

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Arte, tecnología y enseñanza:

Análisis de la incorporación de los dispositivos digitales
en las prácticas de enseñanza de los docentes de
Educación Visual y Plástica en el marco
del Plan CEIBAL

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Albaro Alfredo Vergara Almeida, 183072

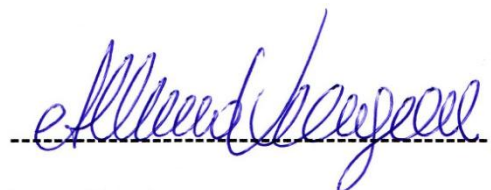
Tutor: Gabriela Augustowsky

2014

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Albaro Vergara declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Albaro Vergara
20 de mayo del 2014

Dedicado a Rosana y Martín.

Para ellos que siempre están
y a los que les debo más tiempo.



“Retrato de papá en la computadora”, Martín Vergara (2014).

Y para todos aquellos que viven en gerundio,

Amando, caminando, haciendo, enseñando, estudiando, trabajando...

Agradecimientos

A mi familia que me acompañó el trabajo, incluso haciendo varios kilómetros hasta localidades del interior del país para poder entrevistar a los docentes y que mientras realizaba la tarea, ellos recorrían los alrededores.

Debo agradecer a los docentes de Educación Visual y Plástica que han dado su preciado tiempo para compartir en algunos casos largas charlas sobre sus prácticas.

A la inspección de la asignatura que no solo diligenció rápidamente la solicitud de los permisos para realizar el trabajo sino que nos permitió llegar a los docentes desde un rol como investigador.

A mi tutora Gabriela Augustowsky con la que compartimos no solo el desarrollo de este trabajo sino intereses sobre la Educación Artística. Que la relación a distancia no nos obstaculizó para que pudiéramos discutir aspectos del trabajo y cruzar visiones sobre el arte y la vida. Debo reconocer que en algún momento del trabajo he provocado cierto nerviosismo en ella, recibiendo de Gabriela el comentario justo para encauzar de nuevo el trabajo. Creo haber entendido la frase no sigas *“Rizando el rizo”*.

A los artistas que han servido de inspiración para este trabajo y que han sido referenciados a lo largo de mismo.

“A cualquiera al que le guste dibujar y crear marcas le debe gustar la exploración de nuevos medios. Yo no soy un apasionado de la técnica, pero cualquier cosa que tenga que ver con lo visual me atrae. Las herramientas y los medios determinan cómo creamos marcas o cómo no las creamos”.

David Hockney (Gayford, 2011: 97)

Esta es mi contribución.

ABSTRACT

A lo largo del presente trabajo se ha pretendido identificar y analizar las actividades de aprendizaje que diseñan y desarrollan los docentes de Educación Visual y Plástica usando los dispositivos tecnológicos brindados por el Plan Ceibal en educación media pública (Consejo de Educación Secundaria, CES).

El estudio se centra en el docente, entendiendo que cumple un papel privilegiado en darle sentido pedagógico y didáctico a los dispositivos tecnológicos. Y es él, el que habilita en definitiva -dentro del aula- su uso o no.

Este camino de dotar de sentido pedagógico y didáctico a las tecnologías nos permite aprovechar el lugar que ocupan las mismas en la construcción del conocimiento y su distribución, generando de esta manera una necesidad epistemológica de su inclusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la construcción de los conocimientos disciplinares.

Es un estudio exploratorio que adopta una mirada amplia sobre las actividades que realizan los docentes para evitar el riesgo de omitir elementos importantes. Esto ha permitido identificar tareas que de otra forma hubieran quedado por fuera. La asignatura Educación Visual y Plástica es considerada como eminentemente fáctica y está asociada a la producción de imágenes por medios que históricamente han estado relacionados con el campo del arte (dibujo, pintura, escultura entre otros lenguajes)

El camino de indagación propuesto en este estudio ha permitido identificar producciones que discuten el concepto de materialidad en las artes visuales, ampliando el campo de las producciones artísticas y por ende de las actividades en educación artística.

La incorporación de los dispositivos digitales del Plan CEIBAL ha permitido que los docentes de Educación Visual y Plástica exploren nuevos lenguajes expresivos como los videojuegos o reformulen actividades que ya desarrollaban pero ahora sobre un soporte digital.

En el cuerpo de esta tesis se incluyen imágenes ya que estas constituyen no solo ilustración sino también un dato en tanto permiten comprender las actividades que las generaron.

Línea de Investigación: procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje (mediados por computadora).

Palabras clave: Educación artística, Arte y tecnología, Actividades de aprendizaje.

Índice

ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	11
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	11
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	16
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
PARTE I. MARCO TEÓRICO	21
1. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	21
1.1. Incorporación de dispositivos tecnológicos en Educación Media pública en Uruguay	21
1.2. La tradición curricular de la Enseñanza del Arte en Uruguay en Educación Media	23
1.3. La composición del escenario de disposición tecnológica	25
1.4. La relación tecnología arte. Democratizar el arte	28
1.5. La relación entre teoría y práctica.....	30
1.6. Perspectivas y contenidos de indagación	31
2. INVESTIGACIONES RELACIONADAS AL OBJETO DE ESTUDIO.....	33
2.1. Estudios evaluativos del Plan Ceibal en Educación Media.....	33
2.2. La investigación en Educación Artística.....	39
2.3. Estudios Internacionales sobre Educación Artística e incorporación de tecnología.....	42
PARTE II. ASPECTOS METODOLÓGICOS	46
3. METODOLOGÍA	46
3.1. Enunciados interrogativos al objeto de estudio.....	46
3.2. Construcción de la muestra.....	48
3.3. Estrategias e instrumentos de recogida de datos	49
3.4. Proceso de construcción del corpus documental	54
3.5. Criterios para el rigor del proceso	55
3.6. Identificación y justificación de herramientas analíticas	58
4. PROCESO DE ANÁLISIS	63
PARTE III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	69
5. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	69
5.1. Características de las actividades con tecnología.....	69
5.2. Los docentes y el proceso de incorporación de tecnología	80
5.3. Los límites de la incorporación de tecnología. El camino de las resistencias	84
5.4. Valoración del Plan CEIBAL.....	87
5.5. Actividades en contexto.....	91
5.6. Niveles de diseño curricular: “adaptación del currículo”.....	95
5.7. Prácticas de evaluación	100
5.8. Aportes a la didáctica de la educación artística	106
6. DISCUSIÓN.....	109

6.1. Vínculos entre el marco teórico, antecedentes y hallazgos	109
6.2. Características de las actividades realizadas con tecnología	116
6.3. Condiciones en las que se desarrollan las actividades de aprendizaje con tecnología	125
6.4. Los profesores como diseñadores del currículo.....	129
7. CONCLUSIONES	135
7.1. Futuras líneas de indagación	139
BIBLIOGRAFÍA	141
ANEXOS.....	146

Índice de cuadros

Cuadro 1. Perspectivas y contenidos de indagación.	12
Cuadro 2. Componentes del problema de investigación	17
Cuadro 3. Movimientos de la educación del arte en el siglo.....	24
Cuadro 4. Dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio.....	32
Cuadro 5. Organización del Informe desarrollado por Michael Fullan.	35
Cuadro 6. Tipos de actividades incluidas en los Proyectos de los docentes de Matemática.	39
Cuadro 7. Delimitación del campo de conocimiento de la Educación artística (artes visuales).....	41
Cuadro 8. Disciplinas incluidas en la educación artística.	43
Cuadro 9. Características estructurales y metodológicas de los programas artísticos de calidad.....	44
Cuadro 10. Fuentes de información e instrumentos para la recolección de datos.....	51
Cuadro 11. Codificación. Manejo de la confidencialidad y anonimato	55
Cuadro 12. Google Art Project. La experiencia con la obra de un artista.	71
Cuadro 13. Resumen de actividades realizadas por los docentes.....	74
Cuadro 14. Edición digital de imágenes.....	76
Cuadro 15. Resumen de una actividad.	77
Cuadro 16. Actividad sexto de matemática y diseño.....	78
Cuadro 16. Caminos nuevos en la búsqueda expresiva	79
Cuadro 17. Caminos nuevos en la búsqueda expresiva.	79
Cuadro 18. Proceso de implementación de los docentes Referentes XO.....	80
Cuadro 19. Las actividades con los dispositivos digitales como actividades de aprendizaje.....	110
Cuadro 20. Similitudes entre las actividades de los profesores de matemáticas y los docentes de Educación Visual y Plástica.	112
Cuadro 21. Características estructurales de los programas artísticos de calidad y los hallazgos encontrados.....	114
Cuadro 22. Características metodológicas de los programas artísticos de calidad y los hallazgos encontrados.....	115
Cuadro 23. Clasificación de las actividades con las computadoras.	119

Cuadro 24. Educación Artística y dispositivos tecnológicos.	124
Cuadro 25. Tipología de acciones.	124

Índice de Anexos

1. Principales decisiones y acciones llevadas a cabo para la inclusión de las TIC en el sistema educativo uruguayo.....	146
2. Pauta de entrevista docentes Referentes XO	148
3. Cuestionario en línea referente XO	150
4. Actividad con imágenes.....	152
5. Cuadro dimensiones y categorías de análisis	157
6. Relación entre las categorías y cada componente del corpus documental	158

INTRODUCCIÓN

Identificación del problema

Las políticas de incorporación de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) al sistema educativo, desarrolladas desde la década de los noventa (INFED 2000¹) hasta las actuales de inclusión digital y generalización de las TIC (Plan CEIBAL²), han ofrecido un amplio escenario para que se desarrollen prácticas docentes que incorporen estas tecnologías.

Se ha transitado desde ambientes de baja o nula disposición tecnológica (la relación computadora/alumnos y docentes muy baja) a uno de alta disponibilidad (modelo 1 a 1, una computadora por estudiante). Estos “*ambientes de alta disposición tecnológica*” (Maggio, 2012: 113), se caracterizan por dotar a cada alumno y docente de una serie de dispositivos tecnológicos (computadoras personales, conectividad, acceso a material digital de diversa índole, entre otros).

Mariana Maggio sostiene, “*que la inclusión genuina da cuenta en el plano de las prácticas del modo en que las nuevas tecnologías se entraman en los procesos de construcción del conocimiento, en general, y de modo específico por campo*” (2012: 117), este camino de dotar de sentido pedagógico y didáctico a las tecnologías nos permite aprovechar el lugar que ocupan las mismas en la construcción del conocimiento y su distribución, generando de esta manera una necesidad epistemológica (de construcción de conocimiento) de su inclusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la construcción de los conocimientos disciplinares (Maggio, 2012).

El escenario de disponibilidad tecnológica se presenta ante los docentes y son ellos los que deben definir el nivel de uso y de incorporación de las mismas dentro a sus prácticas.

“En mi caso considero que debe ser una construcción del docente mientras

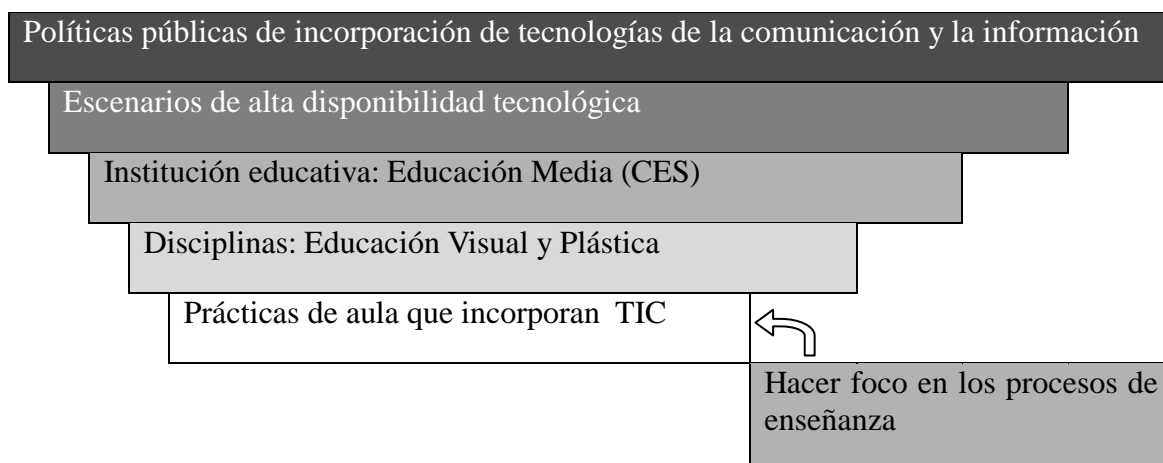
¹ INFED 2000: Informática para la educación, 1990. Ver Anexo 1, página 133.

² CEIBAL: Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea. Ver Anexo 1, página 133

hagamos, como aún hacemos, cargo a los docentes de la responsabilidad de la enseñanza en un sistema que asume tal responsabilidad en nombre del estado. Reconociendo entonces que la responsabilidad de la enseñanza es asumida por los docentes, son ellos los que definen la propuesta pedagógica” (Maggio, 2012: 117).

El cuadro 1 organiza visualmente el proceso de delimitación del objeto de estudio. En él, se expresa el camino que se ha adoptado, el cual permite ir en forma progresiva acotando lo que se pretende desarrollar con este estudio, ajustando la mirada sobre aquello que se quiere investigar.

Cuadro 1. Perspectivas y contenidos de indagación.



En cuanto al campo de las artes en general y de las artes visuales en particular, el escenario de disponibilidad tecnológica permite, según algunos autores (Augustowsky, 2012: 52; Giráldez, 2009a: 127; Giráldez, 2009b: 139; Pimentel, 2009), establecer un proceso de democratización del arte que posibilita el acceso a la producciones artísticas eliminando las barreras del espacio y el tiempo, admitiendo que los sujetos puedan actuar como productores y consumidores. Disponer de esta tecnología permite explorar nuevos lenguajes expresivos, pensar y crear en forma colectiva, entre otros.

Frente a este panorama, los datos que se poseen sobre cómo los docentes, de educación media en general y de los docentes de Educación Visual y Plástica, están incorporando a sus prácticas de aula las computadoras, son recientes y relevan básicamente aspectos de uso personal de las mismas (producción de texto, manejo de internet entre otros) y no

exploran aspectos de prácticas de aula específicas (Plan CEIBAL, 2011). En cuanto a los factores institucionales que podemos identificar y es de reciente implementación (marzo 2013) dentro del organigrama de Educación Media, es el cargo de Referente XO de Arte y Comunicación Visual. Docente de Comunicación Visual con cierto grado de experticia en el manejo e incorporación de tecnología a sus prácticas y que dispone de una asignación horaria (10 horas semanales) para colaborar con los docentes e impulsar las práctica de aula que incorporen tecnología.

Configuración del campo disciplinar de la educación artística (artes visuales)

Podemos distinguir tres elementos que actúan en la enseñanza en el campo de la educación artística y que permiten caracterizar los campos disciplinares vinculados a la educación de las artes visuales, i) el enfoque, que está relacionado con la educación en el arte o a través del arte (Bamford, 2009), ii) las características del conocimiento artístico (Marín, 2003), y por último los modelos de educación artística (Bamford, 2009; Eisner, 2010; Marín, 2003).

En cuanto al enfoque, por un lado encontramos la educación en las artes que desarrolla la enseñanza de diferentes formas artísticas (artes visuales, danza, música entre otras) y por otro la enseñanza a través del arte en donde estas constituyen un vehículo para alcanzar objetivos que trascienden los límites disciplinares asociados al arte.

Las características del conocimiento artístico pueden ser analizadas a través de cinco categorías, *“Hechos, objetos y situaciones que estudia la Educación Artística; Tipos de conocimiento característicos; Campos de conocimiento y actividades profesionales de los que emanan los contenidos de la materia; Conductas y capacidades básicas que pone en juego; Lenguajes, sistemas notacionales, materiales y acciones distintivas en Educación Artística”* (Marín, 2003: 10).

Los modelos de educación artística se caracterizan por presentar configuraciones particulares de objetivos y contenidos a la hora de plantear la enseñanza de las artes (Enseñanza de las artes basado en disciplinas, cultura visual, resolución creativa de problemas, entre otros).

Valoración y relevancia de la investigación

En el presente trabajo nos proponemos analizar cómo el docente incorpora a su práctica de aula un elemento nuevo –en este caso las tecnológicas disponibles- y los cambios que se operan en las propuestas de aula en educación artística.

Siguiendo las recomendaciones de Elliot Eisner (2004) de que la Educación Artística necesita de una agenda de investigaciones y no esfuerzos individuales inconexos, es por esto que este estudio se inscribe es un proceso más amplio y que responde a obligaciones académicas de diferentes instituciones. En primer lugar está aprobado el proyecto “Tecnologías digitales en Educación Visual y Plástica en Educación Media: factores que inciden en el desarrollo de prácticas de aula que las incorporan” que pretende analizar el modelo de gestión del conocimiento desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria con la creación de los cargos de referentes como forma de distribuir el conocimiento y la experiencia acumulada por parte de los docentes (IPES-UDELAR, Diploma en Gestión de instituciones Educativas, aprobado el 24 de febrero del 2014) y que se continúa con este estudio que apunta más al plano didáctica y a la incorporación de tecnologías a través de las características que adoptan las prácticas de aula (Universidad ORT, Máster en Educación). También se vincula con el planteo llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos en sus Metas Educativas 2021³, en las que se explicita la importancia de la Educación Artística en el contexto histórico actual (OEI, 2010).

La investigación local en torno a la educación artística permite continuar en un proceso de profundización de los cambios que vienen operando en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las artes visuales desde la entrada en vigencia del Plan 1996 en Educación Media básica y que se ha continuado luego con la creación en el 2006 de los bachilleratos artísticos. En este sentido Unesco recomienda,

“(...) reconocer el valor de las prácticas y los proyectos de educación artística satisfactorios, elaborados localmente y pertinentes desde un punto de

³ En el marco de las Metas educativas 2021 se ha desarrollado el programa de posgrados de Educación artística, cultura y ciudadanía, lo que nos ha permitido acceder al posgrado Especialista en Educación artística, cultura y ciudadanía realizado entre abril del 2011 y febrero 2012. Centro de Altos Estudios Universitarios, <http://www.oei.es/cursartistica/>

vista cultural, y reconocer que los proyectos futuros deben aplicar las prácticas que ya se han aplicado con éxito hasta entonces” (2006: 15)

El conocimiento local permite dotar de sentido a las prácticas de educación artística, desarrollando un proceso que tiende a *“la formación integral de las personas y (...) la construcción de la ciudadanía”* (OEI, 2010: 256).

Más allá de lo universal del arte, se plantea la necesidad de la búsqueda personal de aquellos lenguajes expresivos que nos representen tanto como individuos y como colectivo.

“Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística (...) les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana. (...) constituye así mismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural (...) vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados (Unesco, 2006: 3)”

Por qué resulta pertinente desarrollar el estudio

La investigación en una disciplina es,

“la actividad dirigida a aumentar el conocimiento social o profesional en una disciplina mediante el descubrimiento de nuevos y más exactos datos o descripciones de procesos, nuevas técnicas o instrumentos de observación y medición, nuevos conceptos o ideas o nuevos enfoques y teorías para explicar o interpretar los fenómenos o acontecimientos que se estudian” (Marín Viadel, 2003: 448).

La pertinencia de esta investigación se fundamenta en dos líneas argumentales, una de tipo personal y otra de corte disciplinar.

En lo personal, el docente transformado en investigador adopta una faceta nueva dejando de lado el papel de consumidor (de conocimientos, de prácticas, de teorías) y pasa a ser un productor de las mismas. Que ve en la investigación una herramienta

eficaz para lograr una mejor fundamentación de las decisiones docentes.

En cuanto a los disciplinar, la investigación en educación artística es imprescindible para arrojar luz sobre las incertidumbres que se plantean los docentes frente a la mayor complejidad social y al fuerte desarrollo tecnológico a los cuales nos enfrentamos.

Establecer una agenda de investigación en educación artística en consonancia con los tiempos que corren, permitiría una secuencia coordinada de estudios en una asignatura que ha mantenido desde sus inicio en el currículo un tipo de producción que asume cierta materialidad (pintura, escultura) y que se enfrenta en la actualidad -con la inclusión de tecnología- a una nueva materialidad, lo digital. Que hace rever muchas de las estrategias que se utilizan en los planteos de las actividades de aprendizaje por parte de los docentes (técnicas analógicas y sus contrapartes digitales, el manejo del error, establecer procesos creativos entre otros).

Como profesionales de la educación, no debemos dejar pasar la oportunidad de investigar en forma sincrónica con los cambios que se vienen dando (introducción de tecnología), siendo los productos de las investigaciones útiles para procesar los cambios y viceversa.

Formulación del problema

Pretende identificar y describir qué actividades realizan los docentes de Educación Visual y Plástica en Educación Media Pública (Consejo de Educación Secundaria, CES) en las que incorporan los dispositivos tecnológicos (computadoras) que el Plan CEIBAL pone a su disposición.

El siguiente cuadro presenta los diferentes aspectos que caracterizan el objeto de estudio.

Cuadro 2. Componentes del problema de investigación

Interrogante	Variables	Unidades de observación	Contexto
Qué	Prácticas o actividades en Educación Artística que incorporan TIC	Docentes de Educación Visual y Plástica	Escenarios de alta disponibilidad tecnológica (Plan Ceibal)
	Relación tecnología-Educación artística. (como se inscribe la tecnología dentro de las prácticas)		Educación Media Pública
			Aula de Educación Visual y Plástica

Elaboración personal en base a Yuni (2006: 79).

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se formulan aquí una serie de enunciados interrogativos. Cada pregunta propone un encuadre teórico conceptual y establece algunas definiciones pertinentes en el marco de la presente investigación.

¿Qué características adoptan aquellas prácticas de aula en Educación Visual y Plástica que incorporan los dispositivos digitales (computadoras) individualmente disponibles en la modalidad 1 a 1 en Educación Media pública?

Definiciones relacionadas con la pregunta:

- a) **Prácticas de aula en Educación Visual y Plástica:** Diferentes conceptualizaciones de la educación artística y por ende de las prácticas que se desarrollan (Ver cuadro 8, página 43)
- b) **Experiencias mediadas por estas tecnologías:** *“las tic como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos; como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos; como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos; como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.”* (Coll 2009: 121)
- c) **Tecnología individualmente disponible en la modalidad 1 a 1:** un dispositivo por alumno y docentes.

¿Qué lugar ocupa la tecnología empleada dentro de las actividades desarrolladas?

Definiciones relacionadas con la pregunta:

El lugar de la tecnología: forma en la que son incorporados los dispositivos digitales en las actividades realizadas. A priori, se subrayan algunas posibilidades, la tecnología es empleada como con herramienta que permite aprender o enseñar (aprender con TIC), la tecnología es un elementos más dentro de las actividades (aprender a través de las TIC), y trabajar contenidos propios de las TIC (aprender sobre las TIC).

A estas posibilidades se le podrían agregar aspectos provenientes del campo de las artes y que en su relación con las TIC, han generado actividades asociadas a la imagen digital y a su utilización como medio, construyendo plataformas y ambientes de trabajo digitales.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las prácticas de aula que realizan los docentes de Educación Visual y Plástica usando los dispositivos tecnológicos brindados por el Plan Ceibal en educación media pública.

Objetivos específicos

Identificar las diferentes prácticas que realizan los docentes de Educación Visual y Plástica en la que incorporan los dispositivos brindados por el plan CEIBAL.

Describir el conjunto de factores que caracterizan estas prácticas.

Determinar de qué forma la tecnología ha modificado las prácticas de aula de los docentes.

Se hace imprescindible precisar que es una actividad de aula en Educación Artística y que desde una perspectiva exploratoria como el de este estudio, no puede ser una definición que restrinja la mirada a riesgo de omitir elementos importantes. Caracterizar a las prácticas de aula en Educación Artística como “*actividades de aprendizaje*”

(Eisner, 1972: 139) permite abordar las actividades que realizan los docentes tomando como eje las características que deben tener (el deber ser) y no remitirse a enumerar que actividades pueden considerarse.

Siguiendo a Eisner (1972: 139) los profesores de arte desarrollan una serie de actividades de aprendizaje que dan lugar a la concreción del currículum. Entiende al currículum de arte como un conjunto de actividades de aprendizaje que estos diseñan cuya intencionalidad es brindar una experiencia que es considerada como educativa. “*Es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo. La actividad de aprendizaje es el vehículo que hace que el proceso educativo avance* (Eisner, 1972:148)”.

Estas actividades deben formularse teniendo en cuenta las siguientes características:

- a) ofrecer una experiencia valiosa (en educación);
- b) establecer una continuidad entre las habilidades ya adquiridas y las que se están desarrollando;
- c) organizar las actividades en una secuencia de complejidad creciente, pero teniendo en cuenta el nivel de complejidad adecuado a las habilidades que poseen los estudiantes;
- d) estas deben despertar cierto interés por parte de los estudiantes;
- e) diseñar actividades en un marco que permita que los estudiantes puedan establecer (o desarrollar) las relaciones entre estas y otras actividades de la vida cotidiana (transferencia);
- f) las actividades de aprendizaje deben desarrollar las habilidades que se desea que los estudiantes incorporen (explicar oralmente como funciona determinada técnica no desarrolla el manejo su manejo hasta que no se la utiliza de determinada manera).

A estas consideraciones debemos agregar el hecho de que la mirada apunta a las actividades de aprendizaje que incluyen en su planteo las computadoras que el Plan CEIBAL brinda a estudiantes y docentes.

El proceso de identificar las actividades que incorporan los dispositivos digitales trae consigo la posibilidad de ir caracterizando dichas actividades en función de su relación con las artes visuales, con los contenidos y objetivos programáticos de la asignatura Educación Visual y Plástica, con las prácticas de evaluación.

Determinar que aporte ha generado la incorporación de tecnología a las actividades en relación a los aspectos instrumentales de la tarea de los docentes, de los recursos que manejan. Qué ha aportado a la didáctica de la educación artística los dispositivos. Recuperar como se ha dado el proceso de incorporación de los dispositivos.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

1. PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1. Incorporación de dispositivos tecnológicos en Educación Media pública en Uruguay

En Uruguay, en lo que respecta a la incorporación de dispositivos tecnológicos al aula podemos encontrar dos caminos que confluyen en la actualidad. Por un lado los intentos propios del sistema educativo incorporando los dispositivos y asignaturas asociadas (Informática) y por otro, los esfuerzos realizados por el Plan CEIBAL desde fuera del sistema educativo (Poder Ejecutivo).

Las políticas de incorporación de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) al sistema educativo, desarrolladas desde la década de los noventa (INFED 2000⁴) hasta las actuales de inclusión digital y generalización de las TIC (Plan CEIBAL⁵), han ofrecido un amplio escenario para que se desarrollen prácticas docentes que incorporen estas tecnologías.

El tránsito desde ambientes de baja o nula disposición tecnológica (la relación computadora/alumnos y docentes muy baja) a uno de alta disponibilidad (modelo 1 a 1, una computadora por estudiante) ha generado un panorama heterogéneo en cuanto a la incorporación de TIC a las prácticas de aula. Estos “*ambientes de alta disposición tecnológica*” (Maggio, 2012: 113), se caracterizan por dotar a cada alumno y docente de una serie de dispositivos tecnológicos (computadoras personales, conectividad, acceso a material digital de diversa índole, entre otros) garantizando de esta manera el acceso permanente, dentro y fuera de las instituciones educativas.

En el contexto de Educación Media pública el escenario de disposición tecnológica presenta una distribución homogénea en donde cada alumno y casi la totalidad de los

4 INFED 2000: Informática para la educación, 1990.

5 CEIBAL: Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea.

docentes poseen un equipo informático portátil en propiedad y de conectividad a internet dentro del espacio escolar⁶.

Mariana Maggio (2012: 117) sostiene, “*que la inclusión genuina da cuenta en el plano de las prácticas del modo en que las nuevas tecnologías se entranan en los procesos de construcción del conocimiento, en general, y de modo específico por campo*”, este camino de dotar de sentido pedagógico y didáctico a las tecnologías nos permite aprovechar el lugar que ocupan las mismas en la construcción del conocimiento y su distribución, generando de esta manera una necesidad epistemológica (de construcción de conocimiento) de su inclusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la construcción de los conocimientos disciplinares (Maggio, 2012).

En cuanto al campo de las artes en general y de las artes visuales en particular, el escenario de disponibilidad tecnológica permite, según algunos autores (Augustowsky, 2012: 52; Giráldez, 2009: 127; Giráldez 2009: 139), establecer un proceso de democratización del arte que posibilita el acceso a la producciones artísticas eliminando las barreras del espacio y el tiempo, admitiendo que los sujetos puedan actuar como productores y consumidores, el “*resurgimiento del prosumidor*” propuesto por Albin Toffler (1995: 176). Disponer de esta tecnología permite explorar nuevos lenguajes expresivos, pensar y crear en forma colectiva.

Frente a este panorama, los datos que se poseen sobre el nivel de uso (como herramienta) y las formas de integración (como medio) de las TIC a las prácticas de los docentes de educación media en general y de los docentes de Educación Visual y Plástica, son escasos (Plan CEIBAL, 2011) lo que dificulta identificar claramente como los docentes están incorporando los dispositivos brindados por el Plan CEIBAL en sus prácticas de aula, lo que se constituye como central en el desarrollo de este estudio.

⁶ Espacio escolar: Instituciones Educativas de enseñanza media básica pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria.

1.2. La tradición curricular de la Enseñanza del Arte en Uruguay en Educación Media

Uruguay, un país cuya población inicial fue mayoritariamente Europea adopta tempranamente contenidos curriculares asociados a la enseñanza del arte ya sea en función de la enseñanza del “*Dibujo*” como materia curricular o asignaturas relacionada con la lengua y la literatura ya sea en español o en las lenguas maternas a la interna de cada comunidad. No se pretende explicar que la opción de la enseñanza del arte este directamente relacionada con esto, pero sin dudas que la concepción del arte asociada a cierta “*elevación cultural*” –la asignatura Dibujo queda consignada a la “*enseñanza elevada*”.

Este currículum establecido tempranamente no ha sufrido modificaciones sustanciales en cuanto a la distribución de las asignaturas que lo componen (Goodson 2000; Kamens y Cha 1999). Con el transcurso del tiempo a este currículum estandarizado se le han anexado contenidos locales principalmente encarnado en asignaturas cuyos contenidos son de fácil contextualización local:

“Los sistemas pueden hacer una distinción tajante entre los dominios curriculares en los que se admite el sentimiento nacionalista y el color local, y aquellos en los que no. Una estrategia bastante común consiste en la indigenización de los currículos de Humanidades, mientras que el programa de Ciencias se mantiene acorde a los estándares mundiales. La búsqueda de lo singular puede evidenciarse más en las artes, la literatura y la música que en las ciencias. (...) Un canon estandarizador artístico o literario es más difícil de formular y más fácil de combatir (...)”. (Ramírez y Meyer, 2011: 127)

Es recién durante la última década del siglo XX en Uruguay y de la mano de políticas educativas que tendían a la “*democratización de la enseñanza*” (Goodson, 2000: 188), o sea incluir a colectivos que por distintas circunstancias permanecían por fuera de los circuitos de escolarización o habían abandonado los mismos. Se comienzan a operar cambios en los diseños curriculares de Educación Media: agrupar asignaturas por área, inclusión de nuevas asignaturas (informática), nuevos contenidos (Educación visual en vez de dibujo), abordajes multidisciplinares (Ciencias sociales como asignatura reuniendo contenidos de Historia y Geografía). Este proceso se consolida en la

Educación Media uruguaya con la puesta en funcionamiento del Plan 1996. Este proceso finaliza con las reformas introducidas en el año 2006, que retoman la malla curricular propuesta en planes anteriores, recuperando la división asignaturista, reafirmando aquellas que han conformado el currículum desde muy temprano (Goodson, 2000). En cuanto a la Educación Artística, tanto en la denominación como en los contenidos permaneció fiel a la propuesta de 1996.

El cuadro 3 presenta a grandes rasgos las principales orientaciones que ha tenido la educación artística durante el siglo XX, exponiendo aspectos metodológicos de la enseñanza y la relación con el arte que se establecía.

Cuadro 3. Movimientos de la educación del arte en el siglo.

Movimiento	Esencia del arte	Contenidos y métodos	El valor del arte
Arte academicista: siglos XVII-XIX	Desde la perspectiva mimética, el arte es una imitación de la naturales	Los métodos didácticos enseñan a copiar el trabajo de artistas o la naturaleza, como en el dibujo del natural	Se valora la veracidad de las representaciones. El arte imita el bien
Elementos del dibujo: principios del siglo XX	Para el formalismo, el arte es un orden formal o una forma significativos	Se enseña el dominio de la línea y el color por medio de ejercicios sistemáticos	Los valores del arte son esencialmente estéticos, y no sociales o morales. El valor de la obra de arte depende de la calidad de su organización formal
Expresión creativa del yo: de principios a mediados del siglo XX	El arte es la expresión original de un artista individual y dotado de un talento único	Se libera la imaginación del artista o la del niño. Se eliminan reglas, no se imponen ideas adultas	El máximo valor artístico es la originalidad exclusiva de la expresión personal del artista
Arte de la vida cotidiana: 1930-1960	El arte es un instrumento destinado a realzar la cualidad estética del entorno de un individuo	El saber artístico y los principios del diseño se aplican a problemas de orden visual y estético	Se valoran las mejoras de la calidad de vida, que se consiguen mediante la aplicación inteligente de los principios de diseño
El arte como disciplina: 1960-1990	El concepto de arte es objeto de la investigación artística y científica	Las actividades se basan en los métodos de investigación del arte y las disciplinas científicas	Se valora el desarrollo de una mayor comprensión de las cuestiones del arte

Tomado de Efland (2003: 120)

La propuesta de Educación Artística que se desarrolló desde el Plan 1996, implica un cambio sustancial en la concepción de lo que implica educar en artes. Pasamos de un modelo que priorizaba las Bellas Artes a un formato que piensa el arte como lenguaje y

que apunta a la alfabetización visual, modelo que tenía como horizonte “*dar una respuesta educativa al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la facilidad de reproducir imágenes gracias a la tecnología* (Augustowsky, 2012: 162)”. Este cambio radical en la concepción de la educación artística coincide con el proceso de formación de muchos de los docentes que hoy desarrollan prácticas de incorporación de tecnologías en el aula (Docentes con 15 años de ejercicio de la tarea, población de estudio).

Este cambio a nivel del currículum, no solo puede ser entendido como el priorizar algunos contenidos del currículum por sobre otros, sino que también implicó introducir algunos nuevos componentes (principalmente en Bachillerato, opción artístico) y contenidos (Terigi, 2012a).

Esta reforma se estructuró en base a tres principios rectores (Aguirre, 2005): conceptos, procedimientos y actitudes. Esto lo vemos expresado en los programas vigentes de la asignatura como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

“Según esta organización, los conceptos vienen a constituir el conjunto de las ideas que a través de la educación artística asimila el estudiante; tratarían el ámbito del “qué”; Los procedimientos se refieren a las maneras de hacer o percibir. Tratarían el ámbito del “cómo”. Las actitudes constituyen un cuerpo de contenidos referentes a la posición que el alumnado debe adoptar ante el hecho artístico, tanto en la creación propia como en la aceptación de la ajena” (Aguirre, 2005: 61)

Esta organización del currículo permite en función del grado del alumnado que se prioricen algunos de estos contenidos por sobre los otros. Por ejemplo en el programa de primer año se hace énfasis en los contenidos procedimentales, manejo y dominio de una técnica, mientras que en segundo años el énfasis está puesto en los aspectos conceptuales y actitudinales.

1.3. La composición del escenario de disposición tecnológica

El proceso progresivo de incorporación de TIC en el Uruguay ha adoptado un camino

paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siendo las propias instituciones educativas (en una escala micro, las escuelas y los liceos) las encargadas de hacer el esfuerzo de pensar y diseñar las propuestas de enseñanza en función del marco de disposición tecnológica adoptada por el gobierno nacional (Poder Ejecutivo).

En función de las particularidades de este proceso y como forma de esbozar brevemente sus características se ha elaborado una cronología que ordena algunas de las decisiones tomadas y acciones realizadas. Podríamos establecer cuatro etapas⁷, que sin ser exhaustivas permite organizar los pasos que se fueron dando, la visión sobre la tecnología que imperaba en cada instancia y como se fue configurando el escenario actual de disponibilidad tecnológica y de su relación con el currículum.

La primera etapa (1985-1995), está caracterizada por los primeros pasos dados hacia la incorporación de TIC en la educación. No hay una idea clara de la dirección que se adoptará en cuanto al papel de la tecnología, aunque se expresa por parte de los actores la necesidad de la formación de los docentes en estas herramientas. Subsiste la idea de la tecnología incorporada como una herramienta que me permite optimizar la realización de ciertas tareas.

La etapa siguiente (1995-2000) se estructura alrededor de la expansión de las aulas de informática a nivel nacional, culminando con la conexión definitiva de Uruguay a Internet. Es en este momento que se incorpora al currículum de educación media básica la asignatura Informática. Hay un espacio curricular para la tecnología, pero persiste la idea de herramienta. *“Porque se debe considerar a la informática en el contexto de una pedagogía del sostén, de apoyo. El sistema informático debe poner a disposición del alumno un útil para adquirir y consolidar el conocimiento, a partir de un nuevo tratamiento de la informática posibilitado por las nuevas tecnologías.”* (AA.VV., 1998: 5)

La etapa posterior (2000-2007) es cualitativamente diferente, se continúa con las políticas establecidas, se potencia la interconexión a internet y la formación a distancia

⁷ Ver el Cuadro: La inclusión de las Tecnologías de la información y Comunicación en el sistema educativo uruguayo 1985-2010. [Anexo 1, página 133](#).

de recursos humanos implementando plataformas de formación a distancia. Aquí es la conexión la que media la experiencia, en este sentido se da un aprendizaje no solo en el uso de la herramienta sino que se da también en el compartir un espacio real o virtual.

La etapa actual (2007-2012) está enmarcada en la implementación del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea). El 18 de abril del 2007, el Presidente de la República decreta la creación del Plan CEIBAL:

“Artículo 1º.- Créase el Proyecto Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea (CEIBAL) con el fin de realizar los estudios, evaluaciones y para cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas”.⁸ Teniendo como uno de sus objetivos, “...la necesidad de avanzar en la sociedad de la información y del conocimiento, desarrollando acciones tendientes a la reducción de la brecha digital.”

Esta etapa (2007-2012) está determinada por un cambio en la relación con lo tecnológico, pasa de ser un objeto distante a formar parte de la esfera de lo cotidiano, mediando gran parte de las acciones diarias. *“Ya no se trata de medio técnico cumpliendo funciones equivalentes a las otros que los sucedieron: se trata de un cambio en el entorno pedagógico de la escolarización, en la que la tecnología no se incorpora para hacer lo mismo pero más facilitado, sino para que sucedan otras cosas”* (Terigi, 2012a: 72).

La tecnología individualmente disponible en la modalidad 1 a 1 ha posibilitado que la misma, pase a formar parte de la dinámica cotidiana de las personas -niños, maestros, familias, escuela, barrio- apelando a una construcción colectiva del proceso y a la autoformación de los diferentes actores involucrados.

“El modelo uruguayo no solo supone la saturación total del primer nivel del sistema educativo con las laptops, sino también que al irse el niño de la escuela, se lleva la computadora consigo, por lo tanto las oportunidades de aprendizaje se magnifican no solo cuantitativa, sino también cualitativamente. CEIBAL, además del potencial educativo, tiene un gran potencial de impacto social, puesto que como el dispositivo les es entregado en propiedad a los

⁸ Uruguay. Decreto 144/007 del 18 de abril del (2007)

beneficiarios del Proyecto, puede ser utilizado en los hogares por los niños y por toda la familia” (Unesco, 2008).

Plan Ceibal en Educación Media Básica

Con el lógico tránsito de los estudiantes por el sistema educativo nacional es que llegan los primeros estudiantes con sus computadoras a Educación Media. En el año 2009 se dan los primeros pasos para la implementación del plan en este nivel, aprobando por parte del Consejo de Educación Secundaria en febrero del 2010 la Propuesta Pedagógica para la Implementación del Plan CEIBAL en Media.

En ella se caracteriza al Plan CEIBAL como una innovación educativa “*modifica sustancialmente la organización de la educación desde el nivel macro (del sistema) hasta un nivel micro (la prácticas docentes, el aula (CES, 2010)*”. Genera cambios a nivel de las prácticas sociales, modifica los roles y las relaciones entre los sujetos, apunta a la inclusión social (brecha digital).

1.4. La relación tecnología arte. Democratizar el arte

El campo de acción de cada disciplina está definido en parte por las características propias del conocimiento disciplinar. En el caso de la asignatura Educación Visual y Plásticas, el campo de acción se estructura en torno a dos ejes, lo que está consignado en los programas vigentes y que recoge un conjunto de tradiciones que estructuran los contenidos y objetivos, y por otro, por el complejo mundo de las experiencias artísticas.

La incorporación de TIC en relación con la educación artística establece un marco para la democratización del arte, permitiendo el acceso y producción de modalidades estéticas y creaciones artísticas diversas. Esto lleva a “*revisar el papel de las artes en la educación y a reconsiderar los procesos de enseñanza aprendizaje artístico a través de la búsqueda de prácticas significativas que posibiliten, tanto una alfabetización del alumnado, como el desarrollo de la sensibilidad estética y la observación crítica en un mundo mediado por tecnologías*” (Giráldez 2011: 127).

Las artes en general y las artes visuales en particular juegan en la actualidad un papel

importante, no solo por la preeminencia de la imagen como forma de interacción sino porque estas permiten desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas que se constituyen en transversales en los sistemas educativos.

La educación artística (en general) se ha transformado en un área transversal a otros campos disciplinares, lo que contribuye a mejorar diferentes aspectos en relación a dichos campos. Según el estudio desarrollado Anne Bamford (2006), las opiniones relevadas apuntan a confirmar algunas de estas contribuciones, mejora del rendimiento académico de los estudiantes, reforzar el dominio lingüístico y el aprendizaje de una lengua (expresión oral, dramatización, argumentación, análisis), y un currículo artístico establecido en función de aspectos locales ayuda a mejorar las percepciones que los actores involucrados se han formado de los centros educativos.

En el currículum de Educación Media hay poca referencia a la inclusión de las tecnologías a las prácticas de aula. Excluimos de esta reflexión la asignatura Informática, en el entendido que los dispositivos tecnológicos definen los contenidos y objetivos de la misma en un espacio temporal dado. La adopción de estos dispositivos en las asignaturas de Educación media recae en la voluntad del docente, no hay elementos prescriptivos en el currículum que operen para que se dé tal la incorporación. El Plan CEIBAL primero llegó a los estudiantes y paulatinamente a los docentes, lo que generó un cambio en las aulas: primero visual y luego de funcionamiento del aula, máquinas azules por todo el salón y chicos conectados en todo momento. La presión no estaba dada por lo institucional sino por la presencia de los dispositivos y el uso que de ellos hacían los adolescentes. Los docentes comienzan a observar como la dinámica de aula necesita reverse para poder incorporar las prácticas que los adolescentes realizan por si solos, se ha instaurado un tema nuevo y es la relación del currículum y los adolescentes (Terigi, 2012).

El currículum con su formación temprana y su casi inalterado recorrido por el siglo XX, se enfrenta a construcciones socio históricas nuevas, con las cuales debe establecer un diálogo en que permita incorporar los contenidos y prácticas de aula que den cuenta de las necesidades de los adolescentes actuales y de la sociedad toda.

Esto ha generado que desde las prácticas se operen cambios en el currículum que los docentes moldean, o sea el currículum hecho acción. “*¿Quién, si no es el profesor, que puede moldear el currículum en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural?* (Gimeno Sacristán, 1988: 200)”

1.5. La relación entre teoría y práctica

Las investigaciones didácticas han permitido reconocer que los docentes moldean el currículum (Gimeno Sacristán, 1998) y lo transforman en prácticas concretas de aula. El currículum es a la vez un marco de acción que determina el ejercicio profesional de la enseñanza y un conjunto de contenidos y objetivos que el docente debe disponer en su relación con el estudiante.

“(...) el currículum es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de los docentes, condicionando las coordenadas del puesto de trabajo de los docentes e incluso la estricta práctica pedagógica (...) y el currículum, como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales diversos... es un determinante decisivo de la práctica profesional” (Gimeno Sacristán, 1998: 203).

También puede entenderse al currículum como la conjunción de formas institucionales y técnicas (Goodson, 2003). Institucional porque está dado en función de una estructura jerárquica preexistente (de personas, de contenidos, de grados, entre otros), y técnica, porque debe poder transformar el currículum en algo que efectivamente se puede enseñar.

“En todos los casos el currículum puede verse como una idea que se convierte en una cosa, una entidad que tiene una forma institucional y una forma técnica”. ...la forma institucional significa que el currículum es mediado por las estructuras antecedentes de status, programas y asignaturas y por los grupos y subgrupos profesionales instalados en el territorio curricular existente: la forma técnica significa que el currículum como idea tiene que

traducirse en una especificación técnica, una materia enseñable y un programa examinable” (Goodson, 2003: 81)

1.6. Perspectivas y contenidos de indagación

En este proceso de determinar que dimensiones debemos abordar para comprender nuestro objeto de estudio retomamos a Eisner (1998) quien propone que estudiar las cuestiones que hacen al conocimiento sobre la educación debiera considerar cinco dimensiones: intencional, estructural, curricular, pedagógica, y evaluativa.

La **dimensión intencional** está relacionada con las metas y propósitos que se piensan para las escuelas y las aulas. La **dimensión estructural** hace referencia a la forma que adopta la organización de la escuela, los grados, la organización del tiempo de clase entre otros. La **dimensión curricular** hace referencia a los contenidos, objetivos y actividades que se seleccionan y se desarrollan dentro de las escuelas y aulas. La **dimensión pedagógica** habla del conocimiento educativo aplicado a la enseñanza. El profesor es quien media entre el currículo y los estudiantes,

“Hay dos puntos sobre la enseñanza de particular relevancia para el conocimiento educativo. Primero, el hecho de que en realidad todo los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación como lo que se está enseñando y aprendiendo. (...) En segundo lugar, lo que los estudiantes aprenden en el aula está limitado por lo que los profesores pretenden enseñar o lo que contiene el currículo” (Eisner, 1998: 97).

La **dimensión evaluativa** reúne las diferentes modalidades y prácticas de evaluación desarrolladas e implementadas. *“La evaluación está relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso. Las prácticas de evaluación impregnan las aulas a causa de las maneras en que los profesores valoran los comentarios de los alumnos, su comportamiento social y su trabajo académico” (Eisner, 1998: 101).*

El cuadro siguiente expone la relación del objeto de estudio de la presente investigación y las dimensiones que lo caracterizan, describiendo brevemente los aspectos se relevan

pada dar cuenta del mismo.

Cuadro 4. Dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio.

Dimensiones	Dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio
Intencional	La relevancia de la experiencia educativa de las actividades con tic.
Estructural	El trabajo se centra en las tareas realizadas por los docentes referentes XO, de reciente implementación dentro de la organización de educación media. Son docentes con probada formación y aptitudes para el trabajo con tic
Curricular	La prescripción curricular y la planificación docente
Pedagógica	Actividades/Prácticas/Propuestas en Educación Artística con TIC
Evaluativa	Estrategias de evaluación desarrolladas por los docentes en función de actividades que incorporan tic ya sean de producción colectiva o individual. La evaluación del proceso y de los productos.

Siguiendo a Eisner (1972: 139) los profesores de arte desarrollan una serie de actividades de aprendizaje que dan lugar a la concreción del currículum. Entiende al currículum de arte como un conjunto de actividades de aprendizaje que estos diseñan cuya intencionalidad es brindar una experiencia que es considerada como educativa. *“Es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo. La actividad de aprendizaje es el vehículo que hace que el proceso educativo avance (Eisner, 1972:148)”*.

Estas actividades deben formularse teniendo en cuenta las siguientes características: a) ofrecer un experiencia valiosa (en educación); b) establecer una continuidad entre las habilidades ya adquiridas y las que se están desarrollando; c) organizar las actividades en una secuencia de complejidad creciente, pero teniendo en cuenta el nivel de complejidad adecuado a las habilidades que poseen los estudiantes; d) estas deben despertar cierto interés por parte de los estudiantes; e) diseñar actividades en un marco que permita que los estudiantes puedan establecer (o desarrollar) las relaciones entre estas y otras actividades de la vida cotidiana (transferencia); f) las actividades de aprendizaje deben desarrollar las habilidades que se desea que los estudiantes incorporen (explicar oralmente como funciona determinada técnica no desarrolla el manejo su manejo hasta que no se la utiliza de determinada manera).

2. INVESTIGACIONES RELACIONADAS AL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. Estudios evaluativos del Plan Ceibal en Educación Media

Se presentan a continuación tres investigaciones que ponen en relación al Plan CEIBAL y el sistema de Educación Pública. Estos estudios relevan diferentes aspectos de la incorporación de los dispositivos digitales brindados por el plan CEIBAL a las actividades de los docentes en Educación Media.

El primer informe que se presenta fue elaborado por el propio Plan CEIBAL (2010) y brinda un panorama muy general sobre el dominio y uso de las herramientas que tienen los docentes de Educación Media. No profundiza en las diferentes áreas de conocimiento en que está organizada, pero brinda un panorama desde el cual se pueden extraer algunas pautas que colaboren en el desarrollo del presente estudio.

El segundo informe reseñado corresponde al realizado por Michael Fullan (2013) a solicitud del Plan CEIBAL. En este informe se realiza un detallado análisis del proceso de implementación del Plan CEIBAL para luego plantear una serie de recomendaciones orientadas en función de los principales hallazgos relevados. Estos hallazgos nos acercan a algunas claves sobre el uso de los dispositivos por parte de los docentes.

La tercera investigación que se reseña apunta a las prácticas de los docentes de matemáticas en el primer año de liceo (Vaillant & Bernasconi 2013). La pertinencia de dicha investigación en el marco de nuestro trabajo está dada porque representa un acercamiento al trabajo con las computadoras por parte de docentes de una asignatura del currículo de Educación Media. Si bien no se pretende desarrollar un estudio comparado es pertinente observar algunas actividades desarrolladas con los mismos dispositivos y orientadas nivel educativo donde estamos desarrollando nuestro estudio (Ciclo Básico).

En el capítulo 6 (página 109) se discuten estos informes a la luz de los hallazgos arribados por el presente estudio.

El informe sobre el acceso, dominio y usos de herramientas TIC (Plan CEIBAL, 2010) por parte de los docentes de educación media elaborado por el Área de Evaluación y Monitoreo de Impacto del Plan Ceibal se constituye en un antecedente relevante que intenta arrojar luz sobre el uso que los propios docentes realizan de los dispositivos tecnológicos que poseen, ya sean los brindados por el plan ceibal u otros que ya tienen en propiedad.

El alcance del informe se restringe a un nivel de incorporación de las TIC como herramienta, asociada por un lado al manejo que los docentes poseen de los dispositivos y de cierto software (abordar contenidos específicos de la TIC, aprender sobre las TIC) y por otro, al uso de los dispositivos para “*dar clases*” (enseñar con TIC). Otros aspectos relacionados con la incorporación de TIC a las tareas docentes tales como, de qué manera los docentes integran las TIC a las propuestas curriculares (en función de las disciplinas, de las propuestas de aula), cual es el grado de integración de las mismas, el uso de las TIC como medio (por ejemplo, la construcción de entornos o espacios, ambientes y plataformas de trabajo), o como soporte (la imagen digital, el pixel como elemento plástico) no son relevados por este informe.

Si se hace foco en el área artística, el 53 % de los docentes (el informe no discrimina que asignaturas la componen) manifiesta haber utilizado durante el 2010 computadora para dar clases. En cuanto a las necesidades planteadas, el 79% de los docentes afirma que necesita capacitación en usos de aplicaciones y programas, un 63% en el uso pedagógico de los dispositivos, y un 69 % sobre estrategias didácticas (Plan Ceibal, 2011: 77). No se establecen en el informe la aclaración necesaria sobre cómo se define el uso pedagógico y estrategias didácticas.

Ceibal: los próximos pasos. Un informe de Michael Fullan

Se publica en el año 2013 un informe desarrollado por Michael Fullan que hace una revisión del Plan CEIBAL. Este informe apunta a desarrollar sugerencias para los próximos pasos del plan. El trabajo de campo realizado incluyó la exploración de diferentes informes producidos sobre el plan (2007-2012), entrevistas y observaciones a maestros y reuniones con referentes de instituciones educativas y del Plan CEIBAL.

El informe está estructurado en tres partes, en donde primero se hace una reconstrucción histórica de como se ha desarrollado el plan en lo que respecta a la distribución de los dispositivos, para luego describir los elementos de apoyo que se generaron en torno al plan, para culminar con una serie de recomendaciones. El cuadro 5 presenta una síntesis de la organización del informe.

Cuadro 5. Organización del Informe desarrollado por Michael Fullan.

	Primera Fase	Segunda fase	Tercera fase
Años	2006-2009	2010-presente	2013 en adelante
Definición	Una cuestión de acceso	Se agregan elementos de apoyo	Énfasis en la aplicación de calidad
Características	Asegurar el acceso de una computadora y conexión a internet por alumno y maestros. El modelos 1 a 1.	Luego de asegurada la distribución de los dispositivos se apunta a integrar la tecnología en las prácticas de aula, para ello implementa diferentes posibilidades de apoyo al docente.	Recomendaciones para una aplicación de calidad.

Elaborado en base a Fullan, Watson & Anderson (2013.)

Hallazgos relacionados con las prácticas de aula de los docentes

El informe plantea que las acciones llevadas a cabo por el Plan CEIBAL son adecuadas de cara a desarrollar en un futuro inmediato acciones que apunten a un proceso de calidad para lo cual plantea algunas recomendaciones. Si bien se ha asegurado el acceso y algunos apoyos, aún las computadoras están siendo utilizadas en base al mismo esquema con que los docentes ya trabajaban.

“Nuestras observaciones de las escuelas –ciertamente limitadas- sugieren que se están utilizando los nuevos recursos para planificar y dar las clase bastante tradicionales dirigidas por el maestro, donde los maestros siguen guiando a los alumnos paso a paso, y ejerciendo control sobre la selección de los recursos didácticos complementarios accesibles a través del uso de las TIC”.
(Fullan et al 2013: 25)

El informe plantea que no hay una orientación precisa sobre a donde deben apuntar los docentes con la incorporación de tecnología a sus prácticas. Al respecto aclara que,

“En la actualidad, desde la perspectiva del sistema hay pocas instrucciones claras para los maestros y para los líderes en cuanto a los que se espera en el corto y largo plazo en el salón de clases. La gente es libre de hacer lo que quiere y no tienen el sentido de que se trate de una travesía hacia ninguna meta en particular, de forma individual o colectiva”. (Fullan et al 2013: 28)

En torno a estos aspectos de la tarea de los docentes el informe plantea como necesidad que se deben realizar las acciones necesarias para identificar y difundir las buenas prácticas como forma de incentivar a que los docentes incorporen los dispositivos a sus prácticas, *“el papel del profesor utilizando tecnología para un mayor aprendizaje aún no está definido de forma tal como para que se pueda ser comunicado, demostrado y replicado de manera práctica por los maestros en el aula”.* (Fullan et al 2013: 25). Esto permitiría, sumado a un cambio de rol en los directores e inspectores, desarrollar una idea precisa del rol pedagógico que deben alcanzar los docentes en el proceso de incorporación de tecnología a sus prácticas redundando en el aprendizaje de los estudiantes. *“No encontramos ninguna idea clara y congruente sobre cuál sería el papel pedagógico de los docentes en la dirección y orientación sobre el uso de TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Fullan et al 2013: 25).

El plan CEIBAL y las prácticas de los docentes de Matemática

El estudio realizado por el Instituto de Educación de la Universidad ORT sobre *“El Plan Ceibal y las prácticas de los docentes de matemática en primer año de liceo”*, constituye una referencia ineludible porque aborda la relación entre las prácticas de los docentes de una asignatura de educación media y el plan CEIBAL, nos habla del panorama actual de la implementación del plan (2011-2013) y porque permite acceder a visualizar prácticas concretas de docentes.

Dicho estudio plantea como objetivo *“Identificar, describir, conocer y analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de Matemática de 1er año liceal a partir de la implementación del Plan Ceibal en ese nivel”.* (Vaillant, Bernasconi, 2013: 3). Salvando la escala de este estudio y el que presenta esta tesis, ambos comparten aspectos similares en cuanto a los alcances pretendidos, aunque difieran en la metodología aplicada y en el campo disciplinar sobre los cuales trabaja.

En la fase exploratoria dicho estudio aplicó una encuesta a docentes de Matemáticas de primer año de Ciclo Básico de cinco departamentos de Uruguay (119 formularios respondidos). En una etapa posterior se realiza un proceso de formación con dichos docentes (muestra de 28 docentes que participaron en forma voluntaria) que consistió en el desarrollo de habilidades en el manejo de recursos digitales asociados a la web 2,0 (interactividad, plataformas, contenidos multimedia entre otros) y software (Moodle y Scratch). En una etapa final los docentes desarrollaron proyectos para la incorporación de las tecnologías a sus prácticas. La metodología utilizada en esta etapa final consistió en entrevistas a los docentes, cuestionarios valorativos sobre los proyectos, visitas de observación, entre otros.

Principales hallazgos en la etapa exploratoria

Las características de los docentes participantes de este estudio se presentan heterogéneas en cuanto a su formación y experiencia en la tarea docente. Se destaca que los docentes con menos experiencia en la enseñanza (entre 1 y 5 años) son los que trabajan en los contextos menos favorables⁹, siendo estos los que menos utilizan las computadoras en sus prácticas. Los docentes de contextos favorables manifiestan que sus prácticas han cambiado bastantes desde la incorporación del Plan CEIBAL duplican a los docentes de contextos menos favorables (20 % frente a un 39%), el porcentaje de docentes que manifiestan que sus prácticas han cambiado a partir del Plan CEIBAL ocupa un tercio del total de docentes.

Si tomamos en cuenta las percepciones de los docentes sobre el impacto del Plan CEIBAL en sus prácticas, un alto porcentaje de los mismos manifiesta que los ha llevado a reflexionar sobre sus prácticas (79%) y a profundizar en el uso de las tecnologías (69%). Estos altos porcentajes se contraponen a que solamente un 34% de los docentes plantea que se siente con las competencias necesarias para afrontar el camino de incorporar los dispositivos a sus prácticas.

⁹ El contexto está asociado a si los liceos en los que trabajan los docentes están incluidos en el Proyecto de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico (PIU) desarrollado por el Concejo de Educación Secundaria para otorgar apoyos a los liceos que presentan mayores dificultades socioeducativas. (www.ces.edu.uy).

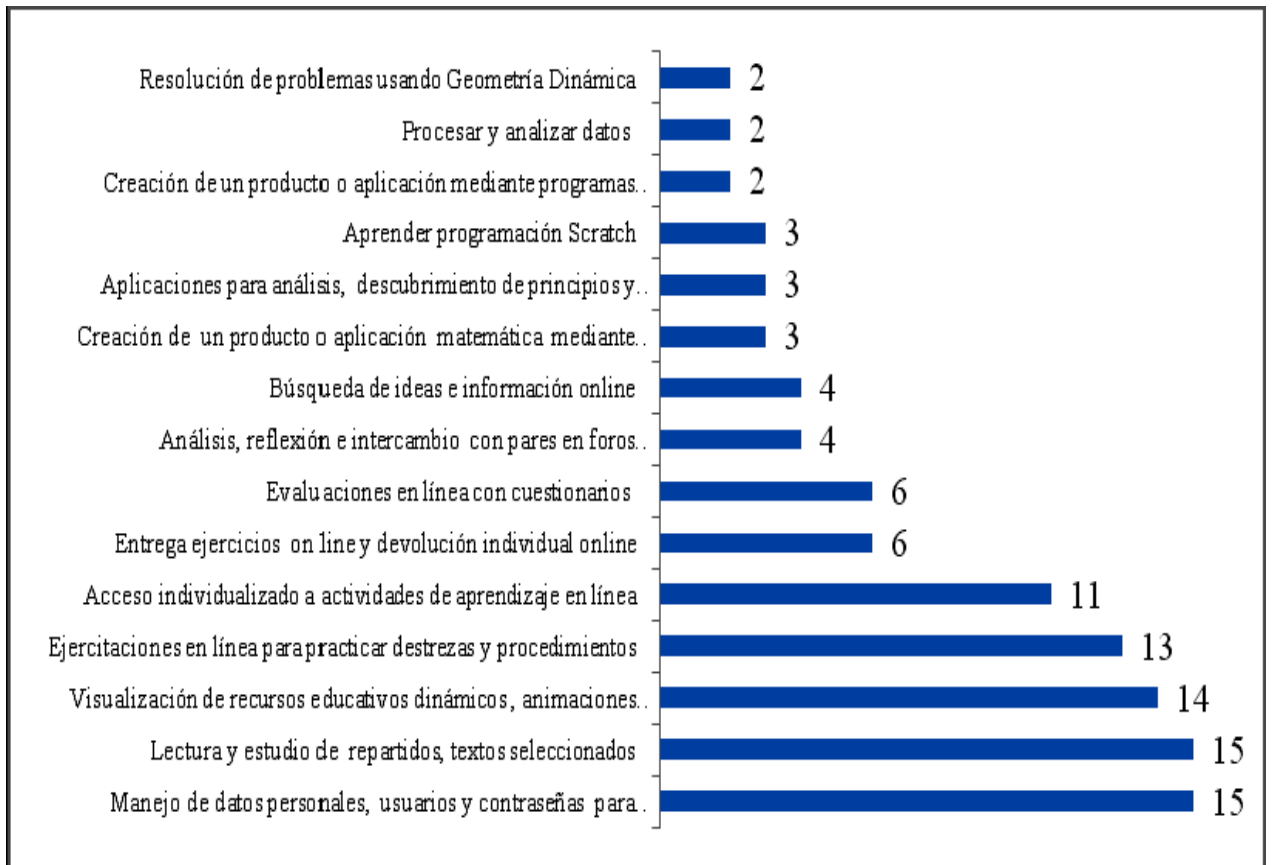
Características de los proyectos presentados por los docentes

El cuadro 6 presenta las principales actividades incluidas en los proyectos que los docentes presentaron luego de haber pasado por la etapa de formación. En él, se puede observar una mayor frecuencia de actividades asociadas a las posibilidades de la Web 2.0¹⁰, y en menor medida aparecen actividades como procesar datos, programación entre otros.

Según la opinión de los docentes, los cambios a los que hacer mayor referencia son la motivación y el interés despertado en los alumnos, así como el trabajo ajustado a las características de los estudiantes (ritmo, necesidades). Incluso manifiestan que la incorporación de tecnología ha redundado en forma positiva en la enseñanza de la propia asignatura.

¹⁰ Web 2.0: característica de la web centrada en los sujetos que permite un rol activo de los mismos, favoreciendo el compartir, la interacción y la colaboración entre ellos.

Cuadro 6. Tipos de actividades incluidas en los Proyectos de los docentes de Matemática. Frecuencias observadas sobre 16 casos.



Tomado de Vaillant, Bernasconi (2013: 18).

2.2. La investigación en Educación Artística

Los objetos elaborados en una actividad artística materializan el conocimiento artístico disciplinar, *“con medios artesanales [el artista], confecciona un objeto material que es al mismo tiempo objeto de conocimiento”* (Lévi-Strauss, 1970: 43). La investigación reciente se ha concentrado principalmente en aspectos disciplinares, y la formación de los recursos humanos necesarios (formación docente) y ha dejado de lado los objetos artísticos tomado como conocimiento materializado.

Según la Sociedad profesional Norteamericana de Educación Artística (NAEA, por su sigla en inglés) los temas más destacados en la investigación en Educación Artística

giran alrededor de:

“a) la educación estética; b) la historia de la educación artística; c) los estudio evolutivos sobre las conductas artísticas y estéticas; d) la organización y sistematización del currículum; e) los enfoque multiculturales; f) la evaluación de aprendizaje artístico; g) la formación inicial y la cualificación del profesorado; h) la educación en los museos; i) la cultura visual; j) las metodologías artísticas de investigación” (Eisner & Day, 2008: V).

Si bien la lista de temas de investigación es extensa, apunta a aspectos transversales de la educación artística. Las referencias a investigaciones sobre las prácticas concretas de los docentes son escasas y las referencias existentes están enmarcadas dentro de los temas propuestos.

Cuando se apela a la delimitación en extenso del campo de conocimiento en Educación Artística, es que se puede observar la variedad de tópicos y que pueden originar posibles líneas de investigación más allá de las establecidas como recurrente o más frecuentes.

El campo de conocimiento de la educación artística está conformado por una serie de disciplinas interrelacionadas, un conjunto de hechos y objetos (visuales y tangibles) que se materializan mediante una amplia variedad de lenguaje y materiales, permitiendo desarrollar una serie de conocimientos, conductas y capacidades específicas. En el cuadro 7 se exponen sucintamente estas características abogando por comprender el campo de la educación artística (en especial de las artes visuales) desde la complejidad de elementos en juego y no desde una definición que resultara restringida.

Cuadro 7. Delimitación del campo de conocimiento de la Educación artística (artes visuales).

Dominio	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> • Hechos, objetos y situaciones que estudia la Educación Artística 	Todas las imágenes visuales, las obras de arte, los símbolos y señas visuales: la publicidad y los medios de comunicación de masas prioritariamente visuales; los objetos, artefactos, construcciones y edificios que constituyen la cultura material antigua y contemporánea; los paisajes, plantas, animales, materiales y fenómenos naturales; y, en general, todo lo visible y tangible.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de conocimiento característicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento visual y creativo. • Intencionalidad artística y estética. • Función imaginativa y emancipadora.
<ul style="list-style-type: none"> • Campos de conocimiento y actividades profesionales de los que emanan los contenidos de la materia 	<ul style="list-style-type: none"> • Las artes visuales: dibujo, pintura, escultura, arquitectura, urbanismo, grabado, cerámica, diseño, tipografía, ilustración, fotografía, cine, video, artesanías, artes populares y tradicionales, patrimonio artístico, medios de comunicación y nuevas tecnologías audiovisuales. • Las disciplinas o ciencias que estudian esas imágenes y objetos: estética, historia del arte, semiótica, psicología, psicoanálisis, sociología y antropología de arte y de las imágenes. • Las ciencias y tecnologías implicadas en los fenómenos de la luz y el color y en la construcción, reproducción, transmisión y conservación de imágenes: óptica, geométrica, tecnologías de materiales y de la información.
<ul style="list-style-type: none"> • Conductas y capacidades básicas que pone en juego. 	Percepción visual, táctil y cinestésica, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación y memoria visual, valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, sensibilidad estética
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes, sistemas notacionales, materiales y acciones distintivas en Educación Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo y sistemas de representación objetiva del espacio, talla, construcción y modelado, lenguajes fotográficos y cinematográficos. • Pigmentos, arcillas, papeles y cartones, telas, maderas, plásticos, piedras, espacios y luces, reutilización de objetos prefabricados y de imágenes preexistentes. • Creación de imágenes, objetos y construcciones; descripción gráfica, representación y proyección visual.

Tomado de Marín (2003: 10)

Según Sanz (2009) los temas que presentan una mayor frecuencia en las investigaciones educativas en el Uruguay (para el período 1997-2009¹¹) son: Innovación educativa; actitudes, realidades, opiniones, percepciones, concepciones, perfil y desempeño de los docentes; características, actitudes, participación, percepciones, prácticas, estrategias que usan los estudiantes; Evaluación de los aprendizajes, competencias; y las buenas prácticas (didáctica). El presente estudio aporta en este sentido a desarrollar algunos temas poco recurrentes o inexistentes y que tienen que ver específicamente con el campo de una Asignatura del currículo de Educación Media y que tiene entre sus

11 La autora ha generado una base de datos que tiene por objetivo relevar la producción de conocimiento en el campo educativo para dar cuenta de las “Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la Investigación Educativa (1997-2007)”, dicha base de datos puede ser consultada en línea desde: <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>

cometidos desarrollar la creatividad y el aprendizaje artístico.

Las investigaciones realizadas en Uruguay sobre Educación Artística se corresponden con algunos de estos temas, las conductas artísticas y estéticas y las representaciones que se construyen desde el aula de Educación Visual y Plástica en Educación Media Pública (Carbonell, 2011); reflexiones sobre la formación inicial y las experiencias en los primeros años de ejercicio de la docencia (Días, 2005); el papel de los docentes adscriptores (que acompañan la práctica docente) y como se construye dicho rol (Borges, 2008); y el papel de la reflexión (meta cognición) en los procesos creativos (Álvarez, 2004).

Si bien el presente trabajo apunta a los procesos de enseñanza desarrollados a través de prácticas de aula que incorporan tecnología y a aspectos relacionados con las tareas del profesorado, el tema es decididamente transversal a todos los reseñados.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con la incorporación de tecnologías por parte del profesorado (Augustowsky, 2012; Claro, 2010; Giráldez, 2009; Jiménez, 2009) todas coinciden en un aspecto importante, ha aumentado la dotación tecnológica en las instituciones educativas pero son pocos los docentes que las incorporan a sus prácticas. Esto no deja de lado la alta consideración que estos tienen sobre la incorporación de las tecnologías a sus prácticas pedagógicas (Rodríguez, 2009 y 2011) lo que demuestra el peso de lo prescriptivo de la didáctica (“*tengo que*”) en torno a la incorporación de tecnologías.

2.3. Estudios Internacionales sobre Educación Artística e incorporación de tecnología

En el año 2006 ¹² se publica una investigación patrocinada por la UNESCO con la intención de estudiar el impacto de las artes en la educación (Bamford, 2009). El estudio se estructura en base a una encuesta realizada a los responsables en la toma de decisiones en el desarrollo de políticas educativas (ministerios, instituciones educativas)

¹² Fecha de primera publicación en Inglés.

llegando incluso a docentes y artistas. Complementando dicha encuesta con un estudio de casos proporcionados por los propios encuestados. El corpus documental de dicho estudio quedó conformado por 37 formularios cumplimentados y más de 60 casos presentados.

Se han seleccionado del estudio referenciado aquellos aspectos que constituyen un aporte en el camino de arrojar luz sobre las actividades que desarrollan los docentes de educación artística.

En cuadro 8, que se presenta a continuación, se incluyen las disciplinas que forman parte de la educación artística y el grado de presencia (porcentaje) en los diferentes programas de educación artística de los países participantes del estudio. Se puede observar el alto porcentaje de aquellas disciplinas que ya estaban presente en forma temprana en el currículum (Goodson 2000; Kamens y Cha 1999).

Cuadro 8. Disciplinas incluidas en la educación artística.

Dibujo	96
Música	96
Manualidades	88
Pintura	80
Escultura	76
Danza	76
Teatro	72
Arte digital	64
Diseño	64
Interpretación	60
Cine y medios de comunicación	52

Tomado de Bamford (2009: 58).

El estudio no aporta datos sobre el uso de las tecnologías digitales por parte de las disciplinas presentadas, pero si plantea –en general- que aún la incorporación de TIC a las prácticas de aula en Educación Artística es baja:

“(...) aunque resulta innegable que existen muchos ámbitos prácticos eficaces y, en ocasiones, estimulantes, la panorámica general es bastante desalentadora, ya que no se detecta un gran avance en la integración de las TIC en la educación artística en las escuelas. En algunos centros, las TIC forman parte todavía del grupo de competencias más propias del mundo

laboral, por lo que muchos profesores de arte y dibujo no consideran que tengan importancia para su materia. En los casos en que se utiliza, la tecnología contribuye a estimular el uso de las ideas, sin convertirse en el objeto del trabajo en sí". (Bamford, 2009: 160).

Tomando en cuenta las opiniones relevadas dicho estudio presenta cuatro aspectos que relacionan la tecnología y la Educación Artística:

"La educación artística contribuye a consolidar el dominio de las TIC y las competencias técnicas. Los programas con contenido artístico deben utilizar aplicaciones y equipos estandarizados. Los profesores todavía tienen que adquirir más formación en las aplicaciones de las TIC al campo artístico. La educación artística debe disponer de un acceso más libre a la tecnología, especialmente en los países en vías de desarrollo." (Bamford, 2009: 159)

El estudio aporta una revisión de las pautas de calidad asociadas a los programas de educación artística (Cuadro 9), que se caracterizan por estar presentes en forma homogénea en los diferentes sistemas educativos relevados. Esta revisión permite visualizar aspectos asociados a la metodología utilizada en los programas de educación artística lo que aporta datos sobre cómo se organiza el trabajo en las aulas, un ejemplo de ello es la metodología de proyectos o el trabajo en equipos.

Cuadro 9. Características estructurales y metodológicas de los programas artísticos de calidad.

Estructura
<ul style="list-style-type: none">• Colaboración activa con personas y organizaciones creativas.• Accesibilidad para todos los niños y niñas.• Formación continua.• Estructuras organizativas flexibles.• Responsabilidad compartida en la planificación y la implantación.• Límites permeables entre la escuela, la organización y la comunidad local.• Estrategias de evaluación detalladas.

Continúa en la siguiente página.

Método

- Basado en proyectos.
- Trabajo en equipo y colaboración.
- Fomento de la investigación.
- Potenciación del debate, el intercambio de ideas y la presentación de experiencias.
- Reflexiones formales e informales, de tipo formativo y complementario.
- Meta reflexión crítica sobre enfoques de aprendizaje y cambios.
- Énfasis en la creación activa.
- Con vínculos y holístico
- Comprende la presentación y la exposición publicas
- Utiliza los recursos, el entorno y el contexto locales en el aspecto material y en el contenido.
- Combina el desarrollo de los lenguajes específicamente artísticos con filosofías pedagógicas creativas.
- Anima a las personas a superar las barreras de sus percepciones, a asumir riesgos y a materializar todo su potencial

Tomado de Bamford (2006: 107).

Tal como se consigna en el informe sobre el acceso, dominio y usos de herramientas TIC (Plan CEIBAL, 2011), se puede deducir algunos factores que se pueden interpretar como limitantes a la hora de incorporar las TIC a sus prácticas pedagógicas, como la necesidad expresa de recibir capacitación en el uso pedagógico de los dispositivos y sobre estrategias didácticas.

El proceso de capacitación, la construcción del conocimiento didáctico en la tendencia tecnológica (uso pedagógico) y las propuestas pedagógicas en la tendencia tecnológica se constituyen entonces en elementos que actúan a la hora de definir el uso e integración de TIC en el aula.

Otros factores que influyen y aparecen consignados en la literatura, refieren al modelo de educación artística al cual adscribe el docente (Claro, 2010b: 16; Eisner, 2004: 45) (Modelos de corte conductistas, modelos constructivistas, entre otro), la organización del currículum (Eisner, 2004: 45) y el papel de los directores e inspectores como referentes (Maggio, 2012; Manso, 2012).

PARTE II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se exponen las principales decisiones en relación con la construcción de los instrumentos de recolección de datos, composición del corpus documental, y aspectos metodológicos asociados al trabajo de campo.

3.1. Enunciados interrogativos al objeto de estudio

Como paso previo a la construcción de los instrumentos de recolección de datos se ha procedido a interpelar al objeto de estudio de forma tal que nos permita generar los contenidos de indagación necesarios.

Para ello retomamos lo planteado en el cuadro 4 (página 32) en cuanto a las dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio y los aspectos que las caracterizan.

Dimensiones	Dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio
Intencional	La relevancia de la experiencia educativa de las actividades con tic.
Estructural	El trabajo se centra en las tareas realizadas por los docentes referentes XO, de reciente implementación dentro de la organización de educación media. Son docentes con probada formación y aptitudes para el trabajo con tic
Curricular	La prescripción curricular y la planificación docente
Pedagógica	Actividades/Prácticas/Propuestas en Educación Artística con TIC
Evaluativa	Estrategias de evaluación desarrolladas por los docentes en función de actividades que incorporan tic ya sean de producción colectiva o individual. La evaluación del proceso y de los productos.

Sobre el currículo es pertinente reconocer como actúa la prescripción curricular y cuáles son los caminos que los docentes transitan para desarrollar sus actividades, o sea como actúan frente a lo que le es dado (programas). ¿Cómo se planifican las actividades

(tareas, propuestas) que incluyan TIC? ¿Dónde se pone la tecnología en las propuestas? ¿Cómo se relacionan los contenidos y objetivos con la incorporación de TIC? ¿Cómo se establece la continuidad entre actividades? (actividades con y sin TIC) ¿Cómo se organizan las actividades? (complejidad progresiva, continuidad).

Sobre la incorporación de tecnología es relevante recuperar la memoria del proceso, cuáles han sido las posibilidades y obstáculos. ¿De qué manera las actividades con tic constituyen una experiencia educativa significativa? ¿Para qué se hace el esfuerzo? (relevancia, como experiencia valiosa, que perdemos si no se realizan, pertinencia en el contexto actual, y del campo del arte). ¿En qué medida se trabaja para lograr que exista transferencia? (Entre actividades, entre disciplinas, con lo cotidiano, transferencia proximal y distal)

Sobre las actividades con tecnología surgen algunas interrogantes a tener en cuenta. Como experiencia educativa relevante y pertinente, ¿De qué manera las actividades con tic constituyen una experiencia educativa significativa? (relevancia, como experiencia valiosa, que perdemos si no se realizan, pertinencia en el contexto actual, para el campo del arte). Interrogantes relacionadas con la forma en que se organizan dichas actividades, ¿Cómo se planifican actividades (tareas, propuestas) que incluyan TIC? ¿Dónde se pone la tecnología en las propuestas? ¿Qué relaciones se establecen entre las prácticas y los contenidos y objetivos? ¿Cómo se organizan las actividades? ¿Qué habilidades se pretenden desarrollar? Manejar un software de edición de video por sí solo no permite el desarrollo de la habilidad de contar historias (la narrativa). ¿Cómo se maneja la inmaterialidad o la nueva materialidad del arte? ¿Cómo se maneja las cualidades expresivas de la forma? ¿En qué medida se trabaja para lograr que exista transferencia? ¿Cómo se logra la automaticidad? Considerando la automaticidad como *“(...) un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas están tan internalizadas, se dominan hasta tal punto, que pueden ser utilizadas sin prestarles atención consciente* (Eisner, 2002: 51)”

En cuanto a la evaluación se plantean como interrogantes, ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que se desarrollan? ¿Cómo se evalúan las propuestas? (Desarrollo de indicadores, instrumentos, entre otros) ¿Que se evalúa? ¿Que se toma en cuenta para elaborar la evaluación de los estudiantes? ¿Cómo se construye la calificación, en base a

qué elementos?

Los enunciados interrogativos al objeto de estudio ordenan la discusión sobre qué aspectos es pertinente relevar datos. Constituye un insumo relevante para preparar los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, pautas de análisis, entre otros).

3.2. Construcción de la muestra

Los aportes teóricos relevados dan cuenta que, si bien el acceso a tecnologías está asegurado, su incorporación en las actividades desarrolladas por los docentes en educación media es escasa (Fullan, 2013; Maggio, 2012; Lion, 2006).

En un estudio exploratorio como este identificar estas escasas actividades permite elaborar un panorama actual de como los docentes están incorporando los dispositivos. Estas pocas actividades -en el caso de los docentes de Educación Visual y Plástica- se circunscriben a las desarrolladas por los docentes Referentes XO y a los docentes que se sumaron a esta iniciativa generada desde el Consejo de Educación Secundaria.

Criterios de selección de la muestra.

Desde el año 2009 se conformó un grupo de docentes de Educación Visual y Plástica con miras a participar de un proyecto de trabajo que tendiera a “*facilitar la introducción y el empleo de las nuevas tecnologías en las aulas de nuestra disciplina*”¹³. El grupo se planteó como objetivo desarrollar las habilidades necesarias (informáticas y pedagógicas) para incorporar las nuevas tecnologías a sus prácticas y poder apoyar a otros docentes que fueran incorporándose a este proceso.

Durante cuatro años los docentes pasaron por un proceso de formación y de investigación que permitió ir experimentando en las aulas con las TIC y en particular con los dispositivos dispuestos por el Plan CEIBAL. Este proceso culmina con la creación del Docente referente XO de Educación Visual y Plástica¹⁴ (23 docentes).

13 ANEP (2013) Convocatoria.

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/efimeros/visualyplast/2013/convocatoria.pdf>, Accesado, 11 de junio 2013.

14 ANEP. Consejo de Educación Secundaria. Oficio N°298/2012, Exp.6968/2012. Montevideo, 20 de

Los referentes seleccionados debían haber pasado por este proceso de formación y experimentación y desarrollar un proyecto de trabajo tendiente a replicar en el área geográfica asignada sus experiencias y apoyar a los docentes en sus necesidades a la hora de incorporar los dispositivos a sus prácticas de aula.

A priori, las prácticas de aula que incorporan los dispositivos del Plan CEIBAL desarrolladas por este grupo de docentes se constituyen en relevantes para este estudio, ya que nos permite acceder a prácticas que han sido fruto del trabajo sistemático en el tiempo (desde 2009), y que podemos localizarla espacialmente (en que instituciones) e identificar quiénes son sus responsables (docentes).

Los docentes referentes XO están distribuidos por departamento y tienen una cobertura nacional (23 docentes, distribuidos en 9 zonas que cubre todo el país), esto nos permite acceder a través de ellos a las realidades en la que trabajan, evitando de esta manera construir una reflexión sesgada desde una mirada focalizada en la situación de un departamento o del área metropolitana (Canelones y Montevideo).

La muestra de docentes referentes XO entrevistados quedo compuesta por 9 docentes de 3 zonas del país. De las restantes 5 zonas se recibieron 4 formularios cumplimentados.

3.3. Estrategias e instrumentos de recogida de datos

En un estudio exploratorio como este la mirada debe estar en atención constante para lograr divisar las actividades que se buscan sin perder de vista las conexiones con el resto de las actividades que los docentes desarrollan. Estas conexiones tal como se dan cuenta en el capítulo 5 (página 69) hacen referencia a diferentes aspectos del campo de la Educación Artística en general, con el currículo de artes, condiciones en las que se desarrollan las prácticas, intereses, entre otros.

Se constituyen en fundamental para este estudio haber concretado un corpus documental

julio de 2012. http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=4681:oficio-n2842012-exp69682012-y-agrs&catid=174:oficio&Itemid=52 Accesado el 10 de junio del 2013.

variado en datos (textos, imágenes, sonidos), variedad de fuentes (entrevistas, foros virtuales, programas) para que en el ejercicio de lectura analítica de los mismos se pudiera ir estableciendo esas conexiones que permitiera luego esbozar los hallazgos que se presentan. Es en la trama de relaciones (conexiones) que se establecieron que surge el análisis de las actividades.

Pertinencia de los instrumentos seleccionados

Este proyecto de investigación se desarrolla en base a la convergencia metodológica integrando en ella diferentes fuentes de información. *“Consiste en la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada”* (Cea D`Ancona, 1997: 49). De esta manera se apunta a lograr abarcar el objeto de estudio desde una pluralidad de miradas complementarias. *“La triangulación se puede utilizar como un enfoque para fundamentar el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar aquí no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento”* (Flick, 2007: 244).

El cuadro 10 presenta una síntesis de las diferentes fuentes de información y de los instrumentos utilizados en su recolección. Las fuentes de información utilizadas responden a las dimensiones del objeto de estudio y de los enunciados interrogativos antes explicitados.

Cuadro 10. Fuentes de información e instrumentos para la recolección de datos.

Fuente	Técnica	Instrumento	Cantidad de documentos
Docentes referentes XO.	Entrevista.	Cuestionario con preguntas abiertas.	9 entrevistas.
Docentes referentes XO.	Entrevista a distancia (asincrónica).	Cuestionario con preguntas abierta.	4 docentes.
Actividad con imágenes.	Grupo de discusión.	Se presentan imágenes y algunos enunciados interrogativos.	1 documento.
Foros de Aula Virtual del CES.	Al momento de realizar la recolección de datos, los foros seleccionados son transformados en un archivo digital utilizando las herramientas informáticas para ello (se imprimen en un pdf)		4 foros. Los de mayor producción en el año (mayor cantidad de discusiones y duración en el tiempo).
Diseño curricular (Programas).	Material preexistente. Constituye la prescripción curricular.		Programas de la signatura de Ciclo básico (3 documentos)
Propuesta pedagógica para Ceibal en Educación Media.	Material preexistente. Constituye la prescripción curricular.		1 documento.

Las fuentes de información utilizadas para el presente estudio pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. En primer lugar encontramos las fuentes de información que han sido relevadas con instrumentos generados en el proceso de investigación (fruto de las decisiones teórico metodológicas) y que constituyen el eje central de la misma, como lo son las opiniones docentes Referentes XO, las discusiones en los foros del aula Virtual. Por otro lado ingresan a la investigación constituyendo una fuente de información relevante, los programas de la asignatura Educación Visual y Plástica y la propuesta pedagógica que ha desarrollado el Consejo de Educación Secundaria para la incorporación del Plan CEIBAL, ambos constituyen el marco de acción de la práctica de los docentes.

Entrevista a docentes Referentes XO

Luego de diseñado el cuestionario de entrevista se procede a realizar una prueba del instrumento (pilotaje) realizando una entrevista a un docente de Educación Visual y Plástica, que tiene experiencia en la incorporación de las computadoras del Plan Ceibal. Para elaborar la pauta de entrevista se toma en cuenta las dimensiones expuestas en el cuadro 4 (página 32). La pauta de entrevista se consigna en los anexos (Ver Anexo 2,

página 148).

Los datos obtenidos en esta entrevista no difieren de los restantes en cuanto a su contenido, por este motivo dicha entrevista se incorpora al corpus documental (doc17).

Cuestionario en línea

Se envió a todos los docentes Referentes XO que no fueron entrevistados un cuestionario en línea confeccionado en base a la pauta de entrevista. Se realizó una selección de preguntas tomando como criterio aquellas que en las entrevistas produjeron información pertinente para este estudio y que por su formulación no resultaran confusos, ya que el instrumento y la dinámica asincrónica del intercambio no permitía a repreguntar (El cuestionario se adjunta en Anexo 3, página 137).

Programas de Educación Visual y Plástica y propuesta pedagógica para el CEIBAL en media

En este trabajo los programas y la propuesta pedagógica para la incorporación del Plan CEIBAL en Educación Media forman parte del corpus documental ya que son la base del currículo que desarrollan los docentes en las aulas, es el marco prescriptivo de la tarea de los docentes.

Vamos a centrar la mirada en los programas del Ciclo Básico ya que es en estos niveles en donde estás desarrollando su tarea los Docentes referentes XO y porque son los niveles que están cubiertos por los dispositivos.

Foros del Aula Virtual

Los foros del Aula Virtual están conformados por discusiones (texto) e imágenes generadas por los docentes (docentes en general de la asignatura y docentes Referentes XO).

La utilización de estos documentos generados por los docentes amerita un análisis más extenso, no solo porque resulta una posibilidad más en el proceso de investigación sino

porque el abordaje de los mismo implica ciertas concepciones teórica. Estos aspectos se desarrollan con más detenimiento a partir de la página 56.

Actividad con Imágenes.

Actividad desarrollada durante jornada de evaluación del Programa de Docentes Referentes XO de Arte y Comunicación Visual (26 de noviembre del 2013).

Dicha actividad consistió en mostrar a las docentes asistentes imágenes y plantear una serie de interrogantes para facilitar la discusión de los siguientes aspectos:

-¿Cómo planifican las actividades con los dispositivos?

-La centralidad del software en las propuestas (imperativo del software). Las propuestas giran en torno al manejo de determinado software específico en la mayoría de los casos.

-La estrategia utilizada para que los docentes incorporen los dispositivos a sus prácticas.

Lo que los referentes plantean y lo que los docentes reclaman.

(Ver el instrumento completo en Anexo 4, página 139).

Los datos visuales

En el marco de este trabajo, las imágenes producto de las actividades que realizan los docentes con las computadoras, se constituyen dato en tanto permiten comprender las actividades que las generaron. No solo se trata de visualizar el producto de una actividad sino de comprender como fue realizada. En el entendido de que,

“(...) toda imagen es físicamente una huella, el resultado de un trasvase o de un intercambio (un depósito de tinta, un efecto de carga eléctrica o magnética, una reacción química). En síntesis, una diferente modulación de información almacenada, de "memoria". (Fontcuberta, 1997: 79).

Esta memoria almacenada en las imágenes es leída en el contexto en que fue recogida, fueron proporcionadas o referenciadas en las entrevistas o están publicadas por los docentes en el Aula Virtual.

Las imágenes participan de este trabajo desde una doble condición, son a la vez producto de una acción desarrollada en forma organizada y sistemática (actividad) y memoria del proceso que las ha desarrollado.

3.4. Proceso de construcción del corpus documental

En primera instancia se convocó a los docentes referentes XO mediante una carta enviada por mail en donde se explicaba sucintamente las características del estudio. Como paso siguiente se establece una comunicación telefónica para agendar una entrevista si así lo desea.

Para poder relevar la mayor parte del país se han agrupado los docentes referentes XO en dos grupos, un grupo reúne a los docentes del área metropolitana (Montevideo, Canelones) y de los departamentos cercanos y el segundo grupo lo conforman los docentes del resto del país. El primer grupo de docentes es entrevistado personalmente mientras que el segundo es entrevistado a distancia mediante un cuestionario en línea. Para ambas modalidades se diseña un instrumento en base a preguntas abiertas elaboradas en función de las dimensiones de nuestro objeto de estudio (ver cuadro 4, página 32). En la instancia de entrevistas personales la posibilidad de repreguntar es sincrónica (se realiza durante el desarrollo de la entrevista) mientras que en la entrevista mediante un formulario en línea la forma de repreguntar se realiza en forma asincrónica (luego de enviado el formulario). Estas características de ambas modalidades serán tomadas en cuenta en el proceso de análisis de la información.

Organización de los datos

El cuestionario en línea llega directamente a cada docente resguardando la privacidad de los datos consignados ya que solo se puede acceder a él mediante un link enviado por mail. Como forma de resguardar el anonimato en los datos textuales fruto de las entrevistas (ambas modalidades) se codificarán los nombres de los informantes tal como se describe en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Codificación. Manejo de la confidencialidad y anonimato.

Componente	Definición	Codificación	Resultado
Número de registro	Número correlativo asignado a cada uno de los registros realizados. Este número es generado por defecto por el programa Atlas Ti utilizado para la etapa de codificación y análisis de los datos	1 al final	P1_
Docente	Número correlativo asignado a cada docente Referente XO	1 al 23	Doc1_
Actividad Imágenes	Número correlativo asignado a cada taller numero correlativo asignado a cada zona número correlativo asignado a cada docente o inspector		Taller1_zona2_insp1
Foros virtual Aula	Número correlativo asignado a cada zona.	1 a 8	Zona_AulaVirtualCES
Zona	Número correlativo asignado a cada una de las ocho zonas en que están regionalizados los docentes referentes XO	1 al 8	Zona1

El archivo digital correspondiente a cada texto se denominará siguiendo esta codificación (por ejemplo: doc1_zona1.docx)

3.5. Criterios para el rigor del proceso

Tratamiento previsto de la validez y confiabilidad de los datos

Se ha desarrollado la investigación atendiendo a ciertos criterios que permitan generar datos confiables. Para ellos se atienden los siguientes criterios que otorgan credibilidad a los mismos (Rodríguez, Gil Flores y García Giménez, 1999): el valor de verdad (credibilidad) de los datos que refiere al poder explicativo de la realidad que quiere explicar, la aplicabilidad (transferencia) la posibilidad de que los resultados obtenidos puedan ser utilizados para explicar otros contextos si se mantienen las mismas condiciones de la investigación, la consistencia (confirmabilidad) de los datos permite realizar el mismo estudio y obtener resultados similares, la neutralidad (confirmabilidad) en la medida en que se han evitado que las consideraciones personales sobre el objeto de estudio intervengan condicionando los resultados, este apartado es relevante si tomamos en cuenta cuando investigamos en contextos en donde el investigados (como es nuestro caso) forma parte del contexto investigado.

Cada uno de estos criterios se expresa en las decisiones que se han tomado en el proceso

de construcción de la investigación. Rodríguez et al (1999) establece para cada uno de los criterios de calidad de la investigación cualitativa decisiones con las cuales podemos trabajar para caracterizar cada uno de los criterios expresados. De los criterios propuestos hemos tomado aquellos que son pertinentes al estudio realizado.

La credibilidad de la investigación esta soportada por la inmersión en un campo conocido por el investigador por un tiempo prolongado, y que la investigación se ha construido sobre la convergencia metodológica (triangulación) tanto de informantes (profesores, Referentes XO, Inspectores), de datos (entrevistas, análisis de contenido). Cabe aclarar que en el proceso de recolección de datos se ha relevado una serie de materiales tales como imágenes, fotografías de actividades, referencias en línea de actividades desarrolladas (“*Material de adecuación referencial*”).

En cuanto a los aspectos relacionados con la transferencia, se apeló a una construcción no probabilística de la muestra mediante un muestreo definido teóricamente (Docentes Referentes XO). Los datos recogidos cubren una amplia variedad de escenarios a nivel nacional.

A lo largo del proceso de investigación se ha tratado de ser explícito en cuanto a ir dejando pistas que permitan revisar la misma en otro momento o por analistas externos. En cuanto a la confirmabilidad se ha tratado de describir en forma exhaustiva la realidad en la cuales los datos fueron producidos y ser explícitos en cuanto a las bases epistemológicas desde las cuales realizamos nuestro análisis.

Lograr la distancia en la cercanía

Cuando los docentes se transforman en investigadores la distancia entre ambas prácticas se reduce, y aún más, cuando las prácticas que se investigan forman parte de su propio mundo disciplinar (o académico). En este caso, la distancia puede ser concebida como una fuerza que nos permite descotidianizar un lugar en el cual nos desempeñamos profesionalmente, como requisito imprescindible para poder aspirar la objetividad que nos permita aprehenderlo en forma cognoscitiva y crítica.

Esta distancia –volverse extraños en un mundo cotidiano- apunta a hacer visible elementos que en la cotidianidad de los hechos pasamos por alto, son aquellos elementos que forman parte de la “*conciencia práctica*” (Lins Ribeiro, 2004: 195), aquellos elementos que no prestamos atención porque lo tomamos como lo dado, lo que hemos naturalizado como parte constitutiva de los que hacemos. Al formar parte del objeto de estudio hemos desarrollado un proceso que nos implica directamente con él, hay consideraciones hechas (sobre lo que hacemos), hay decisiones tomadas al respecto (planificaciones), por lo que este proceso de distanciamiento nunca es completo. “*Cuando los informantes (...) son vecinos próximos (...), no se puede sino tener una conciencia aguda del poder de las “palabras anteriores” en nuestra propia comunidad universitaria, pues estas llegan a ser particularmente ruidosas y difíciles de subvertir*” (Ginsburg, 2004: 192).

Debemos procurar explicitar las estrategias que no permitan lograr la distancia posible para volver visible (extrañamiento) aquellos elementos que caracterizan al fenómeno particular que constituye nuestro objeto de estudio.

“El extrañamiento metodológico, sistematizado, es la experiencia específica que permite la generación de un tipo de conocimiento sobre el ser humano y cualquiera de sus producciones que a su vez concibe dichos productos como componentes que constituyen al productor: veremos que se trata de la estrategia más extendida en el campo de las ciencias humanas y sociales con tendencia a la búsqueda de una objetivación cualitativa, que pretende acceder a la singularidad de los fenómenos”. (Álvarez, 2011: 34)

¿Cómo lograr este distanciamiento? Esta pregunta retórica nos permite explicitar las decisiones que hemos tomado para poder abordar el objeto de estudio desde cierta distancia que nos permita visualizar sus singularidades. Estas decisiones pasan por definir la población de estudio adoptando como parámetro la distancia espacial (otro departamento). Y por otro, apostar a un diseño metodológico que desde la triangulación de datos, técnicas e informantes (docentes, inspectores) permita “*extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento*” (Flick, 2007: 244).

3.6. Identificación y justificación de herramientas analíticas

Fundamento de la utilización del programa Atlas TI para el análisis de datos.

Según Valles (2002) el análisis cualitativo asistido mediante computadoras y determinados software permite: ahorrar tiempo en el manejo de grandes u variados volúmenes de datos; permite una forma de codificación que explora diferentes estrategias (inducción, deducción) en forma intuitiva y sistemática; permite tejer una red de relaciones entre los datos sin importar su formato y soporte (visual, textual, sonoro) permitiendo la inclusividad (integrar variadas fuentes y datos) lo que colabora en que no se descontextualice el análisis cuando se procesa a fragmentar los datos en el proceso de codificación. La hipertextualidad viene dada por la posibilidad de establecer conexiones (link) entre los datos posibilitando “navegar” (en el mismo sentido que la web) entre ellos; permite dejar explicitado el proceso de análisis (codificación, análisis e informe posterior) lo que posibilita su reconstrucción, *“lo cierto es que el analista asistido por el ordenador parece más proclive a explicitar las operaciones analíticas subyacentes a dejar un rastro que pueda posibilitar su auditoría (Valles, 2002:17)”*; el proceso de codificación y análisis permite que se generen diagramas de relaciones (entre códigos, entre datos) lo que posibilita avanzar en la producción de teoría basada en los datos.

El diseño metodológico del presente estudio está construido en base a la triangulación de diferentes y variadas fuentes de datos. El Atlas TI permite la combinación de estos diversos materiales, lo que permite ahorrar tiempo principalmente en el manejo de un volumen importante y variado de información.

El software permite marcar fragmentos de texto, audio o imagen y codificarlos en función de los objetivos del estudio. Este proceso de codificación (abierto a futuras recodificaciones) está acompañado de la generación de apuntes variados (memos, definiciones) sobre el proceso de codificación y colaboran con el análisis y posterior redacción.

Permite realizar la codificación –la selección de fragmentos de texto relevantes para el estudio- sin la necesidad de tener una pauta previa pero no inhibe la posibilidad de que

esta exista o se modifique a lo largo del proceso de codificación y análisis, o sea permite acceder a la codificación de forma inductiva (los datos se transforman en premisas) o deductiva (hay premisas previas y se confirman mediante la codificación).

Posibilita ir tejiendo una red de relaciones entre los códigos, entre segmentos de texto, entre estos y otros materiales y avanzar en la elaboración conceptual y teórica (nació siendo una herramienta para elaborar teoría basada en los datos, la teoría fundada). En el Anexo 5 (página 157) se adjunta un cuadro con la codificación desarrollada.

Aportes al objeto de estudio de los datos virtuales: textos e imágenes que hablan

En esta sección se explicitan aspectos teóricos metodológicos de cómo van a ser incorporados los datos provenientes del Aula Virtual. Este material está compuesto por diferentes lenguajes expresivos (imagen, video, texto, sonidos, y casi cualquier material en soporte digital) y por ende debemos desarrollar algunas perspectivas de análisis que permitan acceder a los datos consignados en ellos y que resultan pertinentes.

La modalidad principal de comunicación dentro del Aula Virtual es el Foro, más allá de que ésta sea utilizada para publicar información de todo tipo. El foro es una modalidad de comunicación asincrónica en línea en base a texto (como código principal) e imagen. Se estructuran en base a un tópico (tema) principal y permite intercambiar opiniones, reflexiones en torno a él.

El Aula Virtual se constituye en un componente fundamental en la investigación ya que permite acceder al proceso de incorporación de los dispositivos por parte de los docentes tomando como referencia lo que estos producen en la interacción en línea y que se refleja en lo que se publica en los diferentes foros que se han ido generando a lo largo del tiempo desde que entró en funcionamiento del aula (abril 2013). En los diferentes foros se puede encontrar sugerencias, planteo de dudas, exposición de logros, ejemplos de actividades, colectivizar recursos, entre otros.

Otro aspecto relevante es la dimensión territorial que adopta la plataforma, teniendo una

penetración nacional, permitiendo la coexistencia de realidades y situaciones muy diferentes en función de cada zona del país o departamento, cuyo nexo es formar parte de una misma comunidad, de significados compartidos y en este caso de compartir también un proceso de trabajo en torno a la incorporación de las computadoras a las actividades que desarrollan.

Para el presente estudio el material brindado por el Aula Virtual se constituye en un elemento central en la búsqueda de la complementariedad de los datos entre las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes seleccionados y lo que estos han consignado en los diferentes foros del Aula Virtual.

En las entrevistas –como intercambio de subjetividades- se produce un intercambio que lejos está de estar exento de sesgos en ambos sentidos y más cuando entre el entrevistador y entrevistado existen intereses compartidos y ambos pertenecen a la misma comunidad de práctica. El material compilado en el Aula Virtual se presenta frente al investigador sin que este haya intervenido en su producción. El papel del investigador en este sentido, es seleccionar aquellos materiales que por su evolución en el tiempo, cantidad y calidad de la información, son relevantes para la investigación pudiendo dar cuenta del objeto de estudio, permitiendo alcanzar los objetivos propuestos.

La dimensión territorial del aula virtual

Cuando formulábamos el proyecto de investigación (21 de marzo 2013) el Aula Virtual de Consejo de Educación Secundaria daba sus primeros pasos. Durante el año 2013 comienzan a trabajar los Docentes Referentes XO en Arte y Comunicación- se dio un proceso fuerte de producción de intercambios entre los docentes. Estas prácticas de intercambio, de reflexión y exposición en línea¹⁵, constituyen un elemento importante en esta investigación ya que nos permite abordar el objeto de estudio desde la materialización de estos intercambios, de los textos e imágenes que constituyen los intercambios. Es en este sentido que tomamos estos intercambios como “*instrumentos*

15 <http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/> En ella podemos encontrar: Sugerencias, planteo de dudas, exposición de logros, ejemplos de actividades (texto e imágenes), recursos entre otros.

reflexivos de expresión cultural” (Bauman, 1992, 41) o sea desde los intercambios como prácticas concretas llegar a los significados que tiene para el grupo que los origina (cultura). Estos intercambios se dan en un espacio limitado (aula virtual), son temporalmente limitados (los planteos o dudas responden a necesidades del momento) y constituyen una puesta en escena con cierto grado de planificación.

“Estos cuatro ítems están al servicio de otro que forma parte de la esencia de las actuaciones culturales: son ocasiones públicamente coordinadas, que se ofrecen para que el público las vea y para la participación colectiva, ocasiones para que la gente se reúna. Por otra parte, estos acontecimientos que presentan las formas de actuación más formalizadas y estéticamente más elaboradas y los actores más talentosos de la comunidad, son ocasiones realzadas, que permiten exaltar la experiencia a través del disfrute presente de las cualidades intrínsecas del despliegue de actuaciones”.(Bauman, 1992, 41)

Esta perspectiva es adecuada para abordar contextos en línea ya que comprende estos intercambios como un modo de comportamiento comunicativo, o sea, las palabras e imágenes permiten comprender las prácticas concretas de un grupo determinado, en este caso los docentes de Educación Visual y Plástica constituyen un grupo con ciertas competencias profesionales compartidas e cuyos intercambios se ajustan a ellas.

“The central concern of the field is to discover the patterns, functions, and meanings of those communicative resources in the conduct and interpretation of social life for the people among whom they are current, for whom they are available as equipment for living” (Bauman, 1992: xv)¹⁶

Estos intercambios se dieron desde marzo del año 2013 y duran hasta el presente, permitiendo reconstruir el proceso de trabajo de los docentes tomando como punto de partida este conjunto de intercambios. Subyace aquí la idea de la cultura como un proceso, como intercambio de significados y no como una reconstrucción estática en un momento puntual. En estos intercambios el investigador está ausente, no participa en su producción -como si lo hace en la entrevista en profundidad- es un espectador más,

16 *“La preocupación central de este campo es descubrir los patrones, funciones y significados de estos recursos comunicativos en la conducta e interpretación de la vida social para las personas entre las cuales es corriente, para las cuales están disponibles como un equipamiento para la vida”.* Traducción personal.

privilegiado por el hecho de que su mirada apunta a determinados aspectos del intercambio por sobre otros y que es fruto del proceso de investigación y de las entrevistas realizadas a algunos de los docentes.

4. PROCESO DE ANÁLISIS

*“El ipad es como una interminable hoja de papel.
Puedes ajustar la escala hasta el infinito.
En una ocasión empecé a dibujar una fuente con naranjas
que había sobre una mesa, delante de nosotros.
Luego amplié el papel virtual,
de manera que ese dibujo queda reducido en su tamaño
y puedes seguir agregando elementos.
Primero colocas las naranjas sobre la mesa
y luego la mesa en medio de una habitación”*

David Hockney
(Gayford, 2011: 198).

*“Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener,
Entrar y salir de fase.
Amar la trama más que al desenlace,
Amar la trama más que al desenlace”.*

Jorge Drexler,
La trama y el desenlace, 2010

En este capítulo se describe como se ha realizado el proceso de análisis de los datos recolectados. Pretende describir la trama de decisiones que fueron tomadas en torno al procesamiento, análisis e interpretación de datos y su vinculación con el marco teórico.

En 1956, Henri-George Clouzot presentaba una película que pretendía arrojar luz sobre el proceso de creación de un artista. Clouzot se las ingenió para que Pablo Picasso pintara casi sobre el material fílmico, registrando a través de materiales semitransparentes que servían de lienzo, la elaboración de varias obras. *“Le mystère Picasso”* nos permite acceder, desde un punto de vista preferencial, como es el proceso de creación del artista. Casi como si fuera una cámara subjetiva, el espectador accede a debelar el misterio. Se conocería luego que Picasso destruiría algunas de esas obras, como si luego de revelar el misterio, ésta perdiera su fuerza, su efecto.

Desde que comienza el film queda claro (no es necesariamente explícito) que lo que importa son los avatares del proceso y no el producto. El film se transforma también en el registro de su propio proceso de creación. Picasso y Clouzot establecen un diálogo permanente a lo largo del film que permite ir construyendo la trama que le da sentido y

es lo que le otorga un carácter de registro fundamental.

En el epígrafe, David Hockney nos vuelve a recordar el proceso como objetivo, 60 años después que Picasso mediante un artilugio cinematográfico nos mostrara como procedía. Hockney con un dispositivo más cotidiano (un Ipad) nos vuelve a proponer reflexionar sobre el proceso y su registro. En este caso ya no es aplicando sucesivas capas de pintura sino redimensionando el plano pictórico. El medio digital permite que el soporte pueda ser sucesivamente ampliado dando nuevas posibilidades expresivas.

El objetivo de este capítulo retoma estas ideas expuestas e intenta transparentar el proceso de análisis que da lugar luego a los capítulos posteriores en donde se consignan los principales hallazgos. Es fundamental transcribir el proceso de análisis que da lugar a la trama que se ha tejido en este trabajo, es el registro del proceso. En este capítulo se transcriben las decisiones tomadas en torno al procesamiento, análisis e interpretación de datos.

Perspectiva de análisis. Como van a ser analizados los datos

Hay que generar los instrumentos o herramientas necesarios para que los textos dialoguen, y dialoguen sobre los tópicos que necesitamos (en torno a nuestro objeto de estudio). Los textos seleccionados para formar parte del corpus documental tienen una existencia independiente y solo las entrevistas en profundidad han sido generadas en el marco de esta investigación. Es en el proceso de análisis, con la creación de las herramientas que lo permitan, que los datos de fuentes diversas dialogan. El texto que se genere debe estar soportado por ese diálogo, son ellos los que deben hablar, el escritor es simplemente un intermediario que genera las condiciones óptimas para que eso suceda.

Proceso de análisis

Se abordaron los datos en sucesivas etapas de categorización (tamiz cada vez más fino) en donde los datos se fueron agrupando en función de las dimensiones y las categorías con que fueron extraídos de los documentos. Esto permitió construir una serie de tablas (ver Anexo 6, página 145) en donde fueron asignados los textos por categoría. Teniendo las tablas construidas y completas, se procedió a realizar una nueva lectura de los

mismo buscando establecer relaciones entre ellos que permita avanzar en la construcción conceptual de la tesis. Esto es avanzar en el análisis de los textos en función de los objetivos planteados inicialmente, identificar las diferentes prácticas que realizan los docentes para luego describirlas (la relación entre teoría y empírea, entre las teorías y las prácticas de enseñanza.). Esta estrategia de análisis apunta a construir los conceptos necesarios desde la relación que podemos establecer entre la realidad empírica que relevamos y nuestro objeto de estudio. La construcción de estas tablas y luego el establecimiento de relaciones entre las categorías (y por ende entre los textos) es el centro del trabajo que aquí se presenta. A modo de porfolio -carpeta proceso- se ofrece a los lectores de este trabajo para dar fe del camino recorrido apuntando a dar validez y confiabilidad ya que permite la revisión del trabajo realizado, fortaleciendo -a nuestro entender- los hallazgos y a las conclusiones alcanzadas.

Las referencias a las opiniones de los docentes que se incluirán en el cuerpo de la tesis conservan las referencias (generadas por el software Atlas Ti) de tal forma que permitan la revisión de las mismas en el contexto de la entrevista y reconstruir el proceso de construcción.

Estrategia de análisis

Tenido en cuenta algunas categorías apriorísticas (ver Anexo 5, página 144) se da lectura a los materiales consignados en el corpus documental. Surgen en ese proceso nuevas categorías in situ que se agregan. Luego de la lectura en profundidad y el establecimiento de los textos por categorías se consignan un cuadro, en donde en las columnas se organizan cada uno de los materiales que forman parte del corpus. Al ordenar todos los textos por categorías podemos constatar como existe una concordancia entre los diferentes datos utilizados (ver Anexo 6, página 158)

“La fiabilidad se refiere a la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación; suele ser abordada en relación con la cuestión de si un hallazgo es reproducible en otros momentos y por otros investigadores. Esto se relaciona con la cuestión de si los sujetos de entrevista cambiarán sus respuestas durante una entrevista y si darán distintas respuestas a entrevistadores diferentes. .” (Kvale, 2012: 154)

Al utilizar diferentes fuentes de información se apunta a trabajar este aspecto de la

fiabilidad de los hallazgos de la investigación. Cada fuentes de información tiene un origen diferente y guarda con el investigador diferentes grados de interacción. En esta investigación tanto el entrevistador como el entrevistado forman parte de la misma comunidad profesional, en donde existe además un conocimiento mutuo, se hace necesario tomar ciertos recaudos para evitar el sesgo que esto puede generar.

Para ello se hace necesario manejar en el contexto de la investigación diferentes fuentes para complementar los datos fruto de las entrevistas. Estas fuentes guardan con el entrevistador diferentes grados de relación, en la entrevista la interacción es cara a cara, en el material brindado por las discusiones en los foros del Aula virtual la participación del investigador en nula, son discusiones que se han generado sin la participación del mismo. En cuanto a los programas de Educación Visual y Plástica y la Propuesta Pedagógica para el CEIBAL en Educación Media la participación del investigador y los docentes en nula, nos anteceden y determinan la prescripción curricular, es el marco sobre el cual se desarrolla la actividad en las aulas.

No todas las fuentes proveen la misma información ya que solo la entrevista -cuyo cuestionario fue desarrollado para la investigación- ha permitido obtener los datos que hemos definido como relevantes para dar cuenta del objeto de estudio.

Organizando los textos por categorías

Luego de leer (y releer) los textos e ir estableciendo la correspondencia de estos con las categorías elaboradas, se construye con ellos una serie de tablas (ver Anexo 6, página 145, Tablas completas en anexos complementarios) que permitió no solo organizar la información sino ver aquellos espacio en los cuales no se encontró referencias a las categorías utilizadas. En el marco de esta investigación estos espacios en donde no hay datos, están relacionados con la información que proviene que los documentos incorporados desde los foros del Aula Virtual, desde los programas de la asignatura y desde la propuesta pedagógica.

Estos huecos en la información son leídos, en el contexto de la investigación, como temas ausentes de discusión. La evidencia nos permite argumentar que estos espacios ausentes de la discusión son significativos en el sentido que son temas sobre los cuales

los docentes coincidentemente opinan que son temas complejos como la evaluación en la enseñanza de las artes (desarrollados en el capítulo 5, resultados de la investigación, página 97).

Trabajo con datos visuales

Las imágenes incorporadas como dato a este trabajo, surgen principalmente del Aula Virtual y de la colaboración de los docentes entrevistados. Para los objetivos de este estudio las imágenes son leídas como producto de una actividad por lo que el trabajo que se realizó con ellas fue reconstruir –dentro de lo posible- el proceso que la produjo, o sea como se desarrolló la actividad.

Las imágenes como registro de un proceso son interpretadas en el marco de los aportes de las entrevistas y de los foros del Aula Virtual. En algunos casos los docentes han argumentado al respecto de las actividades en el momento de compartir las imágenes, en otros casos las imágenes brindadas no tienen ese marco contextual por lo que se disponen tal como han sido presentadas. Constituyen un elemento primordial para reconstruir el proceso.

El trabajo realizado con las imágenes consistió en organizarlas de tal forma que la secuencia de las mismas hiciera referencia a los pasos dados para su concreción. En algunos de los casos se disponía del desarrollo de la actividad (cuadro 15, página 77) y en otros se disponía solamente del registro visual de los pasos dados. Esta reconstrucción es la que se consigna en parte en los cuadros 14 al 17 (páginas 77 a 79). Por supuesto que la relación entre las palabras –lo que los docentes expresaban- y las imágenes generadas por las actividades siempre guardar una distancia,

En algunos casos las imágenes han transparentado el proceso porque se tomaron los recaudos necesarios de registro (etapa por etapa), un ejemplo de ello está presentado en el cuadro 16 (página 78). En otros casos hay una presentación de la actividad, explicitando contenidos trabajados, objetivos, relación con los programas de la asignatura (unidad trabajada), ver cuadro 15 (página 77).

Al organizar los textos por categorías no permitió comenzar a encontrar concordancias entre las diferentes opiniones, textos e imágenes que componen los datos. Estas

concordancias fueron consignadas en el anexo 6 (página 145). Estos hallazgos son desarrollados en extenso en el capítulo 5.

PARTE III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los principales hallazgos de la investigación, organizando los resultados parciales según su complejidad. Se realiza una presentación pormenorizada de los mismos en función de la evidencia empírica.

5.1. Características de las actividades con tecnología

Niveles de lo fáctico en la asignatura Educación Visual y Plástica

El esfuerzo inicial fue identificar que actividades plantean los docentes con las computadoras. Tal como está consignado en los programas vigentes, Educación Visual y Plástica es una asignatura eminentemente “*fáctica*” y por ende sus productos son la acción expresiva de los sujetos materializada en acciones sobre un material concreto (incluimos lo digital como un soporte posible)

“La asignatura, por su naturaleza esencialmente fáctica, propicia el desarrollo de las capacidades expresivas del adolescente y su lenguaje personal, base referencial indispensable. Al mismo tiempo, y en un proceso integrador, cumple una función instrumental, que le es inherente en tanto que centra su atención en el campo de la imagen y sus representaciones.”

(P 1: 1er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (10:36-10:397)

Estas acciones no solo se ajustan a producir un objeto concreto -una imagen, una escultura- sino que también se pueden traducir en generar otros productos como bancos de imágenes, presentaciones entre otros. Las actividades que involucran las computadoras no son la excepción a ellos

Vemos a continuación un relato de un docente a la hora de exponer como realizar una actividad con las computadoras:

“Supongamos que queremos trabajar sobre arte, si nos planteamos que con una computadora no podríamos lograr la vivencia del pincel y la pintura, la vivencia de lo matérico se perdería, es cierto, pero que sucedería si los planteáramos de la siguiente manera, primero que nada una etapa de

investigación sobre una corriente artística, que se armen una galería con obras de la misma, que estudien la técnica en detalle. Luego de tener toda esa información seleccionar una obra y realizarle una intervención, agregarle o quitarle siempre manteniendo el espíritu de la corriente. Para posteriormente llevarlo al papel y a la vivencia tan particular que implica crear nuestro propio cuadro.

En este punto nos auxiliaremos por ejemplo del Google Art Project, en este sitio podremos encontrar una gran variedad de obras de diferentes corrientes artísticas, vincularnos a una gran cantidad de museos, entre muchas otras cosas, pero la gran ventaja es que podemos realizar acercamientos sobre las obras, a tal punto de percibir con gran calidad los más pequeños detalles de un cuadro. Cada cuadro que nos interese lo podremos incluir en nuestra galería personal y tenerlo siempre a mano.

Ya tenemos nuestra galería, pudimos ver de cerca las obras para conocer mejor la técnica, es hora de seleccionar una e intervenirla, para ello podemos usar cualquier editor de imágenes y permitirles jugar con la obra. Ya tenemos gran parte del camino recorrido, lo que queda es que ellos plasmen esa obra en papel, tomando el modelo sobre el que realizaron la intervención le pedimos que lo concreten con la técnica que mejor les resulte para trabajar.”

(P 1: Insp_Foros_AulaVirtualCES.pdf (73:1825-73:2515))

La narración en extenso que incluimos es muy clara a la hora de mostrar un camino posible y los diferentes recursos que se pueden conectar a la hora de desarrollar la actividad. En la narración de esta actividad concreta se puede observar como dialogan asuntos que tiene que ver con la factura técnica de una obra, aspectos didácticos asociados a ayudar que los estudiantes entiendan como trabaja el artista viendo su obra y desarrollar habilidades tales como clasificar, ordenar entre otras.

Tal como explica el docente cuya narración se comenta lo matérico de la obra referenciada se pierde pero los dispositivos tecnológicos que se utilizan permiten otro acercamiento a la obra y que de alguna manera acercan al alumno a la “materialidad” de la misma ayudando a comprender las características del lenguaje expresivo del artista.

“Y ellos entienden cuando yo les hablo de impresionismo, lo que les quiero decir cuando les digo que trabajaban por pinceladas. Porque cuando se acercan ven, el golpe del pincel y como corre y que no es correr y sigue, sino

que corre y corta. Agarrar un cuadro de Seurat y mostrárselos ahí para que entiendan el puntillismo es brutal porque ellos se acercan y empiezan a ver los puntitos de colores”. (P 1: Doc17_zona6_24_10_13.doc (61:61)

Manteniendo una relación con las obras pictóricas imposibles de experimentar incluso frente a la obra misma, no podríamos acercarnos lo suficiente como para experimentarlo. Los docentes tradicionalmente concurrían a clase con un conjunto de imágenes como recurso no solo para mostrar la obra de los artistas sino para mostrar caminos posibles a la hora de ejecutar una actividad. El ejemplo propuesto por el docente habla a las claras de como los dispositivos pueden ser utilizados no solo para el hacer, sino también para el mostrar, tan importante cuando hablamos de “*Presentar y representar el mundo por imágenes*” (Programa de Educación visual y Plástica)

Cuadro 12. Google Art Project. La experiencia con la obra de un artista.

Google Art Project <http://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/the-starry-night/bgEuwDxeI93-Pg?projectId=art-project>



La noche estrellada, Vincent van Gogh, 1889. Óleo sobre lienzo. Museo de Arte Moderno de Nueva York.

Las posibilidades que habilitan estos nuevos medios es considerado por los docentes como un aporte sustancial a la didáctica de la Educación Artística. Permite tener una experiencia que si bien no sustituye a la que podríamos tener frente a la obra original permite relacionarse con ella de una manera más significativa que cuando el único contacto con una obra era algún tipo de impresión (libros, folletos entre otro). Permite que cada alumno pueda relacionarse con la obra individualmente, generar sus propias galerías, realizar recorridos por el acervo de obras en función de sus propios intereses.

En este camino de lo fáctico asociado a la asignatura se enfrenta en este proceso de

realizar actividades con las computadoras a la inmaterialidad de los contextos digitales. Este nuevo nivel de lo factico permite analizar características de la imagen que hasta el momento por su nivel de conceptualización no formaban parte de los aspectos curriculares. La posibilidad de repetición (casi sin límites) de la imagen, la inmaterialidad asumida como lo apuesto a lo material y tangible tan afecto a la asignatura permite analizar y poner en juego -como lo propone un docente- conceptos tales como el de aura:

“La interface es mucho más fría, mucho más light, Hay una cosa que es el aura de la imagen, este gravado (señala un grabado en la pared) de esta uruguaya, que tiene una cosa, claro nosotros ya tenemos un manejo de lo visual importante y podemos estar hablando del aura de lo matérico, de la textura, de la calidez, de la no calidez y podemos racionalizar acerca de esto, si, ellos no, pero cuando se enfrentan a lo real les llama mucho la atención, les llama mucho la atención. Mira que así como lo virtual, así como lo virtual puede captarlos por la diversidad y la potencialidad, lo matérico los atrae por una cuestión que yo diría de manufactura oculta, no sé cómo llamarlo, no me, no sé cómo llamar eso de que les pasa a ellos. Eso de que empiezan, empiezan a preguntar, eso está hecho con pincel profe, pero y eso es pintura, pero eso no es una foto, esa cosa que les atrae de lo matérico. Yo creo que se va lavando, que para el espectador se va lavando, digo, de repente es la cabeza de un viejo pero yo creo que a medida que nos alejamos de la realidad la imagen se va lavando y va perdiendo como..., como atracción”. (P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (139:139)

Esta posibilidad de repetición y modificación de la imagen en un proceso permite alejarse sucesivamente de su correlato matérico.

Esta nueva dimensión de lo factico también opera en las decisiones de los docentes a la hora de diseñar las actividades. A partir de las opiniones relevadas es posible constatar que en un gran número de actividades lo digital se relaciona con lo material, en algunos casos lo material como paso previo a lo digital, y en otros casos lo material y lo digital guardan una relación homóloga (uno es el correlato material del otro). *“Claro. Yo por ejemplo, ya entras en una etapa en la cual les digo de hacer el trabajo inmaterial y después lo llevo a los material. Para que vean los dos, las dos cosas.” (P 1: Doc17_zona6_24_10_13.doc (83:83)*

Otro aspecto relacionado con este nuevo nivel de lo fáctico está en que las obras digitales pierden las marcas, las huellas del instrumento y la mano del ejecutante desaparece. Esas marcas, cuando el creador está esbozando sus primeras ideas, quedan ocultadas debajo de las sucesivas capas que constituyen el proceso de construcción digital de una imagen.

"Lo que se pierde (...) es ese vínculo que tiene el dibujante, el artista, el creador con el lápiz y el papel. Yo creo que ese proceso de la primera idea en el papel no lo supera la computadora. Esa primera idea que he visto en los trabajos de mis alumnos, ese primer rayón que hicieron, eso en la máquina no lo vas a tener, porque tú en la máquina desde el momento que estuviste trabajando te pusiste a producir y ya te fuiste. Sin embargo aquella idea original, de esa idea virgen que tú tuviste inicial, que cuando a tí te dan la propuesta fue lo primero que se te ocurrió y es como, es la semilla del proyecto. Cuando tu empiezas a trabajar empiezas a diversificar por acá, después por allá, después por acá y al final tengo tantos caminos que al final ya me olvido cual era el objetivo principal, eso está en el croquis inicial, en ese dibujito (...)". (P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc (436:436))

Se ha tratado de esbozar -desde las opiniones de los docentes entrevistados- algunas de las características, que las actividades y los productos de estas, han adoptado en este nuevo contexto de producir con la computadora.

Actividades que los docentes han realizado. Cuadro de actividades

Desde las opiniones de los docentes se puede extraer referencias a un conjunto amplio de actividades que involucran a los dispositivos en diferente grado. Como un primer acercamiento presentamos a continuación un cuadro que resume las actividades relevadas. Complementa el cuadro una referencia al software utilizado en cada una de ellas, y esto atiende a que cuando los docentes hablan de las actividades hacer referencia directa al software que ha utilizado. El cuadro se fue elaborando a medida que se daba lectura a las entrevistas realizadas a los docentes.

A la interna de cada actividad se pueden encontrar una serie de etapas en la ejecución de la misma y cada una de ellas puede o no generar un resultado visual posible.

La lista de actividades elaborada pretende ser exhaustiva y presentar la totalidad de las actividades referenciadas por los docentes, por lo que se han incluido no solo las actividades que tienen por objetivo la producción de imágenes sino también aquellas dirigidas a seleccionar, organizar y presentar imágenes.

Cuadro 13. Resumen de actividades realizadas por los docentes

Actividades (en orden alfabético)	Si se sugiere algún software con que se realizó
Animación ¹⁷	Stop Motion.
Audiovisuales	Kdelive.
Búsqueda y organización de imágenes	Google, Pinterest, Google Art Project.
Construir un espacio arquitectónico virtual	Sketchup
Croquis ¹⁸ a partir de imágenes	
Collage digital	Gimp
Digitalización de imágenes	Gimp.
Diseño de estampado de tela	Sketchpad (en línea) http://mudcu.be/sketchpad/
Diseño de etiquetas	Inkscape.
Diseño de Mosaicos	Geogebra.
Diseño de objetos	SketChair
Diseño gráfico (publicidad)	Gimp, Inkscape.
Diseño tridimensional	Blender, Sketchup
Edición de fotografía	Gimp.
Edición de imágenes	Gimp.
Fotomontaje	Gimp.
Grafismo	
Manejo de redes sociales	Facebook, Ed Modo
Manejo herramientas en línea	Google Art Projet, Diedrom, Sketchpad, Prezi
Realizar una presentación	“ <i>Tipo Power Point</i> ”, Prezi, Impress.
Serie de trabajos	Reúnen en una misma serie trabajos realizados con y sin computadoras.
Teoría del color	Gimp, Inkscape.
Video Juegos	Scratch.

Fuente: entrevistas a docentes, Foros Aula Virtual.

¹⁷ Animación. 5. f. Cinem. En las películas de dibujos animados, procedimiento de diseñar los movimientos de los personajes o de los objetos y elementos. RAE (2001)

¹⁸ Croquis. 1. m. Diseño ligero de un terreno, paisaje o posición militar, que se hace a ojo y sin valerse de instrumentos geométricos.

Características de las actividades con tecnología

No podríamos avanzar en el análisis de las actividades que hacen los docentes de Educación Visual y Plástica sin presentar algunas de sus trabajos. En un producto textual como este (y que además tiene un correlato impreso) los productos audiovisuales (videos, presentaciones, animaciones entre otros) y aquellos cuyo resultado puede ser tridimensional (piezas impresas y encastrables) no pueden ser incluido sin que pierdan alguna de sus características, los materiales audiovisuales pierden por ejemplo el movimiento siendo una de las características que los define.

La imagen ingresa aquí como un dato central en el análisis de los datos, no es un elemento secundario en el corpus documental de la tesis, sino que complementa (y porque no, contrasta) las opiniones de los docentes sobre las actividades que realizan. Estas imágenes deben ser entendidas entonces como lo que son, la materialización de los procesos de trabajo que han realizado los docentes con sus alumnos en las aulas.

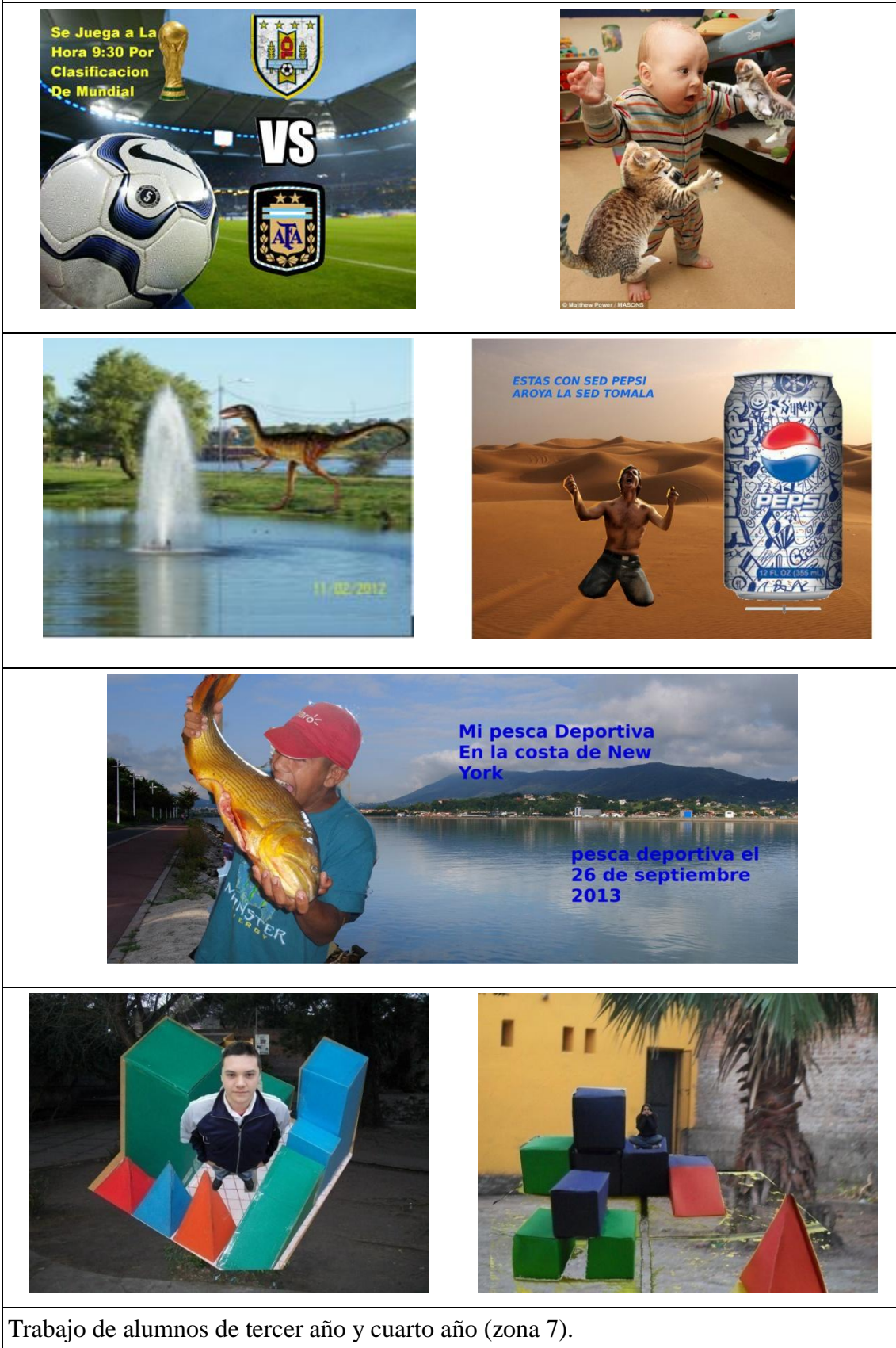
Por esta razón los trabajos seleccionados y que aparecen a continuación representan las diferentes actividades que han realizado los docentes así como también las diferentes modalidades de actividad (diseño de las actividades). Es una selección amplia pero que muestra las particularidades de las actividades que se están realizando.

- a) Edición digital de imágenes. Fotomontaje¹⁹, retoque fotográfico, collage²⁰.
- b) Procesamiento informático de imagen. Propuesta en serie que incluye trabajos en soporte digital y papel.
- c) Trabajo en proyecto. Proyecto de investigación y diseño.
- d) Nuevos lenguajes expresivos: video juego

19 Fotomontaje. **1.** f. Composición fotográfica en que se utilizan fotografías con intención artística, publicitaria, etc. RAE (2001)

20 Collage (voz francesa). **1.** técnica pictórica consistente en pegar sobre lienzo o tabla materiales diversos. RAE (2001)

Cuadro 14. Edición digital de imágenes.



Trabajo de alumnos de tercer año y cuarto año (zona 7).

Cuadro 15. Resumen de una actividad.

EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA. 3º AÑO Ciclo Básico. 2013

Trabajaremos en el reconocimiento de estilos visuales vinculando los diversos contenidos visuales con la relación tiempo y espacio. A si mismo trabajaremos en la valoración del hecho artístico como documento y manifestación de una sociedad en un lugar y tiempo determinado. Se buscara la participación de los estudiantes en la búsqueda del concepto de estilo por la vía de la investigación y el cuestionamiento. Buscaremos manejar diversas técnicas, secas y húmedas y trabajar con soportes y formatos diversos. Por último trabajaremos en el análisis de obras de arte contemporáneas a través de la reflexión y la observación.

VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO

Unidad 2. Arte, técnica y sociedad en el Uruguay actual. Estilo visual. Arte – Técnica y sociedad, vínculos. Permanencia y cambios. Características determinantes de una configuración visual (estilo).

OBJETIVOS

Conocer diferentes artistas y reconocer las características de sus estilos.
Experimentar con diferentes técnicas. Desarrollar la creatividad.

CONTENIDOS

Conceptuales	Procedimentales
Estilo visual Movimientos de vanguardia (Pop Art y Fovismo) Procesamiento informático de la imagen	Introducimos el concepto de estilo Tomamos como punto de partida el retrato, observamos y analizamos diferentes estilos dentro de este género. Partiendo de una fotografía de un personaje a elección de cada estudiante, trabajamos en la representación de la misma pasando por diferentes estilos y técnicas de representación. Comenzamos con estencil luego Pop art, Fovismo y por último trabajamos con el editor de imágenes Gimp.

RESULTADOS. Ejemplos



Secuencia de trabajos realizados por estudiantes de Tercer año de Ciclo Básico (Zona 5). 2013.

Cuadro 16. Actividad sexto de matemática y diseño.
INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

Investigación: Obra de Eladio Dieste



Diseño a partir de un objeto urbano: “parquímetro de bicicletas”

Proyecto de investigación y diseño realizado por un estudiante, 2013 (Zona5).

Cuadro 17. Caminos nuevos en la búsqueda expresiva.

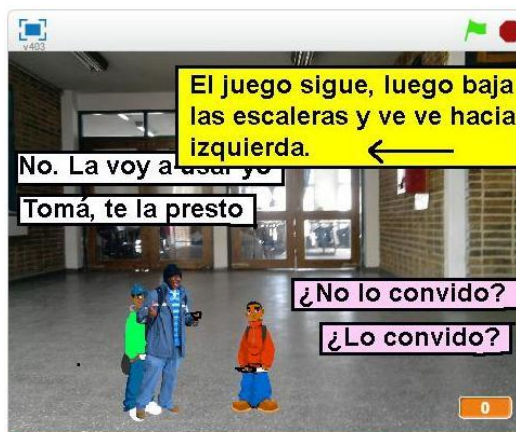
LOS LENGUAJES AUDIOVISUALES
ANIMACIÓN Y VIDEOJUEGOS



Se juega en primera persona.

Elegir entre dos posibilidades.

Interacción



40 puntos. Las decisiones tomadas determinan que hay que trabajar en algunos valores.

Capturas de pantalla, videojuego realizado en el marco del concurso “Por la vida y la justicia”, Plan CEIBAL, noviembre 2012 (zona7).

5.2. Los docentes y el proceso de incorporación de tecnología

Una mirada desde los docentes Referentes XO.

Es posible dividir el proceso de incorporación de tecnología por parte de los docentes de Educación Visual y Plástica en tres etapas. Estas etapas, desarrolladas en un espacio temporal que va desde el año 2009 hasta la actualidad, se caracterizan por momentos diferentes en el proceso de incorporación de los dispositivos por parte de los docentes. En una primera etapa un grupo pequeño de docente adquiere los conocimientos básicos y experimentar con los dispositivos (2009 a 2012), para luego replicar la experiencia a un grupo mayor de docentes (2013-2014).

Se presenta a continuación, en el cuadro 18, cada una de estas etapas, reconstruyendo el proceso desde las opiniones de los propios docentes. El cuadro presenta diferentes aspectos tales como, decisiones institucionales que dieron curso al proceso (acciones), cantidad de docentes participantes, forma de participación. El proceso de incorporación de la computadora a las actividades de aula está relacionado con el proceso de implementación del cargo de docentes Referente XO tal como queda planteado en el cuadro.

Cuadro 18. Proceso de implementación de los docentes Referentes XO.

	AÑOS			
	2009	2009-2012	2012	2013
Acciones	Primeros acciones de formación	Formación en TIC y experimentación en el aula.	Formulación de los proyectos de trabajo de los Referentes XO.	Referentes XO
Características	Participación voluntaria en arreglo a intereses de los docentes que participaron. Formación en el manejo de software específico.	Experimentar en el aula con los dispositivos que se poseen	Presentación de un proyecto de trabajo como forma de acceder al cargo de Referente XO.	Orientado a colectivizar la experiencia y extender la formación
Área de cobertura	Nacional 60 docentes aprox.	Nacional 60 docentes aprox.	Nacional. 23 docentes (organizado en 8 zonas)	23 docentes divididos en 8 zonas geográficas. Por lo menos un referente por departamento
Forma de participación	Voluntario	Voluntario	Voluntario	Cargo de 10 hs. semanales remuneradas.

Elaboración personal. Se incluyó originalmente en el proyecto de investigación en el Marco del Diploma en Gestión de Instituciones Educativas (ANEP-UDELAR) entregado el 29 de noviembre de 2013.

Caracterizando cada una de las etapas:

- a) Conocimiento del dispositivo (años 2009-2012). Un grupo de 60 docentes de Educación Visual y Plástica comienzan un proceso de formación relacionado con la incorporación de las computadoras del Plan CEBAL a sus actividades de aula. La formación se basó principalmente en brindarle a los docentes herramientas básicas para que pudieran utilizar determinados software que estaban disponibles en los equipos distribuidos (Gimp, Inkscape, Scratch)²¹. Coincide con el proceso de distribución de las computadoras en Educación Media (fines del año 2010).

La opinión de los docentes entrevistados nos habla de que previo a esta iniciativa de formación el conocimiento de las computadoras era escaso y sin formación específica.

"En el 2009 nosotros empezamos en la inspección a hacer todo este tema, todo este proyecto, o sea que nosotros tampoco sabíamos manejar las maquinas, yo he manejado un poco más la máquina porque mis hijas la tenían, porque se las dieron hace años (...) estaban en 5to año de escuela y mi sobrino estaba en 6to" (P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc (80:80))

La convocatoria a este proceso de formación fue realizada en forma abierta²² para que aquellos docentes interesados se presentaran. El grupo que se conformó, en palabras de un docente, permitió darse "*(...) cuenta que la realidad que yo tenía era la de muchos compañeros que tenían la misma inquietud, o sea que no estábamos debidamente formados en esto pero que estábamos abierto a formarnos, y a escuchar, y a mirar, y a experimentar.*" (P 2: Doc4_zona2_06_11_13.doc (124:124))

Una formación basada en la máquina y el software específico²³ que trae incorporada la computadora, apunta a equipar a los docentes con las herramientas procedimentales

21 Gimp es un software libre editor de imágenes (muy similar al popular PhotoShop); Inkscape es un software libre editor de gráficos vectoriales; Scratch software gratuito para programar (desarrollar pequeños software tales como animaciones, controlar un robot entre otros) desarrollado por el MIT orientado a niños y adolescentes.

22 El llamado fue realizado por los Inspectores de la Asignatura. El inspector es el referente directo del docente en temas pedagógicos y didácticos además de ser quien supervisa y evalúa su trabajo en las aulas.

23 Software específico, en este caso software adecuado para generar imágenes, editarlas, entre otras funciones.

necesarias para abordar la tarea de generar actividades con ellas.

Cuando se les pregunta a los docentes que consideran que les ha faltado en este proceso viendo como ha sido la implementación posterior de las actividades, las opiniones coinciden en que faltaron algunos contenidos, pero que por sobre todo a trabajar más en aspectos teóricos relacionados con la imagen digital,

"(...) el lenguaje audiovisual no estaba o sea se ha trabajado desde el uso de, desde el uso de la maquina concreto y creo que ha faltado formación en, fundamentación teórica sobre TIC, en cómo influyen las TIC en la práctica cotidiana, de cómo se ha modificado la sociedad, o sea como que creo que ha faltado fundamento teórico, que en definitiva es el que después tenés que usar o charlar con los compañeros cuando vos querés decirle bueno pero estaría bueno que vos esto lo hagas, lo trabajaras desde lo digital (...)" (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (91:91)

y trabajar más sobre estrategias para incorporar el dispositivo, *“del manejo de la herramienta y de la aplicación en el aula. Las dos cosas, el diseño de estrategias para llevarlas al aula, y el manejo de la herramienta propiamente. Esas dos cosas que fueron las dificultades”*. P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (131:131)

b) Multiplicar la experiencia. Proyectos y trabajo de los Referentes XO.

El proceso de formación culmina en el año 2012 con la presentación de un proyecto de trabajo para replicar la experiencia acumulada (y la formación) con el resto de los docentes. Los docentes Referente XO de Arte y Comunicación que comienzan a trabajar en el año 2013, año en la cual se desarrolla el trabajo de campo de este estudio.

Un docente resume muy sucintamente el proceso,

“(...) en el 2009 secundaria nos llama, un llamado abierto, en un principio en las vacaciones de julio del 2009 (...) un llamado abierto, a participar de una jornada, unos talleres que duraban dos días de, sobre unos programas viste, y el uso de las XO en el aula y como docente como para sensibilizarnos, y a mí me interesó y bueno y después al seguir participando siempre de esas jornadas que convocaba la inspección eso me fue generando el derecho digamos, o la posibilidad de continuar y participar presentando un proyecto para aspirar a

este cargo y bueno y por suerte, gracias a dios, se fue saliendo y se concretó este año". P 4: Doc11_zona4_21_11_13.doc (10:10)

Los docentes Referentes XO desarrollan en sus respectivas zonas, diferentes actividades para colectivizar entre sus colegas la experiencia acumulada y dinamizar la generación de actividades que involucren a las computadoras. La estrategia utilizada fue la de realizar talleres con los docentes (replicando la formación recibida) sobre los diferentes software que disponían en la computadoras.

Más allá de los talleres el trabajo de los docentes Referentes XO, en palabras de los mismos era,

*"(...) ser un docente con ganas de innovar, dinamizador, coordinador de actividades para actualizar al resto de los docentes de la zona, dispuesto a ayudar a otros profesores, tanto en forma personal como a través de la plataforma; como muy bien lo indica el "cargo" ser un referente. Alguien a quien se pueda acudir cuando se tenga las ganas, el deseo y el interés de usar las herramientas tecnológicas en el aula."*P12: Doc1_zona1_cuestionario_16_12_13.doc 27:27)

Teniendo también presente que es un elemento nuevo en el organigrama escolar y que desde la práctica se irá ajustando en sus características así como su función. *"Creo que es una figura en construcción, creo que le falta difusión y el rol tiene que ser de acompañante, de acompañar los procesos (...)"* (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (87:87)

Un elemento que los docentes Referentes XO hacen hincapié desde las características que le otorgan al cargo -dinamiza, facilita, encauzar, coordina, apoya, innova- es que no sustituye la tarea del docentes como generador de sus propias actividades.

"La verdad que como nosotros empezamos a dar los talleres, en realidad le enseñamos un solo programa no le dábamos las cosas resueltas, le daban esto, en realidad les enseñamos a usar los programas y bueno y después, manéjense. O sea si tienen alguna de como plantear una propuesta de aula o planificar una propuesta, bueno ahí si no hay problema, los ayudamos en su momento. Les vamos a dar las cosas resueltas, pero no, tampoco lo veo así como bueno

que hago, decime como, no, te enseñamos a usar el programa y bueno después vos vez como la adaptas al grupo o a las necesidades de los que vos quieras hacer, yo lo veo así. “(P 3: Doc16_zona6_13_11_13.doc (151:151)

c) Superar lo instrumental. Prospectiva 2014

Con el comienzo del año lectivo²⁴ 2014 retoman el trabajo los docentes Referentes XO reformulando el proyecto adecuándolo a las expectativas para este año. Uno de los objetivos planteados (reformulado) es: *“Que oriente su tarea al desarrollo del potencial creativo, sensible y afectivo de los alumnos y estimulando los valores de producción artística y expresión plástica que ofrecen las nuevas herramientas tecnológicas”*. (Proyecto referentes XO 2014, P1: Insp_Foros_AulaVirtualCES)

Hay en él una clara intención de apuntar a desarrollar actividades que superen lo estrictamente procedimental de los dispositivos y apuntar a objetivos expresivos concretos. Algunas opiniones relevadas apuntan a que aún la incorporación de tecnología está en un nivel procedimental, de manejo del dispositivo, *“me parece que se aborda como una técnica más y no como un lenguaje. No tanto desde el lenguaje sino como una técnica que, de uso de tecnología digamos”*. -P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (18:18) y que, de superar ese nivel, permitiría alcanzar objetivos asociados a la búsqueda de un lenguaje más expresivo en el terreno de las artes visuales, *“una vez que me siento cómodo con la herramienta puedo empezar a pensar como más libremente otros temas”*. (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc - 6:19 (50:50)

5.3. Los límites de la incorporación de tecnología. El camino de las resistencias

Los docentes Referentes XO plantean diferentes tipos de resistencia a incorporar los dispositivos digitales por parte de los docentes. Estas resistencias se traducen en la baja utilización de los dispositivos en las actividades de los docentes, *“lleva a que muchos de nosotros no planifiquemos siempre el uso de la computadora, por lo que la mayoría de*

24 Año lectivo: año escolar, 1 de marzo a 28 de febrero.

las respuestas en referencia a su aplicación es que la utilizamos de vez en cuando o nunca". P 8: Zona8_Foros_AulaVirtualCES.pdf (3:1056-3:1266)

En relación con la opinión de los docentes Referentes XO, las resistencias tienen dos componentes, por un lado el apego a las tradiciones de los docentes y por otro, aspectos relacionados con los dispositivos y la relación que tienen los docentes con ellos.

El apego a ciertas tradiciones genera en el docente ciertas seguridades que le generan un espacio de comodidad -hacer lo que saben hacer bien- en el desempeño de su trabajo por lo que algunas recomendaciones implican *"dejar nuestra zona de comodidad, es decir de lo que sabemos hacer bien, de lo que hacemos desde siempre para lanzarnos a la aventura de transitar terrenos nuevos y no seguros. (...)"*

P 1: Insp_Foros_AulaVirtualCES.pdf (93:1864-93:2261)

Este apego genera actividades rutinizadas que constituyen un obstáculo relevante en generar actividades que involucren un cambio en ellas. Es verdad, las rutinas le aseguran al docente alcanzar los objetivos que se planeó, ya que constituyen prácticas que le han resultado efectivas a la hora de alcanzar esos objetivos. *"Las rutinas conocidas enmarcan los tiempos y los compromisos y no todos son capaces de salirse de la huella, aunque se visibilice la necesidad de algún cambio". -P 1: Insp_Foros_AulaVirtualCES.pdf (78:4886-79:60)*

No siempre es posible romper con algunas rutinas porque estas se enmarcan en prácticas que exceden el tiempo escolar y las opciones de un solo docente. Los alumnos transitan por diferentes docentes en sus años de escolarización y en función del conocimiento que los docentes tienen de ello -en un acto de responsabilidad frente a los que los alumnos deben tener como habilidades necesaria para encarar el próximo nivel- actúan de tal forma de asegurar que los estudiantes tengan las herramientas procedimentales y conceptuales necesarias para afrontar la tarea del próximo año. Estas consideraciones quedan muy claras en el siguiente relato de un docente entrevistado:

"Bueno creo que estamos hablando con un sujeto omitido que todos los sabemos, que después en la práctica se va hacia proyecciones. Gente que se

sienta a dar durante medio año y también aunque es raro pero todavía encontrás, gente que va y pone el modelo de observación típico, clásico y bueno dibujen, y cosas así se ven, las ves. Y después, que además, todo esto genera como un círculo vicioso bastante difícil de romper, por ejemplo, (...) trabajaba con primero y tercero, durante diez, ocho años tuve con esos dos niveles, tuve otros pero..., y yo sabía que los chiquilines que salían de (la misma localidad) iban a (otro liceo de otra localidad) o (liceo de otra localidad) o sea la generalidad, y sabía que uno o en otro iban a terminar teniendo proyecciones. Entonces si bien yo tenía, quería romper, en algún momento tenía que darles alguna herramienta y más que alguna herramienta aplicada sino también que manejen el lenguaje o sea como para que no patinen, porque, porque además había todo un contexto general de que tiene que ver con el contexto socioeconómico y todo de que los chiquilines que salían de ese liceo fracasaban a donde iban a hacer bachillerato, entonces sumarle herramientas al fracaso me parece que no tenía mucha, sumarle posibilidades de fracaso no tenía mucho sentido entonces, si bien yo intentaba ir para otro lado en algún lado en algún momento del año tenía que decir bueno chiquilines vamos a ver, ya sea con otra cosa pero en algún momento terminaba dando algunos temas técnicos y sabía que iban a morir en eso en cuarto, entonces, de ahí es que me refiero a que es un círculo difícil de romper“. (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (22:22))

No todas las resistencias están por el lado del docente incorporando las computadoras en sus actividades. Además de la variable relacionada con incorporar la tecnología a sus actividades se le superponen otros condicionamientos que escapan a los límites del aula y por ende no están bajo las decisiones que el docente puede realizar. Un ejemplo de ello tiene que ver con las limitaciones tecnológicas que se presentan en las instituciones tales como; características de los equipos entregados:

“(...) los equipos que están entregando a los docentes en 2013 son las MG3, los alumnos tienen equipos variados XO1, XO1.5, XO1.75, MG1, MG3. Nunca vamos a tener el mismo equipo, todos tenemos que aprender a convivir con esa diversidad.” (P 6: Zona5_Foros_AulaVirtualCES.pdf (28:685-28:931))

Poca coordinación entre asignaturas:

“Entonces tenemos que acostumbrarnos los docentes a emplear en el aula Plan CEIBAL, XO, los medios que tienen ellos. Si todos los docentes lo usásemos con fines educativos esta historia sería otra muy diferente a la que

observamos hoy por hoy en las aulas. (...) Si viniera la de Biología y empieza, muchachos vamos a abrir las XO y vamos a hacer esto y esto. Se va la de Biología y entra el de Dibujo y dice bueno muchachos hoy en la XO vamos a trabajar esto y esto y se va el de dibujo, no, me explico. Sería muy diferente. “
(P 7: Doc14_zona5_27_11_13.doc (139:139))

Un conjunto de limitantes varias, formación, falta de equipos, entre otras:

“Por lo que he estado averiguando en estos años en que se desarrolló el plan ceibal es que muy pocos docentes trabajan con esta herramienta por varios motivos: uno de ellos es la falta de formación y ahí felicito y agradezco que tengamos este tipo de actualización docente y el otro gran y preocupante motivo para aquellos docentes que si quieren trabajares que los alumnos no llevan su computadora, algunos porque se les rompió y nadie se preocupa por arreglar, otros porque tienen acceso a otro tipo de herramienta que le da más posibilidades y ya no la usa, etc., etc. Sumado a que hay docentes que no la tienen y por lo tanto no saben las posibilidades de las misma como es mi caso”. (P 6: Zona5_Foros_AulaVirtualCES.pdf (41:1125-41:1812))

5.4. Valoración del Plan CEIBAL

Las voces más disonantes que se han encontrado en el proceso de investigación fueron respecto a cómo valoran los docentes la incorporación de tecnología que se está operando desde el Plan CEIBAL y el Consejo de Educación Secundaria. La disonancia²⁵ viene por el lado de que incluso los docentes Referente XO (que trabajan con los dispositivos en sus actividades de aula) mantienen una perspectiva crítica sobre cómo se fue dando el proceso de ir incorporando las computadoras a los liceos, “(...) *ni la ANEP está preparada para el Plan CEIBAL ni CEIBAL ha sintonizado el potencial que tiene en función de la institución con la que quiero trabajar.*” P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (24:24)

A pesar de que el grupo de docentes Referentes XO han incorporado a sus actividades

25 Disonancia **2**. Adj. Que no es regular o discrepa de aquello con que debiera ser conforme. RAE (2001)

de aula los dispositivos las principales críticas que realizan al Plan CEIBAL son de índole organizativo,

“Yo creo que el Plan está muy bueno pero se largó primero a los chicos y después a los docentes tendría que haber sido al revés, primero a los docentes, que los docentes se empaparan del tema, formar a los docentes y después a los chicos y hoy por hoy es está ocurriendo recién ahora. Llenamos todas las escuelas y todos los liceos de computadoras y recién se están haciendo planes de formación accesible a la gran mayoría de los docentes. Tendría que haber sido capaz que al revés. Desde mi punto de vista muy particular no, entonces es algo que tenemos que emplear.” (P 7: Doc14_zona5_27_11_13.doc (137:137)

E incluso asumiendo una postura de índole ideológico al respecto de cómo ha operado el Plan CEIBAL y de las posibles consecuencias en función de lo poco que los dispositivos han sido utilizados para trabajar con los estudiantes,

“Sabés, a mí lo que más me duele, de todo, lo que más me duele de todo, no es lo que más me duele de todo, pero yo creo que estamos pagando y ellos mismo estos chiquitos van a pagar por mucho tiempo mucho dinero por lo que están teniendo y se está desaprovechando. Es decir, no lo están teniendo, se está generando una deuda pública social que ellos deberían estar ahora recibiendo los insumos para poder aprovecharla al tiempo que la van a tener que ir a pagar, y no lo están haciendo. No se están enriqueciendo con nada o no al grado que deberían porque, por una cuestión de ineficiencia de las dos instituciones, de CEIBAL y de la ANEP, eso es muy doloroso, después van a pagar las consecuencias de las dos cosas, el no haber tenido el aprendizaje y después pagar el costo social que tuvo eso. El costo me refiero económico real, dólares (...)” P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (113:113)

También cuestionan como aparecieron los dispositivos en los liceos y como fue el proceso de distribución de los mismos

“(...) la forma CEIBAL digamos, de tirar un montón de máquinas para adentro de los liceos y ese imperativo de usemos todas las maquina ha sido completamente desatinado o sea no ha sido una buena idea. Creo que ha generado un desgaste de recursos con unos resultados malos, de medios a malos en cuanto a lo que significa el la inversión de recursos, y los resultados que puedan darse con ellos.” P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (79:79)

La lógica de la formación tardía de los docentes también es considerada como un elemento que ha conspirado contra la posibilidad de que la mayor cantidad de docentes incorporen las computadoras en sus actividades cotidianas,

“Yo creo que el Plan está muy bueno pero se largó primero a los chicos y después a los docentes tendría que haber sido al revés, primero a los docentes, que los docentes se empaparan del tema, formar a los docentes y después a los chicos y hoy por hoy eso está ocurriendo recién ahora. Llenamos todas las escuelas y todos los liceos de computadoras y recién se están haciendo planes de formación accesible a la gran mayoría de los docentes. Tendría que haber sido capaz que al revés. Desde mi punto de vista muy particular no, entonces es algo que tenemos que emplear.” P 7: Doc14_zona5_27_11_13.doc (137:137)

Más allá de los cuestionamientos que plantean los docentes frente al Plan CEIBAL, estos asumen su tarea -incorporar los dispositivos a las actividades- como una responsabilidad más que como una obligación, aunque no desconocen la presión que hay sobre los docentes para que si lo hagan.

“No sé si, deber capaz que sí, obligación no. Nadie nos obliga a nada, cada uno es libre de usar lo que quiera en sus prácticas educativas y comprobado está que docentes de que se resisten y otros que no. Si el deber porque por lo menos desde mi punto de vista los chicos salen con una mejor formación si tocan este tipo de puntas.” (P 7: Doc14_zona5_27_11_13.doc (137:137)

"Yo creo que es un responsabilidad para el docente, el docente se tiene que actualizar y tiene que trabajar acorde a la época que estamos viviendo, no se puede quedar en la pre historia, yo no puedo quedar cuando llegué al Liceo que dibujaba la manzana y la botella". (P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc (432:432)

Como parte del proceso de alfabetización que se desarrolla en las instituciones,

“Porque yo creo si no, así como antes queríamos que, no sé, habilidades que supieran leer y escribir y ahora tienen que saber leer y escribir y usar una computadora. Es como una, es básico, es parte básica de una alfabetización en el siglo XXI. No saber manejar una computadora es para mí en el siglo XXI es como ser ignorante en el..., no saber leer y escribir en el siglo XX.” (P 4: Doc11_zona4_21_11_13.doc (110:110)

Aporta caminos de investigación en el campo de las artes que las producciones en un formato analógico no,

“Primero que nada la diversidad de representación que puedas lograr con el recurso técnico a mano no vas a llegar nunca. Porque a mí, cuando yo hice hace 10 años la escuela de Artes Plásticas, a mí se me ocurría una idea, mientras estaba plasmando se me ocurrían mil más pero no las podía plasmar todas, iba modificando a medida que iba avanzando lo que estaba haciendo pero nunca lograba expresar realmente todo lo que yo quería. Sin embargo, acá tú estás haciendo una producción, se te ocurrió otra cosa guardaste eso como quedo y seguiste trabajando y esa diversidad trabajando a mano no lo logras” (P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc (430:430))

A los posibles caminos de investigación se le suma el proceso de democratización del arte,

“Específicamente en el campo del arte permite acercar a los estudiantes a diversas experiencias que antes se dificultaban mucho por medio del uso de la realidad virtual, los videos interactivos, el uso de redes sociales, entre otros aspectos, acrecentando el flujo de información a la que accede el estudiante. En el campo de la producción existen diversos software que permiten diseñar y trabajar la imagen en forma digital promoviendo nuevas competencias adaptadas al mundo actual”. (P14: Doc22_zona8_cuestionario_30_12_13.doc (14:14))

Permite experimentar soluciones alternativas y alcanzar determinados resultados que se ven potenciados con estas herramientas,

“No tenemos todas las respuestas acá pero esto es una herramienta válida es como si vos dijeras bueno para entender el arte o crear o ser un... ser creativo si no puedo pensar. El pensamiento atraviesa todas las actividades humanas entonces yo creo que si necesitas la cabeza y esto no es la cabeza pero algo que te puede ayudar a acelerar determinados procesos y ver resultados de una actividad mucho más rápido por ejemplo, no esperar a que se seque tal cosa o que fragüe tal cosa o bueno, yo que sé, pinté esta pared y bueno espero que seque para pintar otra cosa, ese tipo de cosas. Pero yo creo que sí, es necesario no digo que es obligatorio pero es necesario.” (P 2: Doc4_zona2_06_11_13.doc (108:108))

5.5. Actividades en contexto

Más allá de qué tipo de actividad desarrollen los docentes las opiniones coinciden en que hay en el fondo de las actividades una búsqueda de darle “*sentido*” a las mismas. Este “*darle sentido*” tiene que ver con buscar que los estudiantes se relacionen con las actividades de tal forma que se sientan implicados de alguna manera, “*Requiere que se tenga algo que decir, algo dentro que necesite ser expresado. La expresión no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, sino la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material*”. (Eisner, 2002: 48).

Los docentes plantean las actividades tomando esta orientación apoyados por un currículo que explícitamente plantea la búsqueda de incluir los intereses de los estudiantes en la formulación de los trabajos.

“El dominio de técnicas expresivas diversas actúa como facilitador en el diálogo profesor-alumno saberes (triángulo didáctico). La pluralidad de las mismas posibilita el acercamiento afectivo del alumno a una forma determinada de hacer, respetando la variedad de intereses manifiestos o descubiertos en la acción misma. Es aconsejable incluir diferentes técnicas expresivas, de manera que los elementos materiales empleados, interactúen con los conceptuales, enriqueciendo el proceso de aprendizaje. Este, será evaluado con independencia del logro final de la propuesta motivacional”.

(P 2: 2do_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (7:1699-7:2287))

Que coincide con la orientación dada en la propuesta pedagógica de educación media para la incorporación de las computadoras del Plan CEIBAL.

”La construcción personal activa y compartida del conocimiento respetando el ritmo, posibilidades, estilos e intereses de cada alumno partiendo de sus conocimientos previos para propiciar la construcción de aprendizajes significativos”.

(P 5: Propuesta_pedagogica_ceibal_Educación_media.pdf -(8:293-8:540))

Esta búsqueda de sentido adopta diferentes modalidades. En algunos casos los docentes plantean la necesidad de conocer la opinión de los estudiantes para generar un elemento

central que recoja los intereses de los estudiantes. *“Lo mejor es poder trabajar desde los intereses de los propios estudiantes tal vez realizándoles una consulta y viendo luego que cosas surgen en común para poder plantear un tópico globalizador”*. (P 8: Zona8_Foros_AulaVirtualCES.pdf. (45:1133-45:1326)

En otros casos recoge elementos del entorno inmediato de los estudiantes como elemento central,

“El otro día estuvimos en Sala con los profes (se omite ciudad) y plantearon la posibilidad de agregar a un evento que siempre se hace en el Liceo “Clic a la Memoria”, el trabajo digital a partir de fotomontajes sobre imágenes patrimoniales del Departamento. Así que se sigue pensando en cómo incluir las herramientas TIC”. (P 1: Insp_Foros_AulaVirtualCES.pdf -(80:3318-80:3636)

En algunos casos las actividades están orientadas a que los estudiantes reflexionen críticamente sobre aspectos de la vida cotidiana y tomen posición respecto a ella.

“...después de trabajar como conceptos de publicidad, de propaganda, de lo que son las diferentes tipos de campaña y todo. Uno de los trabajos que planteé era generar una situación hipotética (...) ellos acá en la zona en que estamos, estamos próximos al (zona) entonces es como una zona que para ellos les es familiar, y entonces inventaban un caso hipotético en el cual los chiquilines se les planteaba de que en realidad el ministerio de vivienda iba a trasladar una serie de familias de zonas inundables y no sé qué. Que iban a ser trasladadas a un nuevo ordenamiento que se iba a hacer en la parte que esta mas contra la playa que es como la zona más chica, no de la rambla hacia el agua si no del otro lado. Entonces se les iba a plantear que se iba a hacer esas viviendas y que a cambio de eso el ministerio iba a reformular todo el resto del parque con cominería, juegos, plazas de deporte, todo no, como ponerles en la balanza una situación que en realidad está entre comillas podría estar para algunos equilibrada no, bueno, estamos perdiendo una zona de parque pero estamos ganando que todo el resto este cuidado. Entonces a partir de ahí, yo les ponía la disyuntiva que ellos tenían que optar si estaban a favor o en contra, buscarse argumentos porque estaban a favor o en..., y entonces a partir de una posición u otra generar o una campaña de publicidad o una campaña de propaganda o sea de propaganda en contra o de publicidad a favor.” (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (42:42)

El docente narra los recorridos que se pueden tomar para realizar planteos que vayan en la línea de generar discusión, generar en los estudiantes la toma de posición fundamentada. En definitiva intentar hacer que los estudiantes sean constructores activos de su pensamiento. Respondiendo así a lo que está consignado en la propuesta pedagógica para el plan CEIBAL en Educación Media,

“Promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, fomentando la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas reales”.

(P 5: Propuesta_pedagogica_ceibal_Educación_media.pdf - (8:1431-8:1562).

“Impulsar prácticas de aula que contemplen el protagonismo proactivo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, a través de estrategias innovadoras adecuadas al contexto de la sociedad del conocimiento”.

(P 5: Propuesta_pedagogica_ceibal_Educación_media.pdf – (14:894-14:1121)

Una modalidad de trabajo recurrente -en la líneas de buscar trabajar desde el contexto- y que busca generar actividades en forma coordinada son las que adoptan una perspectiva de trabajo por proyectos.

“Se trabajó en un proyecto organizado por la profesora de química (se omite el nombre) donde los alumnos elaboraron un abono natural. En nuestra materia se creó la etiqueta con que se va a comercializar el producto ya que lo recaudado es para el viaje de fin de año. Cuelgo la fundamentación del proyecto primero para que quede claro y luego algunos trabajos de los alumnos con Inkscape. El nombre con que se va a vender el abono, por elección de los alumnos fue "TIERRA FÈRTIL". Bueno, en unos días será distribuido y estará a la venta con alguna de las etiquetas que aún no se ha seleccionado; así que si necesitan abono pueden comprar esta marca y colaboran con los muchachos”. (P 8: Zona8_Foros_AulaVirtualCES.pdf (20:308-20:980)

Si bien las opiniones coinciden en que los currículos de las diferentes asignaturas no se ajustan a generar actividades en forma coordinadas, los docentes igualmente generan espacios de coordinación, *“creo que es fundamental coordinar nuestra disciplina con otras asignaturas, aportar nuestro granito de arena y relacionar programas informáticos con la realidad liceal...”* (P 8: Zona8_Foros_AulaVirtualCES.pdf (24:280-24:446)

Otra modalidad opera sobre la selección de contenidos de los programas, siendo esta selección ajustada al contexto *“lo adaptas a tu manera, y a la manera del contexto en el que estés dando clases. Por ejemplo, en este tipo de contexto, nunca llego a dar todo el programa, nunca y lo adapto para que darlo, sacarle el mayor provecho a los alumnos que tengo en este contexto”*. (P 3: Doc16_zona6_13_11_13.doc (20:20))

La motivación personal como argumento

El docente de Educación Visual y Plástica desarrolla una relación muy particular con las actividades que plantea en las aulas. Esta relación se traduce principalmente en la búsqueda de generar un relacionamiento muy estrecho con las actividades que desarrolla. Eisner propone que el trabajo en las artes, *“requiere que se tenga algo que decir, algo dentro que necesite ser expresado. La expresión no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, sino la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material”*. (2002: 48)

En este sentido, algunos docentes han manifestado que la forma de trabajo que han desarrollado es la expresión de ciertas necesidades personales, siendo la motivación uno de ellos.

“Desde mi punto de vista implica dejar nuestra zona de comodidad, es decir de lo que sabemos hacer bien, de lo que hacemos desde siempre para lanzarnos a la aventura de transitar terrenos nuevos y no seguros. Es lo que a nivel personal me brinda la emoción disfrutable, la posibilidad de ver lo viejo con ojos nuevos y aprender del otro”.

(P 1: Insp_Foros_AulaVirtualCES.pdf (93:1864-93:2261))

O en la opinión de otro docente -que desarrolla sus actividades en la modalidad de proyectos) y que se desenvuelve como artista plástico, *"Si, pero sabes a mí me mantiene vivo, trabajar así me mantiene, a mí me mantiene, me fascina trabajar así, es más de la otra forma me embolaba trabajar otra forma"*. (P 9: Doc_zona6_30_11_13.doc (267:267))

El programa vigente de Educación Visual y Plástica le permite al docente adoptar una

perspectiva personal y lo posiciona como un actor activo en la construcción de las actividades caracterizando a estas como la materialización de aquellas cosas que lo constituyen como persona.

“La selección de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluye también al docente como investigador en el campo plástico visual, posibilitando su involucramiento intelectual y afectivo. Los contenidos actitudinales que él puede transmitir denotan su propia disposición o predisposición al abordar la problemática del aula. Esto quiere decir que lo social y lo individual se entrecruzan constantemente en este accionar pedagógico”. (P 2: 2do_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (8:6-8:461))

5.6. Niveles de diseño curricular: “adaptación del currículo”

Los tres programas Educación Visual y Plástica de Ciclo Básico²⁶ tienen la misma organización y se estructuran en base al mismo eje conceptual: *"Presentación y representación del mundo por imágenes"*. Presentan una serie de contenidos organizados en procedimentales, conceptuales y actitudinales. A la interna de los programas estos contenidos siguen una recorrido en los tres cursos que van de los contenidos más concretos (manejo y dominio de técnicas en primero) hasta los más complejos y que requieren para su manejo un desarrolla más amplio de la abstracción (representación formal del espacio tridimensional en tercero).

En cuanto a los contenidos que el docente tiene que desarrollar en clase el programa se presenta frente a los docentes y les otorga el papel activo de desentramar el programa para comprender la amplitud de temas a trabajar. *“Una lectura atenta de los objetivos, permitirá situar al docente en la amplitud de la temática y de los contenidos involucrados”.* (P 3: 3er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (3:279-3:419))

Puede seleccionar los contenidos en función del contexto, respetando los intereses de los estudiantes y los personales:

²⁶ Se corresponden con cada uno de los tres niveles en que está dividido el Ciclo Básico.

“La selección de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluye también al docente como investigador en el campo visual, posibilitando su involucramiento social y afectivo. Los contenidos actitudinales que él puede transmitir denotan su propia disposición o predisposición al abordar la problemática del aula. Esto quiere decir que lo oscila y lo individual se entrecruzan constantemente en el accionar pedagógico”. (P 3: 3er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (10:1648-10:2105))

Diseñar las actividades que considere pertinente para desarrollar el currículo:

“El docente determinará en cada caso los materiales formato e instrumental a emplear y sus experiencias e investigaciones bi o tridimensionales sin mayor limitación que la que le impongan los factores económicos y sociales, procurando que la limitación sea un desafío en la resolución creativa del problema planteado”.

(P 3: 3er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (10:1325-10:1644))

Este es el marco que habilita la práctica de los docentes en las aulas. En lo que respecta a las actividades que involucran los dispositivos digitales la primera referencia normativa al respecto lo constituye la Propuesta Pedagógica para el CEIBAL en Educación Media (2010). En ella queda explicitado que el rol del docente en la incorporación de los dispositivos digitales es preponderante y debe ser este quien lidere ese proceso. En este sentido coincide con los programas de la asignatura en el papel pro activo del docente en el desarrollo del currículo.

“La orientación del aprendizaje en las nuevas habilidades tecnológicas y la elaboración de conocimientos a partir de ellas debe estar liderada por la figura del docente. Corresponde pensar en las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje y práctica permanentes. Ello implica una reflexión sistemática sobre el conocimiento, la metodología, los contenidos, además de instancias de socialización de distintas experiencias, a modo de repositorio y espacio de crecimiento del Plan”. (P 5: Propuesta_pedagógica_ceibal_Educación_media.pdf (12:668-12:1179))

En la propuesta pedagógica no se plantean contenidos sino que se formula una hoja de

ruta (dinámica, establece los roles de cada uno de los actores en el proceso de incorporación de tecnología, desarrolla algunos indicadores de logro entre otros) en donde queda explicitado aquellas acciones que se deben realizar desde las instituciones y por los propios docentes para que los dispositivos digitales se incorporen a las actividades de los docentes con un sentido pedagógico,

“Promover situaciones de aprendizaje que faciliten el desarrollo de procesos crítico-reflexivos (...); Estimular prácticas que contemplen el protagonismo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (...); Fomentar la apropiación de un modelo didáctico-pedagógico en relación a las TIC, que favorezca la construcción colectiva del conocimiento (...); Impulsar prácticas de aula que contemplen el protagonismo proactivo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (...)”.

(Propuesta_pedagogica_ceibal_Educación_media.pdf (8:2043-8:2328))

Los programas de educación artística en relación con la tecnología

¿Cómo valoran los docentes los programas que tienen que desarrollar en función de la incorporación de tecnología?

Los programas vigentes de Educación Visual y Plástica fueron redactados inicialmente en el año 1996, y luego han tenido algunas adecuaciones en función de las diferentes actualizaciones reglamentarias de los currículos pero que no han cambiado la orientación ni los contenidos de los mismos.

En cuanto a la incorporación de tecnología los docentes coinciden que no han tenido inconvenientes en hacerlos. Consideran que si bien no contiene en su formulación contenidos relacionados con los dispositivos tecnológicos “*tiene la noción*”. (P 2: Doc4_zona2_06_11_13.doc (63:63), lo que permite que los dispositivos digitales se adapten a él.

“A nivel de contenidos me parece que están muy bien, en el sentido de que se puede trabajar desde arribos totalmente experimentales aplicando cuestiones de la tradición que uno viene heredando de sus formadores o cosas totalmente

nuevas y estar mirando arte contemporáneo por ejemplo y poder aplicarlos en el sentido de la apertura de la currícula que tenemos específica para arte me parece muy buena. No está acotada, no es reduccionista, eso está bien". (P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (20:20)

Son muchas las voces de los docentes que explicitan que los programas son amplios pero que el límite más importante para abordarlos cabalmente es la creatividad con que los docentes diseñan y desarrollan las actividades. *"Son cosas interesantes o sea viste que en nuestra área no, como que no se encierra en algo vos viste, es tan abaricable los temas que vos podés tratar que yo creo que el límite es nuestra propia imaginación, ese sería el límite"*. (P 2: Doc4_zona2_06_11_13.doc (70:70)

Las voces disonantes que se escuchan tienen que ver el peso de las tradiciones a la hora de incorporar los dispositivos.

"(...) que en los titulares está actualizado pero que en la práctica no. (...) son como unos grandes marcos de contenidos donde ahí podrían entrar lo que uno quisiera si se da maña, pero que en la práctica eso no sucede. En la práctica no va para ahí, en realidad en la práctica está muy sesgada".
(P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (12:12).

Esta práctica sesgada tiene que ver con el peso de las tradiciones que opera restrictivamente a la hora de plantearse nuevos caminos en la búsqueda expresiva.

Los docentes frente a la prescripción curricular

¿Cómo actúan los docentes frente al programa a la hora de incorporar los dispositivos?

Tal como lo comentaba un docente en los programas no está explicitada la incorporación de los dispositivos digitales pero este *"tiene la noción"*. Para ello los docentes seleccionan aquellos contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales) que se adecuen a generar actividades con las computadoras. *"(...) el tema es adaptarlo porque el programa no está pensado para usar tecnología. No está pensado para usar tecnología"* (P 1: Doc17_zona6_24_10_13.doc (61:61). Aparece en forma recurrente en las opiniones de los docentes la idea de *"adaptar el programa"*

como posibilidad para ajustarse a la incorporación de esta tecnología.

Para adaptar el programa los docentes recurren a diferentes estrategias en función de las actividades que desean realizar. Estas estrategias van de la mano de consolidar diversos contenidos en una misma actividad. Para ello se opera seleccionando y organizando el currículo de tal manera de poder abordarlo,

“como es muy abierto en cuanto también al orden que tú le vas a dar al contenido, como tú lo vas a organizar, puedes cambiar el orden de las unidades, puedes mezclar las unidades, puedes trabajar con un eje temático todo el año y tocar las unidades durante varias veces en el año (...)”. (P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc (104:104))

En algunos casos establecen series de trabajos en donde una de las etapas incluye el trabajo con las computadoras. *“Yo igual lo que trato de, para poder hacerlo, es hacer etapas. Pero igual hay etapas que te llevan dos meses”.* (P 1: Doc17_zona6_24_10_13.doc (19:19)).

En otros, la modalidad propuesta es trabajar con la metodología de proyectos. Proponer un tema y que cada alumno desarrolle un recorrido personal que permita dar cuenta del mismo. *“yo cuando genero algún trabajo en un proyecto lo que tengo es que mezclo 3 o 4 temas para trabajar en ese proyecto. Pero en eso tienes que sacrificar temas”.* (P 1: Doc17_zona6_24_10_13.doc (12:12))

Aparece nuevamente la idea del compromiso frente a la actividad que el docente desarrolla. Esta necesidad de expresar cuestiones personales (de materializar cuestiones de índole personal como la toma de posición frente a un tema) también subyace en la idea de adaptar los programas para dar cabida a estos nuevos caminos expresivos.

“Yo creo que va más allá de los programas, tiene que ver con un posicionamiento como docente, y que pueden haber múltiples posicionamientos o sea frente a un mismo programa pueden haber múltiples posicionamientos y como creo en la libertad de cátedra digamos o sea no me imagino que eso pueda estar dado desde el programa, sería absurdo comprométase socialmente en letra negrita y cursiva y sería un poco raro, en realidad son posturas que uno toma frente a porque está en la tarea docente. Claramente mi perfil va por

ese lado o sea desde cuando trabajo las zonas más artísticas o cuando estoy hablándote desde lo audiovisual o sea va desde un compromiso hacia la lectura de la sociedad y un posicionamiento, creo que va por ahí". (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (44:44)

Esa idea propuesta por un docente de que el programa "tiene la noción" se refleja en las orientaciones disciplinares que proponen tanto los programas vigentes como la propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica, en su fundamentación, admite que los docentes realicen diversos planteamientos para dar cabida a las singularidades de los diferentes actores involucrados en el aula, en

"La convicción que el conocimiento implica a la persona, como un todo complejo y no solamente sus facultades intelectuales, para lo que es necesario ampliar y flexibilizar las propuestas de trabajo tanto en lo metodológico como en lo organizativo".

(P 5: Propuesta_pedagogica_ceibal_Educación_media.pdf (8:1165-8:1425).

Estos aspectos son recogidos en los programas cuando hacer referencia a que "constituye en un apoyo valioso a los procesos cognitivos en tanto: Promueve el HACER experimental, analítico y realizador. Profundiza el SABER ver, observar, reflexionar. Implica la configuración global de la personalidad, el aprender a aprender, el pensamiento divergente y creativo, las respuestas singulares.

5.7. Prácticas de evaluación

Las opiniones recogidas advierten cuando se habla de la evaluación en general en Educación Visual y Plástica como un hecho problemático, complejo y sobre el cual falta reflexión y exploración. Para abordarlo han desarrollado diversas estrategias que conviven con los requerimientos de las actividades, los tiempos institucionales (hay que cumplir a tiempo con las calificaciones por ejemplo) y las necesidades de los docentes de saber sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación aún constituye un aspecto poco trabajado y que les resulta complejo a los docentes, *“vas calificando el proceso también, no sé, es un tema no. La evaluación siempre cuesta, es difícil evaluar y más en estas cosas, me parece que, capaz que habría que replanteárselo pero yo sigo calificando más o menos parecido”*. (P 3: Doc16_zona6_13_11_13.doc (91:91))

Los docentes ven como un aspecto problemático el hecho de transferir a un número que representa la valoración del trabajo realizado.

“A veces la nota, la nota es muy injusta porque a veces no representa debidamente el proceso del chiquilín, lamentablemente nosotros todavía seguimos con eso no. Cuando, sobre todo en esta área, cuando llegue el momento que vos la nota la pongas por concepto no, yo que sé, resultado muy bien logrado gracias al trabajo en subgrupo, trabajo colaborativo, ese tipo de cosas y no que sea un ocho, un nueve, porque el número no representa a veces el trabajo de los gurises son excelente y yo a veces me cuestiono (...)”.

(P 2: Doc4_zona2_06_11_13.doc (112:112))

Con la incorporación de los dispositivos digitales se han sumado algunas interrogantes que genera complejidad a la hora de evaluar y va en el sentido de como relevar la apropiación de contenidos (en general) por parte de los estudiantes cuando se trabaja en contextos digitales:

“Si yo tengo 30 chiquilines en el aula que están trabajando en red yo no sé qué apropiación han tenidos en el momento en que están trabajando en red y de que las cosas se prestan o no se prestan. Vos me dirás, otra vez con el tema de la evaluación y el control y sí, yo porque de los 25 en definitiva no sé cómo están preparados, hicieron un curso, se apropiaron de contenidos, se apropiaron de saberes específicos de la asignatura o de las asignaturas. No sé, no puedo saberlo, no puedo saberlo. De qué forma evaluar, de qué forma evaluar las TIC, en el uso de las TIC.”. (P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (34:34))

Presentamos el relato de un docente sobre una actividad

En este breve relato un docente con nos describe una propuesta que ha desarrollado con alumnos de tercer año de Ciclo Básico. Es una actividad con la que el docente (con actividad como muralista) toma postura frente a la realidad de América Latina a través de la obra de Oswaldo Guayasamín e introduce caminos de reflexión con los estudiantes. Por la forma en que el docente se refiere a la obra del artista y a esta propuesta en particular comprendemos la importancia que tiene para él desarrollarla con sus estudiantes.

“(...) estamos a fin de año y vamos a trabajar la obra de un artista latinoamericano. Me armo un video que tengo colgado en Youtube, vamos a mirar este video. En ese video van a ver que están las obras de un artista ecuatoriano que se llama Oswaldo Guayasamín, hay una imagen de la obra del artista y una imagen de una fotografía de la realidad de latinoamericana. Ellos lo van a notar y a su vez van a notar que hay una Banda sonora que es la letra también de un artista latinoamericano que es León Gieco que se llama la “Navidad de Luis”. Primera actividad entonces que vamos a hacer es entren a Youtube busquen este video y primero miran solo las imágenes, concéntrense en la imágenes. Segunda actividad, concéntrense solo en la música. Bien, seguimos trabajando quién fue Oswaldo Guayasamín. Oswaldo Guayasamín fue un niño que como dice en el video lloro porque no tenía zapatos hasta que vio a un niño que no tenía pies. Su educación fue muy pobre, comenzó a trabajar con los lienzos de las bolsas del almacén de su madre, madre mestiza, indígena... todos los contenidos de la vida de Guayasamín conceptuales que le aporten alguna cosa. ¿Qué vieron? Intercambios. Monitoreo en el aula de los que vieron y de lo que no vieron. Y ¿que escucharon? ¿Quién es Luis? ¿Quién no es Luis? ¿Qué le ofrecen? ¿Qué responde? ¿Qué no quiere? ¿Qué quiere? Bien, y ahora recuerden las pinturas de Guayasamín, hay algunas que son, te dan una sensación muy particular por el color y por la forma y hay otras que dan otra sensación, a ver que sale. A si, entonces te hablan de la edad de la ira, te salen con el color, las imágenes dramáticas, en cambio hay otras de la mamá con el niño que dan más ternura, la era de la ternura. Les contás de los proyectos inacabados... Bueno ahora entonces busquen en Google imágenes, imágenes de Oswaldo Guayasamín y otras imágenes, no las que estaban en el video- otras imágenes que Uds. puedan asociar y ahora van a hacer un video Uds. Con las imágenes que Uds. encuentren, con otra música y con la obra de Guayasamín a ver qué pueden hacer. Una presentación si no se animan a hacer un videíto, una presentación, pero en principio pueden ser las dos cosas.

Lo tenés que plantear como (golpea la mesa como marcando pasos). Y después la presentación que eso es muy importante. Después cuando ellos pasan al frente a presentar lo que hicieron muchas veces no saben explicar los por qué. Ya es otro tema, que no se queda ni en lo tecnológico, no se queda ni en lo matérico ni con lo virtual, es un tema de la falta de herramientas de ellos de expresarse oralmente y una cosa mucho más profunda que es el tema lo que han desarrollado ellos”. (P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (86:86)

De esta narración podemos observar como el docente estructura la propuesta, como la organiza y desarrolla en el aula. En ella la modalidad de evaluación está integrada como parte del proceso de la actividad y no como un elemento aislado que actúa en forma posterior a la ejecución. La presentación final – destacada como muy importante por el docente- no solo presenta a sus pares y al docente un producto sino que está orientado explicitar bajo qué criterios se eligieron las imágenes y cuál fue el mensaje que se plantearon comunicar.

Este formato de evaluación como una “*exposición dialogada*” (Augustowsky, 2012: 172) es una herramienta que surge en forma reiterada en las opiniones de los docentes. Aparece asociada a aquellas actividades en las que se genera un proceso de trabajo que potencia las posibilidades de registro visual y textual del proceso. Estas usualmente se culminan con una presentación oral (con el apoyo de imágenes) en donde se expone el proceso de trabajo frente a sus pares y docentes. Esta instancia genera insumos para la evaluación, potencia la meta cognición, refuerza el papel del adolescente como responsable del mismo. Esta modalidad de evaluación aparece asociada también a otras actividades y no necesariamente a las que incorporan los dispositivos digitales.

Puede observarse también como el docente desarrolla la actividad en etapas y transita por ellas explicitando pautas concretas que hablan de la experiencia que debe tener cada estudiante frente al mismo hecho visual. La experiencia del visionado del video con las pautas que propone el docente tiene una clara orientación a valorar el lugar de la experiencia más allá del valor del trabajo realizado.

Generando instrumentos para la evaluación

Algunos docentes han comenzado –recientemente- a incorporar fichas de evaluación donde se establecen los criterios a valorar. “Y bueno generalmente yo allí les hago un cuadrito de evaluación o en alguna tablita o algo con varios indicadores” (P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc -(364:364). Los criterios a evaluar se construyen tomando como eje los contenidos que se pretendían desarrollar con la actividad.

“Cuando llega el momento de evaluar siempre tengo presente aquello de evaluar o sea los contenidos básicos, no, conceptual, procedimental y actitudinal. La actitud que ellos tienen en clase, los procesos que hacen, y los conceptos que de alguna manera van quedando en ellos. Entonces, de esos tres puntos de vista voy tratando de ser lo más justo posible en las calificaciones de ellos”. (P 4: Doc11_zona4_21_11_13.doc (152:152)

Subyace en la opinión del referido docente también la evaluación como una etapa posterior a la ejecución de la actividad y no como una instancia permanente de ir viendo y revisando el trabajo de los estudiantes.

El registro del proceso: el portfolio

Como se establece la evaluación en los programas

En los programas vigentes la propuesta de evaluación adopta una posición flexible y permite transitar diferentes modalidades mientras que permitan aportar elementos cualitativos de los trabajos realizados por los alumnos. La única restricción que plantea (como un imperativo) es la concreción a lo largo del año de un portfolio²⁷ en donde se consignen todos los trabajos realizados y todos aquellos materiales elaborados que permitan dar cuenta del proceso realizado por el alumno.

“La evaluación deberá ser cualitativa y formativa fundamentalmente, aunque no se excluyen las calificaciones o los juicios que orienten al alumno respecto a otros valores, como por ejemplo, la concreción del proyecto de trabajo en

²⁷ Portfolio. 1. m. Conjunto de fotografías o grabados de diferentes clases que forman un tomo o volumen encuadernable. RAE (2001)

los tiempos estipulados, la claridad en la exposición de la o las ideas/argumentos y la tolerancia ante las opiniones de los demás. Es importante que la relación entre el docente evaluador y el alumno evaluado parta de acuerdos explicitados previamente, facilitando así en el alumno el ejercer su opinión con responsabilidad y sin reservas. El proceso de trabajo individual debe ser registrado por el alumno en su carpeta-proceso”.

(P 1: 1er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (9:1159-9:1832))

Si bien el portfolio puede ser desde un simple contenedor de imágenes, para algunos docentes el portfolio adopta la forma de una presentación (Power Point, Prezi, video) que al final del curso es presentada en clase.

El portfolio además de ser un contenedor que resguarda los trabajos de los estudiantes durante todo el año, debe ser también un reflejo del proceso del estudiante. Con la incorporación de los dispositivos digitales se le ha sumado una complejidad más a la evaluación y es como abordar el proceso en una obra digital,

“(…) hay una serie de indicios que no están, que vos cuando corregís un trabajo papel evidentemente ves más huellas de cómo fue hecho o sea y de tiempos de elaboración y de tiempos de trabajo que hubo atrás y formas de trabajo que hubo atrás y está más presente digamos la persona físicamente”.

(P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (74:74))

Frente a ello, los docentes han optado por apuntar a otro tipo de “indicio o huella” y tiene que ver con pensar el proceso desde otros puntos de vistas. Analizando del esfuerzo puesto por el estudiante en realizar el trabajo entre otros. *“(…) ahí entonces es donde entra a tallar más la elaboración, la elaboración mental del chiquilín, la elaboración mental que hubo tras eso”.* (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (74:74)). O viendo como el estudiante actúa durante el proceso de trabajo,

“Entonces ahí empezás a ver actitudes no, atenciones, distinto grado de atención, nerviosismo, cuestiones, conductas, distintas conductas, distintas expresiones. Después se evalúa la atención que ponen o no a lo que vos desarrollas y cuanta atención le pusieron a los que vieron y cuanta atención le ponen a lo que vos explicas”. (P 5: Doc5_zona2_23_11_13.doc (92:92))

5.8. Aportes a la didáctica de la educación artística

Según la opinión de los docentes relevados la posibilidad de abordar temas complejos dentro de la asignatura es una de las posibilidades que brinda trabajar con los dispositivos digitales en el aula. Estas posibilidades permiten, por ejemplo, que los estudiantes experimenten desde una nueva óptica aquel o aquellos temas que por su nivel de abstracción requieren de un esfuerzo de comprensión mayor como pueden ser aquellos trabajos que requieren de una visualización tridimensional (Ver actividad de Investigación y diseño, cuadro 16, página 78) que permite transitar por los espacios y experimentarlos desde múltiples puntos de vista. Estableciéndose sin dudas un relacionamiento diferente con la imagen a diferencia de la que se puede tener cuando se experimenta lo tridimensional desde limitados puntos de vista como cuando se utilizan fotografías.

“Específicamente en el campo del arte permite acercar a los estudiantes a diversas experiencias que antes se dificultaban mucho por medio del uso de la realidad virtual, los videos interactivos, el uso de redes sociales, entre otros aspectos, acrecentando el flujo de información a la que accede el estudiante.”
(P14: Doc22_zona8_cuestionario_30_12_13. (14:14)

La incorporación de las computadoras ha permitido incorporar contenidos que hasta el momento no estaban o eran tratados en forma muy escasa, un ejemplo de ellos es la realización de video juegos y la incorporación de los lenguajes audiovisuales. En el caso del video juegos es algo nuevo dentro de las posibilidades de trabajo de los docentes (ver actividad lenguajes audiovisuales. Cuadro17, página 79),

“permite acceder a determinados lenguajes que de otra manera eran como súper complejos, o sea pensemos lo que era edición de video o edición de fotos, la foto misma, la fotografía a través de lo digital, poder trabajar con si con las maquinas pero con celulares con cámaras digitales y después poder producir la imagen”. (P 6: Doc6_zona2_25_11_13.doc (81:81)

La motivación también es un tema recurrente entre los docentes entrevistados. La utilización de los dispositivos ha mejorado el relacionamiento de los estudiantes con la asignatura ya sea porque los motiva a trabajar desde otras posibilidades que no sean el “dibujo”, y porque los dispositivos respetan los tiempos de aprendizaje de los

estudiantes. Con los dispositivos digitales cada estudiante tiene una experiencia personal con lo que está haciendo (se incluye en el hacer el visionado de imágenes) y de esa forma el estudiantes va procesando el trabajo de forma independientes del resto de la clase. El dispositivo permite que el estudiante investigue como proseguir un trabajo, hacer y deshacer, guardar y comenzar de nuevo.

“En mi experiencia las veces que he integrado el uso de las tecnologías en el aula he notado que los alumnos se sienten motivados, en ocasiones incluso tienden a ponerse un tanto nerviosos debido al desconocimiento de algunos programas que tienen en sus máquinas y que no conocen, pero poco a poco al ver su funcionamiento comienzan a entusiasmarse y generar resultados interesantes”. (P14: Doc22_zona8_cuestionario_30_12_13.doc (11:11))

Respetar el tiempo de cada estudiante también se traduce en que el docente puede habilitar a que los estudiantes que por algún motivo en un formato de trabajo manual vean disminuido sus resultados expresivos puedan encontrar en los dispositivos digitales una herramienta para sobrellevar la dificultad y cumplir con los objetivos del curso. Al respecto un docente relataba una experiencia,

“Por ejemplo en un momento, este año no, el año pasado, con un alumno que le gustaba el cómic, logre que entrara a una página que se puede hacer cómic en línea, ta. Es limitado, puede hacer un cómic corto, bueno, yo le dije entra con diferentes usuarios sí, entra como diferentes alumnos, invéntate nombres, y hace las diferentes partes. Entonces me hizo un cómic ahí, yo veía que tenía tres o cuatro páginas no más porque más de eso no le iba a pedir. Entonces es lo que hizo, hizo una historia, hizo un cómic, no le gusto porque dice que los personajes ya están establecidos, que son muy rígidos. Pero lo hizo y ahí lo enganche”. (P 1: Doc17_zona6_24_10_13.doc (77:77))

La cercanía con las imágenes

El hecho de trabajar con imágenes le permite a los docentes poder utilizar aquellas que pueden estar más cercanos a los estudiantes. Ellos –los estudiantes- no solo son consumidores de imágenes sino productores muy prolíficos de ellas. Los dispositivos digitales han acortado la distancia temporal y espacial entre el contexto de producción de una imagen y el contexto de consumo de la misma, teniendo la posibilidad de

poderla incluirlas en las aulas (muchas veces la inclusión no parte de las decisiones de los docentes).

Un ejemplo de ello tiene que ver cuando las imágenes impregnan de tal forma nuestra vida cotidiana ya sea porque los medios de comunicación (televisión, internet) la vuelven masiva (se vuelven viral²⁸) o porque se imponen por la fuerza descriptiva y emotiva.

“(...) había pasado lo de los atentados de la Maratón de Boston, yo llevé una imagen de eso, todos sabían que era, bueno, vamos a analizarla ahora, que nos dice la imagen, además de toda la información que tienen, entonces digo, esto te da unas herramientas que antes no las teníamos.” (P 9: Doc_zona6_30_11_13.doc (211:211))

Los docentes entrevistados coinciden en que los estudiantes son productores de imágenes y que para una asignatura cuyo tópico globalizador es trabajar sobre *“la presentación y representación del mundo por imágenes”* (P 1: 1er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf) debe ser pertinente su inclusión. No solo para adecuarse a los intereses de los estudiantes, sino también para desarrollar una actividad en consonancia con lo concreto de la vida de los estudiantes.

“Me ha permitido trabajar la asignatura como algo conectado con el resto de la vida del alumno. Se hacen cosas cotidianas como tomar fotos, producir imágenes, suplantar algunas veces el papel por los dispositivos y en definitiva que el alumno sienta que la asignatura tiene que ver con su entorno más próximo. Como algo que “tiene onda”, dirían ellos”. (P11: Doc7_zona3_cuestionario_13_12_12.doc (22:22))

²⁸ Viral: algo que tiene una distribución rápida a nivel global y por sobre todo tomando como medio de distribución Internet y las redes sociales.

6. DISCUSIÓN

En el capítulo 6 se pretende analizar la información presentada en el capítulo anterior en un intento de arribar a construcciones teóricas que den cuenta de la evidencia empírica. Para ello se discute los hallazgos encontrados en relación al marco teórico propuesto y los antecedentes relevados.

6.1. Vínculos entre el marco teórico, antecedentes y hallazgos

Se ha pretendido exponer en el siguiente texto las vinculaciones que se han podido establecer entre el marco teórico de la investigación, los antecedentes relevados y los hallazgos a los que hemos arribado.

En el proceso de definir que se considera una actividad en Educación Artística nos hemos visto en la necesidad de adoptar un camino que permitiera dar cuenta de un campo complejo tal como queda expresado en el cuadro 7 (página 41). En él, se consignan en extenso los dominios del campo de conocimiento de la Educación Artística así como también se listan los elementos que lo caracterizan. Como lista da un panorama que se remite a un momento dado en el desarrollo del campo, al momento en que fue realizada. Si bien se encuentran referencias en ella a la utilización de dispositivos digitales lo hace desde una óptica poco específica. Mirar, desde este marco, las actividades de Educación Artística en un contexto de expansión de la posibilidades expresiva (incorporación de nuevos soportes, de nuevos lenguajes expresivos) no parecía ser un camino adecuado en un estudio exploratorio.

El caracterizar a las prácticas de aula en Educación Artística como “*actividades de aprendizaje*” (Eisner, 1972: 139), -otro camino posible- ha permitido abordar las actividades que realizan los docentes tomando como eje las características que deben tener en general una actividad y no remitirse a enumerar que actividades pueden considerarse. Adoptar esta mirada a permitido hacer foco en las actividades que involucran los dispositivos digitales sin perder de vista la complejidad del campo de la educación artística. El concepto de actividades de aprendizaje teje una trama que permite observar un sinfín de prácticas sin reducir el campo a una lista de posibilidades.

El cuadro próximo aborda las características de una actividad de aprendizaje en relación con las características de las actividades que desarrollan los docentes y relevadas en el transcurso del presente estudio.

Cuadro 19. Las actividades con los dispositivos digitales como actividades de aprendizaje.

Características de las " <i>actividades de Aprendizaje</i> "(Eisner, 1972: 139)	Características de las actividades encontradas
a) ofrecer una experiencia valiosa (en educación)	Valiosa porque utilizan los dispositivos disponibles por cada uno de los estudiantes y los docentes. <i>Actividades en contexto.</i>
b) establecer una continuidad entre las habilidades ya adquiridas y las que se están desarrollando	Las actividades relevadas se enmarcan en un proceso más amplio en donde se suceden actividades con y sin las computadoras. En los casos relevados se apuesta a generar un proceso de trabajo y no actividades independientes que no reconozcan lo paso dados con anterioridad.
c) organizar las actividades en una secuencia de complejidad creciente, pero teniendo en cuenta el nivel de complejidad adecuado a las habilidades que poseen los estudiantes	Los dispositivos permiten que los estudiantes experimenten de acuerdo a como van adquiriendo las habilidades necesarias.
d) estas deben despertar cierto interés por parte de los estudiantes	<i>Actividades en contexto.</i> Incorpora los intereses y necesidades de los estudiantes y de la comunidad. <i>Respetar los tiempos personales.</i>
e) diseñar actividades en un marco que permita que los estudiantes puedan establecer (o desarrollar) las relaciones entre estas y otras actividades de la vida cotidiana (transferencia)	La transferencia no es un aspecto que surja en forma expresa por parte de los docentes. Si analizamos las actividades relevadas podemos encontrar intentos de relacionar principalmente actividades que incluyen tecnología con las que no. No es algo manifiesto.
f) las actividades de aprendizaje deben desarrollar las habilidades que se desea que los estudiantes incorporen	Hay un interés manifiesto por actividades que permitan desarrollar habilidades expresivas pero también habilidades que exceden el campo de las artes visuales: compromiso y responsabilidad social, adoptar un posición frente a sucesos cotidianos personales y colectivos, habilidades relacionadas con el dominio del dispositivo.

Es un instrumento conceptual que aún con los cambio ocurridos -nuevos soportes, nuevos lenguajes expresivos, entre otros- mantiene su potencial explicativo y de análisis. De todas formas en el cuadro 7 (página 41) se consignaba una lista con los elementos que componen el campo de conocimiento de la Educación Artística, como lista tiene un panorama finito de las prácticas posibles y por lo tanto plantea una visión que se corresponde con un momento determinado, aunque puede constituirse en una herramienta dinámica ya que dentro de su finitud deja abierta la posibilidad de incluir nuevos elementos en la medida que estos se incorporen al campo, que por lo observado

en las prácticas relevadas está en permanente reconfiguración.

Para realizar este estudio se necesitaba un instrumento conceptual que permitiera relevar las actividades que involucran a los dispositivos digitales pero sin perder el marco de referencia disciplinar. Viene al caso la metáfora de la cámara fotográfica planteada por Umberto Eco (1970) analizando la reflexión de los filósofos,

"(...) si se quiere encuadrar un detalle en primer plano se pone el foco muy próximo y se acepta el riesgo de que el fondo resulte necesariamente impreciso. Pero si se quiere ofrecer el conjunto de un paisaje se pone el foco al infinito con el riesgo de que los objetos del primer plano aparezcan confusos y desenfocados". (: 272)

Caracterizar las actividades con las computadoras como actividades de aprendizaje a permitido -en el sentido de la metáfora- ajustar la mirada en determinadas actividades sin perder de vista el campo, pudiendo de esta manera mirar detalles pero poder comprender las vinculaciones que los docentes establecen entre estos y las particularidades del campo disciplinar. Estas vinculaciones establecidas entre las nuevas actividades y las que desarrollaban con anterioridad a la incorporación de los dispositivos responde a recuperar tradiciones, modificar prácticas (antes se desarrollaban de otra manera), establecer procesos de trabajo amplios que involucren actividades con y sin los dispositivos

Referencia a los trabajos realizados por los docentes de matemáticas

Si bien este trabajo no pretende ser un estudio comparado entre los diferentes usos de los dispositivos por parte de las asignaturas que componen el currículo de Educación Media (escapa a los objetivos de la investigación), se puede establecer -porque hay antecedentes al respecto- vinculaciones con otras asignaturas.

Se hacía referencia en el capítulo 2 (página 33) como antecedente directo en Educación Media, al estudio de Vaillant & Bernasconi (2013) sobre los docentes de Matemáticas. Al yuxtaponer los antecedentes relevados y los hallazgos del presente estudio podemos establecer ciertas prácticas similares. Estas prácticas se vinculan a nivel de algunas estrategias de trabajo (búsqueda, selección, análisis), utilización de software (Scratch, GeoGebra), visualización y utilización de recursos en línea. Esta yuxtaposición implica

poner uno al lado de otro los principales titulares que hacen referencia a los hallazgos arribados, dejando de lado los contenidos específicos que caracterizan a cada uno de los campos, así como también las prácticas concretas, las tradiciones entre otros.

La principal vinculación viene de la mano de algunas estrategias utilizadas -búsqueda y selección- de materiales, y la utilización de software específico. Se da también que la utilización software como Scratch y GeoGebra (en menor medida) son utilizados para producir contenidos similares: animaciones, juegos y diseños geométricos (simetrías, teselados, composiciones rítmicas).

Al igual que los docentes de Matemáticas participantes del referido estudio, los docentes de Educación Visual y Plástica hacen referencia a que uno de los cambios más significativos que ha permitido la incorporación de los dispositivos digitales es la motivación y el interés que surge en los estudiantes y de como el trabajo individual con los dispositivos se ajusta a las características de los estudiantes (ritmo, necesidades).

Cuadro 20. Similitudes entre las actividades de los profesores de matemáticas y los docentes de Educación Visual y Plástica.

Actividades incluidas en los proyectos de los docentes de Matemáticas (Vaillant & Barnasconi, 2013: 18)	Actividades realizadas por los docentes de Educación Visual y Plástica.
Procesar y analizar datos	Procesar imágenes y crear imágenes en formato digital es de las actividades que se da con mayor frecuencia.
Creación de un producto o aplicación mediante programas	Producción de imágenes desde el soporte digital. Diseño de objetos utilizando programas de diseño tridimensional. Video juegos.
Aprende programación Scratch	Programación en Scratch para la creación de Video Juegos y animaciones.
Búsqueda de ideas e información en línea	La búsqueda de imágenes. Selección y organización de imágenes en línea (Art Project).
Análisis, reflexión e intercambio con pares en foros.	Los docentes utilizan un Aula Virtual para intercambiar ideas, reflexiones con sus pares. A nivel del trabajo con los estudiantes hay experiencias utilizando Blogs o la plataforma Ed Modo, pero la referencia aún es muy escasa.
Ejercitación en línea para practicar destrezas y procedimientos	Utilización de recursos en línea para editar con imágenes. Galerías de arte Virtuales (Art Project).
Visualización de recursos dinámicos, animaciones.	No solo visualización de recursos dinámicos y animaciones sino la creación de los mismos. La elaboración de animaciones constituye uno de los nuevos (y preferidos) lenguajes expresivos.
Lectura y estudio de repartidos, textos seleccionados	Compartir imágenes.

Variedad de actividades

El presente estudio relevó un número reducido de actividades con las computadoras (no se apunta a generalizar sino analizar a fondo las actividades encontradas) pero cuyas características permiten dar cuenta de una amplia variedad. Variedad, que está enmarcada por una lado en replicar desde un nuevo soporte algunas tradiciones de la disciplina (collage) y por otro, en explorar nuevos caminos expresivos (video juegos), desde arribos apegados a las tradiciones y a un saber hacer ya consolidado hasta caminos realmente originales y que renuevan el campo disciplinar.

En este sentido, es posible establecer una línea de acción llevada a cabo por los docentes Referentes XO en desarrollar actividades que involucren los dispositivos digitales, compartiendo luego su experiencia con los demás docentes en su zona de influencia. Para ello se organizan con cierta periodicidad encuentros de trabajo y que mediante la implementación de un aula virtual se le da seguimiento y apoyo a los docentes. Esta modalidad de trabajo está en consonancia con las sugerencias planteadas por Michael Fullan (2013) que se deben realizar las acciones necesarias para identificar y difundir las buenas prácticas como forma de incentivar a que los docentes incorporen los dispositivos a sus prácticas.

El informe realizado por Fullan sobre el Plan CEIBAL concluía que no está claro cuál es la orientación pedagógica que surge desde el sistema respecto a la utilización de los dispositivos digitales en la aula.

“En la actualidad, desde la perspectiva del sistema hay pocas instrucciones claras para los maestros y para los líderes en cuanto a los que se espera en el corto y largo plazo en el salón de clases. La gente es libre de hacer lo que quiere y no tienen el sentido de que se trate de una travesía hacia ninguna meta en particular, de forma individual o colectiva”. (Fullan et al 2013: 28)

El trabajo de los docentes Referentes XO dentro de sus aulas y los esfuerzo por replicar la experiencia constituyen un ejemplo claro de las decisiones institucionales para consolidar pautas claras de hacia dónde apuntar en cuanto a la incorporación de estos dispositivos a las prácticas de los docentes.

Las experiencias relevadas de incorporación de tecnológica en el aula de Educación

Artística continúan siendo escasas y dispersas en el territorio. Esto guarda relación con algunas investigaciones internacionales referenciadas (Bamford, 2009) en donde manifiestan que aún la utilización de los dispositivos es escasa por parte de los docentes de artes.

Un detalle relevante que presenta la investigación desarrollada por Anne Bamford (2009) lo constituyen las pautas encontradas que hacen referencia a los programas de educación artística de calidad. Estas pautas de calidad hacen referencia a particularidades estructurales de los sistemas educativos y a la metodología utilizada. En el cuadro siguiente se relacionan estas pautas de calidad con los hallazgos de la investigación.

Cuadro 21. Características estructurales de los programas artísticos de calidad y los hallazgos encontrados.

Estructura Tomado de Bamford (2006: 107).	Hallazgos de la investigación
Colaboración activa con personas y organizaciones creativas.	Aún la colaboración entre instituciones y personas es escasa. Hay poca evidencia de ello.
Accesibilidad para todos los niños y niñas.	La accesibilidad tanto a los programas como a los dispositivos está asegurada.
Formación continua.	Existe un apoyo continuo a los docentes por parte de los docentes Referentes XO. Los docentes manifiestan la necesidad de formación.
Estructuras organizativas flexibles.	Con la implementación de los docentes Referentes XO se ha generado un espacio flexibles que atiende a las necesidades de los docentes.
Responsabilidad compartida en la planificación y la implantación.	Con la implementación de los docentes Referentes XO es un ejemplo de desarrollo compartido de actividades.
Límites permeables entre la escuela, la organización y la comunidad local.	La investigación no relevo datos sobre este punto ya que esta fuera del alcance de la misma.
Estrategias de evaluación detalladas.	No hay pautas claras en la evaluación.

Cuadro 22. Características metodológicas de los programas artísticos de calidad y los hallazgos encontrados.

Método Tomado de Bamford (2006: 107).	Hallazgos de la investigación
Basado en proyectos.	Es una metodología utilizada pero con escasa frecuencia. Aparece con mayor recurrencia en segundo ciclo.
Trabajo en equipo y colaboración.	Docentes Referentes XO.
Fomento de la investigación.	Las investigaciones realizadas provienen en su mayoría de fuentes externas a las instituciones educativas de Educación Media.
Potenciación del debate, el intercambio de ideas y la presentación de experiencias.	El Aula Virtual es un ejemplo de intercambio de ideas y de experiencias en forma permanente. Realización de encuentros y talleres con docentes.
Reflexiones formales e informales, de tipo formativo y complementario.	Falta sistematización de la experiencia que permita organizar la discusión.
Meta reflexión crítica sobre enfoques de aprendizaje y cambios.	Falta sistematización de la experiencia que permita organizar la discusión.
Énfasis en la creación activa.	Tanto los programas de educación artística, como las opiniones relevadas apuntan al desarrollo de la creatividad por parte de los estudiantes y de los docentes.
Con vínculos y holístico	Hay una construcción de la disciplina por parte de los involucrados que apunta a establecer conexiones múltiples tanto con otras disciplinas, como incorporando nuevos contenidos o lenguajes expresivos.
Comprende la presentación y la exposición públicas	La exposición dialogada como práctica de evaluación es un ejemplo de ello.
Utiliza los recursos, el entorno y el contexto locales en el aspecto material y en el contenido.	Actividades en contexto. Partir de los intereses y necesidades de los estudiantes.
Combina el desarrollo de los lenguajes específicamente artísticos con filosofías pedagógicas creativas.	La metodología de trabajo en general no ha cambiado significativamente.
Anima a las personas a superar las barreras de sus percepciones, a asumir riesgos y a materializar todo su potencial	La tarea de los docentes Referentes XO apunta a ello. Ayudar a los docentes a que desarrollen sus propias actividades.

Tomado de Bamford (2006: 107).

Democratización del arte

En cuanto al campo de las artes en general y de las artes visuales en particular, el escenario de disponibilidad tecnológica permite, según algunos autores (Augustowsky, 2012: 52; Giráldez, 2009a: 127; Giráldez, 2009b: 139; Pimentel, 2009), establecer un proceso de democratización del arte que posibilita el acceso a la producciones artísticas

eliminando las barreras del espacio y el tiempo, admitiendo que los sujetos puedan actuar como productores y consumidores. Disponer de esta tecnología permite explorar nuevos lenguajes expresivos, pensar y crear en forma colectiva, entre otros.

El concepto de democratización del arte tiene dos líneas de acción claras, por un lado permitir el acceso a manifestaciones artísticas y por otro potenciar el rol de los sujetos como productores de arte.

El acceso a las manifestaciones artísticas depende de la expansión de prácticas tanto institucionales, colectivas e individuales que propendan a colectivizar sus producciones artísticas. Un ejemplo de ello es el Art Project de Google que ha sido muy bien recibido por parte de los docentes aunque es incipiente su incorporación a las actividades de aula.

Posicionar a los sujetos como productores implica necesariamente la colectivización de sus producciones artísticas. Es en este sentido que aún queda un camino por recorrer. Las producciones de los estudiantes y docentes permanecen accesible para un número reducido de personas, siendo estas en general los propios docentes (Aula Virtual).

Las producciones observadas son en su mayoría elaboraciones individuales, no se ha potenciado la construcción colectiva, siendo esta, una de las característica potenciales que permite las tecnología disponible.

6.2. Características de las actividades realizadas con tecnología

Clasificación de las actividades

Una herramienta que nos permite organizar los datos en el camino de elaboración teórica son las clasificaciones.

Podemos encontrar tres acciones orientadas a generar una clasificación (López Roldan, 1996). Las clasificaciones intensivas serían aquellas que subdividen un concepto en base a determinados criterios. Las clasificaciones extensivas en donde los fenómenos estudiados se dividen en subgrupos en arreglo a las similitudes que presentan.

La restante posibilidad plantea primero categorías y luego organiza los fenómenos ubicándolos en dichas categorías.

En concordancia con nuestro proceso de trabajo y con los objetivos planteados, luego de organizar los datos sobre nuestras unidades de análisis -las actividades de aula de los docentes de Educación Visual y Plástica- se procedió a generar una clasificación sobre los datos agrupados.

“Las operaciones clasificatorias extensivas, donde los objetos o fenómenos de un conjunto dado se agrupan en dos o más subconjuntos según las similitudes derivadas de una o varias propiedades. Este tipo de operación es característica de los análisis que parten de una matriz de datos, vectores de objetos/fenómenos cuyos componentes son las variables o propiedades definidas operacionalmente.” (López Roldan, 1996: 12)

Tal como está consignado en el programa, la asignatura Educación Visual y Plástica es una disciplina “fáctica”, implica un “hacer” determinado. Ese “hacer” está vinculado (y recoge las tradiciones dentro de la asignatura) con producir por diferentes medios y soportes matéricos hechos visuales ya sean bidimensionales (en el plano, sobre una hoja, cartón o pared, entre otros) o tridimensionales (en el espacio, objetos, desarrollos en el espacio, esculturas).

El soporte digital propiciado por la incorporación de las computadoras a las actividades ha redimensionado ese “hacer” sobre un material. Este nuevo soporte permite la concreción de hechos visuales mediados por la pantalla y que pueden tener un correlato material, se puede imprimir tanto en forma bidimensional como tridimensional.

Las actividades con las computadoras no suplantaron totalmente las actividades que ya se venían desarrollando, se continúan haciendo pero en ambos formatos. En algunos casos complementaron (series de trabajos, proyectos) y en otros permitieron acceder a nuevos caminos expresivos (video juegos).

Tomando como referencia los cuadros con imágenes consignadas en el capítulo 4

podemos observar que hay actividades que fueron producidas enteramente en el soporte digital (Cuadro 17, Caminos nuevos en la búsqueda expresiva. Animación y videojuego, página 79), otras que tratan de generar un mismo hecho visual por diferentes caminos expresivos siendo uno de ellos producidos en formato digital (Cuadro 15, Resumen de una actividad, página 77), y actividades desarrolladas dentro de un proyecto en donde el dispositivo digital ingresa para elaborar algunos aspectos que de otra forma no se podrían (Cuadro 16, Investigación y diseño, página 78).

En esta primera clasificación se ordenan las actividades en función de la relación que se plantea entre las posibilidades expresivas que permite un soporte digital o un soporte matérico (lo llamaremos analógico para dejar planteada la diferencia con el digital).

Las actividades en soporte “*digital*” son aquellas producidas enteramente en ese soporte y no tienen un correlato analógico. Aunque algunas imágenes sean digitalizadas para ser utilizadas en ellas. Un ejemplo de ello lo constituyen los videojuegos.

Las actividades que involucran ambos soportes, “*analógico y digital*”, son aquellas en que el dispositivo se utiliza como una técnica expresiva más. De la misma forma que utilizo lápices de colores, témperas o papeles de colores (collage), utilizo las posibilidades que me brindan los diferentes software para generar imágenes.

Las actividades realizadas dentro de un proyecto se caracterizan por entrelazar producciones analógicas y digitales de tal forma que potencian las posibilidades de cada una. Un ejemplo de ello lo constituye el proyecto de Investigación y diseño (Cuadro 16, página 78) en donde la actividad de investigación fue producida a través de la búsqueda de imágenes e información, la etapa de ideación que involucra la producción de diferentes croquis (lápiz) y la etapa de diseño tridimensional que involucra los dispositivos digitales generando un diseño que es posible transitar virtualmente tanto por el exterior como por su interior.

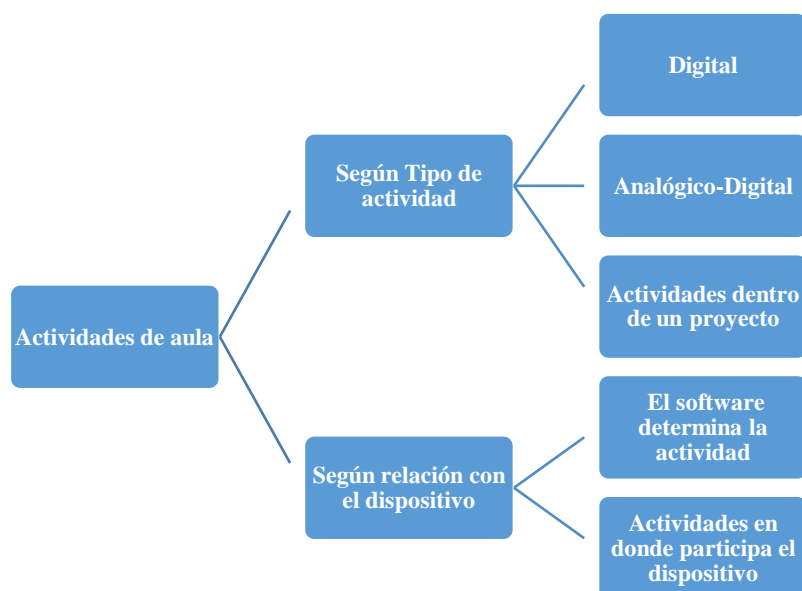
Las diferentes actividades realizadas por los docentes muestran que estos relacionan de manera diferentes las actividades que desean desarrollar y los dispositivos digitales.

Podemos encontrar actividades en donde el software que posee el dispositivo determina que actividad se va a desarrollar. “(...) estamos hablando de que los docentes conozcan los software para que ellos después piensen las actividades”. (P10: Actividad_imagenes_26_11_13.rtf (25:25). Un ejemplo de ello lo constituyen aquellas actividades que están desarrolladas en base a retoque fotográfico y que está dentro de las posibilidades y herramientas del software. Un ejemplo de ello lo constituyen las actividades presentadas en los cuadros 14 y 15 (páginas 76 y 78 respectivamente)

En este sentido podemos encontrar actividades en donde el dispositivo digital se incorpora en aquellos aspectos de la actividad en los que su presencia es fundamental para alcanzar los objetivos que se desean. Un ejemplo posible al respecto es el trabajo presentado en el cuadro 16 (página 78).

El cuadro 23 resume estas características expresadas y las presenta organizadas en forma visual.

Cuadro 23. Clasificación de las actividades con las computadoras.



Esbozo de una tipología de actividades

Las acciones que dan forma a las actividades con las computadoras

*“¿qué nos limita para poner en marcha nuestra creatividad?
Sería tan diferente que copiaran un cuadro desde una lámina
a que lo hicieran desde la pantalla”
(P 1: Insp_Foros_AulaVirtualCES)*

La frase del epígrafe, formulada a modo de arenga para que los docentes se animen a incorporar a las actividades que realizan en las aulas, presenta la conjunción de las tradiciones en la asignatura y el dilema que les genera a los docentes la incorporación de los dispositivos digitales como las computadoras. Presenta una solución que tal como está formulada resulta de fácil aplicación, y resume además un aporte que estos dispositivos han propiciado que es el acceso a imágenes. Elemento fundamental en la configuración de currículo de Educación Visual y Plástica, cuyo eje central es la *"Presentación y representación del mundo por imágenes"* (P 2: 2do_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (1:94-1:166))

El ingreso de los dispositivos ha generado en el plano de las ideas -sobre como incorporarlos a las prácticas- cuatro orientaciones que se pueden resumir en: crear, sustituir, conectar y lograr una síntesis. Estas ideas -como veremos más adelante- no necesariamente se articulan con las actividades que los docentes diseñan y ponen en práctica realmente en las aulas, es por esto que hacemos la aclaración de que el planteo de realiza desde el plano de la ideas y no desde acciones concretas que serán analizadas más adelante.

Las ideas relacionadas con sustituir o crear actividades con los dispositivos, aparecen como dos opciones dentro de un mismo continuum, un extremo u otro. La decisión recae en el docente como las utiliza. Al respecto, un docente comentaba

"Mira, yo básicamente lo que me plateé cuando empecé a acercarme a todas estas herramientas fue no sustituir cosas que hago sino hacer cosas que esto

me permite hacer y que las otras herramientas no las permite (...) ‘. (P 9: Doc_zona6_30_11_13)

La elección de cómo utilizar el dispositivo tiene que ver acá con valorar las herramientas expresivas que los docentes utilizan y sus límites (que posibilidades expresivas permiten), incorporar el dispositivo para lograr algo que con las herramientas disponibles no se pueden.

O en la opinión de otro docente, que agrega a lo anterior la dimensión tiempo, tomándolo en el sentido dosificar el tiempo en el que se trabaja con una u otra actividades.

"Hay que buscar el equilibrio ni que uno se vaya todo para un lado ni que el otro se vuelque para el otro. Como los docentes, los docentes tenemos que saber que tienen las maquinas, que hay que usar, no hay que usar todos los días la máquina y tampoco todo los días el papel".

(P 7: Doc14_zona5_27_11_13.doc (155:155))

Una posición que se presenta con cierta concurrencia -lo veremos más adelante en el plano de las actividades- es la de conectar propuestas que utilicen los dispositivos con otras que no los utilicen (en un orden indistinto) planteando que el docente debe apostar con esto a una visión de unidad del currículo diseñado y desarrollado con las actividades que propone.

"Principalmente considero que el docente debe trabajar en forma holística e integrada en toda su actividad de práctica, ello implica que todo su accionar tenga involucramientos continuos en una y otra etapa. Las actividades digitales o con uso de la herramienta digital necesariamente deben estar relacionadas con las actividades de índole manual o artesanal (...) e intelectual o teórico". (P14: Doc22_zona8_cuestionario_30_12_13.doc (9:9))

Es de destacar que de los docentes entrevistados para el presente estudio, dos de ellos (figuran en los documentos como Doc y Doc 5) desarrollan cierta actividad artística paralela a la actividad de aula. La opinión de estos docentes adopta generalmente una argumentación relacionada con su actividad plástica personal. A lo largo del texto iremos exponiendo dichas opiniones ya que constituyen posiciones relevantes en el

contexto de este estudio.

“Yo creo que definitivamente hay que encontrar un lugar en las manifestaciones artísticas y específicamente en la plástica que, que nos va a costar mucho, un lugar intermedio entre el uso de las tecnologías y las técnicas tradicionales matéricas, y desde allí hacer una síntesis que yo creo que va a ser la más enriquecedora de todas. Yo me dedico a las artes plásticas y creo que la riqueza que da lo matérico al crecimiento personal junto con las posibilidades de la tecnología podrían ser de un potencial impresionante”.

(P 5: Doc5_zona2_23_11_13)

No se está hablando de conectar lo que me permite un dispositivo u otro (tomando los instrumentos que ya se usaban como tecnología) en una secuencia de actividades sino encontrar un punto en donde dialoguen y a partir de ellos desarrollar las actividades. ¿Dónde podemos encontrar ese punto de contacto? Más allá de ser una pregunta retórica los posibles caminos para dar cuenta de ella pueden estar en el camino de las producciones artísticas que incorporan el trabajo en soporte digital.

"A cualquiera al que le guste dibujar y crear marcas le debe gustar la exploración de nuevos medios. Yo no soy ningún apasionado de la técnica, pero cualquier cosa que tenga que ver con lo visual me atrae. Las herramientas y los medios determinan cómo creamos marcas o cómo no las creamos... Quienquiera que disfrute dibujando disfrutará también de esta herramienta gráfica tan variada, porque exige inventiva".

David Hokney (Gayford, 2011:97)

Construcción de una tipología de las actividades

Luego de haber realizado un repaso por las diferentes actividades que realizan los docentes con las actividades nos surge la necesidad de organizar algunas de las características de dichas actividades. La construcción de una tipología surge aquí como la herramienta que me permite organizar información, *“la construcción de tipologías satisface la necesidad de clasificar o de estructurar (...) un conjunto reducido y significativo de categorías o tipos a (...) cualquier otra unidad de análisis que es objeto de estudio”* (López Roldan, 1996: 10). La tipología que presentamos a continuación se mueve entre dos modalidades, la tipología como construcción teórica y como

construcción empírica fruto de análisis de los datos, pero que pueden trabajarse en forma articulada. El investigador accede al campo con algunas ideas parte de su proceso de conceptualización teórica fruto de los pasos previos en la construcción de la investigación y que funciona como un esquema organizador de la experiencia y por el otro lado el análisis de los datos permite generar nuevos esquemas organizativos de los mismos.

Un esquema que organiza las unidades de análisis que dan cuenta del objeto de estudio permite -haciendo una diferencia entre contenido y forma- “*reflejar la naturaleza sustantiva de los fenómenos sociales*” (López Roldan, 1996: 12) y constituye una herramienta para poder reconocer fenómenos sociales. Su contenido nos habla de las unidades de análisis que representa y la forma nos permite identificar unidades de análisis en función de los tipos que la tipología proponga.

Definición de la tipología

El docente, en el desarrollo (idear-diseñar-desarrollar) de una actividad que incorpore los dispositivos informáticos, realiza una serie de acciones alrededor de conjugar los dispositivos disponibles y los contenidos que están consignados en el currículo y que ya viene desarrollando con anterioridad a la incorporación de los dispositivos. La acción (verbo) resume la relación entre el dispositivo y los contenidos de la asignatura, el saber hacer de la asignatura.

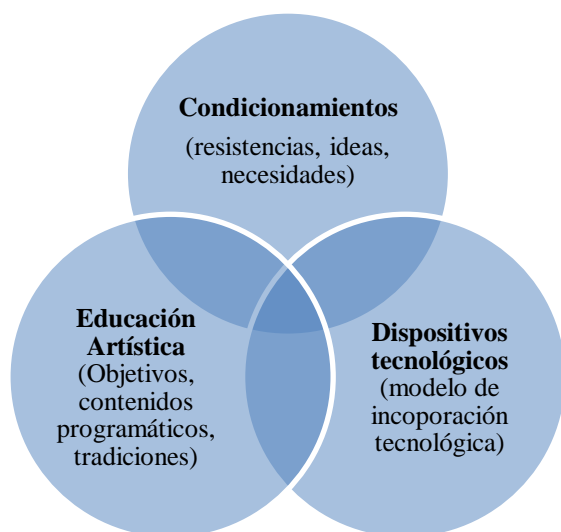
Estas acciones vienen a tender conexiones entre dos campos que aún permanece separados, por un lado la tecnología y por otro el campo de conocimiento de la Educación Artística. Estas acciones están mediadas por algunos condicionamientos (resistencias, ideas, necesidades) que operan en la toma de decisión de los docentes a la hora de idear, diseñar y desarrollar una actividad en particular.

Estos campos no se presentan integrados ya que según la evidencia recolectada general los docentes continúan desarrollando actividades que ya realizaban con anterioridad a la incorporación de los dispositivos (elaboración de imágenes, collage) y son escasos los ejemplos en donde las actividades constituyen ejemplos de desarrollo integrado de la

tecnología en el diseño de las actividades (Video juegos).

Las acciones que realizan los docentes tendientes a relacionar estos campos permiten espacios de integración (las intersecciones en el diagrama que aparece a continuación ejemplifican estos espacios). No hay evidencia de un proceso de meta reflexión crítica sobre estas acciones, el aprendizaje y los posibles cambios (posible línea de investigación).

Cuadro 24. Educación Artística y dispositivos tecnológicos.



En el cuadro siguiente se presentan las acciones que desarrollan los docentes, se describe que implica cada una y se expone un ejemplo.

Cuadro 25. Tipología de acciones.

Acciones	Que implica	Un ejemplo de actividad
Crear	La actividad responde a pautas concebidas desde los contextos digitales. No tienen un correlato analógico (matérico).	Video juegos
Sustituir	Cuando se sustituye el soporte (de analógico a digital) pero se realiza la misma actividad.	Collage digital
Conectar	Cuando la actividad reúne una serie de trabajos en ambos soporte (analógico y digital)	Serie de trabajos
Sintetizar	Cuando en una actividad se logra extraer de cada soporte las mejores cualidades expresivas.	Trabajo por proyectos

Elaboración personal.

Esta elaboración es precaria en el sentido de que sería necesario volver al campo y ponerla en acción para ver su potencial como instrumento de análisis.

6.3. Condiciones en las que se desarrollan las actividades de aprendizaje con tecnología

En la formulación de los objetivos se dejaba planteado las condiciones que debieran cumplir las actividades de aprendizaje en Educación Artística. Esas ocho condiciones se basan en un texto publicado en el año 2002 por Eliot Eisner (2002: 47-55). Estas condiciones estaban orientadas a las prácticas de los docentes y como debieran pensarse y desarrollarse las actividades de aprendizaje en la enseñanza las artes visuales en un plano de generalidad (para cualquier actividad)

El texto que aquí se desarrolla toma ese artículo como referencia pero adopta un camino inverso, toma las condiciones que se dan en el desarrollo de las actividades que realizan los docentes de Educación Visual y Plástica con los dispositivos del Plan CEIBAL. En un principio se analizan algunas de las condiciones propuestas por Eisner a la que le seguirán aquellas que surgen de la investigación.

Ocho condiciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje artístico

Eisner (2002: 48) proponía ocho condiciones que influyen en la enseñanza y en el aprendizaje relacionado con las artes.

- 1. Las actividades artísticas deben permitir la implicancia de los sujetos en la búsqueda de materializar sus ideas y sentimientos.** Deben cumplir con “*un objetivo que les importe genuinamente*”. (2002: 48)

Es un planteo recurrente entre los docentes (se refleja en sus opiniones) que las actividades involucren a las personas que las realizan, tanto alumnos como docentes.

Una de las alternativas desarrolladas para dar cabida a esta condición es adaptar el currículo a las necesidades del contexto, *“lo adaptas a tu manera, y a la manera del contexto en el que estés dando clases. Por ejemplo, en este tipo de contexto, nunca llego a dar todo el programa, nunca y lo adapto para que darlo, sacarle el mayor provecho a los alumnos que tengo en este contexto”*. (P 3: Doc16_zona6_13_11_13.doc (20:20))

2. Las restricciones favorecen los procesos creativos

El planteo de límites claros implica que en todo proceso puedan encontrar obstáculos a salvar, implica un reto para quien lo enfrente.

Las restricciones de las que hay evidencia vienen por el lado de los límites que impone el dispositivo y el software. El reto viene por el lado de dominar el dispositivo para potenciar las cualidades expresivas. Este proceso personal de dominar el instrumental en pos de mejorar en forma cualitativa sus producciones hace alusión a lo que Eisner denomina los objetivos expresivos y que deben estar en el horizonte de un currículo de arte, *“(…) describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse el estudiante. Es de esperar que de este enfrentamiento surjan consecuencias positivas. Son estas consecuencias las que el profesor intenta descubrir y valorar.”* (Eisner, 1972: 142)

3. “Atender a las cualidades expresivas de la forma”. (2002: 50)

El dominar un material o una técnica no necesariamente implica que los estudiantes las utilicen para transmitir sus pensamientos.

Los docente coinciden es que es un aspecto que falta trabajar, se está en una etapa que apunta a superar lo instrumental. *“Que oriente su tarea al desarrollo del potencial creativo, sensible y afectivo de los alumnos y estimulando los valores de producción artística y expresión plástica que ofrecen las nuevas herramientas tecnológicas”*. (Proyecto referentes XO 2014, P1: Insp_Foros_AulaVirtualCES)

4. Continuidad y secuencia

Un curso de arte debe estar concebido desde la continuidad y secuencia de sus actividades. Esto permite alcanzar un dominio de los materiales para poder trabajar así en las cualidades expresivas de la forma.

Tomando como referencia las actividades presentadas a modo de ejemplo (cuadros 15 y 16, páginas 77 y 78 respectivamente) podemos observar que estos dos conceptos – continuidad y secuencia- están presente en las actividades que realizan los docentes. Es de destacar que la cantidad de trabajos realizados con las computadoras representan un porcentaje mínimo de las actividades de un curso. *“(...) yo que sé, por ejemplo en el año hacemos cinco o seis actividades con la computadora”* (P 2: Doc4_zona2_06_11_13.doc - 2:29 (77:77) Por lo que la secuencia y continuidad en el uso de los dispositivos no es tanto, si se busca que esta relación se dé con las actividades que no utilizan los dispositivos.

5. Automaticidad

“La automaticidad describe un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas están tan internalizadas, se dominan hasta tal punto, que pueden ser utilizadas sin prestarle atención consciente” (Eisner, 2002: 51).

Los docentes plantean que en un principio trabajan en el manejo de los aspectos básicos del software a utilizar para después pasar a la concreción de la actividad. Esto permite que el dispositivo muchas veces opere limitando el alcance de la actividad.

6. Transferencia

La evidencia disponible no permite dar cuenta de si los docentes apuntan a desarrollar en los estudiantes la transferencia tanto a la interna de la disciplina (proximal) como entre disciplinas (distal). O por lo menos no es un objetivo explícito. Algunos intentos podrían estar asociados actividades desarrolladas en coordinación con otras disciplinas de las que conforma el currículo de educación media. Los ejemplos de actividades en

las que se desarrollaron actividades coordinadas son muy escasos y apuntan a que cada asignatura se encargue de un aspecto diferente, muchas veces el área de Educación Visual y Plástica se encarga de los carteles.

“Se trabajó en un proyecto organizado por la profesora de química (de omitir el nombre) donde los alumnos elaboraron un abono natural. En nuestra materia se creó la etiqueta con que se va a comercializar el producto ya que lo recaudado es para el viaje de fin de año”.

(P 8: Zona8_Foros_AulaVirtualCES.pdf (20:308-20:980))

7. Proceso grupales

La referencia al trabajo en equipos es escasa. Las referencias encontradas están más asociadas a compartir el dispositivo que a trabajar en forma colectiva.

8. Mostrar el progreso y debatir sobre ellos

Las herramientas utilizadas para dar cuenta del progreso tienen que ver con la construcción a lo largo del curso del portfolio y el recurso de la exposición dialogada para presentar un trabajo y que además permite debatir y reflexionar sobre ello, lo que agrega más insumos al portfolio.

Otra condiciones encontradas

9. Trabajar por proyectos

Es una modalidad de trabajo que según la opinión de los docentes permite abordar los programas que son extensos consolidando contenidos y estableciendo para ello una serie de etapas para llegar a su concreción definitiva (Ver cuadro16, página 78)

10. Evaluación

La evaluación debe estar integrada a las actividades desarrolladas como un elemento más de su organización. En las actividades en soporte digital la evaluación debe

adoptar características que permitan valorar el proceso, que por la naturaleza del soporte la huella del mismo se pierde. El proceso adopta la forma de lo actitudinal frente a las actividades. El registro de lo actitudinal de los estudiantes tiene que ser desarrollada en un trabajo de acompañamiento desde la cercanía de las personas.

11. Explorar nuevos lenguajes expresivos

Las actividades no deben quedarse en reconstruir en el soporte digital aquellas que ya se hacían en un soporte matérico, no basta con hacer lo mismo pero en soporte digital. El soporte digital habilita nuevas perspectivas para las actividades habilitando nuevos caminos expresivos (video juegos, animación) e incluso permite resignificar hechos visuales que podríamos definir como tradicionales (croquis, dibujo de observación, la tradición de lo matérico) pero otorgándole algunas de las características de lo digital como por ejemplo la inmaterialidad del soporte, que se traduce en límite siempre ampliables, admite la repetición, las distribución mediante internet, entre otros.

“El ipad es como una interminable hoja de papel. Puedes ajustar la escala hasta el infinito. En una ocasión empecé a dibujar una fuente con naranjas que había sobre una mesa, delante de nosotros. Luego amplié el papel virtual, de manera que ese dibujo queda reducido en su tamaño y puedes seguir agregando elementos. Primero colocas las naranjas sobre la mesa y luego la mesa en medio de una habitación” (Gayford, 2011: 198)

12. El docente como un investigador

Los docentes entrevistados coinciden que el punto de partida para incorporar las computadoras a las actividades es investigar por si solos las posibilidades de la herramienta.

6.4. Los profesores como diseñadores del currículo

Adaptar el currículo

El marco prescriptivo del currículo de Educación Visual y Plástica habilita a los

docentes a diseñar la forma en que desarrollará sus actividades en las aulas.

“El docente determinará en cada caso los materiales formato e instrumental a emplear y sus experiencias e investigaciones bi o tridimensionales sin mayor limitación que la que le impongan los factores económicos y sociales, procurando que la limitación sea un desafío en la resolución creativa del problema planteado”.

(P 3: 3er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (10:1325-10:1644))

Esta selección lo posiciona como un profesional responsable del diseño e implementación de las actividades. No solo lo posiciona como un profesional preparado para hacerlo, sino como un investigador que ha pasado por un proceso de formación e investigación en las diferentes áreas que componen el campo de las artes visuales.

“La selección de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluye también al docente como investigador en el campo visual, posibilitando su involucramiento social y afectivo. Los contenidos actitudinales que él puede transmitir denotan su propia disposición o predisposición al abordar la problemática del aula. Esto quiere decir que lo oscila y lo individual se entrecruzan constantemente en el accionar pedagógico”.

(P 3: 3er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (10:1648-10:2105))

Es en este marco que debemos comprender el papel de los docentes como diseñadores del currículo. Para ello opera seleccionando y organizando el currículo de tal manera de poder abordarlo,

“como es muy abierto en cuanto también al orden que tú le vas a dar al contenido, como tú lo vas a organizar, puedes cambiar el orden de las unidades, puedes mezclar las unidades, puedes trabajar con un eje temático todo el año y tocar las unidades durante varias veces en el año (...)”.

(P 8: Doc13_zona5_04_12_13.doc (104:104))

Gimeno Sacristán (1992) plantea 6 perspectivas para abordar el papel de los docentes como diseñadores del currículo. En una primera aproximación se entiende a la planificación que realizan los docentes como un esquema que pone en acción la prescripción curricular como último paso para su aplicación en las aulas. El currículo

viene dado y el docente lo aplica más allá de las resistencias que pueden ser observadas en las actividades que realiza y como las desarrolla.

Una segunda aproximación entiende la planificación como el acto de diseño de la misma. Las decisiones que toma sobre el currículo son entendidas como reflejo de “*las condiciones en que trabajan, donde se mezclan las influencias de los condicionamientos de su trabajo, su formación y las exigencias del currículum*”. (Gimeno Sacristán, 1992: 309)

Otra perspectiva aborda el acto de diseño asociado a las teorías de enseñanza o a las teorías del aprendizaje. Si bien el currículo de Educación Visual y Plástica ha adoptado a lo largo de su implementación diferentes modelos asociados a ciertas teorías. En este caso el currículo está fuertemente vinculado a la obra de Elliot Eisner tal como está consignado en la fundamentación de los programas:

“Al igual que las artes, el currículo escolar es un dispositivo modificador de la mente; es un vehículo destinado a cambiar el modo de pensar de los jóvenes. Si las artes desarrollan determinadas destrezas mentales -la capacidad de experimentar matices cualitativos, por ejemplo- y si informan acerca del mundo con una modalidad exclusiva de su forma, entonces su presencia en nuestros programas tenderá a promover esos resultados, mientras que su ausencia tendrá el efecto contrario. Por consiguiente, cuando pensamos en las artes no sólo como objetos que brindan placer, sino como formas que desarrollan destrezas mentales y aumentan la comprensión, su significación como parte de nuestros programas educativos se hace evidente. Las currículas en las cuales las artes están ausentes o se enseñan en un modo inadecuado despojan a los niños de lo que en otras circunstancias podrían alcanzar. (Eisner, 2002: 98-99) “.

(P 1: 1er_año_Ciclo_Basico_Educación_visual_Plástica.pdf (1:161-1:1124

Una cuarta perspectiva afronta la planificación como la toma de decisiones para resolver problemas. Esta perspectiva puede verse en las aulas como estrategia de trabajo cuando se les plantea a los estudiantes una actividad por proyectos. El planteo inicial del docente constituye el problema y cada estudiante puede hacer su propio camino para dar cuenta de ello.

Planificar también puede estar asociado a la conformación del campo disciplinar

relacionado con la asignatura. En el caso de la disciplina Educación Visual y Plástica el campo de conocimiento del arte determina algunas prácticas. La orientación de la disciplina apunta más al campo de la imagen y no tanto al campo más extenso de las artes en general.

Un último enfoque – una perspectiva práctica- asocia la planificación como la expresión profesional de los docentes e involucra ideas, tradiciones, posicionamientos personales. Esta última posición es coincidente con las características que presentan los docentes a la hora de diseñar las actividades que desarrollan con los dispositivos digitales en las aulas.

Para diseñar el currículo el docente se enfrenta (Gimeno Sacristán 1992) a la situación de plantear determinadas actividades a estudiantes que tienen características singulares (intereses, necesidades entre otros), que participan en un espacio determinado como lo son las instituciones en las cual el docentes tiene que desarrollar un currículo que le viene dado.

Para poder abordar esta situación el docente se enfrenta a determinados factores a los cuales el docente debe dar solución. Según Gimeno Sacristán (2002) se pueden encontrar cuatro factores: a) “*Los dilemas y posibilidades de la planificación*”; b) “*Previsión global de metas*”; c) “*Experiencia previa*”; d) “*Materiales disponibles*”.

“*Los dilemas y posibilidades de la planificación*” operan cuando el docente decide si las actividades van a formar parte de una serie de actividades (cuadro 15, página 77) o si va a desarrollar un curso con actividades por proyecto (cuadro 16, página 79). Como va a afrontar la planificación anual, en torno a un eje conceptual manteniendo una secuencia y continuidad entre las actividades o serán propuesta independientes.

La “*Previsión global de metas*” el docente al planificar maneja una idea básica sobre cuál va a ser el alcance de las actividades. En Educación Visual y Plástica se puede tener una idea que lo que se desea obtener pero los recorridos creativos pueden desencadenar producciones alternativas.

La “*Experiencia previa*” que tiene el docente al respecto le permite tener ciertas previsiones. La experiencia le permite a la docente tomar decisiones acertadas cuando

las situaciones que se den en el desarrollo de las actividades no estén dentro de las previsiones. En Educación Artística es fundamental la experiencia previa porque le permite actuar al docente con celeridad cuando surge un planteo que es evaluado rápidamente por él como un camino de desarrollo expresivo potente.

Los “*Materiales disponibles*”, es importante tener la previsión de disponer de los materiales necesarios para desarrollar la tarea. El docente de arte selecciona los materiales que se adecúen a las actividades y que colaboren en lograr los mejores resultados expresivos de los estudiantes. Dominar la materia permite materializar las ideas, “*La expresión no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, sino la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material*” (Eisner, 2002: 48) y el docente debe prever los materiales y los caminos de investigación posibles para lograr que los estudiantes logren expresar en el material sus ideas.

“Darle sentido” a las prácticas. La finalidad del diseño del currículo

La prescripción curricular y los intereses de los docentes confluyen para que estos tengan la posibilidad de diseñar las actividades de aprendizaje. Tal como se plantea en el capítulo 4 (4.8. Darle “*sentido*” a las actividades) los docentes explicitan que el diseño de sus actividades expresan sus necesidades al respecto del trabajo que desarrollan, “ *a mí me mantiene vivo, trabajar así me mantiene, a mí me mantiene, me fascina trabajar así, es más de la otra forma me embolaba trabajar otra forma*”. (P 9: Doc_zona6_30_11_13.doc (267:267)).

La posibilidad de diseñar el currículo que desarrollan tiene una serie de utilidades para los docentes que va más allá de sus necesidades. Al respecto Gimeno Sacristán (1992) plantea 8 razones: 1) La tarea de diseño lleva a que el docente reflexione sobre la práctica, sistematice sus conclusiones, lo que permite fortalecer cualitativamente su profesión; 2) El docente diseña una actividad y consigna en ella una serie de aspectos (materiales, tiempos, espacios) y sobre ese esquema opera cierta seguridad, adaptando las previsiones en función del desarrollo; 3) El diseño que realizan los docentes es la materialización de la relación entre las teorías y las prácticas; 4) el diseño actúa como una hoja de ruta cuya flexibilidad permite el ajuste, “*el plan previo es lo que*

permite, paradójicamente, un marco para la improvisación y creatividad del docente” (Gimeno Sacristán 1992: 317); 5) el diseño permite prever los insumos necesarios; 6) el docente debe tener en cuenta que su diseño también condiciona el trabajo de los estudiantes, abrir espacios de dialogo permite la comunicación de las actividades y ordena la tarea de ambos actores; 7) La comunicación de las experiencias fortalece el papel del docente como diseñador, para ello debe prever estrategias de registro y sistematización; 8) ¿Cuál es el objetivo del diseño? Como una obligación administrativa o como una necesidad personal de prever el desarrollo de la práctica.

7. CONCLUSIONES

Se intentará, desde las conclusiones, realizar un repaso por todo el proceso de investigación, haciendo hincapié en aquellas decisiones que permitieron avanzar en la misma y aquellas que por diferentes aspectos no fueron lo suficientemente adecuadas.

El proceso de investigación ha aportado a la configuración del campo disciplinar en Educación Artística el reconocimiento de un abanico amplio de prácticas que realizan los docentes que se configuran como muy fértiles y que permanecen en el interior de las aulas y que se deben dar a conocer. La exposición del trabajo de muchos docentes (desde el anonimato) es un deber que tiene la disciplina en la cual uno como investigador es arte y parte.

En lo personal me ha permitido afrontar un proceso de aprendizaje desde una óptica diferente al que se puede desarrollar en un proceso de aula. El posicionarme como un observador atento me ha permitido entender el detrás de escena del trabajo de los docentes y que indefectiblemente mis propias prácticas de aula se verán modificadas por ello.

Cuando se afrontó el desarrollo de las entrevistas se apostó a dejar hablar a los docentes como forma de comprender como afrontan su tarea. Luego de extensas “*charlas*” (las entrevistas se transformaron en ellas) se ha podido realmente acceder a un mundo extenso de ideas, de prácticas. Es de destacar el énfasis con que los docentes afrontaron las entrevistas demostrando la necesidad que tienen los propios docentes de narrar lo que hacen.

Es tan extenso el espectro de posibilidades que permite la Educación Artística que debemos apostar a sistematizar las prácticas de manera de lograr desde la densidad de ejemplos potenciar el campo disciplinar para transformarlo en espacios de construcción democrática en donde los sujetos logren desarrollarse como personas comprometidos con la expresión de sus intereses. Queda claro que lo procedimental (“*que bien que pinta*”) tan cercano a la noción de disciplina fáctica está en un franco proceso de modificación apuntando más al desarrollo de los procesos de expresión que resalten la

singularidad de las personas.

Los objetivos desarrollados en un principios se adecuaron al proceso de investigación en el sentido de que apuntaban a una investigación de corte exploratorio en función de la escasa evidencia sobre como los docentes de Educación Visual y Plástica incorporan a las actividades los dispositivos del Plan CEIBAL.

Caracterizar las actividades de los docentes como “*actividades de aprendizaje*” (Eisner, 1972: 139) ha permitido abordar un espectro muy heterogéneo de prácticas de aula. Ha resultado ser una delimitación conceptual pertinente para poder comprender prácticas que van desde búsquedas estructuradas en internet para realizar galerías de imágenes hasta la realización de videojuegos. Estas prácticas tan disimiles no podrían haber sido abordadas desde una óptica restrictiva que caracterizara a las actividades de Educación Artística solamente desde aspectos fácticos, como los contenidos, las técnicas artísticas, entre otros.

Pensar las actividades de los docentes como “*actividades de aprendizaje*” ha resultado ser un concepto apropiado para la tarea. Es en la etapa de recolección de datos (entrevistas) en donde el proceso elaborado a partir de esa concepción se ha visto fortalecido permitiendo obtener los datos para esbozar una descripción de las actividades y de cómo los docente las piensan y desarrollan.

A pesar de que el Plan CEIBAL ha sido pensado desde la incorporación masiva de dispositivos, el escenario de disposición tecnológica continua siendo heterogéneo. Se han incorporado diferentes dispositivos (Diferentes tipos de computadoras) lo que en ocasiones dificulta la implementación de actividades. En algunos casos docentes y alumnos poseen dispositivos diferentes lo que –según la opinión de los docentes– obstaculiza el desarrollo de actividades. A esto se le suman aspectos de infraestructura que no siempre son los adecuados, conectividad a internet, conexiones eléctricas para los equipos, son los que aparecen como las más referidas por los docentes.

Desde el planteo inicial se ha aportado explorar en forma cualitativa las características de las actividades con los dispositivos digitales. En este sentido la realización de las entrevistas, desarrolladas desde la ideas de “*dejar hablar*” a los docentes ha ido en esa

línea.

Incorporar al corpus documental lo que los docentes elaboran en los Foros del Aula Virtual del Consejo de Educación Secundaria ha permitido complementar la visión de los docentes explorada en las entrevistas, fortaleciendo la veracidad de los datos. Esto ha permitido acceder a una serie de datos visuales que en las entrevistas han quedado de lado aunque se hagan referencias a ellos. Lo que los docentes elaboran en el Aula Virtual constituye un elemento fundamental para recomponer en el tiempo el proceso de trabajo que realizan. Permite estudiar una cultura desde la sincronía que permite recorrer los espacios virtuales y no desde una visión estática en un momento determinado.

Desde los hallazgos podemos comprender cuando se dice que el área de la Educación Artística es compleja y heterogénea. Cada docente entrevistado ha mostrado un camino diferente de acceso a la disciplina, destacando la búsqueda de que el trabajo tenga un sentido para sí y para sus alumnos.

Se ha podido acceder a recorridos por la prescripción del currículo diferentes y que van desde logros muy técnicos (cuadro 16, página 78) hasta arribos expresivos (cuadros 14 y 15, páginas 76 y 77 respectivamente). Sin descuidar los contenidos de están consignados en los programas vigentes (la prescripción). Programas que los docentes valoran en forma positiva aunque reconocen que si bien no tienen una visión de la tecnología acorde con lo que se pretende (aparece referenciado como dispositivos para el registro), tiene “*la noción*” y que es la condición de la que se valen para adaptar el currículo. Hay que entender la expresión “*tiene la noción*” como la apertura y la flexibilidad de contenidos y de orientaciones como para que el docente elabore su propio camino. Estas condiciones están expresadas con claridad en los programas. Los programas de Educación Visual y Plástica fueron redactados en el año 1996 y han permanecido casi sin modificaciones hasta la actualidad. Si bien la noción de tecnología que contiene –como herramienta de registro- no impide que, por cómo están planteados los contenidos se puedan trabajar utilizando las computadoras. Son contenidos que no restringen su accionar a determinadas condiciones matéricas de la disciplina. Ese planteo desde la generalidad es la puerta abierta a que los docentes incorporen los dispositivos.

Las resistencias que se presentan están en el plano del manejo instrumental por parte de los docentes y en el peso de las tradiciones. Las tradiciones –el peso de lo fáctico- se presentan vigorosas e impregnan también las actividades que se realizan con las computadoras. Muchas veces se cambia el soporte pero se continúan realizando las mismas actividades.

En cuanto a la evaluación de las actividades no hay cambios sustanciales con respecto a las estrategias que ya se utilizaban. Coinciden los docentes que es un aspecto que no se discute, que es complejo y que no está sistematizado más allá de que se encuentren algunos ejemplos (planillas de control, rubricas).

La exposición dialogada surge como una estrategia muy utilizada por los docentes y que apunta a relevar aspectos cualitativos (el proceso actitudinal) del trabajo de los estudiantes.

El recurso del porfolio esta explicitado en los programas y en la normativa de evaluación del Ciclo Básico. Más allá de ser un elemento prescriptivo constituye un herramienta utilizada pero más desde la óptica de depósito de trabajos que como una herramienta para acceder al proceso del estudiante.

Desde la lógica de la democratización del arte los aportes a la didáctica de la educación Artística vienen de la mano de la preeminencia de la imagen que hay en los contextos digitales. La experiencia visual es fundamental para pensar los procesos de trabajo de los docentes. La distancia entre los contextos de producción de imágenes y los de consumo de las mismas han desaparecido, estamos inmersos en una cultura que se registra casi en forma permanente en imágenes. Constituye un terreno muy fértil para desarrollar una disciplina desde el concepto de cultura visual. Concepto que desde 1996 impregnaba los programas de Educación Visual y Plástica.

Desarrollar este estudio me ha permitido comprender lo beneficioso que resulta para los docentes comunicar lo que hacen. Hay una vinculación muy estrecha entre las personas y sus actividades. Estas deben ser entendidas como la materialización de sus ideas, sentimientos, necesidades y por lo tanto son parte inseparable las personas y constituyen su forma de entender y representar el mundo.

Arte, tecnología y enseñanza

Cuando comenzábamos a diseñar esta investigación se planteó que la incorporación de los dispositivos digitales a las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Visual y Plástica permitiría integrar el campo del arte, la tecnología y la enseñanza.

Estos campos funcionan aún en forma yuxtapuesta en donde el docente es quien articula las conexiones entre ellos. Analizando las actividades relevadas, en la mayoría de los casos, es la tecnología quien determina las actividades quedando el campo del arte y la enseñanza en un segundo plano. Los docentes manifiestan que hay que superar lo instrumental (objetivo para el año 2014), esto redundaría en la automaticidad de los procesos, tanto para los docentes a la hora de diseñar e implementar las actividades como para los alumnos en la concreción de los hechos visuales.

En los intercambios realizados con los docentes (entrevistas) y entre los docentes (jornadas, foros) se ha podido observar como estos comparte su visión sobre las actividades que realizan siendo pródigos en aportar imágenes y detalles de las mismas. Lo que aparece en forma incipiente tiene que ver con generar procesos de meta reflexión sobre las actividades, sobre el aprendizaje y sobre los cambios que se han operado desde la incorporación de los dispositivos lo que redundaría en la calidad de los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje (Bamford, 2006).

7.1. Futuras líneas de indagación

Desarrollar las estrategias metodológicas necesarias para trabajar con datos virtuales como los que aparecen en los foros de un espacio virtual. Constituye una fuente de datos muy variada (texto, imagen, sonido, multimedia) y que aporta cualitativamente a la investigación en función del objeto de estudio planteado.

Analizar el modelo de docentes referentes como gestión del conocimiento. Como la distribución de las experiencias y de un saber hacer que pertenece a los docentes y ha sido elaborado en contexto. Esta línea de investigación está siendo desarrollada en el marco del Diploma en Gestión de Instituciones Educativas (ANEP-UDELAR) aprobado el 24 de febrero del 2014, tutor: Mag. Rosita Ángelo.

Las prácticas de evaluación en Educación Artística. La evaluación en Educación Artística tal como han opinado los docentes continúa siendo un aspecto sobre el cual se trabaja relativamente poco. Indagar sobre ellas constituye un camino posible a desarrollar.

Este es un estudio centrado en el docente y en las opiniones de ellos. Un camino posible es ver las actividades que incorporan las computadoras en el terreno en que se desarrollan: el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Álvarez, V. M. (2004). *El valor de la metacognición en los procesos creativos*. (Tesis inédita), Universidad ORT Montevideo, Uruguay.
- ANEP-CODICEN. (2008). *Censo Nacional Docente*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y estadística. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Barboza N. L. (2005). "Informática educativa en el Uruguay: apreciación de la situación estratégica nacional. Un aporte desde la investigación educativa aplicada." Accedido el 24 de noviembre, 2009, desde <http://www.fhuce.edu.uy/academica/cienciasEducación/soceconEducación/planificacioneducativa/Publicaciones.htm>
- Claro, M. (2010a). La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL. Accedido 12 de noviembre, 2012, desde <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/40278/tics-educación-buenas-practicas.pdf>
- Claro, M. (2010b). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Santiago de Chile: CEPAL. Accedido el 12 de noviembre, 2012, desde http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics_aprendizaje.pdf

- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (113-125). Madrid: OEI.
- Cea D' Ancona, M. Á. (1998). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Eco, U. (1970). *La definición de arte*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 47–55. Accedido el 24 de marzo, 2008, desde http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/ANEJO_I/Elliot_Eisner.pdf
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la mente*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. W., & Day, M. D. [ed.] (2008). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas: Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, S.L.
- Fullan, M.; Watson, N. & Anderson, S. (2013.). CEIBAL: los próximos pasos. Informe final. Toronto: Michael Fullan enterprises. Accedido el 15 de febrero, 2014, desde <http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf>
- Gayford, M. (2011). *David Hockney. El gran mensaje*. Madrid: La Fábrica.
- Gimeno Sacristán, J., & Perez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la*

enseñanza. Madrid: Morata.




- Pimentel, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. En: Jiménez, L., & Aguirre, I. (pp. 59-68). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI. 59-68.
- Giráldez, A. (2009a). Arte, y tecnologías en la escuela. En: Jiménez, L., & Aguirre, I. (pp. 127-134). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Giráldez, A., & Pimentel, L. (2009b). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lion, C. A. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- López-Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis - Depósito Digital de Documentos de la UAB. *Papers : revista de sociología*, 48, 9-29. Accedido el 22 de abril, 2014, desde <http://ddd.uab.cat/record/53033>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Marín V. R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29, 211–220. Accedido el 21 de noviembre, 2012, desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín V. R. (Coord). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Navarro, Pablo. (2004). Computando la vida social: el nuevo papel de los métodos de análisis sociológico en Internet. *Revista Española de Investigación Sociológica*, (108), 97–119. Accedido el 15 de diciembre, 2012, desde http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_108_061168422555245.pdf

- Departamento de Monitoreo y evaluación de plan CEIBAL (2011). *Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC*. Accedido el 30 de agosto, 2012, desde [http://www.ceibal.org.uy/docs/INFORME-Encuesta-a-docentes-de-Educaci%C3%B3n-Media-\(final\).pdf](http://www.ceibal.org.uy/docs/INFORME-Encuesta-a-docentes-de-Educaci%C3%B3n-Media-(final).pdf)
- UNESCO (2008). *CEIBAL, En la sociedad del siglo XXI*. Montevideo: Plan Ceibal - UNESCO.
- Rodríguez, E. (Coord.) (2009). *Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal en Salto*. Cseam- Udelar. DFyPD. Centro Regional de Profesores del Litoral. Salto/Paysandú.
- Rodríguez, E., Téliz, F. & Ferreira, G. (2011). Gestión del cambio y nuevas tecnologías en Uruguay. Análisis de las percepciones docentes sobre el Plan Ceibal en Salto. Accedido el 15 de agosto, 2013, desde http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerps/salto/archivos%5Cpublicaciones%5Cciencia%5Ceducaci%C3%B3n%5CPlan_Ceibal_Ferreira-Teliz-Rodriguez_Zidan.pdf
- Rodríguez, E. & Téliz, F. (2011). Implementación del Plan Ceibal en Uruguay: Revisión de Investigaciones y Desafíos de Mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), pp. 55-71. Accedido el 21 de octubre, 2012, desde <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art3.pdf>.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sanz B, V. (2010) *Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (2007-2009)*. Accedido el 15 de febrero, 2013, desde <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>
- Sanz B, V. (2008). *Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997-2007)*. Accedido el 15 de febrero, 2013, desde <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>
- Strauss, C. L. (1970). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Vaillant, D. & Bernasconi, G. (2013.). El plan CEIBAL y las prácticas de los docentes de matemática en primer año de liceo. el 15 de febrero, 2014, desde http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/10212/1/plan_ceibal__practicass_de_docentes_de_matematica_2013.pdf
- Valles, M. (2002). Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo: una reflexión metodológica desde la “grounded theory” y el contexto de la investigación social española. Accedido el 12 de febrero, 2014, desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200105.pdf>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 1). Córdoba: Brujas.

ANEXOS

1. Principales decisiones y acciones llevadas a cabo para la inclusión de las TIC en el sistema educativo uruguayo

	Año	ACCIONES	Visión sobre tecnología	Pautas de socialización	Pautas de alfabetización	Relación tecnología sujeto	
Primera etapa	1985	Ministerio de Educación y Cultura. Comisión Coordinadora de Informática, se realizaron diversas actividades destinadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes seleccionados por el M.E.C.	Primeros intentos	Se guarda cierta distancia con lo tecnológico.	La relación estudiantes/tecnología es baja.	Baja disposición tecnológica 	
	1987	Comisión Coordinadora, expansión de la experiencia, docentes trabajarán en las escuelas, liceos y escuelas técnicas dictando cursos de sensibilización a otros docentes y a alumnos.	Generar un marco de acción.	Forma parte de determinado espacio cerrado.	Primeras experiencias tanto para alumnos como para docentes.		
	1988	Primera conexión en Red con el exterior del País. <u>Instituto de Computación de la Universidad de la República (InCo)</u>	Lograr experiencia			Etapa pre interface gráfica.	
	1990	Informática en Educación Secundaria-Informática y Educación para la educación primaria y media públicas (INFED 2000: Informática para la Educación). Unidad Ejecutora del Programa INFED 2000 Centro Nacional de Informática Educativa. Se instalan 191 aulas de informática en todo el país. Entre 1990 y 1994 se conectó dichos centros por correo electrónico. (Sesión del 14/II/91, CO.DI.CEN.)	Acerca tanto a los estudiantes como a los docentes a la tecnología			Línea de comando Aprendizaje textual. Programa LOGO (tortuguita)	
	1990	En 1990 la Universidad de la República a través del <u>Servicio Central de Informática Universitario (SeCIU)</u> y de una importante inversión en equipos, impulsa la creación de la Red Académica Uruguay (RAU), orientada a brindar servicios informáticos y de comunicaciones a todos los actores académicos del país	Conectividad básica Salas de Informática				
	1994	Conexión definitiva a Internet. 64Kbps. Conexión con la <u>National Science Foundation</u> , y RAU					
Segunda etapa	1995	El CO.DI.CEN. Incorporó al currículum del plan 1986 en el 3º año del Ciclo Básico la asignatura Informática como materia sin sanción, con una carga semanal de 3 horas (Acta 59, Resolución 74 de CODI.CEN. del 28/XI/1995).	Instrumental Herramienta Salas de Informática	Como un imperativo, se transforma en algo curricular	Objetivos curriculares. Aprender a usar determinado Software.		
	1996	El plan 1996 incluyó la asignatura Informática en el diseño curricular, con una carga de 5 horas semanales en los cursos de 1º y 2º año de Ciclo Básico. Se la consideró perteneciente al Área Instrumental, por formar parte de un conjunto de útiles o herramientas puestos a disposición de alumnos y docentes, en un contexto de aprendizaje.		dentro del sistema educativo	Experiencia individual. Se aumenta el tiempo de uso		
	1999	Programa de conectividad educativa. Pone en RED 100 centros educativos			Coordinación con otras asignaturas.		

Tercera etapa	2000	Proyecto "Mejora de la enseñanza de grado (PLEDUR, Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República 2000-2004. Gestión electrónica. www.bedelias.edu.uy . Seguimiento electrónico de trámites.	Potenciar la interconexión.	Se apuesta a la formación docente y profesional.	La interconexión permite achicar el espacio, hacer circular la	
	2003	Profesorado Semipresencial. DFPD. (Acta Ext. 2. Res N°1 del 13 de enero del 2003. Plataforma Virtual.	Primeras experiencias en educación a distancia	Gestión electrónica en todos los sub-Sistemas.	Información	
	2005	Proyecto "mejora de la enseñanza de grado (PLEDUR, Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009. Uno de sus objetivos es instalar un entorno virtual de la Universidad de la República. http://eva.universidad.edu.uy/moodle	Salas de Informática	CES. Materia curricular.		
	2007	DFPD. Plataforma Virtual. Cursos en modalidad Semipresencial. Posgrados				
Cuarta etapa	2007	Decreto Presidencial de creación del Plan Ceibal.	Relación 1:1	Lo tecnológico pasa a formar parte de la esfera de lo cotidiano	Experiencia individual y colectiva	
	2008	El estado Uruguayo subvenciona la compra de computadoras portátiles a docentes dentro de la ANEP.	Una computadora por niño y por maestro			
	2009	La totalidad de los escolares del País posee una computadora portátil, y la conexión a internet en la escuela (se trabaja en mejorar la conectividad).	Apropiación de la tecnología como artefacto cultural		Permite el trabajo colaborativo	
	2009	Plan Cardales				
	2010	Se prevé comenzar a implementar el Plan Ceibal en Educación Secundaria. Ingresan al sistema secundario los primeros estudiantes que ya tienen sus computadoras desde la escuela.				Alta disposición tecnológica

2. Pauta de entrevista docentes Referentes XO			
Como docentes de Educación Visual y Plástica			
Dimensión	Preguntas	Repreguntar si no surge	Fundamento
Prescripción curricular	¿En qué niveles estas trabajando actualmente? ¿En qué otros niveles has trabajado? ¿Tú has elegido el nivel en que estas?	¿Por qué la elección del nivel?	Ver continuidad en el nivel, continuidad en las prácticas.
	¿Cómo definirías el programa de Educación Artística?	Características, pertinencia de los contenidos, extensión, adecuación a las posibilidades que se tienen	Ver la opinión sobre el programa.
	¿Qué contenidos indica el programa? (para el nivel en que trabaja) ¿Cuáles son los que trabaja efectivamente?	No sugerir ninguno. Si no sale preguntar en función de que contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales (terminología utilizada en los programas)	Ver cuales contenidos se expresan (procedimentales, conceptuales y actitudinales)
	¿Qué referencias hay en los programas sobre el uso de los dispositivos digitales?	No necesariamente computadoras, hacer referencia a otros dispositivos digitales posibles.	
	¿Se trabajan en el aula contenidos que no aparecen los programas? ¿De dónde surgen?	Condicionada a la pregunta anterior. ¿De dónde surgen? De la práctica, de la reflexión, del proceso de formación. Contenidos asociados a las tecnología u otros.	Adecuación de los programas a las nuevas herramientas y actividades.
	¿Qué temas (o contenidos) que aparecen en los programas ves como más afines a ser trabajados utilizando los dispositivos del plan Ceibal?	¿Por qué son afines? ¿Cuáles son?	
	¿Qué temas (o contenidos) se pueden trabajar mejor si utilizamos estos dispositivos?	Solicitar que caracterice que puede significar "mejor". No dar ejemplos. Mejor: los alumnos entienden, se logran mejores resultados, aumenta la motivación.	
Planificación docente	¿Cómo planificas el uso de las computadoras? ¿Cómo lo haces?	¿Se establecen criterios a priori? ¿Se van ajustando en "la marcha"? ¿Se establecen en función de necesidades puntuales? ¿Sobre lo que va surgiendo?	El dispositivo determina las características de las actividades. O se usan los dispositivos en función de las características de las actividades.
	¿Cómo se relacionan las tareas que involucran las computadoras y las que no?	¿Se establece una continuidad entre estas? Solicitar un ejemplo. Se logra establecer transferencia entre ellas (de contenidos, de procedimientos)	Secuencia y continuidad Transferencia
	¿Cómo se maneja la inmaterialidad de los productos?	Propuestas analógico-digitales, propuestas digitales.	Transferencia Ver la relación entre las actividades con y sin TIC.
	¿Cómo se organizan las actividades?	¿Se plantea algún tipo de restricción (límite)? ¿Cómo se plantea la búsqueda de cualidades expresivas en las actividades? ¿Cómo se establece la secuencia de actividades? Complejidad creciente. ¿Qué espacio se deja para desarrollar las habilidades técnicas?	Ver la organización interna de las actividades con TIC. Automaticidad
Actividades con TIC	¿Cómo es una actividad de educación artística con las computadoras? Contame una actividad que	Preguntar si puede mostrar algo de esa actividad (imágenes, referencias en línea, entre otros) Si está trabajando en más de un nivel, preguntar por una actividad en el otro nivel.	

	hallas realizado.	¿Por qué resultado de dificultosa aplicación? ¿Dónde se plantea la dificultad? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que se han presentado (en la actividad, en aspectos estructurales, con los dispositivos, con los adolescentes)	
Proceso de incorporación de TIC	¿Por qué incorporar las “ceibalitas” al aula de educación artística? Tenemos las “ceibalitas” ¿por qué debemos incorporarlas?	¿Qué pertinencia tiene en el contexto actual? (alta disponibilidad, el manejo que tienen los adolescentes de los dispositivos) ¿Qué se gana? ¿Qué se pierde si no las utilizamos? ¿Qué aporta al campo del arte en general? ¿Qué aporta en términos de cultura visual?	
	Desde lo didáctico, ¿qué valor le otorga Ud. a la integración de las tecnologías al aula?		
Evaluación	¿Qué criterios se toma en cuenta para elaborar la evaluación de los estudiantes? ¿Cómo se evalúan las actividades?	Instrumentos. Desarrollo de indicadores, niveles de logros. Que aspectos se toman en cuenta. Se toma en cuenta el proceso.	
	¿Cómo se registra el proceso? ¿Cómo se registra el producto?	La inmaterialidad de los contextos digitales.	
Como docente Referente XO de Arte y Comunicación			
Referentes XO	Describeme brevemente como fue el proceso de comienza en 2009 y que culmina con la creación del cargo de docente Referente XO.	Hacer referencia a que pasos se fueron dando, destacar aspectos relevantes, capacitación (en que, de qué manera).	
	A tu juicio ¿qué aspectos han faltado en este proceso o han sido poco tratados?	Hacer referencia a que desde marzo están trabajando.	
	¿Cómo definirías el rol del Referentes XO?	¿Qué importancia le asigna al rol en la incorporación de tecnología?	
	Has tenido la posibilidad de participar de jornadas de trabajos con docentes: ¿Cuáles son los principales planteos que hacen los docentes?	Jornadas de trabajo. Jornada de evaluación.	
	Relata brevemente que características tienen las propuestas que has tenido la posibilidad de observar.	Aspectos generales, que se ha producido (producto).	

3. Cuestionario en línea referente XO

https://docs.google.com/forms/d/1h2IA3g1IZr_twACA28itglU0D0WTZO3n0AzKBdU5Zjw/edit 1/4

Es importante para nuestra investigación relevar la opinión de los docentes referentes XO de todo el país, atendiendo a las diferentes realidades en la que trabajan, evitando de esta manera construir una reflexión sesgada desde una mirada focalizada en la situación de un departamento (Montevideo).

Se mantendrá todos los recaudos en lo que concierne a la privacidad de la información, el anonimato de los informantes y el adecuado tratamiento y análisis de las opiniones. Puedes contestar las preguntas como Uds. deseen, tal como Uds. las comprenda.

Gracias

Para avanzar presionar "continuar" y al finalizar presionar "enviar".

*Obligatorio

1. Ingresar dirección de correo electrónico *

(Se utilizará para identificar los datos)

2. ¿Cómo definirías el programa de Educación Artística? *

Características, pertinencia de los contenidos, extensión, adecuación a las posibilidades que se tienen.

3. ¿Qué temas (o contenidos) que aparecen en los programas ves como más afines a ser trabajados utilizando los dispositivos del Plan CEIBAL? *

¿Por qué son afines? ¿Cuáles son?

4. ¿Cómo planificas el uso de las computadoras? *

En función de necesidades puntuales, se va planificando sobre la marcha, se establecen con anterioridad

5. ¿Cómo se relacionan las tareas que involucran las computadoras y las que no? *

Hay continuidad, transferencia entre ellas. O no se establece ninguna relación.

6. ¿Cómo es una actividad de educación artística con las computadoras?

Relátame una actividad que hayas realizado

7. ¿Tiene algún contenido propio o de sus alumnos disponible en línea que nos puedas sugerir?

Indicar referencia que permita ubicarlo, o enviarlo por mail

8. ¿Por qué incorporar las “ceibalitas” al aula de educación artística? *

9. Desde lo didáctico, ¿qué valor le otorga Ud. a la integración de las tecnologías al aula? *

Que te ha permitido hacer, que ha cambiado en las prácticas de aula

10. ¿Cómo se evalúan las actividades que involucran a las computadoras? *

Que aspectos se toman en cuenta. Se toma en cuenta el proceso.

CON EL CARGO DE REFERENTE XO, CULMINA UN PROCESO DE FORMACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN QUE COMENZÓ EN EL AÑO 2009.

11. A tu juicio ¿qué aspectos han faltado en este proceso o han sido poco tratados?

*

12. ¿Cómo definirías el rol del Referentes XO? *

13. ¿Cuáles son los principales planteos que hacen los docentes? *

4. Actividad con imágenes

Actividad desarrollada durante jornada de evaluación del Programa de Docentes Referentes XO de Arte y Comunicación Visual. (26 de noviembre del 2013)

Aportes para la discusión

Actividad: se mostraran imágenes y se plantearán una serie de interrogantes para facilitar la discusión de los siguientes aspectos:

- ¿Cómo planifican las actividades con los dispositivos?
- La centralidad del software en las propuestas (imperativo del software). Las propuestas giran en torno al manejo de determinado software específico en la mayoría de los casos.
- La estrategia utilizada para que los docentes incorporen los dispositivos a sus prácticas. Lo que los referentes plantean y lo que los docentes reclaman.

Estos aspectos emergen de las entrevistas realizadas como centrales en el proceso de utilizar los dispositivos en las aulas. Además son temas que están dentro de las decisiones que adoptan los docentes o sea no son determinadas por las instituciones o por la prescripción curricular.

Criterio para la selección de las imágenes

Recoger ejemplos variados, no solo provenientes del campo del arte. Ejemplos que permitan reflexionar diferentes aspectos del currículo así como también de las propuestas que realizan. Que los ejemplos planteados revelen caminos posibles aún no explorados por los docentes (cuestiones que no han surgido en la evidencia empírica).

Registro de la actividad

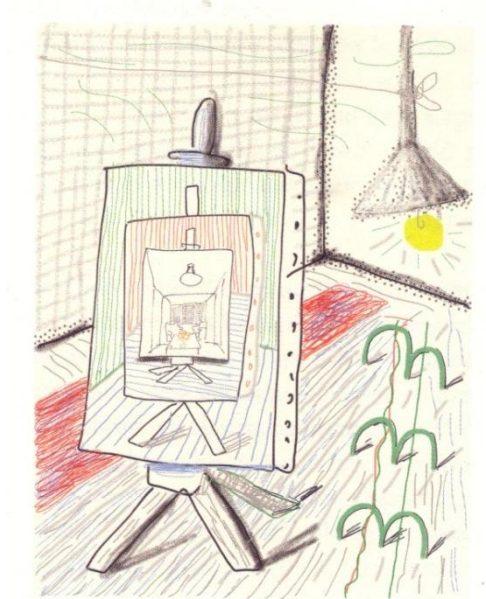
Cada docente recibe una serie de tarjetas con las preguntas en las que puede consignar sus ideas en forma individual. Grabación en audio de las exposiciones.

Fundamentación de la actividad

- Relevar aspectos relacionados con la planificación de actividades en educación artística que involucren los dispositivos. Nudos problemáticos.
- Relación analógica digital
- Los límites de la obra digital (inmaterialidad)
- Homogeneidad de resultados (¿Cómo evitamos los resultados similares?)
- Organización de las actividades
- Como se piensan las actividades: la centralidad del software en las propuestas. Se diseña una actividad para usar determinado software.

ACTIVIDAD 1

Se muestra la siguiente imagen (y video)



Sin título, 20 de noviembre de 2010, N.º 2, dibujo en iPad

Se muestra la imagen y se lee el siguiente párrafo:

“El ipad es como una interminable hoja de papel. Puedes ajustar la escala hasta el infinito. En una ocasión empecé a dibujar una fuente con naranjas que había sobre una mesa, delante de nosotros. Luego amplié el papel virtual, de manera que ese dibujo queda reducido en su tamaño y puedes seguir agregando elementos. Primero colocas las naranjas sobre la mesa y luego la mesa en medio de una habitación” (Gayford, 2011: 198). Este texto se leerá directamente del libro

Luego se muestra el video <http://www.martingayford.com/hockneys-ipad-drawing/>

Preguntas:

El autor nos habla de una característica de la obra digital que es el límite de la misma (o la no existencia de límites claros) y que tiene que ver con la inmaterialidad de lo digital, puedo ir sucesivamente expandiendo el marco o reutilizando la imagen

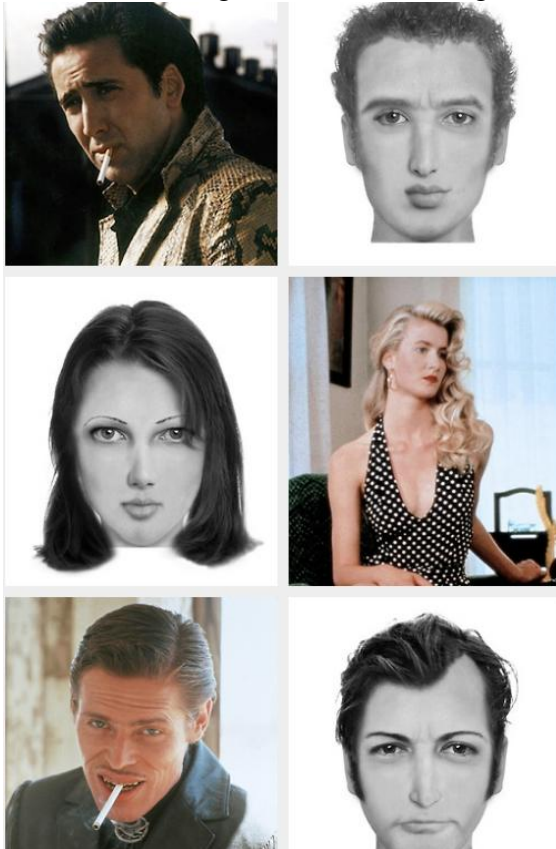
¿De qué manera se pueden utilizar en el aula estas características de la obra digital?

Proponer un ejemplo

Si no surge: Cuando planificamos una actividad con las computadoras ¿tenemos en cuenta esta característica de la imagen digital? El soporte infinito y la posibilidad de reutilizar la imagen. ¿Se han discutido en algunas instancias estos aspectos? Prestar atención si surgen otros aspectos que pueden estar relacionados: la autoría cuando de reutiliza una imagen producida por otro, se significación de una imagen entre otros.

ACTIVIDAD 2

Se muestran la siguiente serie de imágenes



La serie a mostrar es más variada pero muy pesada para enviarla por mail.

El autor, utilizando software para realizar identikit, reconstruye el rostro de personajes de la literatura tomando como referencia las características faciales que emergen de los propios textos. <http://thecomposites.tumblr.com/>

Preguntas:

¿Qué usos harían de este recurso en clase?

Recursos Web para realizar identikits

<http://flashface.ctapt.de/>

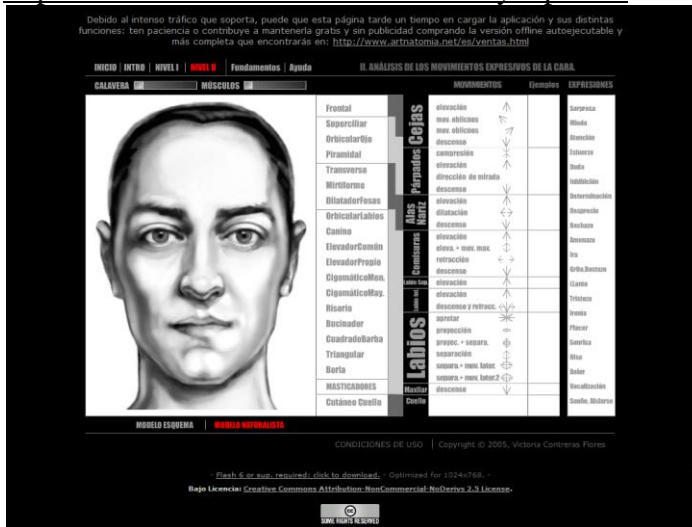
<http://www.pimptheface.com/create/>

(<http://www.youtube.com/watch?v=qnx5HMsssgw>)

ACTIVIDAD 3

Se muestra la siguiente aplicación Web

<http://www.artnatomia.net/es/artnatomyEsp.html>



Preguntas:

¿Qué ideas se les ocurren?

ACTIVIDAD 4

Animación

En las entrevistas ha surgido como recurrente la generación de animaciones en general utilizando la técnica del Stop Motion. (¿Vale hacer esta aclaración?)

Realizar la siguiente pregunta:

Cuando piensan realizar una animación en clase

¿Qué toman en cuenta para poder realizarla? (apuntar a deconstruir el concepto de animación)

Compartir las opiniones

Luego mostrar el siguiente video, publicidad de Smart Argentina para twitter

Video <http://www.youtube.com/watch?v=GQNQYszQ1uA>

Adaptación para Word (avanza presionando PGDN), [acceder al archivo de word](#)

animación_

<http://www.youtube.com/watch?v=q-Ftn2qsIQQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=GQNQYszQ1uA>

ACTIVIDAD 5

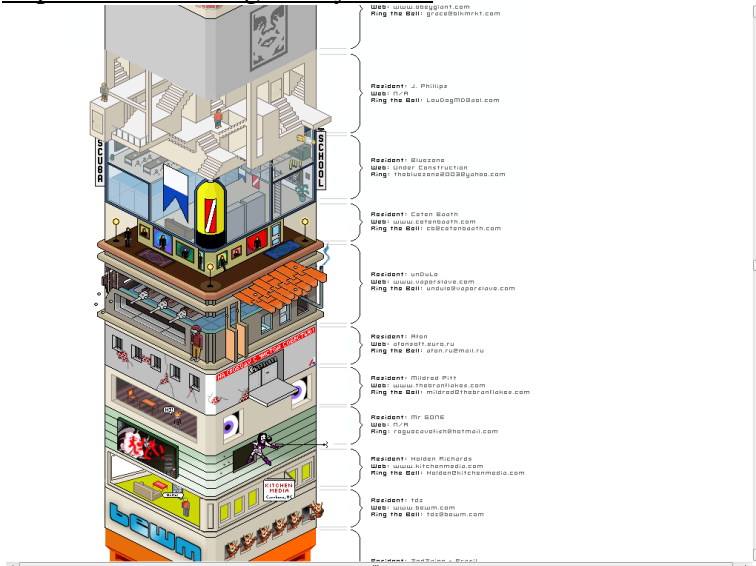
El currículo de Educación Visual y Plástica recoge algunas tradiciones que tienen una presencia muy fuerte en las actividades de aula. Una de ellas es la presencia del “*dibujo técnico*” en sus diversas posibilidades (proyecciones ortogonales, Axonometrías, entre otros).

¿Cómo se ha abordado el dibujo técnico en el aula con la inclusión de las computadoras?

En las entrevistas ha surgido como un tema asociado a determinado software (Sketchup). Me interesa problematizar la centralidad del software en las actividades.

Se muestra la siguiente Web

<http://www.mrwong.de/myhouse/>



Ver que surge después de ver la web: Contenidos relacionados, Perspectiva isométrica_ trabajo colaborativo_ exploración de soluciones creativas_ arte callejero con Space Invader (pixel art).

Recursos Web

<http://makepixelart.com/free/>

<http://www.mrwong.de/myhouse/>

<http://www.8ilver.de/cubic/>

http://www.gs-zone.org/proyecto_edificio_pixel_art_thZs.html

5. Cuadro dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías	Sub Categorías	
Prescripción curricular	La prescripción curricular en acción		
	Los docentes frente a la prescripción curricular	Adaptar el currículo	
	Valoración del programa de Educación Artística		Características generales
			Pertinencia de contenidos
			Extensión
			Adecuación a las posibilidades que se tienen
	Referencias en los programas al uso de TIC		
	Contenidos afines sugeridos ²⁹		Actitudinales
		Conceptuales	
Contenidos tecnológicos/digitales		Procedimentales	
Desarrollo de propuestas/actividades con tecnología	Diseño de actividades	Planificación (como planifica)	
		Ideas (como surgen las ideas)	
		Organización de las actividades (interna, secuencia)	
	Relación entre actividades con y sin TIC	Secuencia	
		Continuidad	
	Transferencia		
Características de las actividades realizadas con tecnología	Características de las actividades ³⁰	Descripción	
		Análisis	
		Automaticidad	
	Manejo de la creatividad		
Manejo de la inmaterialidad			
Evaluación	Como se evalúan las actividades con TIC	Evaluación del proceso (formativa)	
		Evaluación del producto (sumativa)	
Proceso de incorporación de tecnología	Razones para incorporar tecnología		
	Aportes a la didáctica de Educación Artística		
	Trabajo de los Referentes XO		

²⁹Responde a la clasificación con la que aparecen consignados en los programas vigentes.

³⁰Reconstruir las actividades a partir del relato que hacen los docentes sobre las actividades o tareas que realizan con las TIC.

6. Relación entre las categorías y cada componente del corpus documental

Los espacios vacíos indican la ausencia de referencias a las categorías.

PRESCRIPCIÓN CURRICULAR				
CATEGORÍAS	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	FOROS AULA VIRTUAL CES	PROGRAMAS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA	PROPUESTA PEDAGÓGICA CEIBAL EN MEDIA
La prescripción curricular en acción	Programas extensos. Abierto y flexible. Los programas se valoran en forma positiva.		Organización del programa, plantea la flexibilidad. Papel del docente proactivo. El docente es quién diseña las actividades. Investiga.	Hoja de ruta para la incorporación de los dispositivos. No establece contenidos. Los planteos son generales.
Los docentes frente a la prescripción curricular	Adaptar el currículo. Diseñar las actividades. Nuevos lenguajes expresivos.	Adaptar las actividades. Nuevos lenguajes expresivos.		
Valoración del programa de educación artística	Las opiniones coinciden en forma positiva. Es un programa que admite formulaciones diversas.		Recoge en los argumentos la valoración positiva que hacen los docentes de los programas.	
Referencia en los programas al uso de tic				
Contenidos afines sugeridos	Todos los contenidos pueden ser trabajados	Todos los contenidos pueden ser trabajados		Adaptar los contenidos a los nuevos medios.
Contenidos tecnológicos	No están expresados pero el programa "tiene la noción"		Como herramienta de registro.	
Contenidos que se sugieren agregar	Énfasis en lo audio visual			

DESARROLLO DE PROPUESTAS/ACTIVIDADES CON TECNOLOGÍA

Diseño de actividades	Establecer secuencias de trabajo. Hacer lo mismo pero con los dispositivos. Proyectos	Mantiene los mismos planteos.		
Relación entre las Actividades con y sin tic	Establecer secuencias de trabajo. Hacer lo mismo pero con los dispositivos.	Mantiene los mismos planteos.		

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS CON TECNOLOGIA

Características de las actividades	Respetar los tiempos de los estudiantes. Investigar. Ser críticos.	Mantiene los mismos planteos.	Investigación. Objetivos expresivos. Respetar los tiempos.	Investigar. Ser flexibles. Respetar los tiempos
Manejo de la creatividad	Se plantea la creatividad como per se a los trabajos.		Propone que hay que recorrer caminos creativos.	Ser creativos frente a la resolución de problemas reales.
Manejo de la inmaterialidad	No hay una posición clara tomada al respecto. Reconocen que se pierde la huella física. Repetición.			

EVALUACIÓN

Evaluación	Diferentes alternativas. Calificar actividad por etapas de un trabajo. Hacer presentaciones colectivas. Poca referencia a instrumentos de evaluación sistematizados. Cumplir con los tiempos institucionales.		Establece pautas. Cualitativa y formativa. Integrada al proceso de las actividades. Respetar las singularidades. Portfolio. Desarrollar diferentes alternativas	Admite el portfolio. Aspectos muy vagos. Respetar las singularidades de los alumnos.
------------	---	--	---	--

PROCESO DE INCORPORACION DE TECNOLOGÍA

Razones para incorporar tecnología	Como alfabetización. Explorar nuevos lenguajes. Aportes a la didáctica. Es un deber y no una obligación.	Mantiene los mismos planteos.		Mantiene los mismos planteos.
Aportes a la didáctica de la educación artística	Nuevos lenguajes. Explicar temas complejos. Experiencias personales con las imágenes.	Explorar los nuevos lenguajes, mostrar ejemplos. Manejo de software específico.		
Relación con la tecnología	Resistencias. Miedos. Apego a tradiciones.	Se plantean alternativas relacionada con las actividades. Ensayo y error.		Superar los miedos y las resistencias. Investigar.
Limitaciones tecnológicas	Dispositivos, características. Conectividad. Infraestructura.	Manejo de los programas.		
Valoración de la incorporación de tecnología	Por los aportes a la didáctica. Acceder a las imágenes. Aspectos negativos: los tiempos de distribución y recambio de equipos, diferentes dispositivos para alumnos y profesores.			