

ABSTRACT

The purpose of teaching visual arts in primary education is to make students develop sensitivity, creative and critical thinking, and aesthetic appreciation. This research paper discloses the implementation of plastic and visual expression in teachers of first and second year of primary school and the meanings given to their teaching practices on the subject. The research follows a qualitative interpretative approach, which includes a contextualization on the subject matter, the literature review, methodological design and the analysis report with the results obtained through the application of investigative techniques. The investigation was conducted on teachers and students of first and second year of primary school in the region of Valparaíso from two semi-private schools, one of them with an artistic approach in its PEI (Institutional Educational Project), and one public school.

The aim of this research is to know the relevance degree of the pedagogical practices from a didactic level and from the curriculum implementation, regarding the objectives established by the curricular bases of visual art to first and second year of primary education.

Key concepts: Primary education, Visual art didactic, Creative thinking, Aesthetic appreciation, Curricular Bases for primary education.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

“Didáctica de la Educación Artística en Enseñanza Básica: Prácticas pedagógicas en 1° y 2° año básico de tres establecimientos educacionales de la Provincia de Valparaíso”

TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE MENCIONES EN PRIMER CICLO Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN O MATEMÁTICAS O CIENCIAS NATURALES O HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Profesor/a Guía: Dra. Carolina Aroca Toloza

Profesor/a Corrector/a:

Estudiantes: Daniela Alcaide Fernández

Javiera Angulo Vivanco

Caterina Díaz Díaz

Romina Martínez Riffo

Bárbara Vásquez Aguilera

Fecha: Junio del 2015

ÍNDICE

ABSTRACT	
PORTADA	
ÍNDICE	
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Antecedentes generales	4
1.1.1 Educación Básica en Chile	4
1.1.2 Marco Curricular de la Educación Básica y las Artes Plástico-Visual	6
1.1.3 Formación Profesional de los/as Educadores/as Básicos/as	11
1.1.4 Investigaciones nacionales e internacionales sobre Educación Artística en la Educación Básica	13
1.2 Problema de investigación	19
1.2.1 Contexto	19
1.2.2 Preguntas de la investigación	21
1.2.3 Objetivos de la investigación	22
1.2.3.1. Objetivo general	22
1.2.3.2. Objetivos específicos	22
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	23
2.1 Educación artística	23
2.2 Teorías evolutivas del desarrollo artístico	29
2.3 Desarrollo de la creatividad	46
2.3.1 El rol de la imaginación en el desarrollo de la creatividad.	50

2.3.2 La estética en el desarrollo de la creatividad.	53
2.4 Didáctica de las Artes.	58
2.4.1 Aprendizaje y enseñanza de las artes.	60
2.4.2 Contenidos en la Educación Artística.	65
2.4.3 Planificación de actividades artísticas.	71
2.4.4 Evaluación en la Educación Artística.	74
2.5 Educación Artística en el Currículum	77
2.5.1 La educación artística como parte de un currículum integrado	83
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	87
3.1 Características del diseño y enfoque metodológico.	87
3.2 Unidades de análisis	89
3.3 Procedimiento e instrumentos de recolección de información	89
3.4 Análisis de la información	94
CAPITULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	96
4.1 Tabla de categorías	96
4.2 Discusión	98
4.2.1. 1° Categoría: Discrepancia entre discurso teórico y prácticas pedagógicas.	98
4.2.2. 2° Categoría: Diversas concepciones de la creatividad	103
4.2.3. 3° Categoría: Factores que inciden en las prácticas pedagógicas.	107
4.2.4. 4° Categoría: Interdisciplinariedad de las Artes Visuales en las distintas asignaturas.	112
4.2.5 5° Categoría: Contenidos específicos de las Artes Visuales.	115
CAPITULO 5: CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	129

ANEXOS	136
Recolección de información	136
Transcripciones de clases grabadas	136

RESUMEN

La enseñanza de las Artes Visuales en la Educación Básica tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen la sensibilidad, pensamiento creativo y crítico, y la apreciación estética. Bajo esta condición, el presente trabajo de investigación busca dar a conocer cómo es la implementación de la expresión plástico-visual de docentes de 1° y 2° años básicos y cuáles son los significados que estas otorgan a sus prácticas en la asignatura. La investigación presentada se fundamenta en un enfoque cualitativo interpretativo, el cual considera una contextualización del tema a tratar, un marco referencial, un diseño metodológico y el informe del análisis con los resultados obtenidos mediante la aplicación de técnicas investigativas. Este trabajo investigativo contempló a docentes y estudiantes de 1° y 2° año básico de la Provincia de Valparaíso, pertenecientes a dos establecimientos particular-subvencionados y uno municipal.

Se espera con esta investigación, conocer el grado de pertinencia de las prácticas pedagógicas a nivel didáctico y de implementación curricular en la asignatura de Artes Visuales en los niveles de 1° y 2° año básico.

Conceptos claves: Educación Básica, Didáctica de las Artes visuales, Desarrollo del pensamiento creativo, Apreciación Estética, Bases Curriculares de la Educación Básica.

INTRODUCCIÓN

La Educación Básica es aquel nivel educacional que tiene como principal objetivo la formación integral de los alumnos y alumnas, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades conforme a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las Bases Curriculares.

Con el pasar de los años, en nuestro país se han empleado diversos marcos curriculares que orientan el quehacer pedagógico en la enseñanza básica. Actualmente, las Bases Curriculares en Educación Básica constituyen el documento regulador de este nivel y han sido estructuradas como un marco orientador de la labor docente, otorgándoles, de igual forma, la flexibilidad necesaria para que este pueda modificar y movilizar los diversos objetivos de aprendizaje según su contexto y las necesidades de sus estudiantes. Dicho marco curricular organiza a cada una de las asignaturas presentes en la Educación Básica.

Las diversas prácticas pedagógicas que se han experimentado en torno a la Educación Artística, han estado expuestas a los continuos cambios que dicho currículum, específicamente, la disminución de horas por parte del Ministerio de Educación, estableciendo prioridades en el quehacer pedagógico al momento de establecer criterios para el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde lo anterior, se manifiesta la necesidad de efectuar una investigación que permita dar a luz la situación actual que presentan estas prácticas, permitiendo interpretar los niveles de conocimiento y coherencia que tienen las acciones de las docentes en sus prácticas educativas de las artes visuales con lo que la teoría propone, en coherencia a los objetivos de la Educación Artística.

La presente investigación tiene como eje vertebrador las Artes Visuales, cuyo objetivo de estudio es conocer cómo las docentes de enseñanza básicas implementan la expresión plástico-visual en 1° y 2° año básico de tres establecimientos educacionales de la Provincia

de Valparaíso, y cuáles son los significados que le otorgan a sus prácticas pedagógicas referidas a esta asignatura.

El enfoque de la presente investigación se fundamenta en una metodología cualitativa interpretativa. Incluye una contextualización del tema a tratar, un marco teórico referencial, un diseño metodológico y un análisis interpretativo de la información recogida. Esta recopilación de información se obtuvo mediante la aplicación de las siguientes técnicas investigativas: registro audio-visual de cuatro sesiones de clases, una por cada docente; entrevistas grupales a estudiantes de 1° y 2° año básico; y, entrevistas semi-estructuradas realizadas a cuatro profesoras de enseñanza básicas del mismo nivel, revelando así, las concepciones que las docentes manifiestan sobre sus conocimientos y prácticas.

Los criterios de selección se establecieron a partir de una muestra intencionada de tres instituciones educativas, de los cuales una manifiesta presentar un enfoque artístico en su Proyecto Educativo Institucional.

El trabajo investigativo se organiza en cinco capítulos, los cuales tienen como objetivo organizar y ampliar cada uno de los temas, desarrollando un marco referencial y metodológico que le entregue consistencia a la investigación. Estableciéndose así:

- Primer capítulo “Planteamiento del Problema”, en él se detallan los antecedentes del tema a investigar, identificando el contexto del tema, las preguntas de investigación, la relevancia e importancia de éste y los objetivos planteados.
- Segundo capítulo “Marco Referencial”, el cual está subdividido en doce apartados los que explicitan y sustentan el trabajo teórico de esta investigación.
- Tercer capítulo “Diseño Metodológico”, donde se define el tipo de investigación, los participantes, el criterio de selección de éstos y las unidades de análisis que se utilizarán para realizar la discusión final.
- Cuarto capítulo “Análisis y Discusión”, en este capítulo se realizará la triangulación entre la información recopilada gracias a las observaciones de clases, entrevistas y el marco referencial, para finalmente establecer las conclusiones y hallazgos de este trabajo investigativo.

- Quinto capítulo: Conclusiones, limitaciones y Proyecciones, en este capítulo se presentan las conclusiones derivadas del análisis de la información recolectada, además de presentar las limitaciones y proyecciones emanadas desde la investigación.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes generales

1.1.1 Educación Básica en Chile

En Chile, la Educación Básica se constituye en un nivel educativo formal según consta en la Ley General de Educación (2006), describiéndose en el artículo 19, como aquel “nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar. En consecuencia, el Ministerio de Educación (2014) establece que todos los niños y niñas alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum nacional vigente, otorgando recursos de apoyo para la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes del currículum en las diversas asignaturas, lo cual cobra especial importancia con la entrada en vigencia de las nuevas Bases Curriculares para Educación Básica. En este contexto, se ratifica la importancia de promover la Educación Básica para todas las personas sin exclusión, y la consideración de la persona humana en toda su complejidad e integridad. Desde esta perspectiva, la UNESCO (2011) califica a la Educación Básica “como aquel conjunto de programas concebidos generalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida Educación Básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como Historia, Geografía, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Música”.

En efecto, la Educación Básica, en su proceso de enseñanza y aprendizaje promueve y sustenta la formación holística del estudiante, tal como afirma Chusín & Sarabia (2012), mencionando a Guibert (2007) es la educación más importante que un individuo recibe,

porque le permite adquirir nuevos saberes sustanciales los cuales favorecen el desarrollo en profundidad de los aspectos intelectuales y racionales. En este sentido, se debiesen promover aprendizajes en cuanto a habilidades, conceptos y actitudes que sustenten las futuras experiencias educativas. Para Gadotti (2003) “la enseñanza básica tiene por objetivo el dominio progresivo de la lectura, de la escritura y el cálculo como instrumentos para la comprensión y solución de los problemas humanos, y el acceso sistemático a los conocimientos”. (p.34)

Del mismo modo, en la formación básica, el alumno adquiere las nociones elementales y fundamentales necesarias para continuar las etapas formativas del sistema educativo, sin embargo, se entiende que este no debiera ser su único y principal objetivo. En este ámbito, Aránega y Doménech (2001) señalan que “la etapa tiene unas características propias y, a pesar de formar parte de un contexto educativo más amplio, su objetivo fundamental no es la preparación del alumnado para la secundaria. Tener como punto de mira aquel objetivo tendría consecuencias negativas para el propio funcionamiento de la etapa, en definitiva, para alcanzar los objetivos que tiene marcados” (p.79). De acuerdo a lo anterior, la Educación Básica se concibe como un nivel que tiene su propio currículo para la formación de los estudiantes:

“La escuela primaria debe constituirse en una entidad independiente. Ha de tener un proyecto colectivo que la identifique, ejercer la autonomía en sus decisiones, en todos los ámbitos que pueda, y ha de convertirse, en este sentido, en una institución global de carácter cultural, constructora de cultura y generadora de conocimiento. Es precisamente desde la independencia de criterios, recuperando la autonomía pedagógica de la enseñanza en las escuelas que acogen a los alumnos entre tres y doce años, que podemos conseguir que el conjunto del alumnado asuma la formación que realmente necesita y, como consecuencia natural de la tarea realizada, el trabajo en las etapas posteriores tenga unos resultados más positivos”. (Aránega & Doménech, 2001, p. 64)

Desde lo anterior, cabe destacar la importancia y significado social del proceso escolar durante la Educación Básica del ser humano como experiencia que lo motiva, guía y educa, como personas capaces de integrarse en la sociedad, como ser de bien y colaborador en el crecimiento de ella, en donde la escuela se reconoce como "una institución a partir de la cual las sociedades modernas y desarrolladas preparan a los ciudadanos para la incorporación al mundo laboral. Un mundo inmerso en innovaciones constantes que la escuela no puede pasar por alto, ni sentirse extraña o ausente ante sus transformaciones". (Aránega & Doménech, 2001, p. 14)

1.1.2 Marco Curricular de la Educación Básica y las Artes Plástico-Visual

Un antecedente importante de conocer dice relación con los Marcos Curriculares Chilenos y los ámbitos de enseñanza y aprendizaje en torno a las Artes Visuales. La Educación Artística, principalmente, las Artes Visuales poseen un gran valor dentro del sistema educativo nacional, "pues se espera que mediante ella los alumnos se inicien en la comprensión de este legado de la humanidad y que, al apreciarlo, enriquezcan sus posibilidades de imaginar, simbolizar y crear" (Bases Curriculares, 2013, p.2).

A pesar de esto, se otorga una menor carga horaria, en comparación con las otras asignaturas, esto se ve claramente reflejado en la distribución que viene determinada desde el Ministerio de Educación, el cual otorga 76 horas anuales a la asignatura de Artes Visuales, de las 1.444 que posee el año escolar en cursos de 1° a 4° básico en los establecimientos que están acogidos a la jornada escolar completa y otras 76 horas anuales de las 1.140 que tiene en su totalidad el año escolar en los establecimientos que no están acogidos a la jornada escolar completa (Plan de Estudio: Decreto N° 2960/2012).

Otro aspecto importante a destacar es lo que realmente se está realizando en las aulas durante la asignatura de Artes Visuales. "La enseñanza del Dibujo, posteriormente de la Pintura, el Modelado, la Historia del Arte y de otras manifestaciones artísticas, han formado parte de la educación pública de nuestro país durante aproximadamente dos siglos. Durante este período, el énfasis de la Enseñanza Artística en Chile se ha concentrado

fundamentalmente en el quehacer práctico, vale decir, el trabajo ha estado mucho más orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas, generalmente en dibujo, que hacia la apreciación y reflexión del patrimonio artístico” (Errázuriz, 2001, p.2)

Este diagnóstico no estuvo ajeno en la elaboración de las nuevas Bases Curriculares que sustentan esta asignatura, es por esto que los nuevos objetivos de la asignatura de Artes Visuales “se orientan a que los alumnos desarrollen la sensibilidad y las capacidades de reflexión y pensamiento crítico que les permitirán obtener el mayor provecho de la experiencia artística, a que aprendan a expresarse y crear utilizando los elementos del lenguaje de las artes visuales, y a que valoren las manifestaciones artísticas de diversas épocas, reconociéndolas como parte de su legado y de su identidad personal” (Bases Curriculares, 2013, p.2).

La importancia de las Artes Visuales y su articulación en el aula ha sido un tema de investigación pedagógica, autores como Benavides y Leiva (2002) en “Desafíos para la educación artística en el contexto de la Reforma Curricular Chilena”, explicitan que “en los tramos iniciales de la enseñanza formal la aproximación a las áreas expresivas se orienta a desarrollar la capacidad de expresión artística e iniciar la percepción estética del entorno y la apreciación de obras de arte. Esto implica enfatizar una experiencia del arte más bien intuitiva, en la cual el desarrollo de la expresión y de la percepción artística estarían directamente vinculadas a la exploración, la invención espontánea y el juego”. (p.9)

En este marco, las nuevas Bases Curriculares en el área (2013) han sido estructuradas como un marco orientador y regulador de la labor docente, otorgándole la flexibilidad necesaria para que este pueda modificar y movilizar los diversos objetivos de aprendizaje según sea su contexto de aprendizaje. Lo que tiene como fin mejorar la práctica pedagógica, potenciando las diversas habilidades que se persiguen, dichas habilidades son:

- Expresión: Se relaciona con transmitir a otros las ideas y emociones por medio de obras y trabajos de arte. Un primer grupo de estas habilidades se resume en expresar la interioridad, que implica transmitir ideas y emociones surgidas del mundo interior

de cada estudiante. Un segundo grupo consiste en expresar lo observado en una obra o en el entorno, donde el origen de las ideas y emociones se relacionan con la observación de obras de arte. Implica desarrollar la percepción, la observación atenta y detallada, darle un significado personal a los elementos visuales, desarrollar la sensibilidad y la comunicación verbal y no verbal. Ambos grupos de habilidades se desarrollan tanto en la creación de obras y trabajos de arte como en la apreciación de estos.

- **Creación:** Se espera que los alumnos tengan amplias oportunidades de desarrollar su creatividad mediante la práctica y el dominio de estas habilidades. Las habilidades de creación incluyen el imaginar, generar ideas, planificar, experimentar y producir para la elaboración de trabajos de arte y objetos de diseño, para posteriormente reflexionar y evaluar sus propias creaciones y las obras de arte. La progresión de las habilidades de creación dependerá de la riqueza y la diversidad de las experiencias y obras de artes que los estudiantes conozcan y analicen.
- **Manejo de materiales, herramientas y procedimientos:** Este conjunto de habilidades es central, dado que tanto la expresividad como la creatividad solo pueden desarrollarse si el estudiante es capaz de plasmar sus ideas y emociones en trabajos de arte y diseño concretos y concluidos. Para esto, es fundamental que desarrollen habilidades como usar, aplicar, experimentar y combinar herramientas y procedimientos necesarios para la elaboración de trabajos de arte.
- **Análisis crítico:** Combina habilidades relacionadas con la percepción y el procesamiento y análisis de lo observado, para culminar en la apreciación y la emisión de juicios. Estas habilidades pueden separarse en tres etapas:
 - Observar, describir y relacionar obras y trabajos de arte, organizando y sistematizando información obtenida mediante los sentidos y la aplicación del lenguaje visual.
 - Comparar, analizar e interpretar lo observado en obras y trabajos de arte sobre la base de su experiencia y sus conocimientos previos tanto de los materiales, los procedimientos técnicos y el lenguaje visual, como del contexto de la obra, establecer juicios, explicar y apreciar, lo que incluye

expresar una opinión informada, junto con la exteriorización de las sensaciones, sentimientos, emociones e ideas provocadas por obras y trabajos de arte y objetos de diseño.

- **Comunicación:** Las habilidades relacionadas con la comunicación son transversales a la formación escolar y están presentes en todas las asignaturas de las Bases Curriculares de la educación básica. Así, la comunicación tiene un lugar privilegiado en Artes Visuales, dado que el quehacer artístico implica necesariamente comunicar, exponer y presentar obras y trabajos de arte, tanto propias como de otros. Este grupo de habilidades se integra y se potencia con la expresión, puesto que a mayor desarrollo de la capacidad expresiva, mayor será el incentivo de comunicar tanto la interioridad como lo observado en obras y trabajos de arte. (Bases Curriculares, 2013 p.8).

En la actualidad la asignatura de Artes Visuales está estructurada en dos ejes vertebradores, los cuales están presentes en todos los niveles de escolaridad y que reflejan las nuevas perspectivas que persigue esta asignatura. Estos ejes están enfocados a promover el pensamiento creativo y crítico, entregando así una formación integral en las Artes Visuales.

Tabla N°1: Ejes de las Bases Curriculares, asignatura Artes Visuales.

Ejes	Objetivo
Expresar y crear visualmente	Este eje promueve el descubrimiento y el desarrollo por parte de los estudiantes de su potencial creativo, plasmándolo en su trabajo y así comunicarlo a otros. En este proceso los estudiantes deben integrar las emociones, la imaginación, los recuerdos, las experiencias, el conocimiento y las técnicas para

	transmitir una parte de su ser. El proceso anteriormente mencionado es flexible, centrado en la generación de ideas con una retroalimentación constante por parte del docente.
Apreciar y responder frente al arte	En este eje se espera que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades, como por ejemplo: descubrir y comunicar diversas sensaciones, ideas y emociones provocadas por la percepción y observación del entorno artístico. En ese arduo proceso deben incorporar progresivamente los elementos del lenguaje artístico visual, los cuales les servirán como criterios de análisis para responder frente a una determinada obra.

Fuente: Bases Curriculares de Artes Visuales (2013).

Realizando un análisis en profundidad a las nuevas Bases Curriculares se observa que los ejes vertebradores apuntan a la idea de un trabajo de observación del entorno que rodea diariamente al estudiante, el cual, mediante el juego y la invención desarrollan la sensibilidad estética, junto con su capacidad creativa y expresiva. Lo anteriormente mencionado, va vinculado a un rol del profesor de mediador y de constante retroalimentación del proceso artístico y creativo del alumno.

Este nuevo currículo tiene como fundamento el paradigma constructivista del aprendizaje escolar, el cual se “sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas”. (Barriga y Hernández,

2002, p. 11). Es por esto, que es de suma importancia conocer como el currículo vigente que sustenta la asignatura de Artes Visuales propicie una mayor participación de los procesos individuales de cada estudiante, mediante un aprendizaje significativo que lo impulse a desarrollar habilidades que serán útiles para las diversas situaciones que enfrenta día a día.

1.1.3 Formación Profesional de los/as Educadores/as Básicos/as

Respecto a la formación profesional de los/as profesores/as básicos/as, se ha analizado el perfil de las distintas universidades de la región que imparten la carrera de Educación Básica tanto general como con Mención en un subsector humanista (Lenguaje o Historia, Geografía y Ciencias Sociales) o en uno científico (Matemáticas o Ciencias Naturales) y Educación General Básica. De esta revisión se puede evidenciar que la disciplina de artes plásticas se considera de manera diferente en cada institución, lo cual es un antecedente más a presentar.

En la zona existen cuatro universidades que imparten la carrera de Educación Básica. Al efectuar un análisis de mallas curriculares, se consideraron dos universidades Tradicionales de la región: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y por otro lado, a las universidades privadas: Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar; y Universidad Viña del Mar.

La carrera de Educación Básica con mención en primer ciclo y Lenguaje y Comunicación o Matemáticas o Ciencias Naturales o Historia y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, tiene un plan de estudio de nueve semestres, de los cuales una asignatura desarrolla las artes visuales. Esta asignatura se rinde el segundo semestre de la carrera, denominado: Construcción del Conocimiento Infantil de las Artes, la cual está integrada con expresión musical. Se focaliza en la enseñanza de niños y niñas de primer ciclo básico, y se realiza en 3 horas pedagógicas a la semana, lo que equivale a 48 horas pedagógicas semestrales.

La Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación imparte la carrera de Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación o Matemáticas en nueve semestres. Su plan de estudio considera dos asignaturas relacionadas con el conocimiento y la enseñanza de las artes, aunque se presentan en conjunto con el área de tecnología y música. En el primer semestre se dicta: Contenidos disciplinares Área Arte y Tecnología con 6 horas pedagógicas a la semana, de las cuales 2 son de expresión plástico visual. En el sexto semestre se imparte la asignatura Didáctica para el área artística y tecnología, dirigida a la enseñanza de la disciplina artística, musical y tecnológica. Esta asignatura se dicta en 3 horas pedagógica a la semana con 1 hora focalizada a la enseñanza del arte. La formación profesional considera en total 48 horas pedagógicas asociadas a las artes plástico-visuales en su plan de estudio.

En cuanto a las universidades privadas, la carrera de Educación General Básica de la Universidad Viña del Mar tiene una duración de ocho semestres, cuyo plan de estudio no considera ninguna asignatura relacionada con el área artística como parte de la formación de profesores generales básicos.

Por su parte, la carrera de Educación General Básica de la Universidad Andrés Bello se imparte en ocho semestres. Su plan de estudio considera el área artística en tres asignaturas. Durante el primer semestre se dictan dos: Apreciación Estética, con 2 horas pedagógicas a la semana, consta en expresar e interpretar obras, asistir a galerías y crear obras pictóricas. Y, Pedagogía de la Expresión Plástica I, con 2 horas pedagógicas a la semana, consiste en aprender técnicas básicas. Durante el segundo semestre de la carrera, se dicta la asignatura: Pedagogía de la Expresión Plástica II, con 2 horas pedagógicas a la semana, busca enseñar técnicas como, realizar esculturas con greda y retratos con lápiz grafito. La formación profesional considera en total 96 horas pedagógicas asociadas a las artes plástico-visuales.

En la tabla N°2 se grafica la comparación entre las diversas universidades y sus respectivas asignaturas asociadas a las artes plástico-visuales en la formación de educadores básicos.

Tabla N°2 Asignaturas vinculadas al área del arte en las distintas universidades que imparten Educación Básica en la región.

Universidad	Asignatura (s)
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del conocimiento infantil de las artes
Universidad de Playa Ancha	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos disciplinares Área Arte y Tecnología • Didáctica para el área artística y tecnológica
Universidad Viña del Mar	<ul style="list-style-type: none"> • -----
Universidad Andrés Bello	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación Estética • Pedagogía de la Expresión Plástica I • Pedagogía de la Expresión Plástica II

Fuente: Planes de estudio de las carreras de Educación Básica en las universidades de la zona.

Estos antecedentes permiten tener una visión general de la formación académica que tienen los futuros docentes de educación Básica, en cuanto a la educación plástica y visual, la cual se encuentra con menor carga horaria, por ende, con menor formación académica conceptual, procedimental y actitudinal, quedando por debajo de las demás asignaturas, a las que se les considera en gran parte del período del plan de estudio.

1.1.4 Investigaciones nacionales e internacionales sobre Educación Artística en la Educación Básica

Las investigaciones a nivel nacional e internacional vinculadas a la educación artística la enseñanza básica son las siguientes:

En el plano nacional, las investigaciones de pre grado en las universidades del Consejo de Rectores, la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación cuenta con dos tesis en la carrera de Educación Básica, relacionadas con las artes, la primera de ellas: Valoración y manifestaciones de la experiencia visual en la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales: estudio etnográfico en dos cursos del nivel 7° básico, pertenecientes a establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, en la asignatura Artes Visuales (Riveros, 2012).

La segunda investigación es una propuesta didáctica para la enseñanza de las artes visuales con actividades sugeridas para los docentes que imparten enseñanza a estudiantes de NB1, denominada: Ayudarte: material didáctico de artes visuales para docentes de educación general básico de 1° y 2° año básico (Ramírez, 2012).

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso existen cuatro seminarios de título que tienen relación con la educación artística. La primera investigación corresponde al año 1978 (Álvarez y otros, 1978) la cual consiste en identificar las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes en la asignatura de artes visuales en el primer ciclo básico. Esta investigación: “Factores artísticos que toma en cuenta en la evaluación el profesor de educación general básica del primer ciclo en artes plásticas.” Si bien, tiene relación con el tema y en parte con la presente investigación, puesto que la evaluación es parte de la práctica pedagógica que debe estar presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la data se descontextualiza para el análisis de las prácticas educativas actuales sobre la educación artística.

La segunda tesis con relación al tema corresponde a: “Monografía de la provincia de Valparaíso y panorama de intereses plásticos especiales de niños de la educación básica en el campo de la creación humana” (Castro y otros, 1980) consiste en describir las etapas del desarrollo de la capacidad creadora del estudiante, establecer una relación entre el niño y su arte, las posibilidades profesionales que ofrece el arte, y las artes plásticas en la educación básica. Al ser un trabajo investigativo realizado hace 34 años, las referencias de la asignatura en educación básica no serían pertinentes de considerar, puesto que el presente

contexto educacional con sus respectivos paradigmas que lo sustentan no son los mismos, de igual manera las transformaciones a nivel social inciden en las prácticas educativas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La tercera investigación de pre grado: “La pintura en la sala de clases”, (Godoy y otros, 1981) enseña técnicas para aplicarlas en la asignatura de artes visuales, en especial a través del método experimental y creativo, junto con el uso de instrumentos no convencionales. Esta investigación instruye en el conocimiento de técnicas del área, permite reconocer actividades que se pueden concretizar en el aula y que sirven de antecedentes a la hora de analizar el quehacer pedagógico del educador básico en la asignatura estudiada. Sin embargo, cabe mencionar la fecha de la investigación expuesta, lo cual podría influir en la actualización de estas técnicas, pudiendo estar sujetas a modificaciones.

La tesis más reciente efectuada por Quezada y Otros (1999) es una investigación de enfoque cualitativo, “Propuestas educativas para una integración del sector de aprendizaje artes en el proceso de enseñanza aprendizaje de NB2”, la cual reconoce una necesidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación, a través de propuestas innovadoras, integrando la asignatura de Artes Visuales. El propósito es realizar y utilizar este sector de aprendizaje, para facilitar la asimilación del conocimiento, desarrollando una interdisciplinariedad de los sectores de aprendizaje.

En lo que respecta a las investigaciones de pre-grado, correspondientes a la carrera de Educación Básica en las universidades privadas, Universidad Andrés Bello y Universidad Viña del Mar no se encontraron tesis relacionadas con la Educación Artística en los primeros años de escolaridad.

Con relación a investigaciones efectuadas a nivel internacional y vinculadas con el área de las artes, se encontró un estudio que relaciona arte y psicología educacional denominada “El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar” Regatky (2009), este artículo propone reflexionar sobre el papel que juega el arte dentro de la escuela, según lo señalado por la autora “El objetivo es que esta reflexión, pueda aportar ‘un paso’ más en el camino hacia la inclusión educativa” (p. 190). Se alude a la necesidad de incluir el arte como una

de las dimensiones centrales para una experiencia educativa enriquecedora, junto con esto se señala que las actividades artísticas podrían contribuir con la trayectoria educativa para favorecer la experiencia estético-expresiva, donde se tome en cuenta la creatividad, las potencialidades de la persona, los procesos y la diversidad de recorridos para llegar a un fin. El enfoque que presenta esta investigación es cualitativo descriptivo, cuyo campo investigativo se centró en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. En este mismo estudio Elichiry citado por Regatky (2002) señala que las actividades artísticas brindan la posibilidad que los niños y niñas se reconozcan como seres capaces de aprender, expresarse libremente, construir productos culturales, en tanto se admitan como portadores de cultura en una comunidad determinada. Del mismo modo, y para reafirmar lo anteriormente señalado, la autora concuerda con Eisner (2003) cuando plantea la importancia de construir "...una cultura escolar que dé mayor importancia a la exploración, que asigne mayor valor a la sorpresa que al control, que otorgue mayor valor a lo distintivo sobre lo estandarizado, y que preste más interés a lo metafórico que a lo literal" (Eisner, 2003, p. 27).

Otra investigación en el marco internacional, es la encontrada en Estudios sobre Educación ESE de la Universidad de Navarra del año 2011. "Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación 'por' las artes y educación 'para' un arte (Tourinán -López, 2011). Esta investigación da cuenta del problema que existe entre la relación artes-educación, aseverando la dificultad intelectual que hay sobre los contenidos específicos de los objetivos artísticos y de las prácticas pedagógicas y que tienen su raíz en la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación, por lo tanto, sería esta relación de conocimientos (pedagógicos y artísticos) lo que efectivamente haría posible el estudio del área artística como objeto y como meta de educación. Este autor afirma que la educación artística se debe estudiar desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Desde esta mirada conjunta es posible comprender la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico, y que el objetivo de este trabajo sea el de contribuir a formar criterios acerca de la educación artística en el sentido genérico

de entender las artes como ámbito de educación. Dicha perspectiva pedagógica, pretende desarrollar las artes diferenciando y entendiendo tres significaciones para que se establezca el compromiso artes-educación; la primera acepción es: las artes como ámbito general de educación; la segunda: las artes como ámbito de educación general; la tercera: las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En general los estudios internacionales señalan que “el papel de las actividades artísticas en la escuela ha sido vinculado con su importancia para el desarrollo de la creatividad. Si bien esto es cierto, es preciso aclarar dos cuestiones: en primer lugar, la creatividad es un sistema funcional que no es privativo del arte sino que desde otras actividades escolares se puede promover dicho desarrollo; en segundo lugar, el arte es una práctica social que excede a la creatividad en sí.”(Abramoff- Regatky, 2011, p. 128).

Bajo esta mirada se deja al descubierto la importancia del arte y al mismo tiempo su integración en los sistemas educativos de distintos países, entre ellos España, que “según la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) establece que las asignaturas musicales y artísticas forman parte del currículum de la Educación Infantil y de la Educación Primaria”; del mismo modo en Colombia, “la ley 115 de 8 febrero de 1994, General de Educación, establece que la Educación Preescolar debe contribuir al desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (Ibarretxe- Ortiz, 2006, p. 35).

Pese a su importancia educativa no es ajeno cuestionarse “acerca del lugar de las artes en el currículum escolar que permiten afirmar que la enseñanza del arte no está en igualdad de condiciones con la enseñanza de otras disciplinas consideradas más importantes” (Abramoff- Regatky, 2011, p. 128), ubicando los aprendizajes del área artística como secundarios y dando énfasis a los saberes cuya predominación son aquellos contenidos necesarios o mal llamados “útiles”, olvidando el desarrollo íntegro y sensibilizador de las personas, consideradas estas como únicas y al mismo tiempo como participantes activos de la sociedad. “En ese sentido esta educación debiera contemplarse desde marcos

interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo” (Elichiry-Regatky, 2010, p. 130).

En relación al trabajo docente, en España se ve orientado por el Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre; con respecto a la Educación Infantil, ésta estructura la enseñanza en tres áreas; situando las asignaturas musicales y artísticas en el área de comunicación y representación. “Este Real Decreto establece que la etapa infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente, a través de la realización de actividades y experiencias significativas que deben atender los criterios de globalidad y de mutua dependencia entre las áreas” (Ibarretxe- Ortiz, 2006, p. 35). A diferencia de la Educación primaria, donde se considera la Educación Artística como un área obligatoria con “carácter global e integrador, “impartida por maestros que tengan competencias en todas las áreas de este nivel” (Ibarretxe-Ortiz, 2006, p.35).

En el contexto anterior, en Colombia, la Educación Básica Primaria subraya “la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” y es sustentada “con profesionales de la Educación al servicio del Estado en los niveles de Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media, las personas que poseen título profesional de Licenciado en Educación”(Ibarretxe-Ortiz, 2006, p.35).

Ambos países desarrollan sus sistemas educativos de la educación artística como una forma de potenciar “ el aprendizaje de los contenidos académicos básicos como la fluidez de asociación entre hechos, conceptos y palabras; la flexibilidad y variedad de ideas; la originalidad de respuestas a situaciones específicas y la inventiva” (Elichiry - Regatky, 2010, p. 131) aunque no se especifica si las propuestas pedagógicas “se articulan en base a una concepción donde el error no es sancionado sino que permite nuevos aprendizajes”. (Elichiry - Regatky, 2010, p. 132).

1.2 Problema de investigación

1.2.1 Contexto

La organización, en cuanto al currículum, los objetivos y los contenidos del sistema Educativo Chileno evidencian que la enseñanza artística en la Educación Básica tiene escasa presencia, puesto que las horas dedicadas a los lenguajes artísticos son menor que las destinadas a otras asignaturas consideradas como importantes, lo que dificulta alcanzar los objetivos planteados por los Programas de Estudio. Por el contrario, la realidad presenta una cierta discriminación en cuanto a las horas establecidas, y la escasez de infraestructura requerida para la asignatura de artes. (Moreno, 2001)

Según los Programas de Estudio, en Chile las Artes Visuales: “son la oportunidad en que muchos alumnos pueden aprovechar y desarrollar sus intereses y estilos de aprendizaje fuera de la clase lectiva. En este contexto, más abierto y flexible, algunos estudiantes mostrarán capacidades excepcionales y una disposición a experimentar, crear y reinventar continuamente” (Programas y estudios, 2013, p. 13), lo cual se ve contrastado por la realidad escolar, ya que no se concretiza lo expuesto, sino por el contrario, “la verdad es que la clase de expresión plástica se ha convertido en una clase similar a las demás; se ha producido un acercamiento en ambas direcciones, y ahora encontramos que las asignaturas clásicas como Matemáticas o Lenguaje tienen muchas actividades en las que los niños tienen que usar colores, dibujar o construir algo, mientras que las actividades plásticas han quedado reducidas, al mero uso de un libro de texto en el que con seguridad, las actividades previstas se pueden realizar en el mismo pupitre, sin necesidad del cambio en la dinámica en la clase que el cambiar el libro de texto”. (Moreno & Segurado, 2001, pp. 133-134). Esto, inhibe por tanto el desarrollo de creación y de reinventar que debiesen gestionar los estudiantes en las horas programadas para la educación artística.

Merino (2013) afirma que los planes y programas del país resultan utópicos y descontextualizados en relación a la realidad nacional. En dicho programa se interpretan

supuestas prácticas activas de los contenidos artísticos específicos, capacidades avanzadas de análisis desde distintas perspectivas, pero inaplicables en la realidad local.

Por otro lado, para implementar una clase que permita a los estudiantes desarrollar esas capacidades creadoras, se requieren de aulas con espacios y materiales donde se puedan realizar trabajos que fomenten dichas capacidades, que en la realidad, quedan omitidos por no tener un espacio adecuado para concretizarlo. En este sentido Merino (2013) sostiene que solo algunas instituciones educativas están equipadas con el capital humano y material necesario para el desarrollo de la asignatura.

En la mayoría de los establecimientos educacionales, las clases de artes son en la misma sala que se llevan a cabo las demás asignaturas, donde cada estudiante tiene su límite determinado de metraje, en el que realiza sus actividades de aprendizaje, por tanto, las propuestas de trabajo por los docentes deben ser en formatos acordes al contexto físico. “Ante esta situación, los profesores nos vemos obligados a realizar trabajos en formatos más pequeños, en técnicas más sencillas, lápices de color o rotuladores, o en última instancia, usar como actividades únicamente las propuestas en el propio libro de texto; en definitiva, nos vemos obligados a cercenar una parte de las actividades plásticas, precisamente las que más podrían motivar a los alumnos y alumnas”. (Moreno, 2001, p. 136).

Otro de los antecedentes recopilados y que permite contextualizar la problemática a investigar, es la especialización del profesorado sobre la educación artística. El análisis de los planes de estudio de la carrera de Educación Básica en las diversas Universidades que la imparten, han evidenciado que la formación en cuanto a conocimientos, uso de técnicas y teorías sobre la enseñanza del arte es escasa, dedicando más asignaturas a la consecución de competencias en las áreas humanistas y científicas. La carencia de conocimientos repercute en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en su percepción de la expresión plástico-visual.

Según Poblete (2013), “las universidades deben asumir un rol más enfático en la formación de profesores y en el desarrollo de investigación en educación artística, que permita

incrementar la masa crítica existente en el campo, generar instancias de difusión e intercambio de experiencias, y fortalecer una producción académica capaz de alimentar las políticas de desarrollo de la enseñanza artística a nivel nacional y regional internacional" (Poblete, en Gonzales & Lizama, 2013, p.5).

Por tanto, para la presente investigación se requiere conocer lo que los docentes están realizando en aula durante sus clases de artes visuales, qué conocen y aplican en relación con las mismas; sus concepciones frente a la educación artística, así como también la percepción que tienen los alumnos en este ámbito educativo.

Del mismo modo, es necesario considerar los contenidos conceptuales, teorías y didáctica de las artes plástico-visual en educación básica, así como el contexto para identificar las posibilidades o limitaciones que tienen los docentes para poder implementar sus clases de artes visuales en primero y segundo básico.

A partir de los antecedentes presentados surgen las siguientes preguntas de investigación

1.2.2 Preguntas de la investigación

Las preguntas de investigación que surgen de los antecedentes son:

1. ¿Cómo se aplica la didáctica de las artes plástico-visual en primero y segundo básico de Educación Básica?
2. ¿Cuáles son los conocimientos que tienen las docentes de Educación Básica sobre la educación artística?
3. ¿Cuáles son las percepciones que tienen las docentes y los estudiantes de primer y segundo año de educación básica sobre la enseñanza de las artes plástico-visuales?

4. ¿Cuáles son los factores que influyen en las prácticas pedagógicas de la didáctica de las artes plástico-visuales en primero y segundo básico de Educación Básica?

1.2.3 Objetivos de la investigación

1.2.3.1. Objetivo general

Conocer las prácticas docentes de las educadora/es básicas/os en la enseñanza de las artes plástico-visual en primero y segundo año de Educación Básica y la percepción de los aprendizajes que tienen sus alumnos/as.

1.2.3.2. Objetivos específicos

- Describir las prácticas pedagógicas que las educadoras básicas aplican a través de la didáctica de las artes plástico visual.
- Describir los conocimientos conceptuales, teóricos y didácticos que tienen las educadoras básicas sobre la educación artística e interpretar los que desconocen.
- Interpretar las concepciones de las educadoras básicas sobre la enseñanza de las artes plástico visual.
- Interpretar las concepciones de los estudiantes de NB1 sobre la enseñanza de las artes plástico visual.
- Identificar los factores contextuales que influyen en la didáctica de las artes plástico visual.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Educación artística

El arte es una manifestación cultural que ha realizado el hombre desde las épocas más remotas, es inherente y exclusiva de su especie, por lo que no es impuesta: constituye un atributo de la humanidad. En las diversas formas, el arte siempre ha estado presente en el acontecer de la humanidad, como un reflejo de la realidad, de las creencias, de la imaginación y como vehículo para la necesidad de creación y trascendencia. (Bases Curriculares, 2013)

Debido a que es una ventaja dentro de la especie, desde la primera infancia se puede observar, como un niño y niña, sin ningún tipo de enseñanza o preparación previa, es capaz de tomar un crayón y crear espontáneamente un grafismo. Este dualismo de espontaneidad intuitiva y necesidad de ejercitación de los sentidos, hacen del arte en general y particularmente de las actividades plásticas, el medio ideal con que cuenta la educación para la formación sensible y estética, agregando a esto, que es un medio de enseñanza no agresiva, ya que la identificación que se produce con lo artístico es placentera, placer que es producto de la necesidad sensible del sujeto-el niño y de la ductilidad del medio-actividad artística. (Calzadilla, 2009)

La educación artística se basa en diversos fundamentos que Hinostroza (1998) explicita a través de lo siguiente:

Fundamento filosófico: Todo grupo humano que ha sido capaz de generar cultura, es porque ha podido desarrollarse de forma autónoma sin juicios ni interferencia de otras

personas mayores. El arte es una forma de conciencia social, en el que expresan las ideas y sentimientos de acuerdo a la realidad en las que nos desenvolvemos. Permite, una identificación con todos los elementos que constituye su cultura, desarrollando así la sensibilidad necesaria para cultivar y crear sus propios valores y la apertura para entender y aceptar a otros.

- **Fundamento psicológico:** El hombre desde que nace está sujeto a una interacción con personas y fenómenos que le hacen reaccionar psicológica y emotivamente, ya sea en forma positiva o negativa. En este sentido, está probado que la experiencia artística, permite al niño desahogarse y liberarse de aquello que le está afectando, también favorece el desarrollo de sus cualidades, sensibilidad, hábitos y habilidades que le ayudarán a alcanzar su formación plena.
- **Fundamento científico:** La maduración de la inteligencia (Piaget, 1950), se produce en los primeros siete años, luego es casi permanente; por otro lado, la mayor o menor inteligencia que alcance un niño, depende de su alimentación, sus ricas y variadas experiencias y de la metodología que utilizan las actividades artísticas, proporcionando la base para el desarrollo intelectual a través del despliegue de la capacidad creadora.
- **Fundamento pedagógico:** La educación, tal como es entendida hoy, implica una acción liberadora, consecuentemente no debe darse en un sentido impositivo sino que debe explorar y posibilitar el desarrollo de cada niño partiendo de sus propias experiencias y posibilidades, sin ignorar la existencia del medio social al que pertenece el niño y que tanto influye en su formación. Por lo tanto, la educación no debe ser ajena a las necesidades de ese contexto.

Una labor pedagógica así concebida, posibilitará la formación íntegra del niño, consciente de su realidad y de sus posibilidades: tiene que ser pues creadora, crítica, cooperadora y justa.

- Fundamento sociológico: La vida del niño transcurre en una sociedad compleja, a la que debe integrarse y con la que debe identificarse si pretendemos que alcance una realización plena. Por este motivo, la experiencia artística, favorece e incentiva a través de su labor al acercamiento, la camaradería, la unión, el espíritu de trabajo cooperador, es decir favorece el desarrollo de la persona socialmente integrada.

Ligado a esto, Calzadilla (2009) explicita que en los niños y niñas, surge de manera espontánea el deseo de crear y aprender, que obedece a un impulso interior y a su curiosidad innata. Para el cumplimiento de eso es necesario no coartar esas manifestaciones, generar el clima adecuado y dar todos los elementos que estén al alcance para que se desarrollen naturalmente y para que el proceso de aprendizaje se produzca de forma creativa.

Las actividades plásticas son un medio adecuado para desarrollar en los niños y niñas la capacidad de percepción, incentivar la investigación y la imaginación, otorgando excelentes estructuras de comunicación y de lenguaje. De este modo se logra una auténtica expresión individual, y se brinda la suficiente seguridad para que alcancen la confianza en sí mismos. (González, 1995)

En un mundo donde los valores materiales son los predominantes, la educación pareciera que no puede escaparse; también se cae en la tentación de ser cada vez más pragmático y utilitario. Se olvida así o se menosprecian los valores espirituales y todo aquello que tiene a su irrenunciable función: formar seres libres y pensantes, con fuertes convicciones sociales.

“Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para

aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo” (Marchesi, 2011, p. 7).

En el sistema Educativo Chileno actual, el arte ya no actúa por sí solo, es decir, son necesarios los conocimientos del propio arte, pero también aquellos de índole educativa, ya que “el conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación” (Longueira, 2011, p.4). Dichas razones incitan a considerar el arte como complemento de la educación, donde cuyos objetivos y prácticas deben complementarse.

Touriñán (2011) plantea que el conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística, ya que mantiene sus propias metodologías de investigación. En cambio, la educación artística “se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación”. (p.63)

La educación artística y el conocimiento de la educación se encuentran entrelazados, específicamente en los siguientes planteamientos:

- El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo único y singular, según el tipo de arte siendo el resultado de una intencionalidad artística manifiesta.
- Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.
- Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice –sea arte de escuela superior o artesanía– y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.

- La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
- La educación artística es una “forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos y artísticos” (Tourriñán, 2011, p.64).

Actualmente, la educación artística es entendida como un ámbito general de educación, pero también es ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica (Tourriñán, 2011). “La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.15). Es por esto que, en este tipo de educación prevalece el interés por “entender la propia transformación del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística” (Tourriñán, 2011, p. 72).

Según lo planteado por Longueira (2011) en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, la educación artística es específicamente una finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es un ámbito cultural y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes; en este sentido, la educación artística se configura como un ámbito general de educación en el que se debe desarrollar la experiencia artística y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con el objeto de imprimir en la educación artística -por medio de

la intervención pedagógica -el carácter propio de toda educación y el sentido acorde al marco socio-histórico.

La educación artística al constituirse un ámbito general de la educación debe “desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación” (Tourriñán, 2011, p. 68). Bajo tales concepciones, se puede interpretar a la educación artística como educación en valores, donde se construye el significado de educación a partir de los contenidos y formas de expresión de las artes. Por lo que, incluir las artes en el currículo educacional chileno no significa que se pretenda formar artistas por medio de la educación artística, sino más bien se procura el logro de valores singulares que se desarrollen a partir de la experiencia y expresión estética.

La incorporación de nuevos géneros artísticos, como también las tecnologías utilizadas en las prácticas educativas ha permitido considerar la educación artística como elemento necesario del discurso educativo. Precisamente, se plantea que la relación arte-educación considera “que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico- sino, una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual” (Tourriñán, 2011, pp. 64-65). Por otro lado, Morales (2001), en su tesis doctoral, plantea que el verdadero objetivo de la educación artística es el conocimiento, el disfrute y la transformación de los elementos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y de la cultura, gracias a la creación de imágenes.

A continuación se describe una figura que explicita y esquematiza el objetivo que persigue la educación artística en el currículo de acuerdo a Morales (2001).

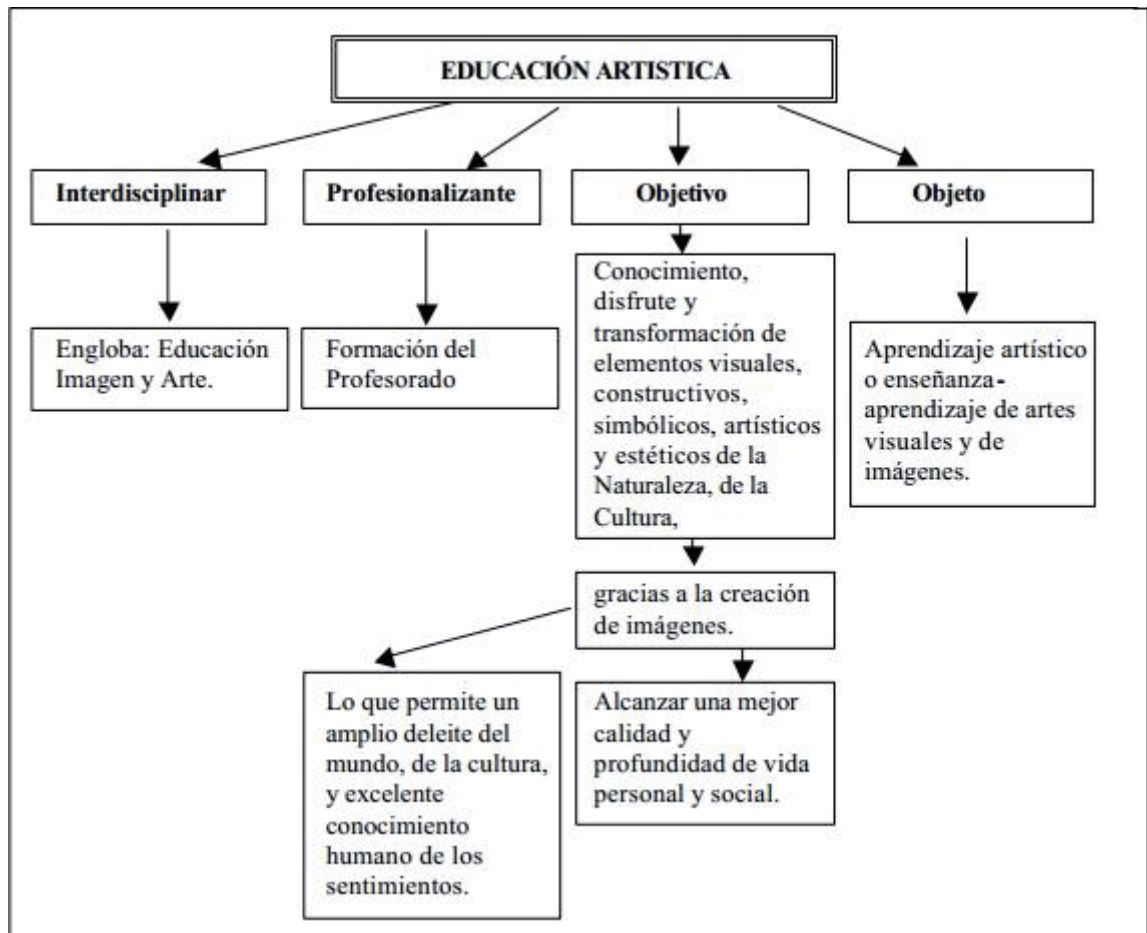


Figura N°1 Finalidad de la educación artística elaborado por Morales (2001).

2.2 Teorías evolutivas del desarrollo artístico

Una de las teorías más influyentes relacionadas con el desarrollo infantil es la teoría de Piaget (1980), en la que se establece el desarrollo cognoscitivo en etapas. La primera etapa sensorio-motriz (0-2 años), se caracteriza, en principio, por los reflejos y los comportamientos aleatorios hasta que el sujeto deja de realizarlos y orientar sus actos coordinando las informaciones visuales y motoras con la consecución de metas específicas;

luego, la etapa preoperacional (2-7 años) el niño/a comienza a desarrollar un sistema de representación de signos y símbolos para reconocer personas, lugares y sucesos, va surgiendo la capacidad de organizar y contar cantidades; posteriormente, sigue la etapa de operaciones concretas (7-11 años) donde el niño/a va desarrollando la capacidad de usar operaciones mentales para resolver problemas concretos. Surge entonces, el pensamiento lógico pero limitado a situaciones concretas (tangibles), también destacan las actividades pensativas, incluyendo la comprensión de los conceptos espaciales, razonamiento deductivo e inductivo, categorización, lógica y conservación; por último, considera la etapa de operaciones formales (11 años en adelante) donde se considera el pensamiento lógico, científico, como la última etapa de desarrollo. (Piaget, 2000)

Esta teoría es criticada puesto que deja de lado actividades lúdicas que caracterizan a las artes. Como explicita Garden (1979) “se presta escasa consideración a los procesos de pensamiento que utilizan los artistas, escritores, músicos, atletas; de igual modo disponemos de muy poca información sobre los procesos de intuición, creatividad o pensamiento original” (p.76), por otro lado, Parsons (1987), en su libro “How We Understand Art” expone tres “tipos básicos de cognición”: empírica, moral y estética. La primera, referida a la realidad externa de los objetos; la moral, al mundo social de las normas; y la estética, al mundo interior del yo. El autor propone cinco etapas, las cuales suceden en orden cronológico, pero no tienen edades concretas. Especifica además, cuatro áreas de contenido: tema, expresión, medio/forma/estilo y juicio. La primera etapa es precursora de las que siguen, en esta etapa las respuestas del niño frente a las pinturas se produce en un nivel afectivo, las pinturas son un medio de entretención y existe escasa discriminación cognitiva. En la segunda etapa, el tema es lo importante, el niño considera que el objetivo principal de la pintura consiste en representar algo, será el grado de realismo con el que realizó la pintura el factor primordial para juzgar la calidad del trabajo; “belleza, realismo y destreza son las bases objetivas de los juicios” (Parsons, 1979, p. 22). En la tercera etapa, las pinturas se juzgarán en base a la expresividad, cómo se expresaron las intenciones artísticas con independencia de la belleza o el realismo del tema, es decir, se juzga fundado en la apreciación de la perspectiva del artista. En la cuarta etapa, toma

importancia la forma y el estilo; las pinturas son fenómenos sociales más que personales: se crean y se juzgan de acuerdo a gustos y construcciones sociales. Las nuevas obras son sometidas a juicio en base a normas establecidas que son resultado de obras anteriores. Finalmente, en la quinta etapa de “autonomía”, el artista reconoce las implicancias sociales que tienen las obras en determinados estilos y realiza sus propios esfuerzos desde esta perspectiva, sin embargo, también percibe que puede generar modificaciones en las normas. “Los artistas que rompen con lo convencional demuestran su dominio de las normas de los estilos tradicionales antes de superarlos” (Hargreaves, 1991, p. 33).

Por su parte, la teoría que describe los cambios evolutivos de las estructuras cognitivas de Howard Gardner (1973) plantea tres sistemas que interactúan entre sí en el desarrollo artístico de los individuos, estos son: sistema de acción, el de percepción y el de sensación. La interacción aumenta con la edad hasta que se vuelven interdependientes. Su teoría es una descripción de los sistemas de símbolo, los cuales pueden ser denotativos o expresivos. Gardner (1973) considera que es necesario comprender cómo se desarrollan de manera gradual las competencias adultas respecto a los sistemas simbólicos específicos y explicarlas en relación con el desarrollo de la cognición. El autor postula que los principales desarrollos simbólicos necesarios para una actuación íntegra en las artes han de alcanzarse hacia los 7 años de edad promedio, por lo que no necesitan de las estructuras operativas concretas descritas por Piaget. Para Gardner, los desarrollos en sistemas simbólicos distintos tienden a provocarse independientemente unos de otros, no siendo necesario declarar operaciones cognitivas generales que establezca cambios de edades en el desarrollo artístico global. Él plantea que existen dos grandes períodos evolutivos, el primero “presimbólico”, que se sitúa durante el primer año de vida, en el que se desarrollan los tres sistemas (acción, percepción y sensación) y un período de “utilización de símbolos”, entre los 2 y los 7 años. En 1982, Gardner establece que es necesario considerar los distintos entrenamientos de los niños y el acercamiento que tienen con los medios artísticos específicos; presenta la postura “específica del medio”, como las habilidades y materiales determinados que se ven implicados en las diversas formas artísticas; por otro lado, la postura “simbólica general”, que corresponde a las propiedades comunes de

comprensión en distintas formas artísticas, lo cual reduce la importancia que tiene el conocimiento o familiaridad de los niños con los medios artísticos específicos.

De acuerdo con su teoría, los niños pasan por cuatro “oleadas de simbolización” durante la primera infancia: se da inicio con la “representación inactiva” que es la habilidad para organizar las acciones en sucesiones simbólicas. Sigue la “oleada de cartografías”, en torno a los 3 años, donde las relaciones de espacio, tamaño o distancia pueden captarse en el dibujo. La tercera oleada es de “cartografía digital”, donde se supone más precisión en los detalles y exactitud en la representación del dibujo. La última oleada, hacia los 5 o 6 años, el niño ya puede utilizar sistemas simbólicos culturales, como el lenguaje escrito.

Otros autores que también han aportado a las investigaciones y que avalan el trabajo de Gardner son: Golomb (1974), quien en sus producciones de figuras humanas con medios específicos (arcilla, rompecabezas, dibujos), manifestó que la organización y articulación de aquellas representaciones dependen de la naturaleza de la tarea. Por su parte Olson (1970) reveló que la habilidad de producir y reconocer diagonales en distintas tareas, tiene gran dependencia con la tarea propuesta. De las investigaciones realizadas por Goodnow (1971), que consistían en la representación de los niños de diferentes cursos de sonidos por medio del dibujo de puntos, llegó a la conclusión que la especificidad de cada tarea eran determinantes más poderosos de la ejecutoria en distintas tareas que las habilidades generales.

Viktor Lowenfeld (1972) establece las etapas del dibujo desde los primeros años del niño hasta su adolescencia, las cuales se especifican a continuación:

- **Etapas del garabateo.**

La primera etapa que considera el autor es la del garabateo, donde comienza la autoexpresión del niño, esta etapa va de los 2 a los 4 años. Lowenfeld (1972) afirma que el arte puede contribuir en gran medida al desarrollo del niño durante sus primeros años de vida, ya que el aprendizaje se da entre la interacción del niño y el ambiente. El arte comienza cuando los sentidos del niño tienen su primer contacto con el medio, y el niño

reacciona ante esas experiencias sensoriales. El autor señala, que cualquier forma de percibir y de reaccionar frente al medio es una base para la producción de formas artísticas.

El primer registro permanente, asegura el autor, surge a los 18 meses de edad, cuando el niño realiza su primer garabato; el primer trazo es el comienzo de la expresión que lo conducirá al dibujo, la pintura y a la palabra escrita.

El desarrollo del garabateo comienza con trazos desordenados, los cuales gradualmente evolucionan hasta convertirse en dibujos reconocibles para los adultos. El autor clasifica los garabatos en tres categorías principales:

1. *Garabateo desordenado:*

Los primeros trazos no tienen sentido, el niño parece no darse cuenta que podría hacer de ellos lo que quisiera. Estos trazos varían en longitud y dirección, el niño mueve el brazo hacia delante y hacia atrás, y tiende a mirar a otro lado mientras realiza los garabatos; utiliza distintos métodos para afirmar el lápiz, no usa los dedos ni las muñecas para controlar lo que dibuja, puesto que los niños a la edad del garabateo no han desarrollado un control muscular preciso.

Lowenfeld (1972) asegura que los garabatos no son intentos de reproducción de lo que el niño observa, sino que son un reflejo del desarrollo físico y psicológico del niño. Aquella distribución casual que hace de los trazos, le proporcionan gran placer. El autor enfatiza que, mientras el niño esté en la etapa del garabato desordenado, trazar un dibujo real será inconcebible, lo mismo que copiar una figura, no está dentro de sus capacidades y puede ser perjudicial para su desarrollo.

2. *Garabateo controlado:*

Lowenfeld asegura que esta fase de la etapa ocurre aproximadamente 6 meses después que el niño ha comenzado a garabatear, cuando el niño percibe que existe una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta.

Durante esta fase, los niños se dedican al garabateo con gran entusiasmo, ya que el descubrimiento de la vinculación entre movimientos y trazos, permite al niño realizar nuevos movimientos: puede trazar de manera horizontal, vertical o en círculos; realiza trazos de diversas longitudes; varía en el uso de colores, y lleva a cabo una variedad de métodos para sostener el lápiz.

Los garabatos en esta etapa son más elaborados, aunque las intenciones del niño siguen siendo las de mover el lápiz, y adquirir un goce proveniente de la sensación kinestésica y de su dominio.

Lowenfeld (1972) otorga gran relevancia al papel del adulto en esta etapa, ya que asegura que el niño acudirá a este para hacerlo partícipe de su entusiasmo, lo cual es lo realmente importante para el niño y no el dibujo en sí.

3. *Garabato con nombre:*

El niño comienza a dar nombre a sus garabatos alrededor de los 3 años y medio, lo cual es un indicio que el pensamiento ha cambiado. El autor asegura que ha empezado a conectar sus movimientos con el mundo que lo rodea, cambiando de pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo, siendo en este período donde el niño desarrolla la base para la retención visual.

Durante esta etapa, el niño dedicará más tiempo al realizar garabatos y sus dibujos aumentarán, los trazos tienden a estar distribuidos por toda la página. Lowenfeld (1972) expone que el niño durante esta etapa anuncia lo que va a dibujar, y dibuja con una intención.

- **Etapa preesquemática.**

La segunda etapa que establece Lowenfeld (1972), es la preesquemática, que va desde los 4 a los 7 años del niño, donde el dibujante realiza los primeros intentos de representación.

Durante esta etapa los trazos y garabatos van perdiendo su relación con los movimientos corporales, se vuelven controlados y se refieren a objetos visuales, tratan de establecer una relación con lo que intentan representar.

Para el autor, los dibujos de los niños de esta edad dan cuenta de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una representación más definida. Los movimientos evolucionan hacia formas reconocibles.

El primer símbolo logrado es el del hombre, Lowenfeld (1972) sostiene que no hay precisión por qué la representación del “renacuajo” es la primera forma que el niño utiliza para representar al ser humano. El autor plantea que puede ser que el niño se está dibujando a sí mismo, lo que equivale a suponer que el niño está dedicado al yo, desde la perspectiva egocéntrica del mundo. Sin embargo, los primeros intentos de representación de la figura humana no deben ser considerados como una representación inmadura, puesto que el dibujo es una abstracción o un esquema producto de estímulos complejos, y es el comienzo de un proceso mental ordenado.

Esta representación del “renacuajo” se vuelve más elaborada al adherir brazos, piernas, vientre o incluso cuerpo, pueden aparecer bastantes variaciones en este desarrollo. A la edad de 6 años, el niño ha sido capaz de trazar un dibujo elaborado de la figura humana.

- **Etapa esquemática.**

La tercera etapa que establece Lowenfeld (1972), es la esquemática, que va desde los 7 a los 9 años de edad del niño.

El autor establece su concepción de esquema como el concepto al cual ha llegado un niño sobre un objeto, el cual repite continuamente mientras no exista alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie; de esta manera, Lowenfeld (1972)

establece una diferencia entre lo que es esquema y estereotipo, afirmando que el primero es flexible y presenta variaciones y desviaciones, mientras que el segundo es siempre exactamente igual; y afirmando que el esquema puede estar determinado por la forma en que un niño observa algo, el significado afectivo que le adjudica, las experiencias kinestésicas que posee, la impresión táctil del objeto, o la manera en que el objeto funciona; pudiendo ser espacio, personas u objetos.

Lowenfeld (1972) expone algunas características de los dibujos esquemáticos, como el esquema humano, el esquema espacial, representaciones del tiempo y espacio, los dibujos del tipo rayos X, y las variaciones en el esquema por su significado.

A continuación se explicitan las características expuestas por el autor:

1. Esquema humano:

El autor explica el término esquema humano para describir el concepto de una figura a la cual ha llegado el niño, después de gran experimentación. Cuando el niño va adquiriendo un concepto de la forma, va desarrollando de manera gradual un símbolo para representar un hombre, el cual repite constantemente hasta que no tenga una experiencia que lo haga cambiar de concepto.

Durante esta etapa, la figura trazada por un niño de 7 años aproximados, será una figura de un hombre con diferentes partes del cuerpo, dependiendo del conocimiento activo del dibujante. El autor afirma que esta figura debe tener cabeza, cuerpo, piernas y brazos, y que el niño es capaz de utilizar distintos símbolos para diferenciar los ojos, nariz, boca, cabello y hasta cuello; también es posible que dibujen la ropa en lugar del cuerpo.

Se distingue el uso de óvalos, triángulos, círculos, rectángulos y figuras irregulares para el cuerpo y todo tipo de forma para las piernas, brazos y ropa.

Lowenfeld (1972) sostiene la individualidad del concepto, ya que cada niño dibujará un esquema humano según su desarrollo.

2. Esquema espacial:

a. Línea de base:

Para el autor, este es el principal descubrimiento durante esta etapa, ya que el niño reconoce la existencia de un orden en las relaciones espaciales. El niño toma conocimiento consciente de ser parte de su ambiente y lo expresa mediante el símbolo de la línea de base. Para Lowenfeld (1972) esta línea de base es el indicio que el niño ha considerado la relación que existe entre él y el ambiente. De igual manera surge, la contraparte de la línea base, como la línea del cielo.

Cuando el niño utiliza dos líneas bases es porque ha obtenido un desarrollo mayor, lo que da paso hacia la perspectiva.

En esta etapa de su desarrollo, el niño aún no tiene consciencia de la representación del espacio como tridimensional, por lo que su esquema es de dos dimensiones.

b. Doblado:

Los niños recurren a representaciones espaciales subjetivas para representar el espacio en sus dibujos, el doblado es el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos de manera perpendicular a la línea de base, aún cuando se observan como objetos dibujados de manera invertida.

3. Representación de espacio y tiempo:

Lowenfeld (1972) considera la representación de espacio y tiempo como la inclusión en un mismo dibujo de diferentes secuencias de tiempo o de impresiones espacialmente distintas.

Uno de los métodos de representación espacio-tiempo, surge de la necesidad de comunicarse, por esta razón, asegura el autor, existen diferentes episodios representados por distintos cuadros en una secuencia de dibujos.

Otra forma de representación es aquella en la que se presentan diversas acciones que han tenido lugar en diferentes momentos en un dibujo. El niño considera lo más característico de la acción, usando el plano y la elevación para expresar lo más característico de un objeto.

4. Dibujos del tipo rayos X:

Este tipo de dibujos permiten describir de manera simultánea el interior y exterior de un ambiente cerrado. Lowenfeld (1972) sostiene que esto sucede siempre que el interior sea más importante que el exterior para el niño.

Para el autor esta representación del interior y exterior es una mezcla de dos impresiones distintas, que se expresan en un solo espacio.

5. Variaciones en el esquema por su significado:

Como el autor sostiene, el esquema es el concepto que sobre el hombre y el ambiente el niño ha llegado a dominar, por tanto, cualquier desviación requiere una importancia especial de acuerdo con su origen y su significado.

Lowenfeld (1972) establece tres formas de desviaciones en los dibujos de los niños:

- a) Exageración de partes importantes.
- b) Desprecio o supresión de partes no importantes.
- c) Cambio de símbolos para partes afectivamente significativas.

Para el autor el origen de las desviaciones se deben a las experiencias autoplásticas (sensaciones del yo corporal o muscular), en la importancia relativa de partes específicas o en el significado emocional que pueden tener ciertas partes para el niño.

- **Comienzo del realismo**

Esta etapa surge desde los 9 a los 12 años de edad del niño, y se caracteriza por el descubrimiento del niño en sus trabajos de creación.

Lowenfeld (1972) sostiene que el esquema ya no es adecuado para representar la figura humana durante este período, ya que el niño ahora se interesa por expresar características asociadas al sexo. De igual manera, el niño se encamina a formas de expresión asociados con la naturaleza.

Durante esta edad, el niño desarrolla una mayor conciencia visual, ya no utiliza recursos como la exageración, omisión u otras desviaciones; considera de gran manera y se preocupa de los detalles.

El autor establece que los niños se interesan por caracterizar su ambiente, sus dibujos han adquirido más formalidad y critican como artificiales los dibujos de tipo de rayos X o el procedimiento del doblado.

Es en esta etapa donde surgen las articulaciones en los dibujos de las figuras humanas.

Para la representación de la figura humana, el autor expone que los niños con mentalidad visual tratan de llegar a un mayor realismo en sus figuras, esto debido a una creciente conciencia visual que alcanzan por medio del disfrute de las variaciones que observan en las apariencias de los objetos del ambiente. Por otro lado, plantea que aquellos niños que no se distinguen por poseer una mentalidad visual, representarán la figura humana a través de medios satíricos, con mayor conciencia de los detalles.

- **Etapas pseudonaturalista.**

Para Lowenfeld (1972) esta etapa del desarrollo marca el fin del arte como una actividad espontánea, y es el comienzo de un período de razonamiento en el que el niño se torna más crítico de sus producciones. Esta etapa va desde los 12 a los 14 años de edad del adolescente.

Durante esta etapa, la atención del dibujante está centrada en el producto final, por el aspecto visual que presenta.

Con respecto a la Representación del espacio, el joven de mentalidad visual descubre, en esta etapa, que el tamaño de los objetos distantes se reduce, reconociendo el espacio con sus cualidades tridimensionales.

- **Período de la decisión.**

El autor, supone esta etapa como el período en que comienza un aprendizaje voluntario en el arte por parte de los jóvenes. Esta etapa de adolescencia va de los 14 a los 17 años de edad.

El arte está dirigido a la enseñanza de técnicas. Lowenfeld (1972) sostiene que para la mayor parte de los jóvenes durante esta etapa, el arte fue algo entretenido de la educación primaria. Para el autor, el alumno de educación secundaria se preocupa por problemas de su sociedad, y es el arte que le da la posibilidad para expresar esos sentimientos.

- **Desarrollo de conciencia estética.**

Lowenfeld (1972) sostiene que este desarrollo es inseparable del desarrollo creador, y es parte del desarrollo total del niño. El desarrollo de su capacidad para discriminar y elegir, la conciencia estética es la toma de conciencia del niño sobre sí mismo y la sensibilidad hacia su propio ambiente. La evolución estética no está referida solo al arte, sino que también tiene relación con una integración amplia del pensamiento, sentimiento y de la percepción.

Por su parte, George Luquet (1978) asegura que el dibujo infantil posee un carácter evolutivo, cuyas fases se caracterizan por modos distintivos de realismo. La concepción del dibujo como un conjunto de trazos realizados con una intención determinada de representar un objeto real, no es mera concepción de los adultos, explica el autor; sino también, de los niños desde temprana edad, hacia los 3 años. El dibujante será capaz de ir desarrollando esta concepción al avanzar la edad y ser capaz de enfrentar los obstáculos que se le presentan en su tendencia realista.

La primera fase definida por Luquet (1978), corresponde a un realismo fortuito, en el que el niño realiza un trazado con la simple finalidad de hacer rayas; ejecutando movimientos con la mano, sin que respondan a ninguna utilidad, más que al consumo espontáneo de una superabundancia de energía neuromuscular, y el placer que otorga la actividad; lo cual invita al niño a volver a repetir la ejecución. Al dejar sus huellas en los trazados, los niños toman conciencia de ser los autores de su creación, aquella actividad que consideran producto de su personalidad, les realza el estima y les entrega una fuente de placer que tratan de repetir volviendo a realizar trazados, que de a poco van volviéndose intencionales. El autor señala que, el niño empieza a trazar rayas, queriendo poseer un poder creador que los iguale a los mayores, buscando imitar a los adultos y probar que él es igualmente capaz de crear.

Al realizar una analogía de alguno de sus trazados y algún objeto real, el niño considera al trazado como una representación del objeto, y enuncia su interpretación. En este momento de la primera fase, el niño es capaz de producir trazados que para él se parecen a un objeto, pero aún no realiza dibujos con la intención de figurar un objeto determinado. La sucesión de producir imágenes involuntarias a la realización de imágenes premeditadas se hace por medio de dibujos de manera involuntaria y deliberada.

El niño adquiere la facultad de acentuar voluntariamente un parecido fortuito, entre su trazado y el objeto real, renovándola cada vez con mayor intención. Mediante el ejercicio y el éxito de esas tentativas repetidas, el niño es consciente de poseer aquella facultad.

Luquet (1978) afirma que el niño en esta etapa ha adquirido lo que se llama automatismo gráfico inmediato, referido a la intención que tiene el niño de hacer un dibujo premeditado, con la finalidad de figurar el mismo objeto que acaba de representar sin quererlo, de manera repetida.

Una vez que el niño ha reunido estos elementos: intención, ejecución e interpretación correspondiente a la intención; el autor afirma que este ha adquirido la facultad gráfica total. El dibujante es consciente de su facultad gráfica, la ejerce de manera voluntaria; el

niño anuncia el dibujo que va a realizar antes de comenzar la actividad, dando fin a la primera fase preliminar del dibujo.

La segunda fase que plantea Luquet (1978) comienza una vez que el niño ya ha realizado un dibujo, propiamente tal, y pretende ser realista. Esta fase nombrada por el autor como realismo fallido, debe su nombre a los obstáculos que entorpecen la manifestación.

Se reconoce como primer obstáculo, las características físicas del niño, quien no puede limitar o dirigir sus movimientos gráficos para dar trazos con mayor exactitud y concretizar sus intenciones.

Como segundo obstáculo, reconoce el carácter psíquico del niño, el cual es limitado y discontinuo en la atención; lo que provoca que solo dibuje un número restringido de detalles o elementos efectivos del objeto representado. El niño no ignora la existencia de los que no grafica, sino que tiene la intención de representar todos aquellos elementos en los que piensa, pero a medida que él piensa, su representación mental se prolonga por los movimientos gráficos que traduce en su dibujo. El niño piensa en orden, correspondiente a la importancia que atribuye; añade detalles, mientras que su atención se traslada de los detalles ya dibujados a los nuevos, esta atención queda agotada al tener que aplicarse en dos tareas, por un lado, en pensar lo que hay que representar, y por el otro, analizar los movimientos gráficos con los que se realiza esa representación. Cuando la atención queda agotada para el niño, su dibujo ha terminado.

Las faltas que se observan en los dibujos de los niños se debe a que su percepción visual capta el conjunto de los elementos y las relaciones entre ellos, pero a medida que realiza la representación en el momento que dibuja, esas relaciones se pierden, aunque las conoce, no las piensa.

El autor se refiere a la incapacidad sintética, para nombrar las imperfecciones generales del dibujo y que son la característica esencial de esta fase del realismo fallido; la cual se manifiesta mediante los descuidos de diversas relaciones y las desproporciones de los elementos. De la incapacidad sintética resulta el descuido entre relaciones generales, como

las de tangencia e inclusión, así como también de relaciones entre los elementos de un mismo objeto. A la situación relativa de los detalles de un mismo dibujo, se suma el descuido otorgado a la orientación.

La incapacidad sintética se atenúa a medida que la atención del niño se vuelve menos discontinua. Cuando está en condiciones de figurar detalles, de pensar al mismo tiempo en el trazado que está realizando, así como los que ya están representados, y de dar las respectivas relaciones, el niño ha superado la incapacidad sintética.

La tercera fase es el realismo intelectual, el cual surge una vez superada la incapacidad sintética. Luquet(1978) plantea que en esta fase, ya no hay nada que impida al dibujo infantil ser plenamente realista, sin embargo señala una diferencia entre el realismo del niño y el del adulto. Para el niño es un realismo intelectual, su dibujo debe tener todos los elementos reales del objeto, aunque no sean visibles desde el punto de vista en que se observa, junto con dar a cada detalle una forma característica que exige la ejemplaridad; mientras que para el adulto es un realismo visual, el dibujo debe ser parecido a una fotografía del objeto, debe reproducir los detalles visible desde el punto de vista percibido, es decir, el objeto debe estar figurado en perspectiva.

El realismo intelectual del niño puede figurar en el dibujo con elementos visibles y además con elementos abstractos que otorga el dibujante y que solo existen en su mente. El autor afirma que el niño percibe cierta imperfección en su dibujo, por lo que adhiere elementos para permitir a los demás comprender lo que él ha querido representar; sin embargo, el niño no dibuja para los demás, sino para su satisfacción personal, para demostrar sus habilidades.

En esta etapa, el nombre del objeto es para el niño un elemento esencial del dibujo, Luquet (1978) afirma que el niño siente la necesidad de escribirlo en el dibujo, ya que sin ello es como si estuviese incompleto, la misma explicación ocurre cuando los niños firman sus dibujos.

Durante el período del realismo intelectual, se origina el empleo de variados procedimientos, los cuales son inventados de manera espontánea por los niños, y quienes en cada nueva ocasión escogen cuál llevar a cabo sin confundir un procedimiento de otro, siempre regidos por el principio del realismo intelectual. Esto ocurre entre los 6 y 7 años de edad de los niños.

El autor presenta algunos procedimientos, los que se presentan a continuación:

- El más simple de estos procedimientos es el destacar uno de los detalles del dibujo, que se confunden más o menos en la realidad, estableciendo así una discontinuidad entre ellos.
- Otro procedimiento que se establece es la transparencia, la cual consiste en figurar en el dibujo esos elementos invisibles, como si los que los tapan fuesen transparentes, permitiendo verlos.
- Un procedimiento más complejo es el plano, el cual consiste en plasmar el objeto en su proyección sobre el suelo, como si se mirase a vista de vuelo de pájaro.
- Un nuevo procedimiento que surge desde una perspectiva más compleja, es la del abatimiento, el autor lo explica como los soportes de los objetos (pies de animales o muebles) y que consiste en abatirlos a cada lado del cuerpo de aquellos. El empleo de este procedimiento en los dibujos de objetos en plano no se limita solamente a sus soportes sino que también son válidos para todas las partes del cuerpo que mantienen la misma relación que los soportes, con la diferencia que se elevan en el aire en vez de estar dirigidos hacia abajo.

Luquet (1978) afirma que cuando el niño recurre a todos los procedimientos de manera simultánea en un mismo dibujo, ha cambiado su punto de vista para presentar su dibujo de forma ejemplar. El autor expone que los diversos procedimientos ponen en evidencia la ingeniosidad del niño y de la fuerza del realismo intelectual.

El autor explica que esta perspectiva infantil se debe por la combinación de la intención realista que domina el dibujo infantil, y del sentido sintético; siendo la misma preocupación por la síntesis que lleva al niño, a abandonar el realismo intelectual como forma de representación gráfica por el realismo visual, característico del dibujo del adulto.

El realismo intelectual origina contradicciones entre el dibujo y la experiencia, el niño comprueba, mediante reiteradas experiencias, la insuficiencia del realismo intelectual, quien lo condena como modo de representación gráfica. Este cambio de realismo intelectual al realismo visual ocurre entre los 8 y 9 años.

Durante el realismo visual, el autor afirma que los diversos procedimientos realizados durante el realismo intelectual se excluyen y sustituyen por nuevos; así la transparencia es sustituida por la opacidad, suprimiendo en el dibujo los detalles que objetivamente son invisibles; de igual manera el abatimiento y el cambio de punto de vista son reemplazados por la perspectiva, la perspectiva modifica el aspecto que presenta la silueta de un objeto; así, el realismo visual origina el abandono de la ejemplaridad.

Para el autor, esta fase de sustitución del realismo intelectual por el visual, no ocurre de un momento a otro, sino que el realismo visual se enfrenta a hábitos que hacen reaparecer el realismo intelectual en dibujos posteriores, en un mismo dibujo pueden existir elementos de ambos realismos; así como también, el niño no alcanza en sus dibujos el realismo visual, aún cuando el intelectual se ha eliminado, con lo que la perspectiva queda falseada. Luquet (1978) explica que esto se debe a que el niño dibuja de memoria y no del natural, la perspectiva que aplica a sus dibujos no son resultado de una observación inmediata, sino solo a recuerdos visuales, por lo que imaginan la perspectiva y se inspiran en los objetos de su experiencia corriente. Sin embargo, estos errores de perspectiva se irán corrigiendo, asegura el autor, con la práctica natural del dibujo.

Luquet (1978) asegura que independiente de la edad que se prolongue, el fin del dibujo infantil está marcado por la renuncia al realismo intelectual como modo de representación gráfica, por el propósito de conformarse a la apariencia visual, aunque existan dificultades que impidan la consecución total de esta.

2.3 Desarrollo de la creatividad

La creatividad es un aspecto fundamental en el desarrollo de los niños, de tal manera que la educación artística permite su ejecución y al mismo tiempo potencia sus características expresivas; contribuyendo al logro de personas auténticas y armoniosas.

El aspecto creativo juega un papel fundamental en la conformación del ser y en la construcción como persona, no solo puede ligarse al desarrollo de habilidades artísticas o plásticas, sino que atienden a la conformación de un ser íntegro.

En las últimas décadas diversos científicos han volcado sus estudios e investigaciones a áreas vinculadas al funcionamiento del cerebro y su relación con las potencialidades creativas del ser humano. Ejemplo de esto es Matusset (1984), quien cita las cualidades que según Guilford (1967), son básicas en todo ser creativo, dichas cualidades son intrínsecas al pensamiento divergente y potencialmente todo ser humano las posee. Para comprender la importancia de la creatividad en las personas es necesario profundizar en el análisis realizado por Calzadilla (2009) quien cita a Guilford (1967) y a Matusset (1984) para señalar las cualidades básicas de todo ser creativo:

- a) Fluidez de ideas en forma continua, en oposición al pensamiento rígido que represa el paso de una representación a otra;
- b) Flexibilidad, lo que también implica fluidez de ideas, pero a través del paso de impresiones de un lado a otro a gran velocidad en la búsqueda de soluciones, flexibilidad que tiene que ver con la ejercitación de la sinergia, de las ideas análogas, las propuestas metafóricas, etc.
- c) Originalidad, cualidad que debe ser buscada por medio del distanciamiento de lo que es moda y de todo lo que implique prescripción, a objeto de dar el salto distintivo.

d) Capacidad para originar nuevas definiciones, lo que comprende también la asignación de nuevos nombres a experiencias y posturas tradicionales, así como la utilización de objetos de manera distinta a su función específica;

e) Sensibilidad para los problemas, cualidad imprescindible en el creador que implica problematizar las cosas y el establecimiento de los nexos causales a objeto de generar soluciones. (Calzadilla, 2009).

La conducta creativa es una cualidad que todo ser humano posee y por ende puede ser desarrollada en su punto máximo; para ello los pedagogos son los encargados de mediar la puesta en marcha de cada una de las potencialidades utilizando, para su logro, las prácticas artísticas-estéticas y plásticas, entre otras. Calzadilla (2009) señala que “la educación estético artística es el medio más expedito para desarrollar sin ‘tortura’ las potencialidades cognoscitivas, expresivas y creativas del educando, competencias que ya desarrolladas, permitirán a la persona desenvolverse con propiedad en cualquier circunstancia de su vida, científico, técnico, cotidiano, artístico, etc.” (Calzadilla, 2009, p.74).

Del mismo modo, este autor hace hincapié que “la práctica artística es capaz de ampliar el campo perceptivo del individuo, clarifica ideas y sentimientos, permite la integración personal y social, facilita el desarrollo de destrezas y habilidades” (Calzadilla, 2009, p. 74). Además de desencadenar conductas expresivas y de autoestima en los alumnos; como también, el máximo desarrollo psicomotriz.

La práctica artística y la valoración estética son responsables del desarrollo de la percepción, entendiendo este concepto como la toma de consciencia de todo factor influyente de la realidad, captado con cada uno de los sentidos. “El conocimiento generado a partir de estas prácticas y aquel acumulado a través del tiempo, en conjunto con otras características y propiedades del cerebro, convierte al ser humano en un ser racional, verbo-pensante, cognitivo, simbólico, práctico y social” (Calzadilla, 2009, p.76).

Por otro lado, el estudio del cerebro puede ser considerado un requisito para los docentes a la hora de poner en marcha las prácticas artísticas con los estudiantes, puesto que cada hemisferio del cerebro cumple una función determinada, pero que al mismo tiempo interactúan entre ellos realizando operaciones cerebrales en conjunto. El hemisferio izquierdo cumple funciones racionales y conscientes mientras que el hemisferio derecho actúa de manera sintética e intuitiva.

Ligado a la estructuración de la mente y el concepto de creatividad, es necesario comprender los postulados sobre el pensamiento humano realizado por Guilford (1951), dicho autor clasifica el pensamiento en dos clases: *convergente* y *divergente*; el primero de ellos también puede ser llamado pensamiento lógico, convencional o racional y su principal característica es que se mueve buscando una respuesta determinada y encuentra una única solución a los problemas, en cambio, el pensamiento divergente se mueve en varias direcciones produciendo soluciones diversas para resolver problemas, a los que siempre enfrenta como nuevos. El pensamiento divergente, no tiene patrones de resolución, por ello puede dar una gran cantidad de alternativas a un problema en específico. Este tipo de pensamiento, se relaciona directamente con el concepto de creatividad, ya que es un pensamiento creativo.

Basado en los postulados de Guilford, en 1970, Edward De Bono (1998), cambia los términos convergente-divergente y crea el término “pensamiento lateral” (o creativo), para diferenciarlo del “pensamiento vertical”(o racional). Según De Bono (1998) el pensamiento lateral actúa liberando la mente de viejas ideas, estimulando la creatividad y el ingenio.

A continuación se presenta tabla elabora por Cruz (2005), la cual intenta aclarar las diferencias entre ambas maneras de pensar.

Tabla N°3. Comparación pensamiento racional y creativo elaborado por Cruz (2005)

Pensamiento racional/vertical	Pensamiento creativo/lateral
Excluye elementos ajenos al tema en cuestión.	Incluye nuevos elementos para enriquecer la perspectiva.
Se descarta toda idea que no tenga un fundamento demostrable.	Todas las ideas tienen algo que aportar.
Da como resultado una solución (convergente).	Llega a múltiples soluciones
Se mueve a una dirección determinada.	Moviéndose crea una dirección.
Sigue los caminos más evidentes.	Explora nuevos rumbos.
Sigue una secuencia de lógica de ideas.	Puede realizar saltos.
Cada paso ha de ser correcto	No es preciso que los pasos sean correctos.
Se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones	No se rechaza ningún camino.
Importa que el encadenamiento de ideas sea lógico.	Importa el resultado, no el proceso.
Importa la calidad de las ideas.	Importa la cantidad de ideas.
Es necesario para aplicar ideas.	Es necesario para generar ideas.

Fuente: Cruz (2005) en Creatividad +Pensamiento práctico: Actitud transformadora.

(p.136)

Sobre lo anteriormente planteado, Hargreaves (1991) distingue dos concepciones erróneas en torno a la creatividad. Explica que los investigadores psicométricos podían realizar la distinción empírica entre pensamiento divergente, o fluidez de ideas y pensamiento convergente, medido por los test convencionales de Coeficiente Intelectual. Lo que supondría, de manera errada, que el pensamiento divergente equivale a la creatividad, y que el convergente a la inteligencia. Cuando la creatividad en la vida real y cotidiana requiere de ambos pensamientos (así como de otros más). Otra concepción equivocada, según Hargreaves (1991), es la simplificación del trabajo científico basado en el pensamiento convergente y el artístico en el divergente, cuando el proceso creativo requiere de ambos procesos. Por otro lado, Gardner (1989) desarrolla un modelo basado en las inteligencias múltiples y como estas actúan sobre la creatividad, sosteniendo que las personas son creativas en el pensamiento que las involucre e identifique. En cambio, Csikszentmihalyi (1988) propone un marco referencial en el cual considera, que para que exista creatividad o más bien acción creativa es necesario contar con los siguientes aspectos: en primer lugar tomando en cuenta el talento individual o las capacidades de la persona, en segundo lugar los conocimientos y habilidades propios de los lenguajes artísticos, y por último el contexto social donde se desarrolla el hecho artístico.

Los aportes de cada uno de los autores han permitido comprender que el pensamiento creativo integral no solo se encuentra en aspectos que se relacionen meramente con el arte, sino más bien, en cada una de las situaciones que envuelven a las personas en sus diarios vivir. Siendo completamente relevante aprender a dar soluciones novedosas a cada acontecimiento que surja.

2.3.1 El rol de la imaginación en el desarrollo de la creatividad.

La imaginación, también juega un papel primordial en el desarrollo de la creatividad, es por medio de ella que evocamos imágenes y recuerdos con la finalidad de crear.

Según Vigotsky (1986) el cerebro humano es el órgano que guarda o conserva experiencias vividas y facilita su reiteración. Pero si su actividad solo se limitase a conservar experiencias anteriores, el hombre sería un individuo con la capacidad de adaptarse a las condiciones establecidas del medio que le rodean. Cualquier situación nueva o inesperada, en este medio ambiente que no se hubiese producido con anterioridad en la experiencia vivida no podría despertar en el hombre la debida reacción adaptadora. Este autor establece que junto a esta actividad reproductora, existe otra que combina y crea, en la cual toda actividad humana que no se limita a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que es capaz de crear nuevas imágenes. Esta nueva acción pertenece a una actividad creadora o combinada.

A esta actividad creadora del cerebro humano, la psicología la llama “imaginación” o “fantasía”, estos términos suelen asociarse a lo irreal o a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico. Sin embargo, para Vigotsky (1986) la imaginación es la base de toda actividad creadora y es capaz de manifestarse en todos los aspectos de la vida cultural, facilitando la creación artística, científica y técnica. Dicho de otro modo, todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo lo que engloba la cultura, a excepción del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (p. 7-10)

González (1997) define la imaginación como “proceso de evocación o recuerdo de imágenes mentales, que son coordinadas o nuevamente elaboradas con un objetivo fundamentalmente creador” (p. 74). Razón que fundamenta y permite a la imaginación ser parte primordial en el desarrollo de la creatividad, puesto que es por medio de ella que se logra la producción de grandes creaciones.

Como se señala anteriormente, entre los aspectos más relevantes de la psicología infantil y la pedagogía destaca la capacidad creadora en los niños, la de estimular esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y la de la madurez tanto de los niños. Los juegos propios de la niñez son un ejemplo claro de esta capacidad creadora e imaginativa, de acuerdo a esto, Vigotsky (1986) señala lo siguiente:

“ El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imaginación en los juegos infantiles. Son estos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como era en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos.” (p.12).

Tal como lo señala el ejemplo de Vigotsky (1986) los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que es capaz de percibir de manera externa, es decir, se vale de aquello que ve y de lo que oye, de esta manera acumula elementos que posteriormente utilizará para elaborar su fantasía. Luego de ello sigue un proceso de mayor complejidad para elaborar estos materiales, cuyas partes primordiales son la *disociación* y la *asociación* de las impresiones percibidas; la primera de ellas consta en la división de un conjunto, separando o aislando sus partes, preferentemente, por comparación con otras, algunas de ellas se conservan en la memoria, otras se olvidan, de tal modo que la disociación es condición necesaria para la parte ulterior de la fantasía. Una vez realizado este proceso, dichas partes se modifican o incluso exageran, debido a que las impresiones exteriores captadas por los sentidos no se conservan inmóviles en nuestro cerebro, sino que constituyen procesos que se mueven, transforman, cobran vida, mueren. En este movimiento radican factores internos propios del individuo, los cuales deforman y reelaboran los elementos captados.

El proceso imaginativo que sigue es la *asociación*, la cual consta de la agrupación de los elementos disociados y modificados. Para Vigotsky (1986) este proceso es la combinación

de imágenes aisladas ajustándolas a un sistema en cuadro complejo. A pesar de esto, la imaginación creadora se cerrará cuando la imaginación se materialice en imágenes externas.

Es relevante mencionar que dentro del aspecto interno de la imaginación existen dos principales factores psicológicos, de los cuales dependen los aspectos anteriormente señalados, el primero de estos factores es la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente en el cual está inserto. Si la vida que lo rodea no le plantea al hombre tareas, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la imaginación creadora. El ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que lo rodea, nada podría desear y por ende nada podría crear. Es por ello que en toda base de acción creadora, reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.

Finalmente el autor hace hincapié en que la existencia de necesidades o de aspiraciones pone en movimiento el proceso imaginativo, reviviendo las huellas de las excitaciones nerviosas del cerebro, con lo que brinda material necesario para su funcionamiento. Ambas premisas son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que la integran. Además, a modo de resumen, señala que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquella se manifiesta, por otro lado, depende de la capacidad de combinación ejercitada en esta actividad de dar forma material de los frutos de la imaginación; al mismo tiempo, depende de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. El medio ambiente que rodea a los niños, también es fundamental, debido a que según estudios psicológicos se establece una ley en la cual el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente.

2.3.2 La estética en el desarrollo de la creatividad.

Para fortalecer los aprendizajes vinculados al área artística de los estudiantes es necesario comprender el significado del concepto de estética, basándonos en la definición etimológica

del término “estética” derivado del griego “Aisthesis” (percibir por lo sentidos), Baumgarten (1714-1762), citado por Ivelic (1983), utiliza el término en su sentido etimológico, para referirse a esta como un grado del conocimiento limitado a la percepción sensible, restringiéndola de esta manera a una simple teoría de la sensibilidad. Para este autor el goce estético se hallaba vinculado a la capacidad inferior del conocimiento (por medio de los sentidos) y que las representaciones que provocaban en el individuo un goce estético, suficientes para ser reconocidas, adolecían de confusión. Los pensamientos de Baumgarten (citado en Ivelic, 1983) revelan su formación racionalista, vinculado a los conocimientos intelectuales superiores y a la lógica, por lo tanto, deja de lado orientaciones del conocer por medio de los sentidos. Sin embargo, sus investigaciones dejan abiertas las puertas para que la estética caiga bajo el dominio del psicologismo. En definitiva, el merito de Baumgarten fue haber rescatado un término clásico para designar una disciplina que considera la reflexión frente a lo bello, relegando esto a la filosofía.

Ivelic (1983) declara que actualmente el significado del término estética se ha definido como una disciplina nueva y autónoma cuyo objeto es la obra de arte, desligándose de los principios filosóficos que la determinaban. Al afirmar que esta se ha convertido en una disciplina, se establece que es un conjunto de medios empíricos y principios especulativos en un método, cuya finalidad es la comunicación de ciertas conclusiones, en la cual los métodos científicos son insuficientes e ineficaces en la investigación estética. A pesar de esto, la estética no tiene un método de investigación unánimemente aceptado, además no es poseedora de una metodología cerrada, debido a que el objeto sobre el cual actúa (obra de arte), no se deja interpretar dócilmente en un método determinado o en metodologías rígidas que impidan nuevas aperturas al conocimiento de la obra de arte.

Vinculado a lo anteriormente expuesto, la estética no puede ser analizada por las ciencias modernas, debido a que cuando el científico habla del mundo, determina por ese sólo hecho el objeto de estudio, en cambio cuando el esteta habla del mundo, que es la obra de arte, el no puede determinar su objeto, porque el mundo de la obra de arte está ya determinado por la creación del artista y provisto de todas sus cualidades, en definitiva la estética no es

capaz de crear mundos propios, no hace que un objeto sea una obra de arte, sino que es el artista el encargado de hacerlo.

Por otro lado, González (1997) entenderá estética como “El sentido de la belleza es la interrelación que se produce entre el “yo” y la naturaleza o los objetos, y la forma de organizar equilibradamente esa experiencia. Cuando se elige una expresión plástica, cada uno es quien elige las formas y colores adecuados a la impresión provocada, produciéndose lo que llamamos la presentación del objeto (obra única de expresión personal)”. (p.109)

A su vez, Hargreaves (1991) afirma que, el adjetivo “estético” puede referirse a respuestas dadas a todas las formas artísticas así como a todos aquellos objetos que no son obras de arte convencionales pero pueden percibirse en un contexto estético. Desde la línea de Winner (1982) parece prudente proponer que en el contexto donde se percibe un objeto o símbolo, puede determinar la percepción estética del mismo. Por tanto, las respuestas estéticas no son solamente aludidas por objetos agradables o hermosos, sino que también pueden provocarse por objetos inquietantes o feos.

El desarrollo estético puede considerarse como la adquisición gradual de una recopilación cada vez más compleja y con diferentes respuestas estéticas.

Mientras que el desarrollo artístico tiene una definición más estricta relacionada con las habilidades y conductas convencionalmente asociadas con los temas artísticos.

De acuerdo a estudios de Parsons (2002) existen cinco etapas del desarrollo estético.

Etapas del Desarrollo Estético según Parsons (2002).

	Características	Dimensión psicológica y estética
Favoritismo	<ul style="list-style-type: none"> Se caracteriza por un placer intuitivo en la mayoría de las pinturas. 	<ul style="list-style-type: none"> No se produce reconocimiento de grado.

	<ul style="list-style-type: none"> • No se es consciente del punto de vista ajeno. • Es igual la forma de representación, se es permisivo: “todo vale”. En definitiva, no hay pinturas malas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay confrontación. • Se da una arbitraria asociación con el tema. • Hay una atracción por lo cromático: se valora más lo más colorido.
Belleza/realismo	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece una idea dominante: el tema; todas las consideraciones se realizaran a partir de esta idea. • La pintura es mejor si el tema resulta atractivo y si la representación es realista. • Se considera un valor la habilidad y la precisión del pintor, la eficacia, la perfección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se valora el reconocimiento y la identificación. • Representación figurativa asociada a la habilidad del autor. • Hay otros puntos de vistas.
Expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia causada del receptor por la expresividad de la obra. • La belleza es secundaria a la expresión. • Esta comprensión afecta a la 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorización de las categorías tradicionales aplicadas a la representación. • Interiorización de la experiencia de otros y destreza para comprender

	<p>idea de arte (arte= expresión).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora la autenticidad y el interés. • Belleza, realismo, estilo; la habilidad del pintor están al servicio de la expresión. • Hay una nueva consciencia de la interioridad de otros. 	<p>sus sentimientos particulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los valores son: originalidad, creatividad, novedad y profundidad del sentimiento provocado.
<p>Estilo y forma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se da una nueva intuición: el significado de un cuadro es una realización más social que individual. • Criterio metodológico y terminológico de la estética y la historia del arte: hay un espacio intersubjetivo donde las interpretaciones se pueden corregir, ampliar, dialogar... • Interpreta diferencias entre palabras, estilos y la propia historia. • Requiere un proceso cognitivamente complejo porque implica diferentes enfoques interpretativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se valora lo que se ve (textura, color, etc.) y lo que se conecta con el saber artístico (estilo y relaciones estilísticas o históricas). • Juicio no vinculado al mundo concreto y personal del sujeto. • Hay una historia en la interpretación de las obras; se conoce la evolución de los estilos.

Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Enjuiciamiento razonado de los significados de las distintas tradiciones artísticas, cambiantes con la historia. El artista se debe a los estilos anteriores, por lo que se entiende el arte como un progreso. • Conceptualización de la imagen que confronta el punto de vista individual con las clasificaciones culturales. • El arte se considera como un medio para establecer preguntas más que para transmitir verdades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a propuestas de estéticas de la recepción. • Discurso creativo sobre la obra artística, donde resulta relevante la innovación interpretativa. • Integración del juicio personal con juicios sociales y elaboración de razonamientos frente a ellos.
-----------	---	--

Tabla N° 4. Etapas del Desarrollo Estético según Parsons (2002).

La creciente sucesión de etapas presenta el desarrollo de la mirada estética de un individuo, identificando en ella autonomía de juicio, valoración, comprensión, etc. permite complementar y agudizar la visión crítica del sujeto al momento de enfrentarse a la creación u objeto artístico.

2.4 Didáctica de las Artes.

El arte en la educación ha cambiado previas concepciones, hoy en día ha tomado un peso importante en la formación de las personas, esto gracias a las necesidades sociales y culturales de la época. Pero no siempre fue así, a fines de los 70', autores como Eisner (1976) afirman que los profesores de educación artística han sido influenciados por los

modelos psicológicos del desarrollo más que por los mismos educadores. También se considera la presencia de autores como Freud, Herber Read y Lowenfeld, de los cuales los educadores artísticos encontraron la forma de guiar sus clases. “Encontraron la invitación para desbloquear la creatividad del niño y facilitar su expresión de sentimientos e imágenes ahogados en las clases de las rígidas y autoritarias escuelas elementales” (Eisner, 1976, p.7).

En este sentido Eisner (1976) indica que la aceptación de esta perspectiva progresista “psicológica” en la educación artística tuvo tres consecuencias en las prácticas pedagógicas. La primera de ellas corresponde a la persuasión hacia los docentes con el propósito de que estos buscaran significados en el arte infantil. La segunda consecuencia consistió en el estímulo para que los profesores se replantearan a sí mismos como facilitadores de las condiciones, actitudes y ambientes apropiados para el arte infantil, más que directores didácticos de las actividades durante las clases. Y la tercera, consistió en permitir a los educadores conocer la importancia que tiene el arte en generar y promover una positiva salud mental y la creatividad a través de la expresión del yo y del desarrollo de la imaginación.

Los modelos psicológicos evolutivos no han sido propuestos pensando en la educación, por lo que la educación artística necesita su propio marco teórico. Swanwick (1988), desde la educación musical, afirma que la investigación tiende a ser “carente de objetivos, hacia lo arbitrario y no pertinente; carece de un compromiso fundamental con la viveza de las ideas intelectuales” (p.123). Por su parte, Ross, en el año 1982 demanda una teoría coherente con el desarrollo estético; aseverando que es necesario un diseño curricular basado en una concepción clara de este desarrollo, ya que, sin un marco curricular es difícil ver cuál pueda ser el resultado de una planificación coherente o elevarlo a una evaluación pública. Hargreaves, (1991) afirma que los psicólogos evolutivos han comenzado a reconocer que cuando se estudia al niño de manera descontextualizada, surge un cuadro incompleto; su conducta debe ser estudiada en el contexto de sus actividades diarias.

En el Seminario Internacional de Educación Artística organizado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes Chileno (2008) se estableció, que las didácticas artísticas deben reconsiderarse, no como una prescripción general sobre los métodos de enseñanza, sino como una reflexión crítica de los currículos y formas de enseñanza. Una educación artística con concepciones menos técnicas de la enseñanza y más acordes con las necesidades individuales y sociales de los educandos.

Según Araño (1994), es necesario estudiar los productos del mundo artístico, con el propósito de comprender lo que ocurre al establecer modos de ser y de hacer el mundo y ser capaz de identificar cada uno de los procesos de configuración de intersubjetividades. Desde esta idea, se desprende que cada disciplina artística debe ser objeto de estudio, para el seguimiento de los aportes específicos que, desde lo sensible y emotivo, intelectual o espiritual, contribuyen al desarrollo de la persona desde la Educación Artística.

2.4.1 Aprendizaje y enseñanza de las artes.

Sobre la enseñanza en el campo artístico, Gardner (1976) expone desde una perspectiva que llama “desenvolvimiento” donde el niño es considerado “como una semilla que, aunque pequeña y frágil, contiene bajo su envoltura todos los ‘gérmenes’ necesarios para un posible virtuosismo artístico” (p. 99). La perspectiva del “entrenamiento” sostiene que los niños requieren de atención especial para que se desarrollen de manera óptima; en este caso se otorga gran énfasis al control del proceso de aprendizaje en manos del profesor.

Este autor señala que los primeros años de vida “constituyen un tiempo de desarrollo natural de la competencia artística” (Gardner, 1976, p.108); el rol del profesor durante estos años debe consistir en apoyar aquellos desarrollos que son producidos de manera natural. En niños de mediana edad es preciso una intervención más activa y directiva, para promover un aprendizajes de habilidades y técnicas artísticas específicas (Gardner, 1976).

Desde la teoría piagetiana, se considera que el pensamiento del niño se encuentra en una situación de desequilibrio en relación con los objetos y experiencias nuevas, lo cual se resuelve mediante la asimilación del nuevo conocimiento y experiencias. El rol del profesor consiste en facilitar las experiencias de aprendizaje; si las actividades propuestas son demasiado fáciles o difíciles solo se producirá un aprendizaje relativamente reducido. (Piaget, 1980).

Por su parte, Vigotsky (1978) manifestó la “Zona de Desarrollo Próximo”, donde se concede mayor importancia a la acción del profesor a diferencia de la teoría piagetana, puesto que reconoce el nivel de ejecución del niño en una tarea dada, y su nivel potencial de ejecución de la tarea tras recibir una instrucción adecuada.

Bruner (1976 en Hargreaves 1991) describe un proceso mediante el cual el profesor construye sobre la orientación que el niño ya tenía respecto a la tarea de aprendizaje, al cual denominó andamiaje. Esto va desde indicaciones verbales generales, instrucciones verbales específicas, indicación de materiales, preparación para el montaje y la mera demostración.

En este contexto, Hargreaves (1983) distingue entre la teoría del aprendizaje de “incremento” y “traumáticas”. La primera, hace referencia a las ideas de aprendizaje compartidas por la mayoría de los profesores, los sujetos gradualmente adquieren destrezas, conocimientos y comprensiones cada vez más complejas. Hargreaves (1983) supone la necesidad de una teoría traumática del aprendizaje estético como complemento de las explicaciones; esto, puesto que al describir ciertas obras de arte como perturbadoras, el estado mental normal se desequilibra, lo cual produce un impacto en el aprendizaje del sujeto y en su memoria a largo plazo. Estas “experiencias traumáticas de conversación”, dotan de gran concentración la atención, junto con una sensación de revelación “como si algún núcleo del yo preexistente fuera alcanzado de repente y naciera por primera vez” (Hargreaves, 1983, p.141). Para el autor, la teoría del aprendizaje “traumático” es más oportuna para promover aprendizajes en la apreciación del arte, ya que despierta el apetito y la motivación del estudiante para repetir la experiencia; junto con mantener al profesor envuelto en la tarea de inducir las normas del gusto y los estilos artísticos.

Bronckart y Schneuwly (1991), afirman que las didácticas disciplinares tienen en cuenta las necesidades colectivas y las características de los estudiantes. Desde esta perspectiva, cada objeto de enseñanza tiene una significación resultante de sus modos de inserción en los diversos sistemas históricos y sociales, y el aprendizaje pasa a ser un proceso de reconstrucción y de apropiación de esta significación, por parte del estudiante.

Chevallard (1997), contribuye a lo expuesto por los autores Bronckart y Schneuwly (1991), incorporando el principio de “transposición didáctica”, el cual hace referencia a aquellas situaciones que se transforman en educativas para promover aprendizajes, donde el docente transfiere un saber sabio a uno enseñado, y donde el aprendizaje es contextualizado al estudiante.

Desde esta misma concepción de los ambientes de aprendizajes en la didáctica de las disciplinas, Dewey en su teoría de la experiencia (1934), afirma que el aprendizaje es una respuesta a una experiencia problemática a la cual los conocimientos y esquemas anteriores no aportan respuesta, por tanto, el aprendizaje se adquiere mediante la resolución de problemas “aprender haciendo”.

Aguirre (2005) y Rickenmann (2007) defienden la idea de una enseñanza artística a partir de la experiencia estética como una situación en la que se transmiten saberes- herramientas para solucionar problemas artísticos, estéticos y éticos, en las que el quehacer artístico consiste no tanto en plasmar una idea preconcebida, sino en buscar nuevas soluciones a través del trabajo de la exploración.

Burgess y Addison (2000), destacan que el profesor de arte necesita encontrar y utilizar métodos y estrategias coherentes con la práctica artística contemporánea. Constituyendo, como objetivo educativo final el que los estudiantes adquieran modos de pensamiento, comprensión y expresión artísticos; siendo capaces de conocer el arte y las obras de arte, pudiendo reaccionar ante las propiedades estéticas de los objetos, sean artísticos o comunes; y poder crear formas con valor estético, de modo adecuado a su propio nivel de desarrollo. El educar artísticamente a los estudiantes, se convierte en un propósito

fundamental, desarrollar su comprensión del arte desde un nivel más intuitivo a una comprensión más instruida.

Como señala Eisner (1987) esta experiencia tiene directa relación con lo que las personas desarrollan en sus encuentros con el arte: lo hacen, lo ven, lo contextualizan y le permite dar una opinión frente al valor o su calidad. Son estas acciones las que definen los conceptos y contenidos artísticos, los procedimientos y las técnicas que utilizan los profesionales de arte. A partir de ellos se extraen los modos de actuación: observar, hacer, hablar y conocer que garantizan una orientación en la formación artística.

Actualmente, se pretende que la educación artística se trabaje enfocándose en el desarrollo de la creatividad, para ello Esquinas & Sánchez (2011) citan a Stenberg. Y Lubart (1995) quienes proponen seis recursos para trabajar la creatividad:

- La inteligencia, como generadora de ideas.
- El conocimiento del área en la que se busca la idea creativa.
- Los estilos de pensamiento o enfoques como se abordan los problemas y como se organizan las ideas.
- La personalidad y la relación del individuo con su entorno.
- La motivación genera la energía para profundizar en los trabajos.
- El entorno o el contexto medioambiental, que debe presentar una situación retadora o problemática para generar ideas creativas.

De acuerdo a los autores Esquinas & Sánchez (2011), este planteamiento creativo debe desarrollarse en los niveles de conocimiento Saber Ver y Saber Hacer; presentados en el siguiente cuadro.

Niveles de Conocimiento y sus Procedimientos.

Percepción	Expresión
Observación de nuestro entorno como búsqueda de información	Planificación del proceso.
Exploración de materiales y técnicas, explorando y valorando sus posibilidades.	Elección de materiales, soportes, técnicas, etc.
Organización e identificación de dichos recursos según distintos criterios a modo de inventario.	Experimentación , ejecución de pruebas e investigaciones (bocetos, estudios, ideas previas).
Análisis e los elementos estructurales de la imagen y los recursos organizadores.	Interpretación de modelos y realidades del entorno para dar significados y expresar emociones.
Descripción oral o por escrito de las ideas, conceptos o sentimientos.	Investigación con nuevas alternativas, relaciones o variaciones.
Valoración crítica fundamentando la posición del alumnado con respecto a la obra y estableciendo su propio juicio.	Comunicación de emociones o ideas a través del lenguaje plástico.

Tabla n°5. Niveles de conocimiento y sus procedimientos. Esquinas & Sánchez, (2011)

Existen distintos recursos educativos que permiten desarrollar cada uno de los niveles antes mencionados, permitiendo un efectivo y adecuado proceso enseñanza aprendizaje; uno de ellos es la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las TIC en conjunto con las redes sociales actuales son ideales para promover distintas habilidades y conocimientos, puesto que los estudiantes se han formando a partir de una base cuyo desarrollo personal se ve rodeado por los distintos medios de información y comunicación. Este recurso “permitirá dar una nueva dimensión a la

Educación Plástica y visual para que no tenga sólo el ámbito específico de la formación académica (dibujo), sino que permita la construcción de conocimientos (apreciación, creatividad y competencia digital). (Esquinas & Sánchez, 2011, p.58)

2.4.2 Contenidos en la Educación Artística.

Los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: contenido conceptual, procedimental y actitudinal. Según Díaz & Hernández (1999) se definen de la siguiente manera:

- **Contenidos conceptuales:** corresponde al saber qué o conocimiento declarativo Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen. (Díaz & Hernández, 1999, p.47)

En el área de la educación artística cabe destacar como contenidos conceptuales los elementos y signos del lenguaje plástico, estos son:

- **Composición:** Movimiento, proporcionalidad, equilibrio, estructura, ritmo, armonía, simetría, contrastes, continuidad, proximidad, semejanza, relaciones figura-fondo y tensión.
- **Elementos propios del lenguaje plástico:** Punto, línea, la forma, volumen, el espacio bi y tridimensional, color y luz; y textura, tanto visual como táctil.
- **La imagen; fija y en movimiento:** Se refiere a lo que se mira, como la naturaleza y/o creaciones plásticas realizadas por el hombre a través del tiempo y reflejo de su cultura.

- Contenidos procedimentales: El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. (Díaz & Hernández, 1999, p.48)

En el currículo de educación artística hace referencia a:

- Explorar y profundizar en las características y posibilidades expresivas de: los tipos de materiales, los medios de aplicación y los soportes.
 - Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bidimensional y tridimensional apropiados para el proyecto personal.
 - Conocimiento del uso de herramientas con las cuales se realizara la creación personal.
 - Observación de sus propias producciones y de los otros, lo cual le permite desarrollar el análisis de características y relación del proceso con el producto.
-
- Contenidos actitudinales: el denominado saber ser, estos contenidos se definen como los valores, normas y actitudes que orientan el comportamiento de los niños y niñas.
 - Valores universales: solidaridad, tolerancia, respeto, generosidad, colaboración y compromiso.
 - Expresión plástica: normas de trabajo, valoración del trabajo propio y de los demás, actitudes de observación y análisis de elementos del lenguaje plástico, cuidado y valoración de los espacios físicos; y trabajos colaborativos.
 - Lenguaje artístico: organización del espacio, invención creativa, proceso del trabajo, el orden y la planificación incluyendo la finalización.

Tomando en cuenta lo anterior, curricularmente la asignatura de Artes Visuales se fundamenta en las nuevas Bases Curriculares del año 2013 y se estructura en torno a dos ejes: Expresar y crear visualmente y Apreciar y responder frente al arte, los cuales están presentes en todos los niveles educativos. Dichos ejes están compuestos por habilidades fundamentales, enfocados a promover el pensamiento creativo y crítico.

A continuación se presentan los objetivos de aprendizaje correspondientes a primer y segundo básico, los cuales pretenden orientar y delimitar el trabajo del docente.

Objetivos de aprendizaje de primero y segundo básico separados por ejes.

Curso	Eje	Objetivos de aprendizajes
1° Básico	Expresar y crear visualmente	<p>1. Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Entorno natural: paisaje, animales y plantas. › Entorno cultural: vida cotidiana y familiar. › Entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo. <p>2. Experimentar y aplicar elementos del lenguaje visual en sus trabajos de arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Línea (gruesa, delgada, recta, ondulada e irregular). › Color (puro, mezclado, fríos y cálidos). › Textura (visual y táctil). <p>3. Expresar emociones e ideas en sus</p>

		<p>trabajos de arte a partir de la experimentación</p> <p>con:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Materiales de modelado, de reciclaje, naturales, papeles, cartones, pegamentos, lápices, pinturas, textiles e imágenes digitales › Herramientas para dibujar, pintar, cortar, modelar, unir y tecnológicas (pincel, tijera, esteca, computador, entre otras) › Procedimientos de dibujo, pintura, collage.
	<p>Apreciar y responder frente al arte</p>	<p>4. Observar y comunicar oralmente sus primeras impresiones de lo que sienten y piensan de obras de arte por variados medios. (Observar anualmente al menos 10 obras de arte local o chileno, 10 latinoamericanas y 10 de arte universal).</p> <p>5. Explicar sus preferencias frente al trabajo de arte personal y de sus pares, usando elementos del</p>

		lenguaje visual.
2° Básico	Expresar y crear visualmente	<p>1. Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Entorno natural: figura humana y paisajes chilenos. › Entorno cultural: personas y patrimonio cultural de Chile. › Entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo. <p>2. Experimentar y aplicar elementos de lenguaje visual (incluidos los del nivel anterior) en sus trabajos de arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Línea (vertical, horizontal, diagonal, espiral y quebrada). › Color (primarios y secundarios). › Formas (geométricas). <p>3. Expresar emociones e ideas en sus trabajos de arte, a partir de la experimentación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Materiales de modelado, de reciclaje,

		<p>naturales, papeles, cartones, pegamentos, lápices, pinturas, textiles e imágenes digitales.</p> <p>› Herramientas para dibujar, pintar, cortar, modelar, unir y tecnológicas (pincel, tijera, mirete, computador, entre otras).</p> <p>› Procedimientos de dibujo, pintura, collage, escultura, dibujo digital, entre otros.</p>
	<p>Apreciar y crear visualmente</p>	<p>4. Comunicar y explicar sus impresiones de lo que sienten y piensan de obras de arte por variados medios. (Observar anualmente al menos 10 obras de arte local o chileno, 10 latinoamericanas y 10 de arte universal).</p> <p>5. Explicar sus preferencias frente al trabajo de arte personal y de sus pares, usando elementos del lenguaje visual.</p>

Tabla N°6. Objetivos de aprendizaje de NB1 separados por ejes. Bases Curriculares de Artes Visuales (2013)

2.4.3 Planificación de actividades artísticas.

La política educativa, establece determinados objetivos, los cuales toman cuerpo y se organizan gracias a la planificación, la cual permite organizar de forma sistemática el pensamiento y el análisis.

“La Planificación Curricular se refiere específicamente a la acción de definir explícita y anticipadamente un marco de referencia para la acción educativa, que contiene el conjunto de valores, conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que la institución educativa decide promover a través de los procesos de enseñanza, así como el conjunto de supuestos en que se funda la acción, las metas que se desean lograr y la organización necesaria para alcanzarlas” (Erazo, 2001, p. 253)

Para la realización de un trabajo artístico adecuado en los primeros años de escolaridad se deben considerar diversos elementos que contribuyen a una buena aplicación y ejercicio de actividades. Lancaster (2001) plantea diversos criterios fundamentales que guían la planificación docente:

- La adecuación de una determinada actividad artística, de artesanía o de diseño para la edad y la etapa de desarrollo del alumno.
- El tipo de vestimenta que deba emplear en cualquier momento en una actividad artística específica.
- El número de niños capaces de participar en una actividad: ni excesivamente muchos ni demasiado pocos.
- Si un niño repite simplemente algo familiar cuando en realidad debiera realizar experiencias educativas diferentes y/o nuevas, o si las experiencias repetidas fortalecen su conocimiento, sus destrezas y su confianza.
- Qué nuevas destrezas desea que aprenda un niño de una determinada actividad en relación con lo que haya hecho antes.

- El modo en que una o varias actividades artísticas encajan, si es que se da el caso, en proyectos integrados.
- Cuándo enseñar aspectos del arte como materia aparte. (Lancaster, 2001, p. 31)

Al momento de planificar, además de tener en cuenta los criterios fundamentales que sustentan una buena planificación, los docentes deben asegurarse que cada uno de los alumnos trabajen en las áreas de experiencias, dichas áreas se

“interrelacionan inevitablemente porque dependen del conocimiento y del dominio de destrezas y técnicas de manipulación y elaboración y de los conceptos estéticos, de apreciación y de diseño que abarcan los intereses o la motivación propios de los niños que les proporciona su trabajo artístico” (Lancaster, 2001, p. 38)

Áreas de experiencias y sus criterios.

Área de experiencia	Criterios
Dibujo	Mirar, reproducir y expresar.
Coloreado	Mezcla de colores básicos en la pintura de imágenes y tramas así como de modelos y formas escultóricas.
Modelado	Creación de objetos tridimensionales con materiales plásticos (por ejemplo arcilla, plastilina)
Construcciones	Con materiales resistentes como madera, alambre, metal, plásticos, etc.
Texturas	Con todo género de materiales bidimensionales y tridimensionales.
Diseños	Repetición de diseños con materiales de dibujo, impresión y pintura o incluso impresión sobre productos textiles y por

	frotamiento.
Impresión	Formas, imágenes, mapas, ilustraciones, libros, gráficos y productos textiles.
Tejido	Con papel, hilo, paños, etc.
Resolución de problemas	En toda gama de actividades de arte/artesanía/diseño que supongan procesos de: reflexión (concebir ideas); experimentación (descubrir materiales y soluciones apropiadas); racionalización (soluciones en términos de diseño); y evaluación y crítica (posiblemente a través de un debate y de una redacción)
Observar, criticar y apreciar	Por medio de la investigación (en libros de arte, bibliotecas, galerías de arte, museos, etc.); conociendo a artistas/artesanos y diseñadores; debate; charlas.

Tabla N°7. Áreas de experiencias y sus criterios. Lancaster, (2001).

Con el fin de lograr una minuciosa planificación y un esquema organizado de proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente debe atenerse a considerar seis áreas importantes:

1. La tarea, tema o actividad ha de esbozarse con claridad:
 - ¿De qué se trata?
 - ¿Cuánto durará; media hora, un día, una semana, un trimestre?
 - Precisar si se limitará al aula.
 - Si los niños se desplazarán a otros lugares de la escuela.
 - Si se deben efectuar visitas fuera de la escuela.
 - ¿Participarán otros profesores?
 - Indicar si se parte de otro trabajo o tarea.

2. Obtener de antemano los materiales a emplear por los niños para garantizar un comienzo y un progreso inmediatos. Materiales nuevos o diferentes y el modo en que puedan usarse exigirán que se enseñe a los niños las destrezas y técnicas relevantes.
3. Identificar los elementos artísticos y de diseño que vayan a abarcarse en las experiencias de aprendizaje de las sesiones de expresión artística.
4. Es preciso además concebir y formular las funciones de la expresión artística y de diseño.
5. Debe tomarse en consideración el propósito del ejercicio y sus objetivos e intenciones.
6. Como algunos trabajos y programas serán de naturaleza integrada, resultará necesario esbozar las vinculaciones del currículum para que los niños las entiendan. (Lancaster, 2001, p. 58).

2.4.4 Evaluación en la Educación Artística.

Basándose en las teorías de Elliot Eisner, (citado en Errázuriz, 2002) quien delimita los fundamentos que sustentan la evaluación en Educación Artística, sostiene que la evaluación está compuesta por diversas dimensiones, las cuales están estrechamente relacionadas con el concepto de enseñanza, dichas dimensiones son:

- a) La evaluación puede actuar como un termómetro, indicar en forma global el estado de salud de la enseñanza.
- b) La evaluación puede ser usada como “guardián” determinando el acceso a distintos niveles de educación y especialidades.
- c) La evaluación puede ser usada para medir la calidad de los programas educacionales, tanto como la calidad de su aplicación en las escuelas.

- d) La evaluación suele ser como una forma de medir si los alumnos han alcanzado las metas fijadas en los programas.
- e) La evaluación es un procedimiento utilizado por los profesores para medir las debilidades y fortalezas académicas de sus alumnos.
- f) La evaluación puede ser y algunas veces se utiliza como una forma que permite que los profesores obtengan retroalimentación de la calidad y carácter de su propio trabajo. (Errázuriz, 2002)

Dentro de este mismo ámbito Eisner (1995) plantea una distinción entre evaluación y otras nociones relacionadas, como son el examen y la puntuación:

- a) La evaluación puede considerarse como un proceso a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo. La idea de proceso alude a operaciones complejas en las que están involucrados quienes evalúan y quienes son evaluados y que se expresa en juicios de valor. La operación de evaluar se sitúa en el contexto educativo, eso quiere decir que “se puede evaluar cualquier fenómeno importante desde el punto de vista educativo” (Eisner, 1995, p.185).
- b) El examen es un procedimiento que se utiliza para obtener datos con el objetivo de formular descripciones o valoraciones sobre una o más conductas humanas. La realización de un examen responde a una estructura distinta del desarrollo de las clases; es este sentido, es artificial y pone a los estudiantes en situación de demostrar de qué son capaces en dicha circunstancia.
- c) La puntuación es el proceso de asignar un símbolo que representa a cualquier valoración de calidad con relación a otro criterio. Estimula una actitud centrada en la lógica del premio y castigo por sobre el proceso formativo. (Eisner,1995)

Por otro lado, Ross (1986) se opone a la evaluación en el campo de las artes, afirmando que las artes cumplen funciones exclusivas dentro de la educación. Sostiene que exponer las

artes a los procedimientos evaluativos tradicionales pone en riesgo las cualidades esenciales de imaginación, libertad, imparcialidad, pasión, encanto, entretenimiento y sensibilidad; lo cual también pone en peligro al concepto de educación integral. El autor manifiesta que se debe defender el derecho que tienen los niños a la actividad artística por placer, dado que son “intrínseca y autoevidentemente buenas” (Ross, 1986, p.92).

En relación a los ritmos y rutinas normados en la evaluación, si bien es importante supervisar el desempeño y avance de los estudiantes, esto se debe practicar a tal punto que se logre incluir de forma integral los saberes del niño, lo que significa no excluir los “saberes menores” (Terigi en Akoschky, 2005), que por evidencia ya se sabe a cuales nos referimos: “Cuando se juega ‘lo que debe ser tenido en cuenta como aprendizaje’, las disciplinas artísticas pasan a un segundo plano, y las disciplinas ligadas a los modos de representación convencional ocupan el lugar central” (p. 41).

Enfrentando este problema es imprescindible contextualizar el proceso evaluativo, con el fin de formular algunos criterios apropiados para evaluar el trabajo artístico de los estudiantes. Eisner (1995) plantea tres contextos dentro de los cuales pueden funcionar las valoraciones de los trabajos de los alumnos. En primer lugar, el alumno con respecto a sí mismo, se refiere a los progresos que ha experimentado un alumno con respecto a un momento anterior de su desempeño, es de naturaleza individual y requiere una participación activa de cada estudiante, invitado a observar críticamente su propia trayectoria. Este tipo de evaluación tiene un componente motivacional, por cuanto el estudiante puede ver sus avances o reconocer sus mejores momentos dentro del proceso. Otro contexto evaluativo es el estudiante con respecto a su curso, las valoraciones de este contexto responden a una concepción educativa arraigada que siempre es explícita, los criterios evaluativos se fundan en una expectativa del comportamiento general de un grupo de estudiantes. Finalmente, el último contexto de evaluación es el estudiante con respecto al criterio, los alumnos alcanzan los objetivos en función de los cuales se desarrolla un programa de enseñanza artística, permite que los alumnos demuestren su competencia en el momento en que esté preparado para ello.

En Chile, la evaluación descrita en las Bases Curriculares de Artes Visuales (2013) se fundamenta en la habilidad de apreciación estética, que se relaciona completamente con el proceso de creación artística. Para ello, establecen que el logro artístico en la Educación Básica debe estar fundamentado en la revisión, evaluación y la reformulación de propuestas creativas, orientadas hacia el desarrollo de la sensibilidad estética. La evaluación o apreciación se desarrolla de maneras distintas según el nivel de enseñanza; en los primeros niveles ocurre de forma libre y espontánea, a medida que amplían sus conocimientos se espera que elaboren interpretaciones y respuestas completas que involucren juicios críticos y reflexivos de creaciones propias o ajenas.

2.5 Educación Artística en el Currículum

De acuerdo al texto de Terigi en Akoschky (2005), los docentes, que son quienes se mantiene en estrecha relación con el ámbito educativo suelen considerar a la escuela como una institución que se desarrolla en un contexto natural, pero a medida que la profesión docente se ve inmersa de constantes problemáticas que aquejan a este contexto, se pierde el foco de preocupación que son los estudiantes en conjunto con cada una de sus cualidades y contextos; dando énfasis en el interés por instaurar en el proceso de enseñanza aprendizaje cierto grado de artificialidad, perdiendo el sentido histórico de la escuela como elemento creador de particularidades en la cotidianidad de quienes integran este cuerpo. Es desde aquellas disyuntivas y parámetros que comienzan a surgir distintos cuestionamientos y reflexiones, entre ellas la pregunta de cómo fue que llegaron las artes al currículum.

La masividad que se le ha adjudicado como principal característica a la escolarización, propone el nacimiento de un fenómeno que tiene “poco y nada de ‘natural’... Los modos en que se han resuelto históricamente las formas de organización de la experiencia escolar dicen mucho para entender los problemas que enfrentamos hoy en día. Por eso, no es de más la pregunta acerca de cómo llegan las artes al currículum escolar” (Terigi en Akoshcky, 2005, p. 31). Las escuelas han tomado una postura un tanto individualista al

permitir generar en la modernidad esa necesidad de concretar prescripciones que prioricen contenidos con el propósito de regular, homogeneizar y normalizar a quienes se les enseña. Las artes no se excluyen de esta situación desconcertante de las escuelas.

Desde lo anteriormente mencionado, Terigi en Akoshcky (2005) propone cuatro procesos generales que caracterizan el proceso de inserción de las artes en los saberes en la escuela, siendo estos los siguientes:

- “Las fuerte descontextualización de las artes y las prácticas,
- su adscripción a una cierta secuencia de desarrollo psicológico,
- su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación,
- la sensibilidad de los procesos de selección de saberes a los efectos de poder que tienen lugar en toda la sociedad” (Terigi en Akoshcky, 2005, p. 32).

En cuanto a la descontextualización planteada, Terigi en Akoschky (2005) da énfasis a la “pérdida de referencia disciplinaria” (p. 33), es decir, una actualización selectiva sobre qué “partes de la cultura” del país se desea enseñar a los estudiantes, creando una “nueva cultura” que se desprende de los orígenes y la globalización de su historia. Es desde aquí que se genera cierta despreocupación por crear un sentido y significancia a lo que se pretende enseñar, resultando en varias ocasiones una mera memorización de contenidos conceptuales, instaurando una dinámica consistente a una secuencia de manipulaciones estipulada en elementos “guías” que el docente tiende a crear con cierto grado de inseguridad con las referencias, convenciendo al estudiante que esta exitosamente realizando una investigación experimental, siendo dueño y responsable de su propio aprendizaje, cuando en realidad lo que aprende consta de la decisión que otros impusieron en su proceso escolar, sin hallar una razón y sentido de lo que supuestamente está aprendiendo, creando un ser automatizado, similar a un artefacto en pro de bienes para pocos e individualistas.

En relación a la homogenización generada por el currículum hacia los estudiantes, la psicología genera controversia en cuanto a consolidar aspectos beneficiosos para la estructuración y organización de elementos estándares para la evaluación del estudiante, o elementos que incluyen aspectos constitutivos de las artes como: la apreciación estética, producción y expresión artística de menor importancia, producto de las bases en que se construye este saber consistentes en elementos de razonamiento lógico, excluyentes de un sistema evaluador de las capacidades de abstracción que los estudiantes puedan desarrollar en su etapa escolar. Considerando lo anterior, Terigi en Akoschky (2005) valora la importancia de incluir nociones de la psicología con el propósito de instaurar perspectivas diversas al momento de evaluar el desarrollo del estudiante, sin embargo se destaca el carácter saturado que poseen las bases del currículum, consumiendo componentes de este, relacionados con la toma de decisiones más flexibles, imponiendo propuestas rígidas e implementando instrucciones sistemáticas que pretenden facilitar el despliegue de “procesos evolutivos” de la creatividad. Asimismo, se confiere cierto grado de credibilidad en el sentido de incluir solo aspectos de razonamiento verbal y sistemática considerando las artes como un albergue solo de emociones, por tanto propiedad endeble para proponer teorías psicológicas.

Cuando se habla del currículum como elemento emancipador de un arte influyente en la vida de todo estudiante, se incluye en esto la peculiaridad que posee para utilizarse como instrumento de “legitimación” de las culturas dominantes excluyentes de los vastos sectores sociales. Dicho esto, Terigi en Akoschky (2005) da un salto hacia la injusticia y brecha social ocasionada por el currículum, justificándose a través de argumentos relacionados con la priorización y jerarquización de contenidos por sobre otros, dejando las artes como complemento de aquellos supuestamente prioritarios: “los efectos del poder operan sobre el arte no solo en su peso relativo frente a otras áreas del *currículum*, sino también determinando qué, del conjunto de la experiencia estética de la humanidad, es digno de entrar en la escuela y formar parte de su propuesta formativa” (p. 44).

Existe concordancia entre investigadores y educadores sobre la relevancia de educar a los niños en el área artística. Las artes ofrecen las instancias necesarias para que los niños/as desarrollen sus cualidades individuales en ámbitos de expresión creativa, valores sociales y morales, y su autoestima. Sin embargo, la educación sistematizada de las artes en el currículum tiende a caracterizarse por malas interpretaciones en su práctica, puesto que las artes parecen considerarse como un saber complementario, por lo tanto, llevado a segundo plano en comparación con otros incluidos en el currículum. Garden y Grunbaum (1986) recalcan lo anterior mencionando que comúnmente se tiende a considerar a las artes como adorno o actividades extracurriculares, donde incluso, al momento de llevar a cabo recortes de presupuestos u horarios, los primeros en ser víctimas son los cursos y profesores del área artística.

De igual forma, algunos autores advierten sobre lo peligroso que puede resultar poner a las artes como un elemento instrumentalizado, y coartándola de ser un elemento experimental para los estudiantes. Desde este punto, Greene citado en Akoshcky (2002) afirma que si se llegasen a abordar las artes como subsidiarias de las demás asignaturas, puede ser desastroso para el aprendizaje del estudiante, pues distorsiona sus propósitos principales ocasionándoles una gran confusión en sus concepciones y reales perspectivas de esta y las demás asignaturas.

Diversos resultados de investigaciones sobre el currículum, como el realizado en 1983 por Department of Education and Science, así como los informes de Cleave y Sharpe citados en Hargreaves (1991), y *The Arts in School* (1982), enfatizan en que las áreas artísticas debiesen tener más prioridad en la carga académica escolar. Al igual que lo anterior, Eisner (1995) avala lo dicho destacando una lista de funciones del currículum artístico:

- Ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana: lo sublime se hace visible, los valores se expresan, y lo inefable adopta una forma pública, dando significación colectiva a una experiencia privada.
- El arte es un camino para activar la sensibilidad, un material temático a través del cual pueden ejercitarse las potencialidades humanas.

- El arte tiene la capacidad de vivificar lo concreto. A menudo, aquello a lo que no se presta atención o se pasa por alto se convierte en fuente de inspiración para la mirada artística.

La Educación Artística según lo planteado por Errázuriz (2002), el cual se basa en el estudio realizado por Elliot Eisner en 1995, estipula que debe intentar desarrollar tres tipos de capacidades: la percepción de la estética; capacidad de producción; y la comprensión del arte como fenómeno cultural, a continuación se desglosan cada una de ellas:

- Aspectos perceptivos: la percepción estética depende tanto de observados, de la riqueza de sus experiencias y referencias estéticas.
- Aspectos productivos: este tipo de aprendizaje posee diversas aproximaciones que intentan explicar la capacidad infantil de producir, dichos acercamientos abordan cuatro factores constitutivos de esta capacidad.
 - a) Habilidad en el tratamiento del material.
 - b) Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas, entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales.
 - c) Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
 - d) Habilidad en la creación del orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.
- Aspectos culturales: el aprendizaje artístico requiere habilidades propias del procesamiento de información proveniente de múltiples fuentes, para organizarla y reconstruir mundos posibles.

Las artes son disciplinas tradicionales en la educación y según la época en que se desenvuelve, haya su accionar pedagógico. Este proceso histórico ha permitido dar a

conocer diversas consecuencias y perspectivas que se producen en la asignatura y producto de aquello existen diversos autores que recalcan el sentido particular que tiene en la formación de los niños y jóvenes (Terigi, 2005). Esto se demuestra en la constante aprobación que se ha tenido en incluir las artes con un carácter obligatorio en el currículum; sin embargo, la realidad escolar es diversa y la recepción a distintas acciones en torno al currículum son siempre heterogéneas.

Algunos creen en la necesidad de incluir las artes en el currículum con el fin de crear instancias exclusivas de creatividad y una libre expresión (Terigi, 2005), o bien, como expresa Malaguzzi (2005), se considera creíble que las personas, especialmente los niños poseen la gran ventaja y capacidad de expresarse por medio de una amplia variedad de lenguajes, que por supuesto, debería ser considerado en las aulas, y además, estos lenguajes ser interrelacionados con el propósito de crear un ambiente propicio para que el estudiante integre y se enriquezca de todas ellas; muy por el contrario, hay quienes consideran absolutamente innecesaria la inclusión de las artes al currículum, considerándolo como un lujo, e incluso como un saber inútil o de adorno, pero la principal preocupación en estos momentos es fundamentar la importancia de la inclusión de las artes en el currículum, lo que generará probabilidades de quienes se encuentran en contra hallen un sentido en ella. Las artes son componentes de gran significancia al incluirlas en prácticas pedagógicas, pues como ya se ha mencionado anteriormente, permite generar un “reducto de la creatividad” (Terigi, 2005, p. 20), y además, según Giráldez (2007) enriquece los procesos culturales tanto adentro como afuera del contexto escolar y se deberían reconocer vinculaciones que colaboren a incentivar un arte dinámico y esencial diversificada en la vida de los estudiantes.

¿Serán realmente necesarias las artes en la escuela? Para Terigi (2005) no se concibe una escuela sin la integración de las artes, puesto, las considera un papel crucial en relación al desarrollo crítico del sujeto. Siempre y cuando los responsables de la educación de los niños (llámese padres, profesores y directiva de los establecimientos educacionales) no las consideren como accesorias para las áreas “centrales” del aprendizaje; ya que tienden a otorgarle una función en desmedro del propósito real de las artes.

Como se ha evidenciado, existen válidos y concretos argumentos para no excluir la educación artística en el proceso escolar y si se reduce a aspectos netamente culturales, se pueden dar argumentos más fehacientes de los mencionados. Para ello, se toman en cuenta las palabras de Gardner (1994), para afirmar que “los valores y las prioridades de una cultura puede discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas”(p.11), es decir, que de acuerdo a las decisiones que se tomen durante la creación y constante cambio del currículum y centros de formación docente, los acuerdos que se lleven a cabo en los establecimientos educacionales, los docentes, etc., contribuyen a la valorización y prioridad que se le proporciona a cada uno de los saberes que se desea tomar en cuenta para la formación de sus ciudadanos. En este sentido, dichas prioridades pueden perjudicar o beneficiar la promoción de la educación artística, pues si bien es complejo que las artes no estén presentes en el currículum, las prácticas y la igualdad de posibilidades con otras disciplinas dependen de la experiencia histórica que haya surgido en la población.

2.5.1 La educación artística como parte de un currículum integrado

Es abundante la bibliografía que sugiere la inclusión, en el sistema escolar, de un currículum integrado, el cual permita la implementación de sus propósitos, metodologías, propuestas, etc., en el proceso de aprendizaje de los niños. Una definición clara y que permite dar a luz la necesidad de la integración curricular, es la que nos comparte Beane (2005) en las siguientes líneas.

“La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por lo límites que definen las áreas disciplinares”(p.17).

Así mismo, Davini (1994) define el currículum integrado como un plan pedagógico e institucional que articula el trabajo con la enseñanza, la enseñanza y la comunidad, la teoría y la práctica. Toda relación que tenga que ver con el trabajo y enseñanza, los problemas y la solución que se le da a este, deben poseer siempre características socio-culturales de entorno en que se lleva a cabo este proceso. Del mismo modo, Ortiz (2006) define un currículum integrado como aquello que pretende “lograr que los temas urgentes y de gran valor que surgen de la sociedad puedan ofrecerse en todas las áreas académicas de una forma única y con sentido” (p. 36).

En lo que corresponde a la integración curricular, los beneficios que esta puede ofrecer tienen relación con lo que Dressel (1958) destaca al aseverar que las experiencias desenvueltas en un marco de la integración se generan de formas constructivas y reflexivas con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión de nosotros mismos y el mundo, así como también Iran-Nejad, McKeachie&Berliner (1990) describen que “cuando más significativo es un suceso, cuanto más se procede en profundidad y detalle, cuanto más contextualizado esté, y cuanto más enraizado en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales más fácil de comprende, se aprende y se recuerda” (p. 511).

Cuando se compara el currículum tradicional con el integrado, emergen más motivos para tomar en cuenta estas propuestas, por lo que a continuación se da a conocer una tabla elaborada por Ortiz (2006):

Comparación Currículo Tradicional y Currículo Integrado

Currículo Tradicional	Currículo Integrado
Las asignaturas son espacios territoriales para propósitos del maestro. Son categorías abstractas.	Las asignaturas integradas con espacios donde se comparten destrezas conceptos y actitudes interdisciplinariamente; se ofrece el conocimiento de manera concreta.

El conocimiento, las destrezas y los conceptos están fragmentados y separados.	El conocimiento, las destrezas y los conceptos se ofrecen haciendo conexiones con las ideas nuevas, los cursos y los escenarios fuera de la escuela. Se busca la integración de los mismos.
El estudiante es visto como alguien importante, sin embargo, se le ofrece la enseñanza igual para todos	El estudiante es importante, pero aprende a su propio ritmo, porque la enseñanza debe ser individualizada.
El estudiante recibe información que muchas veces no tiene significado para sí.	El estudiante utiliza información de su entorno para adquirir aprendizaje genuino.
El estudiante memoriza, interpreta y comprende la información dada, que muchas veces no se relaciona con su situación particular. Oye más y hace menos.	El estudiante interpreta, generaliza, aplica, hace analogías y ejemplariza, partiendo de sus experiencias y problemas que pueden ser personales o de su ambiente. Oye menos, hace más.
El maestro es poseedor del conocimiento y lo vacía en sus estudiantes como si éstos fueran meras vasijas para recibirlo.	El maestro es un facilitador de ayuda a que los estudiantes lleven a cabo procesos del pensamiento que le hagan entender y asimilar la información con significado.
El maestro presenta hechos y destrezas de unidades programadas aisladamente.	El maestro presenta hechos y destrezas a través de temas generadores o meta-conceptos.
La enseñanza se ofrece a través de temas abstractos y artificiales que han sido impuestos por los adultos.	La enseñanza se ofrece mediante temas ricos y provocativos que surgen de la vida diaria del estudiante y que son reales.
Se espera que el estudiante posea las destrezas y los conceptos que permitan funcionar efectivamente en la sociedad	Se espera que el estudiante posea las destrezas y los conceptos que le permitan funcionar

del futuro.	efectivamente en la sociedad del futuro.
-------------	--

Tabla N°8 Comparación Currículo tradicional y Currículo Integrado. (Ortiz, 2006, p.39)

Del mismo modo, como se evidencia la importancia de la integración curricular, también se pretende dar a conocer las posibilidades que se ofrece desde la Educación Artística exponiendo la gran vinculación que se pueden generar si se incluyen como elementos que forman parte de propuestas inclusivas desde distintas ramas del saber. Desde esta ámbito, Lancaster (2001) establece conjeturas mencionando que “la educación artística posee la gran característica innata de vincularse positivamente con otras áreas del currículum, pues facilita la elaboración de actividades que se relacionan con el ‘hacer’ y ‘actuar’ y su naturaleza inmediata queda patente a través de las imágenes y formas visuales y plásticas” (p. 76).

Del mismo modo, enumera las utilidades de las artes de la siguiente manera:

- Las artes son útiles, pues permiten seleccionar materiales para el trabajo por medio de la experiencia,
- permite que se dispongan formas que sirvan de apoyo visual, es decir, como diseño concreto para el proceso de aprendizaje,
- facilita la construcción de objetos representativos de los contenidos,
- y finalmente, favorece la creación de materiales de buena calidad y presentación (Lancaster, 2001).

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Características del diseño y enfoque metodológico.

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, desde un enfoque analítico interpretativo, que favorece un estudio más detallado de los discursos y las praxis de los participantes, para un mayor entendimiento de su realidad. Taylor & Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. De igual manera, Le Compte (1995) establece que la investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video. Para la autora, la mayor parte de los estudios cualitativos se interesan por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en contextos naturales, o tomados tal como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Como estrategia investigativa se aplicará el Estudio de Casos el que se define por el interés en el/ los caso/s individual/es (Stake, 1998) y de tipo múltiple pues "...se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar" (Rodríguez, 1996 p.96). El estudio de casos "Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común" (Stake, 1998 p.15). Con relación a esta investigación y en palabras de este mismo autor (Stake, 1998) "Tratamos de comprender como ven las cosas los actores, las personas estudiadas" intentando "preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede en el contexto estudiado"(p.23).

En el contexto anterior, la investigación que se llevará a cabo se centra en la observación de prácticas pedagógicas de 4 profesoras de educación básica, 2 de ellas imparten enseñanza en 1° año básico y 2 profesoras en 2° año básico; en 3 establecimientos educacionales particulares subvencionados y 1 establecimiento municipalizado, todos correspondientes a la Provincia de Valparaíso. Además, de la observación de la práctica pedagógica de dichas docentes se incorporará a los niños y niñas, tomando en cuenta su percepción en torno a las clases de educación artística.

Se realizarán cuatro observaciones, una por cada profesora implicada en la investigación, en el ambiente habitual de una clase correspondiente a la asignatura de Artes Visuales, por medio de una grabación audiovisual. Posteriormente, se llevará a cabo una entrevista personalizada a cada una de las docentes; junto con entrevistas grupales para conocer las opiniones y percepciones de los niños y niñas involucrados en la investigación.

La investigación implica una interpretación de la observación presencial (y grabada de manera audiovisual), la conversación con las profesoras y niños(as) sobre sus quehaceres pedagógicos en la asignatura de Artes Visuales.

Por medio de esta investigación, se busca dar a conocer prácticas pedagógicas de docentes de Educación Básica en la asignatura de Artes Visuales en los cursos de primer ciclo básico. Esta información permitirá conocer de manera más cercana los conocimientos y el manejo que las educadoras de educación básica poseen respecto a la educación en artes plástico visual.

3.2 Unidades de análisis

Para llevar a cabo el proceso de selección de los participantes se consideraron diversos criterios de selección, de tal forma que establecieran una coherencia y relevancia en torno a la investigación que se pretende llevar a cabo.

Conforme a lo anterior, se han tomado en cuenta centros educacionales que se encuentran en la provincia de Valparaíso. Esto con el propósito de conocer las realidades y la situación de la Educación Artística en la Educación Básica en las aulas del sector provincial.

Asimismo, se ha contemplado, en los establecimientos seleccionados, el hecho de que declaren en sus prácticas la inclusión del currículum regulatorio del País independiente si los proyectos educativos presentan alguna tendencia o interés aparte, lo que no significa que será menos o más importante esta información. Además, dichos establecimientos educacionales corresponden a centros en los cuales se desarrolla nuestra práctica profesional de primer ciclo.

a. Perfil de los participantes

Para efectos de la presente investigación se considera a Profesoras de Educación General Básica encargadas de impartir todas las asignaturas en los niveles de primer ciclo básico, específicamente, primero y segundo básico. Dichas participantes deben tener más de 2 años de experiencia laboral.

3.3 Procedimiento e instrumentos de recolección de información

El diseño de esta investigación está organizado en tres etapas:

- Primera etapa, correspondiente a una investigación bibliográfica, la cual se basó en revisar, seleccionar y recopilar información vinculada con la temática de la educación artística, con el fin de delimitar el estudio y así formular el marco

referencial que sustentará la posterior triangulación de la información.

- Segunda etapa, se inicia con la elaboración del instrumento de recopilación de información de carácter cualitativo que entregará datos, experiencias, visiones, conocimientos, actitudes y percepciones de las educadoras básicas y alumnos de primer ciclo básico en torno al tema de la educación artística, a través de una pericia que propiciará el diálogo, y a su vez diversos puntos de vista y enfoques. En esta instancia se utilizarán distintas técnicas e instrumentos de investigación como el registro a través de videos, entrevistas semiestructuradas a las docentes y entrevistas grupales a los niños y niñas que cursan primer ciclo básico, pertenecientes a los siguientes establecimientos educacionales: Colegio Teresita de Lisieux (Particular subvencionado), Colegio Intercultural Leonardo Da Vinci (Particular subvencionado), Colegio República del Líbano (Municipal).
- Tercera etapa, consiste en el análisis y posterior triangulación de la información recogida de las educadoras básicas participantes durante la etapa anterior, el análisis de videos, la información analizada proveniente de las entrevistas grupales con los niños y la información bibliográfica recopilada en la revisión vinculada a la temática.

Las técnicas de recopilación de información seleccionadas fueron la observación de videos, la entrevista semi-estructurada y la entrevista de grupo.

En primer lugar, la técnica de utilización de grabación de videos como herramienta de recogida de datos tiene como objetivo el registrar una actuación para su posterior visualización, análisis y revisión. Según Gutiérrez (2008) una de sus mayores ventajas es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables, convirtiéndola así en una herramienta muy útil para toda experiencia docente. Del mismo modo, es capaz de recoger acontecimientos en sí mismo, permite registrar detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios o instrumentos de investigación. Por otro lado, la autora señala que la recogida de datos a través de este medio facilita la

exanimación reiterada lo que permite focalizarse en una secuencia determinada del video o transcribir las intervenciones de profesores y alumnos.

Además el recurso permite desarrollar una observación participativa en la que el observador actúe de forma pasiva y directa de la secuencia educativa plasmada. El propósito central de utilizar este tipo de instrumento en la investigación social es que “permiten registros detallados de los hechos y además proporcionan una presentación más amplia e integral de los estilos y las condiciones de vida (...). Pueden atrapar hechos y procesos que son demasiado rápidos o demasiado complejos para el ojo humano” (Mead, 1963 en Flick, 2004, p. 165). Según Denzin (1989 en Flick, 2004) los antecedentes teóricos de la utilización del video están basados en modelos estructuralistas como lo es la hermenéutica objetiva o el interaccionismo simbólico, este último tiene como centro de interés “los procesos de interacción y las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto particular de interacción que hace hincapié en el carácter simbólico de las acciones sociales” (Joas, 1937, en Flick, 2004). Además este instrumento facilita que las preguntas de investigación se centren en descripciones de los aspectos de la realidad contenidos en los videos captados, para posteriormente realizar una interpretación y análisis del material visual triangulándolo con otros métodos, como entrevistas y teorías asociadas a la investigación.

Por otro lado, la entrevista “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información” (Gómez en Flick 2004), debido a su coherencia con el tipo de investigación y el tipo de información que se requiere. Esta metodología “toma muy en serio las palabras y acciones de las personas estudiadas” (Strauss & Corbin 2002, p.9). Es por esto que es esencial que al momento de realizar la entrevista, el entrevistado conozca el tema a tratar, para poder de esta manera profundizar con preguntas más específicas en relación al mismo.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizan con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista

diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario. (Flick, 2004).

Merton y Kendall (1946) desarrollaron la entrevista focalizada en la cual se permite establecer una distinción entre los hechos “objetivos” de la situación y las definiciones subjetivas de la situación efectuadas por los entrevistados para compararlas. Durante este diseño se establecen cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud, y la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado.

Para dar respuesta al criterio de ausencia de dirección, los autores sostienen que primero se deben realizar las preguntas no estructuradas, y luego introducir una estructuración cada vez mayor para impedir que el marco de referencia del investigador se imponga a los puntos de vista del entrevistador. Merton & Kendall (1946) piden el uso flexible del inventario de entrevista y donde el entrevistador debe abstenerse lo más posible de realizar evaluaciones tempranas y mantener un estilo no directivo en la conversación.

Respecto al criterio de especificidad en una entrevista, este consta en poner de manifiesto los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se mantenga en un nivel de declaraciones generales. Merton & Kendall (1946) afirman que es necesario estimular la inspección retrospectiva, donde el entrevistado pueda apoyarse en recuerdos de situaciones específicas y proponen como regla general que “las preguntas especificativas deben ser lo bastante explícitas para ayudar al sujeto a relacionar sus respuestas con determinados aspectos de la situación de estímulo, y sin embargo, lo bastante generales para evitar que el entrevistador la estructure” (p.552).

Otro criterio propuesto por los autores expuestos, es el de la amplitud, el cual busca que todos los aspectos y elementos relevantes para la pregunta de investigación sean mencionados en la entrevista, dando oportunidad al entrevistado, por iniciativa propia, a introducir nuevos temas. También está el criterio de la profundidad y el contexto personal que tienen relación con las respuestas emocionales de los entrevistados durante la entrevista, lo que se busca es conseguir “un máximo de comentarios de revelación de sí

mismo respecto a cómo el material de estímulo fue experimentado por el entrevistado” (Merton & Kendall pp.554-555, 1946).

El último procedimiento utilizado para la recolección de datos es la entrevista de grupos, Patton, 1990 citado en Flick (2004) la define así: “Una entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico. Los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participaran en la entrevista durante una hora y media o dos” (p. 335). Para este autor este tipo de entrevistas son una técnica de recogida de datos cualitativa muy eficiente, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas, además es muy sencillo de evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida entre los participantes.

En el caso particular de esta investigación, la entrevista de grupo se llevará a cabo en los distintos establecimientos educativos, seleccionado al azar 6 alumnos por curso, para que participen en conjunto de la entrevista grupal. El tiempo destinado para ello será como máximo 30 minutos debido a la edad y características de los participantes.

En cuanto a las características del o los entrevistadores, estos deben ser “flexibles, objetivos, empáticos, persuasivos y buenos oyentes” (Fontana & Frey, 2000, p. 652 en Flick 2004). Según Merton & cols. (1956), las tareas principales para el entrevistador son impedir que participantes individuales o grupos parciales dominen la entrevista, junto con esto debe animar a los miembros reservados a participar en la entrevista y dar sus opiniones. De esta manera ha de intentar obtener respuestas de todo el grupo para cubrir el tema lo más posible. Finalmente, debe equilibrar su conducta entre conducir (directivamente) el grupo y moderarlo (no directivamente). A modo de resumen Flick (2004) señala las principales ventajas de este tipo de entrevistas es que “son de bajo costo y ricas en datos, estimula a los que responden y los apoyan en el recuerdo de acontecimientos, y que pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual” (p.127).

Dichas técnicas de recopilación de información permiten conocer con mayor profundidad

lo que verdaderamente saben y aplican las educadoras básicas en relación con la didáctica de la educación artística-visual, al igual que sus percepciones y nociones en relación a la misma temática.

Como se mencionó con anterioridad la entrevista semi-estructurada se elaboró con preguntas que se usaron como indicadores de la conversación entre entrevistador (Estudiantes en trabajo de título) y entrevistadas (Profesoras de de 1° y 2° Básico), además de la discusión grupal con los alumnos de 1° y 2° básico de los tres establecimientos educacionales señalados.

Para efecto de la validez de instrumentos se efectuó por validación de experto con el propósito de evaluar si efectivamente el instrumento diseñado permite recoger la información que se requiere de acuerdo al objetivo de la investigación. (Valles, 1997).

3.4 Análisis de la información

Los instrumentos a utilizar para la recolección de información, es decir, la observación de las prácticas pedagógicas a través del material audiovisual, y la entrevista semi-estructurada, así como la entrevista grupal se introducirán a un proceso de análisis con el propósito de compenetrar y comprender los conocimientos que los participantes poseen de la Educación Artística-visual de acuerdo a la institución y sector seleccionado.

En primera instancia, y posterior a la recolección de información, se llevará a cabo la transcripción de las prácticas (vídeos) y discusión de los participantes del grupo, con el propósito de crear una conceptualización en base a lo más importante que emitieron los docente de Educación Básica y los alumnos de los cursos seleccionados.

Para seguir, la conceptualización anteriormente construida será clasificada según las respuestas coincidentes o que discrepen la una de la otra, entre los distintos participantes. Durante esta etapa, emergen distintas categorías y sub-categorías de análisis posibles de efectuar según los discursos emitidos al aplicar las herramientas seleccionadas, los cuales

tomarán en cuenta las percepciones y concepciones que poseen los participantes, en primera instancia sobre la propia realización de la clase y posteriormente ante lo que para ellos significa efectuar actividades de Educación Artística en Educación Básica.

Finalmente, el último proceso a implementarse durante el análisis de información, tiene como intención crear una relación entre dicha información analizada, es decir, una triangulación, con el marco referencial, los cuales conformarán una discusión pertinente a la investigación. Para efectuar dicha acción se empleará el concepto de la triangulación, correspondiente a la recolección de una gama de información, tales como datos, métodos, perspectivas, etc., enfocados al mismo tema o problema propuesto (Pérez, 1994). Esta técnica es utilizada cuando se aplican diversos métodos de investigación para un solo propósito (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Al momento de ocuparse de un fenómeno en particular, se utilizan elementos determinantes que se combinan, tales como “métodos, grupos de estudios, entornos locales y temporales y perspectivas técnicas (...)” (Flick, 2004, p.243).

Asimismo, al ser una investigación con un enfoque cualitativo, el uso de la triangulación puede resultar positivo, pues así se puede “extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento” (Flick, 2004, p.244). Continuando así, Ruíz (2007) establece que la dialéctica de la triangulación se desenvuelve bajo dos funciones principales, que aún siendo diferencias, se relacionan entre sí. La primera tiene relación con el enriquecimiento que una investigación adquiere cuando en los datos previamente recogidos e interpretados, se aplican diferentes técnicas, adquiriendo diversas perspectivas o se le anexan diferentes datos, a esta se le conoce como “validez interna”. La segunda función, reconocida como una “validez externa”, se caracteriza por un aumento de confiabilidad que se produce cuando el investigados incluye en su interpretación un apoyo de constataciones empíricas de otra serie semejante de datos como los expuesto a dicha interpretación.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1 Tabla de categorías

A continuación se presentan las categorías formuladas a partir de la información recopilada, en base a la filmación de la implementación de las clases de las docentes participantes, su discurso teórico, el de sus estudiantes y el marco referencial de la presente investigación.

1° Categoría	Discrepancia entre discurso teórico y prácticas pedagógicas.
2 Categoría	Diversas concepciones de la creatividad.
3° Categoría	Factores que inciden en las prácticas pedagógicas.
4° Categoría	Interdisciplinariedad de las Artes Visuales en las distintas asignaturas.
5° Categoría	Contenidos específicos de las Artes Visuales.

Las claves utilizadas y sus respectivos significados son los siguientes:

EP1: Entrevista Profesora 1

EP2: Entrevista Profesora 2

EP3: Entrevista Profesora 3

EP4: Entrevista Profesora 4

GP1: Grabación de clase Profesora 1

GP2: Grabación de clase Profesora 2

GP3: Grabación de clase Profesora 3

GP4: Grabación de clase Profesora 4

A1, P1: Alumno 1 perteneciente al grupo de la Profesora 1

A2, P1: Alumno 2 perteneciente al grupo de la Profesora 1

A3, P1: Alumno 3 perteneciente al grupo de la Profesora 1

A4, P1: Alumno 4 perteneciente al grupo de la Profesora 1

A5, P4: Alumno 5 perteneciente al grupo de la Profesora 4

A6, P4: Alumno 6 perteneciente al grupo de la Profesora 4

A7, P4: Alumno 7 perteneciente al grupo de la Profesora 4

A8, P4: Alumno 8 perteneciente al grupo de la Profesora 4

A1, P2: Alumno 1 perteneciente al grupo de la Profesora 2

A2, P2: Alumno 2 perteneciente al grupo de la Profesora 2

A3, P2: Alumno 3 perteneciente al grupo de la Profesora 2

A4, P2: Alumno 4 perteneciente al grupo de la Profesora 2

A5, P2: Alumno 5 perteneciente al grupo de la Profesora 2

A1, P3: Alumno 1 perteneciente al grupo de la Profesora 3

A2, P3: Alumno 2 perteneciente al grupo de la Profesora 3

A3, P3: Alumno 3 perteneciente al grupo de la Profesora 3

A4, P3: Alumno 4 perteneciente al grupo de la Profesora 3

A5, P3: Alumno 5 perteneciente al grupo de la Profesora 3

A6, P3: Alumno 6 perteneciente al grupo de la Profesora 3

4.2 Discusión

4.2.1. 1° Categoría: Discrepancia entre discurso teórico y prácticas pedagógicas.

Se aprecia en los discursos de las docentes participantes, una contrariedad entre lo que explicitan, vinculado al conocimiento de las artes visuales y las prácticas pedagógicas efectuada en la asignatura de Artes Visuales.

Se señala que uno de los contenidos de las artes visuales que una de las docentes enseña es la apreciación estética, “(...) desarrollo lo que es la apreciación estética, que ellos puedan traer una visión crítica sobre su entorno cultural y que vean cómo las artes se ligan con la cultura que estamos viviendo hoy en día (...) entonces que ellos sean críticos y que ellos puedan ver una pintura y puedan hablar sobre eso (...) también que ellos puedan describir situaciones...” (EP1)

El cual es reafirmado por el objetivo formulado para la sesión “Comunicar las impresiones, a partir de la observación de obras de arte”, sin embargo, las actividades planteadas durante la clase no responden a la consecución de este objetivo, ya que los estudiantes debieron realizar un florero en base a material reciclado. Lowenfeld (1972) sostiene que el desarrollo de la conciencia estética es inseparable del desarrollo creador, y es parte del desarrollo total del niño. El desarrollo de su capacidad para discriminar y elegir la conciencia estética es la toma de conciencia del niño sobre sí mismo y la sensibilidad hacia su propio ambiente. La evolución estética no se relaciona solamente con el arte, sino que con una integración amplia del pensamiento, sentimiento y percepción. Por tanto, las actividades implementadas por la docente no promueven el desarrollo de esta capacidad ni son coherentes con la consecución del objetivo planteado. La única relación existente entre una propuesta de apreciación estética y el objetivo fue “Ahora mire estas imágenes, son de los artistas Vicent Van Gogh y Bernard Pras. Él (Van Gogh) pinta con óleo y él (Pras)

reproduce las obras con elementos reciclados, como: muñecas, juguetes, zapatos, cartones, papeles, con el fin de producir el mismo efecto de Van Gogh (muestra diversas imágenes reproducidas con elementos reciclados) ¿Les gustaron las reproducciones?, ¿Se parecían a las originales?''. De lo anterior, se desprende que la tarea propuesta no intenciona el desarrollo de habilidades asociadas a comunicar sus impresiones sobre lo que sienten, perciben y piensan los estudiantes sobre lo observado. Para Lancaster (2001) las planificaciones de actividades artísticas deben tomar en consideración el propósito del ejercicio y sus objetivos e intenciones, lo cual no se evidencia en la práctica observada. Además, se infiere que las preguntas realizadas, buscan la opinión de los estudiantes, pero al ser dirigidas, no permiten que ellos realicen una reflexión y comuniquen sus percepciones de las obras proyectadas. Según el marco curricular nacional vigente, los estudiantes debiesen apreciar y responder frente al arte, a través de la observación y la comunicación oral de obras de artes por variados medios. (Bases Curriculares, 2013)

Esta misma discordancia entre las actividades planteadas y el objetivo sugerido, se visualiza en una segunda docente, quien estipula la siguiente meta de aprendizaje de la sesión: *“Pintando como Joan Miró”* (GP4). Cuyas actividades se focalizaron principalmente en pintar, trazar líneas y puntos con ténpera, obviando las percepciones y motivaciones que Joan Miró plasmaba en sus obras de arte; esto revela un activismo dirigido por la docente, ya que los estudiantes realizaron las actividades sin una intención determinada y donde no fueron consideradas sus percepciones intrínsecas frente a sus obras fundadas en la vida y obra del pintor.

Si bien, las docentes participantes aseguran que el objetivo de toda actividad artística debe ser el desarrollo de la creatividad, esto se contrapone a las actividades implementadas, ya que son de carácter directivo y modelado:

(...) entonces cuáles son los procedimientos, primero, sáquele el plástico, segundo, el señor Benjamín va a repartir las tijeras (...) ahora va a cortar en puras tiritas por todo alrededor de la botella, fideítos gruesos por todo alrededor de la botella (Modela la actividad)... le va a ir quedando así (muestra cómo debe quedar) (...) una vez que yo lo tengo listo, usted

dobla los cortes hacia atrás para que quede así (modela la actividad y muestra cómo se espera que quede) (...)”(GP1)

“(...) Si ya tienen diferentes tipos de papel, los iban a cortar dándole formas... triángulos, cuadrados, como ustedes quieran. Pero no tamaño muy chiquitito, porque si no les va a costar mucho echarle cola fría. Córtenlos a la mitad o como en cuatro (muestra como ejemplo los recortes de uno de los alumnos)” “(La profesora se acerca a un alumna para darles las indicaciones a seguir y le entrega una hoja de block en blanco, y le dice: Echas el pegamento... te voy a dar un ejemplo, ¿ya? Echas el pegamento (...) y ahora le pones el papel encima... mira bien lo que va a pasar (...) ¿te das cuenta que hay una transparencia?, ya eso mismo... pero ahora tu solita, ¿Entendiste lo que tienes que hacer”(GP2)

“Atención chicos, que voy a modelar el siguiente trabajo que tienen que realizar. Cada uno va a elegir una estación para hacer su rostro, entonces, cómo lo vamos a hacer, atención: primero que nada, con el lápiz grafito vamos a dibujar en nuestra hoja de block una cara”(la profesora dibuja la cara en la hoja de block y modela cómo se realiza, dónde poner los ojos)(GP3)

“(...) Una vez que tú vas a trabajar con la línea recta o la curva, lo que tú quieras... miren, yo acá (...) jugué, jugué con el color, ¿ya?(muestra a los alumnos lo que realizó con la tempera en una hoja de cartulina). Se pueden intercambiar color, yo le pedí a la Damaris el color blanco, mira, o pueden hacer muchos puntitos (modela en la cartulina de la alumna), ahí está (muestra la cartulina de la alumna)”(GP4)

Por otro lado, cuando se les consulta, lo que ellas señalan hacer es lo contrario de lo que se evidenció en la actividad misma que fue grabada. A saber:

“(...) siempre trato de que ellos puedan poner a prueba su creatividad, su imaginación...”
(EP1)

“(...) Yo quiero que el día de mañana sean niños que piensan y no que se dejan llevar por la masa, y eso solo me lo permite el pensamiento creativo”(EP2)

“(...) hay niños que tienen el lado súper desarrollado de la creatividad y necesitan de esa expresión... y si uno no trabaja la educación artística estamos como mutilando una parte del ser humano (...)” “Yo modelo (...) les modelé cómo podemos hacer un rostro con la fruta, pero la idea es que no siguieran el modelo, sino que libremente ellos escogían lo que querían utilizar (...)”. (EP3)

“(...) lo importante es que se les dé el espacio para demostrar sus sentimientos y dejar fluir su imaginación, justo con que conozcan su medio, el lugar donde viven y que en ese lugar también hay arte...” (EP4)

Referido a lo anterior, se deduce que las docentes no dan espacio para que los alumnos resuelvan los problemas por sí mismos, más bien coartan y limitan la capacidad de inferir y elaborar sus propias respuestas, además no hay registro en las clases grabadas que evidencien ninguna acción realizada por la profesora sobre la expresión de sentimientos.

Por otro lado, se aprecian comparaciones efectuadas por una profesora entre los/as estudiantes durante la realización de una actividad *“(...) mira como ella está cortando... mira (mostrando el trabajo de una alumna)” “(...) mira lo que hizo tu amiga (muestra como ejemplo el trabajo realizado por su compañera) ¿entiendes? (...) te fijas que ella puso una amarilla que no tiene ni una forma especial y encima puso lo otro, así tienes que trabajar tú ¿ya?”* (GP1). También es posible apreciar en el desarrollo de la actividad, el reforzamiento de la copia de modelos entre los estudiantes, todo ello en desmedro del desarrollo creativo que supone debe promover, en este sentido tal como lo señala Csikszentmihalyi (1988) es importante para que exista creatividad o una acción creativa es necesario tomar en cuenta el talento individual o las capacidades personales de las personas.

Durante la implementación de sus clases las docentes no especifican que técnicas son las que deben desarrollar los estudiantes, en qué consisten, tampoco indican el objetivo, ni las actividades para su logro. Mientras que en las respuestas de las entrevistas, aseguran que: *“(...) intencionas técnicas distintas para que desarrollen distintos aprendizajes esperados”.* (EP2)

“(…) sobre el seguimiento de instrucciones, si represento... dependiendo de lo que quiero lograr en mi objetivo...”(EP3)

Las docentes debiesen comunicar a sus alumnos los procedimientos y las herramientas con las cuales realizan sus creaciones personales. Como asegura Lancaster (2001) se deben identificar los elementos artísticos y de diseño, considerando el propósito del ejercicio, sus objetivos e intenciones. Por tanto, para que una clase sea efectiva, se debe precisar en qué consisten las actividades y el modo en que se enseñarán las técnicas.

En torno a la evaluación, las docentes afirman en sus discursos teóricos que: *“(…) Lo que es bello para mí, no es bello para ti. Lo importante es que el niño quede contento, y si tú logras eso tienes un 100% del trabajo avanzado”* (EP2). Lo que se contrapone a lo realizado en sus clases, ya que estipula lo que es lindo y feo, sin evaluar de acuerdo a la realización de técnica que enseña: *“(…) Tía, pásale un hoja nueva, porque está feo este trabajo, se le arrugó el papel...”* (GP2). En relación a la práctica pedagógica, las docentes en general no propician los contenidos actitudinales planteados en las Bases Curriculares, ya que la valoración del trabajo propio, confianza en sí mismos y autoestima se ven invisibilizados. La evaluación debería fundamentarse en la habilidad de apreciación estética, en este nivel debiese ser de forma libre y espontánea. Para Ivelic (1983), la apreciación estética está en concordancia con el conocimiento de la percepción sensible, es el goce estético por medio de los sentidos. La estética no hace que un objeto sea una obra de arte, sino que el artista es el encargado de hacerlo. Por otro lado, González (1997), plantea que la belleza es la interrelación entre el “yo” y los objetos, donde uno es quien elige las formas y los colores adecuados a la impresión provocada.

Mediante las respuestas otorgadas por los estudiantes, se interpreta una correlación con las dicotomías que se producen entre el discurso teórico y la acción pedagógica de las docentes.

“Hay veces que dibujamos los árboles, después los escribimos o escribimos y después los dibujamos y vamos a investigar sobre el Carnaval” (A4, P1)

“Lo que estamos haciendo en la clase de visuales es... estamos escribiendo las características y dibujando, en otras clases también hacemos dibujos con temperas y todas esas actividades de artes” (A3, P1)

“Hicimos una cosa que la tía dibujó un pez y nosotros teníamos que decorar con papel” (A3, P3)

“Tuvimos que dibujar un...la tía nos dibujó unos dibujos de... animales del mar que nosotros escogieramos y los pintáramos”(A1, P2)

Se desprende de las declaraciones de los alumnos y las docentes, que en las clases de Artes Visuales pareciera ser más relevante que este realice un trabajo concreto (dibujo), muchas veces sin sentido, por sobre la reflexión y expresión vinculado al desarrollo estético. Touriñán (2011), afirma que la finalidad de la educación artística no es hacer artistas y profesionales orientados por el producto final, sino una propuesta para cualquier alumno centrado en un carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico.

4.2.2. 2º Categoría: Diversas concepciones de la creatividad

La creatividad es un elemento fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, por tanto las clases implementadas de Artes Visuales debiesen permitir potenciar características expresivas que promuevan el logro de personas auténticas e íntegras.

Según las entrevistas realizadas a las docentes, estas manifestaron a nivel teórico, que las artes están ligadas directamente con la creatividad.

“(...) me gusta que ellos sean innovadores, que ellos puedan crear cosas nuevas y que utilicen ese pensamiento creativo en cosas que en verdad sirven, que utilicen ese pensamiento artístico en cosas útiles, no solamente el dibujo que les va a servir obviamente para expresar sus emociones, pero también cosas materiales, que sean materiales que no tengan que comprar (...)”(EP1)

De lo anterior, se podría deducir que las docentes aseguran favorecer el desarrollo creativo de sus estudiantes; sin embargo, al observar las clases se evidencia lo contrario, ya que las

profesoras no potencian la utilización del pensamiento creativo en la resolución de distintas problemáticas.

En particular, una de las docentes entrevistadas sostiene que el pensamiento creativo consiste en crear elementos utilitarios y que es un contenido que se enseña en la asignatura de Artes Visuales. Evidencia de esto, se refleja en un momento de la clase, en la que la docente pregunta e indica:

“(...) ¿para qué otra cosa podríamos ocupar un cd roto?... si quiero hacer un objeto, ¿Qué podría ser?, Macarena, ¿Qué se le ocurre hacer?”; “(...) ahora le vamos a dar una utilidad a las botellas plásticas, vamos a hacer un florero para que se lo lleve a su madre”.(GP1)

Tal como se ha expuesto, la docente realiza preguntas en torno a las diapositivas que mostraban elementos con material reciclado. Pero, sus preguntas no buscan desarrollar la creatividad desde un pensamiento divergente, debido a que no hay espacio para la fluidez de ideas en forma continua ni original, tampoco se estimula el cuestionamiento para resolver el problema buscando diversas soluciones del mismo; por el contrario, las preguntas promueven respuestas esperadas en relación a las utilidades que se le puede dar al material, sin que los estudiantes puedan elegir y proponer otros usos.

Parsons (2002), señala que la mirada estética de un individuo, le permite identificar en ella autonomía de juicio, valoración y comprensión; permitiendo complementar una visión crítica del sujeto al momento de enfrentarse a una creación artística. A saber:

“(...) El principal objetivo de una actividad artística es el desarrollo de la creatividad del alumno (...) se tienen que plasmar distintas técnicas que desarrollen la creatividad”; “(...) yo quiero que el día de mañana sean niños que piensan y no que se dejen llevar por la masa, y eso solo me lo permite el pensamiento creativo, la seguridad que adquieran, a partir del desarrollo de su pensamiento creativo.”.(EP2)

Para otra de las docentes encuestadas la creatividad está relacionada con un pensamiento crítico y con convicción, lo que no está exclusivamente relacionado con el arte, sino en

cada una de las situaciones que rodean a las personas en su diario vivir. Por otro lado, en su práctica educativa alude a la imaginación como creatividad:” *Recuerden que hoy día (...) trabajan con sus manitos y su creatividad (apunta a su cabeza y toca la cabeza de un alumno) con esa creatividad que tienen ahí adentro de su cabecita*” (GP2).

Por cierto, la imaginación juega un papel primordial en el desarrollo de la creatividad, ya que a través de esta los alumnos evocan imágenes y recuerdos con la finalidad de crear. Para González (1997), la imaginación es parte primordial en el desarrollo de la creatividad, puesto que mediante ella se logra la producción de grandes creaciones. Sin embargo, en la práctica pedagógica se evidencia que la docente no fomenta actividades que propicien un pensamiento creativo en base a la imaginación y la crítica.

“(...) la creatividad es como usa la imaginación, abstraerse y mirar desde otro punto de vista, y por eso la creatividad siempre tiene que ver con que cada uno tiene su creatividad, no puede ser que todos vean del mismo modo las cosas (...) expresarse libremente, evalúo por supuesto la creatividad, si fue creativo el trabajo o si se lo copió al compañero, o sea, si en realidad fue creativo también se evalúa, por ejemplo si el trabajo está terminado o no terminado, en lo que respecta en el ámbito de responsabilidad, si trabajó consciente, de forma ordenada (...)”.(EP3)

Para una tercera entrevistada la creatividad se enmarca en la originalidad de los trabajos realizados por los estudiantes, ya que no pueden tener similitud con el de sus pares junto con una apreciación diversa por parte de ellos hacia los objetos. En su respuesta se puede inferir que junto con considerar la importancia de la creatividad, también considera aspectos formales como indicadores relevantes.

De acuerdo a lo anterior , Calzadilla (2009) señala que la originalidad es una cualidad que debe ser buscada por medio del distanciamiento de lo que es moda y todo lo que implique prescripción con objeto de dar un salto distintivo, así como la capacidad para originar y utilizar nuevas definiciones y objetos de manera distinta a su función específica. Sin embargo, los aspectos formales que se relevan no se relacionan con el propósito principal que es el desarrollo de la creatividad.

“(...) es por eso que debemos motivar a los alumnos, a ellos les encantan las artes y nuestra labor seguir motivándolos, que vaya creciendo su creatividad, que sean capaces de desarrollar todos o la mayoría de potencial que tienen como creadores, pero también va de la mano de las actitudes, las artes también permiten desarrollar eso en los niños (...) lo importante es que se les dé su espacio para poder demostrar sus sentimientos y dejar fluir su imaginación” (EP4)

De mismo modo, se revela escasa profundidad acerca del concepto de creatividad y sus implicancias. Para la docente, la creatividad se vincula a la expresión de sentimientos e imaginación, pero no indica cómo esto lo lleva a la práctica ni qué actividades propicia para motivar a sus alumnos en el potencial creativo que poseen. Para Vigotsky (1986), la imaginación es la base de toda actividad creadora y es capaz de manifestarse en todos los aspectos de la vida cultural. Asimismo, la función imaginativa depende de la experiencia, necesidades e intereses en la que aquella se manifiesta.

En cuanto a las diversas concepciones de creatividad expuesta por las docentes, estas se contraponen a las respuestas otorgadas por los estudiantes:

“Lo que hacemos en artes visuales es... estamos haciendo los árboles naturales nativos, vamos en los árboles nativos del sur (...) hacemos con los árboles, estamos escribiendo las características de ellos” (A2, P1)

“Hoy hice...recorté unos peces y también los pegué en una hoja pintada...También había un dibujo que lo hizo la tía y lo pegábamos...lo recortábamos y lo pegábamos” (A3, P2)

“Teníamos que hacer un regalo para la mamá y teníamos que hacer pintura clara y oscura para la mamá. Y después teníamos que hacer una cosa que eran flores con papel de esos chicos...” (A4, P2)

“A veces hacemos cosas que las tías nos dicen” (A5, P3)

Las percepciones de creatividad no permiten establecer qué conocimientos tienen los estudiantes de este concepto, ya que no son considerados en sus respuestas, por lo que se

infiere que no se releva el pensamiento creativo, ni el desarrollo de habilidades para su consecución.

4.2.3. 3° Categoría: Factores que inciden en las prácticas pedagógicas.

En los niños y niñas surge de manera espontánea el deseo de crear y aprender, es por esto que Calzadilla (2009) explicita que para un óptimo cumplimiento de esto es necesario no coartar esas manifestaciones, generar un clima de aula adecuado y dar todos los elementos precisos que estén al alcance para que el proceso de aprendizaje se produzca de forma creativa y natural. Guilford (1951) por su parte, establece que el pensamiento divergente se mueve en diversas direcciones, este tipo de pensamiento no contempla patrones de resolución, por lo que se pueden generar variadas alternativas a un problema en específico, relacionado directamente con el concepto de creatividad, ya que es un pensamiento creativo.

Frente a la pregunta sobre los factores que inciden en la implementación de las Artes Visuales dentro del aula la respuesta de las docentes son:

“Los profesores no potencian el pensamiento creativo y tampoco no conocen cómo los estudiantes pueden aprender las artes visuales.” “Los profesores (básicos) no manejamos totalmente la disciplina...no conocemos tantas estrategias y tampoco nos perfeccionamos... no sabemos la importancia que tiene el sentido de la emocionalidad, del pensamiento creativo y de apreciar el arte”. “...El principal factor somos nosotros los profesores que no llevamos estrategias que los motiven a expresar sus emociones y a desarrollar su pensamiento”.(EP1)

“...Si es un profesor de artes, tiene claro que el principal objetivo de una actividad artística es el desarrollo de la creatividad del alumno (...) Lo contrario es cuando el profesor básico hace la clase de arte, porque no muchas veces tiene claro cuál es el

principal desarrollo que uno debe lograr en el aprendizaje esperado de los niños, que es justamente el desarrollo de su creatividad”(EP2)

“Bueno, según mi experiencia las clases de artes visuales tienen, dependiendo del profesor, distintas miradas, a pesar de que el programa dice una cosa, los profesores lo aplican como a ellos les parece que hay que hacerlo. Yo he visto en colegas que de Artes Visuales se dedican a reforzar algunos contenidos de otras asignaturas y lo ligan con ello, y hay otras personas que rigen y se ciñen a lo que pide el programa”.(EP3)

Las docentes son críticas con el propio rol que ellas ejercen en la asignatura de Artes Visuales, reconocen sus falencias a nivel de discurso y señalan que es importante tener claridad en los objetivos y habilidades que se desean lograr en la asignatura, mas en sus clases efectuadas no mejoran las faltas que asumen tener.

“(…) el primer factor como te dije en la primera pregunta es el profesor, porque es un obstáculo yo creo para el alumno actual” (EP1).

Las docentes, en su mayoría, consideran que un factor que obstaculiza la enseñanza de las Artes Visuales es el profesor, atribuyéndolo en primera instancia a la escasa formación de pregrado. Lo cual es coincidente con los antecedentes presentados en el planteamiento del problema. De las cuatro universidades que imparten la carrera de Educación General Básica o Educación Básica con mención en la región, solo una de ellas, señala tener en su malla curricular tres asignaturas relacionadas a Artes Visuales, mientras que el resto imparte dos, una o ninguna asignatura. Esta baja carga horaria afecta la formación académica en el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal de la asignatura. Un segundo factor que obstaculiza la labor docente es la escasez de oportunidades para capacitarse en el área. Al respecto, Terigi (2005) sostiene que a medida que la profesión docente se ve inmersa de constantes problemáticas que aquejan al contexto, se pierde el foco de preocupación que son los estudiantes, en conjunto con cada una de sus cualidades y contextos; instaurando un proceso de enseñanza-aprendizaje con cierto grado de artificialidad.

En relación con el discurso teórico de las entrevistadas, Ortíz (2006) indica que el docente debe ser un facilitador, para que los estudiantes lleven a cabo procesos del pensamiento que los haga entender y asimilar la información con significado, presentando hechos y destrezas a través de temas generadores.

Otro factor obstaculizador que señalan las entrevistadas sería el contexto, tanto físico como sociocultural.

“(...) Otro factor también importante tiene que ver con el contexto sociocultural, aquí es muy vulnerable, tiene que ver con la familia que no potencia el sentido cultural”(EP1)

“(...) Lo que sí creo puede obstaculizar es el lugar para realizar una clase...la clase ideal sería en una sala propia de la asignatura, que hubiesen mesas, escritorios especiales para cada niño, donde tuvieran todos los materiales necesarios (...)”(EP4)

“(...)También hacen mención sobre el comportamiento que los alumnos mantienen en la asignatura, relevando que este repercutirá en el alcance de objetivos.: “...Que una clase sea efectiva depende de los niños más que nada, porque uno puede preparar una muy buena clase pero si ellos no quieren, por cualquier motivo no servirá de nada(...)”(EP4)

De los factores obstaculizadores reconocidos por las educadoras, se puede señalar que el espacio físico es considerado un determinante para el óptimo desarrollo de la clase. Dentro de la planificación de la enseñanza el espacio juega un rol importante en las actividades de la asignatura. Para Lancaster (2001), el docente debe considerar con claridad en qué consiste la actividad a realizar, precisando el límite del espacio y el lugar; contemplando los materiales y el modo en que se emplearán. Más allá de que el profesor tenga o no los recursos físicos, espacio y lugar, debe ser capaz de poner a prueba su ingenio ante la resolución de problemas que emerjan de acuerdo al contexto en el que está inserto, es en este donde deberá demostrar sus competencias a la hora de planificar la enseñanza, considerando estos factores influyentes en la toma de decisión.

Con respecto al contexto sociocultural, este se considera un factor obstaculizador, debido al escaso apoyo por parte de la familia en el proceso educativo externo a la educación formal.

Frente a esto, Hinostrza (1998), plantea que la educación debiese ser entendida como una acción liberadora, donde no debe darse en un sentido impositivo, sino que debe explorar y posibilitar el desarrollo de cada niño, partiendo de sus propias experiencias y posibilidades, sin ignorar la existencia del medio social al que pertenece y qué tanto influye en su formación, por lo tanto no debe ser ajena a las necesidades de ese contexto. Una labor pedagógica así concebida, posibilitaría al niño a crear integralmente, consciente de su realidad y sus posibilidades. Esta labor también tiene que ser creadora, crítica, cooperadora y justa. Es fundamental que el docente, independiente del contexto sociocultural, comprenda que el conocimiento artístico-cultural no solo está presente en museos, sino que sea capaz de integrar dentro de la misma cultura del estudiante aspectos vinculado a la educación artística.

Por otro lado, también señalan algunos factores facilitadores que inciden en sus prácticas pedagógicas, como son los materiales elaborados por los mismos estudiantes:

“(...) cosas materiales, que sean materiales que no tengan que comprar, que tengan en su casa, en el colegio... materiales reciclables” (EP1)

Como factor eficiente, la elaboración de productos en base a materiales reciclados permite que los estudiantes reconozcan los distintos usos de estos, acrecentando su visión y formas de provecho. Los materiales se consiguen sin costo, por lo que las condiciones económicas no serían un factor que incida en la adquisición del aprendizaje, por el contrario, tal como sostiene la docente, son un factor facilitador de la enseñanza. En concordancia, Errázuriz (2002) estipula que las clases de Educación Artística deben intentar desarrollar la capacidad de producción, cuyos factores constitutivos son las habilidades en el tratamiento del material, así como las habilidades de inventar formas dentro de los límites del material con el cual se está trabajando.

Otro factor contemplado por las docentes como facilitador de la enseñanza, es la motivación demostrada por parte de los estudiantes respecto a las clases de Artes Visuales, lo cual es manifestado tanto por el profesorado como por los mismos estudiantes.

“(...) yo creo que a estos niños les gusta mucho, y de una forma de expresión para ellos es tan potente que tú les dices “Artes Visuales” y ellos saltan y se emocionan, porque es algo que les gusta mucho...”(EP3)

“Me gusta artes porque dibujamos con témpera” (A3, P1)

“Es entretenida porque podemos dibujar y pintar, mi actividad favorita” (A6, P4)

“Sí, me gusta porque hacemos cosas con plastilina y papel lustre” (A3, P3)

“Me gusta porque hacemos trabajos divertidos” (A1, P2)

“Me gusta porque es entretenido, divertido, dibujamos, recortamos y pegamos” (A3, P2)

La motivación proyectada por los estudiantes respecto a las clases de Artes Visuales, se refleja en su actitud y disposición al realizar las actividades planteadas por las docentes, lo que también se evidencia cuando los estudiantes aseveran que lo aprendido en la asignatura lo realizan en sus casas, manifestando una postura de interés y gusto por lo aprendido en las sesiones.

“Yo una vez en mi casa hice con papel lustre, uno grande, yo y mi amiga hicimos una casi, hicimos una casa en mi casa.” (A3, P3)

“Yo dibujo en todas las demás clases y en mi casa.” (A4, P3)

“Yo quiero decir que en mi casa yo hago dibujos como en un día hice uno “bacán” de “Sonic”, pero era chiquitito, lo marqué así con lápiz primero y después con lapicera.” (A6, P3)

Giráldez (2007) sostiene que las artes permiten enriquecer los procesos culturales tanto dentro como fuera del contexto escolar y se deberían reconocer vinculaciones que colaboren a incentivarlas en la vida de los estudiantes.

4.2.4. 4° Categoría: Interdisciplinariedad de las Artes Visuales en las distintas asignaturas.

El trabajo interdisciplinario implica el desafío de romper con aquellas fronteras existentes entre las distintas disciplinas que se imparten en Educación Básica y lograr una real interacción e integración entre los distintos conocimientos, comprendiendo que estos son parte de un todo y no nacen de una fragmentación de saberes. Conforme a esto, Lancaster (2001), destaca que la educación artística posee la característica innata de vincularse positivamente con otras áreas del currículum, facilitando la elaboración de actividades relacionadas con el hacer y actuar, a través de las imágenes y formas visuales y plásticas.

Existe unanimidad entre las docentes participantes en asegurar la implementación de contenidos de Artes Visuales en las distintas asignaturas del currículum. Las docentes afirman llevar a cabo actividades asociadas al arte en las diversas áreas disciplinares, principalmente Lenguaje y Comunicación.

“(...) siempre trato de que ellos puedan poner a prueba su creatividad, su imaginación, sobre todo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que van muy ligadas... En historia estábamos trabajando los pueblos precolombinos, los pueblos aborígenes y en Artes Visuales dimos la tarea de ir a investigar las características del pueblo en el ámbito artístico” (EP1)

“(...) el arte, en este caso, lo ocupo como una línea vertebradora, pero siempre lo trabajo junto con otros aprendizajes esperados... desde la motivación, ocupo todas las estrategias que puedas imaginar, por ejemplo el cuento...”(EP2)

“(...) cuando hacía clases en primero básico... estábamos trabajando una letra, ejemplo, cuando trabajamos con la “A” dibujamos una abeja, relacionábamos a “A” de abeja... relacionando con distintas asignaturas, no con una, sino con varias...”, “(...) hace un tiempo trabajamos con la cordillera de los Andes, con plastilina, les quedaron súper bonita, entonces a ellos les significó más... siempre tengo la mirada global de los contenidos...” (EP3)

“(...) está la asignatura de Artes, pero la parte de Artes nosotros lo vemos en el diario vivir de ellos, porque igual se aplica lo que sea en el hecho de que tengan que dibujar, que tengan que pintar, que tengan que hacer trazos, todo eso, cierto va implementado en las otras asignaturas...” (EP4)

De acuerdo a las clases grabadas, se puede interpretar que en la práctica educativa existe una intención de hacer un nexo entre los contenidos de las distintas asignaturas con las Artes Visuales, sin embargo lo observado demuestra que la interdisciplinariedad se ve como un simple recordatorio de actividades y contenidos que se han trabajado en otras asignaturas. Beane (2005) se refiere a la integración del currículum como un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas significativos, sin preocuparse por los límites que definen las áreas disciplinares. Ortiz (2006) por su parte, define un currículo integrado como el que pretende lograr que los temas importantes de la sociedad puedan ofrecerse en todas las áreas académicas de una única forma. En base a estos autores se desprende que las docentes buscan esta integración, pero que no se lleva a cabo como debiese ser, de manera transversal.

Se infiere esta búsqueda por la integración curricular a través de las siguientes situaciones observadas en las prácticas pedagógicas:

“(...) hay objetos que son biodegradables y otros que no son degradables, los degradables son los que vienen con una fibra de árbol o algo natural, que no le hacen daño al medio ambiente, que si yo los boto desaparecen rápidamente; en cambio si yo boto esto a la calle (botella de plástico), ¿Ustedes saben cuánto se demora en desaparecer?...”(GP1)

“(...) te acuerdas que una vez hicimos un experimento donde formábamos colores, bueno ahora es lo mismo que estamos haciendo, pero con papel...”(GP2)

“(...) ¿Qué hemos estado viendo en Ciencias Naturales? (niños responden: estaciones del año)”.(GP3)

(...) pregunto yo ahora a la Daniela, ¿Dónde hemos visto, en qué asignatura hemos visto las líneas curvas, rectas y mixtas? (Niños responden: matemáticas)”.(GP4)

En relación a la integración curricular Terigi (2005), menciona que las artes otorgan instancias para que los niños desarrollen sus cualidades individuales en ámbitos de expresión creativa, valores sociales y morales, y su autoestima. Sin embargo, la educación sistematizada de las artes tiende a caracterizarse por malas interpretaciones en su práctica, puesto que se considera como un saber complementario, llevado a segundo plano en comparación con otros incluidos en el currículo.

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes reafirman lo dicho por las docentes. Los alumnos son capaces de identificar qué actividades realizan a nivel interdisciplinar:

“(...) en matemáticas hago líneas, en Matemáticas me sirve y en los trabajos de Artes igual ocupé líneas y en Lenguaje hacemos dibujos cuando escribimos textos” (A4, P1)

“La tía nos saca fotocopias de una letra de una canción, y después hacemos los trabajos... dibujar como te imaginas tú, por ejemplo el “Rey de las Flores”. (A1, P2)

“En Tecnología dibujamos igual como en Arte... también aprendimos muchas cosas, jugamos y algunas veces cantamos” (A2, P2)

“En Matemáticas (...) dibujamos los números” (A5, P3)

Si bien, las docentes y los estudiantes afirman que existe una enseñanza interdisciplinar, esto no se realiza de manera que el aprendizaje se vincule realmente con otras asignaturas del currículo. En las implementaciones de las clases no se facilita la construcción de objetos representativos de los contenidos, ni se aplican técnicas aprendidas en la asignatura de Artes Visuales; por el contrario, esta interdisciplinariedad se reduce al dibujo del contenido de otras áreas. En directa relación, Garden y Grunbaum (1986), sostienen que las artes tienden a considerarse como adorno o actividades extracurriculares. Lo que se refleja en el

quehacer pedagógico, donde los contenidos de artes visuales son un agregado a las áreas del currículum consideradas fundamentales.

4.2.5 5° Categoría: Contenidos específicos de las Artes Visuales.

Las docentes han revelado a través de su discurso teórico y sus prácticas pedagógicas, que recurren habitualmente en la asignatura de Artes Plásticas al uso de temas específicos o efemérides, los cuales se trabajan de manera limitada a la ocasión y no responden a los ejes vertebradores que orientan el quehacer docente. En este sentido, si bien estos temas son repetidos, se podrían ver como una oportunidad a realizar algo creativo y diferente ya que las situaciones emergen del contexto sociocultural y periodo del año (Día de la mamá/papá, aniversario del establecimiento, mes del mar, navidad, semana de las artes, etc.) , en otras palabras, el problema no serían necesariamente los temas, sino la forma de abordarlos con los estudiantes; estos temas son más bien trabajados sin previa planificación ni relación con los contenidos establecidos en el marco curricular. De igual manera, en las prácticas realizadas, se evidencia que el contenido conceptual y a nivel procedimental (estrategias, técnicas, habilidades, métodos) no se intencionan en cabalidad, ya que las docentes no presentan claridad sobre los contenidos que se deben desarrollar en las sesiones. Sus respuestas demuestran un dominio parcial de estos, lo cual se ve reflejado en sus prácticas docentes, constatando, además, un desconocimiento del currículum.

“(...) hoy trabajamos... los animales del mar, si bien es cierto, no es un trabajo tan creativo, porque se realizó, porque hay detrás un trasfondo de trabajar la parte, como se dice, de patrimonio natural y para reforzar un poco lo que el profe primero está trabajando en naturaleza...”(E, P2)

“(...) utilizamos distintos materiales, el último que utilizamos fue la cerámica al frío, para realizar un cuadro para día de la mamá...” (E, P4)

Esto se ve reforzado por lo dicho por los estudiantes en la entrevista grupal, los cuales reafirman la utilización de temas emergentes del contexto.

“(...) teníamos que hacer un regalo para la mamá y teníamos que hacer una pintura clara y oscura para la mamá. Y después teníamos que hacer una cosa que eran flores con papel de esos chicos...”(A4, P2)

“(...) en el mes del mar... nosotros dibujamos cosas del mar...”(A5, P3)

En cuanto al contenido y las técnicas, las docentes presentan confusiones y errores conceptuales pues se confunde los contenidos procedimentales (Saber hacer) con técnicas y el uso de materiales. *“Bueno, primero el pensamiento creativo, también las técnicas a través de distintas herramientas como tijeras, pegamento, cuchillo cartonero cuando son más grandes (...)” “(...) utilizamos masa para modelar, plastilina, cosas que ellos tengan que hacer, que modelar, que aplicar técnicas, utilizamos lápices pasteles, témperas, para que aprendan distintas técnicas de pintura.”(EP1)*

Del mismo modo tampoco se aprecia que las docentes trabajen los contenidos conceptuales relacionados al alfabeto gráfico o la composición establecidos en las Bases Curriculares de Artes Visuales los que si contemplan a nivel conceptual, la línea (gruesa, delgada, recta, ondulada e irregular), color (puro, mezclado, frío y cálidos) y texturas (visual y táctil); y las herramientas para dibujar, pintar, cortar, modelar son los pinceles, tijeras, la esteca, pegamentos y material reciclable, estos últimos, efectivamente plateados como aprendizaje de herramientas y técnicas.

Por otro lado, se rescata en el discurso de una de las docentes el aplicar metodologías en base a salidas pedagógicas, el uso de TICS e investigación. Esto último, es reafirmado por sus estudiantes.

“La estrategia didáctica que más ocupo son el uso de TICS, porque también el programa nos dice que tenemos mucho que ocupar de esto, porque ellos son nativos digitales...”
(EP1)

“También los llevo al Parque el Litre que está acá abajo, salidas a terreno, para que ellos puedan ver las características porque es muy distinto ver una imagen que verlo en la realidad...”(EP1)

“Las actividades que hacemos en artes... ahora vamos a investigar de los árboles y el Carnaval de Venecia”. (A1, P1)

“Hay veces que dibujamos los árboles, después los escribimos o escribimos y después los dibujamos y vamos a investigar sobre el Carnaval...” (A4, P1)

En efecto, para Esquinas & Sánchez (2011), las TICS son ideales para promover habilidades y conocimientos en los estudiantes, puesto que se han formado a partir de una base, cuyo desarrollo personal se ve rodeado por los distintos medios de información y comunicación. Además, consideran una estrategia muy positiva para desarrollar la expresión artística en el desarrollo de la observación, lo cual es un objetivo de aprendizaje propuesto por las Bases Curriculares 2013: “Observar y comunicar oralmente sus primeras impresiones de lo que sienten y piensan de obras de artes por variados medios. (Observar anualmente al menos 10 obras de arte local o chileno, 10 latinoamericanos y 10 de arte universal)” (MINEDUC, 2013)

La docente afirma que el impresionismo es un contenido conceptual de la Artes Visuales, lo cual difiere de los considerados en las Bases Curriculares de Artes Visuales, y corresponde a un movimiento artístico de inicios del siglo XX.

“(...) más que contenidos son habilidades las que uno trata de trabajar con los niños y bueno, a partir de, por ejemplo, la observación de trabajos de artes, la apreciación del entorno, la creatividad, pero así como contenidos ya, como por ejemplo, el impresionismo no, porque como son tan chiquititos uno les enseña, por ejemplo, quien fue Vincent Van Gogh...”(P3)

Cabe destacar, que en el desarrollo de esta actividad, la docente en conjunto con la asistente recortan las figuras de frutas, flores, hojas, de manera estereotipada a los estudiantes, no dando espacio a la creatividad.

En la realización de las actividades plásticas se aprecia que dos de las docentes realizan actividades de manera intuitiva, sin intencionarlas pedagógicamente, una de ellas realiza un análisis de las imágenes que presenta durante la sesión, pero no reconoce ésta como un contenido conceptual de las artes visuales la cual es la lectura de imagen fija, otra docente tampoco reconoce elementos de la composición artística que está promoviendo en el desarrollo de su clase.

A través de las respuestas de las entrevistadas se infiere un desconocimiento de los contenidos propios de las Artes visuales al efectuar las actividades en clases de artes plásticas. Las docentes nombran de modo genérico algunos de los contenidos conceptuales acorde a los establecidos por el programa curricular, pero en los procedimentales no son capaces de ejemplificar alguna estrategia efectiva.

“(...) los contenidos que enseñó en las clases de arte siempre se basan en el programa, hemos visto las líneas curvas, rectas (...) hemos trabajado con el punto, rellenar con puntos... los colores, los cálidos, los fríos...”

“Estrategias didácticas son muchas, no podría decirte una porque eso siempre varía del grupo curso...” (P4)

En relación a lo señalado por Cruz (2005), todas las docentes participantes aplican en sus clases un pensamiento racional/vertical, ya que excluyen elementos ajenos al tema en cuestión, siguen una secuencia de ideas, donde cada paso debe ser correcto y en la que se usa la negación para bloquear desviaciones.

“Vamos a hacer un florero para que se lo lleve a su madre (...) una vez que yo lo tenga listo, usted dobla los cortes hacer atrás para que quede así (modela la actividad y muestra como espera que quede)” (GP1)

“(...)(Se acerca a la fila que está a su izquierda y observa los trabajos de los alumnos) A ver, van súper bien (...) toma te traje un poco más de amarillo porque te va a falta (...) tía, al Alonso le falta. Toma Ahí hay varios amarillos, porque esos con los que tienes allá te va a quedar súper” (GP2)

“Tienes flores que parecen que son como lirios, acá hay unas florcitas más, miren acá en la oreja tiene como una rosa, acá, mira, tiene otra rosa de mejilla, y luego tiene puras margaritas en el cuello (la profesora realiza el análisis y lo modela a sus estudiantes)”(GP3)

“(…) se les va a entregar una bolsita a cada uno, cuando yo diga vamos a empezar a expresar lo que ya habíamos visto, vamos a pintar, pero mira, la tía Jocelyn va a pasar con unas tijeras y le va a cortar un pedacito en la punta y después, mira lo que vamos a hacer, vamos a apretar así y vamos a hacer como que decoramos un pastel (…) donde van a hacer el pastel... aquí (modela y señala la hoja de cartulina) y lo va a hacer con diferente líneas” (GP4)

En relación a lo que plantea Cruz, (2005) las docentes debiesen proponer actividades que promuevan un pensamiento creativo, en el que se incluyan nuevos elementos que enriquezcan la perspectiva del estudiante, donde todas las ideas se consideren y el resultado no necesariamente siga los pasos propuestos, que existan múltiples soluciones y el estudiante pueda explorar nuevos rumbos. Del mismo modo, Guilford (1970) sostiene que el pensamiento divergente no sigue patrones de resolución, por lo tanto pueden existir diversas alternativas a un problema en específico, relacionando este tipo de pensamiento con el concepto de creatividad, ya que es un pensamiento creativo. Por ende, el docente debe buscar que el alumno/a desarrolle su capacidad creativa o su propio pensamiento divergente, por medio de preguntas amplias y no solo dar importancia a que todos los alumnos/as lleguen al mismo resultado.

De las respuestas entregadas por los estudiantes se infiere un reduccionismo de la asignatura de Artes Visuales a las actividades de pintura y dibujo, siendo el material que más relevan es el uso de témperas, lápices y hojas de block.

“Lo que estamos haciendo en las clases de visuales es... estamos escribiendo las características y dibujando, en otras clases hacemos dibujos con témperas y todas esas actividades de arte” (A3, P1)

“Hay veces que dibujamos los árboles, después los escribimos o escribimos y después los dibujamos...” (A4, P1)

“Dibujar en artes, hacemos dibujos y hacemos manualidades con las manos”(A5, P4)

“Escribo el objetivo y pinto (...) cualquier cosa. Un día hice una pelota, otro día hice una cara con masa” (A6, P4)

“Hacemos dibujos, realizamos maniobras con las manos” (A7, P4)

“Dibujamos y pintamos” (A8, P4)

“Dibujamos con pinturas... con témperas” A8

“Hoy pintamos marineros e hicimos figuras del mar” (A6, P3)

“Un pavo real con témpera, primero con plumones y después con témperas” (A2, P3)

“Un día pusimos la manos así (sitúa la mano sobre la mesa, pone la palma en la superficie), la dibujamos con lápiz de mina y después la pintamos... con plumones” (A1, P3)

“Tuvimos que dibujar un... a tía nos dibujó unos dibujos de animales del mar que nosotros escogieramos y los pintáramos”(A1, P2)

“Hacemos muchas cosas, pintamos, recortamos, pintamos con lápices de cera... hacemos muchas cosas” (A2, P2)

“(...) teníamos que pintar una hoja con témpera y agua, una hoja de block y después teníamos que recortar unos peces de una fotocopia y después se pegaba” (A1, P2)

Lo mismo ocurre con las docentes, quienes a pesar de afirmar que realizan diversas actividades, en las preguntas focalizadas a la interdisciplinariedad aseguran que aplican los contenidos de arte mediante dibujos sobre el contenido de la otra asignatura vinculada.

“(...) nos quedamos claro... con actividades que son repetitivas, el típico dibujo, el típico ¿Qué hiciste en las vacaciones?, el dibujo libre, que es lo que más se repite” (EP1)

“(...) pero también darle un toque artístico... bueno pintaron con témpera, puntearon, recortaron, escogieron, pintaron el mono que ellos querían, el animal que más les llamó la atención” (EP2)

“(...) cuando estábamos trabajando una letra, ejemplo, cuando trabajábamos la “A” dibujábamos una abeja” (EP3)

“(...) para mí que una clase sea efectiva es cuando el alumno es capaz de desarrollar, de expresar su creatividad a través de sus dibujos, pinturas y como las expresa” (EP4)

Por otro lado, solo una profesora hace mención a la evaluación en sus prácticas pedagógicas. Esta asegura en la entrevista evaluar el seguimiento de las instrucciones *“(...) entiendo los criterios en las rúbricas”*. Sin embargo, en la implementación de su clase no indica ninguna de forma previa: *“(...) nos vamos a concentrar en las cuatro estaciones del año, por tanto, recuerden eso, porque en la sala cada uno va a hacer... adivinen que vamos a hacer... yo les voy a contar lo que vamos a hacer en la sala...” (GP3)*

Cuando se revisa la teoría y se relaciona con las prácticas pedagógicas de las docentes participantes en este trabajo investigativo, se aprecia una incongruencia entre lo que dice en su discurso teórico y lo que efectúan en la práctica, lo que incidiría en el desarrollo artístico de los alumnos /as en los primeros años de escolaridad. Luego de realizar una triangulación e interpretación de la información recolectada, se puede constatar el discurso que mantienen las docentes, en el que se infiere la promoción de los objetivos del desarrollo estético y creativo de las Artes Visuales, lo cual, se confronta con lo evidenciado en sus clases y las afirmaciones de sus estudiantes sobre las actividades realizadas. Debiese existir un replanteamiento en los primeros niveles de la educación básica, que fomente el interés y el desarrollo integral del alumnado, mediante los conocimientos actitudinales, generando aprendizajes significativos y de calidad. Las acciones pedagógicas en la asignatura de Artes Visuales debiesen ser coherentes con lo expresado por las docentes, con el propósito de promover y potenciar conocimientos procedimentales de habilidades, capacidades y destrezas en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

La asignatura de Artes Visuales en 1° y 2° año básico se limita, principalmente, a trabajos por temáticas que pretenden una transversalidad disciplinar, pero que no desarrollan la creatividad de forma concreta, dejando de lado el desarrollo del pensamiento creativo y la inclusión de elementos que enriquecen las perspectivas de los estudiantes. Se debe tener presente que durante la creación artística todas las ideas deben ser consideradas y no necesariamente que el resultado establecido siga los pasos propuestos por las docentes, ya que esto no permite que el estudiante pueda explorar nuevos caminos o alternativas para resolver un problema.

Para finalizar el análisis de las categorías propuestas es necesario mencionar que la visión actual que se tiene sobre esta asignatura, se debe a diversos factores que obstaculizan la adecuada realización y comprensión de los aprendizajes esperados, deduciendo que los establecimientos educativos no presentan una intención clara de aplicar los lenguajes artísticos en su quehacer pedagógico.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES

A partir de la presente investigación, se pueden deducir y determinar las respuestas establecidas en el planteamiento del problema, confirmando así, las evidencias para poder comprender el contexto y situación de las prácticas docentes en la asignatura de Artes Visuales.

A continuación se presentan las conclusiones del trabajo investigativo:

A partir de la problemática enunciada para la presente investigación, surgen preguntas que delimitarán la situación problema favoreciendo establecer el foco de estudio.

Vinculado a la primera interrogante, la que posee una estrecha ilación con los fundamentos teóricos elaborados en el documento y que adquieren relación con la didáctica de las artes plástico-visuales en 1° y 2° año básico, se concluye que las docentes demuestran un escaso manejo desde la teoría y contenidos necesarios para la aplicación de propuestas didácticas adecuadas a la asignatura, además no se constatan evidencias de estrategias que permitan el cumplimiento de los objetivos planteados para cada sesión. En relación a las actividades planificadas para la enseñanza, estas tienden a reducirse al dibujo, en su mayoría sin sentidos ni alineados con los objetivos curriculares; sino que se sustentan en criterios impuestos, omitiendo elementos relevantes como la reflexión, pensamiento divergente, expresión y desarrollo estético. Así mismo, el proceso exploratorio permitió revelar que al poseer un manejo básico de la didáctica de las artes plástico-visuales, repercute en las instancias de evaluación, esto quiere decir, que el equívoco manejo de los conceptos involucrados, la falta de claridad de las técnicas y estrategias adecuadas para la ejecución de la enseñanza incitan la implementación de criterios evaluativos erróneos o que no se registran en el currículum propuesto por las actuales Bases Curriculares.

Se deduce de la entrevista del grupo de alumnos/as, que toda consecuencia se refleja en el aprendizaje del estudiante, produciendo todo lo contrario a los objetivos propuestos en el Currículo, como lo es la restricción de manifestaciones decididas y resueltas por el alumno/a desfavoreciendo un pensamiento creativo.

Frente al discurso de algunas de las docentes entrevistadas, se advierte una adquisición de contenidos básicos de las Artes Visuales, los que son definidos de forma errónea o sin profundidad. Esta situación repercute en la posibilidad de que el estudiante aplique estos conocimientos de manera equívoca, no los aplique o no sepa resolver desafíos que requieran conocimientos de las Artes Visuales.

Con relación a las percepciones que las entrevistadas manejan sobre el concepto de creatividad se puede concluir que no se revela una enseñanza intencionada para el desarrollo del pensamiento divergente, ya que no se tiene el dominio de los conceptos ni estrategias favorecedoras del mismo.

En relación a las percepciones que tienen las docentes participantes sobre la enseñanza de las artes plástico-visuales, se concluye que tanto para aquellas que forman parte de un establecimiento con enfoque artístico, como las que no, se comparte la idea de que la asignatura de Artes Visuales promueve el desarrollo integral del alumno, haciendo hincapié en que gracias a esta asignatura los niños y niñas son capaces de desarrollar su pensamiento creativo e imaginación. En sus declaraciones, se devela que para ellas la enseñanza de las artes juega un rol fundamental en el currículum, ya que logra vincularse con otras asignaturas, se supone con esto, que existe la intención de promover aprendizajes de otras asignaturas que se plasmen con las Artes Visuales. Sin embargo, parece preocupante la disociación que existe entre los discursos de las docentes y sus prácticas pedagógicas, las cuales carecen de estrategias que guíen a los estudiantes a poner a prueba su imaginación, desarrollar el pensamiento creativo, ni tampoco se evidencian interacciones que den cuenta de una visión interdisciplinaria de la educación.

De acuerdo a las percepciones de los estudiantes de 1° y 2° año básico sobre la enseñanza de las artes plástico-visuales, estos demuestran tener una buena disposición frente a esta asignatura, ya que en ella realizan actividades que son de su agrado, como por ejemplo, pintar, dibujar, recortar, entre otras. Este hecho debería ser tomado como un aliciente para los docentes de educación básica dedicados a impartir la asignatura de Artes Visuales, ya

que la motivación de los niños, sobre todo en los primeros años de enseñanza, es intrínseca a la hora de asumir tareas vinculadas con la expresión artística.

En cuanto a los factores que influyen en las prácticas pedagógicas en la didáctica de las artes plástico-visuales en 1° y 2° año básico, se mencionan una multiplicidad de aspectos, que por un lado favorecen, y por otro dificultan la enseñanza de las artes en el aula. Dentro de este último se puede mencionar la formación académica de las educadoras básicas. Las participantes de esta investigación fueron críticas cuando reconocieron que una formación académica que carece de asignaturas ligadas a la didáctica de las artes en su malla curricular, repercute directamente en las prácticas pedagógicas que se tendrán a futuro. Por lo tanto, se puede concluir que se atribuye a este factor todas aquellas falencias, desconocimientos y errores que se cometen en el aula. Ahora bien, esto supone que la falta de conocimiento mueve a las docentes a llevar a cabo actividades de aprendizaje guiadas por la intuición, sin comprometer el desarrollo de habilidades propias del área artística y por ende responsabilizan, de cierto modo, a factores ajenos a ellas, como el contexto sociocultural de sus estudiantes o la infraestructura del establecimiento para justificar la realización de prácticas deficientes.

Otro factor, que la mayoría de las profesoras mencionan, es el espacio físico con el que cuentan para realizar actividades de la asignatura, señalando como una de las problemáticas el tamaño de las salas en relación a la cantidad de alumnos dentro de ella. Para las docentes resulta difícil desarrollar buenas prácticas educativas si no se cuentan con el espacio y los recursos materiales necesarios. Por consiguiente, este sesgo por parte de las participantes sobre la utilización del espacio y recursos, las lleva a realizar actividades poco atractivas limitándose al dibujo en formatos pequeños y a la utilización de recursos tradicionales (lápices de colores, plumones, témpera). Este obstáculo se liga a lo mencionado por algunas educadoras de acuerdo a las conductas que los alumnos deben mantener en la asignatura, donde pareciera ser que, al igual que en las otras áreas del currículum, los docentes son reticentes a generar espacios que sean capaces de romper con el esquema tradicional de las clases, ya que se espera que los alumnos mantengan la

disciplina y el orden en la sala, muchas veces coartando con ello el desarrollo del pensamiento creativo o divergente.

Por otro lado, las educadoras señalan como factor facilitador los materiales reciclables, porque es posible darles distintas utilidades, se pueden conseguir a bajo costo y promueven diversas habilidades creativas, permitiendo el buen desarrollo de la planificación de la enseñanza de experiencias artísticas.

De igual modo, la motivación de los estudiantes ante la asignatura de artes visuales permite la ambientación necesaria para el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que los educandos están dispuestos a trabajar en las actividades que se les planteen y por consiguiente llevar a cabo el propio aprendizaje. Esta motivación se plasma en las grabaciones de clases y en las entrevistas realizadas a los estudiantes, en esta última exponen sus apreciaciones las que son positivas ante la asignatura trabajada.

En cuanto al nivel que poseen las docentes participantes sobre los conocimientos disciplinarios, se puede mencionar que estas, durante las entrevistas, manifiestan un escaso conocimiento acerca de los conceptos necesarios para aplicar en las clases de artes visuales. Cabe enfatizar que, si bien, el panorama actual no es tan desalentador, hace falta una mayor profundización sobre los saberes en función del trabajo hacia las Artes Visuales en los primeros años de enseñanza básica.

Es necesario señalar que luego de haber realizado un análisis de los discursos de las participantes y de sus prácticas educativas, se evidencia que no existen diferencias significativas entre aquellos establecimientos que trabajan con un proyecto educativo artístico contrastado con los que no lo menciona dentro su misión educativa. Quizás la principal discrepancia radica en que el discurso emanado por la docente que es parte de un establecimiento con énfasis artístico, declara conscientemente la importancia del desarrollo de habilidad artísticas en los alumnos de enseñanza básica, sin embargo, esto no se condice con lo que ocurre al interior de su aula, quedando de esta forma la enseñanza y aprendizaje, al mismo nivel que un colegio que no comparte una visión artística en su proyecto educativo.

Limitaciones

Respecto al proceso de investigación, se presentaron inconvenientes en la instancia de recopilación de información, pues para algunas de las docentes participantes les resultó complejo disponer de horarios, o bien, los estudiantes a entrevistar se encontraban en períodos de evaluación. Otra de las dificultades tiene relación con la búsqueda de bibliografía actualizada o investigaciones que abordaran aspectos similares a lo requerido por la presente investigación, una cantidad relevante correspondía a bibliografía o instrumentos de investigación que no se apegaban a esta. No obstante, las dificultades se asumieron por las responsables del proceso indagatorio, los tiempos se adecuaron para concretizar las entrevistas y el proceso de búsqueda se realizó de manera minuciosa y exhaustiva.

Proyecciones

En consecuencia, y en función del producto que se ha obtenido de esta investigación, se logra determinar que su línea exploratoria permitirá ser una eficaz sugerencia para la formación de los profesionales, y en general, a toda persona que esté interesado en indagar sobre el tema en cuestión. Se considera además, una instancia relevante para los docentes ya ejerciendo su labor, en el sentido que permita originar un análisis personal sobre sus acciones pedagógicas referidas a las Artes Visuales, esto con el propósito de tomar las mejores decisiones respecto al aprendizaje para con sus estudiantes.

Luego de haber llevado a cabo este arduo y enriquecedor proceso investigativo, se hace necesario destacar que pese a circunstancias desafiantes y dificultosas, la capacidad de crear una sinergia en conjunto con la profesora guía, se sobrepuso ante los límites que en algún momento se presentaron, permitiendo generar oportunidades significativas de aprendizaje para el equipo y el trabajo colectivo que durante el proceso fue fortaleciéndose de acuerdo a las características de cada una. Lo que pudo haber sido una experiencia perjudicial, resultó una instancia de fortalecimiento para el grupo y el objetivo que se persiguió a lo largo de esta etapa.

Finalmente, se espera que esta investigación se utilice y sea importante para quienes pretendan utilizarla en su aprendizaje, que se vea reflejado en ella la perseverancia y esfuerzo que se ha invertido en conjunto, y por supuesto, la esencia primordial para el grupo: contribuir y mejorar la calidad de la educación para y con los estudiantes del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramoff, E., y Regatky, M. (2011). Reflexiones sobre la educación artística en las escuelas primarias públicas: Sistemas de apoyo y formación de subjetividad. En E. Abramoff y M. Regatky. *Anuario de Investigaciones, XVIII* (pp.127-132).
- Addison, N., & Burgess, L. (2000). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School*. London.
- Agra, M., Balada, M., Battle, M., Berrocal, M., Cabanellas, I., Eslava, C., Hervas, A., Infantes, A., Macaya, A. (2007). *La educación artística en la escuela*. Caracas: Graó.
- Aguirre, I. (2º ed. 2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-UPNA.
- Akoshcky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F., Wiskitski, J.(2002). *Artes y Escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M., y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aránega, S., y Doménech, J. (2001). *La educación primaria: Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Araño, G. (1994). Arte, educación y creatividad. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm>
- Beane, J.A. (2005) *La integración del Curriculum*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: Morata
- Benavides, F, y Leiva, P. (2009). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 30, 99-120.
- Bronckart, J., y Schneuwly, B. (1991). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable, *Textos*, nº9.
- Caja, J (coord.), Berrocal, M., Fernández, J., Fosati, A., González, J., Moreno, F., y Segurado, B. (2001). *La educación plástico visual hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.

Calzadilla, A. (2009). Arte, Educación y Creatividad. *Revista de Investigación* 33, N° 66. Venezuela, Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142009000100004&lng=pt&nrm=iso

Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE. Disponible en: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/460373/mod_resource/content/0/La%20transposicion%20didactica-chevallard.pdf

Chusín, M. & Sarabia, B. (2012). *Diseño de una guía para la elaboración de material didáctico acorde a la actualización curricular vigente en el área de matemática del sexto año de educación básica de la escuela "Tulcán" del barrio Yugsiloma de la ciudad de Latacunga en el periodo 2010-2011* (tesis de grado). Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Estudio de caracterización de Escuelas Artísticas. Consultado en: www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural/

Cruz, J. (2005). *Creatividad + Pensamiento práctico: Actitud transformadora*. Buenos Aires: Pluma y papel.

Csikszentmihalyi, M. (1988). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Davini, M. (1994). Currículo Integrado. Extraído de: http://cursos.campusvirtualesp.org/pluginfile.php/65299/mod_resource/content/1/Curr%C3%ADculo%20integrado.pdf

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill.

Díaz, C. (2003). *La creatividad en la expresión plástica: propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid: Narcea ediciones.

- Dressel, P. (1958). The meaning and significance of integration. En Nelson B. Henry (Ed), *The integration of education experiences*, libro del año n°57 de la National Society for the Study of Education, Part II (pp. 3-25). Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination, On the design and Evaluation of the School Program*. New York: Macmillan
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2003). ¿Qué puede aprender la educación de las artes?. En *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación pública, México.
- Elichiry, N., y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Psicología, XVII*.
- Erazo, M. (2011). Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: una estrategia para la apropiación, contextualización y complementación de los planes y programas propuestos por el MINEDUC. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 29(2), 245-275
- Errázuriz, L. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile Ediciones.
- Errázuriz, L. (2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/>
- Errázuriz, L. (2002). *Cómo evaluar el arte*. Chile: Ministerio de Educación.
- Esquinas, F. y Sánchez, M. (2011). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Complementos de formación disciplinar. (Vol.31). Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Brasil: Siglo XXI.

Gardner, H y Grunbaum, J. (1986). The assessment of artistic thinking: Comments on the national assesment of education progress in the arts". Artículo inédito, Harvart Project Zero.

Gardner, H., & Grunbaum, J. (1986). Assessment of artistics thinking: Comments on the national assessment of educational progress in the arts.

Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H. (1989). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.

Golomb, C. (1974). Children´s representation of the human figure: The effects of models, media and instructions. *Genetic Psychology Monogrhaps*, 87, 197-251.

González, G. & Lizama, M. (2013). EducArte: Análisis de la educación artística en Chile. *Revista Arte en Chile. Facultad de Artes de la Universidad de Chile*, 3, 5. Disponible en: http://issuu.com/facultaddeartes/docs/arte_en_la_chile_n3

González, J. (1997). *Gorrión esta vez: Cómo estimular la expresión plástica*. Buenos Aires: Aique.

Gonzáles, R. (1995). *El constructivismo, sus fundamentos y aplicación*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Guilford, J. (1951). *Guilford Test for Creativity*. California: Sheridan Supply Company.

Gutiérrez, E. (2008). *Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente*. Instituto cervantes de Varsovia. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf

Hargreaves, D. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Ediciones Morata.

- Hinostroza, A. (1998). *Creatividad Artística*. Callao: Ediciones Instituto del Libro.
- Iran-Nejad, A., McKeachie W., y Berliner, D. (1990). The multisource nature of learning: An introduction, *Review of Educational Research*, 60, pp. 509-515.
- Ivelic, M. (1998). *Curso de estética general*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Juanola y Calbó. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. Roser Calaf y Olaia Frontal, pp. 99-104. Recuperado de: <http://www.victorbalaguer.cat/files/arxiu/modelosglobalesRJ.pdf>
- Lancaster, J. (2001). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1. Consultado en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Longueira, S. (2011). *La educación artística como educación; Educación “por” y “para” un arte. Principios de intervención desde la pedagogía mesoaxiológica*. Barcelona: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/175.pdf>
- Lowenfeld, V., y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luquet, G. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona.
- Malaguzzi, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants = Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Marchesi, A. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España.
- Matusset, P. (1984). *La creatividad*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares*. Chile: Mineduc.
- Merton R. & Kendall, P. (1946). *The focused interview*. New York: Free Press.

Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO*.

Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Moreno, F.(2001). La educación visual y plástica de hoy. Educar la mirada, la mano del pensamiento. Cap.: *La educación plástica y visual en la educación primaria*. España: GRAÓ.

Moreno y Segurado. (2001). *¿Qué enseñar?* (pp. 133-134). Barcelona: Editorial Graó.

Ortiz, E. (2006, Diciembre). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de investigación en la Educación*, 21, pp. 35-56. Disponible en: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/21/PDF/03_ortiz_curriculo.pdf

Parsons, M (1979). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.

Parson, M. (1987). *Como entendemos el arte: una perspectiva cognitivo- evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Parsons, M. (2002). *Como entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (15.ta ed. 2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional, *Eccos*, 9, pp. 435-463.

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Aljibe.

Ross, M. (ed.) (1982). *The Development of Aesthetic Experiencie*. Oxford, Pergamon Press.

Ross, M. (ed.) (1986). *Assessment in Art Education*. Oxford Pergamon Press.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa. (Vol. 15)*. Universidad de Deusto.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2º. Ed.). Bogotá, Colombia: CONTUS-Editorial, Universidad de Antioquia.

Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós.

Terigi, F. (2005). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Akoschky y otros: *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

Touriñán, J. (2011). *Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte*. Pamplona, España: ESE.

Valle, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis.

Vigotsky, L. (6ºed. 2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

Winner, E. (1982). *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*. Estados Unidos: Harvard University Press

ANEXOS

Recolección de información

Transcripciones de clases grabadas

A continuación se presentan las transcripciones realizadas de las cuatro clases observadas, en las cuales se presentan los diálogos y acciones ocurridas en estas, con la finalidad de reproducir detalladamente la realidad observada.

Las claves utilizadas y sus respectivos significados son las siguientes:

P1: Profesora N°1.

P2: Profesora N°2.

P3: Profesora N°3.

P4: Profesora N°4.

A: Alumno/as

As: Asistente de aula.

TA: Todos los alumnos.

1° clase grabada es en el establecimiento educacional Colegio Teresita de Lisieux, curso 2° año básico, con un total de 27 alumnos/as en la sesión. La profesora N°1 (P1) realiza la clase sin asistente de aula en el horario: 14.00 a 15.30 hrs.

P1: Sacar su cuaderno de artes caballeros y señoritas... (Pasan unos segundos) ¿Todos listos?

TA: ¡Sí!

P1: El que por a, b, c motivo no trajo su cuaderno, lo hace en otro cuaderno y cuando usted llegue a su casa lo traspasa a su cuaderno de artes ¿Entendido?

TA: ¡Sí!

P1: Hoy día en la clase de artes vamos a tener dos objetivos

A1: ¡Dos!

P1: El primero... (Escribe en la pizarra un objetivo) ¿Quién lo puede leer?

TA: ¡Yo! (con la mano arriba)

P1: Señorita Catalina

A2: Comunicar las impresiones a partir de la observación de obras de arte.

P1: Repito, comunicar las impresiones a partir de la observación de obras de arte. ¿Qué significa eso, que es comunicar las impresiones? ¿Diego?

A1: A lo mejor es como decirle algo a otra persona

P1: Ya... ¿Antonella?

A3: Como informarle a una persona de alguna cosa.

P1: (da la palabra a otra alumna)

A4: Como si la mona lisa, la mona lisa, un niño le dijera sobre la mona lisa a otra niña.

P1: Ya, y ¿todos podemos tener las mismas impresiones u opiniones?

TA: ¡Nooooo!

P1: ¿Y puede haber una persona que diga algo incorrecto y otra correcto, o todas las impresiones son correctas?

TA: (Se quedan en silencio, atentos a lo que dice la profesora)

P1: Por ejemplo, si yo digo mi impresión del Ignacio es que es un niño muy responsable y respetuoso; y la Nicole puede decir que el Ignacio es un niño muy amistoso ¿Están buenas las dos impresiones? ¿O una es más buena que la otra?

A4: Una es más buena que la otra.

P1: ¿Una es más buena que la otra o son las dos buenas?

TA: Las dos buenas.

P1: Entonces, como todos tenemos un cerebro todos pueden pensar algo distinto sobre algo y no va a estar incorrecto, va a estar correcto. Porque para eso cada uno tiene su opinión. Yo puedo encontrar una obra de arte súper interesante, puedo ver colores que quizás mi compañero no va a ver, puedo rescatar cosas que otros no ven... Entonces lo que vamos a hacer es observar un Power Point que yo les traigo, y después cuando volvamos del recreo vamos a poner manos a la obra, de acuerdo a la temática que vamos a trabajar... ¿Todos copiaron su objetivo en el cuaderno?

TA: ¡Siii!

P1: (Expone ppt) ¿Quién me puede leer esto?

TA: ¡Yo! (con la mano arriba)

P1: Advy en voz alta desde su puesto.

A4: Cayó en la tierra con gran estrepito...estruendo y fue a parar a un vertedero. Soy el capitán Verde...mán para lo que pueda ayudar.

P1: ¿Qué es un vertedero? Agustín usted que quiere hablar tanto y quiere participar ¿Qué es un vertedero?

A5: ... (Guarda silencio)

P1: ¿Alguien puede ayudar a Agustín?... ¿Señor Aguirre qué es un vertedero?

A6: Es como un basurero.

P1: ya...Señorita Siomara ¿qué es un vertedero?

A7: Como un basurero.

P1: Ya... ¿Christopher?

A8: Como un hombre que recicla.

P1: No, un vertedero es el lugar donde llega la basura donde se deja finalmente. ¿Chiquillos que pasa si botamos la basura en el suelo?

A5: Contamina el planeta.

P1: ¿Maysa?

A6: El planeta se vuelve gris y gris.

P1: Ya...Rocío ¿qué pasa si tiramos basura al suelo y no en un tacho de basura?

A7: Se contamina mucho el planeta.

P1: ¿Y qué nos pasa a nosotros si el planeta se contamina?

A1: Nos morimos.

P1: Nos podemos morir... ¿y por qué nos podemos morir?

A9: Por la hediondez.

A6: Por la contaminación del aire, quedamos sin oxígeno.

P1: Ya... ¿Ignacio?

A10: De repente no solamente la basura nos puede hacer mal, hay basura que se puede reciclar, hacer tierrita para echar a las plantas y también juntar los restos de manzana con agua y todo eso y hacer para el pasto.

P1: Exacto súper importante... acá dice (lee ppt) “Yo soy Verdemán y vengo a salvar el planeta Tierra”. ¿Por qué vendrá a salvar el planeta, estaremos haciendo algo malo?

TA: ¡Siii!

P1: ¿Ustedes son limpios con el planeta?

TA: ¡Siii!

P1: ¿Y por qué yo entré a esta sala y estaba lleno de papeles?

TA: (los alumnos/as se mueven, recogen papeles, el ambiente está con mucho ruido).

P1: No se trata de acusar, estamos conversando... ¿Quién se compromete a cuidar más la sala y el planeta?

TA: (Todos levantan la mano)

P1: También tienen que querer al colegio, al planeta y a ti mismo. Si tú contaminas significa que tus hijos ni tus nietos van a poder vivir en el planeta... ¿Macarena?

A11: En vez de botar toda la basura en el basurero, podríamos reciclarla y hacer algo nuevo.

P1: ¿Cómo qué, qué se le ocurre que podríamos hacer con la basura?

A11: Podríamos hacer algo nuevo como una casa de muñecas con cartón.

P1: ¿Qué cosa utilizan ustedes para hacer los adornos de fiestas patrias?

A1: Papel, tapas de bebidas.

P1: ¿José?

A12: Cajas de zapatos.

P1: ¿Benjamín?

A13: Cintas.

P1: Excelente. (Cambia diapositiva) ¿Qué es esto?

A6: Copihues hechos de cartón.

P1: Excelente. (Cambia diapositiva) ¿Qué es esto?

A13: Es un abanico hecho de un CD roto.

P1: Es un Cd, ¿y para qué otra cosa podríamos ocupar un Cd roto?...Si quiero hacer un objeto, qué podría hacer... Macarena qué se le ocurre hacer.

A11: Podríamos recortarlos en cuadraditos y usarlos como adornos de ventanas.

P1: Bien... Antonella ¿qué se te ocurre a ti?

A3: Podemos recortarlos en pedacitos, pintarlos y hacer un rompecabezas.

P1: ¡Súper! ¿María José?

A14: Ahí... con el pedazo de Cd podemos hacer con papel lustre pegárselo y ahí se puede hacer como un adornito para no comprar.

P1: Muy bien, mire (cambia diapositiva) acá adornaron como una especie de plato o vasija con puros pedacitos de Cd.

A1: Eso está donde está el metro.

P1: Donde está el metro y donde está la Plaza de los Sueños, que está casi llegando a Ripley, hay como un mosaico que es precioso.

A1: Cuando fui al circo vi en el muelle Barón.

P1: (Cambia diapositiva) ¿Esto con qué se hizo?

A4: Con una caja de huevos.

P1: Con una caja de huevos ¿y qué es?

A6: Un camión.

P1: (Cambia diapositiva)

TA: ¡Uuuuh! (Bulla)

P1: ¿Qué es?

TA: ¡motos!

P1: (Cambia diapositiva) ¿Y esto?

TA: (Bulla)

P1: es una animal realizado con latas, resortes, partes de juguetes, ojos locos... ¿Qué les parece esto?...Nicole qué le parece.

A14: Bonito.

P1: José, cómo usted podría definir lo que es reciclar.

A12: Reciclar es reusar.

P1: Exacto, qué se va a reusar, los materiales que iban a la...

TA: basura.

P1: (Cambia diapositiva) Mire eso...Señor Alan ¿Con qué se hizo ese objeto?

A15: Es un chanchito que se hizo con tapas de bebidas, una botella de bebida.

P1: ¿Para qué sirve ese objeto...José?

A12: Para juntar monedas, es una alcancía.

P1: (Cambia diapositiva) ¿Con qué está hecha esta mariposa?

A1: Con botellas, papeles reciclados para adornar.

P1: Ahora mire estas imágenes, son de los artistas Vicent Van Gogh y Bernard Pras. Él (Van Gogh) pinta con óleo, y él (Pras) reproduce las obras con elementos reciclados como muñecas, juguetes, zapatos, cartones, papeles, con el fin de producir el mismo efecto que

Van Gogh. (Muestra diversas imágenes reproducidas con elementos reciclados) ¿Les gustaron las reproducciones? ¿Se parecían a las originales?

A2: Si me gustaron y se parecían mucho.

P1: Bien, ahora observen el video, muestra mil formas de reciclar una botella de plástico (Presenta video)... ¿Qué cosas se pueden hacer con una botella?

A6: Maceteros para plantas, regaderos, alcancías y adornos de navidad.

P1: Bien, hay objetos que son biodegradables y otros que no son degradables, los biodegradables son los que vienen con una fibra de árbol o algo natural ¿ya?, que no le hacen daño al medioambiente, que si yo los boto desaparecen rápidamente; en cambio si yo boto esto a la calle (botella de plástico) ¿Ustedes saben cuánto tiempo se demora en desaparecer?

TA: ¡Nooo!

P1: Hasta mil años. O sea van a nacer tus hijos, los hijos de tus hijos, y así y esta botella no va a desaparecer. Esta botella si yo la pongo al sol empieza a botar dióxido de carbono, o monóxido de carbono, que es tóxico para la capa de ozono y para nosotros mismos cuando respiramos. Si esta botella se va al mar, contamina el mar y mata a los peces, si ellos se comen un pedacito se mueren, ya que es puntudo y es tóxico.

A3: Señorita, además si hay una botella enterrada en el mar, los peces van pasando y pueden romperse y engancharse, quedar atrapados en ella.

A10: También contaminan las bolsas del supermercado y en Quintero cayó petróleo al mar y mató a muchos peces.

P1: Exacto, todo es tóxico. Es por eso que ahora, hay artistas que tomaron conciencia decidieron hacer sus obras de artes con elementos de reciclaje, entonces eso hace que la persona sea mucho más inteligente, tenemos que valorarlos mucho más porque la persona se esfuerza por replicar obras súper importantes con materia reciclable. Ahora le vamos a

dar una utilidad a las botellas plásticas, vamos hacer un florero para que se lo lleven a su madre. Entonces, cuáles son los procedimientos, primero sáquele el plástico, segundo, el señor Benjamín va a repartir las tijeras.

TA: (Comienzan las actividades, cortar la parte superior de la botella)

P1: Ahora va a cortar en puras tiritas por todo alrededor de la botella, fideítos gruesos por todo el alrededor de la botella (modela la actividad). Le va a ir quedando así (muestra cómo debe quedar). ¿Quién necesita ayuda? ¿A quién le falta algo?

TA: (Realizan los cortes alrededor de la botella en forma de “fideos” de manera individual y concentrada).

P1: Una vez que yo lo tenga listo, usted dobla los cortes hacia atrás para que quede así (modela la actividad y muestra cómo se espera que quede).

TA: (Continúan la actividad doblando las tiras hacia atrás, realizan el trabajo de manera individual y concentrados; preguntan por sus avances.)

* Mientras los estudiantes realizan el trabajo, la docente pide los cuadernos de Lenguaje y Comunicación para revisar actividad de dicha asignatura.

P1: Ahora que ya terminaron esta fase del florero, quién quiere mostrarlo ¿Michael?

A16: (Pasa a delante del grupo curso)

P1: Michel ¿tuvo alguna dificultad en el trabajo?

A16: No.

P1: ¿Para qué va a usar ese florero?

A16: (No responde)

P1: ¿Cómo podemos construir las flores con material reciclable? ¿Cómo se te ocurre?

A16: Con plástico.

P1: ¿Cómo podemos hacer una flor con una botella de plástico?

A16: Recortando el plástico para los pétalos y papel lustre.

P1: Muy bien Michael. ¿De qué otra manera puedo hacer las flores?

A3: Con palillos, bombillas o pipas de agua de color verde se pueden hacer los tallos de las flores.

P1: Excelente Antonella... El próximo en mostrar su florero es Agustín, Agustín ¿qué hizo usted?

A5: Corté la botella...y...mmm (se queda en silencio).

P1: ¿Te pareció difícil el trabajo?

A5: No, fácil.

P1: ¿Cortaste los rectángulos gruesos o anchos?

A5: Gruesos.

P1: ¿Y los doblaste tú para atrás o tuviste que pedir ayuda?

A5: Los doble yo para atrás.

P1: ¡Ah! o sea tienes fuerza ¿Cómo podríamos hacer las flores Agustín o qué otras cosas podemos echarle adentro del florero? ¿Cómo podríamos, por ejemplo, simular que hay agua en el florero?

A5: Con papel.

*Suena la campana que finaliza las horas pedagógicas de la sesión.

P1: Bien chiquillos dejen las botellas atrás, la próxima semana haremos las flores para adornar el florero. Arréglense.

2° clase grabada es en el establecimiento educacional Colegio Leonardo Da Vinci de Casablanca, curso 1° año básico, con un total de 16 alumnos/as en la sesión. La profesora N°2 (P2) realiza la clase con una asistente de aula en el horario: 08.00 a 09.30 hrs.

P2: (Entra a la sala con una guitarra y saluda a los niños) Primero nos vamos a saludar.

A1: (Se pasea por la sala saludando a sus compañeros) Hola Agustina, Chao Agustina.
(Suenan acordes de guitarra)

P2: (Refiriéndose al AM1) ¿Usted se quiere ir a la oficina? ¿Quiere acompañar a la tía Mari? Ya entonces vamos a seguir... vamos a saludarnos ¿ya?

A1: ¡Ah! Vamos a saludarla...ya.

P2: (Canta en conjunto con los alumnos una canción para saludarse) “Buenos días amigos cómo están hoy día, queremos aprender un juego, yo te lo voy a enseñar...” Ya el primer juego lo voy a decir yo ¿ya? (Aplauda al compás de la música y canta) “La, la la...”

P2: “Buenos días Laura cómo estás hoy día, queremos aprender un juego, tú lo vas a enseñar” (...)

A2: Parpadear

P2: Parpadear, a ver quién puede hacer eso (parpadea)...a ver, si pueden.

TA: (Parpadean)

P2: (Continúa cantando) “Buenos días amigos cómo están hoy día, queremos aprender un juego, tú lo vas a enseñar”...Agustina.

A3: (Salta en un pié al lado de su puesto)

P2: Todos en una patita.

TA: (Saltan en un pie y cantan)

P2: “Buenos días don José cómo estas hoy día, queremos aprender un juego, tu lo vas a enseñar” (...)

*El juego se interrumpe por la llegada de un alumno atrasado.

P2: (Continúa el juego) Ya hagamos así (realiza gesto con las mano en la cara)

P2: “Buenos días Javier cómo estás hoy día, queremos aprender un juego, tú lo vas a enseñar...”

A4: Disparar (realiza gesto con la mano)

TA: (Realizan gesto con la mano simulando una pistola)

P2: “Buenos días Aileen, cómo estás hoy día, queremos aprender un juego, tú lo vas a enseñar”

A5: Saltando

P2: Saltando en dos pies, ya todos saltando.

TA: (Saltan al lado de sus puestos en dos pies y cantan)

P2:(termina la canción) Muy bien, ya nos sentamos.

A6: Tía y ¿nosotros?

P2: No alcanzaron, otro día ¿ya? Recuerden que a la tarde volvemos a tener clases, así que ahí...los que faltan ¿ya? (...)

P2: (Guarda la guitarra) A ver... (Hace callar a los alumnos) Recuerden que hoy día (...) Caterina vino a ver cómo trabajaban con sus manitos y con su creatividad (apunta su cabeza y toca la cabeza de un alumno) con esa creatividad que tienen ahí adentro de su cabecita (...) ya vamos a ver al tiro lo que tienen que hacer.

P2: Alguien me puede decir ¿Qué color tiene el agua? (muestra vaso de vidrio con agua)

A7: Es transparente.

P2: ¡Es transparente! Correcta la respuesta (camina hacia el puesto de un alumno para llamarle la atención) Andrew, te concentras o te llevo a la oficina, de verdad.

A1: Es que no tengo eso.

P2: Pero después te vamos a convidar, tu tranquilo. (Sigue con la explicación y camina hacia la pizarra) Tenemos agua (muestra el vaso), el agua es transparente, pero ¿tiene color o no?

TA: No

P2: No, no tiene color, es in...co...

TA: Lora

P2: Pero si yo la pongo en mi ropa (se acerca el vaso con agua hacia su ropa), ¿se ve algún color o no?

A3: Tiene color.

P2: Si, ¿y si le coloco mi mano por debajo? (pone una de sus manos detrás del vaso)

TA: También.

P2: También, la gracia del agua es que toma los colores. El trabajo que vamos a hacer tiene algo que ver con la transparencia...algo que ver... ¿Ya? Porque vamos a trabajar con un material súper bonito que ustedes trajeron que se llama papel....

A2: Maché

P2: No

A4: Papel lustre

P2: (Realiza un gesto con la mano como cuando se eleva un volantín)

TA: Papel de volantín

P2: Eso, papel de volan....

TA: Tín...

P2: Y algunos trajeron unos colores súper bonitos. Entonces....

A7: ¡Yo no traje!

P2: Pero yo te voy a convidar, porque tú no sabias porque no habías venido. Entonces vamos a... Pero siéntate bien mi amor, porque necesitamos que estén súper bien sentaditos. Entonces vamos a repartir con la tía los papeles y tijeras para que corten pedazos como ustedes quieran, pueden ser cuadrados, triangulares... como ustedes quieran cortar el pedazo de papel, ¿ya?

A5: Tía yo no tengo tijeras.

P2: Pero si nosotros les pedimos tijeras o no, dentro de los materiales decía “tijeras”, ¿se acuerdan o no?

A5: ¡Ah sí, aquí tengo una!

A8: Tía por qué traíamos el pincel, para nada.

P2: Vamos a ocupar el pincel, vamos de a poco, porque si hacemos todo junto, te digo todo, después “¿Tía, qué tenía que hacer en la última parte?” no vas a entender nada. Entonces, ¿qué vamos a hacer primero? Les vamos a repartir pedacitos de papel volantín, trozos de papel volantín y usted los va a cortar en distintos formatos, el que usted quiera. (...) mi amor, la tía tiene todos los materiales acá, tranquila tú. Ya tía partamos, procedamos.

A7: Tía yo traje mi tijera, pero la tiene guardada la tía.

P2: Por eso, la tía las tiene guardadas.

*La asistente de aula entrega a los estudiantes trozos cuadrados de papel volantín de distintos colores, mientras algunos niños se paran o conversan.

P2: Ya, se sientan. Saca su tijera el que tenga tijera.

As: Tengo unas guardadas (apunta el estante con materiales)

P2: ¿Dónde? (busca en el estante con materiales)

*La asistente de aula sigue repartiendo el papel lustre a cada niño en su puesto, mientras la profesora entrega las tijeras.

P2: A ver ¿qué fue lo que expliqué yo? Que si ya tenían diferentes tipos de papel, los iban a cortar dándole formas...triángulos, cuadrados, como usted quiera. Pero no tamaño muy chiquitito porque si no le va a costar mucho echarle cola fría. Córtenlos a la mitad o como en cuatro (muestra como ejemplo los recortes de uno de los alumnos).

*La profesora pasa por los puestos cerciorarse que todos tengan tijeras, luego sale de la sala para conseguir más tijeras. Mientras algunos alumnos que si cuentan con tijeras recortan los papeles de volantín, otros se paran para pedir materiales, conversan y juegan con los papeles.

P2: (Entra a la sala y entrega tijeras a quienes les faltaba) Ahora silencio.

As: ¿Le echamos cola fría a los vasitos?

P2: ¿Cola fría a los vasitos? Ya...y los pinceles, ¿tienes para todos?, si faltan la tía Doris tiene más en la cocina

A8: Yo tengo uno.

P2: El tiene uno (Apuntando al alumno)... ¿Y vasitos plásticos tienes por ahí? (busca en el estante)

As: Si, si ahí tengo unos vasitos. (Sale de la sala con un alumno)

P2: (Se dirige a un alumno) Ponte tranquilo porque vamos a empezar a pegar cuando esté todo cortado.

A9: ¿Cómo voy tía?

P2: ¡Súper, vas muy bien!

A1: ¿Y cómo cortamos?

P2: Corte...eso...pedazos largos, pedazos cortos, cuadrados, triangulares...

A5: ¿Tía, usted sabe cortar una A?...Es que estoy tratando de hacer mi nombre y no sé cómo hacer la A.

A9: ¿Tía las estrellas son figuras?

A10: ¡Siiii!

P2: Si

A6: Mire tía hice un pantalón

P2: (Observa al alumno, no contesta y sigue conversación con Asistente de aula. Ambas echan cola fría en vasos de plástico)

*Alumnos comentan sobre las formas que le han dado al papel.

A10: Los míos son “shorts”.

A1: Los míos son calzoncillos.

A2: La mía es una puerta.

P2: Bien, ¿Cómo vamos? (Se pasea por los puestos de los alumnos) Perfecto señorita, tiene la técnica, muy bien, me parece....Muy bien. (Se acerca a uno de los alumnos) ¿Te cuesta cortar? Ah, es que quieres hacer una estrella, es medio complicado con ese papel.

A11: ¿Tía, puedo cambiar de tijeras?

P2: No tengo otra hijito. (Una alumna se acerca al compañero y le cambia la tijera)

A12: Necesito un poco de pegamento.

P2: ¿Quieres un poquito de agua?

A12: Un poco de pegamento para hacer un círculo.

*La asistente de aula entrega a algunos alumnos vasos con cola fría y agua.

P2: Terminen, vamos terminado para que alcancemos a hacer la técnica.

A13: (Enojado, se acerca a la profesora) Tía po' no sé.

P2: Corta como quieras, mira como ella está cortando...mira (mostrándole el trabajo de una alumna)...corta como puedas los pedazos que quieras.

P2: (La profesora se acerca a A3 para darle las indicaciones a seguir y le entrega una hoja de block en blanco) Mira Laura, Laurita mira...echas el pegamento...te voy a dar un ejemplo ¿ya?...Echas el pegamento (...) y ahora le pones el papel encima... mira bien lo que va a pasar (...), ¿te das cuenta que hay una transparencia?, ya eso mismo...pero ahora tu solita, ¿entendiste lo que tienes que hacer?

A3: Si

P2: Quizás hasta le podrías pedir un poco de amarillo a tu amiga de atrás para que se vea mejor la transparencia ¿ya?, y tú compartes con ella los colores que ella no tiene.

A13: Tía ¿así? (le muestra un trozo de papel volantín)

P2: Excelente, muy bien.

P2: (Dirigiéndose a A3) Ese (apuntando un trozo de papel) podrías cortarlo en 4, para que tengas distintos amarillos y distintos portes.

*La profesora se dirige a su mesa y saca algunas hojas de block.

P2: (Mirado a la alumna A3) Perfecto señorita Laura, bien.

P2: Johan toma (entrega hoja de block). No importa que queden algunos papeles grandes, si también no está malo.

P2: Sebastián ¿puede guardar silencio un ratito?

A2: ¿Le echo pegamento a la hoja y lo pego? (pasa su mano por la hoja de block)

P2: Si pero no así en cantidades industriales, le echa un poquito, yo le voy a decir cómo.

P2: (refiriéndose al alumno A4) Usted preocúpese de trabajar en lo de usted. Johan, pon atención en lo que voy a en la hoja de Juan...ya. Echo un poquito (...) de pegamento (...), voy a ocupar eso mismos papeles que tienes ahí y le vuelvo a echar un poquito de pegamento encima (...) Entonces le ponemos... (Alumno pega un trozo de papel volantín sobre el que había pegado la docente) exacto... ¿y qué paso? Se mezcló el color ¿te fijaste

A2: Si

P2: Ya, ahora te vas para el de al lado, pero no tiene que ser siempre encima, puede ser (A2 pega otro papel en la hoja de block) claro, exactamente... ¡Muy bien!...Y voy llenando la hoja con los colores...

A2: Oh, eso parece una pistola.

P2: (Risas) Ya...y si hay algún color que te falte le puedes pedir a tu compañero y pueden compartir los colores ¿ya?

A2: Yo quiero el amarillo.

A4: Acá tengo un poco de amarillo.

P2: El te puede compartir un poquito de amarillo y tú le puedes compartir a él alguno que le guste a él ¿ya? (Mirando a A4) Lo mismo tiene que hacer usted.

P2: (Dirigiéndose a la asistente de aula) ¿Del papel amarillo no te queda más? (...) Porque el amarillo le da más transparencia. (Busca en el estante más papel de volantín)

A14: Tía mire (le muestra un trozo de papel volantín)

P2: Ya loquillo, ya. Está bien.

A14: ¿Pero los puedo ocupar?

P2: Sí, por supuesto que lo puedes ocupar (...) Vamos a ver cómo te queda ese trabajo.

A14: ¡Eeeh, podemos!

P2: (Se acerca a la fila que está a su izquierda y observa los trabajos de los alumnos) A ver, van súper bien (...) toma te traje un poco más de amarillo porque te va a faltar (...) Tía al Alonso le falta. Toma ahí hay varios amarillos, porque esos con los que tienes allá te va a quedar súper.

P2: (Se acerca a otra alumna) ¿Qué más tienes tu?, también te falta un poquito de amarillo (entrega trozos de papel volantín de color amarillo) aquí hay dos más.

P2: Veamos con usted (se dirige a otro alumno) usted tiene amarillo, puede empezar a pegar. ¿Sabe cómo hacerlo? No...le enseñó. Le echa un poquito de pegamento (toma el pincel con cola fría y le echa a la hoja de block) Ponga el color que usted quiera (...) eso perfecto, le vuelve a pasar con el pincel pegamento encima y luego pega otro color, bien clarito queda más lindo. Así lo tiene que hacer ¿ya? Y después va uniendo y probando con otros colores, te voy a dar otros colores que no tienes, ahí tienes más amarillo esa mezcla queda muy lindo ¿ya?

P2: (Se dirige al fondo de la sala para ayudar a otra alumna) ¿Usted ya sabe lo que tiene que hacer? ¿Le enseñó? (toma un pincel con cola fría y la esparce por la hoja de block)

A5: Tía yo hice mi nombre (muestra unos recortes en forma de letras)

P2: Después le puedes pegar aquí abajo tu nombre, pero la otra parte del trabajo es lo que me importa que tú utilices. Aquí en la parte de abajo pegas tu nombre ¿te parece? Ya... pero fijate bien... le pegas ahí (pega un trozo de papel de volantín en la hoja de block) por ejemplo le pongo un poquito de amarillo encima (pega un trozo de papel de color amarillo sobre el trozo pegado anteriormente) y le vuelvo a echar pegamento. Entonces, se va a provocar una transparencia, mira... ¿viste? ¿Entendiste la técnica?

A5: Sí.

P2: Ya, súper.

A13: (Muestra hoja de block con dos trozos de papel pegados en la hoja) Tía mire.

P2: Es que lo ocupaste todo, no dejaste ningún bordecito para otro papel... por ejemplo (despega de la hoja un trozo de papel y lo pega junto al otro de papel) ahí. No igual a como lo habías cortado, para que se note que debajo hay amarillo, porque si tu le pones encima yo digo “ah es verde claro” ¿Cierto? Y tienes que echarle más pegamento, voy al tiro para allá (entrega hoja de block al alumno).

A13: ¿Encima?

P2: Si, encima de eso y le pones otro papel.

P2: (Hablando con A5) Te voy a dejar colores que tú no tienes, ¿te parece? Mira tengo un verdecito claro lindo, anaranjado...(recorta algunos papeles y se los entrega a la alumna)

A5: (...) tengo muchos papeles, es como si estuvieran apareciendo de la nada.

A10: Yo tengo pocos.

P2: Yo te voy a llevar al tiro (...) No pero tienes hartos papeles, cómo que tienes pocos...si para este trabajo no necesitas una gran cantidad.

A10: ¿Cuántos me pasó?

P2: No sé, no contamos cuántos les pasamos a cada uno, los pasamos no más.

P2: A ver el Maximiliano, cómo vamos (...) ya te voy a pasar de distintos colores ¿ya? (...) Ahí mira qué lindo ese verde ¿Te gusta el verde?(...) Mira estos pedazos están muy grandes, los tienes que cortar, el azul por ejemplo, ahí vamos a ver la forma en cómo tu lo quieres cortar. Échale un poco de pegamento a la hoja....

A13: (Vuelve a mostrar trabajo a la profesora)

P2: Pero sigue haciéndolo pues Alonso, no se pare a cada rato a preguntar. Está precioso siga trabajando, no tiene que sacar el papel déjelo pegado no más.

P2: (Se dirige a A5) Échele harto...ahora péguete un color que le guste.

A5: ¿Verde?

P2: Bueno verde... Ya ahora le pone un poquito más de pegamento (le quita el pincel a A5) Suelte el pincel, mire (le echa cola fría al pincel y la esparce en un sector de la hoja) le echa pegamento por todos lados y ahora le pone otro color. Ese pedazo de azul que tu pusiste, pero un pedacito no más (A5 pega el trozo de papel en la hoja, siguiendo las instrucciones dadas por la profesora) Sin tapar toda la figura que está pegada, solo un pedacito... Pero no lo arrugue mi amor, tiene que quedar estiradito, porque sino no le va a resultar la mezcla con los colores ¿ya?

A5: Si

P2: (Con el pincel vuelve a echar cola fría en la hoja) Ya ahí te quedó bien, ahora ponle otro color encima (A5 pega otro trozo de papel en la hoja) Fucsia, ya ahí (esparce más cola fría encima del trozo de papel recién pegado) Ya ahora ahí ponle encima otro color.

A5: Yo no sé qué es Fucsia.

P2: Este color es (apunta un trozo de papel en la hoja) Mira qué lindo se ve, quedó morado ¿viste? Se hizo morado, con esta mezcla se hizo morado (Esparce más pegamento sobre la hoja de block)

A5: Se hizo con el pegamento.

P2: Claro, ya ahora sigue tú solito, ¿puedes solito?

A5: Sí.

P2: (Dirigiéndose a A6) La gracia del trabajo es que lo mezclen, puedes hacer la figura más difícil que tú quieras, pero que vayan (...) por ejemplo esa misma que estás haciendo lo puedes poner entremedio de esta (le entrega otro trozo de papel) ¿viste? Ya... te voy a dejar un poco de amarillo para que lo empieces a hacer más lindo... (llama la atención de A13 por encontrarse de pie).

A15: Tía, ¿qué hago con el resto que queda?

P2: Eso arrugado no te sirve, tiene que estar estirado el papel.

P2: (Se dirige a A15, toma su pincel y esparce cola fría en la hoja) Ya pegue el color que quiera, tiene que quedar estirado el papelito ¿ya? Para que se haga la mezcla (A15 pega un trozo de papel) Ya está bien, harto pegamento por encima (profesora echa pegamento sobre el trozo de papel pegado por A15) Ya y ahora póngale un papel encima, el que quiera (A15 elige un color y se lo muestra a la profesora) Pero como hiciste... mira qué te parece este (muestra un trozo de color amarillo) Pega un pedacito de este que no tiene forma ninguna (profesora pega el papel amarillo en la hoja) Ya y ahora pega tu corazoncito encima, ahí justo en la esquina (A15 pega trozo de papel en la hoja) No po', tiene que quedar mezclado, esa es la gracia de este trabajo (profesora despega el trozo de papel y lo ubica en otro sector de la hoja) ¿Entendiste?. Ahora a tú pinta.

P2: Sebastián, tu sigue trabajando. ¿Por qué está don Vicente acá?

A14: Porque quiero trabajar con el Vicente...

P2: No porque Vicente tiene su propio espacio, vaya a trabajar donde corresponde.

As: Sebastián, aquí tienes todo, tienes las tijeras...tienes todo.

P2: Deje trabajar, sino lo va a atrasar y para variar don Vicente va andar atrasado.

P2: (...) Esa es la idea, Javier mira lo que hizo tu amiga (muestra como ejemplo el trabajo realizado por A5) ¿Entiendes? Si vas a hacer figuras más complicadas, siempre tienes que mezclar entre figuras que no tienen forma ninguna y tus figuras, mira... te fijas que ella puso una amarilla que no tiene ninguna forma especial y encima puso lo otro, así tienes que trabajar tú, ¿ya?

A3: (Muestra trabajo a la profesora).

P2: ¡Ah, que “guau” este trabajo!, mira muéstraselo a la tía...Ahora ve si puedes terminar en todas las partes blancas que te faltan, ¿vamos a intentarlo?...Oh que lindo Aileen, el tuyo está súper.

A5: Tía ¿Cuándo vamos a terminar las flores?

P2: ¿Qué flores?...Cuando terminemos este trabajo.

A5: Tía, después cuando terminemos esto vamos a terminar esas flores (apunta hacia unos trabajos pegados en el diario mural).

*Algunos alumnos golpean la mesa con los pinceles.

P2: Ya amigo Alonso vamos trabajando, tienes que echarle pegamento con hartas ganas (...) échale pegamento, por ejemplo si tienes amarillo puedes por ponerle, por ejemplo mira, fucsia por debajo, ahí al ladito del rojo (profesora entrega trozos de papel al alumno). Ya perfecto, entonces ahora le voy a echar pegamento (profesora echa pegamento sobre los trozos pegados) y aquí ¿qué color podría ir justo en la esquina para que no perdamos todo el color?

A13: Amarillo.

P2: Ya, hágalo con amarillo ¿Cuál amarillo le va a poner? ...Es un pedacito de amarillo...Muy bien (echa cola fría encima del trozo de papel de color amarillo) Si, a ver...justo en la esquina.

A13: ¿Por qué se puso así?

P2: Porque le da transparencia el papel que pegamos, con el agua y la cola fría, se forman otros colores, es como formar colores. ¿Te acuerdas que una vez hicimos un experimento donde formábamos colores? Bueno ahora es lo mismo que estamos haciendo pero con papel, es lo mismo...Siga usted.

A4: Tía ¿me puede ayudar?

P2: En qué te voy ayudar si está súper lindo tu trabajo...esta precioso. A mí me encantó, la mezcla está preciosa.

P2: Ya ahora Sebastián, por ejemplo ponemos amarillo, ahora échale pegamento...

As: Pero Juanjo, no tiene que quedar así...

P2: (...) Tía pásale una hoja nueva porque está feo este trabajo, se le arrugó el papel...demasiado mi amor, no puede tener el papel arrugado. Toma Juanjo anda a buscar agua al baño, sin correr porque esto se quiebra, va caminado y vuelve caminando (le entrega un vaso de vidrio).

P2: Ya tía Ingrid, aquí llegó el agua para que hagas más mezcla.

P2: Juan José ¿entendió lo que tiene que hacer? (...) Estás haciendo la misma tontera que hiciste antes ¿sí o no? No (le quita el pincel y realiza demostración) Mira, te dije el papel no puede quedar arrugado porque se echa a perder la estética del trabajo...le echo con suavidad, entonces ahora le voy a poner otro color encima, toma colócalo tu (entrega un trozo de papel verde) entonces ahora paso por encima suavemente el pincel y ahora le ponemos un poquito de amarillo solo para probar qué pasa. Ya sigue tú, hacia acá.

A10: Un círculo no se puede hacer con este papel.

P2: Si se puede...pero...

A 10: No, no se puede...yo lo intenté y no pude.

P2: (Dirigiéndose a A6) (...) Usted, no está bien hecho el trabajo, así tiene que quedar mira observa el de tu compañera... (Muestra como ejemplo lo realizado por A3) Por lo tanto tú tienes que echarle suavemente pegamento sobre el papel.

A10: Tía, ¿los papeles los pego en cualquier parte?

P2: En cualquier parte de manera aleatoria.

P2: (Dirigiéndose a A16) (...) ya ahora te voy a traer más papel, que quede bien pegadito (...) mira ¿dónde vas a poner este? (pega los papeles en el hoja de block del alumno) Ahora hazlo tú (...) Ese es tu problema, no lo haces suavemente...mira acá vas a echar a perder ese que estaba perfectamente bien hecho, no lo hagas así porque hechas a perder el trabajo, usa un pedacito justo donde cometiste el error (...) Con suavidad. (...) ¿Cómo

vamos? Solo te falta un pedacito ahí no más. (Echa cola fría en la hoja de block) Ahora pégale ahí tu solo (le entrega más papel volantín). Termina esa parte blanca.

*Los alumnos que ya han terminado dejan cerca de las ventanas sus trabajos terminados para que se sequen.

P2: Tienen que ir a lavar el pincel y las manitos. (Mientras ayuda a terminar el trabajo de una alumna).

3° clase grabada es en el establecimiento educacional Colegio República del Líbano, curso 1° año básico, con un total de 16 alumnos/as en la sesión. La profesora N°3 (P3) realiza la clase con asistente de aula en el horario: 14.00 a 15.30 hrs.

P3: Chicos, ¿qué hemos estado viendo en Ciencias Naturales?

A1: Las estaciones del año

P3: ¡Aaaah!, excelente Carlitos, qué niño más inteligente. Las estaciones del año estamos viendo.

A1: Las estaciones del año, eso dije.

P3: Entonces, cuáles son las estaciones del año, levantando la mano.

A2: ¡Invierno!

A1: Verano

A3: Primavera

P3: ¿Qué más?

A1: Verano.

A3: Otoño

P3: Otoño, ¿qué más?, son cuatro estaciones.

A3: Invierno.

P3: ¡Invierno!, ¿cuántas estaciones son en total?

TA: ¡Cuatro!

P3: Ahora ustedes deben decir ¿y qué tendrá que ver las estaciones del año con artística?

A4: ¡Yo sé!

P3: A ver, qué cree usted.

A4: Que... ¿vamos a dibujar las estaciones del año?

P3: Puede ser.

A1: ¿Y las vamos a pintar con témpera?

P3: Por ahí, tibio, tibio, como...

A1: Tibio, tibio.

A4: ¡Aaaah!, estuve tibio, tibio.

*Se interrumpe la clase, haciendo entrar a un estudiante del curso, quien comienza a tirar sus cosas de la mesa hacia el suelo, se detiene por un momento la clase hasta que el niño se calma, para seguir regularmente la clase.

P3: Bien, siguiendo con la clase, la diferencia entre una estación y otra es mucho, porque así como nosotros vemos la naturales de una forma en la primavera, esta de otra manera en el invierno y de otra forma en el otoño.

A2: ¡Y en el verano!

P3: Y en el verano; Javi, pone atención, dime, Eli.

A5: Que podríamos dibujarlo.

A1: ¡Y pintarlo con témpera!

A2: No, nos vamos a ensuciar.

P3: Miren, yo les voy a contar hoy día lo que vamos a hacer: hoy vamos a conocer un nuevo autor, ¿se acuerdan del autor que conocimos la otra vez?, ¿cómo se llamaba?

A2: Van Gogh.

P3: ¡Van Gogh!, muy bien, hoy día vamos a conocer a otro autor, miren como se llama

*La profesora escribe el nombre del autor en la pizarra.

TA: Se cortó la oreja.

P3: Miren este se llama así (apunta la pizarra): Giuseppe Arcimboldo

TA: Guiseppe Arcimboldo.

A5: ¿Se acuerda cuando vimos las cosas que hacía Van Gogh?, hacía cosas lindas.

P3: ¡Sii!, y hoy día vamos a ver las cosas lindas que hacía, que retrató, Giuseppe Arcimboldo. Entonces, vengan para acá, a formarse frente a la puerta. Las niñas acá y los niños acá.

*Luego de las indicaciones, se dirigen al CRA, donde se dispone de un data y un computador para seguir con el proceso de trabajo propuesto para la clase. Se presenta un Power Point, donde al inicio se logra leer el nombre del autor que la profesora propuso tratar para la clase. Luego de disponer el CRA para la situación, y que los y las estudiantes estuvieran sentados y atentos a dicha presentación la profesora retoma la clase.

A1: ¡Sii!, eso vamos a ver.

P3: No, a ver, estamos esperando a que se queden todos calladitos, a continuación vamos a ver las pinturas... ¡Espérate!, ¿de qué creen que será la primera pintura?

TA: Yo sé – ¡yooo! - ¡de girasoles!

A1: ¡De girasoles!

P3: No, levanten la mano.

P3: Valentina, ¿de qué será?

A6: ¿De un girasol?

P3: De un girasol ¿de qué otras cosas serán?, a ver, ¿usted?

A4: De flores.

P3: ¡Muy bien!, a ver, veamos qué va a pasar, uno, dos y tres, a ver, mira (cambia la diapositiva de la presentación, y en esta siguiente se muestra una obra del autor mencionado, llamada “Primavera”, nombre que no aparece en la diapositiva).

TA: ¡Ooooooh!

A1: ¡Muchas flores, flores, flores!

P3: Quién es este caballero... es un hombre que tiene aquí en la cabeza un sombrero

A1: ¡Es de flores porque es de primavera!

P3: ¿Qué estación del año representará?

TA: ¡La Primavera!

P3: ¡La Primavera! (Pide silencio).

A8: Esta súper lindo.

A1: Tiene como un peinado de muchas, muchas, flores, flores, flores.

A2: Yo no puedo dibujar eso.

P3: Vamos a analizar parte por parte esta pintura. Aquí (indica la parte superior del personaje de la obra) van a ver que tiene en su... en vez de pelo un montón de flores.

A7: ¡Tiene fideos!

A1: y tiene un “copito de flores”.

P3: Tiene flores que parecen que son como lirios, acá hay unas florcitas más, shhhh, miren, acá en la oreja tiene como una rosa, acá, mira, tiene otra rosa de mejilla, y luego tiene puras margaritas en el cuello.

A1: Es de antiguo.

P3: Y aquí, ¿qué son estos (indicando el brazo y el torso del personaje)?

A1 y A2: ¡Hojas!

P3: Hojas, ¿cierto? ¿Les gustó la pintura?

TA: ¡Sí!

P3: Quién le quiere poner un nombre.

A1: ¡Yo!

P3: Cómo le pondrías.

A1: Florinda.

P3: Usted.

A5: El caballero del choclón.

P3: El caballero del choclón, ¿otro nombre para esta pintura?

A9: “Batiflor”.

P3: ¿Cómo?

A9: “Batiflor”.

P3: Ya, qué original, ¿Yuli, qué nombre tú le pondrías?

A10: “El hombre flores”.

A7: Spiderman.

P3: El hombre flores, o podría ser “el hombre primavera”.

A1: ¡Sí!

P3: A ver, ahora miremos otra (cambia la diapositiva en donde se presenta solo el fragmento de la obra, específicamente la zona de la cara del personaje presente en ella, llamada “Vertumno”).

TA: ¡Oooooooh! (Los/as alumnos/as generan ruido).

A1: ¡Es de pistacho!

P3: (Pide a los/as alumnos/as callarse)... Ya.... a ver, vamos a levantar la manito para poder hablar, a ver Cristina, qué estación del año crees que representa esta pintura.

A5: Es de Verano.

P3: De verano ¿por qué creen que es verano?, Camilo.

A6: Porque en el verano se ven todas esas frutas.

P3: ¿Veamos las frutas que tiene?... mira, tiene uvas.

A1: Manzanas.

A2: Tiene apios.

TA: Nombran las frutas presentes en la obra, mientras la profesora lo guía.

A7: Ciruelas.

P3: Ciruelas, ya.

A1: Granadas.

A5. Muchas frutas.

P3: Muy bien ¿les gustó esta pintura?

A2: Esa parte parece un poto, tía (la estudiante indica el lugar).

A7: (Se ríe) un poto.

*Se producen varias risas producto del comentario de la estudiante.

P3: Oigan pero no se pongan a decir grosería, ¿acaso no se acuerdan que la tía está grabando y todo esto lo va a mostrar en la universidad, todo lo que está grabando aquí?, ustedes se están portando así y no saben lo que la gente va a decir. Entonces, ¿qué nombre le pondríamos al cuadro?

A2: Yo sé, “el hombre fruta”.

A10: “El hombre en verano”.

P3: ¡Muy bien, “el hombre del verano”, usted.

A9: “El hombre lleno de frutas”.

P3: ¿Eli?

A5: “El hombre hecho de frutas”.

P3: “El hombre hecho de frutas”.

A8. “El hombre con mejillas de manzana”.

P3: ¿Les gustó más esta o la otra?

TA: Esta – la otra (Los/as alumnos/as manifiestan opiniones diversas).

P3: Ya, stop, ya tía, la otra pintura.

TA: ¡Uuuuuuuh! - ¡Ooooooh!

P3: A ver este hombre, ¿qué representará este (a continuación expone la obra “Flora”, composición del mismo autor).

A6: Representa la primavera.

A7: ¡Es una mujer!

P3: A ver, Ariel, por qué crees tú que es la primavera.

A10: Porque tiene flores, muy bien.

A1: Es igual a la otra.

A5: Porque tiene hartas flores.

A8: A mí me gustaba más el verano con la primavera.

A5: A mí me gusta más este (estudiante indica el actualmente expuesto en la presentación).

P3: ¿Quieren ver la otra chiquillos? ya...

TA: ¡Ooooooh! - ¡uuuh!

A1: Faltó qué nombre le íbamos a poner al hombre de ahora.

P3: ¡Aaaa verdad!, no elegimos el nombre que le íbamos a poner, pero miren este señor que está acá.

A5: Tía, era la misma que vimos.

P3: A ver, veamos si es la misma, tía. A ver... (Vuelve a la diapositiva anterior, de la obra "Flora").

A7: Sí, es la misma.

A8: Son las gemelas.

P3: No, no son gemelas. Lo que pasa, es que a veces los artistas hacen una obra y hay gente que la vuelve a hacer, pero lo cambia por su nuevo formato. Dígame usted.

A2: Es que las dos son igual, pero no son igual, porque una tenía flores en la guata y la otra no.

P3: Claro.

A1: No son iguales, porque esta tiene un manto y la otra no.

P3: Aaah, ya, ves, ésta tenía algo distinto.

A5: Esta tiene el abrigo de hojas claras y el otro era de hojas oscuras.

P3: Oye, que tienen buena...

A5: Memoria.

P3: Eso, memoria.

A9: El que vimos primero tenía menos luz, y esa tiene más luces.

P3: Mira, él se dio cuenta de la luz, también eso es algo súper importante cuando nosotros pintamos, Kiara, ¿cierto?, porque si le ponemos más colores claros, tiene más luminosidad, en cambio, si le ponemos tonos oscuros, se ve más...

A1: Más de la oscuridad.

P3: Claro, se ve más tenue, más oscuro. Tía, ¿el computador está conectado a internet?

As: Me parece que sí.

P3: Ya, ¿es que sabes qué?, vamos a buscar el nombre del pintor y vamos a ver más obras de él; éstas yo las seleccioné, pero vimos el verano y la primavera, ahora vamos a ver si encontramos las otras estaciones.

*La profesora introduce el nombre del autor en el buscador de Google y accede a la página de Wikipedia para leer la biografía de él:

P3: “Pintor italiano, conocido sobre todo por sus manifestaciones...”

A10: ¡Escuchen!

P3: Por favor, escuchen. El falleció en 1593, fue en siglo pasado, y dice, que se conoció mucho por sus representaciones magníficas del rostro humano compuestas “por flores, frutas, plantas, animales u objetos; esto es, pintaba representaciones de estos objetos en el lienzo, colocados de tal manera que todo el conjunto tenía una semejanza reconocible con el sujeto retratado. Un proceso cercano a la anamorfosis en el contexto de las ilusiones ópticas”, es decir, él formaba toda esa cosas en...

A1: ¿El está muerto?

P3: Si hijita, no podría tener tanto años, imagínate que en el 1593 nadie nacía.

A8: ¿Y se murió muy joven?

P3: Vamos a ver las obras, chiquillos acá, esta es la del otoño, esta de la primavera.

A6: Esa tiene muchas rosas.

P3: Primavera, ¿qué será este? ¿verano? ¿otoño?

TA: ¡Invierno!

P3: Chiquillos, miren, por qué creen que es invierno.

A2: Porque tiene hojas.

A7: Y un árbol “pelado”.

A5: Y porque tiene unas hojas.

P3: Y acá en otoño porque tiene muchas hojas ¿cierto? ya, ahora veamos la otra (se cambia la imagen, no se logra distinguir ninguna obra esta parte de la clase) ¿qué será eso?

A3: ¡Aaaa, invierno!

P3: ¿Qué hay ahí?

A1: ¡Agua!

A8 Pero no es ninguna estación.

P3: Exacto, tenemos también, agua, aire, fuego (los conceptos se indican mientras se pasa una secuencia de obras y algunos o algunas estudiantes lo dicen al mismo tiempo). Ya, chiquillos, nosotros estábamos viendo las estaciones del año. No, miren, esta bueno que conozcan las otras obras del pintor, pero nosotros nos vamos a concentrar en las cuatro estaciones del año, por lo tanto, recuerden eso, porque en la sala cada uno va a hacer... adivinen que vamos a hacer, a ver, no escucho con tanto ruido.

A5: Vamos a hacer eso (estudiante indica la obra expuesta en la diapositiva).

P3: Vamos a hacer esto, pero lo vamos a hacer... yo le voy a contar lo que vamos a hacer en la sala, ¿ya? Entonces, vamos a cerrar las sillas y nos vamos a formar frente a la puerta, vamos.

*Los y las estudiantes se disponen para volver a la sala. Posteriormente ingresan a ella y se sitúa cada uno en su puesto asignado, donde la profesora comienza a dar las indicaciones para la próxima actividad.

P3: Cada uno va a elegir una estación para hacer su rostro, entonces, cómo lo vamos a hacer, atención: Primero que nada, con el lápiz grafito vamos a dibujar en nuestra hoja de block una cara (la profesora comienza a dibujar una circunferencia ovalada sobre un hoja de block), vamos a dibujar aquí...

A1: Dibújese usted.

P3: Y luego, vamos a ubicar donde vamos a poner los ojos (los dibuja al interior de la circunferencia ovalada...

A1: La nariz y la boca.

P3: La nariz (realiza misma acción anterior).

A11: ¿Pero lo hacemos con fruta?

P3: Si yo elijo l verano, ¿con qué lo tengo que hacer?

A11: ¡Con fruta!

P3: Si yo elijo el otoño, ¿con qué lo voy a hacer?

TA: Con hojas.

P3: Si yo elijo la primavera, con qué lo voy a hacer.

TA: Con flores.

P3: Con flores, ¿y si yo elijo el invierno?

A1: Con copos de nieve.

A2: Pero tía, es muy difícil.

P3: No es difícil, es muy fácil.

A2: A mí me va a salir un rostro fome.

P3: Si quieres yo te puedo ayudar a dibujar el rostro, lo importante es que ustedes..., chiquillos, lo haremos haciendo paso a paso. Miren, con que flores lo vamos a hacer, y con qué y con qué cosas.

A12: Con las flores que hace la tía “Paty”.

P3: Por ejemplo, hay frutillas. Tomo las tijeras y recorto este papel (recorta las figura en forma de frutilla). Entonces acá yo tengo frutillas, y digo “oo, las frutillas, qué ricas”... dónde las voy a pegar, y las voy a hacer un pelo con las frutillas, luego, digo: “oooo, se me acabaron las frutillas, voy a agregarle a este trabajo... mejor vamos a pegar las frutillas para que vean como va quedando. Las pueden pegar de las formas que ustedes quieran, si quieren las pegan paraditas.

A1: De lado.

P3: Mi amor, acá nosotros no estamos evaluando la estética, estamos evaluando,... o sea, aquí estamos trabajando para hacer obras de arte.

A7: Tía, yo no tengo pegamento.

P3: Ya, yo les voy a pasar pegamento. Entonces, luego de que ya le puse un pedacito de pelo, voy a decir: “ya, ahora, ahora le voy a pegar...ojos”.

A1: Peras.

P3: Ojos, mira, acá hay limones, puedo hacer los ojos con limones, mira, acá recorto los limones y voy a pegar los limones, ¿ves?, o también lo podemos completar, en la cara le ponemos mejillas... ustedes tienen la libertad de poner las frutas o las flores como ustedes quieran, lo importante es que ustedes se imaginen, primero que nada, cuál es la estación con la que van a trabajar, ¿ya?, a ver, con cuál estación vas a trabajar tú, hija, cuál quieres ser, primavera, verano, otoño, cuál.

A5: No sé.

P3: ¿Y usted?

A1: Mejor el verano.

P3: Usted.

A8: Verano.

P3: Usted.

A3: Verano.

P3: Ya, primero que nada, vamos a hacer el rostro entonces... Antes de empezar a pintar las frutas, se me olvidó una parte importante, pinten el rostro, píntenlo de un color suave, un color “rosadito” o “piel” para que tengamos una base de color ¿ya?, vamos pintando.

*Se comienza la actividad, donde la profesora y asistente del curso se desplazan por los puestos de cada estudiante, supervisando el avance y aclarando dudas. Se reconoce que los y las estudiantes entendieron bien las indicaciones, pues la totalidad comienza dibujando su cara y posteriormente, comienzan a pintar la cara o a pegar las figuras entregadas por la asistente de acuerdo a la estación que ellos y ellas hayan seleccionado para la confección de su obra. Cuando se da luz de que la mayoría de los y las estudiantes han finalizado, dichas obras son pedidas por la docente para pegarlos en la pizarra y queden a la vista de todos y todas, es entonces cuando la docente comienza con el cierre de la clase).

A9: ¿Por qué están ahí en la pizarra?

P3: Es que primero vamos a cerrar la clase y después vamos a trasladar estos trabajos, que yo creo que vamos a tener que hacer una exposición de arte allá afuera (indica el patio),

salieron cosas muy bonitas... Ya, chiquillos, vamos a hacer un recorrido por lo que hicimos hoy día en la clase de artística, ¿qué fue lo primero que hicimos en la clase?, levantando la mano los niños que se acuerden, por favor... Cristina.

A12: Dibujamos.

P3: Antes de eso.

A7: Pintamos las caras.

A3: Dibujamos la cara.

P3: No, a ver, espérense, vamos a ponerle “review” al cassette para volver... ay, se me calló el carnet. Ya, a ver, chiquillos, cuando llegamos del almuerzo, qué fue lo primero que hicimos.

A7: ¡Ah!, hicimos las tareas.

P3: No, a ver...

As: ¿Cómo se llamaba el artista?

A1: Giuseppe no sé qué.

A4: Fuimos a ver una película.

P3: Ya, fuimos a ver una película, un “Power Point”, de quién... Giuseppe cuánto se llamaba el pinto.

A1: Giuseppe no sé cuánto.

P3: Arrrr...

A1: ...Tismo.

P3: No.

A1: Artístico.

P3: Nooo, Arcim...

A1: ¡Boldo!

P3: Bien, Arcimboldo. Ya ¿quién se acuerda de qué país era este pintor?

A7: De España.

A4: Brasil.

A2: Chile.

A7: De Japón.

P3: No, empezaba con la "I".

A1: Isla de Pascua.

A4: India.

A7: Invierno.

As: Parece una bota.

A7: Europa.

P3: No, Ita...

TA: ¡Lia!

P3: De Italia era. Benjamín, te voy a tener que anota en el libro, siéntate porque no dejas trabajar. Ya, ahora, ¿qué pintaba Giuseppe?

A10: ¡Yo sé! Las caras de verano, invierno.

P3: Era así la cosa, ¿o no?

A7: Hacía pinturas.

P3: Ya, hacía pinturas, pero...

A2: ¡Hacía caras que representaban...!

A1: Hacía retratos con frutas.

P3: Bien, hacía retratos con frutas, o con...

TA: Flores.

P3: O con...

TA: Hojas.

P3: Ya, yo sé que están cansaditos, pero tenemos que terminar la clase y quedamos libres. Chiquillos, después cuando vinimos acá, qué hicimos.

A10: ¡Yo sé!

P3: Tu, ¿qué hicimos?

A10: Dibujamos las caras.

P3: Eli, qué hicimos cuando volvimos a la sala.

A5: Hicimos esas cosas (indica los retratos confeccionados por ellos y ellas).

P3: Ya, bien, hicimos los retratos de nosotros, pero cuál fue el primer paso.

A6: Dibujar la cara.

A1: Que teníamos que dibujarla y después usted nos pasaba hojas y flores.

P3: ¿Y yo les dije que estación tenían que hacer, o ustedes eligieron?

TA: Nosotros.

P3: Quién eligió primavera, levante la mano (estudiantes que eligieron dicha estación, levantan la mano)... muy bien, baje la mano, quién eligió el verano (la mayoría del curso levantó la mano en signo de aprobación)... oh, qué bien, parece a casi todos les gusta el verano, bien, baje la manito, ahora vamos a revisar los... ¿les gustó hacer esta tarea?

TA: ¡Sí!

P3: ¿Les gustó completar, esto parecido a un collage?... bien, chiquillos vamos a ver los trabajos: éste es de la Cristina, “Cristina en Verano” le puso a su obra de arte, miren, tiene frutillas en el pelo, puso una naranja de boquita, le puso hojas de orejas, y miren, éstas son ciruelas que le puso como nariz, y los ojos de qué son...

TA: De limones.

P3: De limones, un aplauso para el trabajo de la Cristina que lo hizo muy bien. Hora el Camilo, Camilo, ¿qué elegiste tú?, dónde está Camilo ¿te dio vergüenza Camilo?

A10: No.

P3: Entonces por qué no quieres que veamos tu retrato. Ya, el Camilo creo que hizo un retrato de verano, también le puso limones a su dibujo, parece uno de estos retratos de extraterrestre.

A1: Con cuatro ojos.

P3: De pelo le puso unas hojitas y unas peras, muy bien, un aplauso para el trabajo de Camilo que lo hizo bien. Ya, mira acá tenemos una de primavera, “Danyel en primavera” Danyel te quedó lindo, mira, usó frutas y usó flores. Todos hicieron un trabajo muy lindo, un aplauso para ustedes. Miren el Javier en verano, se hizo una barba de flores, mira qué bonito, un aplauso para él, y se puso un siete. Miren el trabajo de Sebita, Sebita le puso mucho detalle, miren, le agregó un humita al cuello y una ave volando, un aplauso para el Seba que le quedó muy bien, hermoso.

A10: El otro dibujo es de la Juliana.

A8: Oye Juliana la media cara.

P3: Luego tenemos el de la Juliana, “La Juliana en primavera” se puso, se hizo un pelo de flores, parecido a una pintura de Giuseppe Arcimboldo y le quedó muy bonito, un aplauso para la Juliana... Ahora veamos el de Joseph, Joseph se hizo muy sonriente, a todos nos gustó el de Joseph, Joseph, ¿te gustó hacer tu trabajo?

A13: Sí.

P3: ¿Cómo lo encontraste?

A13: Bien.

P3: Que bueno, ya un aplauso para el Josep, (pide a los estudiantes guardar silencio). Un aplauso para todos ustedes por sus trabajos. Yo creo que todos ustedes hicieron un muy bonito trabajo.

4° clase grabada es en el establecimiento educacional Colegio Teresita de Lisieux, curso 1° año básico, con un total de 26 alumnos/as en la sesión. La profesora N°4 (P4) realiza la clase con asistente de aula en el horario: 8.00 a 9.30 hrs.

P4: Buenos días niños.

TA: Buenos días profesora Lucila.

P4: El Giovanni va a leer el objetivo de hoy día.

A1: Pintando como Joan Miró.

P4: No, la...la Sofía no escuchó el objetivo de hoy que leyó el Giovanni.

P4: (Pide silencio a los alumnos/as) Ya, ya hijo.

A1: Pintando como Joan Miró (el alumno lee el objetivo).

P4: ¡Ya! Pintando como Joan Miró. Vamos a conocer a este pintor, a uno de los grandes pintores contemporáneos... A través de la clase hemos ido conociendo diferentes pintores, hoy día vamos a colocar mucha atención, porque vamos a conocer el estilo de él y vamos a conocer más de su vida, ¿ya?

*La profesora proyecta en un Power Point la biografía de Joan Miró.

As: (Da comienzo a la proyección de cada una de las diapositivas).

P: (Comienza la lectura de la primera diapositiva) Erase una vez, en un bonito lugar llamado Barcelona un apuesto joven que le encantaba pintar, su nombre era Joan Miró. Le gustaba tanto pintar y lo hacía tan bien que le pidió permiso a su papá para poder ir a otra escuela de noche, en una escuela donde le enseñaban a usar todos los colores.

As: (Proyecta la segunda diapositiva, la que consta de imágenes relacionadas con sus pinturas).

P4: (Indica la diapositiva) Miren los colores que a él le gustaba pintar: rojo, azul, amarillo, verde, negro y naranja y todas las formas: cuadradas, círculo, rectángulos y así sus dibujos y esculturas serían las más bonitas.

P: A ver, le preguntamos al Cristóbal, a ver ¿qué colores le gustaba pintar al joven?

A2: ¿Por qué me pregunta a mí?

A3: Yo sé.

P4: ¿A ver quién sabe? Ya... a ver usted.

A4: Rojo, azul, amarillo, verde, negro y naranja.

P4: Mira, que forma... Sofía, ¿qué forma le gustaba a él?

A5: El cuadrado.

P4: Círculo, cuadrado y rectángulo... ¡Ya! Continuamos...

As: (Proyecta la tercera diapositiva).

P4: (Comienza la lectura de la tercera diapositiva) A Joan le gustaba mucho pintar animales, perros, peces, gatos y pájaros. Lo que más le llamaba la atención eran los ojos de los animales, porque a través de su expresión sabía si estaban contentos o tristes, si tenían hambre o frío así que les pintaba los ojos de todas las formas posibles, ojos grandes, ojos pequeños, ojos amarillos, ojos abiertos, ojos azules cerrados, ojos misteriosos y ojos de muchos colores. Les pregunto ¿qué le gustaba pintar a Joan miró de los animales?

TA: Los ojos

P4: Los ojos, ¿y por qué crees tú que le gustaba pintar los ojos?

TA: Porque tenían expresiones.

P4: Ya, porque tenían expresiones... Cuando uno mira a los ojos a las personas sabe, ¿cierto? , cómo se sienten; él igual, él sabía que a través de los ojos podía conocer a los animales.

As: (Proyecta la cuarta diapositiva que presenta una imagen representativa de una de las pinturas de Joan Miró).

P4: (Indica la diapositiva) Aquí tenemos una de las pinturas de él, donde está la expresión de los ojos, donde está la expresión de los ojos, fíjate y además están los colores que ya habíamos visto anteriormente, el color naranja, el rojo, el amarillo y el azul. Fíjate y hay diferentes formas de ojos.

As: (Proyecta la quinta diapositiva).

P4: (Continúa la lectura de la nueva diapositiva) Miró, pintó a todos los animales, les ponía colores, cinco ojos, dos narices, siete patas, cuatro orejas, ochos pelos. Los animales se divertían mucho dentro de los cuadros de Miró y todo el mundo le mostraba la fantasía, la

alegría, la ilusión, porque él podía hacerlos diferentes, al hacerlos diferentes él expresaba su interior y su mundo de fantasía que tenía.

As: (Proyecta la sexta diapositiva, la que presenta una imagen alusiva a una pintura de Joan Miró).

P4: Mira, acá tenemos las formas con las que él los hacía.

A6: Él los hacía.

P4: Muy bien.

As: (Proyecta la séptima diapositiva).

P4: (Continúa la lectura de la diapositiva) A Joan le gustaba mucho la naturaleza, de ello le gustaban las flores, las hojas de los árboles y todos los insectos y todos los insectos, también porque era otro mundo de fantasía.

P4: Ahí tenemos... (Pide guardar silencio y cambia la proyección de diapositiva a la número ocho, la nueva diapositiva presenta una imagen de una pintura de Joan Miró).

Ta: ¡Animales!

P4: Ahí, tenemos los animales y la naturaleza. Fíjate muy bien, en los colores que él utilizaba ¿Qué animales son?

As: (Proyecta la novena diapositiva).

P4: (Continúa la lectura de la nueva diapositiva) Cuando se hizo mayor, Joan se casó con una joven llamada Pilar Juncola, con la que se casó. Joan y su mujer se fueron a vivir a una ciudad de otro país que se llamaba París y tuvieron una hija llamada María Dolores Miró. En París él conoció a muchos amigos y grandes pintores de la época, pintores que nosotros ya, a través del año hemos ido conociendo como a Pablo Picasso a Max Jacob y Andrés Masso. Pasó mucho tiempo y se fue a vivir a Palma de Mallorca. Durante el resto de su vida siguió pintando y haciendo grandes obras.

As: (Proyecta la décima diapositiva).

P4: (Indica las diapositivas) Acá tenemos otra obra de él, en la que tú te fijas utiliza líneas ¿Qué tipo de líneas puedes ver tú acá?

TA: Mixtas.

P4: A ver, eh...Fernanda ¿qué tipo de líneas puedes ver tu acá?

A9: Mixtas.

P4: Mixtas, ¿ya? ¿Qué otro tipo de líneas?

TA: Mixtas.

P4: ¿Qué otro tipo de líneas?

A9: Circulares, mixtas, Curvas.

P4: ¿Víctor?

A10: Curvas y rectas

P4: Curvas y rectas. Pregunto yo ahora a la Daniela, dónde hemos visto, ¿en qué asignatura hemos visto las líneas, curvas, rectas y mixtas?

A11: Matemáticas.

P4: En las matemáticas, ¿cierto?... Ahora, cuando él dice ahí, que pintaba en forma circular, en forma rectangular, triangular, ¿dónde hemos visto esos términos o escuchados esos términos? ¿En qué asignatura? Círculo, cuadrado. ¿En qué asignatura?

TA: Matemáticas.

P4: En matemáticas. ¡Ya!... Ahora vamos...

P4: Eh, a ver, a ver miren. Ella está filmando toda la clase, ella está filmando la clase, cómo se están comportando y si ustedes están escuchando o no... resulta que el trabajo y la

presentación que se hizo es justamente para que ustedes ahora puedan pintar el estilo del pintor que conocimos, pero yo estoy viendo que... ¡No! yo no voy a continuar, no voy a continuar la clase, porque ustedes no me están escuchando, porque no van a saber lo que tienen que hacer.

TA: (Conversan y provocan ruido).

P4:(Les pide guardar silencio)... Cristóbal, parece que la clase la vamos a continuar y tú la vas a continuar en inspectoría trabajando. Para que se cumpla la obra deben poner en su trabajo... vamos hacer lo siguiente: acá tenemos una hoja... (Muestra una hoja de cartulina)... esta es una hoja rectangular con un color de fondo de cartulina ¿ya?

A12: ¿Uno tiene que elegir los colores o los va a dar?

P4: No, no tienes que elegir los colores... (Presenta los colores de las cartulinas, los cuales dividirán al curso en sub grupos) Acá tengo un grupo, los clasifiqué por color. Un grupo de fondo de este color morado y otro color, el color naranja. Y otro grupo de color celeste. ¿Qué vamos hacer?

TA: (Conversan y producen ruido en el aula).

P4: Vamos a entregar un color para cada uno de ustedes y se les va a entregar. Miren lo que tengo acá, en esta bolsa (muestra al curso una bolsa que en su interior contiene témpera).

A14: ¿Es azúcar?

P4: No, aquí tengo una bolsita.

A15: ¡Arena!

P4: No, no es arena (les pide guardar silencio)... Levantamos la mano.

TA: (Todos levantan la mano)

A16: ¿Es arena?

P4: Yo voy a preguntar... Le vamos a preguntar a Daniela, porque la Daniela está tan preocupada de lo que yo estoy diciendo y de lo que estoy haciendo. ¿Qué creen ustedes que hay en las bolsas? Contéstenme todos, ¿qué es lo que hay?

TA: Témperas.

P4: Vamos a dibujar sin pincel.

TA: (Todos se ríen).

P4: Sin lápiz. (Comienza a cantar) señor “Silencio” ¿dónde estás? ... Miren, el trabajo va hacer de la siguiente manera, escúchenme, yo voy hablar súper despacio, el que me escuchó, me escuchó. Se les va a entregar una bolsita a cada uno, cuando yo diga vamos a empezar a expresar lo que ya habíamos visto, vamos a pintar, pero mira, la tía Jocelyn va a pasar con unas tijeras y le va a cortar un pedacito en la punta y después, mira lo que vamos hacer, vamos apretar así y vamos hacer como que decoramos un pastel ¿bien?

TA: (Todos los alumnos conversan).

P4: ¿Dónde van hacer el pastel? ... Aquí (modela en la hoja de cartulina, utilizando la témpera de una bolsa) y lo van hacer con diferentes líneas... No les vamos a entregar a los que estén hablando... Van a ir compartiendo entre sus compañeros los colores.

TA: (Todos los alumnos conversan).

P4: (Les pide guardar silencio) No vamos hacer nada parece, porque siguen hablando y no me están respetando... Los colores los van a poder compartir, pero se van a poder desplazar en la sala, al desplazar en la sala es caminando. La tía de atrás está filmando todo los pasos de ustedes, todos, ustedes no se están dando cuentas.

TA: ¡Sí!

P4: Entonces, vamos hacer lo siguiente... En silencio, se van a dar vuelta... (Ejemplifica con un grupo de alumnos) la mesa para allá, tú para allá (corre las mesas).

TA: (Cambian sus puestos de posición de acuerdo a las indicaciones de la docente).

P4: A ver, este grupo va a trabajar conmigo y el otro grupo va a trabajar con la tía Jocelyn. ¿Cuál es el grupo que va a trabajar mejor?...Vamos a trabajar en silencio, en la parte de atrás escriban su nombre.

As: (Hace entrega de las bolsas con témperas a cada estudiante).

P4: Mira, mira ahora... Van a dejar despejado, van a tirar la tempera a un solo lado... Miren van a dejar despejada una de las puntitas (modela la acción), despejada... Eso, muy bien acá (observa la realización por parte de los estudiantes, indica si están siguiendo bien o mal la instrucción).

TA: (Muestran cómo están siguiendo las instrucciones).

P4: Despejada, que quede despejada.

A16: Tía ¿podemos hacer puros puntitos?

P4: Lo que tú quieras, así como empezaba con los animales... Los ojos ¿cómo los hacía?, los animales, ¿cómo los hacía?

TA: (Todos los alumnos conversan).

P4: Ya, ahora deben... Miren... No me están mirando, una vez que miren para acá... Una vez que tú vas a trabajar con la línea recta o la curva, lo que tú quieras... Miren, yo acá... miren, miren... Yo acá jugué, jugué con el color, ya (Muestra a los alumnos lo que realizó con la témpera en una hoja de cartulina). Se pueden intercambiar colores, yo le pedí a la Damaris el color blanco, mira o pueden hacer muchos puntitos (modela en la cartulina de la alumna) ¿ya? Ahí está (muestra la cartulina de la alumna).

TA: (Todos los alumnos comienzan el trabajo).

As: ¿Entendieron?

TA: (Todos los alumnos conversan mientras realizan su trabajo).

P4: Acuérdense de hacer grupos con los animales.

TA: (Comparten sin problemas las bolsas de témperas).

P4: (La profesora guía a un alumno en un trabajo artístico distinto, a ese alumno se le plantea el trabajar con el computador, ya que no se siente a gusto con la témpera. Este alumno pinta una imagen específica en el programa paint).

P4: (Evalúa el trabajo de los alumnos/as, con énfasis en los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes) Javier está en el paint. Ahí está pintando una obra de Miró.

As: Sin irse al baño dijimos, sin ensuciar la mesa.

A16: Ensuciamos la mesa, ensuciamos la mesa.

P4: Sin ensuciar la mesa.

A17: ¿Qué está haciendo el Javier?

P4: El Javier está pintando... ¡Ahora, tiempo de dejar de pintar! Yo voy a pasar con la bolsa retirando las bolsas con témperas.

AT: (Todos los alumnos comentan sobre sus obras de artes).

P4: ¡Ya! Nada más, a entregar. ¿Nadie más tiene?

*La profesora y asistente retiran las bolsas con témperas de cada alumno y alumna.

TA: (Todos los alumnos comentan sobre sus dibujos y sus manos).

As: ¿En un papel alcanzan?

*La asistente muestra a la docente un pliego de cartulina blanca para colocar en ella las pinturas realizadas por los estudiantes.

P4: Tienen un diplomado artístico.

As: Uno para cada uno.

TA: ¡Wuuu! (Todos miran la cartulina que saca la asistente).

P4: ¿Ya todos entregaron las témperas?... A ver, este grupo, vengan así con la pintura.

*La profesora muestra a los estudiantes cómo deben tomar la pintura.

P4: Solamente los celestes ¿quién más tiene celeste? Los celestes, vengan los celestes con la pintura, solamente los celestes.

*El grupo de alumnos entrega las pinturas a la profesora y ella los pega en la cartulina blanca.

TA: (Todos los alumnos conversan)

P4: ¡Ya! Ahora, vamos ordenando el grupo de acá, el grupo de acá, los naranjos.

A20: Los naranjos.

AS: Los naranjos.

P4: Los naranjos.

A16: Queremos ir a lavarnos las manos.

TA: ¡Sí!

*Los estudiantes conversan de pie, mientras la docente ordena las pinturas sobre la cartulina.

*La asistente coloca otro pliego de cartulina en el suelo.

P4: Tiene premio el que esté sentado en su puesto, a la una, a las dos...

TA: (Todos los alumnos conversan).

A22: ¿Tía me puedo ir a lavar las manos?

As: No, todavía no. Pía me falta el tuyo.

*Algunos estudiantes salen corriendo de la sala de clases hacia el baño para lavarse las manos.

P4: ¡No! Vengan para acá, no he dicho todavía que se vayan a lavar las manos.

As: Oye, todavía no he dicho que se vayan a lavar las manos.

P4: A ver, viene el primer grupo de allá, el de la tía Jocelyn que está sentado, los demás acá... Primer grupo de la tía Jocelyn.

*El primer grupo va a lavar sus manos al baño. Mientras algunos alumnos que están en el aula comienzan a cantar con un volumen alto.

P4: Este grupo (indica a los alumnos pertenecientes al grupo), por mientras va hacer los siguiente... van a limpiar las mesas.

A23: Yo no tengo nada sucio.

P4: A ver, ¿cómo que no? ¡Ya! El otro grupo tiene que limpiar la mesa por mientras. Allá, ¿estamos listos con esa mesa? (Indica a los alumnos pertenecientes al otro grupo).

AS: Tome asiento (indica a un alumno que está de pie)

AS: Sal de la pizarra (indica a un alumno que está jugando en la pizarra)

A24: Se fueron todos, ¡vamos a recreo!

P4: ¡No! ¡Giovanni!, tenemos que cerrar la clase ahora.

A24: ¡Ah!

A25: ¿Qué dijo?

A24: Vamos a recreo.

*Solo quedan en la sala de clases algunos alumnos.

P4: Sofía venga, ayúdeme a recoger los papeles.

*Javier continúa su trabajo en el computador mientras sus compañeros están en el baño lavándose las manos.

P4: Ayuda a recoger los papeles, ayuda a recoger los papeles (indicación dada a aquellos alumnos que aun están en la sala).

*La docente ordena la sala.

P4: Chicos asiento ahora con el cuaderno de artes, cuaderno de artes, colocamos la fecha y el objetivo... Fecha y objetivo.

*Ingresa a la sala de clases otra docente, con quien conversa brevemente.

TA: (Conversan entre ellos).

*La docente que ingresó se lleva consigo a cinco estudiantes.

P4: Copia en el cuaderno el objetivo de arte.

TA: (Todos los alumnos conversan).

P4: Cerramos la clase.

As: (Pide guardar silencio a los alumnos)

P4: Ya, vamos a cerrar la clase con lo siguiente. Miremos acá adelante (indica que miren hacia la pizarra).

P4: Ustedes van a copiar la fecha de hoy día como lo acostumbramos hacer, el objetivo y vamos a cerrar la clase con una de las obras de Joan Miró... No me están escuchando (pide guardar silencio)... ¡Cristóbal!... ¡Hey! Mira, estamos acá, estamos acá... Niños estamos acá, mira donde estoy apuntando.

As: (Proyecta una nueva imagen de una pintura de Joan Miró).

P4: (Indica la diapositiva proyectada) ¡Ya! Cerramos entonces con una de las obras de él... ¿Qué crees tú Fabián qué expresa esta obra? ¿Qué es lo que crees tú? ¿Qué es lo que ves aquí?

A29: Líneas

P4: Ven líneas... ya ¿Qué color predomina, cuál es el que se ve más?

A30: El celeste.

P4: ¿El celeste? ¿Cuál es el celeste? ¿El que hay más?... La pintura es una persona delante del sol, “Persona delante del sol”, así se llama la obra... Cuando contamos un cuento, ¿qué dijimos de este caballero, de este pintor? ¿Cómo era? ¿Qué colores le gustaba pintar?

TA: Rojo, azul, amarillo, negro, naranja.

P4: Cuando yo hablo del rojo, del naranja, del amarillo ¿de qué colores estoy hablando?... Estoy hablando de los colores cálidos... Igual que Joan Miró, nosotros pintamos con colores cálidos... Ya niños pueden salir a recreo.

Transcripciones de entrevistas realizadas a las docentes

A continuación, se presentan las transcripciones de las entrevistas realizadas a las docentes, en las cuales manifiestan sus percepciones y experiencias en torno a la asignatura de Artes Plásticas.

En congruencia con las clases grabadas, se mantiene el mismo orden en la realización de las entrevistas.

Las claves utilizadas y sus respectivos significados son las siguientes:

P1: Profesora entrevistada N°1.

P2: Profesora entrevistada N°2.

P3: Profesora entrevistada N°3.

P4: Profesora entrevistada N°4.

E: Entrevistadora.

1° entrevista grabada: es en el establecimiento educacional Colegio Teresita de Lisieux, cuya entrevistada es la profesora N°1 (P1) a cargo del curso 2° año básico.

E: Según su experiencia, ¿Qué opinión tiene usted sobre el modo en que se aplican las clases de artes visuales en el aula?

P1: Yo creo que están obsoletas el modo en que se aplican las clases de artes visuales, ya que los profesores no potencian el pensamiento creativo y tampoco no conocen como los estudiantes pueden aprender las artes visuales, no conocen, no manejan la disciplina que enseñan y tiene que ver netamente con el, mmm... con la preparación que tuvo en la universidad estos profesores y tampoco que no hay un perfeccionamiento docente continuo en torno a las artes visuales, no nos hemos preparado, tampoco eh... hay tantos concursos que uno pueda participar o seminario con respecto a las artes visuales, no se potencian esa materia que es tan importante para nosotros y para los niños.

E: ¿Considera usted relevante las artes visuales en las prácticas educativas en la enseñanza básica? ¿Por qué?

P1: Son muy relevantes, tanto en el preescolar, en básica, como en media. En básica es muy muy relevante, sobre todo por el tema de que los niños a través de las artes visuales pueden producir textos, pueden crear, pueden desarrollar su imaginación y esto va ligado tanto con Lenguaje, con Matemáticas, con Ciencias Naturales, entonces es muy relevante, ya que a través de esto los niños eh pueden expresar sus sentimientos, sus emociones, pueden conectarse con el entorno, con su cultura.

E: Respecto a su formación universitaria ¿Considera usted que en sus años de estudios de pregrado se impartieron suficientes asignaturas relacionadas con la Educación Artística?

P1: Mira me hicieron como dos o tres pedagogías de Educación Artística, pero más que la cantidad es la calidad de ellas que no fue suficientemente buena. Porque se entregaban solamente como actividades para hacer en el aula, pero no se profundizaba en la pedagogía misma de las Artes visuales, tampoco no se hacía un análisis crítico de las Bases Curriculares o de los Programas de Estudio de Artes visuales como para que nosotros conociéramos que eje, que temática, que habilidades, que actitudes se pueden desarrollar y que se deben desarrollar en las Artes visuales y tampoco no sabíamos cómo podíamos ligarlo a las otras asignaturas para hacer un trabajo transdisciplinario. Entonces eso es muy pobre y lamentable que siempre se enfoque en Lenguaje, Matemáticas y que eso no se traduce a la Escuela. O sea el principal responsable de que las Artes Visuales sea una asignatura que no se aprovecha somos nosotros los docentes, porque no estamos preparados para ello.

E: ¿Qué contenidos de las artes visuales enseña en las clases de la asignatura?

P1: Bueno, primero el pensamiento creativo, también las técnicas a través de distintas herramientas, como tijeras, eh, tijeras, pegamento, cuchillo cartonero cuando son más grandes... que otras cosas más... mmm... también desarrollo lo que es la apreciación estética que ellos puedan traer una visión crítica sobre su entorno cultural y vean como las

artes se ligan con la cultura que estamos viviendo hoy en día y con nuestros antepasados, que ellos se den cuenta que tienen mucho que ver con que no se, a través de la poesía eh... uno refleja sus emociones, a través de una escultura también podemos expresar lo que sienten, lo que piensan, como está ligada la escritura con lo que se está viendo. Entonces que ellos sean críticos y que ellos puedan ver una pintura y puedan hablar sobre eso, que puedan ir a la calle y puedan ver una arquitectura y la puedan relacionar con el tipo de arte que se está viviendo en tal época, también como el arte ha repercutido en la cultura que tenemos hoy en día, entonces esas temáticas son súper importantes. También un tema de que ellos puedan describir situaciones, que ellos puedan describir texturas, puedan describir colores y puedan aplicar a su dibujo todas las técnicas que les hemos enseñado.

E: ¿Qué estrategias didácticas implementa en sus clases para enseñar artes visuales?

P1: La estrategia didácticas que más ocupó son el uso de TICS ya, porque también el programa nos dice que tenemos mucho que ocupar de esto porque ellos son nativos digitales, a través de eso es una motivación para ellos, que ellos puedan visitar eh... a través del laboratorio de computación, museos interactivos, que puedan indagar acerca de distintas culturas, distintas eh... artes rupestres, entorno naturales. También los llevo eh... al parque el Litre que está acá abajo, salidas a terreno para que ellos puedan ver las características porque es muy distinto ver una imagen que verlo en la realidad, o sea tocarlo, que usen sus sentidos, que puedan experimentar a través del tacto, de la vista y que a través de eso ellos puedan llevar a cabo lo que ven, lo que experimentan a través de la observación.

E: ¿Qué recursos materiales suele utilizar en las clases de artes visuales?

P1: Eh... materiales reciclables porque me gustan que ellos sean innovadores, que ellos puedan crear cosas nuevas y que utilicen ese pensamiento creativo en cosas que en verdad sirven, que utilicen ese pensamiento artístico en cosas útiles, no solamente el dibujo que les va a servir obviamente para expresar sus emociones, pero también cosas materiales que sean materiales que no tengan que comprar que tengan en sus casas, que tengan en el colegio y que está generando útil para la sociedad, eh... también obviamente utilizamos

masa para modelar, plastilina, eh... cosas que ellos tengan que hacer, que modelar, que aplicar técnicas, utilizamos lápices pasteles, temperas, para que aprendan distintas técnicas de pintura.

E: ¿Relaciona usted los contenidos de artes visuales con otras asignaturas?, ¿Cómo?

P1: Si, trato relacionarlos porque primero para que sean aprendizaje significativos, para que ellos puedan reflexionar no solamente desde una perspectiva, sino que desde varios puntos de vista, un mismo tema desde el punto de vista del Lenguaje, de la Historia, el punto de vista emocional, eh... trato de trabajarlo para que sea algo completo y también para que ellos complementen ciertos aspectos porque no todos los alumnos aprenden de la misma forma, entonces quizás si lo llevamos a las artes visuales el alumno puede aprender más haciendo, el lenguaje puede ser para los niños que son más visuales, que aprenden leyendo, auditivo, entonces trato de complementar, porque en el programa de estudio de artes visuales dice que son dos horas semanales de la asignatura, sin embargo dice que en cada asignatura debiese siempre trabajar con las habilidades de artes visuales, porque el pensamiento creativo, entonces cada vez que nosotros hacemos las clases yo siempre trato de que ellos puedan poner a prueba su creatividad, su imaginación, sobre todo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación que van muy ligado.

E: ¿Nos podría describir una experiencia práctica que usted haya considerado efectiva en la asignatura de artes visuales?

P1: Eh... sí. Bueno en historia estábamos trabajando los pueblos pre colombinos, los pueblos aborígenes y en artes visuales dimos la tarea de ir a investigar las características del pueblo en el ámbito artístico, como ellos desarrollaban su arte, como ellos fabricaban sus pinturas, que no es la misma de ahora. Hicimos comparaciones y similitudes de que técnicas usaban ellos, que herramientas utilizaban ellos, entonces ellos pudieron indagar, además pudieron escoger un arte, mmm... una vasija que ellos pudieran hacer con greda y lo que más interesante fue para ellos fue hacer el tema de la pintura, de hacerla con pétalos de flores, de hacerlos con hojas, con pedacitos de rama, entonces tuvieron que machacarlos. Para ellos fue muy significativo, ya que a través del arte pudieran conocer cómo vivían las

otras culturas y después exponerlas y explicar en qué consistía esa pintura, porque ellos lo hacían de esa forma, porque utilizaban esos colores y porque no habían otros, entonces fue muy significativo para ellos y motivante a la vez.

E: Según esa experiencia, ¿qué estrategias didácticas llevó a cabo para incentivar a los niños/as a efectuar una actividad significativa vinculada a las artes visuales?

P1: Primero, proponerlo como un proyecto que abarcaba varias asignaturas, entonces a ellos les gusta cuando son proyectos grandes, en que ellos tienen que exponer, es muy interesante. También el tema de que ellos indaguen y que ellos puedan descubrir su propio conocimiento a ellos los motiva mucho, porque no es algo que se le dé, es algo que ellos tienen que descubrir, ya, y también ellos hicieron su propia pintura estaban fascinados con eso. Entonces eso fue muy motivante y también que aprendieran algo nuevo y algo que pudieran compartir con otros.

E: ¿Cree usted que existen factores que potencien u obstaculicen la implementación de las artes visuales dentro del aula? (contexto sociocultural, afectivo, etc.)

P1: Bueno el primera factor como te dije en la primera pregunta es el profesor, porque es un obstáculo yo creo para el alumno actual, porque claro, los profesores no manejamos totalmente la disciplina que enseñamos en artes visuales, no conocemos tantas estrategias y tampoco nos perfeccionamos en ese ámbito, no sabemos la importancia que tiene, el sentido de la emocionalidad, del pensamiento creativo, de apreciar el arte, no tenemos... no sabemos cómo llevarlo a cabo en el aula, no sabemos qué actividades, que técnicas utilizar y nos quedamos claro... con actividades que son repetitivas, el típico dibujo, el típico ¿Qué hiciste en las vacaciones?, el dibujo libre, que es lo que más se repite, entonces el principal factor somos nosotros los profesores que no llevamos estrategias que los motiven a expresar sus emociones y a desarrollar su pensamiento, porque el pensamiento se desarrolla. Hay niños que se cierran por ejemplo al escribir un texto porque no tiene imaginación y no sabe cómo llevarla a cabo. Otro factor también importante tiene que ver con el contexto sociocultural, aquí es muy vulnerable, pero también tiene que ver con la familia que tampoco potencia el sentido cultural, ellos no van a salir a un museo, al menos

en este colegio, los niños no conocen muchos museos acá en Valparaíso, siendo que hay y tampoco el colegio no motiva instancias en que ellos puedan asistir a un museo ya... Emm... si ellos tienen las ganas de aprender, ellos tienen las ganas de hacer cosas y de conocer museos, yo creo que es muy distinto ir a un museo que verlo por fotos, sería muy distinto llevarlos y también tienen que ver con las conductas de ellos, porque a veces se han traído cosas acá, pero la conducta de ellos, como no están habituados a por ejemplo venga un show de títeres o venga una comedia dramática del teatro a presentarse, ellos no están acostumbrados y no tienen la cultura de respeto, pero son cosas que tenemos que ir desarrollando, con Daniela, buenos trabajamos el año pasado el museo de animales chilenos y creo que fue una experiencia súper enriquecedora para ellos, fue muy motivante también para las personas que visitaron el museo, o sea todo el colegio era como ¡Un museo! Porque era algo que habitualmente no hacían, entonces fue muy enriquecedor y bueno yo creo que los profesores ahora que somos más jóvenes tenemos la posibilidad de darnos cuenta de que las artes visuales es una asignatura totalmente importante, sobre todo para el tema emocional que es la base para aprender y le decía a los chiquillos que a veces no nos dicen cosas, pero a través del arte nos pueden manifestar todos sus sentimientos y todo lo que están viviendo, entonces podemos fortalecer, si se puede y yo creo que depende del profesor que se perfeccione, de que indague, de que innove, de que busque cosas nuevas y de que quiera ser mejor también.

2° entrevista realizada: se lleva a cabo la entrevista a profesora N°2 (P2) del Colegio Leonardo da Vinci.

E: Según su experiencia, ¿Qué opinión tiene usted sobre el modo en que se aplican las clases de artes visuales en el aula?

P2: Depende un poco de la experiencia, también del profesor de arte. Ehh... si es un profesor de arte, tiene claro que el principal objetivo de una actividad artística es el desarrollo de la creatividad del alumno y del estudiante, ehh... y que se tiene que plasmar distintas técnicas que permitan cierto, que la creatividad se desarrolle. Lo contrario es cuando el profesor básico hace la clase de arte, porque no muchas veces tiene claro cuales

es el principal desarrollo de que uno debe lograr en el aprendizaje esperado de los niños, que es justamente el desarrollo de su creatividad, si bien es cierto, tu intencionas técnicas distintas para que desarrollen distintos aprendizajes esperados, como el desarrollo de la psicomotricidad fina, como la coordinación viso-motora, uno también lo intencionas, porque busca la técnica apropiada para, sobre todo en los más pequeños, que todavía en primero, segundo y tercero básico hay aspectos de la psicomotricidad fina que todavía no lo tienen logrado al 100%, pero lo que más prima en una actividad artística es justamente el desarrollo de su expresión creativa.

E: ¿Considera usted relevante las artes visuales en las prácticas educativas en la enseñanza básica? ¿Por qué?

P2: Bueno, es primordial, porque todo esto tiene fundamento, detrás de la actividad artística está el desarrollo del pensamiento divergente, y el pensamiento divergente si lo tenemos claro como fundamento, es lo que alimenta al pensamiento lógico y para que haya un equilibrio en ambos en la inteligencia de un ser humano deben ambos pensamientos, el pensamiento lateral como el pensamiento vertical ambos deben estar armónicamente desarrollados. Si yo doy más hincapié a todo lo que es la parte lógica esa otra parte va quedando de lado y con el tiempo se va atrofiando. Entonces, por eso la actividad artística desde muy pequeño es muy importante, te estoy hablando desde el preescolar en adelante, ehh... debe ser desarrollado al 100%, primero porque son lenguajes y los lenguajes artísticos, sean musical, sean plásticos, sean de expresión corporal, todos los lenguajes artísticos tienen un fundamento maravilloso que es desarrollar mejor el ser humano como persona y desde esa mirada uno nunca debe perder el norte y por eso es que mientras más pequeños sean los niños, mejor es el desarrollo de las actividades artísticas en general, no solamente la visual, por eso nuestro colegio pretende eso, o sea, por eso tienen más horas de artes, por eso más música, porque yo quiero que el día de mañana sean niños que piensan y no que se dejan llevar por la masa, y eso solo me lo permite el pensamiento creativo, la seguridad que adquieren, a partir del desarrollo de su pensamiento creativo.

E: Respecto a su formación universitaria ¿Considera usted que en sus años de estudios de pregrado se impartieron suficientes asignaturas relacionadas con la Educación Artística?

P2: No, como educadora no, la investigación del desarrollo de las artes plásticas y de la música, porque yo soy más músico que artista plástica, ehh... fue por fuera. No lo desarrolla la Universidad Católica, lo desarrollé investigando por fuera, con cursos de capacitación, etc. Por ahí fue la cosa.

E: ¿Qué contenidos de las artes visuales enseña en las clases de la asignatura?

P2: Bueno, el primer contenido o aprendizaje esperado, es el desarrollo personal, lo veo primero desde la parte valórica, segundo el desarrollo de una apreciación estética, ehh... tercero la parte cognitiva también está presente, como se forman los colores primarios, los secundarios, ehh... que aspectos de la línea puedo desarrollar y puedo mejorar para mis dibujos, ehh... figura humana, las figuras de los animalitos, también siempre es importante saber que el arte, en este caso, lo ocupo como una línea vertebradora, pero siempre lo trabajo junto con otros aprendizajes esperados, por ejemplo, hoy día trabajamos justo en el curso que están ustedes estábamos trabajando, ehh... los animales del mar, si bien es cierto, no es un trabajo tan creativo, por qué se realizó, porque hay detrás un trasfondo de trabajar la parte, de como se dice, de patrimonio natural y para reforzar un poco lo que el profe primero está trabajando en naturaleza, entonces, pero también darle un toque artístico y bueno que hicieron ellos, bueno pintaron con témpera, puntaron, recortaron, escogieron, pintaron el mono que ellos querían, el animal que a ellos les llamaba más la atención, cantamos también, dentro de la misma clase, pero de una clase de visual.

E: ¿Qué estrategias didácticas implementa en sus clases para enseñar artes visuales?, ¿Qué sean significativas? ¿O que les haya resultado?

P2: Hay otras estrategias que tiene que ver cómo ir incorporando a la actividad plástica, ehh... otras formas de expresión manual, por ejemplo el desarrollo de trabajar con tintas de vegetales, y trabajamos con tintura de géneros, entonces como se llama eso de... anilinas que viene en metal. Participamos en un trabajo que llama ColoreArte y entonces

empezamos a hacer proyectos en donde los niños ocupaban la técnica de sumergirlo en tinta y bueno, pero primero hicimos el trabajo con mezclas de anilinas en papel, para que vieran que podría resultar, después ocupamos la técnica con agua caliente, con guantes, con todo lo que implica eso, con sal para que la anilina quede pegada en la tela, reciclamos también chiquillas, que eso también es súper importante, el reciclaje de prendas que ya no se ocupan, entonces trajeron cosas muy interesantes, recortamos, pegamos, hicimos un proyecto muy bonito y de echo que fuimos seleccionados hasta el final en Santiago, con un cuarto básico que ahora actualmente está en séptimo, que fue hace tres años, pero no he vuelto a trabajar en eso, porque igual implica un espacio especial con el que ya no cuento, eso es importante chiquillas, el espacio donde se realiza la parte técnica, ya.

E: ¿Qué recursos materiales suele utilizar en las clases de artes visuales?

P2: De todo, ehh... de todo, todo tipo de papel, ehh... distintos tipos de pintura, ehh... ocupamos obviamente tijeras, pegamento, todo lo que se te pueda ocurrir, materiales de desechos de todo.

E: ¿Relaciona usted los contenidos de artes visuales con otras asignaturas?, ¿cómo?

P2: Siempre, de distintas maneras, por ejemplo desde la motivación, ehh... ocupo todas las estrategias que puedas imaginar, por ejemplo el cuento, yo soy muy buena contadora de cuentos, entonces siempre tengo cuentos que se me, que tengo aquí en mi memoria, entonces los utilizo para. O a veces simplemente aprovecho la capacidad musical y le traigo una canción lista para, entonces jugamos un rato, nos distendemos y después partimos con lo otro. También ocupo mucho la técnica de potenciación creativa que es un trabajo que hace un profesor de Santiago, que se llama Egidio Levi, y yo he hecho toda su capacitación, como cuatro o cinco cursos. Ocupo también música docta, o sea distintas estrategias, porque siempre hay una estrategia, eso es muy importante, nunca chiquillas y ese es mi consejo para ustedes, nunca vayan con la clase pelada, vayan siempre con una estrategia, con un contenido, con una profundización y siempre tener claro que los niños tiene menos capacidad de concentración, por lo tanto no puedes ir con solo una actividad preparada, tienes que tener la carta bajo la manga.

E: ¿Nos podría describir una experiencia práctica que usted haya considerado efectiva en la asignatura de artes visuales?

P2: Con primero básico todo lo que implica juego y descubrimiento, ehh... trajimos distintas superficies, por ejemplo rodillos, rodillos que usan los pintores, pero el más delgadito y les pusimos distintos tipos de temperas y ellos iban mezclando y veían lo que iba resultando con el rodillo, que es muy interesante. Después también aplicamos la misma técnica, pero con rodillos que tenían figuritas y lo trabajaron en superficies en donde dejaban sus huellas. Entonces trabajamos huellas, tanto naturales, como las que el hombre ha hecho, por ejemplo, la huella de la zapatilla, ehh... etc, que en realidad se te va ocurriendo, la huella de las llaves, de las monedas, son cosas que ha hecho el hombre, pero también huellas que son naturales, como las hojas, las piedras, etc. Entonces todas esas cosas en si son súper significativas porque los niños están siendo detectives, ya, lo vinculan a otras cosas. Les digo, sí, porque los detectives tienen que saber bien qué tipo de huella y tú siempre lo vas vinculando con otras cosa, nosotros tenemos huellas dactilares.

E: ¿Cree usted que existen factores que potencien u obstaculicen la implementación de las artes visuales dentro del aula? (contexto sociocultural, afectivo, etc.)

P2: En realidad son múltiples factores, pero probablemente en el caso de otras escuelas, porque no es el caso de acá que yo permito que fluya, ehh... a veces el espacio físico, a veces la falta de entendimiento de lo que se persigue con una clase, eso, si tú tienes claro a lo que vas ten por seguro que tus resultados serán siempre exitosos, ah! Y teniendo claro algo... que a veces en los niños el resultado no es súper lindo, que tengan claro eso, porque a veces a simple vista no te parece lindo, pero quizás no va por ahí (murmillos de otra profesora) ¡Exactamente! La profesora lo acaba de decir: Lo que es bello para mí, no es bello para ti. Lo importante es que el niño quede contento, y si tu lograr eso tiene un 100% el trabajo avanzado. Porque si tú le preguntas ¿Te gusta lo que hiciste? Y él te dice Si! Porque esto, porque lo otro o a veces te justifican: Yo puse esto, por esto. Entonces tu entiendes el concepto, porque a veces vemos pintores que pintan, no se po, mamarrachos, un puro punto en la pared y tú lo entiendes ninguna cuestión, pero para el ese punto es

súper significativo. Teniendo claro lo que bueno para ti no es bueno para mí, y por eso a veces es difícil evaluar el arte, así que tienes que tener muy claro que quieres evaluar, que desarrollo todo el trabajo, que desarrollo la técnica que enseñaste, quédate con eso, el resultado es válido para el que lo hizo, y desde eso el lenguaje artístico, por ejemplo, yo soy compositora, entonces a veces mis canciones son significativas para mí, pero para el resto que las escucha les parece triste, les parece fome, le parece que se yo, pero da lo mismo, el proceso de la creación, es como si sale un hijo de ti.

3° entrevista grabada: se lleva a cabo a la profesora N ° 3 (P3) del colegio República del Líbano.

E: Según su experiencia, ¿qué visión tiene usted con respecto a la forma en que se desarrollan las clases de artes visuales en el aula?

P3: Bueno, según mi experiencia, las clases de artes visuales, tienen, dependiendo del profesor, distintas miradas, a pesar de que el programa dice una cosa, los profesores lo aplican como ellos es parece que hay que hacerlo. Yo he visto en colegas que en Artes Visuales se dedican a reforzar algunos contenidos de otras asignaturas y lo ligan con ello, y hay otras personas que rigen y se ciñen a lo que pide el programa. Yo, por lo menos, es eso lo que veo con respecto a la educación artística, que no tiene como mucho peso dentro del currículum de la Educación Básica.

E: ¿Y considera relevante las Artes Visuales en las prácticas educativas de la Educación Básica?

P3: Yo creo que todas las asignaturas son relevantes, porque cada una aportan desde un ámbito o desde un estilo de enseñanza, por ejemplo, hay niños que tiene el lado super desarrollado de la creatividad y necesitan de esa expresión, o sea, que si uno no trabaja la Educación Artística estamos como mutilando una parte del ser humano, o sea, no todos son de matemáticas, lenguaje, para mí es súper fundamental esta rama al igual que las otras.

E: Y respecto a su formación universitaria, ¿Considera usted que sus estudios de pregrado se impartieron suficientes asignaturas relacionadas con la Educación Artística?

P3: Bueno, mira, primero yo estudié Educación Parvularia, ahí... En la UCV, ahí varios profesores no enseñaban así como la expresión artística en el párvulo, nos enseñaron algunas técnicas, pero cuadrículadas cosas así que yo recuerde no me sirvieron mucho. Después cuando estudié Educación Básica, la profesora tenía una idea sumamente , a ver, como idealizada, ella era como muy artística para sus cosas, entonces ella decía en un profesor de artes no era un crítico de artes, por lo tanto uno nunca le podía encontrar feo el trabajo de un niño y lo importante era que se expresara y qu tenía todo un discurso de como ella veía la educación artística, nos hizo hacer varios trabajos en donde nosotros tuvimos que aplicar técnicas, pero nunca se profundizó mucho, digamos, en la historia del arte, por ejemplo, en la didáctica, no, era como bastante técnico, técnico en el sentido de enseñar...

E: ¿Podría decirse conocimientos más duros?

P3: Claro ,y también, esto de las técnicas, como hacer esto, como hacer esto otro, pero no el "como tú tienes que hacer" para hacer la clase de Educación Artística, Yo creo que eso lo aprendí cuando comencé a ejercer como educadora de párvulo, en la práctica como que me di cuenta, "hay esto se hace así o así", pero las profesoras en sí no nos entregaban muchas herramientas, cuando uno salió de la universidad se ve que solo le enseñaban las etapas del dibujos, la evolutivas, pero no nos enseñaron, por ejemplo, como qué metodologías podríamos utilizar para que los niños hagan ese tipo de dibujos.

E: Ok, gracias profesora, y con respecto a los contenidos ¿cuáles son los que enseña en las clases de la asignatura?

P3: Bueno, en realidad, más que contenidos, son habilidades las que uno trata de trabajar con los niños y bueno, a partir de, por ejemplo, la observación de trabajos de artes, las apreciación del entorno la creatividad, un montón de cosas que uno está tratando de trabajar con ellos, pero así como contenidos ya, por ejemplo, el impresionismo, no, porque como son tan chiquititos unos les enseña, por ejemplo, quién fue Vincent Van Gogh, les enseña,

les muestra, que ellos vean, observen, distintos tipos de dibujo, y que después ellos representen pero no así como el contenido duro.

E: Bien, y con respecto a estas clases, ¿cuáles son las estrategias que implementa para enseñar éstos contenidos, o éstas habilidades?

P3: Bueno, depende, porque como estrategia se podría decir que a partir de la observación directa saliendo a terreno a mirar, a observar, por ejemplo, el entorno natural o los animalitos, también puede ser en una proyección de Power Point o traerles láminas, por ejemplo, láminas de cuadros de artistas famosos, y ahí a partir de eso los niños primero lo describen, dicen qué es lo que sienten o qué es lo que se imaginan, etc. y después de que ellos ya lo han asimilado, pueden hacer sus trabajos creativos, de representación.

E: ¿Cómo realiza esos trabajos?, o sea, ¿usted pretende que realicen el trabajo como copia?

P3: No, yo modelo, por ejemplo, ya, si le digo "vamos a hacer un trabajo" como en esa clase que fue grabada, les mostré como era el artista utilizaba los elementos de la naturaleza como las flores, las frutas, las hojas, para crear o hacer un trabajo de arte, una cara, así, y después yo les dije y les modelé como podemos hacer un rostro con la fruta, pero la idea es que no siguieran el modelo, sino que libremente ellos escogían lo que quería utilizar y lo incluían de la manera que ellos se imaginaban que era este rostro, o sea, específicamente en esta clase, en otras por ejemplo, yo le decía "ya, vamos a salir a mirar un pino, miren el pino, y ya, cómo podemos hacer el pino", y entonces, con la intervención de ellos yo le puedo ir diciendo se hace así o "así", pero después ellos deben hacer sus propias creaciones, no copiar.

E: ¿Y qué recursos o materiales suele usar en estas clases de Educación Artísticas?

P3: Ehh, bueno, gracias a Dios, cuento con hartos materiales, porque se les pidió a los alumnos, tienen témperas, papeles, gredas, bueno pero yo ya trataba de que fuera bien equilibrado, por ejemplo, en una clase podríamos ocupar la técnica del modelado con plastilina, a la otra clase, podría ser modelado con greda, después, pintar con témpera,

después, dibujar con lápices grafitos, pintar con lápices de cera, etc., o sea, eso en realidad... material de desecho también hemos utilizado, y con lo que tengo en realidad a mano.

E: Bueno profesora, gracias, y para continuar, ¿relaciona los contenidos de Artes Visuales con otras asignaturas?

P3: Sí, y sobre todo en primero básico, cuando hacía clases en primero básico, cuando estábamos trabajando una letra, ejemplo, cuando trabajamos con la "A", dibujábamos una abeja, relacionábamos a "A" de abeja, estábamos en el mes del más y hacíamos un collage del mes del más y así cada uno se iba relacionando con distintas asignaturas, no con una, sino con varias...

E: Como lo hizo en esa clase en que se grabó, relacionó contenidos de Ciencias Naturales, estas de las estaciones...

P3: Sí, y ahí lo aterrizamos, justamente, o sea como te digo de la asignatura si mientras o podemos hacer algo bonito o concreto con lo que estamos aprendiendo, ellos felices. Hace un tiempo trabajamos con la cordillera de Los Andes con plastilina y les quedaron súper bonita, entonces a ellos les significó más..., hicieron una maquetita súper sencilla, pero ahí se les quedó el concepto de cordillera peor porque lo hicieron, porque tú sabes que hay niños que son kinestésicos y aprenden haciendo, entonces es súper bueno, a mí me encanta relacionarlo con las otras asignaturas.

E: Y con lo anteriormente dicho, ¿eso quiere decir que usted lo hace de forma empírica la relación entre una asignatura y otra?, ¿o lo hace de varias formas a mismo tiempo?

P3: Emm, sí, o sea, siempre tengo la mirada global de los contenidos, porque en la educación parvularia una siempre trabaja proyectos de aula proyecto, entonces generalmente trato de ir uniendo todas las asignaturas para que los aprendizajes fueran más acabados, con distintas miradas.

E: Con respecto a la evaluación, ¿Cómo evalúa los trabajos creados en la asignatura de Artes Visuales?

P3: A través de lista de cotejo, rúbrica, eehh...

E: No, me refiero a cómo o qué criterios utiliza a evaluar el trabajo de arte.

P3: Ahh, los criterios, bueno, en las rúbricas generalmente hay un indicador que habla sobre el seguimiento de instrucciones, si representó...dependiendo lo que yo quiera lograr en mi objetivo, porque si es, por ejemplo, expresarse libremente, evalúo por su puesto la creatividad, si fue creativo el trabajo o si se lo copió al compañero, o sea, si en realidad fue creativo también se evalúa, por ejemplo, si el trabajo está terminado o no terminado, en lo que respecta en el ámbito de responsabilidad, si trabajó consciente, de forma ordenada, ponte tú, son distintos los indicadores, pero los que tienen que ver con la asignatura en sí, se desglosan del objetivo para la clase.

E: Con respecto al concepto de creatividad, como lo podría usted definir en breves palabras.

P3: ... que difícil la pregunta.

E: Por eso mismo la pregunto, más o menos la idea es que usted nos explique lo que usted entiende del concepto o cómo se lo explica o lo aplica a los niños.

P3: Aah, no quieres nada.

E: Mejor pidámosle solamente la definición, para ser más precisas.

P3: Creatividad, bueno, yo creo que lo que cada uno interpreta y como el sueño de ciertas cosas o elementos que..., es como usar la imaginación, abstraerse y mirar desde otro punto de vista, y por eso la creatividad siempre tiene que ver con que cada uno tiene su creatividad, no puede ser que todos vean del mismo modo las cosas.

E: Y nos podría describir una experiencia práctica en donde usted haya considerado efectiva para su clase de Artes Visuales.

P3: Algo efectivo, bueno...

E: Alguna experiencia que haya sido más significativa para los niños y usted, que haya tenido buenos resultados, etc.

P3: Si, mira, sabes que cuando estábamos viendo Van Gogh, le mostré sus girasoles, les mostré varias diapositivas de..., yo les contaba que a él le gustaba mucho fijarse en los elementos de la naturaleza y por eso, siempre o de repente, eran las noche estrellada, y ahí les fui contando, y le empecé a contar de la biografía de él y uno puede pensar que es tan lejano, pero a ellos le llamó mucho la atención y después siempre se acordaban de él, de repente salía en los libros alguna imagen de las obras de Van Gogh y a ellos no se les olvidó más, ellos sabían que se trataba de Van Gogh, entonces a ellos les llamó la atención, porque yo les conté de su vida, como cuando se había cortado la oreja o qué sé yo entonces lo encontraba tan llamativo que les quedó como en la retina y sus obras les gustaron muchos, y entonces hicimos autorretratos, como a él le gustaba hacer autorretratos, al final fue como una unidad entera, los autorretratos, ellos se dibujaban parecidos a Vincent Van Gogh, así como bien, medio abstracto, no tan convencionales, y también los enmarcamos, y después los girasoles, como te digo, ellos dibujaron sus girasoles con témpera y ellos felices, o sea como te digo, para ellos fue un aprendizaje muy significativo.

E: De hecho en la clase que yo le gravé, en la activación de conocimientos previos, cuando usted menciona a Van Gogh, y todo los niños empezaron a decir "ooh, si Van Gogh, el que se cortó la oreja".

P3: Si, si (risa), y a ellos, como te digo, les llamó la atención, además como para enganchar porque de repente no todas las historias de los artistas son tan entretenidas o llamativas, entonces para enganchar uno siempre recurre a los aprendizajes previos que ellos en realidad para ellos fue significativos, porque después si les nombro algo que ellos no "pescaron" no me van a hacer caso.

E: Claro, está bien; y según esa experiencia, ¿qué estrategias didácticas llevó a cabo para incentivar a los niños, al efectuar una actividad significativa al vincularla con las artes visuales?

P3: Yo creo que siempre, y no lo hago solo en Artes Visuales, siempre conecto lo que van a aprender con alguna experiencia de vida, con algo que ya saben, o sea, siempre hago el ensamblaje, o sea, el andamiaje, y partir desde lo que ellos saben para lograr el aprendizaje y siempre me resulta, porque ellos siempre tienen algo que decir, a pesar de que ellos... uno nunca parte de cero, jamás, porque ellos siempre van a tener una experiencia que asimilen con eso, y de ahí ellos parten estructurando lo que viene después.

E: ¿Y cree usted que existen factores que potencien u obstaculicen la implementación de las Artes Visuales dentro del aula? puede referirse al contexto sociocultural, socioafectivo...

P3: O sea, yo creo que a estos niños les gusta mucho, y de una forma de expresión para ellos es tan potente que tu les dice "Artes Visuales" y ellos saltan y se emocionan, porque es algo que ellos les gusta mucho, porque a pesar que nosotros hablamos del constructivismo, que hoy en día ya no está el conductismo implementado, así como "ay, las cosas solo con reglas, así y 'asá'", ellos igual sienten que tienen más libertad de acción en artes visuales y que están haciendo algo que les gusta por placer, a ellos les encanta modelar, pinta, entonces yo creo que por parte de los niños tienen una muy buena disposición; ahora, lo que yo creo que nos juega en contra es que esta asignatura... vuelvo a repetir, no está como muy..., hay personas que piensan que no tiene mucho peso en el currículum y se la salta, las cortan, la achican, la mutilan y la usan para otra cosa y eso yo creo que es lo que, en el contexto, va en desmedro para la asignatura.

E: Entonces ese es un factor que puede obstaculizar el quehacer en la asignatura

P3: Si, yo creo que va por el asunto de las necesidades de la escuela porque de repente están con el tema del SIMCE y utilizan Artes Visuales para practicar contenidos de Lenguaje. Entonces es eso lo que pasa.

E: ¿Y algún otro factor que potencie la implementación de las Artes Visuales?

P3: Bueno, yo creo que éstas instancias, ponte tú de que estuvo la semana de la Educación Artística en donde se pidió que todas las escuelas participara, entonces eso potenció la Educación Artística, porque no sé si ustedes alcanzaron a ver una exposición preciosa y nos

dedicamos a hacer Artes para exponer y esas instancias de concurso, de "semanas" yo creo que lo potencian.

E: ¿Quiénes proponen esas instancias?

P3: Lo de la semana, me parece que es de la UNESCO, era una iniciativa de la UNESCO que mandó a todas las escuela. Ahora el nuevo director del colegio quiere que se dé a conocer, entonces estamos participando en concurso. La otra vez participamos en esto de los "huevitos de pascua" y se ganaron un concurso los chiquititos de Primero, de quien decoraba mejor el huevito de pascua, también participaron en el mes del mar, en el paseo del 21 de mayo, la profesora e cuarto llevó a un grupo de alumnos a participar, entonces estamos haciendo cosas para promover la Educación Artística.

4° entrevista grabada: es en el establecimiento educacional Colegio Teresita de Lisieux, cuya entrevistada es la profesora N°4 (P4) del curso 1° año básico.

E: Profesora, según su experiencia, ¿qué opinión tiene usted sobre el modo en que se desarrollan las clases de artes visuales en el aula?

P4: Bueno... yo por la experiencia que tengo, las artes visuales te apoyan en las otras asignaturas ¿ya? y también te apoyan en el sentido de que los niños sean más creativos, porque resulta que ellos aplican diferentes técnicas... o expresar lo que cada uno siente en cuanto a una temática que presenté con los niños... ellos van a poder desarrollar más su creatividad. Así que pienso yo, que para mí, es una de las asignaturas importantes, porque si bien es cierto está la asignatura de artes, pero la parte de artes nosotros lo vemos en el diario vivir de ellos, porque igual se aplica lo que sea en el hecho de que tengan que dibujar, que tengan que pintar, que tengan que hacer trazos, todo eso, cierto, va implementado en las otras asignaturas también.

E: ¡Ya! Considera usted que es relevante la asignatura, por tanto... en las prácticas educativas de enseñanza básica ¿cómo evidencia usted en sus clases esta idea de enseñar

mediante la creatividad, el desarrollo de la creatividad, la expresión? ¿Cómo usted lo implementa?

P4: Cómo lo implemento... Bueno, igual yo pienso, que ahora los currículum o los programas de las asignaturas vienen con harto apoyo, ya... entonces, vienen con apoyo en el sentido de láminas en el sentido que también los niños, fuera de conocer su entorno, también van a conocer la parte cultural en cuanto a lo que es... los pintores, en cuanto lo que se trabaja la temática del color, de que ellos sepan aplicar.

E: Ahora... respecto a su formación universitaria ¿considera usted, que en sus años de estudio de pregrado se impartieron suficientes asignaturas relacionadas con la educación artística?

P4: Claro, por eso es que yo te digo, o sea, de que como ahora se tiene como la asignatura de artes, antiguamente cuando yo recién salí egresada se trabajaba diferente. Trabajábamos en el sentido de lo que era transversal, todo transversal, entonces igual estaba la aplicación de ella.

E: Pero una asignatura así, como solamente para aprender cosas relacionadas con el arte o la enseñanza del arte ¿tuvo? O ¿no? Porque por ejemplo, nosotras en particular, hemos tenido muy pocas asignaturas relacionadas con eso, entonces nos gustaría saber...

P4: ¡Ah! Ya... ¿en parte de lo que yo estudié?

E: Claro, Sí.

P4: ¡No!

E: Si su malla curricular contemplaba esta asignatura.

P4: No, no estaba. Estaba digamos dentro de la pincelada que te daban nada más, pero nunca tuve una asignatura dedicada a las artes.

E: Usted nos podría comentar ¿qué contenidos de artes visuales enseña en las clases de esta asignatura?

P4: Bueno los contenidos que enseñó en las clases de artes siempre se basan en el programa, hemos visto las líneas curvas, rectas lo cual se relaciona con las clases de matemáticas, hemos trabajado con el punto rellenar con puntos... los colores, los cálidos, los fríos, también que ellos lo relacionen con su medio con su contexto, los contenidos siempre se relacionan con lo que los niños quieren transmitir, mediante las artes ellos demuestran lo que sienten, lo que piensas, su creatividad, sus sentimientos.

E: En cuanto a las estrategias didácticas, nos podría comentar ¿cuáles implementa en la asignatura de artes visuales?

P4: Estrategias didácticas son muchas, no podría decirte una porque eso siempre varía del grupo curso, de los niños, su carácter, este curso me tocó un grupo súper tranquilo en el cual puedo usar un tipo de estrategia que con el curso del año anterior jamás pude. Las estrategias siempre dependerán del contexto, uno tiene que saber cuál ocupar según los intereses de los niños, lo importante es que se les dé el espacio para poder demostrar sus sentimientos y dejar fluir su imaginación, junto con que conozcan su medio el lugar donde viven y que en ese lugar también hay arte...en las clases de artes siempre se les da la oportunidad de dar su opinión y que digan que opinan o piensan de otras obras, de lo que observan, etc.

E: En estas clases ¿qué recursos materiales suele usar?

P4: Utilizamos distintos materiales, el último que usamos fue la cerámica al frío para realizar un cuadro por el día de la mamá, también usamos las mostacillas para insertarle como decoración, otras veces ocupamos lápices pasteles que les gusta mucho a los chiquillos, las cartulinas, gredas, témperas, papeles entretenidos, los pinceles, trabajan hasta con los dedos.

E: Los contenidos de artes visuales que usted enseña ¿los relaciona con otras asignaturas? ¿Cómo los relaciona?

P4: Sí, siempre las artes se están relacionando con las demás asignaturas, con lenguaje sobretodo, los niños siempre están dibujando y pintando, para el día de la mamá como

comenté, ellos a lo que tenían escrito a sus mamás le incorporaron el cuadro con sus fotos, usando las técnicas que aprendieron en la asignatura de artes visuales, el cómo moldear la cerámica, cómo pintar, todo eso lo complementaron con lo que le escribieron a su mamá... en matemáticas siempre se relaciona también todo lo que son las figuras geométricas y cuerpos geométricos, se muestran los diferentes pintores que utilizaban estas figuras y ahí también se hace una relación. En general en todas las asignaturas los alumnos tienen que dibujar o hacer algo relacionado con la pintura para ejemplificar o apropiarse del aprendizaje, ya que de esa manera, dibujando y pintando les queda mucho más claro el contenido.

E: ¿Nos podría describir una experiencia práctica que usted haya considerado efectiva en la asignatura de artes visuales?

P4: Experiencia que haya considerado efectiva... bueno para mí que una clase sea efectiva es cuando el alumno es capaz de desarrollar, de expresar su creatividad a través de sus dibujos, pinturas y de cómo las expresa, las clases pueden salir bien o no, porque eso depende mucho de los niños, si están con ganas de trabajar, si el día lo permite, si están con entusiasmo o andan “mañosos”, entonces, hay una serie de elementos que permiten que una clase sea efectiva o no. Lo que sí ha servido es el uso de videos, a los chiquillos les gustan mucho, el trabajar con las manos también ha sido bueno, los alumnos trabajan bien, pero el problema es que queda todo manchado, los más desordenados siempre molestan y ensucian a sus demás compañeros, por eso digo que, que una clase sea efectiva depende de los niños más que nada, porque uno puede preparar una muy buena clase pero si ellos no quieren por cualquier motivo no servirá de nada...Es por eso que debemos motivar a los alumnos, a ellos les encantan las artes, y nuestra labor seguir motivándolos que vaya creciendo su creatividad, que sean capaces de desarrollar todos o la mayoría de potencial que tienen como creadores, pero también va de la mano de las actitudes, las artes también permiten desarrollar eso en los niños, que es lo muchas veces más cuesta, las actitudes de respeto con su trabajo, con el de sus compañeros, con el compartir ideas y expresiones de sentimiento, de limpieza y orden.

E: Según, estas experiencias que usted relata, ¿qué estrategias didácticas llevo a cabo para incentivar a los niños y niñas a efectuar una actividad significativa vinculada a las artes visuales?

P4: Lo significativo se ha dado en el marco de sus intereses, cuando ellos han elaborado un trabajo con los materiales, colores y ha sido de estilo más libre ha sido de gran significancia para ellos. Cuando han hecho trabajos como el del día de la mamá también han estado muy motivados, les gusta trabajar con materiales nuevos y que tengan una función como el del cuadro, que tenga una utilidad para ellos o en este caso para sus mamás, pero que sirva para algo.

E: ¿Cree usted que existen factores que potencien u obstaculicen la implementación de las artes visuales dentro del aula, como el contexto sociocultural, afectivo, etc.?

P4: Mira no creo que la situación socioeconómica, que es vulnerable en un porcentaje importante del curso y del colegio, obstaculice el aprendizaje de las artes, así como un niño de buen nivel socioeconómico puede aprender un niño vulnerable también, ese no es impedimento para que logre los objetivos, lo que sí creo puede obstaculizar es el lugar para realizar una clase, para mí una clase ideal de artes visuales sería en una sala propia de la asignatura, que hubiesen mesas, escritorios especiales para cada niño, donde tuvieran todos los materiales necesarios con lavamanos y el espacio suficiente para poder usar cualquier tipo de material como a gran escala, nosotras con la tía Jocy (Asistente de educación) perdemos mucho tiempo en ir al baño con los niños que se laven las manos, reorganizar la sala, si ocurre un incidente y se ensucia la sala se paraliza todo, perdemos tiempo en limpiar, en sacar el material, el espacio es reducido para que los niños puedan estar cómodos trabajando sin ensuciar el trabajo de sus compañeros. La falta de un espacio solo dedicado a la asignatura de artes visuales creo si obstaculiza la implementación de los contenidos.

Transcripciones de entrevistas realizadas a los/as estudiantes de 1° y 2° año básico

A continuación, se presentan las transcripciones de las entrevistas realizadas a los/as alumnos/as de 1° ciclo básico: 1° y 2° año básico, en las cuales manifiestan sus percepciones y experiencias en torno a la asignatura de Artes Plásticas.

1° entrevista grabada es en el establecimiento educacional Colegio Teresita de Lisieux, cuyos/as entrevistados/as son alumnos/as de 1° y 2° año básico del establecimiento.

Las claves utilizadas y sus respectivos significados son las siguientes:

A1: Alumna N° 1 (Segundo Básico)

A2: Alumna N°2 (Segundo Básico)

A3: Alumna N° 3 (Segundo Básico)

A4: Alumno N° 4 (Segundo Básico)

A5: Alumna N° 5 (Primero Básico)

A6: Alumno N° 6 (Primero Básico)

A7: Alumno N° 7 (Primero Básico)

A8: Alumno N° 8 (Primero Básico)

E: Entrevistadora.

E: Niños ¿Qué actividades suelen realizar en sus clases de Artes Visuales?

A1: Amm... ehh... las actividades que hacemos en arte... emm... ahora vamos a investigar de... de los árboles y el Carnaval de Venecia.

E: ¿Suelen hacer siempre estas actividades o realizan otras?

A1: Emm... primero la profesora nos dice que si alcanzamos a terminar lo de los árboles investigaremos lo del Carnaval de Venecia.

A2: Lo que hacemos en artes visuales es... estamos haciendo los árboles naturales nativos, vamos en los árboles nativos del sur.

E: ¿Qué hacen con los árboles?

A2: Mmm... hacemos con los árboles, estamos escribiendo las características de ellos.

E: ¿En Artes?

A2: Sí, y la gente, como por ejemplo como vamos a hacer un afiche de los árboles nativos y si los tenemos todos en el cuaderno podremos hacer un afiche con ellos.

E: ¿Eso en la clase de Artes?

A2: Sí.

A3: Lo que estamos haciendo en la clase de visuales es... estamos escribiendo las características y dibujando, en otras clases también hacemos dibujos con temperas y todas esas actividades de artes.

E: ¿Cuáles son todas esas actividades? Nómbralas

A3: Pintar con témpera, ammm... ver videos y algo así.

A4: Hay veces que dibujamos los árboles, después los escribimos o escribimos y después los dibujamos y vamos a investigar sobre el Carnaval.

A5: Dibujar, en artes hacemos dibujos y manualidades con las manos.

E:  Qu  tipo de manualidades?

A5: Cabezas, partes del cuerpo con masas, hartas cosas...eso.

A6: Escribo el objetivo y pinto... cualquier cosa. Un día hice una pelota, otro día hice una cara con masas.

A7: Hacemos dibujos, realizamos maniobras con las manos, hicimos una vez una cabeza humana y...y eso.

A8: Dibujamos y pintamos.

E: ¿Qué dibuja y qué pinta?

A8: El otro día dibujamos personas humanas.

E: ¿Les gustan las clases de Artes Visuales? ¿Por qué?

A1: La respuesta es sí, me gustan las clases de artes visuales.

E: ¿Por qué le gustan las clases de artes visuales?

A1: Porque me enseñan el artes visual.

E: ¿Qué es el arte visual?

A1: El arte visual es el Arte (risas).

E: ¿Cómo definirías tú el arte?

A1: Como... como

E: ¿Qué es para ti la clase de arte? ¿Por qué te gusta?

A1: Me gusta porque podemos dibujar y a mí me gusta dibujar y también para escribir de amm... por ejemplo... para hacer afiches, pero naturales, investigaciones y copiar dibujos, eso me gusta.

A2: Lo que más me gusta de artes es pintar con témperas, dibujar y también hacer afiches y hacer textos por ejemplo... los afiches.

A3: Me gustan artes porque dibujamos con témpera y como ahora con los afiches de artes así aprendemos más bien dibujar árboles de distintas formas.

A4: La clase de artes me gusta porque pintamos, dibujamos y aprendemos a hacerlo cada vez de mejor manera.

A5: Me gusta porque nos dejan cambiarnos de puesto, nos dejan sentarnos donde queramos

E: ¿Solo por eso?

A5: Sí... y porque dibujamos.

A6: Porque es muy entretenido

E: ¿Por qué es entretenida la clase de artes visuales?

A6: Porque podemos dibujar y pintar, mi actividad favorita.

A7: Porque realizamos maniobras con las manos, escuchamos música, nos dejan sentarnos donde queramos, es más libre la clase.

A8: Me gustan las clases de artes porque nos dejan sentarnos en cualquier puesto con otra persona.

E: ¿Por eso te gusta?

A8: Sí, por eso.

E: ¿Qué materiales suelen usar en las clases de artes visuales?

A1: En la clase de artes usamos pinceles, lápices, crayones, témperas... emm... hojas de block, lápices pasteles, acuarelas, y... muchos materiales más.

A2: Solemos usar los papeles maché, papel crepé, block, témpera, pincel, lápices, lápices pasteles, scotch, cinta masking, pegamentos, silicona.

A3: En las clases de artes usamos brillo, lentejuelas, hojas con diseños, lápices pasteles, témperas.

A4: En las clases de artes usamos lápices, sacapuntas, goma y también ocupamos hojas de block, hojas con cosas dibujadas y otras cosas.

A5: Usamos arcilla, pintura, témpera, papel volantín, lápiz y goma ... y ...eso.

A6: Pinturas, pinceles, goma, y... plasticina.

A7: Masa, lápices, goma, plasticina, pinturas y pinceles.

A8: En las clases usamos lápices, regla, goma, pintura, pincel y lápices de colore...y vasos.

E: ¿Qué ha sido lo más interesante que han trabajado en artes visuales? ¿Por qué?

A1: De la clase de artes lo más interesante es que... podemos investigar, descubrir cosas, escuchar cosas que no sabemos, etc.

A2: Para mí lo más interesante es investigar sobre cosas, por ejemplo de Venecia, Brasil China, como lo hemos hecho... también me gusta hacer afiches porque pueden ir con dibujos y la gente admira como son y admiran también la inteligencia que se puede entregar por el afiche.

A3: Lo más interesante de artes para mí es la realización de afiches porque aprendemos más cosas, como los árboles yo he aprendido árboles de otros países y a dibujarlos.

A4: Para mí lo más interesante es dibujar, es mi actividad favorita así que por eso es lo más interesante para mí, la clase de artes me deja hacerlo.

A5: Hacer una cabeza humana.

E: ¿Por qué hacer una cabeza humana ha sido lo más interesante?

A5: Porque nosotras podíamos ocupar arcilla y la tía dijo eso y todos se sorprendieron.

A6: Que hiciéramos una cabeza con masa, hacerle ojos, orejas, boca y nariz y cejas y después pintarlas es lo más interesante para mí.

A7: Los dibujos de las personas

E: ¿Por qué es lo más interesante para ti?

A7: Porque así podemos aprender a dibujar mejor y a mí me gusta dibujar.

A8: Dibujar.

E: Dibujar qué cosa.

A8: Dibujar con pinturas... con témpera.

E: ¿Ustedes usan lo que han aprendido en las clases de artes en otra asignatura?

A1: Sí.

E: ¿Cómo?

A1: Lo ocupamos a veces como para pintar paisajes, por ejemplo, en las clases de ciencias naturales, ocupamos lápices pasteles, silicona, goma eva para hacer lo que estudiamos en esa asignatura.

A2: Sí, en lenguaje, la escritura y los dibujos en los cuentos y fábulas. Los dibujos los relaciono con las actividades de lenguaje de escritura.

A3: Sí los relaciono.

E: ¿Cómo lo hace?

A3: En artes visuales como en las clases de matemáticas aprendí a escribir chico, relaciono las artes con la escritura, porque en artes en los trabajos hay que hacer la letra de diferente tamaño y ahí aprendí hacerla chica.

A4: Sí lo relaciono.

E: ¿Cómo?

A4: en matemáticas hago líneas, en matemáticas me sirve y en los trabajos de artes igual ocupo líneas, y en lenguaje hacemos dibujos cuando escribimos textos.

A5: No... solo usamos el lápiz, goma y papel volantín

E: Ya, pero eso son materiales, algo que hayan aprendido en las clases de artes y también lo hagan en otras asignaturas de otra clase.

A5: No

E: Y ¿crees que se podría relacionar lo que aprendes en arte con otras asignaturas?

A5: Sí, en lenguaje y en inglés, podemos aprender haciendo lo de la cabeza porque estamos aprendiendo las partes de la cara y se relaciona con lo que hicimos en artes

A6: No, no se relaciona.

E: ¿Crees que se podría relacionar?

A6: No sé cómo pero yo creo que sí.

A7: Sí, se aplica en otra asignatura

E: ¿En qué asignatura?

A7: En lenguaje ahí hicimos el regalo para el día de la mamá y le escribimos algo a nuestra mamá.

A8: Si se usa

E: ¿Cómo?

A8: En lenguaje algunas veces la tía nos enseña cosas con dibujos para que podamos entender mejor.

2° entrevista grabada: es en el establecimiento educacional Colegio República del Líbano cuyos/as entrevistados/as son alumnos/as de 1° año básico del establecimiento.

Las claves utilizadas y sus respectivos significados son las siguientes:

A1: Alumna N° 1.

A2: Alumna N°2.

A3: Alumna N° 3.

A4: Alumno N° 4.

A5: Alumna N° 5.

A6: Alumno N° 6.

E: Entrevistadora.

E: ¿Qué actividades realizan en sus clases de artes visuales?... tómense su tiempo para pensar, qué han hecho con la profesora.

A1: Un día hicimos un chanco de greda que lo estamos haciendo todavía.

E: Ya, ¿y qué más han hecho?

A2: Hicimos un barquito de papel.

A3: Hicimos una cosa que la tía dibujó un pez y nosotros teníamos que decorar con papel.

A4: Hicimos figuras con la plastilina.

A5: A veces hacemos cosas que las tías nos dicen

A6: A veces hacemos flores, o tortugas, a veces animales, cosas así.

A2: A veces la tía nos dice que tenemos que hacer flores, plantas, animales, muchas cosas.

A6: El otro día hicimos un océano.

A1: Hicimos una exposición.

A3: Hoy día pintamos marineros e hicimos figuras del mar.

A4: Es que en un día, nosotros fuimos para afuera a buscar unas plantas y después la tía hizo uno de esos árboles par aponer ahí las plantas.

E1: ¡Qué entretenido! ...entonces, también han trabajado fuera de la sala?

A1: Sí.

A2: A veces.

A3: Para ir a buscar hojas.

A4: Sí.

A5: Sí.

A6: Esa vez.

E: ¿A ustedes les gustan las clases de artes visuales? ¿Y por qué les gusta?

A1: ¡Sí! A mí me gusta porque pintamos.

A2: A mí me gusta porque hacemos cosas divertidas, hacemos origamis.

A3: Si me gusta porque hacemos cosas con plastilina y papel lustre.

A4: A mí me encantan las clases porque yo hago muchas cosas divertidas como el chanchito de greda.

A5: Me gusta porque también hacemos cosas con greda.

A6: Porque hacemos cosas con greda, todo eso

E: ¿Han hecho algo más que haya sido entretenido para ustedes?

A2: ¡Un pavo real! con témpera, primero con plumones y después con témpera.

A1: Un día pusimos la mano así (sitúa su mano sobre la mesa, pone su palma en la superficie), la dibujamos con lápiz de mina y después la pintamos, no me acuerdo si era con pintura.

A5: No, con plumones.

A1: Ah, sí, con plumones.

A4: También porque podemos pintar con témpera y con pinceles.

A2: Nada más que lo que dijeron mis compañeros.

E1: ¿Qué ha sido lo más interesante que han hecho en las clases de Artes Visuales?

A1: Trabajar con plastilina.

A5: ¡Trabajar con greda!

A6: Hacer una maqueta.

E: ¿Hicieron una maqueta?

A1: Sí una maqueta de la casa.

A2: Yo hice una maqueta de mi pieza.

A3: Una maqueta de las cosas que tenía.

A4: Yo hice mi casa así con unos muebles, todo lo que tengo en mi casa, una tele, una puerta mi cama, dos camas.

A5: Hice una maqueta de mi pieza con materiales de plastilina y palitos.

A6: Sí, hicimos una maqueta de nuestra pieza, con caja de fósforo, con palitos, con plastilina.

E: Una actividad muy entretenida... Una vez su profesora me comentó que ustedes habían trabajado con un autor muy famoso llamado Vicent Van Gogh ¿se acuerdan de él? ¿Qué hicieron cuando aprendieron de él?

A1: Quería verse diferente sin una oreja.

A2: (mantiene silencio)

A3: Hicimos un retrato con plumones.

A4: Tal vez le pasaba la mala suerte y después no quería estar en el mundo, tal vez.

A5: Nosotros aprendimos que él se cortó una oreja.

A6: (no responde)

E: ¿Usan lo que han aprendido en sus clases de artes en otras clases?

A1: En sí lo hacemos, porque un día que hicimos con plastilina unas cosas que ya no me acuerdo el nombre, lo hicimos y después lo llevamos para la casa, hicimos una exposición y después al otro día lo llevamos para la casa.

A2: Sí, yo dibujo en otras clases y en mi casa.

A3: Yo una vez en mi casa hice con papel lustre, uno grande, yo y mi amiga hicimos una casi, hicimos una casa en mi casa.

A4: Yo dibujo en todas las demás clases y en mi casa.

A5: Cuando mi mamá me pasa plata yo compro plastilina y hago rosas, flores, hago mi casa...

A6: Yo quiero decir que en mi casa yo hago dibujos como en un día hice uno “bacán” de “Sonic”, pero era chiquitito, lo marqué así con lápiz primero y después con lapicera.

E: Ustedes me contaron hace un ratito que estaban haciendo o utilizando el mes del mar para hacer trabajos o dibujos, quiero que me cuenten cómo es que lo están haciendo.

A5: Tía, en el mes del mar, habían en el patio una mesitas con puros dibujos o cosas que hicieron el primero, segundo, tercer y así, todos los cursos.

E: ¿Y qué cosas habían?

A1: Dibujábamos ballenas, peces, delfines, pulpos, focas.

A2: En la mesita también habían cosas hechas con papel lustres, cartón, también hicieron en el primero una coas que no me acuerdo como se llama, pero era súper grande.

A3: Tía, y en las mesas habían maquetas del mar y salín peces, salían...

A4: Habían dibujos de los animales del mar.

A5: Emm, habían... y ahí una tía estaba regalando tiza y nosotros dibujamos cosas del mar.

A6: Yo me acuerdo que todos los cursos, creo, crearon figuras, utilizando unos palos de pinchos, círculos, de todo.

E: ¿Y usted recuerda algo que hayan hecho durante el mes del mar?

A1: Primero estaba el capitán, el de la Esmeralda, Arturo Prat, y también estaba el barco de la Esmeralda y en la parte de abajo habían unos peces.

E: ¿Y qué debían hacer con eso?

A2: Pintarlo, todo eso.

A3: Un tío que se llama César nos pasó un dibujo de Arturo Prat y un barco.

A4: Había que pintar.

A5: Es que hoy día yo recuerdo que la tía nos pasó..., estábamos cantando una canción del mes del mar, que era el viejo marino o el lobo chilote me parece que era y después ella nos pasó un dibujo para pintarlo y después nos pasó papel lustre para hacer un pez, una ballena me parece que era, y un barco.

3° Entrevista grabada en el establecimiento educacional Colegio Leonardo da Vinci cuyos/as entrevistados/as son alumnos/as de 1° año básico del establecimiento.

Las claves utilizadas y sus respectivos significados son las siguientes:

A1: Alumna N° 1

A2: Alumna N°2

A3: Alumno N° 3

A4: Alumno N° 4

A5: Alumna N° 5

E: Entrevistadora.

AT: Todos los alumnos.

E: Niños ¿Qué actividades suelen realizar en sus clases de Artes Visuales?

A1: Emmm... trabajos del mar.

E: Ya... ¿qué hicieron en ese trabajo del mar?

A1: Tuvimos que dibujar un... la tía nos dibujó unos dibujos de... animales del mar que nosotros escogiéramos y los pintáramos.

E: ¿Con qué los pintaron?

A1: Con lápiz de color y después nos pasaron esas cositas como de panel de plumavit y unos palitos de madera y dibujitos teníamos que seguir la línea y después de eso hacíamos...teníamos que pintar una hoja con témpera y agua, una hoja de block y después teníamos que recortar unos peces de una fotocopia y después se pegaban y ahí terminaba.

A2: Hacemos muchas cosas, pintamos, recortamos, pintamos con lápices de cera...hacemos muchas cosas.

E: ¿Recuerdas alguna actividad que hayas hecho, qué fue lo que usaste o qué fue lo que hiciste con tus compañeros?

A2: Recortamos y los pintamos con pinceles y teníamos que hacer pinturas oscuras y claras.

A3: Dibujamos, recortamos cosas y las pegamos en una hoja, como hicimos hoy...lo que dijo la Laura.

E: ¿Qué hiciste tú?

A3: ¿Hoy en arte?

E: Sí.

A3: Hoy hice...recorté unos peces y también los pegué en una hoja pintada...También había un dibujo que lo hizo la tía y lo pegábamos...lo recortábamos y lo pegábamos

E: ¿Qué era ese dibujo?

A3: La mantaraya.

E: Ah! Eran animales del mar.

A4: Estábamos haciendo algo que era de lo que dijo el Javier y la Laura y nos faltaba poco para terminarlo...y lo terminamos...Después de eso cantamos y pintamos, colocamos tiburones, los que habíamos pintado, los recortamos y los pegamos.

E: ¿Recuerdas lo que hiciste la semana pasada?

A4: Teníamos que hacer un regalo para la mamá y teníamos que hacer pintura clara y oscura para la mamá. Y después teníamos que hacer una cosa que eran flores con papel de esos chicos...

E: ¿Papel lustre?

A4: No de revista... para las flores...y pintamos con lápices y hicimos un marco con flores de girasoles y eso.

A5: Pintamos...jugamos.

E: ¿A qué juegan?

A5: A construir...como cualquier cosa. También a veces cantamos.

E: Niños ¿les gusta la clase de artes?

AT: ¡Sí!

A1: Me gusta porque hacemos trabajos divertidos.

E: ¿Por qué son divertidos?

A1: Porque a veces hacemos unas que resaltan de la hoja y a veces hacemos dibujos.

A2: Me gusta porque hacemos unas cosas muy entretenidas...jugamos con juguetes, cantamos...también hacemos recortes de muchas cosas más.

A3: Me gusta porque es entretenido, divertido, dibujamos, recortamos, pegamos y jugamos mucho.

A4: A mí me gusta porque cantamos, pintamos y a veces hacemos trabajos divertidos.

E: ¿De qué se tratan esos trabajos divertidos?

A4: Emmm...en esos trabajos...una vez tuvimos que hacer un...la tía cortó un pedazo de cartón y lo dejó con punta y lo pintamos con muchos colores.

E: ¿Y qué era eso al final? ¿En qué se convirtió?

A4: En un marco.

E: ¿Y eso fue divertido para ti?

A4: Sí.

A5: Me gusta porque pintamos con témpera.

E: ¿Y qué hacen con la témpera?

A5: Hacemos dibujos y a veces con esponja hacemos puntitos en los cartones.

E: ¿Qué materiales utilizan en las clases de artes visuales?

A1: Cartón, témpera, hojas de block y lápices de cera.

A2: Usamos hojas...usamos lápices de cera...pintamos y pintamos con témpera.

A3: Usamos plumones, lápices, elásticos, mucha pintura y crayones.

E: ¿Qué tipo de pintura utilizan?

A3: Mmmm tempera.

A4: Usamos...pintamos con pinceles, lápices, ceras, plumones y a veces elástico para jugar.

E: ¿Qué hacían con ese elástico?

A4: Había una cosita que había con cosas y tu colocabas los elásticos y tenías que hacer formas.

E: Que entretenido.

A5: Papel, botellas y lápices de cera...a veces los raspamos para hacer botellas con puros colores.

E: Antes habías dicho que ocupaban esponja ¿cómo eran esas esponjas, tenían forma?

A5: Sí, tenían forma de cuadrado.

E: ¿Y eran grandes o pequeñas?

A5: Pequeñas.

E: ¿Y cómo ocupaban la esponja? ¿Qué le echaban?

A5: Témpera.

E: ¿Qué ha sido lo más interesante que han trabajado en artes visuales?

A1: Hacer trabajos con papel.

E: ¿Con qué papel?

A1: Con un tipo de papel como cartón...hojas de block.

E: ¿Por qué eso ha sido lo más interesante para usted?

A1: Porque hacemos que resalten de la hoja...hacemos figuras con plasticina y usamos plumones.

A2: Lo que hicimos hoy día...los animales del mar...porque los pegamos, pintamos con témpera y quedó como si fueran del mar.

A3: Lo más interesante para mí fue trabajar con esponja y témpera porque hacemos como figura, como círculos, cuadrados, triángulos...también usamos pinceles.

E: ¿O sea te gusta ocupar témpera?

A3: Sí.

A4: A veces, o sea...una vez usamos una esponja y con un palo de helado le colamos...lo hicimos como un pincel y pintamos una hoja y después le tuvimos que colocar...después pintar arriba...pintábamos de un color y después le pintábamos de otro.

E: ¿Y por qué fue eso lo que más te ha gustado de artes?

A4: Porque quedaba colores lindos.

A5: Trabajar con témpera.

E: ¿Por qué?

A5: Porque es mi favorito.

E: ¿Y qué puedes hacer con témpera?

A5: Puedo hacer cualquier cosa...dibujos para la mamá.

E: ¿Lo que ustedes han aprendido en artes, lo han aplicado o hecho en otra asignatura o en sus casas?

A1: Emm en nuestras casas...encontramos esponjas de diferentes tamaños...lo podemos convertir en un pincel...usamos témpera y hojas de block.

E: Y todo eso que hacen en arte, cierto. ¿También lo hacen en otra asignatura? Por ejemplo en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias

A1: En música no más.

E: En música, o sea relacionan la asignatura de artes con música. ¿Y cómo lo hacen? ¿Qué han hecho?

A1: La tía nos saca fotocopias de una letra de una canción y después hacemos los trabajos...dibujar como te imaginas t  por ejemplo al rey de las flores.

A2: En lenguaje, un día hicimos una canasta con una botella e hicimos un conejo y lo pegamos y quedo...

E: ¿Y eso lo hicieron en lenguaje?

A2: Sí.

E: Bien Bárbara, gracias ¿Javier...?

A3: Sí, en Tecnología dibujamos igual como en arte... También aprendimos muchas cosas, jugamos y algunas veces cantamos.

A4: Sí, en Tecnología una vez jugamos y cantamos y a veces leíamos cuentos con la tía.

A5: En matemáticas ahora estábamos haciendo puros números y llegar de dos en dos.

E: Ya ¿y eso cómo lo puedes relacionar con artes?

A5: Dibujando...dibujábamos los números.