráficos

A continuación se presentan las tablas obtenidas luego de aplicar la rúbrica de organizadores gráficos (Tabla N° 6) presentada en el capítulo de instrumentos a cada gráfico creado grupalmente en las sesiones de la presente investigación-acción, además de la tarea de desempeño planteada como prueba de salida. Es importante notar que el número de organizadores gráficos varía con cada sesión debido a que el número de grupos trabajando era diferente en cada sesión. No se analiza la sesión número 5 de color y simbolismo ya que en esta ocasión se creó un solo organizador gráfico comunitario. Se analizan los gráficos creados por el grupo de estudiantes del grado 5B del Colegio Mayor de los Andes.

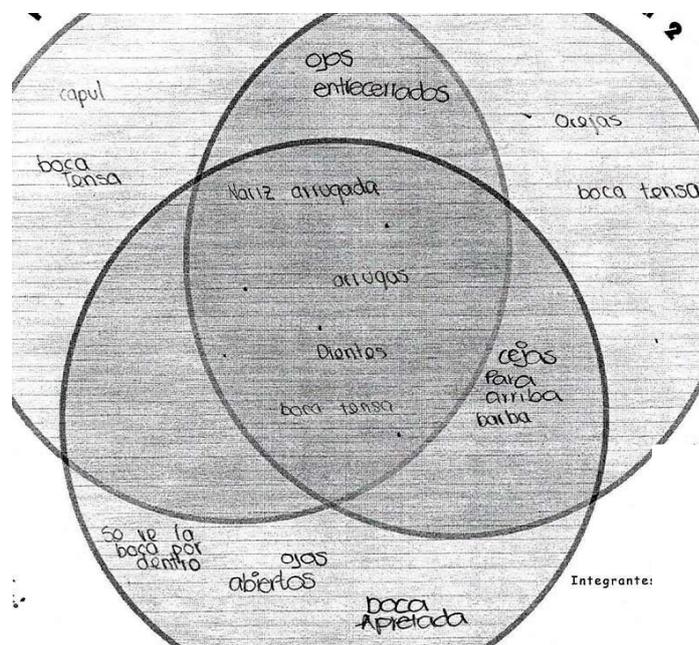
La actividad N° 1 actividad va dirigida a desarrollar la habilidad de comparar mediante el uso de diagramas de Venn, ofreciendo a los estudiantes fotografías de rostros para identificar similitudes y diferencias. La actividad busca ofrecer un primer encuentro con organizadores gráficos además de enseñar las proporciones básicas de rostros humanos.

Tabla 18 Calificación de organizadores gráficos actividad N° 1

Actividad N° 1, diseño de rostros expresivos				
	Criterio 1: Detalle de la observación	Criterio 2: Categorización en el organizador gráfico	Criterio 3: Elaboración Completa	Total
Grupo 1	1	1	1	3
Grupo 2	1	2	1	4
Grupo 3	1	2	2	5
Grupo 4	1	1	2	4

Grupo 5	0	0	1	1
---------	---	---	---	---

Figura 19 Ejemplo del Diagrama grupo 1, actividad diseño de rostros



La actividad N° 2 introduce la habilidad de clasificar, proponiendo el uso de un organizador gráfico de columnas para organizar las observaciones hechas a una imagen. Los estudiantes nuevamente deben demostrar sus observaciones mediante la discusión, el desarrollo de una matriz y la creación de dos imágenes que representan el antes y después de una obra de arte dada.

Tabla 19 Calificación de organizadores gráficos actividad N° 2

Actividad N° 2, simbolismo en pintura				
	Criterio 1: Detalle de la observación	Criterio 2: Categorización en el organizador gráfico	Criterio 3: Elaboración Completa	Total
Grupo 1	1	1	0	2
Grupo 2	0	0	0	0
Grupo 3	0	0	1	1
Grupo 4	0	0	1	1

Grupo 5	0	1	1	2
Grupo 6	0	0	0	0
Grupo 7	1	1	1	3
Grupo 8	1	2	2	5
Grupo 9	1	1	1	3

Figura 20 Ejemplo del organizador gráfico grupo 1, actividad simbolismo en pintura

antes	medio	después
	objetos una guitarra la luna	
	persona dormida	se despierta
	acciones dormir aler.	

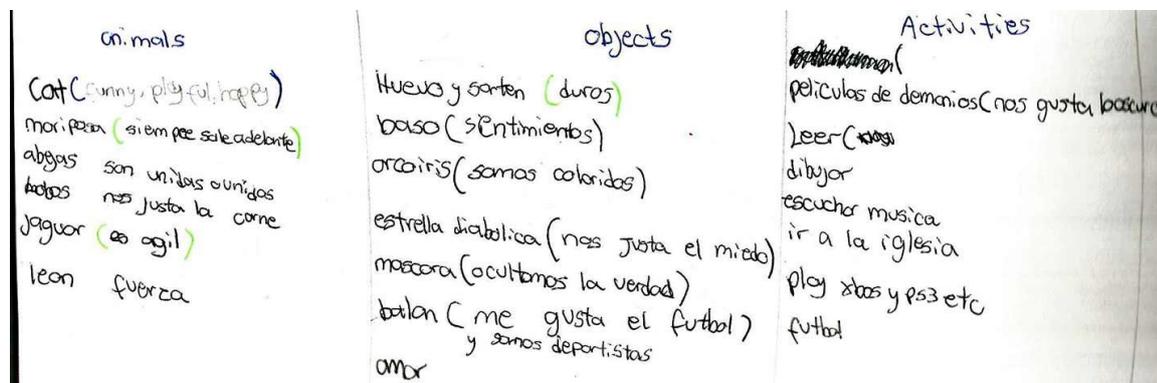
La actividad N° 3 busca ejercitar la habilidad de clasificar mediante el uso de un organizador gráfico de columnas para que los estudiantes plasmen sus ideas acerca del uso de símbolos visuales, puedan contemplarlas claramente y usarlas para crear una obra plástica propia.

Tabla 20 Calificación de organizadores gráficos actividad N° 3

Actividad N° 3, historia personal y simbolismo				
	Criterio 1: Detalle de la observación	Criterio 2: Categorización en el organizador gráfico	Criterio 3: Elaboración Completa	Total
Individuo 1	1	1	1	3
Individuo 2	1	1	2	4
Individuo 3	2	2	1	5
Individuo 4	1	0	1	2
Individuo 5	2	1	1	4
Individuo 6	0	1	1	2

Individuo 7	2	2	2	6
Individuo 8	2	1	1	4
Individuo 9	2	1	2	5
Individuo 10	2	2	2	6
Individuo 11	1	1	1	3
Individuo 12	1	1	2	4
Individuo 13	2	1	2	5
Individuo 14	2	1	2	5
Individuo 15	1	1	1	3
Individuo 16	1	2	2	5
Individuo 17	2	2	2	6
Individuo 18	1	2	2	5
Individuo 19	2	2	1	5

Figura 21 Ejemplo organizador gráfico individuo 17, actividad historia personal y simbolismo



La actividad N° 5 busca introducir a los estudiantes al concepto de énfasis, mostrando las formas más comunes para realzar un elemento en una obra. Los estudiantes utilizarán un organizador gráfico en parejas para comparar dos esculturas y describir el énfasis visto y sus posibles significados. Luego del ejercicio de observación los estudiantes crearán una escultura propia.

Tabla 21 Calificación de organizadores gráficos actividad N° 5

Actividad N° 5, creación de énfasis por tamaño				
	Criterio 1: Detalle de la observación	Criterio 2: Categorización en el organizador gráfico	Criterio 3: Elaboración Completa	Total
Grupo 1	2	2	2	6
Grupo 2	1	2	2	5
Grupo 3	1	2	2	5
Grupo 4	2	2	2	6
Grupo 5	2	2	2	6
Grupo 6	1	1	1	3
Grupo 7	2	2	2	6

Figura 22 Ejemplo de organizador gráfico grupo 1, énfasis por tamaño

MARTE	DIOSA PREHISTÓRICA
Yo veo... <i>que es un espartano</i>	Yo veo... <i>es gorda y no tiene los trios</i>
El énfasis está en <ul style="list-style-type: none"> * <i>la fuerza</i> * <i>la musculatura</i> * <i>la guerra</i> 	El énfasis está en <ul style="list-style-type: none"> * <i>la obesidad</i> * <i>el color rojo</i> * <i>en la cabeza</i>
Los poderes de este dios son <ul style="list-style-type: none"> * <i>destrucción</i> * <i>odio</i> * <i>inmortalidad</i> 	Los poderes de esta diosa son <ul style="list-style-type: none"> * <i>valerse piedra.</i> * <i>la sangre de todas las personas.</i> * <i>representa los hijos</i>
La gente que le reza a este dios necesita <ul style="list-style-type: none"> * <i>protección</i> * <i>muerte</i> * <i>venganza</i> 	La gente que le reza a esta diosa necesita <ul style="list-style-type: none"> * <i>los cultivos</i> * <i>incendios forestales</i> * <i>no deflamar sangre</i>

La actividad N° 6 busca dar un cierre a la unidad de comprensión ejecutada desde las artes visuales, recogiendo la temática vista además de buscar detectar los avances ocurridos en las habilidades de observación ejercitadas a lo largo de la unidad. Esta prueba tiene un componente escrito, donde los estudiantes diseñan una matriz clasificando imágenes, un componente visual donde crean una imagen que tenga determinadas características expresivas decantadas en la matriz de observación, y un componente oral donde los estudiantes exponen

a la clase sus descubrimientos. La actividad tiene una co-evaluación hecha en el momento de la exposición.

Tabla 22 Calificación de organizadores gráficos actividad N° 6

Actividad N° 6 Desempeño final de comprensión				
	Criterio 1: Detalle de la observación	Criterio 2: Categorización en el organizador gráfico	Criterio 3: Elaboración Completa	Total
Grupo 1	2	2	2	6
Grupo 2	2	1	1	4
Grupo 3	1	2	2	5
Grupo 4	2	2	2	6
Grupo 5	1	2	2	5
Grupo 6	1	2	2	5

Figura 23 Ejemplo de organizador gráfico grupo 1, desempeño final de comprensión

OUR THEME IS: <u>sadness</u> Curators: ...				
Elements of an artwork	Facial expression	Symbols	Color meaning	Emphasis
Artwork N° 1	- sad - deception - hungry - con sueño	1. tears 2. tunnel - not have a shoe - the children died - with out home - with broken cloth - in a horrible place	- Purple - Blue - Gray - Green - blue - red - grey - black - Brown	- a boat with boards - In a horrible place have a beautiful tree.
Artwork N° 2	- all the place with fire - sad	- moon - mountains - fire - house with fire	- orange - red - black - yellow	- the moon - the mountains
Artwork N° 3	- sad - lost - abandonet	- the boat - tunnel	- blue - grey - white - black - purple - brown	- the ocean - the boat - the people - the sky

A continuación se presenta un análisis comparativo de los puntajes promedio de organizadores gráficos obtenidos por los grupos desde el inicio de la intervención hasta la prueba final.

Tabla 23 Puntajes promedio de organizadores gráficos

Sesión	Puntaje Promedio
1. Diseño de rostros expresivos	3,4
2. Simbolismo en pintura	1,8
3. Historia personal y simbolismo	4,2
4. Creación de énfasis por tamaño	5,2
5. Desempeño final de comprensión	5,3

Figura 24 Puntajes promedio de organizadores gráficos



Al comparar los datos arrojados por la rúbrica aplicada a los diferentes organizadores gráficos obtenidos en la intervención se puede ofrecer una interpretación para explicar el desempeño evidenciado. En la gráfica llamada “puntaje promedio de organizadores gráficos” se evidencia un aumento en la calificación obtenida en las diferentes sesiones, desde la primera intervención donde el puntaje promedio obtenido fue 3,4/6, y el puntaje obtenido en el último organizador gráfico fue de 5,3/6. Esta calificación se obtuvo en base a una rúbrica diseñada para evaluar tres aspectos: el nivel de observación demostrado (observación minuciosa y no estereotipada), el uso de criterios correctos de categorización y que se elaborase el organizador gráfico de forma completa. El aumento en la calificación de los organizadores gráficos se interpreta como un aumento en las habilidades de observación de los estudiantes ya que dichos organizadores evidencian de forma escrita. Esta mejora en las habilidades de observación reflejada en este análisis se atribuye principalmente a tres aspectos.

Primero, el uso de una estructura similar para todos los organizadores gráficos, en este caso el organizador denominado la tabla de datos por categorías, es benéfico para los estudiantes ya que el uso de cada organizador gráfico requiere un aprestamiento inicial para interpretarlo y elaborarlo de la mejor manera, y este aprestamiento debe ser realizado para cada nuevo organizador introducido a los estudiantes. De este modo, los estudiantes respondieron mejor al uso de la tabla de datos por categorías que lo hicieron al diagrama de Venn o al organizador de burbuja, dado que estos diagramas diferentes demandan un tipo diferente de información y organización, generando confusión en los estudiantes. Por lo mismo, se observa que el uso continuo de tablas de datos por categorías genera confianza y comprensión de parte de los estudiantes. Logrando una mayor complejidad en las observaciones a medida que avanzaba la intervención.

Segundo, los estudiantes demostraron inicialmente preferencia por organizadores que requerían el registro de observaciones concretas más que interpretaciones o abstracciones. A medida que los estudiantes dominaban las observaciones más básicas y concretas demostraron capacidad de aventurarse a hacer interpretaciones y a usar categorías de clasificación abstractas con mayor éxito. Esto está demostrado en el desempeño final donde las categorías propuestas demandaban de los estudiantes observaciones e interpretaciones que requerían el uso de conocimientos previos ofrecidos en el curso, demostrando los estudiantes gran éxito en este último desempeño.

Por último, es importante señalar que los organizadores gráficos no sólo sirven como soporte para registrar las observaciones hechas por los estudiantes, si no como estructura para ayudarles externamente a monitorear la precisión o elaboración de la observación hecha. De este modo, a medida que las tablas de datos por categorías aumentaban gradualmente su complejidad, los estudiantes eran capaces de ofrecer comparaciones y clasificaciones más sutiles y precisas que en un momento inicial. Esta es la explicación más plausible para determinar porque los estudiantes demostraron mejorías en sus habilidades de comparar y clasificar en el corto número de sesiones programadas.

5.4 Rúbrica aplicada a desempeño final de comprensión

En la tabla N° 24 se presentan los resultados obtenidos al aplicar la rúbrica de evaluación del desempeño de cada grupo en los ámbitos de matriz escrita, presentación oral y ayuda visual (afiche). Se analiza el desempeño final de comprensión del grado 5B del Colegio Mayor de los Andes, resultando en 6 grupos de aproximadamente 4 integrantes cada uno.

Tabla 24 Calificación rúbrica de desempeño final

Grupo	Matriz escrita	Presentación oral	afiche
Grupo 1 (tristeza)	7	6	6
Grupo 2 (libertad)	6	7	6
Grupo 3 (pasión)	7	6	6
Grupo 4 (felicidad)	5	5	5
Grupo 5 (miedo)	6	6	5
Grupo 6 (ternura)	6	6	6

En el desempeño final se evidenció madurez en el uso de organizadores gráficos, ya que los estudiantes se enfrentaron a un esquema elaborado de tabla de datos donde debían registrar observaciones de tres imágenes diferentes. A pesar de ser el organizador más complejo de los presentados al grupo, los resultados fueron satisfactorios y calificación promedio del mismo fue la más alta de la unidad de comprensión propuesta (Ver tabla N° 23) Respecto a la presentación oral, los estudiantes lograron demostrar dominio del vocabulario y del proceso necesario para realizar observaciones reflexivas de una obra de

arte. Es importante notar que su dominio para expresar oralmente observaciones de obras de arte es aún muy incipiente, ya que para ser exitosos en sus presentaciones orales de observación los estudiantes requirieron prepararse primero con la observación escrita y plasmada en organizadores gráficos. Es evidente que sin estas ayudas visuales y ejercicios previos las exposiciones orales habían sido mucho más pobres. Respecto a la representación visual creada a partir de la observación, la docente observó que los grupos utilizaron disciplinadamente el organizador gráfico para crear los símbolos visuales en su obra. Algunos grupos demostraron comprender las obras de arte como un intento comunicativo que requiere de un proceso con comentarios como “un artista primero decide que cosas mete en el trabajo y luego comienza”, o “es mejor decidir antes que hacer para que todo lo del dibujo tenga el mismo significado. Esta actividad evidenció la necesidad de tener un documento escrito de observación para poder usarlo como sustento de un análisis oral o creación visual.

5.5 Entrevista semi-estructurada a estudiantes

La tabla N° 25 provee los resultados obtenidos a partir de la codificación de tres entrevistas grupales semi-estructuradas aplicadas a un total de 22 estudiantes entre los 10, 11 y 12 años, pertenecientes a los 3 grupos de grados 5 que participaron en la presente investigación-acción. Esta tabla muestra las categorías en las que los estudiantes centraron su discusión, asimismo como las subcategorías a las que se refirieron los entrevistados. En la tercera columna se expresan la cantidad de comentarios registrados para cada una de las subcategorías y categorías enunciadas. Es importante anotar que para propósitos de este análisis la categoría “comparar” y “clasificar” se presentan unidas, ya que los estudiantes se refieren a estas dos habilidades indistintamente. La tabla de codificación completa con los comentarios literales extraídos de las entrevistas puede verse en el anexo N 3.4.

Tabla 25 Entrevista semi-estructurada a estudiantes

categoría	subcategorías	N° de enunciados	Número de enunciados mencionados por los entrevistados
comparar y clasificar	evidencia oral	6	Desarrollar pensamiento(1), comprender y explicar imágenes(3), contar historias a partir de imágenes.(2)

	evidencia escrita	6	proceso para construir obra de arte(2), entender mejor(4)
	evidencia visual	4	representar de forma original(2), observación alimenta imaginación(2)
práctica pedagógica	diseño o pertinencia de la actividad	11	moderación directa dela docente(2), actividades de respuesta abierta.(9)
	implementación	30	positivos: trabajo grupal (20) Negativos: Imágenes no interesantes (4) mal manejo de tiempo (3) escribir es desfavorable (3)
actitud de los estudiantes	cognitiva	22	positivo: gusto por la variedad de actividades (5comentarios) favorecen aprender en grupo (9 comentarios) generar hábitos de trabajo (6 comentarios) negativo: temas muy difíciles (2 comentarios)
	afectiva	24	positivo: disfrute de clases de desarrollo de habilidades (5comentarios) disfruta oportunidad de socializar (10 comentarios) negativo: La clase no agrada porque es difícil (2 comentarios) es estresante escribir (7 comentarios)
	conductual	12	Negativo: trabajo en grupo infructuoso (4 comentarios) pobre disciplina en clase (8 comentarios)
	Total comentarios	115	

La información obtenida en esta entrevista semi-estructurada es analizada utilizando 4 categorías y 11 subcategorías. De dichas categorías 1 emergió al momento de revisar la información reunida. Las categorías iniciales son *comparar*, *clasificar* y *práctica pedagógica*.

La categoría emergente es *actitud de los estudiantes*. De los 115 enunciados que se refieren a una de las 4 categorías anteriormente determinadas, 16 se refieren a habilidades de observación, es decir, comparar y clasificar, 41 a la práctica pedagógica y 58 a la actitud de los estudiantes. El análisis de datos arroja que el 50% de las citas se refieren a la categoría de actitud de los estudiantes, 36% a práctica pedagógica y 14% a las categorías combinadas de clasificar y comparar. Esto indica que para los estudiantes lo más importante son sus percepciones de la clase, las emociones, sentimientos y actitudes que generó en ellos, seguido por sus observaciones de las actividades propuestas y su implementación, y tercero en un bajo porcentaje los aprendizajes realizados en clase, las habilidades dominadas. Esta falta de interés en los aprendizajes realizados podría deberse a que no están acostumbrados a discutir acerca de sus procesos mentales de clase, o no son tan importantes para ellos como su emocionalidad.

Los datos muestran que hay un gran porcentaje de estudiantes que aportan a la categoría denominada *actitud del estudiante* siendo esta la que más aportes tiene, seguida por la categoría *práctica pedagógica*. El estudiante típico de esta investigación construye su discurso alrededor de estas dos categorías, y brevemente toca las de habilidades de observación. Esto sugiere que generalmente cada estudiante tendrá una impresión en primera instancia de cómo se sintió, cuáles fueron sus emociones al respecto de la clase y de las interacciones positivas o negativas que tuvo con sus compañeros, y esto sería lo más significativo de toda su experiencia de aula. Es sorprendente para la autora que sean un poco indiferentes a la categoría de habilidades de observación, lo que indica que esta es una preocupación principalmente de la docente más que de los estudiantes. Al mencionar las categorías de comparar y clasificar, lo hacen utilizando pocas oraciones y con información muy escueta, lo cual podría indicar también poca comprensión o confianza con el tema en específico, se necesitaría una investigación más detallada para comprobar esta afirmación. Es notable señalar que la categoría *actitud de los estudiantes* es emergente, ya que la docente-investigadora no había considerado en un primer momento esta información como relevante para la investigación, sin embargo, fue necesario codificarla ante la gran cantidad de citas que apuntan en esta dirección. Esto puede señalar un siguiente paso en la investigación, dirigido a indagar como diferentes propuestas de trabajo se ven afectadas o afectan la disposición anímica de los estudiantes, y a su vez como esto se refleja en los resultados.

La categoría *actitud de los estudiantes* fue dividida en tres subcategorías: cognitiva, afectiva y conductual, descritas en la sección de metodología de esta investigación. De los 58

enunciados de esta categoría, 40% se refieren al aspecto cognitivo, 42% al aspecto afectivo y 18% al conductual. En las subcategorías cognitivo y afectivo el tema principal para los estudiantes fue el trabajo cooperativo y lo importante que es para ellos tener la posibilidad de compartir con otros estudiantes en el aula. Además del trabajo cooperativo, los estudiantes mencionan aunque con menor intensidad lo satisfactorio que para ellos es la variedad de temas y nuevos hábitos de trabajo. El 15% de los enunciados tienen un carácter negativo, donde los estudiantes mencionan que es estresante dibujar o que la clase requiere mejor manejo y orden.

La categoría práctica pedagógica fue dividida en dos subcategorías: diseño o pertinencia de la actividad e implementación. En diseño los estudiantes expresaron su gusto por actividades de respuesta abierta principalmente. En implementación, nuevamente tenemos la gran acogida del trabajo cooperativo, con un 66% de comentarios en esta subcategoría mencionando lo favorable que es para ellos como estudiantes el realizar tareas grupales; principalmente, el argumento que expresan es lo ventajoso que es trabajar en grupo ya que se pueden apoyar y explicar entre los integrantes para tener un mejor desempeño.

Finalmente, y para la categoría de habilidades de observar y comparar, los estudiantes hacen un esfuerzo para explicar sus aprendizajes en el trabajo propuesto. Existen tres subcategorías que son evidencia oral, evidencia escrita y evidencia visual. En evidencia oral los estudiantes mencionan la discusión como un paso para comprender mejor, y “contar historias” acerca de las imágenes observadas. En evidencia escrita los estudiantes principalmente entienden la creación de organizadores gráficos como un elemento para comprender mejor además de un insumo para crear arte, y en la evidencia visual los estudiantes ven las representaciones de observaciones como una proyección de su imaginación o como el paso final para crear una obra original. En general los comentarios acerca del desarrollo de habilidades de clasificar y comparar fueron escuetos y vacilantes, mostrando además poca confianza para expresar que aprendizajes se buscaban a través de las diferentes actividades destinadas al desarrollo de habilidades de observación. Como aprendizaje para una futura implementación de un programa para desarrollar habilidades de pensamiento se recalca la necesidad de expresar clara y constantemente los objetivos que se persiguen con las actividades propuestas a los estudiantes, para que ellos tengan más claridad en el propósito y puedan trabajar con intencionalidad para alcanzarlos.

5.6 Discusión de los resultados

5.6.1 Protocolo de clase

Uno de los aprendizajes más fructíferos arrojados por la presente investigación-acción en el aula fueron las prácticas, técnicas y procedimientos identificados para desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes. Partiendo de lo descrito por Beyer en su ensayo *Enseñar habilidades de pensamiento: definiendo el problema*, una de las prácticas inapropiadas más comunes al intentar desarrollar habilidades de pensamiento es “en lugar de proveer información explícita acerca de cómo ejecutar cierta habilidad, los profesores ponen usualmente a los estudiantes en situaciones que requieren un desempeño a lo máximo de sus capacidades”.⁵⁷ Beyer explica que muchas de las actividades de clase propuestas para desarrollar habilidades de pensamiento no son útiles en su cometido, ya que no explican claramente como ejecutar los pasos de la habilidad propuesta, no ofrecen retroalimentación de lo que el estudiante está haciendo mal y, en definitiva, fallan en su intento de refinar las habilidades de pensamiento previas del estudiante. Las siguientes prácticas apuntan a lo opuesto; ofrecer una estructura paso-a paso, con dificultad graduada y haciendo siempre explícitos los procedimientos operacionales necesarios para ejecutar la habilidad propuesta. Es importante notar que cada una de estas prácticas fue utilizada en la práctica de la presente investigación acción.

La primera práctica acertada es señalada por David Perkins en su libro *Ojo inteligente*, cuando afirma que las obras de artes visuales son especialmente ideales para estimular las habilidades de observación en un público atento. El arte provee lo que él denomina “anclaje sensorial”, es decir, todos los involucrados en clase podemos observar a un mismo tiempo e instantáneamente una misma imagen como un todo (a diferencia, por ejemplo, de un texto escrito al que se tiene acceso individualmente leyendo, y requiere el tiempo de leerlo, es decir, no tiene un acceso instantáneo). Este anclaje llevado a la planeación de clase se refleja como la presentación de una obra de arte al inicio de cada clase, con el doble objetivo de estimular a los estudiantes a aprender acerca del tema escogido para la clase y al mismo tiempo presentar una oportunidad en tiempo real de modelar la habilidad de observación. El observar una imagen todos juntos como práctica de clase rutinaria, donde los estudiantes

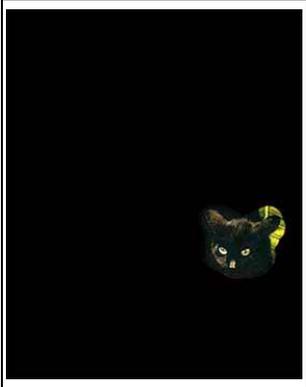
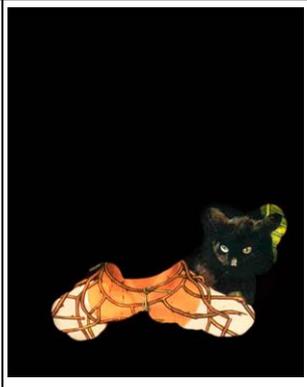
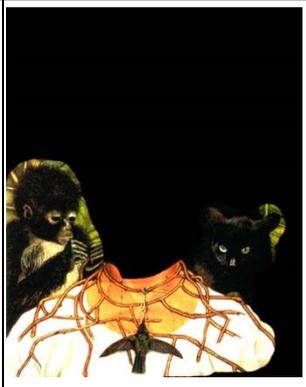
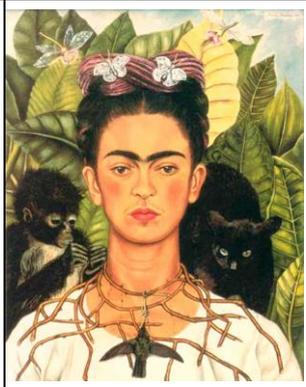
⁵⁷ Beyer, Barry K. (1984) Teaching thinking skills- Defining the problem. *Phi, Delta Kappan Volumen* 65, 486 – 490, página 488

voluntariamente ofrecen sus reflexiones y la profesora siempre guía la observación de la imagen, permite a los estudiantes entender claramente a través del modelado cómo se domina esta habilidad de pensamiento en particular. De este modo, los estudiantes que por incomprensión o incertidumbre se quedan en silencio en las primeras sesiones, tienen el tiempo de entender la mecánica del ejercicio para más adelante decidirse a aventurar sus propias observaciones. Aquí hay una oportunidad real de graduar la dificultad del ejercicio a los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes, permitiendo el crecimiento de los estudiantes en niveles básicos. Podemos decir entonces que el ofrecer imágenes para observar reflexivamente cómo práctica habitual de clase, es una estrategia efectiva para desarrollar las habilidades de observación.

Relacionado muy de cerca con la práctica arriba mencionada, está la recomendación del uso de la rutina de pensamiento denominada “zoom in”⁵⁸ como estrategia para mejorar las habilidades de observación en los estudiantes, aplicándola a la observación de imágenes determinada para el inicio de las clases dedicadas al desarrollo de habilidades de pensamiento. Esta rutina para introducir y explorar ideas nuevas consiste en mirar de cerca una pequeña parte de imagen, respondiendo preguntas como ¿Qué ves? ¿Qué crees que es? ¿Qué hipótesis tienen de lo que estás viendo? Se revelan otras partes de la imagen, mientras se hacen preguntas como ¿Qué cosas nuevas ves? ¿Cómo esto cambia tus interpretaciones? ¿La nueva información aclara tus dudas? ¿Qué nuevas preguntas tienes? Al terminar de relevar la imagen se discute ¿Qué preguntas acerca de la imagen permanecen? La rutina fue utilizada en la sesión número 2, 3, 5 y en la prueba de desempeño. A modo de ejemplo se muestra la actividad de “zoom in” hecha para la sesión de “historia personal y simbolismo” en la figura N° 25.

⁵⁸ Ritchhart, Ron. Church, Mark. Morrison, Karin. (2011) *Making thinking visible, how to promote engagement, understanding and independence for all learners*, Jossey Bass, San Francisco, EEUU., página 64

Figura 25 Rutina "zoom in"

			
<p>Momento 1: ¿Qué ves? ¿Qué crees que significa? ¿Cómo crees que es la imagen completa? ¿Qué dudas tienes?</p>	<p>Momento 2: ¿Qué ves ahora? ¿Cómo cambia esta información la interpretación anterior? ¿Qué simboliza?</p>	<p>Momento 3: ¿Qué nuevas interpretaciones tienes? ¿Qué preguntas nuevas han surgido? ¿Por qué están estos símbolos juntos?</p>	<p>Momento 4: ¿Qué interpretamos de la imagen? ¿Qué preguntas permanecen? ¿Qué símbolos escogió la artista?</p>

Esta rutina en el contexto de habilidades de observación sirve para hacer que los estudiantes observen *reflexivamente* una imagen, entendido el término desde el punto de vista de Perkins, como “un sistema de control a la observación superficial, cultivando la percepción de nuestros propios procesos mentales, haciéndonos buenas preguntas y guiándonos con estrategias en direcciones fructíferas”⁵⁹. Efectivamente, el uso de esta rutina obliga a que los estudiantes observen detalles del trabajo y aventuren interpretaciones antes de continuar; les da un tiempo de observación, ya que el docente controla la velocidad a la que será revelada la imagen y los anima a elaborar sus propias interpretaciones del trabajo visto. Esta rutina entonces ayuda a que los estudiantes internalicen un sistema de observación reflexiva, ya que el modelar la rutina en clase les ofrece una estructura de cuestionamientos que ellos pueden usar individualmente cuando la necesiten, preparándolos para que hagan el cambio de una observación rápida y superficial a una mirada más profunda.

Luego que los estudiantes han discutido acerca de las observaciones hechas es importante “fijar” estas conversaciones de algún modo, para reflexionar a partir de ellas y poder

⁵⁹ Perkins, David N. (1994) *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Getty Center for education in the arts, USA, página 30, traducción de la autora.

compararlas o clasificarlas según requiera la actividad. Para este efecto, la herramienta preferida en la unidad de comprensión fue la creación de organizadores gráficos. Marzano, Pickering y Pollock afirman que “representar similitudes y diferencias en forma gráfica o simbólica mejora la comprensión de los estudiantes además de su habilidad para usar el conocimiento a su disposición.”⁶⁰ Es de gran importancia para ayudar a los estudiantes a ver más claramente como sus ideas, que oralmente son impulsivas, intuitivas y rápidas, pueden ser sistematizadas de forma tal que profundicen el conocimiento inicial de una imagen. Perkins menciona también la importancia de tener un pensamiento estructurado y organizado a la hora de observar una obra de arte. Inicialmente al desarrollar la habilidad de observar los estudiantes no han internalizado un sistema de observación y para suplir esta necesidad se les ofrece un organizador gráfico. En el apartado 5.3 se discuten en profundidad las ventajas asociadas al uso de estos. Aquí se deja planteada simplemente la necesidad de esto paso en un proceso exitoso de observación.

A pesar de cumplir con las características antes mencionadas, una sesión dedicada al desarrollo de la observación no será exitosa si no existe una auténtica necesidad de ejercitar estas habilidades en el contexto del ejercicio planteado por el docente. Como menciona David Perkins en su texto *el aprendizaje pleno*, el aprendizaje debe ser una experiencia significativa para que el aprendizaje sea perdurable. En este caso, si la comparación y clasificación no responden a una necesidad real en el contexto de clase, a comprender mejor la situación planteada y ofrece un insumo para su resolución, entonces la propuesta de observación se perderá. Los desempeños de comprensión propuestos desde el marco de la enseñanza para la comprensión deben ser “actividades que proporcionan a los estudiantes la ocasión de ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos”⁶¹. Esto es importante para que los estudiantes entiendan la importancia de comparar y analizar información, ya que sin un contexto donde poner en juego la observación hecha, la realización del ejercicio se quedará tan sólo el ejercicio sin sentido de generar listas y llenar casillas. Por ejemplo, actividades donde la observación y clasificación de objetos representados en una obra no tenía una finalidad clara para los estudiantes fueron mucho menos productivas que otras actividades, donde la

⁶⁰ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, página 16. Traducción de la autora

⁶¹ Andes: Aprendizajes nuevos y dinámicos para escuelas y sociedades, learnweb.harvard.edu/andes

clasificación obedecía a necesidades más auténticas, como el caso de clasificar símbolos importantes en mi vida para utilizarlos en una composición visual. Dicho brevemente; las actividades de desarrollo de pensamiento no pueden ser ejercicios aislados en clase, sino ser un ingrediente esencial para la realización del desempeño planteado.

El texto el *Ojo inteligente* expresa que en el camino de la observación no sólo se interpone la falta de estructuras y hábitos de observación, sino también vacíos de conocimientos, ya que “a veces no vemos todo lo que deberíamos ver simplemente porque nos falta un conocimiento de fondo relevante... ...cuando miramos obras de arte de otros tiempos y culturas esperamos comprender fácilmente pero no estamos preparados para ello. Culpamos entonces el trabajo de oscuridad cuando somos nosotros quienes estamos mal informados”⁶². Si un profesor busca desarrollar la habilidad de observación debe entonces preocuparse por darles a sus estudiantes los conocimientos para poder hacer observaciones relevantes; no basta sólo con darles la estructura y las herramientas. Aplicado a la investigación actual, eso significó la necesidad de procurarle a los estudiantes los insumos culturales para observar las obras de arte presentadas: compartir fragmentos de la vida de los artistas presentados, dales el vocabulario específico para describir una obra, mezclar la práctica artística con principios de arte y diseño. Si no se enriquece el conocimiento teórico de los estudiantes alrededor del tema que se está estudiando, no importa lo bien modelada que esté la habilidad de observar, los resultados ofrecidos por los niños no pueden ser más profundos que sus conocimientos previos.

El último aspecto a mencionar abarca todos los momentos de clase mencionados anteriormente. Es evidente que en las actividades propuestas el interés principal del profesor es que todos los estudiantes tengan la oportunidad de pensar, hablar, escribir y crear. El profesor es el moderador de las charlas, organiza las actividades y ofrece ayuda, pero no hay muchos momentos de clase en que todos los estudiantes estén trabajando individualmente, en silencio escuchando al profesor. Al contrario, abundan las instancias en que los estudiantes han de participar activamente, intercambiando ideas con el docente y otros estudiantes, produciendo evidencias de su aprendizaje oral, escrito y visualmente. El desafío en una clase propuesta de este modo es que requiere estudiantes con sólidas rutinas de participación responsable, independiente y muy buena actitud de escucha. Nada de esto puede dejarse al azar, ya que el desestimar la importancia de todas estas rutinas para funcionar en la clase

⁶² Perkins, David N. (1994) *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Getty Center for education in the arts, USA, páginas 40, 41, traducción de la autora.

puede desembocar en una clase caótica y agotadora para el docente encargado. Los estudiantes deben trabajar específicamente, entre otros aspectos, en cómo interactuar en un grupo de trabajo asignando moderadores, controlando el tiempo, y siendo en todo momento respetuosos y cooperadores. El docente debe tener preparadas actividades bien estructuradas para generar conversaciones entre ellos, donde los estudiantes puedan compartir sus observaciones de forma organizada. Para este aspecto, la rutina de pensamiento “Think, pair and share” es recomendada, ya que enfoca una corta conversación acerca de un tema específico. También los estudiantes tendrán a cargo darle retroalimentación a sus compañeros, así que deben ser preparados en uso de matrices o rúbricas, además de tener una gran dosis de respeto e imparcialidad para lograr dar una apreciación útil y positiva a sus compañeros. No cabe duda que el tiempo que el docente invierta en preparar a su grupo en el funcionamiento de cada uno de los aspectos de clase mencionados redundará en un mejor desarrollo de clase, y más aún, un aprendizaje de mejor calidad para el grupo en general.

5.6.2 Mejores prácticas

5.6.2.1 Uso de organizadores gráficos

De la investigación realizada por Marzano et al. se puede concluir al respecto de las habilidades de comparar y clasificar que “estas operaciones mentales son básicas para el pensamiento humano y pueden ser consideradas el corazón de todo aprendizaje”⁶³. Poseer habilidades de comparar y clasificar significa no sólo reconocer las características de determinado objeto de estudio, sino ver **patrones** en ellas, identificar características relevantes y proponerlas en determinada estructura, ya sea buscando similitudes, diferencias o categorías. David, Hyerle, investigador acerca de uso de herramientas visuales, afirma que “los mapas de procesos mentales son las herramientas más compatibles y eficaces para mover cada estudiante, de una organización básica de información.. ...a pensar en patrones y sistemas”⁶⁴. Cuando se observa una obra de arte en grupo, sin embargo, las características que se descubren aparecen en desorden, o tan pronto el estudiante las menciona. El describir

⁶³ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, página 14

⁶⁴ Hierle, David.(2000) *Visual tools for mapping minds*. Association for supervision and curriculum development, Alejandría página 401, Traducción de la autora

oralmente lo que se observa sirve para señalar una multitud de características, pero no es posible ver los patrones de relaciones entre unas y otras. Organizar la información en grupos significativos es importante, ya que “reconocer patrones de información es una estrategia importante para ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza y competencia. Estos patrones proveen las condiciones necesarias para acceder al conocimiento que es relevante para llevar a cabo una tarea”⁶⁵. Debido a esta necesidad, es preciso dar un momento de clase para organizar la información en grupos significativos. La herramienta más eficiente descubierta en la literatura revisada, y además de mayor utilidad en la implementación de la unidad de comprensión propuesta, fue el uso de **organizadores gráficos** como medio para disponer las observaciones hechas en patrones significativos. A continuación se expondrán los resultados asociados con el uso de organizadores gráficos en la implementación de la presente investigación.

Los organizadores gráficos son representaciones que “combinan un *modo lingüístico*, ya que usan palabras y frases y un *modo no lingüístico* en su uso de símbolos y flechas para representar relaciones”⁶⁶. Su gran potencial proviene de la capacidad de ordenar información además de poder crear una *imagen mental* de la información observada. Esta oportunidad de organizar la información de forma visual fue aprovechada especialmente por los estudiantes que no son exitosos participando de forma oral. El organizador gráfico les dio la posibilidad de comprender qué se esperaba de ellos por otro medio que no era pregunta-respuesta. Al respecto del uso de organizadores algunos estudiantes comentan en la entrevista final (Ver transcripción completa en anexo 3.3. Página 6):

Entrevista N° 3, entrevistadora: ¿Cuál es la opinión de hacer estos cuadros en clase de artes?

Entrevista N° 3, estudiante 3: Para ver y entender mejor de lo que estamos haciendo.

Entrevista N° 3, estudiante 2: Entender mejor, creo que lo hacemos para hacer la tarea, la idea principal.

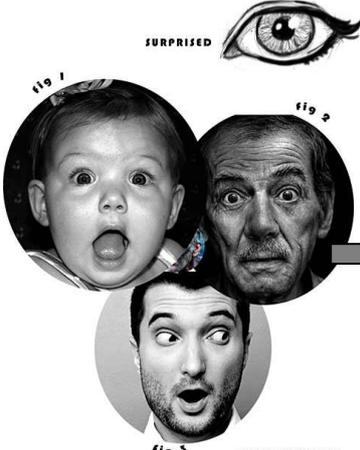
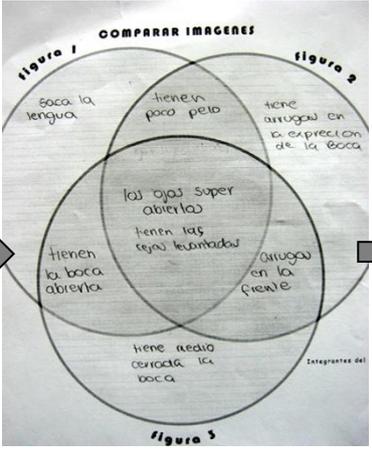
A partir de esta ayuda visual es posible para los estudiantes elaborar un trabajo que se base directamente en la observación sistematizada. Por ejemplo, en la sesión N° 1, los

⁶⁵ Committee on Developments in the Science of Learning, (2001) *How people learn: Brain, mind, experience and school*, National Academy Press, Washington D.C. Página 48

⁶⁶ Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA, página 75 Traducción de la autora

estudiantes debían observar imágenes y compararlas usando un diagrama de Venn. Luego, la información del diagrama de Venn, que eran descripciones de las imágenes, debía ser traducida a un dibujo. El proceso es tal como se muestra en la tabla N° 26.

Tabla 26 Observación en diagrama de Venn

1.Observación de imágenes y discusión grupal	2.Organizar la observación en diagrama de Venn	3.Representar las similitudes descritas en una imagen de su autoría
		

A partir este ejemplo podemos observar que sintetizar información en un organizador gráfico sirve como un puente entre la observación directa y la tarea de desempeño propuesta, ya que visibiliza en forma ordenada las observaciones y sugiere a los estudiantes la búsqueda de ciertos patrones, de forma tal que pueden encontrar un sentido a la información obtenida de las imágenes.

El segundo aspecto que se define como potencial para mejorar el desempeño de los estudiantes es la capacidad de los organizadores gráficos de dar a los estudiantes un tiempo para pensar y una estructura fija para hacerlo. Es relevante recordar en este momento la propuesta de Perkins, quien menciona las cuatro disposiciones mentales necesarias para una observación completa:

- a. *Dar a la mirada tiempo*
- b. *Hacer la mirada amplia y osada*
- c. *Hacer la mirada clara y profunda*
- d. *Hacer la mirada organizada*⁶⁷

⁶⁷ Perkins, David N. (1994) *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Getty Center for education in the arts, USA, página 49, traducción de la autora.

De estas características necesarias, por lo menos dos pueden cumplirse con el uso de matrices. El primer aspecto, dar a la mirada tiempo, es importante ya que para que nuestros conocimientos previos se activen es necesario observar por mucho más tiempo que un rápido barrido a la imagen. Al recorrer la imagen parte por parte, metódicamente en nuestra mente, “a medida que el ojo atrapa lo que le espera en el dibujo, una percepción sigue a la otra, a veces lógicamente, a veces por asociación”⁶⁸ Perkins recomienda al observador obligarse a mirar la imagen por diez minutos, así sienta que no está descubriendo nada nuevo. En nuestro caso, la matriz obliga al estudiante a volver una y otra vez sobre la imagen, ya que le “pregunta” por cada detalle que en un comienzo pueda haber pasado desapercibido. De este modo la condición de dar tiempo al pensamiento se cumple. Igualmente importante, hacer la mirada organizada significa asignar categorías mentales a las observaciones hechas, además de tener algunas categorías siempre presentes para pensar acerca de ellas. Por ejemplo, Perkins nos propone pensar el arte en términos de descripción, análisis formal, interpretación y juicio. Por supuesto, estas características han de cambiar dependiendo de lo que queramos saber de la imagen, pero es claro que debemos tener una estructura mental lista para trabajar sobre ella cuando observamos. En estudiantes que apenas están aprendiendo a modelar una habilidad como observación puede ser complejo pedirles que sigan estos pasos mentalmente. En cambio, esta estructura se les presenta externamente en forma de organizador gráfico, que presenta en forma explícita las categorías acerca de las cuales se requiere reflexionar. El uso continuo de esta herramienta como medio de observación ayuda a los estudiantes a aplicar más naturalmente la habilidad, ya que, como afirma Barry B. Beyer, “para implementar una operación cognitiva o habilidad de pensamiento se debe enfocar directamente en procedimientos paso a paso y reglas para ejecutar la habilidad de pensamiento”⁶⁹. Así puede observarse como los organizadores gráficos sirven a este propósito de dar tiempo y estructura al pensamiento de forma satisfactoria.

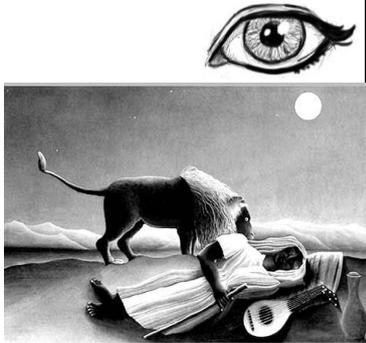
Como tercer y último aspecto relevante de los organizadores gráficos está la posibilidad del profesor de ver en ellos reflejadas las comprensiones actuales de los estudiantes, para descubrir posibles malinterpretaciones del estudiante y poder dar retroalimentación sobre el proceso mental reflejado en el organizador gráfico. Asimismo el

⁶⁸ Perkins, David N. (1994) *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Getty Center for education in the arts, USA, página 40, traducción de la autora.

⁶⁹ Beyer, Barry K. (2001) *Practical strategies for direct instruction in thinking skills*, ASCD Alexandria, Virginia, USA, página 393, traducción de la autora.

docente recibe información de su propia práctica, ya que una gran cantidad de organizadores gráficos que no cumplan con los criterios pedidos puede significar que el modelado de la actividad no fue adecuado. Esto se muestra en la sesión N° 2, donde a los estudiantes se les pide reflejar en una matriz los objetos, personajes y acciones observados en una obra de arte, para luego cambiar estos objetos en dos escenas, llamadas el “antes” y el “después”. La actividad originalmente estaba planteada como se grafica en la figura N° 26.

Figura 26 Organizador gráfico de "antes y después"

1.Observar imagen “gitana durmiendo”	2.Llenar el organizador gráfico iniciando por el “ahora”, llenado luego el “antes” y “después”			3.crear las imágenes de “antes” y “después” usando el organizador gráfico como guía	
		antes	ahora	después	<div data-bbox="1054 819 1214 920" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Dibujo de “antes”</div>  <div data-bbox="1241 1059 1407 1160" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Dibujo de “después”</div>
Objetos					
Personaj.					
acciones					

Esta actividad, sin embargo, no fue exitosa. Aunque en la teoría aparece una oportunidad de comparar imágenes y generar cambios a partir de la matriz, los estudiantes no encontraron una necesidad legítima de utilizar el organizador gráfico y saltaron directamente a hacer el dibujo sin detenerse en el análisis de lo observado. Esta falta de comprensión se ve reflejada en el análisis de producción escrita de la sesión mencionada, donde se muestran niveles muy bajos de observación en el organizador gráfico. En la tabla N° 19 y N° 22 podemos ver los porcentajes de respuesta de los estudiantes a esta propuesta.

El uso de organizadores gráficos, entonces, sirve para monitorear la comprensión de los estudiantes, tanto individual como grupal. A partir de ellos puede darse retroalimentación a los aprendices, puede evaluarse la sofisticación de sus observaciones y también evaluarse la eficacia de una instrucción, ya que refleja también cuando no se ha modelado adecuadamente la habilidad a los estudiantes.

En resumen, se pueden expresar las ventajas del uso de organizadores gráficos como sigue: Primero, permite entender la información de forma visual además de forma lingüística, lo que faculta a aprendices con distintos estilos de aprendizaje para que comprendan la información planteada. Segundo, potencia las disposiciones mencionadas por David Perkins

para hacer observaciones reflexivas, ya que requiere que los estudiantes den a la observación un tiempo largo, además de comprometerlos a que organicen sus observaciones en categorías. Y como último, evidencia las comprensiones de los estudiantes, permitiendo que el docente reflexione sobre los procesos individuales de los aprendices y sobre la idoneidad de su propia instrucción. Por estos aspectos mencionados anteriormente se exhorta al uso continuo de organizadores gráficos siempre que se tenga como objetivo el desarrollo de habilidades de observación en clase.

5.6.2.2 Trabajo cooperativo

Johnson, Johnson y Smith en su texto “*Cooperative learning*” caracterizan el trabajo cooperativo como una estrategia donde se asegura que los vacíos de comprensión y en conceptos sean identificados y corregidos, y que las experiencias de aprendizaje sean personalizadas. Según estos autores, el trabajo cooperativo es de gran relevancia en clases propuestas desde un paradigma constructivista, centradas en la convicción que el conocimiento se construye entre profesor y estudiante, y donde el estudiante debe ser activo descubridor y participante. La clase se desenvuelve en una estructura horizontal, donde el docente propende por la formación de lazos entre los estudiantes para maximizar su aprendizaje personal y el de los demás. Esta posibilidad que ofrece el trabajo cooperativo es de capital importancia para el desarrollo de habilidades de observación, ya que los estudiantes en su proceso de mencionar, describir y representar sus observaciones necesitan continuamente un interlocutor para impulsar sus procesos y este interlocutor es usualmente uno de sus pares.

El trabajo cooperativo en esta investigación-acción surge como una práctica de clase adecuada para fomentar habilidades de observación en los estudiantes. La investigadora descubre que es un elemento muy significativo en su investigación al observar a los estudiantes interactuar con gran entusiasmo en clase, y más adelante se confirma la trascendencia del aprendizaje cooperativo en la entrevista semi-estructurada a los estudiantes, donde de 115 comentarios de la entrevista, 43 se referían específicamente al trabajo en grupo (Ver tabla N°24) Indagando más profundamente en las percepciones e ideas de los estudiantes, las ideas alrededor del trabajo cooperativo se agrupan en tres grandes inquietudes: primero, el beneficio que representa el trabajo cooperativo para que los individuos alcancen las metas de clase propuestas, con 20 comentarios señalando el trabajo

cooperativo como una práctica pedagógica positiva, además otros 9 comentarios afirmando que personalmente les sirvió para superar obstáculos. Una segunda tendencia apunta al trabajo cooperativo como práctica que genera afectividad hacia la clase, con 10 comentarios señalando como es importante para ellos tener un espacio para compartir en clase. Y tercero, 4 comentarios muestran al trabajo cooperativo como fuente de posibles conflictos entre estudiantes.

En primera instancia se analiza al trabajo cooperativo tal como lo describen Johnson, Johnson y Smith, donde los miembros del grupo se sienten y perciben que se necesitan unos a otros para completar las tareas del grupo: nadar juntos o ahogarse juntos.”. Al respecto un estudiante afirma:

(Entrevista 3)

Estudiante 3: Cuando uno trabaja en grupo, como cada uno tiene su forma de pensar y su forma de hacer las cosas, como que cada uno hace como su parte, cada uno quiere como... tiene más creatividad cuando trabaja en grupo, porque compartimos la creatividad.

Para una de las sesiones de clase propuestas, donde se requería un despliegue de habilidades de observación pero también de expresión y de motricidad al dibujar, los estudiantes encontraron que su éxito dependía en la conformar un grupo para depender unos de otros y potenciar las habilidades de cada integrante: También se observó la importancia que tenía la discusión con pares para hacer más complejas las observación de imágenes; la discusión y continuas preguntas y reflexiones entre pares generaban observaciones más detalladas y perspicaces que una observación silenciosa, ya que los estudiantes se veían en la necesidad de elaborar mejor sus ideas para comunicarlas en su grupo.

La segunda tendencia de los estudiantes al hablar del trabajo en grupo es referirse a esta práctica como fuente de satisfacción. Al respecto los estudiantes afirman:

Entrevista 1

Estudiante 2: A mí me gustó porque compartí con mi grupo y hablamos, también supimos escoger las imágenes y saber tratarlas con lo que eran y trabajamos bien todos juntos.

Estudiante 3: Pues el trabajo en grupo me parece muy divertido porque puedo convivir con personas que casi nunca hablo o que, pues, trabajamos muy bien.

Que el aprendizaje cooperativo genere en los estudiantes una relación afectiva hacia la clase y que la haga más interesante no es algo que pueda descartarse a la ligera. “Si al alumno le interesa comprender lo que estudia y adquirir los conocimientos y habilidades, realiza sus tareas o asignaciones, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra, y dedica más tiempo y esfuerzo para el logro de su aprendizaje.”⁷⁰ Esta afirmación pudo ser comprobada en el curso de la investigación, ya que cuando los estudiantes se vinculaban emocionalmente con la actividad propuesta los resultados, tanto gráficos como de desarrollo de habilidades, mejoraban sustancialmente. Entonces, podemos decir que el uso de estrategias de trabajo cooperativo crea una experiencia de clase positiva para los estudiantes, que redundará en mejor actitud de trabajo y mejores resultados.

El último aspecto mencionado por los estudiantes es a propósito de cómo el trabajo cooperativo debe ser abordado con responsabilidad:

(Entrevista 1)

Estudiante 4: Bueno, digamos, la gente tiene habilidades por decirlo así, algunos tienen la habilidad de distraerse mucho (risas) en cambio a uno le hablan y uno sigue trabajando y no les hace caso.

(Entrevista 3)

Estudiante 3: Como te estaba diciendo, pues si es un trabajo en grupo a veces como que uno no le pone ganas o los otros no le ponen ganas y entonces o el más inteligente o el que mejor dibuja termina haciéndolo todo.

El uso de estrategias de trabajo cooperativo, si no están rigurosamente implementadas, puede desembocar en una sesión caótica. Este aspecto se manifiesta no sólo en los comentarios de los estudiantes, sino en las anotaciones del diario de campo, donde ocasionalmente aparecen entradas relatando cómo el mantener la atención de la clase fue especialmente complejo, o cómo no se lograron los objetivos propuestos porque los grupos no lograron terminar a tiempo su trabajo. Para superar estos obstáculos los autores Johnson, Johnson y Smith (2013) proponen que es necesario la toma de decisiones pre-instruccionales respecto a cómo se distribuirán los equipos, de qué modo se atribuirá la responsabilidad grupal e individual respecto a las metas del grupo, y destinar un tiempo de la clase para

⁷⁰ Briceño, M. (2006) Actitud de los estudiantes hacia la asignatura inglés en la facultad de odontología de la universidad de Carabobo, *ODOUS científica, Volumen VII, No 1*, página 27

procesar cómo funcionaron los equipos y que aspectos del trabajo deben mejorarse. Es necesario tomar tiempo de la clase para modelar específicamente cómo deben funcionar los equipos así como para ofrecer parámetros de interacciones positivas. Sin este trabajo de base, el trabajo cooperativo puede tornarse en un obstáculo para alcanzar las comprensiones previstas.

En suma, el aprendizaje cooperativo resulta ser fundamental para el desarrollo de habilidades de observación ya que, para comenzar, los estudiantes pueden apoyarse unos a otros en sus debilidades y fortalezas en la consecución de las metas propuestas, además de capitalizar la discusión grupal para generar observaciones más perspicaces y detalladas. Asimismo, el aprendizaje cooperativo genera sentimientos positivos asociados con la clase, importantes para que los estudiantes dediquen más esfuerzo, tiempo e interés en la meta propuesta. Finalmente, es imperativo tener un modelo definido para trabajar cooperativamente en clase, ya que esta estrategia para que sea exitosa requiere de estudiantes que tengan sólidas rutinas de trabajo, habilidades interpersonales y una dosis de independencia para que la actividad sea exitosa. Por los motivos mencionados anteriormente, se aconseja el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo como medio eficaz de desarrollar habilidades de pensamiento.

CONCLUSIONES

El propósito de esta tesis fue determinar cómo desarrollar habilidades de clasificar y comparar a través de las artes visuales en estudiantes del grado quinto del Colegio mayor de los Andes. Para alcanzar este objetivo se identificaron estrategias de clase que permitieran el desarrollo de dichas habilidades de observación a la vez que los contenidos prescritos desde el currículo de artes visuales; se implementaron dichas prácticas en el marco de una unidad de comprensión, al final de la cual fueron seleccionadas las mejores prácticas para el desarrollo de habilidades de clasificar y comparar, identificándolas en el ejercicio de la práctica pedagógica y se analizaron evidencias de estudiantes recogidas durante la investigación-acción en el aula para determinar si estos efectivamente mejoraron sus habilidades de observación con esta intervención.

La literatura al respecto del tema de desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de básica primaria ofrece abundantes ideas para llevar los estudiantes a un nivel adecuado, sin embargo, estas ideas se presentan como actividades aisladas, estrategias generales para seguir en diferentes áreas y en la gran mayoría de los casos hace falta ver cómo estas estrategias propuestas pueden ser encadenadas en una planeación de clase eficaz. La literatura revisada señala una falencia en el desarrollo de habilidades de pensamiento, que es la falta del saber práctico de los profesionales de la educación en cómo implementar de forma exitosa y consistente en su práctica cotidiana el desarrollo de habilidades de pensamiento (Beyer, 1984).

Esta investigación-acción en el aula fue una experiencia de clase que buscó aproximar la teoría acerca de las habilidades de pensamiento en el contexto particular de la clase de artes visuales de la docente-investigadora. Este ejercicio es oportuno en el momento actual de educación en nuestro país, donde como docentes somos conscientes de la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento, pero no es claro el cómo hacerlas realidad en el aula; debido a esto, es imprescindible llevar a cabo investigaciones que tiendan puentes entre la teoría pedagógica planteada y la realidad de nuestras instituciones. A continuación se presentan los hallazgos más significativos de esta investigación-acción en el aula en detalle, finalizando con las recomendaciones para futuras investigaciones en este campo.

Primero, se estableció mediante revisión de literatura las estrategias idóneas para desarrollar habilidades de clasificar y comparar en el marco de las artes visuales para quinto de primaria. Los autores consultados sugieren incluir:

- Uso de obras de arte para tener un anclaje sensorial que provoque la observación (Perkins 1994)
- Actividades de clasificar y comparar orales y escritas como medio para que los estudiantes tengan la oportunidad de refinar sus observaciones iniciales (Marzano et al. 2001).
- Actividades de observación presentadas de forma explícita y guiadas paso a paso, para lograr observaciones osadas, profundas y organizadas (Perkins, 1994)

La habilidad de observación, para ser medible, debe registrarse en algún medio, y esta investigación propuso los medios oral, escrito y visual para este propósito. Para lograr dar estructura a estas observaciones se usó, en la modalidad de observación oral la estrategia de “Zoom in” (Ritchart, et al. 2011) y en la modalidad de observación escrita el uso de organizadores gráficos (Marzano, et al. 2001) Es importante notar que los autores consultados no contemplan la posibilidad de expresar observaciones de forma visual (uso de dibujo), pero la presente investigación sugiere que algunos estudiantes no tan exitosos para expresar sus comprensiones por los medios orales o escritos, eran capaces de usar las imágenes para evidenciar su observación. Para brindar una retroalimentación acorde con las necesidades del grupo para mejorar las habilidades de clasificar y comparar se propuso el uso de rúbricas (Tanner 2006), listas de chequeo y co-evaluación. La implementación de este programa es consistente con la propuesta de Beyer (1984) respecto a la importancia de modelar paso a paso la habilidad escogida, utilizando una estrategia familiar para los estudiantes como guía y recordando cada vez los pasos requeridos buscando que los aprendices interioricen los aspectos fundamentales de la habilidad trabajada.

En un segundo momento se seleccionaron, a la luz de los resultados obtenidos en clase, las mejores prácticas para desarrollar las habilidades de clasificar y comparar. Esta selección señaló el uso rutinario de organizadores gráficos y el trabajo cooperativo como las herramientas indispensables en el desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula en la que se implementaron Si bien existen múltiples aproximaciones para el desarrollo de habilidades de pensamiento, en la presente tesis se verificó que estas dos técnicas son eficientes, de fácil aplicación en el aula y ofrecen grandes resultados, siendo las principales responsables del avance en los estudiantes en el campo de las habilidades de observación.

Organizadores gráficos: el éxito de esta práctica es consistente con la afirmación de Marzano, et al. (2001), quienes resaltan la importancia de presentar a los estudiantes tareas altamente estructuradas en los momentos iniciales del aprendizaje de una nueva habilidad de

pensamiento. Se puede afirmar que la sugerencia de Perkins (1994) de observar y tomar nota mental de las observaciones realizadas no es suficiente para desarrollar plenamente la habilidad de observar en estudiantes de primaria.

Trabajo cooperativo: los resultados obtenidos indican que es una estrategia efectiva para ayudar a los estudiantes a alcanzar observaciones complejas, osadas y profundas tal como Perkins (1994) indica que debe ser la auténtica observación reflexiva. Este trabajo fue consistente con las sugerencias hechas por Johnson, et al. (1991), quienes prescriben un trabajo cooperativo no competitivo donde los miembros del equipo aporten sus saberes en función de la tarea propuesta al equipo. Adicionalmente, el trabajo en equipo genera una relación de afectividad con la clase, lo cual redundaba en más tiempo y esfuerzo para el logro de su aprendizaje según lo descrito por Briceño (2006). Es evidente en este estudio la respuesta positiva hacia la estrategia de trabajo cooperativo en el análisis de resultados de la entrevista grupal a los estudiantes.

El tercer y último objetivo de esta tesis se cumplió al analizar las evidencias de progreso en los estudiantes respecto a las habilidades de clasificar y comparar, recogidas a lo largo de la implementación de la presente investigación-acción en el aula. Se verificó que los estudiantes mejoraron sus niveles de observación, específicamente de comparar y clasificar, de acuerdo con la prueba escrita adaptada de Langrehr (2003), aplicada como prueba diagnóstica y prueba de salida en la presente investigación-acción. En dicha prueba los estudiantes demostraron un progreso significativo en habilidades generales de observación, así también como progresos importantes en las habilidades específicas de comparar y clasificar, representado en el aumento de calificación general, donde la calificación obtenida en la prueba diagnóstica fue de puntaje bajo para el 71%, mientras que en la prueba de salida tuvo un puntaje bajo para el 41% y ningún estudiante fue calificado como deficiente. A lo largo de la implementación también se evidenció un progreso gradual de las habilidades de observación de los estudiantes, progreso reflejado en los organizadores gráficos evaluados, donde la media de calificación en la primera sesión fue de 3,4/6 mientras que en el desempeño final se obtuvo una media de calificación de 5,3/6. La entrevista grupal a estudiantes evidencia que algunos estudiantes lograron incluso definir por qué es importante la observación reflexiva y cómo esto optimiza su creación artística y comprensión de obras de arte.

Esta investigación-acción fue conducida en el marco de las artes visuales, enfocándose en estudiantes de quinto de primaria de edades comprendidas entre 10 y 12 años. Es importante

para ampliar el alcance de esta investigación poder estudiar el desarrollo de habilidades de observación desde un enfoque transdisciplinario, con el propósito determinar cómo estas habilidades pueden ser trabajadas desde otras disciplinas del currículo escolar, forjando desde todas las áreas involucradas una habilidad que los estudiantes puedan transferir a diferentes contextos. El tiempo para analizar la práctica de aula presente fue de siete sesiones, donde se dio inicio al desarrollo de habilidades de observación en su primera etapa de *modelar* externamente la habilidad en los estudiantes según lo descrito por Beyer (1984). Explorar como los estudiantes internalizan la habilidad y luego logran transferirla a otras disciplinas podría ser el objetivo de una nueva investigación-acción generada a partir de los resultados presentados en este informe. Esta investigación-acción propone en su trabajo de aula el aprendizaje colaborativo, y como tal los organizadores gráficos evaluados son producto de una creación colectiva. Esto presenta una limitación que debe ser considerada, ya que más que el progreso individual de estudiantes, fue evaluado el progreso promedio del grupo, desde el momento del diagnóstico hasta las pruebas de salida. Para comprender cómo estudiantes particulares adquieren la habilidad de observación propuesta se sugiere para futuras exploraciones el uso de estudio de caso como parte de la metodología escogida.

En suma, para lograr desde la práctica de clase de artes visuales un desarrollo adecuado de habilidades de observación, se requiere como primer momento determinar cuáles son los componentes que constituyen la habilidad de observar, es decir, el paso a paso mental para desempeñarla exitosamente. A continuación se formula un plan para ejercitar al estudiante en cada uno de estos componentes discretos que constituyen la habilidad. Este plan debe incluir actividades de diferentes tipos tales como escritas, orales y visuales, así como múltiples oportunidades de contrastar sus observaciones con las del docente y otros compañeros de clase, de forma tal que los estudiantes tengan suficientes oportunidades de profundizar en sus observaciones en este proceso de retroalimentación. En el curso de esta investigación-acción fue incuestionable la riqueza aportada por el uso de organizadores gráficos y el trabajo cooperativo, al ser oportunidades para poner las observaciones individuales formuladas mentalmente en un plano donde pudiesen ser comentadas, extendidas, defendidas y en definitiva, refinadas.

Las habilidades de pensamiento son la apuesta que hace la educación para ofrecer a los estudiantes herramientas necesarias para desplegar sus capacidades intelectuales tanto en el aula de clase como en un medio profesional en el futuro. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones tiene lugar en espacios muy diferentes a nuestro contexto nacional y local. Es

imperativo que desde nuestras instituciones educativas se inicie un esfuerzo organizado para acercar la teoría formulada al respecto a nuestra práctica de aula, verificando su aplicabilidad y pertinencia, tanto como las diferencias emergentes y adaptaciones que requieran nuestros estudiantes colombianos. Sobre todo, es necesario arriesgarse a poner en juego en el aula todos los conocimientos teóricos disponibles acerca del desarrollo de habilidades. Finalmente, más importante que conocer la información, es poder darle sentido en un contexto real; tanto para los estudiantes que están adquiriendo habilidades de pensamiento como para los profesionales de la educación que deben hacer un ejercicio disciplinado, concentrado y sobre todo reflexivo para que la teoría disponible de habilidades de pensamiento sea significativa y cambie realmente la propia práctica.

RECOMENDACIONES

Las habilidades de pensamiento requieren una estructura claramente organizada, no sólo al interior de una única asignatura, sino a través de diferentes asignaturas (transdisciplinar), y a través del tiempo, a medida que los estudiantes avanzan en su currículo de contenidos. A los directivos y coordinadores de instituciones de básica primaria y secundaria se les recomienda estructurar un currículo de habilidades de pensamiento, identificando las habilidades que desean enseñar a través del currículo, organizándolas de acuerdo a su pertinencia con la edad de los estudiantes y las habilidades previamente adquiridas, y señalando momentos donde dichas habilidades han de ser evaluadas para observar los avances realizados.

Una segunda recomendación para directivos y coordinadores es determinar de forma clara e informada la teoría de habilidades de pensamiento que servirá como base para generar currículos generales para la institución. Esto, con la intención de unificar los conceptos, términos y jerarquías que serán de dominio general de los docentes, formando así una cultura donde todos en la institución reconozcan un mismo cuerpo teórico. Esto evitaría el problema mencionado por Beyer (1984) de la falta de consenso en la comunidad educativa como una de las grandes dificultades en la adopción de habilidades de pensamiento en instituciones educativas.

Como tercero y último se sugiere a los directivos que estén interesados en incluir habilidades de pensamiento en su institución la capacitación constante del cuerpo docente en cómo llevar a la práctica la teoría de habilidades de pensamiento. Esto podría llevarse a cabo con la creación de grupos de investigación entre docentes, donde la escuela fomente la investigación y crecimiento académico de sus profesores ofreciendo asesorías y espacios para que estas reflexiones de aula sean posibles.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Personalmente me acerqué a la maestría en Pedagogía buscando la preparación necesaria para poder ejercer responsablemente mi profesión como maestra de artes visuales. La ética nos requiere ser el mejor profesional posible, buscar diligentemente todo lo que se pueda conocer de nuestro campo. Para el logro de este objetivo la universidad de la Sabana ha sido un apoyo de todo punto satisfactorio.

Sin embargo, conocer o saber qué se debe hacer no hace automáticamente un profesional idóneo. Recordemos que, más importante que conocer la información, es poder hacer sentido de ella en nuestro contexto. Esto es verdad para nuestros estudiantes, quienes están adquiriendo habilidades de pensamiento para que puedan interpretar y utilizar lo que, de otro modo, sería información inerte. Del mismo modo, los profesionales de la educación tenemos la responsabilidad de hacer fecundos, por medio de la acción, los conocimientos recibidos. Disfrutamos de una riqueza de saberes ofrecida para renovar la educación, gracias al esfuerzo de investigadores desde campos afines a la pedagogía y desde la pedagogía misma. Ahora es responsabilidad de cada educador unir estos saberes a una aplicación en el aula disciplinada y reflexiva, para que esta información sea significativa y cambie realmente la práctica propia y la calidad de la educación que nuestros estudiantes reciben de nosotros. Cada docente está llamado a conocer cómo ser mejor profesional y a vivir este aprendizaje en el día a día, formando redes de trabajo con colegas comprometidos con la excelencia de la práctica profesional.

REFERENCIAS

Allen, Debora. Tanner, Kymberly. (2006) Rubrics: Tools for making learning goal and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *Life Sciences Education journal*, vol 5, página 197-203

Baxter Magolda, Marcia (1998) Teaching students to think critically. *The journal of higher education Vol N 3*, 358-360

Beyer, Barry K. (1984) Teaching thinking skills- Defining the problem. *Phi, Delta Kappan Volumen 65*, 486 – 490

Beyer, Barry K. (2001) *Practical strategies for direct instruction in thinking skills*, ASCD Alexandria, Virginia, USA

Briceño, M. (2006) Actitud de los estudiantes hacia la asignatura inglés en la facultad de odontología de la universidad de Carabobo, *ODOUS científica, Volumen VII, No 1*,

Campos, Agustín. (2007) *Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo*, Editorial Magisterio

Cardenas, Melba L. (2005) Orientaciones metodológicas para la investigación –acción en el aula, Departamento de lenguas extranjeras, Universidad nacional de Colombia

Colegio Mayor de los Andes (2015) *Plan de Estudios para artes visuales primaria 2014 – 2015*. Cajicá, Cundimamarca

Committee on Developments in the Science of Learning, (2001) *How people learn: Brain, mind, experience and school*, National Academy Press ,Washington D.C.

Consultado el 18 de Mayo del 2015. Andes: Aprendizajes nuevos y dinámicos para escuelas y sociedades, <http://learnweb.harvard.edu/andes>

Consultado el 18 de Mayo del 2015. Fernández Pacheco, Juan Manuel, Real Academia Española RAE, <http://www.rae.es/>

Cotton, Kathleen. (1991) Teaching thinking skills. *The journal of higher education Vol 59*, 358-360

Danko –McGhee, Kathy. Sultsky, Ruslan.(2007) Floating experiences: empowering early childhood educators to encourage critical thinking in Young children through the visual arts. *Art Education Vol 60*. 13-16

Darts, David.(2006) Art education for a change, contemporary issues and the visual arts. *Art education issue september 2006*, 5-10

Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Efland, Arthur D. (2012) *Una historia de la educación del arte, tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, ediciones Paidós Iberica S.A.

Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl,(2002) *Theory into practice, volume 41*, College of education, The Ohio State university

Gardner, Howard.(1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educator

García, J.E. García, F.F. Martín, J.& Porlán, R.(2007) *¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?* Red IRES

Gree, Gaye. (2006) In their own words, critical thinking in artista diaries and interviews. *Art Education July 2006*, 45-53

Guzmán Castillo, Mirtha. Medina Gómez, Nury. (2014) Intervención Pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes de segundo grado

de la IERD Patio Bonito Nemocón. Tesis de Maestría Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Hierle, David.(2000) *Visual tools for mapping minds*. Association for supervision and curriculum development, Alejandría

Johnson, David W. Johnson, Roger T. Smith, Karl A. (2013) *Cooperative learning*, Universidad de Minnessota, USA

Kemmis, Stephen. McTaggart, Robin. (1992) *Como planificar la investigación- acción*, Editorial Laertes

Kolb, Alice Y. Kolb, David A. (2005) Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning and education*. Junio 2005. 193, 211

Krathwohl, Anderson, *Theory into practice*, volumen 41, número 4, otoño 2002 Ohio.

Lampert, Nancy (2006) Enhancing critical thinking with aesthetics. *Art education Vol 59*, 46-50

Langrehr, Jhon.(2003) *Learning to think: Basic exercises in the core of thinking skills for ages 6-11*, Routledge

LeRoy, hay. (2001) *Thinking skills for the information age*, Alexandria, USA

Lynch, Patricia. (2007) Making meaning many ways. *Art Education July 2007*, 33-39

Marzano, Robert J. (2000) *transforming classrooms gradings*. Página 95. Alexandria, VA: association for Supervision and Curriculum development.

Marzano, Robert J. Pickering, Debra J. Pollock, Jane E. (2001) *Classroom instruction that works, research –based strategies for increasing student achievement*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, USA

McGuinness, Carol.(1999) From thinking skills to thinking classrooms. *School of psychology, Queen's University, Belfast*

McLean, Cheryl L.(2005) Evaluating critical thinking skills: Two conceptualizations. *Journal of distance education, Volumen 20, 1-20*

Mendia, Rafael (2012) *Aprendizaje y servicio solidario: Un proyecto integrado de aprendizaje*, Fundación Zerbikas, Bilbao

Ministerio de Educación Nacional MEN, (1997) *Serie lineamientos curriculares, Educación Artística*, Bogotá.

Moje Álvarez, Carlos Arturo (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*, Universidad Surcolombiana

Nickerson, Raymond S. (1991) *Por qué enseñar a pensar*. BBN Laboratories INC.

Nugent, Glenda. Malik, Sakil. Hollingswirth, Sara. (2001) *A practical guide for action research for literacy educators*, International Reading association, Nokia corporation and Pearson.

Organización Bachillerato internacional (2007) *Como hacer realidad el PEP: Un marco curricular para la educación internacional*. Edición revisada 2009, Reino Unido

Perkins, David N. (1994) *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Getty Center for education in the arts, USA

Perkins, David. (2010) *El aprendizaje pleno, principios de la enseñanza para transformar la educación*, editorial Paidós.

Presseisen, Barbara Z. (2001) *Thinking skills: meanings and models revisited* , Alexandria, USA

Resnick, Lauren B (1999) Making America smarter: The real goal of school reform. *Education week volumen 8*, 38-40

Ritchhart, Ron. Church, Mark. Morrison, Karin. (2011) *Making thinking visible, how to promote engagement, understanding and independence for all learners*, Jossey Bass, San Francisco, EEUU.

Robbins, S. (1996). *La administración en el mundo de hoy*. San Diego State University. Prentice may. USA.

Rodríguez, Alfredo. Parra, Ciro. Altarejos, Francisco.(2001) *Pensar la sociedad, una iniciación a la sociología*. Editorial Eunsa. Navarra, España.

Secretaría de educación de Bogotá, (2011) *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*, secretaria de educación del distrito, Bogotá, Colombia.

Shuell, Thomas J. (1990) Learning as a multisource phenomenon: Phases of meaningful learning. *Review of educational research, Volumen 60*, 531-547

Uttech, Melanie (2005) *¿Qué es la investigación acción y qué es un maestro investigador?*, Centro de Educación e Investigación, Phoenix, EEUU

Vesta, Daniel A. Stuart, Patricia. (2006) Suggestions for integrating arts into the curriculum. *Art Education, Enero 2006*. 32-36

Zander, Mary J. (2004) Becoming dialogical: Creating a place for dialogue in art education. *Art Education Vol 57*, 45-49

ANEXOS

1.1 Encuesta a docentes

En el desarrollo de la investigación que estoy haciendo para mi maestría titulada “desarrollo de habilidades de pensamiento desde las artes visuales”, requiero establecer un diagnóstico acerca de tendencias de habilidades de pensamiento en mi institución. Por lo tanto, me gustaría conocer su postura, opinión y prácticas como docente respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula de clase. Cada declaración tiene seis posible respuestas, según

- (1)** Muy en desacuerdo **(2)** En desacuerdo **(3)** Indeciso **(4)** De acuerdo **(5)** Muy de acuerdo
(N/A) No aplica

Por favor conteste marcando con una X en la casilla correspondiente, la respuesta que considere representa su percepción del desarrollo de habilidades de pensamiento.

En el siguiente espacio por favor escriba el listado de habilidades de pensamiento que usted conoce y el área desde las que las desarrolla

		1	2	3	4	5	n a
Conocimientos personales	Tengo claridad acerca los tipos de habilidades de pensamiento a ser desarrolladas desde mi área.						
	Conozco el orden progresivo en el que han de ser introducidas estas habilidades a los estudiantes.						
	Sé por cuanto tiempo debo trabajar una habilidad de pensamiento para que ésta sea dominada por los estudiantes.						
	Se qué tipo de ejercicios deben ser ejecutados para que una habilidad de pensamiento sea dominada.						
	Conozco por lo menos un cuerpo teórico que sustente la relevancia de las habilidades de pensamiento a desarrollar.						

Entorno Institucional	Existe un plan escrito, completo y coherente de las habilidades de pensamiento a desarrollar en cada año escolar.								
	Hay suficiente tiempo para desarrollar habilidades de pensamiento en el aula de clase.								
	Existen suficientes recursos para el desarrollo de habilidades de pensamiento con los estudiantes.								
	La institución da la misma importancia a las habilidades y a los contenidos.								
	El nivel de habilidades de pensamiento de cada estudiante es evaluado rigurosamente.								
Nivel de estudiantes	En general considero que los estudiantes poseen las habilidades de pensamiento pertinentes para su nivel.								
	En general considero que en años anteriores otros docentes han desarrollado las habilidades de pensamiento que los estudiantes necesitan.								

Yo, _____ estoy de acuerdo en participar en la investigación “desarrollo de habilidades de pensamiento desde las artes visuales”, mi incorporación es voluntaria y entiendo que la información ofrecida en esta entrevista será utilizada para generar gráficas y un informe, manteniendo siempre en confidencialidad la identidad de los encuestados.

_____ ¡Muchas gracias por su participación!

Firma

1.2 Prueba inicial de habilidades de observación

Nombre:

Grado:

Observar propiedades

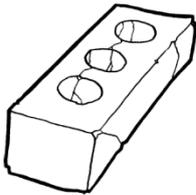
Todas las cosas, sean hechas por el hombre o en la naturaleza, tienen un diseño. El diseño de cada cosa tiene una razón. Por ejemplo, hay una razón para que una botella este hecha de vidrio y no de piedra. Las señales de PARE son rojas por un motivo específico. No es coincidencia que los arboles tengan miles de hojas en vez de tener solo 10 o 20.

- El diseño de cada cosa cumple un propósito particular.
- Todos vemos los objetos pero pocas veces nos preguntamos por qué son como son, en vez de algo diferente.

En este espacio te propongo mirar las cosas con cuidado y reflexivamente. Si miras el mundo pensando en lo que ves la vida se puede hacer más interesante. Comenzarás a entender por qué las cosas fueron diseñadas de cierta forma.

Para enfocarte mejor en las propiedades de algo que observas puedes preguntarte porque algo tiene el **color**, el **uso**, el **material**, las **partes** o la **forma** que tiene, en vez de ser de otra manera.



EJEMPLO		
OBJETO	PROPIEDADES	RAZONES PARA PROPIEDADES
Ladrillo 	Áspero Pesado Forma geométrica	El cemento se pega a la superficie Para que la pared sea resistente Para poder poner uno encima del otro

Escribe tres propiedades de cada una de las cosas que aparecen en la columna de objetos. En frente de cada propiedad, escribe la razón por la que tú crees ese objeto es así.

OBJETO	PROPIEDADES	RAZONES PARA PROPIEDADES
Moneda	* * *	* * *
Bandera	* * *	* * *
Árbol	* * *	* * *
Llanta de carro	* * *	* * *
Botella	* * *	* * *
Balón de fútbol	* * *	* * *



OBSERVAR SIMILITUDES

¿Te has preguntado por qué dos o más cosas son parecidas?

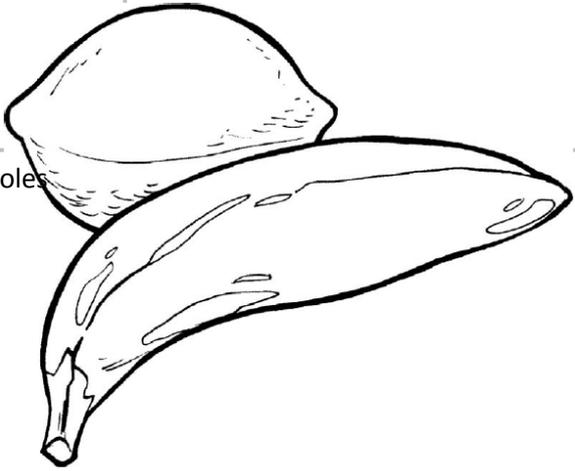
Por ejemplo, ¿te has preguntado en que se parecen un limón y un banano? ¿Se te ocurren por lo menos cuatro cosas en las que se parecen?

Para encontrar similitudes es útil pensar en las categorías dadas en la primera hoja, que son

- color
- uso
- material
- partes
- Forma

Entonces, ¿en que se parecen los dos objetos?



EJEMPLO	
OBJETOS	PROPIEDADES SIMILARES
Banano, limón	<p>Ambos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comida • Piel gruesa • Crecen en los árboles • Huelen bien 

Escribe tres propiedades similares de los objetos listados a la izquierda	
OBJETOS	3 PROPIEDADES SIMILARES
Flores Pájaros	* * *
Camino Río	* * *
Silla Caballo	* * *
Libro Puerta	* * *
Los números 4 y 8	* * *
Cuadrado Círculo	* * *

OBSERVAR DIFERENCIAS

Es importante notar también como las cosas son diferentes entre ellas. Por ejemplo, un gato y un perro pueden ser similares en que ambos son seres vivos, animales, tiene cuatro patas, y ambos comen carne. Sin embargo, solo los gatos maúllan o trepan arboles. En este ejercicio revisaremos si puedes notar esas, a veces pequeñas, diferencias entre cosas.

EJEMPLO	
OBJETOS	PROPIEDADES DIFERENTES
<p>gato, perro</p> <p>Sólo el gato ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trepa arboles • Maúlla • Atrapa ratones  <p>The illustration shows a boy in profile, sitting on the floor with his hands clasped, looking thoughtful. A thought bubble above him contains a dog on the left and a cat on the right, representing the objects of comparison.</p>

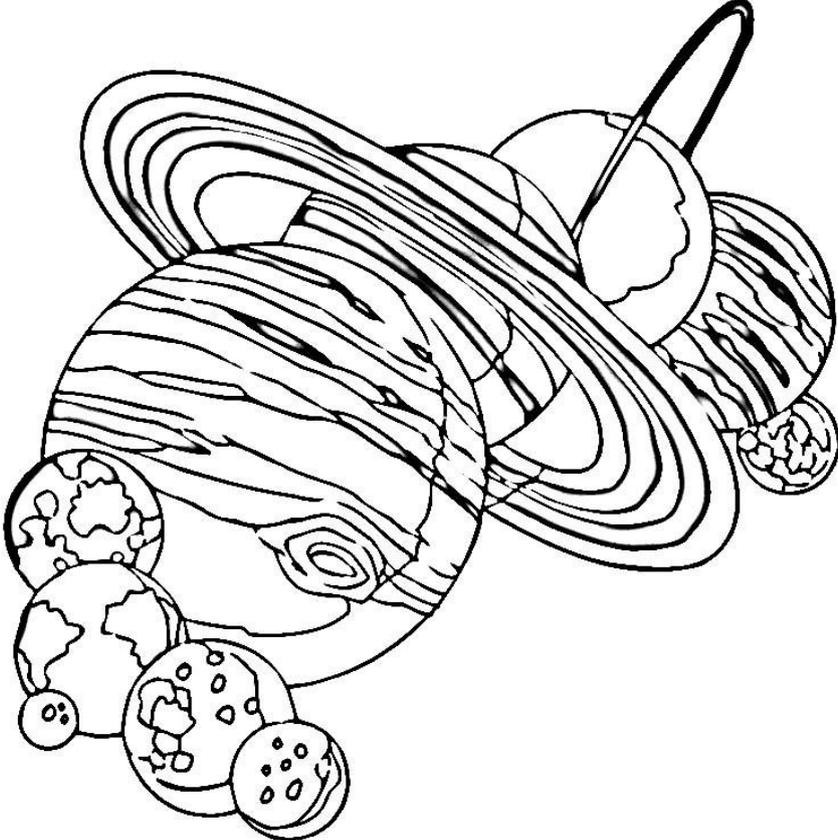
Escribe tres propiedades diferentes de los objetos listados a la izquierda	
OBJETOS	3 PROPIEDADES DIFERENTES
Mesa, Silla Solo la silla...	* * *
Cangrejo Pez Solo el cangrejo...	* * *
Círculo Triángulo Solo el círculo...	* * *
Periódico Libro Solo el libro...	* * *
Presidente Rey Solo el rey...	* * *
Caja cofre Solo la caja...	* * *

CATEGORIZAR

Categorizar es ubicar cosas similares en grupos o categorías que organizamos en nuestra mente. Estas categorías son como “carpetas” con diferentes nombres, por ejemplo, en la carpeta llamada “cosas vivientes” podemos poner flores, insectos, humanos, arboles, etc. En nuestra mente podemos crear tantas “carpetas” como queramos.

Si organizamos cosas en categorías es más fácil encontrar ejemplos de una categoría cuando lo necesitemos.

Entre más cosas observemos y comparemos, mas ejemplos tendremos para organizar en categorías. A continuación propondremos unos objetos que tendrás que organizar en categorías.

EJEMPLO	
OBJETOS	IGUALES PORQUE TODOS SON...
Venus Tierra Saturno	<ul style="list-style-type: none"> • Planetas 

Los tres objetos de la izquierda tienen una o más cosas en común. Escribe la categoría (o categorías) a la que pertenecen	
OBJETOS	IGUALES PORQUE TODOS...
Tijeras, magneto, puntilla	
Hormiga, cucarrón, mariposa	
Hielo, niebla, vapor	
Carbón, sol, gasolina	
Rampa, polea, palanca	
Calculadora, reloj, regla	
Foto, libro, página	
Balón, moneda, llanta	
Los números 7, 11 y 13	
Las palabras mar, hay, gol	
Jabón, hielo, dulce	

COMPARAR

Ya miramos a similitudes y diferencias entre objetos. Pero, ¿podemos combinarlas?

Si. Es posible pensar en cómo dos cosas son diferentes y como son similares. Recuerda, siempre es útil pensar en categorías como el tamaño, color, uso, material, partes y forma de las dos cosas que estas comparando.

EJEMPLO		
(DIFERENCIAS) SOLO LOS TIBURONES...	SIMILITUDES DE TIBURONES Y GATOS	(DIFERENCIAS) SOLO LOS GATOS...
Nadan	Comen carne	Maúllan
No tienen patas	Tienen sangre	Trepan a los arboles
Tienen agallas	Tiene cola	Son mascotas

Posibles similitudes y diferencias		
Solo los arboles...	similitudes	Solo los insectos...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo los dinosaurios...	similitudes	Solo los elefantes...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo los caracoles...	similitudes	Solo los cangrejos...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo el ajedrez...	similitudes	Solo el futbol...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo el número 8...	similitudes	Solo el número 9...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo los autos...	Similitudes	Solo los helicópteros...
*	*	*
*	*	*
*	*	*

¡Gracias por tu esfuerzo!

2.1 Actividades de clase programadas

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA: POSTAL PARA UN AMIGO

Esta actividad busca realizar un diagnóstico general de la habilidad de “observar” de los estudiantes.

La instrucción es la siguiente:

- Mira detenidamente por algunos minutos el retrato de Frida Kahlo “columna rota”.
- Con la imagen presente imagina y escribe quién es esta persona, en donde está, de donde viene, que está sintiendo, diciendo, pensando, qué va a pasar luego. Sé lo más descriptivo posible para abarcar la totalidad de lo visto en la imagen.
- Se retira la imagen y por el respaldo dibuja el retrato del personaje exactamente como lo recuerdes, con tantos detalles, colores, texturas y espacios como sea posible recordar.
- Discutir en grupo la experiencia, si ayuda o no describir con palabras para ver mejor, que cosas olvidamos, porque todos estamos de acuerdo en ciertas sensaciones o ideas alrededor del personaje.

EVALUACIÓN

Es diagnóstica, la hace el docente a partir de las respuestas orales de los estudiantes a las siguientes preguntas: ¿Qué medios usa el artista para comunicarse? ¿Qué elementos me reflejan la personalidad del artista? ¿Cómo puedo saber que quería el artista comunicar? ¿Qué elementos tiene el artista para producir un retrato? ¿Que es importante al hacer un retrato?

ACTIVIDAD 1: DISEÑO DE ROSTROS EXPRESIVOS

Esta actividad va dirigida a desarrollar la habilidad de comparar mediante el uso de diagramas de Venn, a través del uso de imágenes para identificar similitudes y diferencias.

- los estudiantes recibirán 5 hojas de papel donde en cada una esbozaran un diagrama del rostro humano, ubicando la posición de ojos nariz, boca y línea del cabello, teniendo cuidado de no esbozar ninguna expresión.
- se les dará por grupos a los estudiantes tres imágenes expresando el mismo sentimiento en el rostro. Además de las tres imágenes los estudiantes recibirán un diagrama de Venn donde deben ubicar las similitudes y diferencias de los rostros que tienen en frente, discutiendo sus ideas con los compañeros.
- los estudiantes realizarán en una hoja de papel, individualmente, una adaptación de la expresión estudiada, teniendo en cuenta que deben utilizar las características encontradas en común por el grupo. En su bitácora clasificarán la expresión, (por ejemplo, furioso) y describirán junto al dibujo las características particulares de esta expresión.
- Cuarto, los estudiantes cambiarán de grupo, conformando nuevos grupos con un integrante de cada mesa. Allí, cada uno describirá el rostro que le correspondió, nombrando además los atributos principales. Al compartir el diagrama de Venn, todos los del grupo dibujarán su versión de la expresión, además de copiar la descripción en su cuaderno de apuntes.
- Al final haremos una exposición de diagramas de Venn e ilustraciones. Cada grupo calificará la actuación de su grupo vecino por medio de una rúbrica.

EVALUACIÓN

Rúbrica co-evaluativa: Cada grupo de trabajo será evaluado por otro grupo con criterios salidos de una rúbrica. Los criterios serán observación y precisión de los gráficos.

ACTIVIDAD 2: SIMBOLISMO EN RETRATOS

Esta actividad introduce la habilidad de clasificar, proponiendo el uso de una matriz para organizar las observaciones hechas.

- Analizar un par de obras (retratos) en grupo, mencionando como los colores, la composición, la expresión del rostro y los símbolos encontrados se unen para crear un mensaje.
- Utilizando la rutina “zoom in” los estudiantes observan detalladamente “La gitana dormida” de Henri Rousseau.
- Cada estudiante crea una matriz de categorías donde describe que colores, expresiones faciales y elementos encuentran en el cuadro.
- Se propone a los estudiantes un juego, donde deben imaginar que ocurre antes y después de la escena del cuadro, y deben representarlo como en una tira cómica. Reciben entonces dos rectángulos vacíos, uno será el marco para lo que ocurrió antes, y otro para lo que ocurre después. En cada marco los estudiantes deben crear una imagen REALIZANDO un cambio en cada una de las categorías señaladas; es decir, debe cambiar la expresión, el color y entrar o cambiar los elementos o símbolos vistos.
- Los estudiantes exponen su tiras cómicas para que los compañeros las observen. Al azar otros compañeros realizaran un checklist de lo que aparece en la tira cómica.

EVALUACIÓN

Lista de chequeo: Se evalúa por medio de la co-evaluación, cada estudiante cambiará al azar su trabajo con otro, y debe calificar el trabajo de su compañero en una checklist bajo criterios de claridad, variedad de escenas y calidad del trabajo.

ACTIVIDAD 3: HISTORIA PERSONAL Y SIMBOLISMO

En esta actividad se ejercita nuevamente la habilidad de clasificar mediante el uso de una matriz para que los estudiantes organicen sus ideas, puedan contemplarlas claramente y usarlas para crear una obra plástica.

- Los estudiantes observan una exposición de power point acerca de símbolos, qué son y cómo se usan en arte. Se realiza la rutina de “Zoom In” con la imagen de “autorretrato con collar de espinas” de Frida Kalho.
- Cada estudiante crea una tabla o matriz donde escribe animales, objetos y actividades que lo representan o tiene un significado especial.
- Cada estudiante traza su perfil y crea una collage en su interior con dibujos y recortes de revistas donde plasma cada una de las cosas significativas que ha mencionado en su tabla.
- Los estudiantes exponen su trabajo, y reciben una hoja de autoevaluación donde reportan su trabajo de clase.

EVALUACIÓN

Rúbrica Auto-evaluativa: Los criterios de evaluación son pegados al tablero en forma de rúbrica y cada estudiante debe decidir al final de la clase cuál fue su desempeño.

ACTIVIDAD 4: COLOR Y SIMBOLISMO

Esta actividad propone crear un mapa conceptual grupal donde los estudiantes clasifican los diferentes saberes que poseen del significado de los colores.

- Los estudiantes crean grupos de trabajo, a cada grupo se asigna un color. El grupo debe pensar que significa ese color, en que contextos se usa, para que no es adecuado ese color.... Se puede dar pistas poniendo imágenes donde el color se use en el contexto.
- Cada grupo pone en un post-it la idea que aceptó todo el grupo y pega el post-it en el organigrama grande de la clase.
- Los estudiantes cambian de grupo y piensan acerca de las características de otro color, rotando de color y compañeros de grupo hasta que el mapa mental esté completo.
- Todos los estudiantes se detienen para contemplar el organigrama y contemplar los diferentes significados de cada color.
- Los estudiantes deben elegir entonces uno o dos colores que puedan asociar a su imagen personal, dependiendo de con cuales se identifica más, y creará un retrato donde estos sean los únicos colores que se usan.
- Al terminar los retratos los estudiantes los exponen y cada estudiante intentará “leer” el retrato de otro compañero, interpretando los colores usados en este.

EVALUACIÓN

Evaluación oral hecha por la docente por medio de rúbrica: la rúbrica estará publicada en el tablero en el momento de la evaluación. Cada estudiante debe interpretar el retrato de otro explicando el significado de los colores usados, demostrando su dominio del tema.

ACTIVIDAD 5: CREACIÓN DE ÉNFASIS POR TAMAÑO

Esta actividad busca introducir a los estudiantes al concepto de énfasis, mostrando las formas más comunes para realzar un elemento en una obra.

- Los estudiantes reciben una corta lección de qué significa énfasis en arte y cómo puede ser identificado en una obra de arte.
- Los estudiantes reciben una matriz de comparación y se les pide que concentren su atención en descubrir los detalles que han sido enfatizados en un par de obras.
- Los estudiantes observan una escultura del dios de la guerra junto a una escultura de una diosa prehistórica, y realizan su matriz en parejas, discutiendo y anotando las similitudes y diferencias en ambas esculturas.
- Se realiza una discusión grupal de que significaban ambos dioses en la antigüedad y cómo las diferencias de significado crean diferentes esculturas.
- Los estudiantes crean una escultura de diosa prehistórica basándose en las observaciones hechas anteriormente.

EVALUACIÓN

Auto-*evaluación, los estudiantes utilizan una rúbrica para determinar la calidad de su trabajo, y justifican oralmente la posición de su escultura en el continuo presentado.

PRUEBA DE DESEMPEÑO FINAL

Esta actividad busca dar un cierre a la unidad de comprensión ejecutada de artes en los pasados tres meses, recogiendo la temática vista además de buscar detectar los avances ocurridos en las habilidades de observación ejercitadas a lo largo de la unidad. Esta prueba tiene un componente escrito, donde los estudiantes diseñan una matriz clasificando imágenes, un componente visual donde crean una imagen que tenga determinadas características expresivas decantadas en la matriz de observación, y un componente oral donde los estudiantes exponen a la clase sus descubrimientos. La actividad tiene una co-evaluación hecha en el momento de la exposición.

Evidenciar el nivel de observación alcanzado por los estudiantes, proponiéndoles desempeños gráficos, escritos y orales en los que deben poner en juego las habilidades aprendidas. Analizar imágenes sistemáticamente, utilizando los conceptos, Crear imágenes que utilicen conscientemente recursos expresivos y comunicativos.

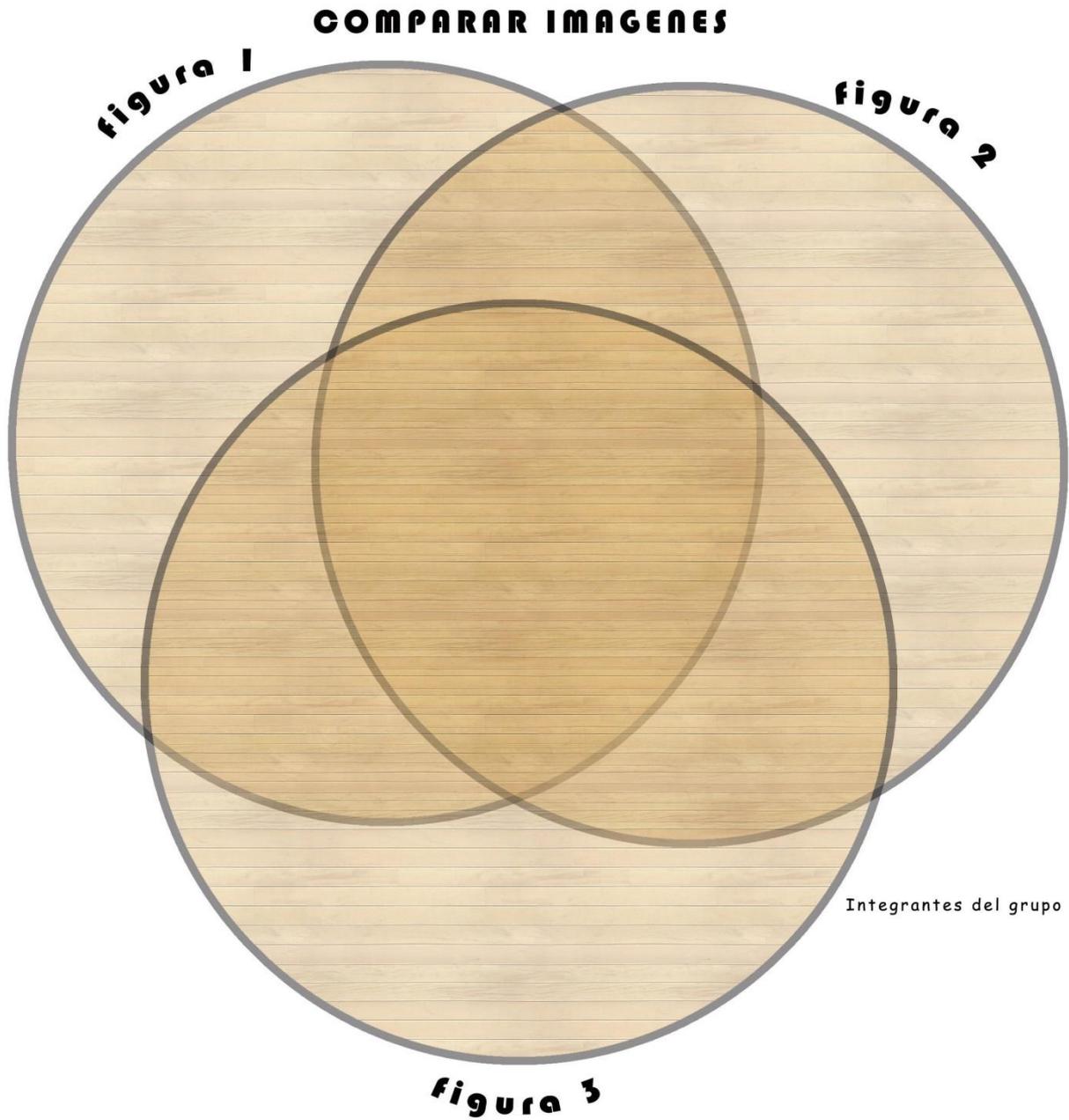
- Los estudiantes observan una exposición de power point donde se hace un breve repaso de los temas vistos en la unidad.
- Tienen oportunidad de analizar todos en grupo con la ayuda de la docente una imagen, describiéndola en 4 categorías expresivas diferentes.
- Por grupos se les asigna un tema y se dirigen a una colección de imágenes sin ninguna clasificación, donde deben escoger tres imágenes que ellos consideren se ajustan al tema que les corresponde.
- Deben analizar las tres imágenes con ayuda de una matriz, diseccionando cada una en las cuatro categorías ofrecidas, asimismo haciendo una explicación de por qué consideran que la imagen expresa determinado mensaje o intención.
- Terminado el análisis el grupo diseña un póster donde el tema que les corresponde sea evidenciado a través de las cuatro categorías propuestas.
- Al terminar todos los grupos socializarán su trabajo con los demás estudiantes del curso, recibiendo sus opiniones y preguntas.

EVALUACIÓN

Co-evaluación en el aspecto oral y visual, los estudiantes conocen de antemano la rúbrica que será utilizada y después de las presentaciones ofrecen la retroalimentación requerida para el grupo expositor. La docente evalúa los organizadores gráficos utilizando la rúbrica propuesta.

2.2 Material de clase

Actividad 1, diseño de rostros expresivos



- ¿Cuál es la posición de las cejas en los retratos? ¿Es la misma en cada uno?
- ¿Cómo están los ojos? ¿Abiertos, entrecerrados, cerrados, desorbitados?
- ¿Qué arrugas aparecen en los rostros? ¿En qué zona se localizan?
- ¿Cómo está la boca? ¿Tensa, cerrada, abierta, apretada? ¿Se ve la boca por dentro?
- ¿Que otros aspectos caracterizan estos retratos?

ANGRY



HAPPINESS



fig 3

SADNESS



SCARED

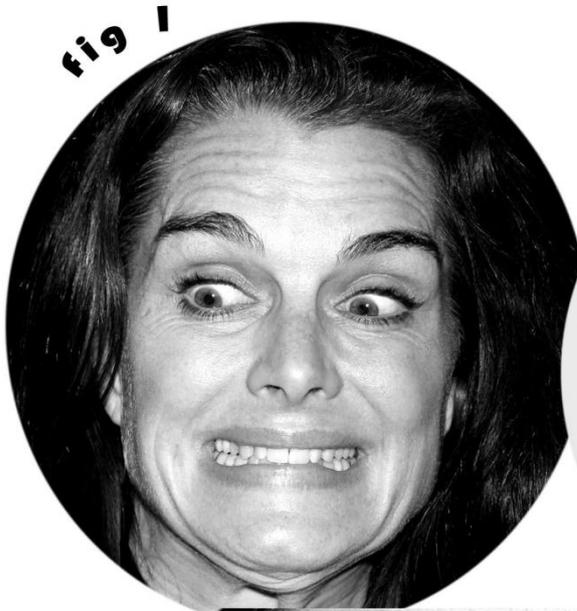


fig 3

SURPRISED



Rúbrica actividad 1

Grupo N°	Integrantes:			
				
	1 · 2 · 3	4 · 5	6	7
Observación (diagrama de Venn)	El grupo menciona 2 o menos criterios de similitud en los 3 rostros y algunos rostros individuales no tienen características propias mencionadas. La descripción es pobre e incompleta.	El grupo menciona 3 criterios de similitud en los 3 rostros y por lo menos 1 característica diferente en cada rostro individual. Algunas características de los rostros no son mencionadas.	El grupo menciona 4 criterios de similitud en los 3 rostros y por lo menos 2 características diferentes en cada rostro individual. Tienen en cuenta ojos, nariz, boca, cejas, arrugas, etc.	El grupo menciona 5 o más criterios de similitud en los 3 rostros y por lo menos 3 características diferentes en cada rostro individual. Tienen en cuenta ojos, nariz, boca, cejas, arrugas, etc.
Descripción (Gráficos)	Los estudiantes han tratado de representar expresión del rostro, añadiendo algunos los elementos relevantes mencionados en el diagrama de Venn, pero la expresión no es clara. Los dibujos tienen varias marcas, manchas o enmendaduras.	Los estudiantes han representado de forma básica la expresión del rostro, añadiendo algunos los elementos relevantes mencionados en el diagrama de Venn. Los dibujos tienen algunas marcas, manchas o enmendaduras.	Los estudiantes han representado con gran detalle y claridad la expresión del rostro, añadiendo la mayoría de los elementos relevantes mencionados en el diagrama de Venn. 3 o 4 de los dibujos son limpios, cuidadosos y bien hechos.	Los estudiantes han representado con gran detalle y claridad la expresión del rostro, añadiendo todos los elementos relevantes mencionados en el diagrama de Venn. Todos los dibujos son limpios, cuidadosos y bien hechos.

Actividad 2, lista de chequeo

Project checklist	Yes	No
My 2 scenes show the different expressions, positions and actions in the main character.		
The story in my comic is clear because I drew the events with lots of details, used bubble speech when needed and showed a coherent story.		
The two scenes and completed, colored and carefully created		

Actividad 3 Simbolismo en retratos, rúbrica

	<p>My work is very carefully executed, clean and spotless. I took great care cutting and pasting the collage. I used more than 10 elements that describe me. The work is finished.</p>
	<p>My work is carefully done; it has few glue spots and mistakes, but it still looks very good. I used 7-9 elements that describe me. The work is finished.</p>
	<p>My work has several mistakes, stains and spots. Some shapes in my collage are not cut carefully. I used 4 to 6 elements that describe me. The work is finished.</p>
	<p>My work is very messy; it has several stains and spots. Shapes are cut and glued in a careless manner. I used less than 4 elements to describe me. The work is not finished.</p>

Actividad 4, lista de chequeo

Lista de chequeo, trabajo en grupo	Si	No
Cada integrante del grupo aportó ideas, sugerencias y comentarios relevantes a la tarea asignada		
El trabajo fue terminado a cabalidad en el tiempo establecido		
El tema de discusión al interior del grupo se mantuvo alrededor de la tarea asignada		
El grupo distribuyó eficientemente responsabilidades, de modo que todos aportaron con trabajo		
La discusión del tema siempre fue respetuosa y amigable		

Desempeño final, rúbrica

Grupo N°		Integrantes:			
					
	1 • 2 • 3	4 • 5	6	7	
Matriz escrita	La matriz no está terminada/los elementos descritos no son claros/ no están inscritos en la categoría correspondiente.	Se describen en detalle de 4 a 5 elementos de observación de una obra de arte, inscritos en la categoría correspondiente.	Se describen en detalle de 6 a 8 elementos de observación de una obra de arte, inscritos en la categoría correspondiente.	Se describen en detalle 9 elementos de observación de una obra de arte, inscritos en la categoría correspondiente.	
Presentación oral	La presentación en general no es clara o coherente/ poco o ningún uso del vocabulario aprendido en clase.	Se expresan ideas acerca de los elementos representados que en ocasiones no son claras, algunas veces se utiliza el vocabulario aprendido en clase.	Se expresan ideas completas acerca de casi cada elemento representado, la mayoría de las veces utilizando el vocabulario aprendido en clase	Se expresan ideas completas acerca de cada elemento representado, siempre utilizando el vocabulario aprendido en clase	
Afiche	El afiche no está terminado/ es muy desordenado para ser entendido/las imágenes no son coherentes con el tema asignado.	El afiche es un poco confuso y desordenado/los elementos aprendidos en clase no son del todo evidentes.	El afiche expresa el tema claramente, tiene uno o dos defectos pero en general esta elaborado con cuidado,/muestra el uso de 3 elementos aprendidos en clase.	El afiche expresa claramente el tema planteado, está elaborado muy cuidadosa y detalladamente, muestra el uso de los 4 elementos aprendidos en clase.	

3.1 Prueba de salida de habilidades de observación modificada

Nombre:

Grado:

Observar propiedades

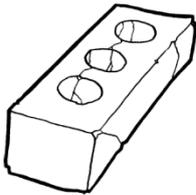
Todas las cosas, sean hechas por el hombre o en la naturaleza, tienen un diseño. El diseño de cada cosa tiene una razón. Por ejemplo, hay una razón para que una botella este hecha de vidrio y no de piedra. Las señales de PARE son rojas por un motivo específico. No es coincidencia que los arboles tengan miles de hojas en vez de tener solo 10 o 20.

- El diseño de cada cosa cumple un propósito particular.
- Todos vemos los objetos pero pocas veces nos preguntamos por qué son como son, en vez de algo diferente.

En este espacio te propongo mirar las cosas con cuidado y reflexivamente. Si miras el mundo pensando en lo que ves la vida se puede hacer más interesante. Comenzarás a entender por qué las cosas fueron diseñadas de cierta forma.

Para enfocarte mejor en las propiedades de algo que observas puedes preguntarte porque algo tiene el **color**, el **uso**, el **material**, las **partes** o la **forma** que tiene, en vez de ser de otra manera.



EJEMPLO		
OBJETO	PROPIEDADES	RAZONES PARA PROPIEDADES
Ladrillo 	Áspero Pesado Forma geométrica	El cemento se pega a la superficie Para que la pared sea resistente Para poder poner uno encima del otro

Escribe tres propiedades de cada una de las cosas que aparecen en la columna de objetos. En frente de cada propiedad, escribe la razón por la que tú crees ese objeto es así.		
OBJETO	PROPIEDADES	RAZONES PARA PROPIEDADES
Pantalón	* * *	* * *
Esfero	* * *	* * *
Libro	* * *	* * *
Pupitre	* * *	* * *
Parabrisas	* * *	* * *
semáforo	* * *	* * *

OBSERVAR SIMILITUDES

¿Te has preguntado por qué dos o más cosas son parecidas?

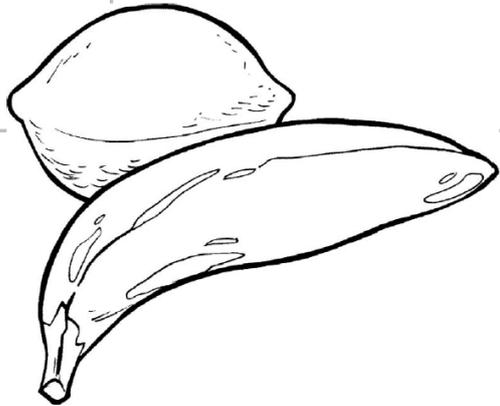
Por ejemplo, ¿te has preguntado en que se parecen un limón y un banano? ¿Se te ocurren por lo menos cuatro cosas en las que se parecen?

Para encontrar similitudes es útil pensar en las categorías dadas en la primera hoja, que son

- color
- uso
- material
- partes
- Forma

Entonces, ¿en que se parecen los dos objetos?



EJEMPLO	
OBJETOS	PROPIEDADES SIMILARES
Banano, limón	<p>Ambos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comida • Piel gruesa • Crecen en los arboles • Huelen bien 

Escribe tres propiedades similares de los objetos listados a la izquierda	
OBJETOS	3 PROPIEDADES SIMILARES
Novela Película	* * *
Pata Ala	* * *
Caballo Bicicleta	* * *
Maleta Cofre	* * *
Las letras L y F	* * *
Cuento Canción	* * *

OBSERVAR DIFERENCIAS

Es importante notar también como las cosas son diferentes entre ellas. Por ejemplo, un gato y un perro pueden ser similares en que ambos son seres vivos, animales, tiene cuatro patas, y ambos comen carne. Sin embargo, solo los gatos maúllan o trepan arboles. En este ejercicio revisaremos si puedes notar esas, a veces pequeñas, diferencias entre cosas.

EJEMPLO	
OBJETOS	PROPIEDADES DIFERENTES
<p>gato, perro</p> <p>Sólo el gato ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trepa arboles • Maúlla • Atrapa ratones  <p>The illustration shows a boy sitting on the floor, looking thoughtful. A thought bubble above him contains a dog and a cat, representing the objects of comparison.</p>

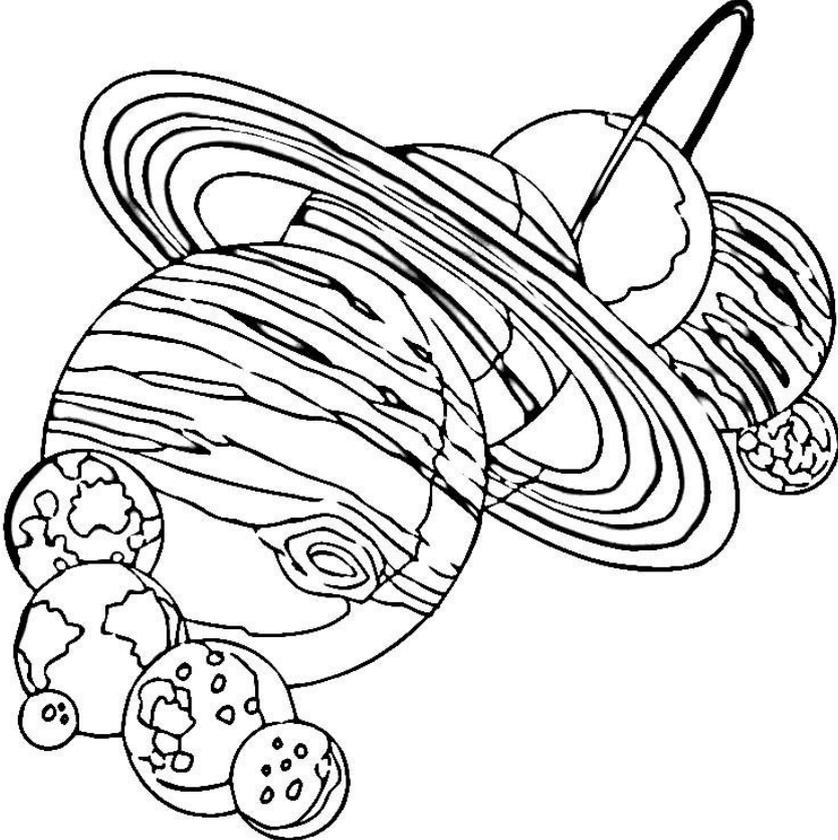
Escribe tres propiedades diferentes de los objetos listados a la izquierda	
OBJETOS	3 PROPIEDADES DIFERENTES
Caballo Vaca Solo la vaca ...	* * *
Esfero Lápiz Solo el lápiz...	* * *
Cuchillo Tijera Solo las tijeras...	* * *
Cuaderno Libro Solo el libro...	* * *
Caballero Policía Solo el caballero...	* * *
Cerradura Candado Solo el candado...	* * *

CATEGORIZAR

Categorizar es ubicar cosas similares en grupos o categorías que organizamos en nuestra mente. Estas categorías son como “carpetas” con diferentes nombres, por ejemplo, en la carpeta llamada “cosas vivientes” podemos poner flores, insectos, humanos, arboles, etc. En nuestra mente podemos crear tantas “carpetas” como queramos.

Si organizamos cosas en categorías es más fácil encontrar ejemplos de una categoría cuando lo necesitemos.

Entre más cosas observemos y comparemos, mas ejemplos tendremos para organizar en categorías. A continuación propondremos unos objetos que tendrás que organizar en categorías.

EJEMPLO	
OBJETOS	IGUALES PORQUE TODOS SON...
Venus Tierra Saturno	<ul style="list-style-type: none"> • Planetas 

Los tres objetos de la izquierda tienen una o más cosas en común. Escribe la categoría (o categorías) a la que pertenecen	
OBJETOS	IGUALES PORQUE TODOS...
Carro, moto, bicicleta	
Delfín, murciélago, perro	
Llanta de carro, bomba, impermeable	
Cartera, portafolio, Costal	
Botón, cremallera, cuello	
Letrero, carta, libro	
Dado, caja, diccionario	
Papel, tela, cinta	
Tristeza, furia, alegría	
Postre, fruta, gaseosa	
Fantasma, unicornio, duende	

COMPARAR

Ya miramos a similitudes y diferencias entre objetos. Pero, ¿podemos combinarlas?

Si. Es posible pensar en cómo dos cosas son diferentes y como son similares. Recuerda, siempre es útil pensar en categorías como el tamaño, color, uso, material, partes y forma de las dos cosas que estas comparando.

EJEMPLO		
(DIFERENCIAS) SOLO LOS TIBURONES...	SIMILITUDES DE TIBURONES Y GATOS	(DIFERENCIAS) SOLO LOS GATOS...
Nadan	Comen carne	Maúllan
No tienen patas	Tienen sangre	Trepan a los arboles
Tienen agallas	Tiene cola	Son mascotas

Posibles similitudes y diferencias		
Solo los reptiles...	similitudes	Solo los mamíferos...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo las revistas...	similitudes	Solo los libros...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo las cebras ...	similitudes	Solo las jirafas...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo el bombero...	similitudes	Solo el policía ...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo los números ...	similitudes	Solo las letras ...
*	*	*
*	*	*
*	*	*
Solo los barcos...	Similitudes	Solo los submarinos...
*	*	*
*	*	*
*	*	*

¡Gracias por tu esfuerzo!

3.2 Entrevista semi-estructurada a estudiantes y consentimiento informado a padres

Cordial saludo señores padres de familia,

Soy Miss Marcela castillo, docente de artes de primaria y me dirijo a ustedes para pedir su consentimiento para permitir que su hijo (a) _____ participe en una entrevista grupal acerca del desarrollo de la clase de artes visuales. Esta entrevista que será filmada, servirá para conocer los intereses, necesidades y opiniones de los estudiantes respecto a la clase de artes. La información recogida de la entrevista será utilizada para presentar un informe en el marco de la Maestría en Pedagogía que actualmente curso en la Universidad de la Sabana. Bajo ningún caso los nombres de los niños serán usados ni su imagen filmada. Todo esto con la intención de mejorar mi práctica docente conociendo mejor el punto de vista de mis estudiantes. La entrevista tendrá lugar el martes 24 de Febrero con una duración de 20 minutos aproximadamente.

De antemano agradezco su atención

ACEPTO SI____ NO____

Firma: _____

Buenos días, como su profesora de artes visuales me gustaría discutir acerca de los siguientes temas: Su percepción acerca del diseño y la ejecución de las clases de artes, sus preferencias personales en cuanto al desarrollo de las clases, los métodos para enseñar usados en clase, y los resultados obtenidos. Me gustaría hablar de estas clases en específico, cuando trabajamos (mostrar ejemplos de los trabajos hechos en las clases diseñadas para la investigación). Con estos temas en mente...

TEMAS PRINCIPALES	PREGUNTAS ADICIONALES	PREGUNTAS CLARIFICADORAS
<p>OPINION GENERAL</p> <p>¿Puedes contarme acerca de tu experiencia con la curaduría que hicimos en clase de arte?</p> <p>¿Cómo describes las clases de artes de los últimos meses?</p>	<p>¿Cómo te sientes respecto a este diseño de clase?</p> <p>¿Cuál es tu opinión de la complejidad de las actividades propuestas en clase?</p> <p>¿Qué piensas del cambio constante de método de trabajo?</p> <p>¿Podrías decirme lo positivo y negativo de esta forma de hacer la clase?</p> <p>¿Cuáles son los cambios más importantes que han sucedido al interior de la clase?</p> <p>¿Cómo sería una clase de arte ideal?</p>	<p>¿Puedes decirme más acerca de eso?</p> <p>¿Puedes darme algunos ejemplos?</p> <p>¿Por qué dices eso?</p>
<p>HABILIDADES DE OBSERVACION</p> <p>¿Qué habilidades piensas que se han desarrollado en clase de artes visuales?</p>	<p>¿Cuál es tu opinión de realizar textos escritos en clase de artes?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando hacemos actividades de discusión grupal?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando hacemos actividades de descripción oral?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando hacemos actividades de representación de lo observado usando dibujos?</p>	
<p>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>En tu experiencia, ¿Qué es lo más disfrutable de la clase de</p>	<p>¿Cómo explicas que los estudiantes se esfuercen en algunos trabajos y otros no?</p> <p>¿Qué te motiva a trabajar</p>	<p>¿Puedes decirme más acerca</p>

<p>artes visuales?</p>	<p>mejor en clase?</p> <p>¿Cuál es el tipo de trabajo que prefieres hacer?</p> <p>¿Qué actividades hacen que los estudiantes se desmotiven y no den lo mejor?</p>	<p>de eso?</p> <p>¿Puedes dame algunos ejemplos?</p> <p>¿Por qué dices eso?</p>
<p>CONCLUSIÓN DE LA ENTREVISTA</p> <p>¿Hay algunos aspectos de la clase que no hayamos mencionado y quieras mencionar?</p> <p>0</p> <p>¿Quieres añadir algo más a lo que ya hemos dicho?</p>		

3.3 Transcripción de las entrevistas

Entrevista llevada a cabo el 28 de febrero con 23 estudiantes de los grados 5ª, 5B y 5C del Colegio Mayor de los Andes, entre los 10 y 12 años.

Entrevista del grupo Número 1

Entrevistadora: El propósito de la entrevista es que pueda yo entender por ejemplo que clases les han parecido mejores, que clases no les gustaría repetir, que clases les parece que es ... una parte si funciona u otra no, el objetivo de la entrevista es poder mejorar las clases de artes. Bueno, por favor quiero que escuchen, tengo unas preguntas organizadas, la idea es que discutamos alrededor de estas preguntas y que no nos demoremos más de veinte minutos. Entonces, quiero que piensen en el último ejercicio que hicimos, en el que hicimos el dibujo, llenamos esta matriz (muestra ejemplos de trabajos), en el que cada uno hizo la imagen en la que debía poner el énfasis, todo eso. Con ese ejercicio en mente, entonces, que me cuentan cómo fue la experiencia de este trabajo.

Estudiante 2: A mí me gustó porque compartí con mi grupo y hablamos, también supimos escoger las imágenes y saber tratarlas con lo que eran y trabajamos bien todos juntos.

Entrevistadora: Trabajaste bien.

Estudiante 3: Y aunque hubo unos problemitas con las imágenes...

Todo: Algunos....

Estudiante 3: Algunos no supieron elegir las imágenes con el respectivo tema, pero, pues, muy chévere la actividad y el trabajo en grupo.

Estudiante 5: pues, esa fue la mejor clase, donde hicimos ese ejercicio, o me pareció, trabajamos todos en equipo, no hubo discusiones y... trabajamos bien.

Entrevistadora: Pensando en el diseño de la clase, que primero hicimos el power point, luego vimos la imagen, luego hicimos esto (señalando la matriz) y luego el dibujo. Ese diseño para ustedes, ¿les gusta que cambiemos tanto de actividad o les parece que tantas actividades pueden llegar a ser complicadas? Por favor hacemos la mano, primero M..., luego J... y luego acá.

Estudiante 5: pues, pues, no entendí ¿cómo así?

Entrevistadora: Íbamos con esto en mente: de las actividades que hicimos ese día, ¿les parecieron demasiadas una detrás de otra o estuvo bien?

Todos: si, si....

Estudiante 5: Miss sería mejor que uno hiciera una y terminarlas, pues porque todo seguido todos los días.....

Entrevistadora: listo, que las terminemos. ¿J...?

Estudiante 8: Pues, a mí me parece bien que si fueran en el orden porque a mí me parecía que es más divertido y más emocionante y daba más, si, eso.

Entrevistadora: A ti te parece bien cambiar de actividad. Dime M....

Estudiante 3: Pues, este, como es que como la clase solo tenemos dos horas pues no alcanzamos a hacer todo lo que queremos terminarlo, entonces sería empezar uno y terminar uno y aprovechar el tiempo.

Entrevistadora: No, lo que pasa es que ellos tienen una situación diferente, porque en 5ª tenemos menos tiempo que en 5b o 5c. Las clases son media hora o a veces 40 min más cortas, por eso es que en 5a nunca terminamos nada. Pero no es culpa de ellos. M..., dime.

Estudiante 1: Pues que la actividad depende de la dificultad, depende de lo que hagamos. Porque a veces algo es más difícil para algunos y no otros. Por ejemplo, yo no soy buena dibujando, ¿sí?, entonces pues, mi grupo de pronto tampoco es bueno dibujando y ahí nos demoramos más tratando de hacer todo eso, por eso depende de la dificultad.

Entrevistadora: Entonces, un cosa negativa o un aspecto a mejorar de la clase, para cambiar...

Estudiante 6: no, pero es que en artes estamos aprendiendo a dibujar...

Entrevistadora: pero espérate, no, pensemos en este tipo de clases como las que hicimos (señala los dibujos de ejemplo) ¿Qué cosas por mejorar verías tú?

Estudiante 1: De pronto no cambiar tanto de una actividad de una clase.

Entrevistadora: Dime M....

Estudiante 6: Es que como y no alcanzamos a terminar empezamos a hacer el trabajo, como no lo alcanzamos a terminar, no lo acabamos y comenzamos otro. Sería como empezar una actividad, terminarla y ahí si empezar otra. Nos revolvemos mucho y nada se termina.

Entrevistadora: tienes razón, dime M...

Estudiante 3: es que también en mi curso es que molestan mucho y pues no dejan explicar a la miss, entonces pues no podemos, y es que nos quitan mucho las clases, casi nunca tenemos clase, o nos quitan tiempo.

Entrevistadora: Si, problemas de disciplina también nos quitan mucho tiempo. Dime P...

Estudiante 2: es que también deberías hablar con miss jazmín porque no están dejando, es que tenemos menos clase de otros, entonces no estamos recibiendo lo mismo de clase, como las otras personas. Si tenemos 15 minutos más de inglés, 15 minutos más de español pero menos clase de artes.

Estudiante 5: Miss, yo tengo algo de cómo arreglar la clase, para mejorar. A veces como los inconvenientes que todos te llaman y luego del otro y luego del otro, los que uno deberías tener una asistente que sepa lo mismo que tú.

Entrevistadora: No, eso no creo que va a pasar. Algotra otra sugerencia respecto a esta clase para mejorar. Ya hablamos del tiempo, eso no lo vamos a repetir.

Estudiante 5: es que todos se paran y comienzan a tirar plastilina (risas)

Entrevistadora: Son tres (refiriéndose a los que tiran plastilina). Ya sé cuáles son los tres.

Estudiante 5: esos tres comienzan y luego todos siguen botando bolitas.

Entrevistadora: Bueno. Quiero que piensen ahora cual es un aspecto de esta clase, por ejemplo, de la que hicimos que estaban en grupo, también piense por ejemplo en la que hicimos de retratos, recuerdan que tuvo una estructura parecida?

Estudiante 7: Huy esa no me gustó.

Entrevistadora: Recuerden que en la que hicimos el retrato con las copias, que nos sentamos juntos y discutimos como hacer el retrato. Cuál es el aspecto positivo de ese tipo de clase, en las que cambiamos tantas instrucciones, piénsenlo por favor.

Estudiante 1: Que trabajamos en grupo, y ahí como cambiábamos unos les enseñan a otros como hacer las caras, para en el grupo nos tocó una... como se llama, sentimiento... entonces cada uno e iba a un grupo para enseñar a otro grupo.

Entrevistadora: Entonces, a ti te parece que el trabajo en grupo te parece que debemos mantenerlo en clase.

Varios: Si, si.

Estudiante 3: Pues que también podemos convivir con otros compañeros con los cual casi nunca hablamos, y digamos por ejemplo M... está en mi grupo ¿sí?, y ella si sabe dibujar entonces ella nos puede ayudar.

Estudiante 2: Que todos los grupos, según las habilidades que todos tienen, ahí se puede conformar, se reúnan por mesa.

Estudiante 3: Y debilidades.

Entrevistadora: Entonces, ¿es preferible estar trabajando en grupo que trabajando individual?

(Unánimemente): Si.

Entrevistadora: tan raro. Es raro, porque estaba pensando entonces en este trabajo ustedes lo hicieron individual, se acuerdan.

Todos: No, no.

Entrevistadora: Estábamos sentados en mesas en grupo, pero fue un trabajo personal, de cada ustedes lo hicieron individual.

Estudiante 2: pero D... a mí me ayudo...

Estudiante 3: a mí M... me ayudo con los ojos. Es como seguir con las mesas, pero que digamos cuando uno no puede hacer algo que el otro le explique y le enseñe y al menos le haga por lo menos un ojo y uno trate de copiarlo.

Entrevistadora: Cuál es un aspecto positivo que no sea el trabajo en grupo.

Estudiante 6: Pues en esa actividad, tu nos enseñaste paso a paso...

Entrevistadora: ¿Cuál de todas?

Estudiante 6: La de la cara, si nos enseñaste paso a paso como hacer la cara y así aprendimos a dibujar también tú nos ayudabas, nos explicabas, y ahí aprendimos a dibujar ahí los que no sabían van mejorando en esas actividades.

Entrevistadora: Entonces tú prefieres una actividad que sea paso a paso como esa.

Varios: Sí, sí, porque uno entiende más.

Entrevistadora: Pero esperen, hay dos actividades diferentes, está que la hicimos paso a paso y fue completamente dirigida por mí y esta.... (Risas) donde atendían por mesas, y que ustedes trataban de encontrar una forma de hacerlas. ¿Ustedes dicen que prefieren una actividad en la que todos están escuchando al tablero, a otra en la que están trabajando en grupo? Piénselo bien. ¿D...?

Estudiante 7: es que según el trabajo está bien. Porque si es en grupo debe ser algo grande, o que se necesite mucha creatividad, o si es uno solo uno puede trabajar a uno también... uno puede trabajar mejor, si es el grupo pues el compañero lo puede distraer a uno o decirle groserías como P... a nosotros...

Estudiante 3: Sería que lo explicaras paso a paso, y cuando termines lo hagamos individual y luego si no entendemos les preguntamos a nuestro compañero.

Entrevistadora: Ok, espera. Entonces si prefieres actividades como esta, paso a paso....

Estudiante 1: es que uno debe estar consiente de con quien se hace, a veces unas personas se distraen con otras... Digamos esas personas de nuestro curso que se hacen juntas y no trabajan como el día que regaron toda la pintura el otro día...

Entrevistadora: Pero cuando yo trato de organizarlos con alguien que no se quieren hacer ahí si inmediatamente... pero bueno, dejemos eso. En cuanto al tipo de actividades que hemos estado haciendo. ¿Qué tipo de habilidades piensan que se han desarrollado? Pero piensen primero. ¿Qué tipo de habilidades? Cuando hacemos esas actividades de miren la diapositiva, analicemos esa imagen, hagan la imagen con uno criterio... a ver.

Estudiante 1: Empezar a pintar como más original...

Estudiante 6: Entender la imágenes y estamos aprendiendo a dibujar a pintar y entendemos imágenes solo viéndolas.

Estudiante 3: Pues estamos empezando a dibujar y pues a pintar, también estamos aprendiendo a leer las imágenes porque digamos si uno ve la imagen a primera vista uno cree que es solo una imagen y ya, pues... ¡no! Entonces estamos aprendiendo a leer las imágenes.

Entrevistadora: ok. ¿P...?

Estudiante 2: Es el énfasis que tú nos enseñante, pues uno dice, pues si uno mira el caballero de la armadura dorada, pero uno no mira nada más, digamos por ejemplo mi papá podría decir ¡hay que bonita pintura! y nada más, pero nosotros tenemos más una mente abierta y podemos ver más, y podemos contar una historia a partir de una imagen.

Entrevistadora: Listo. N..., te escucho.

Estudiante 9: Pues aprendimos a leer las imágenes.

Estudiante 8: Dibujar, también pintar y también como dijo M..., mirar la imagen y saber que tiene y de que se trata pero también me gustaría saber moldear.

Entrevistadora: S..., ¿qué habilidades estamos desarrollando en artes?

Estudiante 4: Pues visual primero porque tenemos que mirar la imagen, pues mirar cómo se hace. Auditiva también porque veces a uno le explican cómo dibujar una imagen y uno debe escuchar todas las instrucciones o no lo puede hacer.

Entrevistadora: Listo, auditiva y visual. D..., te escucho.

Estudiante 7: pues, la creatividad.

Entrevistadora: Pongan cuidado al a siguiente pregunta: ¿cuál es la opinión de ustedes de realizar textos escritos en artes? por ejemplo, esta matriz que hicimos aquí (muestra matriz) o me refiero esta otra que hicimos de los símbolos, esa que era el objeto y qué significa. La pregunta es: ¿cuál es la opinión de realizar textos escritos en artes?

Estudiante 4: bueno pues, mi opinión es que llenar cuadros no es tan aburrido, pero de llenar textos da estrés.

Estudiante 5: Pues a mí no me gustaría escribir todas las clases sino algunas clases, porque me parece que es una forma de solo escribirlo mas no expresarlo con arte.

Estudiante 1: Pues a mí me parece que esta ves si no es tan aburrido hacerlo porque uno tiene que pensar, uno tiene que aplicar lo que ha escrito en el proceso pero a veces cuando son textos tan largos, ¿sí? A veces no son tan chévere porque a veces siempre escribimos en las clase de otro y en arte es para ser más creativos y todo eso.

Entrevistadora: O sea que el problema es con lo extenso del texto. Les hago una sugerencia: si alguien ha dicho algo muy parecido a lo que ustedes piensan, no lo repitan, por favor ayúdenme compartiendo las ideas que nadie ha dicho.

Estudiante 6: pues es que al escribir, todo el día estamos escribiendo...

Entrevistadora: Pero eso ya lo dijo M..., ¿si ven? Orejas abiertas. Una opinión que no hayan dicho sus compañeros.

Estudiante 2: Arte es para relajarse y no estresarse porque escribir genera mucho estrés. A veces cuando como que llego la hora de arte y otra vez. El otro día como que me di cuenta que tenía mal un criterio y después me toco borrar TODO y volver a escribir TODO.

Estudiante 3: es que a veces es muy extenso, y pues la otra es que cómo no, había gente que no había terminado el trabajo, y a uno le tocaba un grupo, ¿no? Entonces todos habían terminado y el grupo de uno no.

Entrevistadora: En extensión y en dar tiempo a terminar. Listo. Voy a preguntarles ¿cuál es su opinión acerca de hacer actividades grupales? Por ejemplo, la de las caras que teníamos que discutir todos que habíamos observado, esta última actividad que teníamos todos que preparar una matriz...

Estudiante 3: ¿Cuál es la pregunta?

Entrevistadora: La pregunta es ¿cómo te sientes cuando tenemos que hacer actividades grupales? Es algo positivo, o siento que preferiría no hacerlo. ¿Que preferirían?

Estudiante 1: Pues sí, porque nos ayudamos, y los compañeros nos ayudan mejorando en algo que no somos tan buenos.

Entrevistadora: ¿Ustedes sienten que se distraen mucho o piensan que lo aprovechan bien?

Estudiante 8: algún si y algunos no, algunos se ponen a molestar.

Estudiante 6: es que muchos perdemos mucho tiempo porque empezamos a hablar y nos distraemos, y tocamos un tema y ese tema lleva a otro, y nos distraemos mucho y entonces no trabajamos.

Entrevistadora: De eso me he dado cuenta...

Estudiante 4: bueno, digamos la gente tiene habilidades por decirlo así, algunos tiene la habilidad de distraerse mucho (risas) en cambio uno a uno le hablan y siguen trabajando y nos les hace caso.

Estudiante 7: como P... el más distraído...

Entrevistadora: Ahora, ¿cuál es la actitud, o como se sienten cuando hacemos actividades de observación de los dibujos? Es una actividad muy larga, funciona, no sirve para aprender, podríamos hacer otra cosa... Estoy hablando únicamente cuando les doy una imagen y tenemos que analizarla. Por ejemplo, cuando les di las tres caras tristes y teníamos que analizarlas, o por ejemplo cuando les di la imagen en la clase al final y la discutimos.

Estudiante 7: ¿La de mercurio y la gordita?

Entrevistadora: Por ejemplo, esa también, cuando analizamos la imagen de Marte y la diosa de la fertilidad, de ese tipo de actividades estoy hablando.

Estudiante 6: Miss, pero es que esas curvas de esa señora...

Entrevistadora: No, no estoy hablando de que imágenes mostré sino qué les parece estas actividades.

Estudiante 3: pues para mí el problema es que no hacen silencio y entonces no podemos escuchar, entonces todo el tiempo es "silencio, por favor" entonces no podemos escuchar.

Entrevistadora: Listo. ¿M...?

Estudiante 6: es que las actividades unas son más divertidas, y otras son más aburridas, y el tema de la imagen que miramos es muy, a mi se me hace como muy seria y no nos da ánimo como para leerla.

Entrevistadora: O sea, ¿el problema no sería ahí el ejercicio sino la imagen específica que estamos mirando?

Varios: Si.

Estudiante 4: También el tema de la imagen porque ese de la diosa madre pues no, pero ese que era todo raro, eso, que les llame la atención de los estudiantes, que se enfoquen. O sino piensa en otras cosas que no refleja la imagen, a veces hay cosas que no llaman la atención.

Estudiante 8: Yo propongo que dibujemos, por ejemplo, algo, como un muñequito, como manga, o a Zeus

Entrevistadora: Listo, última pregunta. En la experiencia de cada uno, ¿qué es lo que más disfrutaron de la clase de artes? Busque una sola cosa, y si otros persona ya la dijo no la repitan.

Estudiante 5: Pues lo que más me ha gustado fue lo del dragón que estamos pensando hacer...

Estudiante 7: Fue la actividad de la cara de la persona.

Estudiante 4: La que más me gusto fue la cara de papel maché.

Estudiante 8: A mí me gusto harto la de dibujar, porque uno podía elegir y decir que hacer.

Estudiante 9: La de la cara de retrato porque pues es chévere dibujar rostros.

Estudiante 2: A mí la que más me gustó fue la que trabajamos en grupo, me parece que no peleamos, pues fue un inconveniente con una niña pero en si el grupo estuvo muy unido, trabajamos y te pedíamos ayuda, tú nos ayudaste con un tacón porque queríamos un ángel para la libertad.

Estudiante 3: Pues el trabajo en grupo me parece muy divertido porque puedo convivir con personas que casi nunca hablo o que, pues, trabajamos muy bien y pues mi actividad favorita fue la cara y también la arcilla porque fue algo diferente.

Estudiante 1: ¡Y olía feo!

Estudiante 6: A mí me gustó que aprendimos a socializar y a ser creativos y la que más me gustó fue la cara que nos dibujaste y teníamos que poner por dentro las cosas que nos representaban, esa fue.

Entrevistadora: ¿Hay algunos aspectos de la clase que ustedes quisieran mencionar y no hemos mencionado ahora?

Estudiante 6: No ya todo lo dijimos.

Entrevistadora: Añadir algo que sea importante decirlo...

Estudiante 5: Pues no hacer trabajos de grupo de toda la mesa, por ejemplo mejor trabajos de tres de dos....

Entrevistadora: Listo, ¿J...?

Estudiante 8: Es que cuando estamos haciendo un trabajo y otros no lo han acabado, continuar con ese y luego seguir con el otro.

Entrevistadora: pero ese ya lo dijimos... Listo, vamos chicos, pero concreto.

Estudiante 6: Digamos música en la clase para animarnos pero que no nos des así que nos desordenes, música clásica.

Estudiante 7: Y hacer modelados...

Entrevistadora: Listo terminamos chicos gracias, vamos al salón para poder entrevistar la mayor cantidad de niños, gracias.

Entrevista del grupo Número 2:

Entrevistadora: Bueno, entonces, esta entrevista es para yo entender ustedes que es lo que piensan de la clase de artes, cuales son las partes que ustedes preferirían cambiar. No es acerca de calificaciones ni nada de eso, sino acerca de métodos para mejorar la clase. Necesito que cuando alguien ya a hablar sea concreto en lo que diga y si una persona ya dijo lo que querían decir pues no repetirlo. Otra cosa es que, cuando una persona está hablando déjenlo hablar en silencio, porque aunque yo lo escuche la cámara puede que no lo alcance a grabar. Entonces para que grabe bien. Vamos a hablar entonces de este ejercicio (muestra trabajos) ¿se acuerdan? Que hicimos este dibujo, este dibujo (muestra trabajos) y que algunos alcanzaron a hacer la exposición, ¿creo q en 5ª no alcanzaron? Quiero que me cuenten como fue la experiencia de este ejercicio. Pensemos en el tipo de actividades que hicimos, como nos quedó la imagen, como fue la actividad... Dime.

Estudiante1: En esa actividad nosotros aprendimos como a leer las imágenes, y también de cierta manera leerlas y poder interpretarlas en un dibujo.

Entrevistadora: Listo. Dime M....

Estudiante 2: mmm pues, no sé.

Estudiante 3: Saber los sentimientos que está transmitiendo en la imagen.

Estudiante 5: Pues yo siento que fue difícil pues porque a nosotros nos tocó la felicidad, y representar eso en un dibujo no fue fácil.

Entrevistadora: Tú dices la representación.

Estudiante 5: Si pues de la ternura, ese fue el tema

Entrevistadora: ¿Cómo se sienten respecto al diseño de la clase? El diseño de la clase son las actividades que uno propone, como la presentación power point, después repartir imágenes, después repartir el papel, los que alcanzaron después hacer la exposición, acuérdense que fueron una cosa después de otra. ¿A ustedes qué les parece una clase así?

Estudiante 3: A mí me parece que está en lo correcto, que está muy bien, porque haciendo eso está ordenando las ideas y las cosas.

Entrevistadora: A ti entonces gusta ese cambio entre una cosa y otra. Dime M...

Estudiante 2: A mí me parece que es pues porque alcanzamos a hacer varias cosas en dos horas y de pronto algunos grupos tienen que hacer más.

Entrevistadora: A ti te gusta hacer hartos. Dime.

Estudiante 5: Pienso que la de power point es bien porque hacemos tantas cosas ahí.

Estudiante 3: También es muy bueno porque hacemos lo que dijo M... que no nos demoramos casi, y hacemos lo que haríamos en dos clases o tres manejando el mismo tema.

Entrevistadora: Entonces les gusta ese ritmo de clase. Les parece que los las clases muy fáciles, muy difíciles...

Estudiante1: Las clases según como las pones eres inteligente porque sabes que nosotros llegamos a un punto, tu coges hasta el punto que lleguemos, no lo pones muy fácil, para nosotros será difícil, pero sabes que nosotros lo podemos hacer.

Entrevistadora: Entonces si hay forma de llegar. Es complicado pero se puede.

Estudiante 3: También yo creo que no es tan difícil ni tan fácil, para mi es normal, pero si es que a veces... pero a veces uno puede ser mejor dibujando que moldeando o todo eso, tiene debilidades y tiene fortalezas.

Entrevistadora: Puede ser diferente para cada uno. Dime L...

Estudiante 5: Como dice D..., no es tan fácil ni tan difícil sino que está en la mitad.

Entrevistadora: O sea está bien. Es que a veces uno encuentra una clase aburrida cuando todo esa tan fácil que no hay que esforzarse, a veces eso causa aburrimiento. ¿Cómo sería una clase de arte ideal? ¿qué debería tener? Quiero escuchar la opinión de ustedes también por favor, es importante la opinión de todos.

Estudiante1: Pues según mi clase ideal de artes es como la estamos teniendo ahora...

Entrevistadora: ¿Que es exactamente cuál elemento?

Estudiante1: el elemento es trabajar... trabajar disciplinado... no estar haciendo otra cosa, no estar haciendo otra cosa que sea diferente al trabajo. Pero también me parecería bueno que tu dieras opciones donde los estudiantes pudieran decir... no, hagamos esto, no hagamos esto, así los estudiantes estarían más cómodos y puedan hacer el trabajo mejor.

Entrevistadora: Listo. ¿A ti se te ocurrido algo?

Estudiante 4: Pues a mí me parece que así está bien porque tú planeas todo y eso es divertido lo que planeas, hacer una cabeza en arcilla, lo que uno creyó que no se podría hacer.

Entrevistadora: Ahora pensemos si ha habido una actividad que haya sido tremendamente aburrida, una actividad que hayan dicho huy no, tengo que hacer esto toda una hora... ¿cuál habrá sido esa actividad?

Estudiante1: La primera evaluación que nos hicimos, la diagnóstica...

Entrevistadora: Ah, la primer clase, la evaluación, pero otra que no sea esa porque yo sé que esa a nadie le va a divertir.

Estudiante1: Entonces la de... ¿aburrida?

Entrevistadora: Algo aburrido, pesado, que no quiero hacer.

Estudiante1: Entonces la de las imágenes escribiendo.

Entrevistadora: ¿Ésta? (muestra la matriz de clasificación)

Estudiante1: Esa, esa.

Entrevistadora: Listo. Dime E... ¿tienes una diferente?

Estudiante 4: Si, era la de arcilla porque olía a popó y yo era “guácala, que asco”.

Entrevistadora: ah, pero no era aburrida, sino porque te daba asco.

Estudiante 4: Era aburrida porque no me gustó, no era...

Entrevistadora: Listo. Entonces, quiero que piensen que habilidades yo he buscado desarrollar con estas actividades que hemos hecho. Por ejemplo con esta de la imagen, del león, la que hicimos por ejemplo esta de los rostros, esa fue la primera. ¿Qué habilidades sienten que yo busco con esto, o que habilidades sienten que han desarrollado?

Estudiante1: Yo pienso que tú buscas desarrollar nuestra forma de pensar y nuestra imaginación. También además quieres enseñarnos como de decimos, técnica, técnica sobre todo, nos estás enseñando técnica y todo lo que tiene un dibujo, ¿sí? que se puede leer el dibujo, que se puede copiar, que se puede hacer de una manera o de otra.

Entrevistadora: Listo. M... ¿no? dime L...

Estudiante 5: Bueno, yo digo que en estas clases hemos recuperado el tiempo que no logramos hacer con la otra profesora...

Entrevistadora: Pero espera, que habilidades estamos desarrollando, específicamente, habilidades son cosas que yo puedo hacer.

Estudiante 2: Pues tú has tratado... con la otra profesora nosotros de pronto éramos como muy limitados, como que no nos explicaba bien y no entendíamos bien, y digamos tú has tratado como de sacarnos de ahí y nos has sacado la creatividad.. el orden... el juicio...

Entrevistadora: ¿El juicio?

Estudiante 5: Nos has enseñado muchas técnicas de dibujo.

Entrevistadora: Dime J...

Estudiante 3: Yo creo que lo que tú has hecho es que hacernos pensar bien... de no hacerlo menos sino de hacerlo hasta el punto que podamos, y jamás rendirnos y además tu tratas siempre de salvar el tiempo que a veces hemos perdido, y cuando nos explicas muy bien nos das a entender que tú lo que quieres hacer es ayudarnos.

Entrevistadora: O sea q ustedes sienten que ha aprendido que habilidad, pero que habilidad específicamente.

Estudiante 3: Pues la de nunca rendirnos.

Entrevistadora: Ah, entonces tu dirías la habilidad de la perseverancia.

Estudiante 3: Si.

Entrevistadora: Porque las habilidades es algo que yo puedo hacer y antes no hacía, por ejemplo, la habilidad de montar bicicleta, eso es una habilidad.

Estudiante1: también la habilidad de hacer con otros elementos algo que no hablamos pensado por ejemplo, el trabajo de colorear con el cosito del lápiz, eso no pues, yo coloreo con el color, pero así uno gasta tiempo.

Entrevistadora: Listo, últimas. ¿Cómo se explican ustedes que algunos estudiantes se esfuercen mucho en los trabajos y otros no? ¿qué es lo que pasa ahí?

Estudiante 4: Que los otros no lo ven con entusiasmo, no les gusta o les parece muy fácil.

Entrevistadora: Dime J...

Estudiante 3: Yo creo que lo que dijo E..., yo creo que algunos estudiantes lo quieren hacer bien por dos cosas, por sacarse buenas notas y porque le interesa a uno el tema. Los que no es que se quieren sacar malas notas, y pasar con cuatro y como que se aburren mucho en clase.

Entrevistadora: Gracias. Dime.

Estudiante1: Yo creo que es por el afán de la tecnología, juegos y todo eso. Yo creo que hacen de afán para poder llegar a utilizar esos aparatos electrónicos.

Entrevistadora: ¿Cómo así? ¿Qué es lo de los medios electrónicos?

Estudiante1: Digamos, yo tengo un celular. Entonces yo quiero jugar entonces yo acabo el trabajo rápido y mediocre y comienzo a jugar.

Entrevistadora: Ya veo. Dime L...

Estudiante 5: Yo creo que es porque la gente dice "artes no es nada, no interesa". Pero hay gente que si se esfuerza por la nota.

Entrevistadora: Entonces el esfuerzo es por la nota. Dime M...

Estudiante 2: A algunos no les importa porque los niños saben que los profesores son buena gente y les ponen la nota para que pasen y así no hacen nada, y a veces también es porque no ponen atención.

Entrevistadora: De pronto porque no entienden...

Estudiante 2: Es porque no prestan atención, se ponen a molestar con el de al lado, a reírse...

Entrevistadora: Dime J...

Estudiante 3: Porque lo hacen por salir del paso, hacen la recocha con el amigo.

Entrevistadora: D..., ¿tienes algo nuevo?

Estudiante1: No, es que yo me voy a salir del tema.

Entrevistadora: Bueno ahora necesito acá, en este espacio puedan decir algo q no hayan mencionado, que no hayan tenido la oportunidad.

Estudiante1: Yo te voy a felicitar a ti miss...

Entrevistadora: oh, ¡gracias!

Estudiante1: Tú digamos por ejemplo tú haces que los niños se interesen y puedes hacer que si están aburridos les enseñas a hacer algo lindo pero a su nivel, a su gusto y se dan cuenta que si pueden en artes.

Entrevistadora: ¿Algo más que les gustaría decir ahorita?

Estudiante 3: Que sería que trabajaríamos mejor si el salón fuera más, o sea, no tan blanco, que tuviera que ver más con arte. Que tuviera posters y eso.

Estudiante 6: Que hiciéramos actividades al aire libre, que saliéramos a mí me gustaría.

Entrevistadora: Eso no lo hemos hecho.

Estudiante 5: Es que las mesas estuvieran menos apeñuscadas.

Entrevistadora: Te gustaría que hubiera más espacio.

Estudiante 4: Si hay espacio pero no lo usan. Digamos que donde está el salón, donde ponemos las caras ahí podrías poner una mesa larga, y también que uno cuando entra uno diga este es el salón de artes.

Entrevistadora: Listo, muchas gracias, ahora tenemos que salir.

Entrevista del grupo Número 3

Entrevistadora: la entrevista de hoy es para averiguar cuáles son los sentimientos de ustedes acerca de las clases de artes de algunas actividades que hemos hecho. Necesito que, por favor, cuando van a dar una opinión sean concisos cuando están hablando, nos extiendan mucho porque me interesa escuchar la mayor cantidad de opiniones posible y también si alguien ya dijo la opinión que ustedes iban a dar, entonces ya no lo repitan. Lo que digan, digan algo nuevo. Primero vamos a hablar específicamente de este ejercicio que hicimos del último que llenamos esta matriz escogimos unas imágenes hicimos unas imágenes... bueno, con este ejercicio únicamente en mente quien me puede contar la experiencia de ese ejercicio cómo fue hacerlo. Dime Mateo.

Estudiante 3: Pues chévere pues primero que todo tuvimos un... ese día cada color significaba un talento, cualidades...

Entrevistadora: Pero piensen también en como la hicimos primero tuvimos una presentación power point, después tuvimos que escoger las imágenes, después escribimos, después dibujamos. Ese tipo de clase, organizada así en que tenemos varias actividades una después de otra rápidamente. ¿Cuál es la experiencia de ustedes de esas actividades?

Estudiante 2: Chévere porque pues hicimos un proceso, y uno se decidió a hacer una obra así, una obra de arte. Esos procesos nos ayudaron a construir una obra de arte con diferentes características.

Entrevistadora: Listo. ¿Alguien me puede contar más de la experiencia de hacer esto? Por ejemplo (muestra imagen) ¿cómo se sienten respecto a estas actividades? ¿Cómo se sienten respecto a la complejidad de los trabajos que les pongo? Sienten que son muy fáciles, difíciles y de pronto no entiendo, aburridos... ese tipo de opiniones es la que necesito escuchar.

Estudiante 3: Pues a mí me parece chévere que estemos cambiando de obras porque si no pues uno se aburre porque en las clases sería lo mismo todo los días... variedad.

Entrevistadora: De este tipo de clase o por ejemplo recuerden la clase en que hicimos estos rostros, esta cabeza de aquí... acuérdense que esta clase repartimos imágenes, analizamos las imágenes, llenamos la matriz, dibujamos, luego cambiamos de puesto, dibujamos... ¿Qué creen que son las cosas positivas y negativas de estas clases en las que estamos haciendo cinco o seis actividades al tiempo?

Estudiante1: Pues positivas porque ahí la... aprende a pues... a hacer esas caras y pues porque íbamos rotando las mesas y uno sabía como hacer esos detalles de las caras.

Entrevistadora: O sea que a ti te parece bien que estemos rotando en todo momento y hablando con otros compañeros.

Estudiante1: Sí.

Entrevistadora: Pensemos en dos actividades diferentes entonces, tengo de esas actividades (muestra una imagen) en las que ustedes hacían todo, ustedes analizaban la imagen y ustedes sacaban sus propias conclusiones. Tengo esta actividad (cambia de imagen) que todos hicimos, en la que yo daba la instrucción en el tablero y todos debían estar callados mirando al tablero. Pensemos

cual sería la forma que me gustaría fueran las clases de artes ¿así o así? O no prefiero una sobre otra, o me gustaría que fueran mezcladas...

Estudiante 5: Mezcladas.

Entrevistadora: Que hubiera de un tipo y de otro. ¿Cómo sería una clase de artes que fuera ideal?

estudiante 4: Pues dibujo libre y pues enseñarnos como hacer eso...

Estudiante 3: Pues no dibujo libre sino, ¿cómo digamos? que hiciéramos como lo que estamos haciendo en clases extra, un puente de pasta pero no como todos sino individual, lo que se me ocurra.

Entrevistadora: Entonces que cada uno pueda hacer lo que piensa.

Estudiante 6: como lo que hicimos de arcilla, la señora pero como dicen, que sea libre.

Entrevistadora: Como lo que hicimos, que yo daba la instrucción pero que los deje escoger como hacerlo. ¿Entonces este dibujo (muestra dibujo) no es tan bueno porque tuvimos que seguir la misma instrucción?

Estudiante 6: Si.

Estudiante 8: Si, ahá.

Mateo: Nooo, a mí no me parece que ahí todos tenían que ser igual.

Estudiante 7: No porque ahí está la personalidad de uno y según el color, y como uno lo quisiera dibujar. Por ejemplo J... no lo dibujó exactamente igual sino que le puso el pelo que quiso porque era el suyo.

Entrevistadora: Listo, pasemos a la siguiente. Piensen un momento antes de contestar. ¿Qué habilidades creen que se están desarrollando en artes? ¿Cuál será el interés mío al hacer este tipo de clases? Cada quien debe decirme uno.

estudiante 4: Dibujar.

Entrevistadora: La habilidad de dibujar. ¿Qué habilidad?

Estudiante 7: Expresarse.

Estudiante 6: No sé, ¿libertad?

Estudiante 8: Creatividad.

Estudiante 9: mmmm..... No.

Entrevistadora: Recuerden la última vez que miramos una imagen de power point, después llenamos un cuadro, después hicimos un dibujo... que habilidad queremos desarrollar allí.

Estudiante 5: Imaginación.

Estudiante 3: Miss, yo digo que creatividad y motricidad. Como con lo de arcilla.

Entrevistadora: Listo. ¿Qué habilidades estamos desarrollando?

Estudiante 2: No sé....

Estudiante1: ¿L-a habilidad de querer hacer las cosas?

Entrevistadora: ¿Voluntad?

Estudiante1: Si, y expresarse a sí mismo como, la de pensar.

Entrevistadora: Pensemos en este tipo de ejercicios que hemos hecho. En estas partes de estos ejercicios cuando hacemos un cuadro como esto, cuando tengo que llenar un cuadro como este, ¿se acuerdan? De animal, objeto y actividad. ¿Cuál es la opinión de hacer estos cuadros en clase de artes?

Estudiante 2: Entender mejor, creo que lo hacemos para hacer la tarea, la idea principal.

Estudiante 3: Para entender mejor lo que estamos haciendo, porque digamos por ejemplo, en sociales la otra vez me pasó que había una tarea sobre las guerrillas y pues yo sólo iba a poner los nombres y mi hermano me dijo, investigue un poquito sobre cada guerrilla para saber cómo porque son.

Entrevistadora: ¿Entonces te sirve para entender mejor?

Estudiante 3: Para ver y entender mejor lo que estamos haciendo.

Entrevistadora: La pregunta es ¿cuál es tu opinión acerca de hacer texto escritos en artes?

Estudiante 4: Pues porque no vamos a desarrollar no solamente el dibujo sino también la escritura.

Entrevistadora: ¿Cuál es la opinión de ustedes al estar haciendo la mayoría de actividades en grupo? Piensen por ejemplo, cual es la calidad de nuestro trabajo en grupo, cuanto tiempo nos tardamos haciéndolo, que opinan ustedes a este respecto.

Estudiante1: Que pues cuando uno trabaja en grupo pues si a veces uno hace recocha pero a veces trabaja más rápido.

Entrevistadora: Bueno, es la opinión de cada uno.

Estudiante 2: Cuando uno trabaja en grupo eh, pues uno se puede ayudar uno con otro y pues puede compartir las ideas.

Entrevistadora: Listo. ¿M...?

Estudiante 3: Cuando uno trabaja en grupo, como cada uno tiene su forma de pensar y su forma de hacer las cosa, como que cada uno hace como su parte, cada uno quiere como... tiene más creatividad cuando trabaja en grupo, porque compartimos la creatividad.

Entrevistadora: O sea que si les funciona trabajar en grupo, ¿qué opinan? Respecto la calidad con que terminan el trabajo, el tiempo que utilizan, lo que terminan aprendiendo o dejando de aprender?

Estudiante 7: A uno le pueden explicar los compañeros.

Entrevistadora: Y acerca del tipo de actividades cuando analizamos una imagen, piensen por ejemplo, cuando pusimos una imagen de la diosa de la tierra al lado del dios marte y los tuvimos que analizar, o cuando vimos la imagen del demonio gigante y lo analizamos... ¿Ese tipo de actividades deberíamos hacerlas más las largas, más cortas no las deberíamos hacer más? Que opiniones tenemos al respecto.

Estudiante 2: yo creo que con esas imágenes que tú nos pones podemos saber que es lo que luego vamos a hacer.

Estudiante 3: a mí sí me parece que si hagamos esas actividades, porque primero como que tú nos muestras como es que se mira y como va a ser el trabajo, es una ayuda.

Entrevistadora: Ustedes que opinan, ¿tienen una opinión diferente? ¿Qué pasaría si hiciera una clase completa de solo análisis de imagen?

Estudiante 3: sería muy aburrido, nos aburriríamos.

Estudiante 7: Porque es muy largo.

Entrevistadora: O si hubiera una clase que fuera en grupo, que fuera solo eso lectura de imágenes, análisis sin dibujar ni nada.

Estudiante1: no

Estudiante 3: yo creería que no sería bien, además si fuera de un personaje que a uno no le gusta uno se aburriría, si fuera uno que si le gusta le daría ánimo.

Estudiante1: A mí no me gustaría ver una imagen y ya, me gustaría como verla y dibujarla, pero quedarse en eso toda la tarde pues no.

Estudiante 4: A mí me parece que lo mismo que dijo Mateo, pero algo ahí como más... por ejemplo ver un programa y analizar algo. Ver algo y dibujar como la idea principal o el tema principal.

Estudiante 3: En vez de hacer el análisis, dibujar lo más importante de lo que vimos.

Entrevistadora: Ahora últimas preguntas ¿Cómo explican ustedes que unos estudiantes se esfuerzen mucho y otros no? porque creen que pasa eso, que yo me siento y veo un trabajo en que se nota que trabajaron duro, y otro en el que apenas pusieron lo mínimo.

Estudiante1: Porque se ponen a jugar o a pensar en otra cosa.

Estudiante 2: Que como que a veces se distraen y a veces hablan y como que no ponen atención porque no les interesa.

Entrevistadora: O sea es el tema.

Estudiante 3: Como te estaba diciendo, pues si es un trabajo en grupo a veces como que uno no le pone ganas o los otros no le ponen ganas y entonces o el más inteligente o el que mejor dibuja termina haciéndolo todo.

Estudiante1: Exacto.

Estudiante 3: Por ejemplo así le pasa como a Felipe, molesta mucho y nunca termina.

Entrevistadora: ¿Ustedes como explican que hay trabajos de calidad muy bajita mientras otros les van mejor?

Estudiante 7: Porque a algunos no les gusta dibujar.

Entrevistadora: Entonces es cuestión de gusto.

Estudiante 6: Y por molestar no hacen nada.

Entrevistadora: Cuál es el ejemplo que cada uno puede pensar de esa actividad que no lo motivó. Piensen en esa actividad que dijeron huy, tengo que hacer esto por una hora. Piensen si hubo alguna que les pareció así de pesada. No la encuesta que les hice porque esa fue diferente. ¿Cuál actividad de arte, si hay alguna, en la que ustedes dijeron “esto definitivamente no me motiva”?

Estudiante 4: Pues esa (señalando la actividad final) pues porque había que... las imágenes no eran muy claras.... A parte no o sea, eran como aburridas, no me llamaban la atención.

Estudiante 7: Esa la de la cara, porque no se me facilita hacer unos ojos.

Estudiante 6: Esa, por la cara porque fue muy difícil.

Estudiante 3: Pues fue difícil y porque nos tocó hacerlo al pie de la letra y si a uno le tocaba hacer la cara al pie de la letra y le tocaba seria pero le salía triste...

Estudiante1: uno se estresaba porque no le quedaba bien.

Estudiante 3: Exacto, eso estresa.

Entrevistadora: Otra actividad que no me gustaría repetir.

Estudiante 7: La de arcilla, Miss.

Estudiante 2: Cuando tocaba una historieta del león tenía que hacer el inicio y el final, porque, no sé, no sé, a mí no me llamo la atención.

Entrevistadora: Dime, A...

Estudiante1: Pues creo que una vez hicimos una actividad de los significados de los colores, y esa no me gusto porque estábamos escribiendo y no estábamos... dibujando.

Entrevistadora: En la que yo preguntaba que significa este color para ti... listo.

Estudiante 3: Yo creo que a lo que se refiere A... es que no le gusta la teoría. Es que a nadie le gusta que artes sea de teoría, como escribir... eso no es chévere siempre que uno escribe no motiva artes,

como siempre tenemos que hacer tareas escribiendo, no motiva escribir en danzas, o en educación física cuando nos pusieron a hacer el taller.

Entrevistadora: Ahora pensando en eso de que es lo que no motiva, cual sería ese elemento que yo querría ver siempre en las clases de artes, por ejemplo, me gustaría ver siempre....

Estudiante 7: Trabajo en grupo.

Estudiante 5: Pues decir trabajo en grupo, para compartir con todos los amigos.

Estudiante 3: Miss, a mi pues trabajo en grupo pero que tú nos digas sobre qué hacer la imagen y nosotros hacerlas libres, sin nada.

Entrevistadora: O sea que ustedes quieren la oportunidad de no copiar únicamente.

Estudiante 1: Si, trabajo en grupo, pero con los que uno quiera y como la actividad de hacer el retrato.

Entrevistadora: ¿Cuál, este o el de color?

Estudiante 1: El de color.

Entrevistadora: Pero miren q esta actividad no era grupal.

Estudiante 1: Pero uno si se ayudaba, por ejemplo yo les preguntaba cuál es mi color, y me decían en la mesa.

Entrevistadora: ¿Hay alguna otra opinión que a ustedes les parece importante que dejemos anotada en este momento, o algo más que se haya quedado por decir?

Estudiante 1: La teoría, pues que nos es chévere una clase con teoría porque sería todo el tiempo escribiendo, y para mí una clase de artes sería dibujar, pintar, hacer arte.

Entrevistadora: ¿Cómo sugieres que aprendamos toda la teoría que debemos aprender, como los significados de los colores, o los tipos de énfasis que vimos? ¿qué idea tendrías?

Estudiante 3: Miss yo creo que power point, tu podrías hacer las presentaciones y preguntitas orales y nosotros ya no tenemos escribir y que si vamos a hacer teoría que sea cortica, que sea interesante, que tenga una lectura interesante, no sé, de como antes hacía artes o antes así.

Entrevistadora: ¿Algo más debemos añadir? ¿No? Listo, entonces vamos antes de que F... destruya ese cojín, muchas gracias.

3.4 Entrevista codificada

	Categoría	código	subcategorías
categorías	comparar	1	evidencia oral (A) evidencia escrita (B) evidencia gráfica (C)
	clasificar	2	evidencia oral (A) evidencia escrita (B) evidencia gráfica (C)
	practica pedagógica	3	diseño o pertinencia de la actividad (A) implementación (B)
	actitud de los estudiantes	4	cognitivo (A) afectivo (B) conductual (c)

tema	subtema	Respuesta	Positivo o Negativo	categoria y subcategoria	entrevista N°
actividades favoritas	gusto por la variedad	Derek: Tú digamos por ejemplo tú haces que los niños se interesen y puedes hacer que si están aburridos les enseñas a hacer algo lindo pero a su nivel, a su gusto y se dan cuenta que si pueden en artes.	P	4A	2
		Algunos no supieron elegir las imágenes con el respectivo tema, pero, pues, muy chévere la actividad y el trabajo en grupo	P	4B	1
		(Respecto a hacer actividades de observacion, escritura y dibujo en una misma sesion) José: Pues, a mí me parece bien que si fueran en el orden porque a mí me parecía que es más divertido y más emocionante y daba más, si, eso.	P	4B	1
		Joshua: A mí me parece que está en lo correcto, que está muy bien, porque haciendo eso está ordenando las ideas y las cosas	P	4A	2
		(Respecto a hacer actividades de observacion, escritura y dibujo en una misma sesion) Joshua: También es muy bueno porque hacemos lo que dijo Martín que no nos demoramos casi, y hacemos lo que haríamos en dos clases o tres manejando el mismo tema.	P	4A	3
		(Son las actividades muy faciles o aburridas?)Derek: Las clases según como las pones eres inteligente porque sabes que nosotros llegamos a un punto, tu coges hasta el punto que lleguemos, no lo pones muy fácil, para nosotros será difícil, pero sabes que nosotros lo podemos hacer.	P	4A	2
		(Son las actividades muy faciles o aburridas?) Joshua: También yo creo que no es tan difícil ni tan fácil, para mi es normal, pero si es que a veces... pero a veces uno puede ser mejor dibujando que moldeando o todo eso, tiene debilidades y tiene fortalezas.	P	4A	2
		Mateo: Pues a mí me parece chévere que estemos cambiando de obras porque si no pues uno se aburre porque en las clases sería lo mismo todo los días... variedad.	P	4B	2

actividades que no gustan	imágenes no interesantes	Mateo: yo creería que no sería bien, además si fuera de un personaje que a uno no le gusta uno se aburriría, si fuera uno que si le gusta le daría ánimo.	N	3B 4B	2
		Mariana A: es que las actividades unas son más divertidas, y otras son más aburridas, y el tema de la imagen que miramos es muy, a mi se me hace como muy seria y no nos da ánimo como para leerla.	N	3B 4B	1
		Felipe: Pues esa (señalando la actividad final) pues porque había que... las imágenes no eran muy claras.... A parte no o sea, eran como aburridas, no me llamaban la atención.	N	3B 4B	3
		Simón: También el tema de la imagen porque ese de la diosa madre pues no, pero ese que era todo raro, eso, que les llame la atención de los estudiantes, que se enfoquen. O sino piensa en otras cosas que no refleja la imagen, a veces hay cosas que no llaman la atención.	N	3B 4B	1
	otros factores	Andrea: Esa la de la cara, porque no se me facilita hacer unos ojos.	N	4A	3
		Eliana: Que los otros no lo ven con entusiasmo, no les gusta o les parece muy fácil.	N	4B	2
		Mateo: Pues fue difícil y porque nos tocó hacerlo al pie de la letra y si a uno le tocaba hacer la cara al pie de la letra y le tocaba seria pero le salía triste...	N	4A	3
		Andrés: uno se estresaba porque no le quedaba bien.	N	4B	3
		majo De pronto no cambiar tanto de una actividad de una clase.	N	3A	
		Ricardo: Cuando tocaba una historieta del león tenía que hacer el inicio y el final, porque, no sé, no sé, a mí no me llamo la atención.	N	4B	1
prefiere socializar	A mí me gustó porque compartí con mi grupo y hablamos, también supimos escoger las imágenes y saber tratarlas con lo que eran y trabajamos bien todos juntos.	p	3B 4B	1	
	Algunos no supieron elegir las imágenes con el respectivo tema, pero, pues, muy chévere la actividad y el trabajo en grupo.	p	3B 4B	1	
	pues, esa fue la mejor clase, donde hicimos ese ejercicio, o me pareció, trabajamos todos en equipo, no hubo discusiones y... trabajamos bien.	p	3B 4B	1	
	Mariana B: Pues que también podemos convivir con otros compañeros con los cual casi nunca hablamos, y digamos por ejemplo Made está en mi grupo ¿sí?, y ella si sabe dibujar entonces ella nos puede ayudar.	p	3B 4B	1	
	Paula: A mí la que más me gustó fue la que trabajamos en grupo, me parece que no peleamos, pues fue un inconveniente con una niña pero en si el grupo estuvo muy unido, trabajamos y te pedíamos ayuda, tu nos ayudaste con un tacón porque queríamos un ángel para la libertad.	p	3B 4B	1	
	Mariana B: Pues el trabajo en grupo me parece muy divertido porque puedo convivir con personas que casi nunca hablo o que, pues, trabajamos muy bien y pues mi actividad favorita fue la cara y tambien la arcilla porque fue algo diferente.	p	3B 4B	1	
	Mariana A: A mí me gustó que aprendimos a socializar y a ser creativos y la que más me gustó fue la cara que nos dibujaste y teníamos que poner por dentro las cosas que nos representaban, esa fue.	p	3B 4B	1	
	Andrés: Que pues cuando uno trabaja en grupo pues si a veces uno hace recocha pero a veces trabaja más rápido.	p	3B 4B	3	

	A mí me gustó porque compartí con mi grupo y hablamos, también supimos escoger las imágenes y saber tratarlas con lo que eran y trabajamos bien todos juntos	p	3B 4B	1
	Santiago: Pues decir trabajo en grupo, para compartir con todos los amigos.	p	3B 4B	3
prefiere aprender apoyarse en sus compañeros, aprender de ellos	Paula: Que todos los grupos, según las habilidades que todos tienen, ahí se puede conformar, se reúnan por mesa.	P	3B 4A	1
	Mariana B: a mí Made me ayudó con los ojos. Es como seguir con las mesas, pero que digamos cuando uno no puede hacer algo que el otro le explique y le enseñe y al menos le haga por lo menos un ojo y uno trate de copiarlo.	P	3B 4A	1
	Majo: Pues sí, porque nos ayudamos, y los compañeros nos ayudan mejorando en algo que no somos tan buenos.	P	3B 4A	1
	Majo: Pues que la actividad depende de la dificultad, depende de lo que hagamos. Porque a veces algo es más difícil para algunos y no otros. Por ejemplo, yo no soy buena dibujando, ¿sí?, entonces pues, mi grupo de pronto tampoco es bueno dibujando y ahí nos demoramos más tratando de hacer todo eso, por eso depende de la dificultad.	P	3B 4A	1
	Majo: Que trabajamos en grupo, y ahí como cambiábamos unos les enseñan a otros como hacer las caras, para en el grupo nos tocó una... como se llama, sentimiento... entonces cada uno e iba a un grupo para enseñar a otro grupo.	P	3B 4A	1
	Ricardo: Cuando uno trabaja en grupo eh, pues uno se puede ayudar uno con otro y pues puede compartir las ideas.	P	3B 4A	3
	Mateo: Cuando uno trabaja en grupo, como cada uno tiene su forma de pensar y su forma de hacer las cosas, como que cada uno hace como su parte, cada uno quiere como... tiene más creatividad cuando trabaja en grupo, porque compartimos la creatividad.	P	3B 4A	3
	Andrea: A uno le pueden explicar los compañeros.	P	3B 4A	3
	Andrés: Pero uno si se ayudaba, por ejemplo yo les preguntaba cuál es mi color, y me decían en la mesa.	P	3B 4A	3
aspectos negativos	Simón: bueno, digamos la gente tiene habilidades por decirlo así, algunos tienen la habilidad de distraerse mucho (risas) en cambio uno a uno le hablan y siguen trabajando y nos les hace caso.	N	4C	1
	David: es que según el trabajo está bien. Porque si es en grupo debe ser algo grande, o que se necesite mucha creatividad, o si es uno solo uno puede trabajar a uno también... uno puede trabajar mejor, si es el grupo pues el compañero lo puede distraer a uno o decirle groserías como Pipe a nosotros...	N	4C	1
	Mariana B: es que a veces es muy extenso, y pues la otra es que cómo no, había gente que no había terminado el trabajo, y a uno le tocaba un grupo, ¿no? Entonces todos habían terminado y el grupo de uno no.	N	3B	1
	(les sirve trabajar en grupo?) José: algún sí y algunos no, algunos se ponen a molestar.	N	4C	1
	Mariana A: es que muchos perdemos mucho tiempo porque empezamos a hablar y nos distraemos, y tocamos un tema y ese tema lleva a otro, y nos distraemos mucho y entonces no trabajamos.	N	4C	1

		Mateo: Como te estaba diciendo, pues si es un trabajo en grupo a veces como que uno no le pone ganas o los otros no le ponen ganas y entonces o el más inteligente o el que mejor dibuja termina haciéndolo todo.	N	4C	3
habitos o manejo de clase		Mariana B: es q también en mi curso es que molestan mucho y pues no dejan explicar a la miss, entonces pues no podemos, y es que nos quitan mucho las clases, casi nunca tenemos clase, o nos quitan tiempo.	N	4C	1
		Camilo: es que todos se paran y comienzan a tirar plastilina (risas) esos tres comienzan y luego todos siguen botando bolitas.	N	4C	1
		Majo: es que uno debe estar consiente de con quien se hace, a veces unas personas se distraen con otras... Digamos esas personas de nuestro curso que se hacen juntas y no trabajan como el día que regaron toda la pintura el otro día...	N	4C	1
		Martín: Es porque no prestan atención, se ponen a molestar con el de al lado, a reírse...	N	4C	2
		Mariana B: pues para mí el problema es que no hacen silencio y entonces no podemos escuchar, entonces todo el tiempo es "silencio, por favor" entonces no podemos escuchar.	N	4C	1
		Camilo: Pues no hacer trabajos de grupo de toda la mesa, por ejemplo mejor trabajos de tres de dos....	N	4C	1
		(les sirve trabajar en grupo?) José: algún si y algunos no, algunos se ponen a molestar.	N	4C	1
habitos de los estudiantes		Joshua: Yo creo que lo que dijo Eliana, yo creo que algunos estudiantes lo quieren hacer bien por dos cosas, por sacarse buenas notas y porque le interesa a uno el tema. Los que no es que se quieren sacar malas notas, y pasar con cuatro y como que se aburren mucho en clase.	N	4C	2
		Joshua: Yo creo que lo que tú has hecho es que hacernos pensar bien... de no hacerlo menos sino de hacerlo hasta el punto que podamos, y jamás rendirnos y además tu tratas siempre de salvar el tiempo que a veces hemos perdido, y cuando nos explicas muy bien nos das a entender que tú lo que quieres hacer es ayudarnos.	P	4A	2
		Luisa: Yo creo que es porque la gente dice "artes no es nada, no interesa". Pero hay gente que si se esfuerza por la nota.	N	4A	2
		Joshua: Pues la de nunca rendirnos.	P	4a	2
		Martín: A algunos no les importa porque los niños saben que los profesores son buena gente y les ponen la nota para que pasen y así no hacen nada, y a veces también es porque no ponen atención.	N	4a	2
		Andrés: ¿L-a habilidad de querer hacer las cosas?	P	4a	3
		Andrés: Si, y expresarse a sí mismo como, la de pensar.	P	4a	3
tiempo		Miss sería mejor que uno hiciera una y terminarlas, pues porque todo seguido todos los días.....	N	3B	1
		Mariana B: Pues, este, como es que como la clase solo tenemos dos horas pues no alcanzamos a hacer todo lo que queremos terminarlo, entonces sería empezar uno y terminar uno y aprovechar el tiempo.	N	3B	1

		Mariana A es que como y no alcanzamos a terminar empezamos a hacer el trabajo, como no lo alcanzamos a terminar, no lo acabamos y comenzamos otro. Sería como empezar una actividad, terminarla y ahí si empezar otra. Nos revolvemos mucho y nada se termina.	N	3B	1
modelacion directa de la docente		Mariana A: La de la cara, si nos enseñarse paso a paso como hacer la cara y así aprendimos a dibujar también tú nos ayudabas, nos explicabas, y ahí aprendimos a dibujar ahí los que no sabían van mejorando en esas actividades.	P	3A	3
		Mariana B: Sería que lo explicaras paso a paso, y cuando termines lo hagamos individual y luego si no entendemos les preguntamos a nuestro compañero.	P	3A	1
actividades de respuesta abierta		José: A mí me gusto harto la de dibujar, porque uno podía elegir y decir que hacer.	P	3A	1
		Mateo: Miss, a mi pues trabajo en grupo pero que tú nos digas sobre que hacer la imagen y nosotros hacerlas libres, sin nada.	P	3A	
		Derek: el elemento es trabajar... trabajar disciplinado... no estar haciendo otra cosa, no estar haciendo otra cosa que sea diferente al trabajo. Pero también me parecería bueno que tu dieras opciones donde los estudiantes pudieran decir... no, hagamos esto, no hagamos esto, así los estudiantes estarían más cómodos y puedan hacer el trabajo mejor.	P	3A	2
		Felipe: Pues dibujo libre y pues enseñarnos como hacer eso...	P	3A	
		Mateo: Pues no dibujo libre sino, ¿cómo digamos? que hiciéramos como lo que estamos haciendo en clases extra, un puente de pasta pero no como todos sino individual, lo que se me ocurra.	P	3A	3
		Martha: como lo que hicimos de arcilla, la señora pero como dicen, que sea libre.	P	3A	3
		Andréa: No porque ahí está la personalidad de uno y según el color, y como uno lo quisiera dibujar. Por ejemplo Jurgen no lo dibujó exactamente igual sino que le puso el pelo que quiso porque era el suyo.	P	3A	3
discusion y análisis	ANALISIS ORAL DE UNA OBRA	(cuando hacemos actividades de mirar y analizar)Majo: Empezar a pintar como más original...	P	12C	1
		Mariana A: Entender la imágenes y estamos aprendiendo a dibujar a pintar y entendemos imágenes solo viéndolas.	P	12A 12C	1
		Mariana B: Pues estamos empezando a dibujar y pues a pintar, también estamos aprendiendo a leer las imágenes porque digamos si uno ve la imagen a primera vista uno cree que es solo una imagen y ya, pues... ¡no! Entonces estamos aprendiendo a leer las imágenes.	P	12a 12C	1
		Paula: Es el énfasis que tú nos enseñante, pues uno dice, pues si uno mira el caballero de la armadura dorada, pero uno no mira nada más, digamos por ejemplo mi papá podría decir ¡hay que bonita pintura! y nada más, pero nosotros tenemos más una mente abierta y podemos ver más, y podemos contar una historia a partir de una imagen.	P	12A	1
		Nicolás: Pues aprendimos a leer las imágenes.	P	12A	1
		José: Dibujar, también pintar y también como dijo Mariana, mirar la imagen y saber que tiene y de que se trata pero también me gustaría saber moldear.	P	12A	1

	Derek: Yo pienso que tu buscas desarrollar nuestra forma de pensar y nuestra imaginación. También además quieres enseñarnos como de decimos, técnica, técnica sobre todo, nos estás enseñando técnica y todo lo que tiene un dibujo, ¿sí? que se puede leer el dibujo, que se puede copiar, que se puede hacer de una manera o de otra.	P	12A 12C	2
ANÁLISIS ESCRITO ASPECTOS POSITIVOS	Simón: Pues visual primero porque tenemos que mirar la imagen, pues mirar cómo se hace. Auditiva también porque veces a uno le explican cómo dibujar una imagen y uno debe escuchar todas las instrucciones o no lo puede hacer.	p	12B	1
	Ricardo: Chévere porque pues hicimos un proceso, y uno se decidió a hacer una obra así, una obra de arte. Esos procesos nos ayudaron a construir una obra de arte con diferentes características.	p	12B	3
	(Porque se deben hacer analisis escritos?)Ricardo: Entender mejor, creo que lo hacemos para hacer la tarea, la idea principal.	p	12B	3
	Mateo: Para entender mejor lo que estamos haciendo, porque digamos por ejemplo, en sociales la otra vez me pasó que había una tarea sobre las guerrillas y pues yo sólo iba a poner los nombres y mi hermano me dijo, investigue un poquito sobre cada guerrilla para saber cómo porque son	p	12B	3
	Mateo: Para ver y entender mejor lo que estamos haciendo.	p	12B	3
	Mateo: a mí si me parece que si hagamos esas actividades, porque primero como que tú nos muestras como es que se mira y como va a ser el trabajo, es una ayuda.	p	12B	3
ANÁLISIS ESCRITO SUGERENCIAS, POR MEJORAR	Majo: Pues a mí me parece que esta vez si no es tan aburrido hacerlo porque uno tiene que pensar, uno tiene que aplicar lo que ha escrito en el proceso pero a veces cuando son textos tan largos, ¿sí? A veces no son tan chévere porque a veces siempre escribimos en las clase de otro y en arte es para ser más creativos y todo eso.	p	3B	1
	Simón: bueno pues, mi opinión es que llenar cuadros no es tan aburrido, pero de llenar textos da estrés.	N	4B	1
	Camilo: Pues a mí no me gustaría escribir todas las clases sino algunas clases, porque me parece que es una forma de solo escribirlo mas no expresarlo con arte.	N	4B	1
	Paula: Arte es para relajarse y no estresarse porque escribir genera mucho estrés. A veces cuando como que llego la hora de arte y otra vez. El otro día como que me di cuenta que tenía mal un criterio y después me toco borrar TODO y volver a escribir TODO.	N	4B	1
	Felipe: Pues porque no vamos a desarrollar no solamente el dibujo sino también la escritura.	P	3B	3
	Andrés: Pues creo que una vez hicimos una actividad de los significados de los colores, y esa no me gusto porque estábamos escribiendo y no estábamos... dibujando.	N	4B	3
	Mateo: Yo creo que a lo que se refiere Andrés es que no le gusta la teoría. Es que a nadie le gusta que artes sea de teoría, como escribir... eso no es chévere siempre que uno escribe no motiva artes, como siempre tenemos que hacer tareas escribiendo, no motiva escribir en danzas, o en educación física cuando nos pusieron a hacer el taller.	N	4B	3

	<p>Andrés: La teoría, pues que nos es chévere una clase con teoría porque sería todo el tiempo escribiendo, y para mí una clase de artes sería dibujar, pintar, hacer arte.</p>	N	4B	3
	<p>Mateo: Miss yo creo que power point, tu podrías hacer las presentaciones y preguntitas orales y nosotros ya no tenemos escribir y que si vamos a hacer teoría que sea cortica, que sea interesante, que tenga una lectura interesante, no sé, de como antes hacía artes o antes así.</p>	P	3B	3