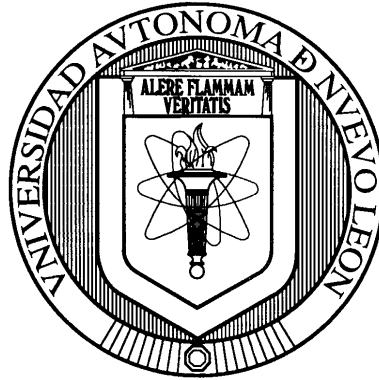


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR LOS
MAESTROS DE TALLERES DE ARTES PLÁSTICAS EN LA OFERTA
CULTURAL DE INSTITUCIONES PÚBLICAS EN MONTERREY.
Desde la teoría del aprendizaje significativo**

Por:

Yolanda González Guevara

Asesor:

Mario Alberto Méndez Ramírez Dr.

Como requisito parcial para obtener el Grado de Maestría en Artes con acentuación en
Educación por el Arte

Noviembre, 2007

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme lograr una nueva meta en mi vida.

A mis padres, por su apoyo incondicional.

A mis amigas: Mtra. Socorro, Martha, Armida, por su apoyo y motivación.

Con mucho respeto a la UANL, al CCL y a la Casa de la Cultura.

ÍNDICE

Agradecimientos

Índice

Introducción.....5

Antecedentes.....6

Planteamiento del problema.....11

Objetivo General.....11

Justificación.....11

MARCO TEÓRICO

Capítulo I. Fundamentos del aprendizaje significativo.....13

1.1 Teóricos del aprendizaje constructivista.....15

1.1.1 Jean Piaget.....15

1.1.2 Lev Vigotsky.....21

1.1.3 David P. Ausubel.....26

1.2 Aprendizaje significativo.....28

1.2.1 Condiciones del aprendizaje significativo.....29

1.2.2 La estructura cognitiva promovida por el aprendizaje
significativo.....33

1.3 Aprendizaje significativo vs Aprendizaje por repetición.....36

1.4 Fases del aprendizaje significativo.....39

Capítulo II. El papel del docente en situaciones escolares.....44

2.1 El rol del docente en la enseñanza del aprendizaje significativo.....44

2.2 El pensamiento didáctico del docente.....48

Capítulo III. Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje

significativo	54
3.1 Estrategias preinstruccionales.....	56
3.1.1 Objetivos o intenciones.....	57
3.1.2 Actividad focal introductoria.....	60
3.1.3 Actividad generadora de información previa.....	61
3.2 Estrategias coinstruccionales.....	62
3.2.1 Señalizaciones.....	63
3.2.2 Ilustraciones.....	66
3.2.3 Preguntas intercaladas.....	67
3.3 Estrategias postinstruccionales.....	69
3.3.1 Resúmenes.....	70
Método	72
Resultados	80
Conclusiones	118
Referencias Bibliográficas	123

Anexo I Observaciones e imágenes del Taller: Pintura al Óleo

Anexo II Observaciones e imágenes del Taller: Iniciación a la Cerámica

Anexo III Observaciones Taller: Empate, experimentación plástica para niños

INTRODUCCIÓN

Al iniciar el Diplomado de Tesis se planteó la necesidad de indagar sobre trabajos realizados en nuestra ciudad en torno a los Estudios de Cultura Visual en Nuevo León, esto con el objetivo de conocer el perfil conceptual de la cultura visual en Nuevo León ofrecida por instituciones oficiales.

La idea era conocer más a fondo la oferta cultural de las instituciones oficiales, ya que en la mayoría de los casos, estas instituciones cuentan con una gran diversidad de programas y actividades relacionadas con la cultura visual tales como, cursos, talleres, exposiciones, festivales, foros de discusión, concursos, conferencias, y en la mayoría de los casos no existen análisis académicos de los mismos. Por tal motivo esta investigación se llevó a cabo en la Casa de la Cultura de Monterrey, Nuevo León.

Con la formación profesional en Pedagogía y después de que se tomaron los cursos de la Maestría en Educación por el Arte, surgió la inquietud de conocer el quehacer académico de los maestros que imparten los talleres de artes plásticas de la Casa de la Cultura; es decir, cómo se llevan a cabo estos talleres, qué estrategias de enseñanza utilizan los maestros. Por este motivo planteo como proyecto de investigación: *el análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros de talleres de artes plásticas en la oferta cultural de instituciones públicas en Monterrey, desde la teoría del aprendizaje significativo.*

ANTECEDENTES

Existen algunos trabajos en torno a la enseñanza del arte que pudieran ser de gran ayuda para tener una visión general de cómo se ha considerado, tanto en las escuelas, dentro de los currículums formales, como en diversos talleres, la enseñanza del arte.

El trabajo de Raúl Díaz-Obregón Cruzado, en el que narra una experiencia realizada en Madrid, España, en el 2002, sobre la “Enseñanza de arte contemporáneo en la escuela”. Este autor destaca que su condición de artista y educador con amplia experiencia internacional, le ha permitido desarrollar un criterio personal en ambos campos y se ha percatado que en el campo de la educación del arte contemporáneo existe una gran escasez de información y por consiguiente pocos instrumentos de enseñanza, lo cual repercute en forma negativa, incluso, señala el autor, a niveles universitarios y profesionales. Habla que en España existe cierto aislamiento, individualismo, escasa organización y una pobre argumentación de la obra.

Él diseñó un taller para alumnos de bachillerato en el que se trataron temas como el análisis y la transformación de espacio y atmósferas. La metodología empleada resultaba novedosa para los estudiantes quienes al final aportaron comentarios muy significativos que vinieron a enriquecer el desarrollo del taller. Entre las conclusiones a las que llegó el autor tenemos las siguientes:

- Los alumnos aprovecharon la posibilidad de creación, discusión, colaboración crítica aplicada al tema de la instalación.
- La participación fue homogénea y cordial, coordinaron sus trabajos y resolvieron problemas, aparte de exponer sus proyectos.
- Quedaron impresionados con el medio de la instalación, fueron capaces de realizar proyectos de calidad artística muy considerable que les sirvió incluso en un ámbito personal.

Finalmente señala que los métodos que utilizó en su propuesta de enseñanza: la intervención artística, la proyección de diapositivas, juegos de identificación a través de objetos, diálogos, coloquios, realización de proyectos y críticas en grupo, fueron efectivos y en general la metodología fue altamente acertada.

Otro trabajo en el que se reflexiona acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje respecto al arte, es el presentado por Palopoli, C (2006) de Argentina, quien de acuerdo a su experiencia docente y de investigación en el campo pedagógico de la educación plástico-visual observa las fallas y carencias del sistema educativo argentino y de los docentes del área, en particular lo que se refiere a la didáctica y al proyecto pedagógico a desarrollar.

Señala que existe una desconexión entre el campo de contenidos y la didáctica, es decir, la forma de transmitir los contenidos. Al observar este panorama presenta una

propuesta metodológica para mejorar las condiciones y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.

Su aportación en el campo de la didáctica de las artes plásticas gira en torno a la unión de dos elementos esenciales en la vida de toda persona: el juego y el arte, ya que ella considera que el arte ejerce una fuerte influencia en las personas, especialmente en los niños. Como menciona Palopoli (ob cit) “el juego como el arte permiten al individuo desarrollar la autoestima, favorecer la diversión, acrecentar el sentido de pertenencia, conservar juegos tradicionales y valorar el patrimonio cultural”. La autora considera que los niños tienen derecho al arte, no sólo considerado como goce estético sino como formativo de capacidades intelectuales.

Finalmente presenta una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje que buscan dar respuesta a una necesidad en el ámbito de la educación plástica con el fin de proporcionar aprendizaje significativo, sustentado en la transmisión sólida de conceptos pedagógicos y favoreciendo el desarrollo de capacidades intelectuales.

Otra experiencia que se ha vivido en torno al tema del arte lo se encuentra en una ponencia que fue presentada en el IX Foro Educativo Distrital de Educación Artística y Cultural, Pedagogía de los sentidos y la sensibilidad creadora, realizado en Bogotá, Colombia en el 2004 con un equipo docente del área de Educación Artística encabezado por Julieta Guarín Avellaneda de la Institución Educativa Distrital Vista Bella, quienes hacen una propuesta desde su Programa Educativo Institucional de la materia “Creatividad

y Autosuperación”, misma que se orienta al área artística, y desarrolla un sensible proceso de la práctica pedagógica.

Sin lugar a dudas, esta área es un medio de expresión y aprendizaje significativo para los estudiantes, en la cual se manifiestan sus sueños, emociones, tristezas y alegrías.

Este equipo docente, como menciona Guarín (2004), identifica una serie de factores adversos que los estudiantes viven en su familia y en general en su entorno, entre ellos violencia intrafamiliar, desintegración familiar, falta de comunicación, entre otros. Es en este contexto y con esta situación problemática que se preguntan: ¿podemos desde la enseñanza de las Artes y el diálogo interdisciplinario en las aulas de la institución, intervenir positivamente en la vida de estudiantes y padres de familia para lograr sensibilizar y humanizar a la comunidad educativa de nuestra institución?

La experiencia artística, estética y creativa que ellos desarrollan en su área tiene como compromiso cotidiano el manejo intencionado del lenguaje técnico del arte; por tanto, hay sin duda un énfasis en la preocupación morfosintáctica; convirtiéndose así en un enfoque significativo de su área.

Por lo tanto; ¿Qué es lo que hacen para desarrollar procesos de sensibilización y expresión creativa en el área de Educación Artística? Lo primero es asegurar afectos y conformar un equipo de trabajo sin distinción de jornadas y sedes.

El equipo docente antes mencionado del área de Educación Artística y Cultura encabezado por la maestra Guarín en la Institución Educativa Distrital Bella Vista, han podido compartir, comparar y enriquecer con una serie de métodos, técnicas, tácticas, actividades y estrategias pedagógicas que les han permitido vivir el aprendizaje significativo, en la cotidianidad escolar. Entre las diversas actividades que desarrollaron en esa área se encuentran las salidas pedagógicas, visitas a museos de arte, conciertos, exposiciones móviles y callejeras, socializaciones artísticas en salones comunales, Colegio Sans Facón, Centro Comunitario Servitá, ensayos estéticos, elaboración de talleres. Además, convenios con la localidad de Suba, realización del trabajo social de los estudiantes, entre muchas otras.

La estructura, el enfoque y la pedagogía artística que ellos lograron montar en cinco años de socializaciones, experiencias y confrontaciones permitiendo los aportes creativos de sus estudiantes en el campo de las Artes: Danzas, Música, Teatro, Artes Plásticas y Visuales, se pudo evidenciar en una exposición que fue presentada a la comunidad.

Todo esto fue el resultado de un rico y sensible trabajo en equipo donde el compromiso, la responsabilidad, el Arte, la creatividad, el conocimiento, y la interlocución son una constante en el equipo de trabajo. La exposición que presentaron en el parque central de Suba fue una muestra explícita de todo lo que se logró; el mal tiempo, la lluvia y la carencia de recursos económicos no fueron obstáculo para vivir el arte en toda su expresión estética y pedagógica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Analizar las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros de los talleres de artes bajo la perspectiva del Aprendizaje Significativo desarrollado principalmente por David Ausubel y retomado por los teóricos e investigadores Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros de los talleres de artes para contrastarlas con las estrategias de enseñanza que plantea la propuesta teórica del aprendizaje significativo.

JUSTIFICACIÓN

Esta información sobre el análisis de las estrategias de enseñanza que son utilizadas por los maestros de arte es relevante para nuevos proyectos de investigación y puede representar una ruta a seguir en el análisis de lo que hacen los docentes y la repercusión en los estudiantes; citando a la autora Spravkin, M (1998) y que constituye un aporte especial para este trabajo es que aunque los maestros de artes fuera de la escuela sean ellos mismos artistas, es decir *productores de arte*, dentro de la misma los maestros deben considerarse a sí mismos como *productores de la enseñanza*, ya que son ellos quienes se enfrentan día a

día, a los variados problemas que provienen de la educación de los lenguajes artísticos en el contexto escolar.

Al llevar a cabo este trabajo de investigación se presentaron varias limitantes, entre las que se podría mencionar en primera instancia la relacionada al tiempo de entrega del proyecto, ya que esto sólo permitió realizar un muestreo del total de las clases, en cada uno de los tres talleres en los que realicé las observaciones, aunado a esto, fue también limitación de tiempo lo que me llevó a seleccionar sólo tres talleres, puesto que tuve que seleccionar sólo de la oferta cultural que se ofrecía durante los meses que preparé este proyecto; hubiera sido más enriquecedor contar con mayor variedad de talleres, ya que tuve que limitarme sólo a tres. De haber tenido más tiempo para las observaciones me hubiera permitido contar con más elementos para llevar a cabo las conclusiones de este trabajo.

Por otro lado, sólo se encontró con una escasa bibliografía y fuentes de información referente al tema de las estrategias de enseñanza en los talleres de arte, por lo que fue necesario extrapolar, a partir de la bibliografía de la didáctica general, su aplicación al campo de las artes.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Los fundamentos del aprendizaje significativo Díaz- Barriga, F (2004) conducen a las vertientes de la teoría Constructivista, corriente de la psicología educativa, cuyos conceptos y principios son el fundamento de las implementaciones de las estrategias instruccionales para el logro del aprendizaje significativo.

En sus orígenes el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por analizar cómo se lleva a cabo la formación del conocimiento en el ser humano. Ante la pregunta ¿Qué es el Constructivismo? Mario Carretero (1993) argumenta que básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano; para realizar dicha construcción según menciona Mario Carretero (ob cit) son fundamentales los esquemas que el estudiante ya posee. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Es importante destacar, que el cognoscitivismo, según Efland (2004), surge en una época en que imperaba la corriente conductista en el ámbito educativo. Uno de los legados de esta corriente era la idea de asumir que el aprendizaje en todas las materias cognitivas, era prácticamente igual, que aprender a leer, a escribir, hacer divisiones o multiplicaciones sólo se distinguían por los contenidos. También los seguidores de esta postura conductista consideraban que ciertas materias, entre ellas la de artes, eran de naturaleza no cognitiva, y que residían únicamente en el ámbito afectivo.

Los representantes de esta corriente buscaban leyes generales que se pudieran aplicar a todas las situaciones de aprendizaje. No pretendían distinguir los aprendizajes de los distintos ámbitos de estudio, de hecho no consideraban que pudiera haber ciertos rasgos distintivos de acuerdo a la materia de estudio en cuestión.

En la actualidad esta idea respecto al aprendizaje conductista ha sido superada, ya que se ha eliminado la idea de distinguir entre materias cognitivas y no cognitivas, todas las materias son consideradas, incluidas las artes, como materias con componentes cognitivos y afectivos. Aunque como menciona el autor Efland (ob cit), a menudo se enseña el arte como si sólo se tratara de sentimientos y emociones, y no de ideas. Es más,

se consideran los sentimientos como factores que inhiben la capacidad para desarrollar objetividad en los juicios.

Aunque la postura conductista imperó durante muchos años, como respuesta a la misma, surgen otras posturas que pretenden explicar desde otras perspectivas más actualizadas cómo se lleva a cabo el aprendizaje y en qué consiste, entre ellas se puede mencionar al Constructivismo: hablar de constructivismo nos remite también a especificar a qué tipo de constructivismo nos referimos, en este sentido podemos mencionar a algunos de sus principales exponentes como son: Jean Piaget con su constructivismo psicogenético, Lev Vigotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica y Ausubel con la postura cognitiva. Las reflexiones versarán en torno a uno de los máximos representantes de esta corriente:

1.1 Teóricos del aprendizaje constructivista

1.1.1 Jean Piaget (1896-1980), Neuchatel, Suiza.

En Klingler, C., Vadillo (2000) los trabajos de Psicología genética y de Epistemología, buscaban una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

Piaget elaboró una de las teorías del desarrollo de la inteligencia más influyentes en el campo de la psicología evolutiva y en el de la psicología en general. Sus escritos en epistemología y psicología genética, pese a no haber sido hechos con este fin, han sido inspiradores de numerosas experiencias e implicaciones educativas en los últimos cincuenta años.

Definición de conceptos básicos de la teoría de Piaget:

- **ESQUEMA:** Representa lo que puede repetirse y generalizarse en una acción; es decir, el esquema es aquello que poseen en común las acciones, un esquema es una actividad operacional que se repite (al principio de manera refleja) y se universaliza de tal modo que otros estímulos previos no significativos se vuelven capaces de suscitarla. Un esquema es una imagen simplificada (por ejemplo, el mapa de una ciudad).

Citando a Klingler, C y Vadillo (ob cit) la teoría de Piaget trata en primer lugar los esquemas. Al principio los esquemas son comportamientos reflejos, pero posteriormente incluyen movimientos voluntarios, hasta que tiempo después llegan a convertirse principalmente en operaciones mentales. Con el desarrollo surgen nuevos esquemas y los ya existentes se reorganizan de diversos modos. Esos cambios ocurren en una secuencia determinada y progresan de acuerdo con una serie de etapas.

- **ESTRUCTURA:** Son el conjunto de respuestas que tienen lugar luego de que el sujeto de conocimiento ha adquirido ciertos elementos del exterior. Así pues, el punto central de lo que podríamos llamar la teoría de la fabricación de la inteligencia es que ésta se "construye" en la cabeza del sujeto, mediante una actividad de las estructuras que se

alimentan de los esquemas de acción, o sea, de regulaciones y coordinaciones de las actividades del niño. La estructura no es más que una integración equilibrada de esquemas. Así, para que el niño pase de un estado a otro de mayor nivel en el desarrollo, tiene que emplear los esquemas que ya posee, pero en el plano de las estructuras.

- **ORGANIZACIÓN:** Es un atributo que posee la inteligencia, y está formada por las etapas de conocimientos que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas. Klingler, C y Vadillo (ob cit) Para Piaget un objeto no puede ser jamás percibido ni aprendido en sí mismo sino a través de las organizaciones de las acciones del sujeto en cuestión.

La función de la organización permite al sujeto conservar en sistemas coherentes los flujos de interacción con el medio.

- **ADAPTACIÓN:** La adaptación está siempre presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación. El proceso de adaptación busca en algún momento la estabilidad y, en otros, el cambio. En si, la adaptación es un atributo de la inteligencia, que es adquirida por la asimilación mediante la cual se adquiere nueva información y también por la acomodación mediante la cual se ajustan a esa nueva información.

La función de adaptación le permite al sujeto aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el medio. La adaptación y organización son funciones fundamentales que

intervienen y son constantes en el proceso de desarrollo cognitivo, ambos son elementos indisociables.

- **ASIMILACIÓN:** La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. "La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, esquemas que no son otra cosa sino el armazón de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad" Barry, J y Wadsworth (1989).

De manera global se puede decir que la asimilación es el hecho de que el organismo adopte las sustancias tomadas del medio ambiente a sus propias estructuras. Incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto.

- **ACOMODACIÓN:** La acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. La acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.
- **EQUILIBRIO:** Es la unidad de organización en el sujeto cognoscente. Son los denominados "ladrillos" de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la realidad, ya que a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona.

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento.

TEORÍA COGNITIVA:

División del Desarrollo Cognitivo:

Según los autores Barry, J y Wadsworth (ob cit), la teoría de Piaget describe los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

PERÍODO	ESTADIO	EDAD
<u>Etapa Sensoriomotora</u> La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.	a. Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.	0 - 1 mes
	b. Estadio de las reacciones circulares primarias	1 - 4 meses
	c. Estadio de las reacciones circulares secundarias	4 - 8 meses

	<ul style="list-style-type: none"> d. Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos. e. Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación. f. Estadio de las nuevas representaciones mentales. 	<p>8 - 12 meses</p> <p>12 - 18 meses</p> <p>18 - 24 meses</p>
<p><u>Etapa Preoperacional</u></p> <p>Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Estadio preconceptual. b. Estadio intuitivo. 	<p>2-4 años</p> <p>4-7 años</p>
<p><u>Etapa de las Operaciones Concretas</u></p> <p>Los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.</p>		<p>7-11 años</p>
<p><u>Etapa de las Operaciones Formales</u></p> <p>En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.</p>		<p>11 años en adelante</p>

Una reflexión que puede surgir en relación a las etapas de desarrollo de Piaget es la relacionada con equiparar los fines del intelecto con la capacidad para implicarse en el pensamiento lógico, científico. El estadio de las operaciones formales de Piaget se

caracteriza por esta capacidad, no por el crecimiento en la capacidad narrativa, o de composición sinfónica. Él estaba convencido acerca del lugar de la ciencia en el desarrollo humano que raramente mostraba interés en cuestiones relativas al desarrollo estético o artístico. Al realizar estudios acerca de los dibujos infantiles, lo hacía para demostrar lo que los niños sabían, no lo que veían o imaginaban. Estas ideas contribuían a la marginación del arte en cuanto actividad intelectual.

1. 1. 2 Lev Vigotsky (1896-1934), Orsha, Bielorrusia.

Desde su adolescencia Klingler, C., Vadillo, G. (2000), estuvo profundamente interesado en la literatura y las humanidades, donde adquirió una formación sólida. Estudió derecho en la Universidad de Moscú. En el campo de la psicología, donde trabajó cerca de quince años, desarrolló una propuesta teórica en la que se integran los aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista. Su obra ha generado un profundo impacto en el campo de la psicología y la educación, en especial luego de su descubrimiento en occidente a partir de los años sesenta.

Propuestas centrales de la teoría de vigotsky

Vigotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de

otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vigotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento Woolfolk, A (1996), no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vigotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vigotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción –plano interpsicológico– se llega a la *internalización* –plano intrapsicológico–.

A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se le denomina internalización. Vigotsky formula la “ley genética general del desarrollo cultural”: Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. Al igual que otros autores como Piaget, Vigotsky concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vigotsky, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Mientras que para el conductismo, los estímulos (E) y respuestas mediadoras (R) son, según el principio de correspondencia, meras copias no observables de los estímulos y respuestas externas, los mediadores Vigotskyanos no son réplicas de las asociaciones E-R externas, ni un eslabón más de las cadenas asociativas. Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente.

El concepto Vigotskyano, Woolfolk, A (ob cit), de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo. Al igual que Piaget se trata de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno. El desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado.

La experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. Los 3 componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor, el estímulo y el mediador. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en mediar para enseñar a aprender.

Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio.

Cualquier anticipación de resultados es una construcción interna en la realidad, que depende de una representación y también de un pensamiento inferencial por parte del niño (educando).

Vigotsky distingue dos clases de Instrumentos mediadores, Klingler, C., Vadillo, G (2000), en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad entre ellos encontramos: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la Aritmética, los sistemas de lectoescritura, entre otros.

A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

Los medios de ayudar a la ejecución son: modelamiento, manejo de contingencias, instrucción, preguntas y estructuración cognoscitiva. Modelamiento, manejo de contingencias y retroalimentación son los principales mecanismos para ayudar a los aprendices a través de las ZONAS DE DESARROLLO PROXIMO (ZDP). Los medios de

ayuda en la ejecución específicamente lingüísticos (signos) son: instruir, preguntar, y estructuración cognoscitiva.

La instrucción pide acciones específicas. Preguntar pide específicamente respuestas lingüísticas. La estructuración cognoscitiva no pide una respuesta específica, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognoscitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción. Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa, y secuencia la percepción, la memoria y la acción.

EN SÍNTESIS

- En contraste con Piaget, Vigotsky no habla de asimilación, sino de APROPIACIÓN (en términos de contextos culturales)
- INFLUENCIA PREDOMINANTE DEL MEDIO CULTURAL. Referida al origen social de los procesos psicológicos superiores (lenguaje oral, juego simbólico, lectoescritura). La mayoría de ellos (los avanzados) no se forman sin intervención educativa.
- MEDIACIÓN SEMIÓTICA. Papel central de los instrumentos de mediación en la constitución del psiquismo: herramientas y signos. Las herramientas están orientadas hacia los objetos físicos, mientras que los signos permiten organizar el pensamiento, son herramientas orientadas hacia el interior y el exterior de un sujeto, produciendo cambios en los otros.

- **ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP):** es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.

1. 1. 3 David P. Ausubel (1918-), New York, Estados Unidos.

Estudió psicología en la Universidad de Nueva York. Su obra se inserta dentro de la psicología cognitiva norteamericana. En los escritos de Ausubel se refleja una firme preocupación por la definición del estatuto de la psicología de la educación en relación con la psicología general. Su teoría sobre el aprendizaje significativo, constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la teoría psicopedagógica actual.

Teoría del aprendizaje significativo.

La propuesta de Ausubel: Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores, Novak y Growin, (1988), han guiado un sinnúmero de experiencias de diseño e intervención educativa, y han marcado el camino a seguir dentro del movimiento cognoscitivista. Ausubel concibe al alumno como un procesador activo de la información, destaca que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Aportes de la teoría de Ausubel en el constructivismo

El principal aporte es su modelo de enseñanza por exposición, Hernández, P (2002) para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. Este modelo consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Este enfoque es de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes los alumnos deben tener algún conocimiento de dichos conceptos. Otro aspecto en este modelo es la edad de los estudiantes, ya que ellos deben manipular ideas mentalmente, aunque sean simples. Por esto, este modelo es más adecuado para los niveles más altos de primaria en adelante.

Otro aporte al constructivismo son los organizadores previos, los cuales sirven de apoyo al alumno frente a la nueva información, funciona como un puente entre el nuevo material y el conocimiento actual del alumno. Estos organizadores pueden tener tres propósitos: dirigir su atención a lo que es importante del material; resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordarle la información relevante que ya posee.

Los organizadores previos se dividen en dos categorías:

- Comparativos: activan los esquemas ya existentes, es decir, le recuerdan lo que ya sabe pero no se da cuenta de su importancia. También puede señalar diferencias y semejanzas de los conceptos.
- Explicativos: proporcionan conocimiento nuevo que los estudiantes necesitarán para entender la información subsiguiente. También ayudan al alumno a aprender, especialmente cuando el tema es muy complejo, desconocido o difícil; pero estos deben ser entendidos por los estudiantes para que sea efectivo.

1.2 Aprendizaje Significativo

De acuerdo a Ausubel (1991) en el salón de clases pueden ocurrir diferentes tipos de aprendizaje, hay que diferenciar en primer término dos dimensiones posibles del mismo: la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y la otra, es la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

Uno de estos tipos de aprendizaje es el aprendizaje significativo, este tipo de aprendizaje conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

1.2.1 Condiciones del aprendizaje significativo.

Para que este aprendizaje sea realmente significativo se requiere cubrir ciertas condiciones, en primer término el nuevo conocimiento o información debe proporcionarse de manera no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también con la disposición del alumno por aprender es decir, de su motivación y actitud; por otro lado es importante destacar la naturaleza del contenido y de los materiales de aprendizaje; como lo menciona Díaz-Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004) que el material o el contenido de aprendizaje debe cumplir con cierta intencionalidad y relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender.

Ausubel (1991) menciona las relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, significatividad lógica y significado psicológico, el cual nos aportará ideas para la mejor comprensión del tema.

A. Aprendizaje significativo o adquisición de significados	Requiere de	Material potencialmente significativo	Y	Actitud de aprendizaje significativo
B. Significatividad potencial	Depende de	Significatividad lógica (la relacionabilidad intencionada y sustancial del material de aprendizaje con las	Y	La disponibilidad de tales ideas en la estructura

		correspondientes ideas pertinentes que se hallan al alcance de la capacidad de aprendizaje humana.		cognoscitiva del alumno en particular
C. Significado psicológico	Es el producto de	Aprendizaje significativo	O de	La significatividad y la actitud de aprendizaje significativo

Al referirse a la racionalidad sustancial del contenido, significa que el material no es arbitrario y que el contenido puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Cuando el significado es potencial o lógico es debido a la propia naturaleza del material simbólico y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado se haya convertido en contenido nuevo dentro de un sujeto particular, es decir, lo anterior resulta de la importancia que tiene en el alumno las ideas previas como un antecedente necesario para aprender, ya que sin ellas aún y cuando el material de aprendizaje se encuentre lógicamente estructurado será poco el resultado favorable que el alumno pueda aprender.

Menciona Ausubel (ob cit) que es importante que el alumno muestre una actitud de aprendizaje significativo, es decir, que esté dispuesto a relacionar de manera sustancial y no arbitraria el nuevo material con su estructura cognoscitiva, ya que el material es

relacionable con su estructura de conocimiento y no sobre una base arbitraria y al pie de la letra.

A todo esto podemos sumarle la madurez cognitiva que llegue a permitirle al alumno la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. Por otra parte, debemos tomar en cuenta que el alumno no se encuentre dispuesto o motivado para aprender de otra manera que no sea por repetición.

En este sentido tenderemos a resaltar aspectos importantes como son los siguientes:

Por un lado, la necesidad de que el docente Araujo, J., Chadwick, C. (1988) deba comprender los procesos motivacionales y afectivos que resultan del aprendizaje de los alumnos así como el conocimiento y aplicación de estrategias efectivas para su aplicación en clase; sin dejar de lado, la importancia de conocer el proceso de desarrollo intelectual y de capacidades cognitivas que se dan en las diversas etapas del ciclo de vida de los alumnos.

Aunado a lo anterior es importante destacar que una vez cubiertos los requerimientos anteriores también es necesario que el docente cumpla con los mismos requisitos, es decir, que las condiciones de enseñanza sean las más adecuadas, por ejemplo que el docente esté dispuesto, capacitado y motivado para enseñar de forma significativa, cuente con los conocimientos y experiencias previas adecuadas tanto como especialista en su materia como en su calidad de maestro.

Como se puede apreciar, para lograr el aprendizaje significativo intervienen múltiples variables complejas, por un lado se encuentra el estudiante, con todos los factores de tipo psicológico: actitud, estructura cognitiva, conocimientos y experiencias previas, pero también tenemos los materiales a aprender, mismos que deben contar con un significado lógico para que realmente puedan ser aprehendidos por los alumnos, en este sentido nos referimos a la relacionabilidad no arbitraria, sustancial y estructura y organización de los mismos.

Si los contenidos y los materiales de enseñanza no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado por eso es importante que el profesor potencie dichos materiales de aprendizaje al igual que las experiencias de trabajo dentro y fuera del aula, lo que permitirá acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos.

Condiciones para el logro del aprendizaje significativo Díaz-Barriga, F (2004)

Respecto al:

Material

- Relacionabilidad no arbitraria
- Relacionabilidad sustancial
- Estructura y organización

(Significado lógico)

Alumno

- Disposición o actitud
- Naturaleza de su estructura cognitiva
- Conocimientos y experiencias previas

(Significado psicológico)

1.2.2 La estructura cognitiva promovida por el aprendizaje significativo.

La estructura cognoscitiva del estudiante juega un papel muy importante para el logro de los aprendizajes significativos, entendemos por estructura cognoscitiva el contenido y organización totales de las ideas de una persona dada; o, en el contexto del aprendizaje del tema de estudio, contenido y organización de sus ideas en un área particular del conocimiento.

Del progreso de la estructura psicológica del conocimiento, a través del proceso de asimilación, se desprende que la estructura cognoscitiva existente es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativos dentro de este mismo campo.

Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y se encuentra bien organizada entonces surgirán significados precisos y carentes de ambigüedad que podrán ser retenidos, pero en el caso contrario, si la estructura es inestable, ambigua y desorganizada, impedirá el aprendizaje y la retención de conocimientos.

De esta forma, Hernández, P (2002) en cualquier disciplina de estudio, las estructuras cognoscitivas de cualquier alumno podrán ser influidas: sustancialmente por la inclusividad, el poder explicatorio y las propiedades integrativas de los conceptos y principios de unificación particulares que se le presentan al alumno y programáticamente

por los métodos apropiados de presentar, ordenar y evaluar la adquisición significativa de la materia de estudio, por el uso de materiales didácticos adecuadamente programados y preevaluados y por la manipulación apropiada de variables cognoscitivas, motivacionales, sociales y de personalidad.

➤ **Principales variables de la estructura cognoscitiva.**

Las variables más importantes, Woolfolk, A (1996); Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004) de la estructura cognoscitiva son: a) la disponibilidad, en la estructura cognoscitiva del alumno, de ideas de afianzamiento específicamente pertinentes en un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción; b) el grado en que tales ideas son discriminables de conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de aprendizaje y c) la estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento.

En un sentido más general y a largo plazo, las variables de la estructura cognoscitiva se refieren a las propiedades sustanciales y de organización importantes del conocimiento total que el alumno tiene dentro de un campo de estudio dado, las cuales influirán en su ejecución académica general dentro de la misma área de conocimientos.

En sentido más específico y a corto plazo, las variables de la estructura cognoscitiva se refieren a las propiedades sustanciales y de organización inmediata o próximamente pertinentes de los conceptos y proposiciones que se hallan en la estructura cognoscitiva y que afectan al aprendizaje y a la retención de unidades relativamente pequeñas de materiales de estudio nuevos y afines.

Una variable que afecta al aprendizaje y a la retención de material lógicamente significativo y nuevo es la disponibilidad dentro de la estructura cognoscitiva de ideas de afianzamiento específicamente pertinente a un nivel de inclusividad adecuado para proporcionar relacionabilidad y afianzamiento óptimos, dependerá de la naturaleza del material de aprendizaje y de la estructura cognoscitiva del alumno el que ocurra inclusión derivativa o correlativa, o aprendizaje supraordinado o combinatorio Woolfolk (ob cit). En caso de no contar con este conjunto de ideas el resultado no sería el más pertinente ya que el afianzamiento del material nuevo a la estructura cognoscitiva sería menos eficiente y esto da lugar a significados relativamente inestables o ambiguos y de escasa longevidad.

Se hace necesario presentar materiales de aprendizaje más generales e inclusivos para que sirvan de “puente cognoscitivo” para facilitar la vinculación del nuevo material de aprendizaje con los elementos pertinentes y a disposición del alumno en su estructura cognoscitiva.

Otro factor que afecta la retención de una tarea de aprendizaje potencialmente significativo es el grado en que es discriminable de los sistemas de ideas establecidos que lo asimilan y viceversa. Solamente las variables categoriales discriminables o los significados más inclusivos tienen potencialidades de retención a largo plazo.

Finalmente, el aprendizaje y la permanencia en la memoria del material significativo nuevo son funciones de la estabilidad y la claridad de sus ideas de afianzamiento. Si son ambiguas e inestables, no sólo proporcionarán relacionabilidad

impropia y afianzamiento débil a los nuevos materiales potencialmente significativos, sino que tampoco podrán discriminarse fácilmente de éstos.

1.3 Aprendizaje significativo vs. Aprendizaje por repetición.

De acuerdo con Ausubel (1991) se distinguen diferentes tipos de aprendizaje que se pueden presentar en un salón de clases, él señala que lo que primero que hay que hacer es determinar el modo en que se adquiere el conocimiento, y en segundo lugar la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del estudiante.

Así podemos mencionar que de acuerdo al modo en que se adquiere la información tenemos dos tipos de aprendizaje: recepción y descubrimiento, y de acuerdo a la forma en que se incorpora a la estructura cognitiva hablaríamos de repetición o significativo. El maestro tiene diversas posibilidades para acercar la información a sus alumnos, donde se entretrejen la acción docente y los planteamientos de enseñanza, es decir la manera en que se provee al alumno de los contenidos escolares; y por el otro lado la actividad cognoscitiva y afectiva del alumno, es decir, cómo elabora o reconstruye la información.

Henson, K., Eller, B. (2000) caracterizan cada uno de los tipos de aprendizaje:

Modo en que se adquiere la información

Recepción

- El contenido se presenta en su forma final

Descubrimiento

- El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.

- El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva
- No es sinónimo de memorización
- Propio de etapas avanzada del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal)
- Útil en campos establecidos del conocimiento.
- Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
- Puede ser significativo o repetitivo
- Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.
- Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.

Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz

Significativo

- La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.
- El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.
- El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.

Repetitivo

- Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
- El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.
- El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”.

- Se puede construir un entramado o red conceptual.
- Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
- Condiciones: Material con significado lógico y alumnos, significación psicológica.
- Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.
- Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)
- Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.

Se consideraba que en el salón de clases era adecuado utilizar las diferentes formas de adquirir la información y de procesarla, Ausubel señalaba que en las situaciones de aprendizaje de los niveles educativos más altos, el alumno podía adquirir la información mediante la recepción significativa y que en los niveles inferiores de educación era más apropiada el método por descubrimiento, sin embargo él pensaba que no era deseable pedirle a un estudiante que aprenda por descubrimiento todos los contenidos del currículo escolar.

Lo más importante, en todo caso, es evitar que casi todo lo que aprendan los alumnos sea mediante recepción memorística y tratar de incrementar las experiencias significativas, ya sea por la vía del descubrimiento o de la recepción.

Es evidente que el aprendizaje significativo, Ausubel (1991) es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, puesto que el significativo posibilitará la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos, a diferencia del repetitivo, relacionado con la enseñanza tradicional, en el que el alumno sólo memorizará información sin sentido, sin anclarla a conocimientos previos, y que a la postre olvidará sin más ni más.

1.4 Fases del aprendizaje significativo

Autores como Shuell citado por Díaz- Barriga F., Hernández Rojas G. (2004) plantean la idea de que el aprendizaje significativo atraviesa por varias fases, claro está que estas fases se presentan en forma gradual no tanto inmediata y que en muchas ocasiones incluso se presentarán superposiciones de algunas de las fases, por lo que el aprendizaje significativo debe verse más como un continuo.

Para comenzar hablaremos de la Primera fase que se distingue como Fase Inicial del aprendizaje, algunas de las características de esta fase son las siguientes:

- El estudiante visualiza la información que se le presenta como piezas o partes aisladas sin otorgarle todavía alguna conexión conceptual.
- El estudiante memoriza la información recibida, lo hace mediante conocimiento esquemático.
- La forma en que procesa la información es global y ésta se basa en poco conocimiento sobre el dominio de aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de

conocimientos de otro dominio para interpretar la información, tanto para comparar como para las analogías.

- La información que se aprende es concreta y ligada solamente a contextos específicos, la abstracta aún no se asimila.
- El estudiante utiliza solamente estrategias de repaso para aprender la información.
- El estudiante poco a poco va desarrollando una panorámica global del material que deberá aprender, utiliza para ellos su conocimiento esquemático, establece analogías, relacionándolas con información que conoce más, para poder asimilar ese nuevo aprendizaje, construye supuestos basados en experiencias previas, entre otras cosas.

La siguiente fase del aprendizaje es la Intermedia:

- En esta fase el aprendiz comienza a encontrar relaciones y semejanzas entre los contenidos aislados, comienza a formarse esquemas y mapas cognitivos sobre el material y dominio del aprendizaje de manera gradual. Pero aún estos esquemas no le permiten al estudiante conducirse de forma autónoma.
- Poco a poco el aprendiz va procesando la información de manera más profunda, en este sentido el conocimiento adquirido se vuelve cada vez más aplicable en distintos contextos.
- El aprendiz tiene más oportunidad de pensar y reflexionar sobre la situación de aprendizaje, el material y el dominio del mismo.
- El conocimiento adquirido cada vez se vuelve más abstracto, con esto el aprendiz se vuelven menos dependiente de aplicarlo sólo en el contexto en el que lo adquirió.

- El aprendiz comienza a utilizar otro tipo de estrategias para elaborar y organizar la información, entre ellas mapas conceptuales y redes semánticas (conducta metacognitivas), también usa la información para solucionar tareas-problema, donde se necesite la información a aprender.

Por último la Fase Terminal del aprendizaje:

- Los conocimientos que fueron asimilados mediante esquemas o mapas conceptuales en la fase anterior ahora se vuelven más integrados y comienzan a funcionar con mayor autonomía.
- Por consiguiente, las ejecuciones de los aprendices comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Ahora, de igual modo, las estrategias que utiliza el alumno se basan en estrategias específicas para la realización de tareas, como son la solución de problemas, respuestas a preguntas, entre otras.
- En esta fase se dará mayor énfasis a la ejecución del aprendizaje, ya que los cambios en la ejecución se presentan debido a variaciones provocadas por la misma tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que se da en esta fase puede responder a lo siguiente: acumulación de información a los esquemas preexistentes y a la aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Es importante contemplar estas fases del aprendizaje significativo, porque en muchas ocasiones los docentes se cuestionan el porqué los estudiantes olvidan fácilmente

la información aprendida o por qué sólo tienen presente la información cuando van a ser examinados, pero pasado algún tiempo les vuelven a preguntar y ya no saben responder a los cuestionamientos, en este sentido hay que tener presente algunos requisitos que deben cubrirse para que realmente se logre un aprendizaje significativo.

Mientras la información nueva que se quiere enseñar a los alumnos no sea anclada a sus conocimientos previos, será muy complicado que sea significativa para ellos, así como la información demasiado abstracta, si no logramos aterrizarla en las estructuras cognitivas previas será muy complicado que sea aprehendida.

Ahora, cuando un alumno no retiene por mucho tiempo la información aprendida con anterioridad se debe también a varios factores, entre ellos el hecho de que la información fue aprendida hace mucho tiempo atrás y fue empleada en esporádicas ocasiones lo que conlleva la poca utilidad para el alumno. Esa información pudo haber sido aprendida en forma inconexa o bien por repetición, pudo haber pasado también que no correspondía al nivel de desarrollo intelectual del alumno y con sus habilidades. Otra explicación es que el alumno retuvo esa información de manera memorística sin comprenderla realmente, o finalmente porque el alumno no hace un esfuerzo cognitivo para poder recuperar y comprender la información.

Sería importante para los docentes, Henson, K., Eller, B. (2000) tener claro algunos principios de instrucción que se derivan de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, entre ellos se presenta los siguientes:

- Presentar los contenidos de aprendizaje organizados de la mejor manera, con una secuencia lógica y psicológica adecuada.
- Delimitar la intencionalidad y contenidos de aprendizaje de tal forma que se respeten los niveles de inclusividad y generalidad.
- Utilizar sistemas conceptuales, organizados, interrelacionados y jerarquizados para presentar los contenidos del curso.
- Activar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.
- Utilizar los llamados “puentes cognitivos” que facilitarán al estudiante la detección de ideas fundamentales para organizarlas e integrarlas de manera significativa.
- Trabajar con conceptos generales e integradores ya que estos contribuyen al logro de los aprendizajes significativos.
- Motivar y estimular la participación activa del alumno así como aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos.

Finalmente es importante que los docentes se den la oportunidad de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos, es verdad que los niveles básicos de enseñanza han trabajado con una enseñanza tradicional que a veces es difícil romper, porque hemos escuchado también que los alumnos se resisten a trabajar con este tipo de estrategias, pero no está de más intentarlo, estamos ante aprendizajes sociales en lo que es importante arriesgarse a un cambio antes de siquiera intentarlo.

CAPÍTULO II. EL PAPEL DEL DOCENTE EN SITUACIONES ESCOLARES

Se considera que la función del docente, Fernández, M (1994) no sólo debe de delimitarse a la simple transmisión de la información, no basta con conocer suficientemente la materia o disciplina. En el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen aspectos más complejos como las situaciones afectivas, comunicativas, sociales, entre otras; por consiguiente, un docente o profesional debe ser capaz de fortalecer de manera positiva para que otros puedan aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.

En este sentido, la teoría del aprendizaje significativo propone algunos roles referentes a la labor docente, en una primera instancia mencionaremos cual es el papel del docente en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje significativo.

2.1 El rol del docente en la enseñanza del aprendizaje significativo

Como menciona Ausubel (1991), con respecto al rol del docente, debe constituir una de las variables más importantes del proceso de aprendizaje, por una parte y desde el punto de vista cognoscitivo debe de tener un amplio dominio de las materias a impartir, sin dejar de lado, su capacidad de presentar y organizar de manera clara la materia de estudio, de explicar lúcida e incisivamente sus ideas.

Por consiguiente, mantener una comunicación con sus alumnos y ser capaz de reducir su conocimiento a maneras que impliquen el grado de madurez cognoscitiva y de experiencia en la materia que aquellos muestren.

Consideraciones teóricas nos indican que la principal clave que se muestra con relación al logro del aprendizaje en el salón de clases se refiere al grado de compromiso y de participación del docente en el desarrollo intelectual de los alumnos y en su capacidad para generar una motivación intrínseca por aprender.

De esta manera demostramos que el alumno no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a una interacción con el ambiente, el docente y los compañeros del aula y en un momento cultural particular.

Al docente se le han asignado diversos roles entre ellos el de transmisor de conocimiento, el de animador, el de supervisor o guía del aprendizaje e incluso como lo menciona Díaz- Barriga, A (2006) en un investigador educativo. El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

Variables que catalogan el trabajo docente y que son características del profesor Henson, K., Eller, B. (2000); Woolfolk (1996) mencionan una de ellas que se refiere a la influencia que tiene la personalidad en la efectividad de su práctica y que se relaciona de manera muy significativa en el aprendizaje del alumno. La cordialidad del profesor mejora

notablemente los resultados del aprendizaje de los alumnos, cuya función motivacional hacia el aprendizaje ejemplifica el impulso afiliativo con los alumnos considerándolos como sustitutos de sus padres; de la misma manera el entusiasmo, la imaginación con respecto a su materia constituye una variable que se relaciona notablemente en su efectividad.

Los estilos de enseñanza deben variar en relación con las diferencias individuales de los alumnos, como son la personalidad, los estilos cognitivos y capacidades intelectuales de la misma forma con la naturaleza de la materia de aprendizaje y de los objetivos educativos específicos que integran una situación escolar en el aula.

Es complicado llegar a un consenso acerca de cuáles serían los conocimientos y habilidades que todo profesor debería de poseer, citando a Cooper (1999) en Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004) maneja su perspectiva y la ubicaremos de esta manera en el texto; las áreas generales de competencia docente, desde el enfoque donde el docente ayuda o facilita al alumno a construir su conocimiento, a crecer como persona y a sobresalir como un actor crítico de su entorno se especifica lo siguiente:

- Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomentan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.

- El dominio de los contenidos y materias que enseña.
- Control de las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos y lo haga motivante.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

En este sentido, Cooper (ob cit) define el rol del docente como un elemento en el proceso de enseñanza donde conozca de manera profunda el aprendizaje, los valores, las actitudes que lo fomentan; sin dejar de lado que el docente debe mostrar un dominio de la materia a enseñar, conocer y controlar las estrategias de enseñanza.

Maruny (1989) opina que enseñar no es solo proporcionar información sino, ayudar a aprender. Con base en esta aseveración un docente debe de tener un alto grado de conocimiento de sus alumnos, de las ideas previas, sobre que son capaces de aprender en un momento determinado, cuál es el estilo de aprendizaje, que es esa motivación intrínseca o extrínseca que los anima o desalienta a aprender, es importante destacar que es necesario conocer sobre sus hábitos de trabajo, actitudes y valores.

Como lo menciona Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004) la clase en estas circunstancias ya no será solamente unidireccional sino interactiva, donde la relación con los alumnos y los alumnos en sí formen parte de una calidad de la docencia.

Ahora bien, Bruner citado por Araujo, J., Chadwick, C. (1988) establece dos aspectos importantes en el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje; por una parte considera al docente como un tutor donde facilitará el andamiaje donde supone que la intervención tutorial del enseñante ayudará de tal manera que cuanto más difícil tenga el aprendiz en lograr un objetivo educativo planeado más directivas deberán ser las intervenciones del enseñante.

Por otra parte, el ajuste en la ayuda pedagógica del docente no será sencilla, esto no sólo será un cambio en la cantidad de ayuda sino en un aumento en la cualificación; podrá ayudar en los procesos de memoria, en ocasiones intervendrá en la motivación y en lo afectivo o incluso deberá inducir a nuevas estrategias para un mejor manejo de la información.

Se propone por lo tanto, como eje central y predominante de la tarea del docente una actuación diversa y plástica, donde su labor sea acompañada de reflexión constante sobre y de lo que ocurre en el salón de clase, de esta forma se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza.

2.2 El pensamiento didáctico del docente

Las ideas que tiene el maestro respecto a la enseñanza, el aprendizaje, sobre el alumno; se verán reflejadas en el manejo de sus grupos, generalmente los maestros parten

de las concepciones que se han forjado gracias a sus experiencias. El pensamiento didáctico del maestro también se ve reflejado en la forma en que organiza y transmite el conocimiento.

Otro aspecto importante, Fernández, M (1994) destacar es que para cualquier acto educativo es trascendente reconocer la representación mutua que tienen del mismo docentes y alumnos, ya que el tipo de interacción entre ellos no sólo es la que sus comportamientos manifiestan sino también la latente, las cogniciones asociadas a este proceso educativo.

Aunque se han hecho investigaciones para ahondar en el pensamiento didáctico del profesor, estos han planteado más preguntas que respuestas, en este sentido se ha identificado el pensamiento didáctico con términos como “pensamiento del profesor”, “creencias”, “conocimiento práctico”, “pensamiento práctico”, “modelos o estilos de enseñanza”, lo que importa destacar es que estos estudios han echado por tierra las ideas respecto a que el conocimiento didáctico del profesor es sólo de índole técnica o práctica, ya que los resultados reflejan que el conocimiento del maestro como profesional de la educación es de carácter experiencial y representa una síntesis de experiencias biográficas constructivas que están en función del contexto, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela.

Volviendo a las investigaciones que se han realizado respecto al pensamiento didáctico del profesor, Díaz- Barriga, F., Hernández, G (2004) éstos reflejan que los maestros para la planificación de su trabajo siguen un modelo prescrito dentro de los esquemas de formación y planificación curricular. Es decir, que los docentes no organizan su trabajo en función de objetivos específicos, sino que se guían más por el contenido que van a enseñar, en lugar de la tarea docente que se llevará a cabo.

Díaz- Barriga, F., Hernández, G (ob cit) mencionan que “Así como las preconcepciones o teorías implícitas del alumno son el punto de partida de su proceso aprendizaje, también lo son para el profesor las teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza, en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común”.

De hecho, el estudio del pensamiento didáctico del profesor se ha planteado como aspecto esencial en los programas de formación docente y entre los aspectos que más resaltan se encuentra algunos de los siguientes: los maestros cuentan con ideas, comportamientos y actitudes que hay que considerar para de ahí iniciar cualquier actividad de formación. Otro aspecto tiene que ver con la gran cantidad de creencias y acciones educativas que los maestros emprenden con una actitud acrítica lo que lleva a hablar de una docencia de sentido común, que en muchas ocasiones se convierte en un obstáculo para lograr un verdadero cambio. Algunas de las conclusiones que se pueden obtener al respecto, es que para lograr un verdadero cambio en el trabajo del docente se hace

necesario trabajar de manera colectiva, dentro de un proceso reflexivo e innovador de la práctica docente.

Entre los resultados de algunas investigaciones, Eisner, E (1972), Palopoli, M (2006), Walter, J (2002), respecto al pensamiento didáctico de los docentes podemos generalizar las siguientes: Reducen el aprendizaje a algunas destrezas, se sienten obligados a cubrir sus programas sin preocuparse por profundizar en los temas, tienen actitudes prejuiciados respecto a la capacidad intelectual de sus alumnos, el sexo de los alumnos y hasta de su extracto social. Ignoran el papel que como docentes tienen para que el alumno tenga éxito o no en una materia, atribuyen el fracaso estudiantil más a causas externas que al papel que ellos desempeñan en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero por otra parte tienen la idea de que enseñar es fácil, que con sentido común pueden lograr buenos resultados, dejando de lado la necesidad y el compromiso que como profesionales de la educación tienen de buscar la información necesaria sobre cómo aprenden los alumnos.

Otro aspecto muy relevante que ya se señalaba al inicio de este apartado es la importancia de la concepción que tienen tanto maestros como alumnos, respecto a las expectativas que guardan del proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos resultados que se han obtenido, de acuerdo a las investigaciones antes mencionadas, respecto a lo anterior llevan a conclusiones que reflejan que las expectativas que guarda el maestro, ya sean positivas o negativas se cumplen en la práctica.

Claro que este efecto no se da de manera automática, sino en la medida de que el profesor perciba a sus alumnos será el resultado que logre, si el maestro ve a sus estudiantes como activos, estudiosos, inteligentes, ordenados, en esa medida él desarrollará y preparará su clase, pero si se da el caso contrario, de tener expectativas de rendimiento inferior en sus alumnos, actuará en consecuencia. Aquí estaríamos hablando de las ideas que el maestro tiene en relación a la extracción social, la inteligencia, apariencia física y género.

Para que se dé lo anterior también intervienen otros factores, uno de los más importantes sería la motivación, Ausubel (1991), Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004), en este sentido la idea que tiene el docente respecto a la misma será definitiva para lograr en primera instancia un clima de clase propicio para el desarrollo de aprendizajes, por otra parte, la relación que ha de llevar con sus alumnos, dada la trascendencia del papel que como docente juega en esta relación maestro alumno y destacando sobre todo que los comentarios, positivos o negativos, que el maestro externe respecto a sus alumnos serán tomados muy en cuenta. Estos mensajes que el profesor transmite a sus alumnos serán definitivos para que éstos superen sus deficiencias o bien agudicen sus problemas de autoestima y provoquen que los alumnos se sientan incompetentes ante estas situaciones escolares.

Como se observa, para lograr profundizar en el pensamiento didáctico del maestro, tienen que entrar a varios aspectos que lo componen para lograr definir un ideal de práctica

docente, ya que es en ella donde se conjugan los puntos tratados en los párrafos anteriores. Para hablar de la práctica docente, podemos incluir también la importancia de la formación del docente, no sólo como especialistas en la disciplina que imparten sino también en el aspecto didáctico. Lo que sigue es cómo podríamos inducir al docente a la toma de conciencia sobre su práctica docente, para que la cuestione, para que se vuelva propositivo y genere alternativas que lo lleven realmente a desarrollo de aprendizajes significativos.

CAPÍTULO 3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza Díaz- Barriga, F ., Hernández Rojas G. (2004), facilitan o ayudan al aprendiz en el procesamiento profundo de la información que va a aprender; de este modo el docente, planificador o el diseñador de materiales, podríamos también enunciar al programador de software educativo quién debe saber cómo, cuándo, dónde y para qué utilizar dichas estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza deben emplearse como procedimientos flexibles y adaptables esto dependerá de los dominios de conocimiento de los estudiante, del contexto o de la sesión de enseñanza de la que se vaya a hacer referencia.

Se considera a la enseñanza como un proceso de ayuda que se ajustará en función de cómo ocurre el progreso de la actividad constructiva de los alumnos. La enseñanza pretende apoyar o poner un andamiaje para lograr un aprendizaje significativo.

Se puede afirmar que en cada aula donde se desarrollan los proceso de enseñanza- aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre el docente, entre los estudiantes y son irrepetibles. Por este motivo no se considera una única manera de enseñar o un

método que no falle y que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, la labor del docente sería interpretar la enseñanza y tomarla como un objeto que le permite reflexionar y buscar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo deberá contar con un gran apoyo de recursos que apoyen su quehacer pedagógico.

Se coincide en que las estrategias de enseñanza son pues, procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos Woolfolk, A. (1996) de esta manera podemos agregar que las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.

Cinco aspectos esenciales que podemos considerar para seleccionar la estrategia indicada en los momentos de la enseñanza en un salón de clases o en una sesión determinada, podríamos también referirnos a una secuencia instruccional son los siguientes:

1. Considerar las características de los estudiantes (que conocimientos previos poseen, cuál es su nivel de desarrollo cognitivo)
2. El tipo de dominio curricular en particular que se desea abordar.

3. La meta que se desea lograr y las actividades cognitivas que debe realizar el estudiante para lograrlas.
4. Estar en un constante monitoreo del proceso de enseñanza en este caso de las estrategias empleadas previamente así como el progreso de aprendizaje de los estudiantes.
5. Determinación del contexto.

Estos aspectos pueden ser relevantes no solo para la educación presencial los factores también pueden ser relevantes para otras modalidades de enseñanza pero mostrará matices diferenciales.

Las estrategias de enseñanza en las situaciones escolares se llevan a cabo en diferentes momentos pueden ser llevadas al inicio, durante o al término de la instrucción; este tipo de estrategias serán comentadas a continuación.

3.1 Estrategias de enseñanza preinstruccionales

Son aquellas estrategias que se promueven al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y que preparan al estudiante en relación a lo que va a aprender, cómo lo aprenderá; generalmente trata de incidir en la activación o generación de conocimientos y experiencias previas que son indispensables para recibir el nuevo conocimiento.

De esta manera ubican al estudiante en un contexto conceptual apropiado generando expectativas adecuadas. Las estrategias de enseñanza preinstruccionales se recomiendan utilizarlas al inicio de la sesión de una secuencia educativa.

Lo importante es conocer que tanto saben los alumnos antes de recibir la instrucción, la actividad constructiva no sería posible sin los conocimientos previos que permitan a los estudiantes entender, asimilar, interpretar la nueva información. De esta manera es vital activar los conocimientos previos de los alumnos, para posteriormente ser retomados y relacionados en el momento adecuado con la nueva información.

Las estrategias que promueven este tipo de información son la actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa, objetivos o intenciones.

3.1.1 Objetivos e intenciones

Cualquier situación educativa Coll (1990) se caracteriza por tener una intencionalidad que en situaciones escolares ya sea el profesor, el texto o documento, plantean una serie de acciones que van encaminadas a influir o provocar experiencias de aprendizaje en cierta dirección y con uno o varios propósitos determinados.

Los objetivos deben planearse, concretizarse y ser claros por que de ahí será nuestro punto de partida y también el de llegada en una experiencia educativa, también éstos tienen un rol orientador en todo proceso.

No tendrían ningún sentido si no fueran entendidos por los estudiantes o aprendices, ya que deberán sentirse aludidos, involucrados para tener un punto de referencia hacia donde se quiere llegar.

De esta manera se define a los objetivos como enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje así como los efectos que se pretenderán conseguir en los estudiantes al finalizar la sesión o ciclo escolar.

Los objetivos como estrategia de enseñanza deben ser redactados en forma clara, directa y entendible, con un vocabulario que sea apropiado para los estudiantes, al momento de redactarlos se dejará claro las actividades, el contenido o tema así también los resultados esperados que deseamos que los alumnos aprendan. Las actividades que se expresen en el objetivo mostrarán el logro del aprendizaje significativo.

Algunos autores mencionan que la función de los objetivos como estrategias de enseñanza deben de actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje; por otro lado, se propone que sirvan como criterios para poder discriminar los

aspectos relevantes de los contenidos para saber en qué contenido se realizará un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.

Los objetivos generan expectativas apropiadas en los alumnos acerca de lo que se va a aprender; formula criterios de lo que se espera de ellos durante y al término de una clase o curso, este criterio es aplicable a lo que se evaluará.

Con base en lo antes dicho, Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004) menciona recomendaciones para el uso de los objetivos como estrategias de enseñanza.

1. Comprobar que los objetivos sean formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y los criterios de evaluación, que estén redactados con un vocabulario apropiado y permitir que los alumnos den la interpretación de éstos, comprobar de esta manera que los alumnos hayan hecho buena interpretación.

2. Antes de empezar la instrucción de enseñanza- aprendizaje mencionar los objetivos.

3. Los objetivos pueden ser planteados de manera oral en clase y puede mantener presente a lo largo de todas las actividades realizadas en las sesiones.

4. Es recomendable no escribir o enunciar demasiados objetivos, es preferible uno o dos bien formulados de los aspectos más importantes que se abordarán.

3.1. 2 Actividad focal introductoria

La actividad focal introductoria es un conjunto de estrategias cuyo propósito es atraer la atención de los estudiantes, también busca activar los conocimientos previos, por otra parte estas estrategias buscan crear una apropiada situación motivacional al inicio de la clase o sesión.

Es común encontrar en este tipo de estrategias algunas situaciones sorprendentes, algún caso o situación que active los conocimientos previos de los alumnos. Las funciones de las estrategias son las siguientes:

- Presentarse como una situación para que active los conocimientos previos de los estudiantes; precisamente en esta estrategia puede ser acompañada de participaciones de los estudiantes para decir sus razones, alguna hipótesis entre otros.
- Puede servir como un foco de atención para discusiones posteriores.
- Influye poderosamente en atraer la atención de los estudiantes y fomentar la motivación.

3.1.3 Actividad generadora de información previa

La actividad generadora de información previa es una estrategia utilizada por los docentes por que permite que los estudiantes reflexionen, activen o compartan los conocimientos previos sobre un tema determinado. Esta estrategia también es llamada “lluvia de ideas”.

Promueve que los estudiantes mencionen con ideas aisladas lo que conocen del tema que se irá a introducir es decir, sobre el tema nuevo. Para llevarla a cabo es conveniente presentar las siguientes actividades; introducir el tema central o contenido que se vaya abordar, posteriormente solicite a los estudiantes que anoten todas las ideas o un número determinado que conozcan en relación con el tema; los estudiantes pueden participar en forma individual, en grupos pequeños o el total del grupo.

Se puede marcar un tiempo determinado para la actividad generadora de información; si los alumnos ya conocen como se elabora un mapa conceptual, el docente puede pedir que lo realicen con base en la “lluvia de ideas”. Los alumnos pueden leer las ideas escritas en su lista y el docente puede anotarlas en el pizarrón, enseguida se destaca la información pertinente del tema central y señalar si es el caso las ideas erróneas.

Con base en las ideas planteadas por los estudiantes se recuperan bajo una breve discusión e ir procurando que estas ideas se relacionen con la nueva información.

Esta estrategia puede concluir con mencionar cual era el objetivo de la sesión o bien ayudar a los estudiantes a descubrirlo por ellos mismos; esta estrategia como es generadora de información se recomienda que su tiempo no sea prolongado, preferentemente breve.

Procurando que no se convierta en la actividad central de las sesiones de enseñanza- aprendizaje; es posible retomarlas en otras ocasiones como conocimiento previo para nuevos temas. Esta estrategia puede ser utilizada de manera oral donde los alumnos participen en un marco de “lluvia de ideas”, el docente puede escribirlas en el pizarrón y continuar con la nueva información.

3.2 Estrategias coinstruccionales

Las estrategias coinstruccionales se presentan en el proceso de la enseñanza, estas estrategias apoyan los contenidos curriculares, cubren ciertos aspectos para que el estudiante mejore la atención y que de esta manera detecte la información principal, logre una mejor codificación, para que organice, estructure y relacione las ideas importantes.

Las estrategias que se abordarán promueven aspectos cognitivos en los estudiantes, algunas de las estrategias son señalizaciones que emplea el docente que se refieren a aquellas palabras claves o avisos estratégicos para enfatizar contenidos; otro tipo de

estrategia son las ilustraciones gráficas que son utilizados por el maestro en diversos contextos. Las preguntas intercaladas es otra estrategia recomendable en el proceso de enseñanza ya que se hace referencia solamente a la información que desea que el estudiante aprenda.

3. 2. 1 Señalizaciones

Las señalizaciones es una estrategia que se refiere al uso de palabras claves o avisos colocados de manera estratégica a lo largo de todo el discurso del docente, suele ser utilizada para hacer énfasis en los contenidos relevantes. El aspecto más importante es orientar a los estudiantes para que reconozcan qué es lo más importante y qué aspectos son de menor importancia; también son plateadas las señalizaciones para elementos del contenido de aprendizaje que hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo.

Las señalizaciones pueden ser presentadas en dos modalidades y con diferentes usos por una parte en discursos escritos y por otro lado en discursos orales. Para nuestros fines, mencionaré las señalizaciones en los discursos orales para fundamentar las estrategias de los talleres de arte.

Autores como Mercer (1997) identifican algunas estrategias o formas de conversación utilizadas para la construcción del conocimiento con los estudiantes; este tipo de estrategias se pueden presentar en diferentes categorías; en un momento dado para

obtener conocimientos relevantes de los alumnos, por otra parte para responder lo que dicen los alumnos por último para describir las experiencias de clase que comparten los estudiantes.

La importancia de estas estrategias radica en que los docentes necesitan saber que es lo que saben los estudiantes, cuánto van progresando; en este sentido Mercer (ob.cit) le llama estrategia de “obtención mediante pistas”.

Muchas de las preguntas que los docentes realizan a los estudiantes pueden tener el propósito de lograr un control de los mismos; aunque algunas preguntas pueden ser muy relevantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, dado que hay preguntas que tienen el objetivo de guiar a los estudiantes hacia una construcción del conocimiento y por consiguiente lograr un aprendizaje significativo.

Algunas de las preguntas que pueden ayudar a que el estudiante ponga atención sobre temas, contenidos determinados e ir más allá de su comprensión inmediata son ¿por qué hiciste...?, ¿explícame cuál es la razón...?, ¿qué pasaría si...?.

Las estrategias por señalizaciones presentan otros usos esencialmente sirven para retroalimentar a los estudiantes cuando éstos participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje con respuestas o ideas espontáneas, el docente puede *confirmar* lo que dicen

“sí, lo que acabas de decir está bien dicho...” esto corrobora lo que el estudiante dice desde el punto de vista del maestro puede quedar legitimado y considerado como correcto.

Otra estrategia para señalizaciones es la *repetición*, consiste en que el docente puede repetir lo que el estudiante dice con la finalidad de remarcar lo que le parece al docente que está bien dicho y que a su juicio tiene un significado relevante.

Los docentes también pueden utilizar la estrategia de *reformulación* esta estará enfocada a reestructurar lo que los estudiantes han dicho sin la precisión o la habilidad suficiente. Los docentes retoman las ideas del estudiante, la recomponen según sea necesario para que quede claro cómo es que debe de aprenderse y comprenderse.

Con base en la idea del estudiante, el docente puede realizar una estrategia de *elaboración* es decir, ampliar, extender o profundizar las aportaciones de los alumnos cuyos puntos de vista no son suficientemente claros o que se formularon de manera confusa.

También pueden utilizarse estrategias como *rechazar o ignorar*, aunque su uso debe ser de forma adecuada, con cierto cuidado e ir acompañadas de explicaciones sobre por qué no se consideran ideas adecuadas.

Por último las recapitulaciones literales o reconstructivas se usarán en clase para lograr una continuidad, comúnmente son resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera importante aprenderse; éstas estrategias son reconocidas como un recurso discursivo que facilitan el aprendizaje del estudiante por que le presentan un contexto.

3. 2. 2 Ilustraciones

Las ilustraciones suelen ser fotografías, mapas, dibujos, pinturas entre otros; que fortalecen ampliamente la información presentada en sesiones de enseñanza, estas ilustraciones podemos observarlas en textos, programas por computadora, o como objetos libres que proporciona el docente. Las ilustraciones son imágenes que sirven para reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de acercarlos de forma real a la clase.

Pueden utilizarse con mayor frecuencia en áreas como geografía, ciencias naturales, en arte, en literatura. Las ilustraciones Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas G. (ob.cit.) serán interpretadas no sólo por lo que representan como entidades pictóricas, sino también como producto de los conocimientos previos, las actitudes entre otros del receptor.

Las ilustraciones se presentarán en función de plantearnos las siguientes cuestiones:

1. Qué imágenes queremos presentar, en cuanto a su calidad, cantidad y utilidad.

2. Con qué intenciones referente a la descripción, explicación, para complementar o reforzar.
3. Relacionadas a qué discurso; es decir, el tema presentado.
4. Con referencia a los receptores; características de los estudiantes, qué conocimientos previos o nivel cognitivo.

Son recomendables este tipo de estrategias por que se pueden comunicar ideas concretas o de bajo nivel de abstracción, también se pueden compartir con los estudiantes ideas de tipo visual o espacial, así como presentar procedimientos. En ocasiones pueden ser útiles para representar algunas cosas dichas en un discurso o bien pueden llegar a complementar lo que se dice.

Las funciones de las ilustraciones, pueden ser de tipo descriptivas donde se puede mostrar un objeto, conocer cómo es físicamente, es de gran utilidad sobre todo cuando es difícil describirlo o comprenderlo en términos meramente verbales. Otra función es la expresiva ya que las imágenes provocan un impacto en los estudiantes considerados como emotivos y valorativos.

3. 2. 3 Preguntas intercaladas

Las preguntas intercaladas es una estrategia utilizada por los docentes en diversas situaciones educativas, sin embargo debemos cuidar la cantidad de preguntas, la calidad y la forma en que las planteamos.

La estrategia de enseñanza que utilizan preguntas intercaladas son aquellas que se plantean al estudiante a lo largo de todo el material o situaciones de enseñanza y su intención es facilitar, ayudar a lograr un mayor aprendizaje. Son llamadas también preguntas insertadas.

Las preguntas intercaladas se van presentando en partes importantes del texto, y en discursos orales; algunos factores que en el uso son a) la posición, b) frecuencia, c) nivel de procesamiento que demandan y d) la interacción entre ellos.

En lo que se refiere a la posición de las preguntas en relación que guardan al contenido a aprender se pueden clasificar en prepreguntas y pospreguntas; estas se referirán cuando se quiere focalizar sobre aspectos específicos (preguntas) y cuando la intención es que el alumno se esfuerce en ir más allá del contenido literal se consideran pospreguntas.

La frecuencia de las preguntas intercaladas se establece a criterio de tal manera que no abrumen al estudiante con un número exagerado de ellas. Lo más importante en la frecuencia de las preguntas considero que no es tanto el número de las mismas sino la calidad de éstas.

En lo que se refiere al nivel de procesamiento de las preguntas se considera en relación a que pueden inducir a una información superficial o un recuerdo literal, de

detalles, están también las que promueven el procesamiento profundo por que demandan comprensión, inferencia, aplicación hasta la integración de la información.

Por lo anterior, es posible sintetizar que las principales funciones de las preguntas intercaladas se refieren a mejorar la atención de la información y a la codificación del contenido; orientar al estudiante hacia el estudio de la información relevante, promover el repaso y la reflexión del contenido central que se va a aprender; por otro lado favorecer el aprendizaje significativo con la valoración y aplicación de la información.

3. 3 Estrategias postinstruccionales

Las estrategias postinstruccionales se establecen al final de la sesión o de una secuencia educativa, consisten principalmente en promover en el estudiante una visión integradora e incluso crítica del material. También el estudiante puede valorar su aprendizaje; algunas de las estrategias más conocidas son los resúmenes finales, mapas conceptuales y los organizadores previos.

Para los fines del análisis de los talleres de artes abordaremos los resúmenes finales. En el proceso cognitivo promueve una organización global adecuada de la información nueva a aprender.

3.3.1 Resúmenes finales

Los resúmenes finales es una estrategia común en los niveles educativos se emplea principalmente sobre los temas nuevos a aprender, como estrategia de enseñanza serán elaborados por el docente, posteriormente serán presentados al estudiante como una propuesta de ideas que ya se hayan expuesto en una sesión.

Las características de los resúmenes consisten en que serán una versión breve donde el docente presenta los aspectos relevantes de la información; también suele ser llamado como una macroestructura de un discurso oral o escrito, ya que para realizarlo es necesario aplicar ciertas reglas de supresión que consisten en omitir aquellas frases que se consideran no indispensables es decir, información trivial así como suprimir aquella información que es importante pero que es repetitiva.

Otra regla es la generalización que consiste en que se sustituyen los conceptos parecidos o que suelen ser repetidos y se cambia por otro general que englobe la idea; la regla de construcción se presenta en el momento en que varias ideas o proposiciones son construidas con base en las ideas del texto y del conocimiento previo.

Para elaborar un resumen recomiendan hacer principalmente una jerarquización de la información contenida en un texto ya que se considera que la información con un mayor nivel de jerarquía o de mayor importancia será la que mejor se recuerde.

Un resumen puede ser presentado al inicio de la instrucción es decir, preinstruccional, pero también un resumen puede ser construido de manera oral con la colaboración con los estudiantes durante la sesión de clase que en esta situación estaría en un momento coinstruccional.

Las funciones que presenta un resumen consisten en que puede ubicar al estudiante en una organización general del material que se abordará en clase, por otro lado el docente puede hacer referencia en los conceptos principales o relevantes del contenido, también puede ser utilizado al comienzo de la sesión como estrategia preinstruccional esto para familiarizarlo con el nuevo contenido.

Cuando un resumen es utilizado como una estrategia postinstruccional su función es organizar, integrar dar por consolidada la información más importante presentada por el docente, el estudiante puede enfocarlo como un a información selectiva.

Lo más apropiado es elaborar el resumen cuando el texto que se va a abordar o que ya se trabajó sea muy extenso, cuidando de antemano el vocabulario con que será presentado.

MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación, el método utilizado fue el cualitativo Sampieri et al. (2006), donde lo que se busca con este enfoque es la obtención de datos, que pueden ser de personas o situaciones en profundidad; al tratarse de seres humanos los datos que interesan son percepciones, interacciones, vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, cuya finalidad es analizarlos y de esta forma responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

Al revisar la oferta cultural visual que ofrecen las instituciones públicas del estado, se optó por La Casa de la Cultura, ya que esta institución cuenta con una propuesta muy amplia de cursos y talleres. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, una de las limitaciones de este trabajo fue el hecho de tener que restringir la selección de talleres a solamente aquéllos que se estuvieron ofreciendo en el lapso en que realicé mi proyecto de agosto y septiembre de 2007. Aunque la oferta cultural visual de instituciones oficiales en ese momento era de cuatro talleres, solamente tres de ellos se adaptaban al propósito de esta investigación.

Una vez seleccionados los tres talleres en los cuales se realizaron las observaciones, fue necesario solicitar autorización a los coordinadores de los talleres de la Casa de la Cultura, por lo que era necesario acudir a la dirección del Postgrado de Artes para que se extendiera una carta para solicitar formalmente y de esa manera realizar las observaciones

y la recolección de datos para la realización de la tesis de maestría. Cumplido este requisito, no se tuvo ninguna dificultad con los coordinadores de estos talleres a quienes se agradece el apoyo que brindaron para llevar a cabo las observaciones.

Los talleres seleccionados para esta investigación fueron, el taller de Pintura al óleo, impartido por el instructor Carlos Velázquez, cuyo objetivo es aprender con ejercicios prácticos los fundamentos y materiales de la pintura al óleo, así como sus diferentes métodos y técnicas. Este taller es impartido todos los lunes de 17:00 a 20:00 horas, y tiene una duración de 12 sesiones, del 3 de septiembre al 19 de noviembre de 2007.

Otro de los talleres seleccionados fue el taller de Iniciación a la Cerámica, impartido por José Luis Torres, cuyo objetivo es conocer los procesos y técnicas de cerámica artística para principiantes. Este taller es impartido todos los viernes de 17:00 a 20:00 horas, y tiene una duración de 12 sesiones, del 7 de septiembre al 23 de noviembre de 2007.

Por último tenemos, el Taller de Empate, experimentación visual, impartido por el tallerista Javier García, cuyo objetivo es realizar ejercicios prácticos con materiales diversos y técnicas de dibujo, pintura y escultura para el desarrollo de la creatividad y la destreza manual. Este taller es impartido todos los sábados de 10:00 a 13:00 horas durante 12 sesiones, del 8 de septiembre al 24 de noviembre de 2007.

Durante las observaciones la idea fue realizar una revisión de las estrategias de enseñanza desde la perspectiva del Aprendizaje Significativo desarrollado principalmente por David Ausubel y retomada por los teóricos e investigadores Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas.

Las estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo se revisan desde tres dimensiones de acuerdo al momento de uso y presentación, las que se realizan antes de la instrucción llamadas preinstruccionales, las que se desarrollan durante la instrucción o enseñanza denominadas coinstruccionales y por último las estrategias que realiza el docente al final de la instrucción postinstruccionales. Resulta importante destacar los lineamientos para el empleo de las estrategias así como el rol del docente para lograr el aprendizaje significativo.

Antes de asistir a realizar las observaciones en los talleres, se diseñó un modelo de análisis que permitiría guiar las acciones se realizaría durante el desarrollo de los mismos. En este sentido, la técnica empleada para recabar la información fue la observación no participante, misma que se caracteriza por poner atención a todos los detalles, comprender las conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir las anotaciones, además de ser la herramienta central de recolección de datos cualitativos.

Construcción de conceptos como modelo de análisis

Estrategias de enseñanza

Preinstruccionales al inicio	
Objetivos: Crear expectativas, metas, actividades a realizar	Indicadores Cuando el maestro plantea al inicio de la clase: <ul style="list-style-type: none">• Se enunciaron las metas.• Las actividades que se realizarán.• Los criterios de evaluación del taller, puede ser al inicio del taller o al inicio de cada sesión.• Fueron enunciados de manera clara, con un vocabulario apropiado.• Pedirle al alumno una interpretación del objetivo para verificar si es o no la correcta.• Puede ser planteado de forma oral o escrita.
Actividad generadora de información previa. Permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir conocimientos previos.	Indicadores: <ul style="list-style-type: none">• Introduce un tema de interés.• Lluvia de ideas.• Los alumnos participan de manera individual o en pequeños grupos.• Se elabora para cada tema o unidad.• Pueden trabajarlo en forma oral o escrita.• Se relaciona con la nueva

	información.
Actividad focal introductoria: Se utiliza para buscar atraer la atención de los alumnos, activar el conocimiento previo o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio.	Indicadores: El maestro realiza estrategias presentando la información como <ul style="list-style-type: none"> • Presentar imágenes, pueden ser pinturas, esculturas etc. • Un objeto. • Sonidos. • Movimientos. • Un tema para ser discutido.

Coinstruccionales durante	
Ilustraciones: Son tipos de información gráfica (fotografías, dibujos, pinturas)	Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se quiere presentar? <ul style="list-style-type: none"> ○ calidad ○ cantidad ○ utilidad • ¿Con qué intención? <ul style="list-style-type: none"> ○ describir ○ explicar ○ complementar ○ reforzar • ¿Asociada a qué discurso? • ¿A quiénes serán dirigidas?
Preguntas intercaladas: Son aquellas que se realizan al alumno en todo el proceso de aprendizaje y enseñanza así como a lo largo de los materiales de estudio.	Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Atrae la atención del alumno. • Propicia la conexión de conocimientos previos con el nuevo conocimiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar el momento adecuado. • Frecuencia en que se realizan. • Calidad de la preguntas. <ul style="list-style-type: none"> ○ información superficial ○ recuerdo literal del contenido ○ detalles de la información ○ proceso profundo que demande comprensión
<p><u>Señalizaciones</u> Se utilizan para guiar, orientar el aprendizaje de los alumnos</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta las ideas de los alumnos en sus participaciones. • Son de confirmación. • Son de repetición. • Son de reformulación. • Son de elaboración. • Son de rechazo.

<p>Postinstruccionales al término</p>	
<p><u>Resumen:</u> Es una propuesta organizada que realizará el docente sobre elementos que ya se han discutido o planteado en el proceso de la situación académica.</p>	<p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es breve. • Enfatiza lo más importante. • Enfatiza palabras claves como: <ul style="list-style-type: none"> ○ *para resumir ○ *en conclusión ○ *en pocas palabras ○ *en suma • Ubica al alumno en una organización general de lo que se

	<p>va a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolida la información. • Puede ser escrito u oral.
--	--

La recolección de los datos, fue llevada a cabo a través de la observación directa del investigador, acudiendo a la Casa de la Cultura los lunes desde el 3 hasta el 24 de septiembre para observar las estrategias de enseñanza en el Taller de Pintura al Óleo; el viernes 7 al 21 de septiembre para observar las estrategias de enseñanza en el Taller de Cerámica. Estos dos talleres en el horario de 17:00 a 20:00 horas; los sábados desde el 8 hasta el 22 de septiembre en el horario de 10:00 a 13:00 horas.

Se realizó una presentación con los maestros talleristas, a los cuales se les explicó los motivos por los cuales se llevaban acabo las observaciones; la utilidad del proyecto y la discreción con que serían tratados los resultados del taller, de esta forma aceptaron los maestros y se prosiguió a la recolección de datos.

Posteriormente los datos fueron capturados (ver anexos) de manera detallada, en los cuales se puso una mayor atención en observar el quehacer docente, es decir en las estrategias de enseñanza que utilizan en el taller; así como el ambiente en la relación maestro- alumno. En la captura de los datos se aprecian diálogos directos con los “actores principales” del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez obtenidos los datos fue permitido que con mayor facilidad se les diera un seguimiento a las estrategias de enseñanza y se realizara el análisis bajo la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo propuesto David Ausubel y retomado por los especialistas en estrategias de enseñanza y de aprendizaje Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas.

Con base en el análisis, se detectaron las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros talleristas; se clasificaron las estrategias según los momentos de instrucción y posteriormente se destacan de manera constructiva comentarios apoyados en el marco teórico sobre las fortalezas al realizar el buen funcionamiento y aceptación por parte de los alumnos de las estrategias, de la misma forma se destacan algunas áreas de oportunidad detectadas al llevarlas acabo.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos que a continuación se presenta, se refieren a las estrategias de enseñanza así como el proceso cognitivo atendido por los docentes en diferentes momentos de la instrucción en los talleres de arte. Los momentos de la presentación de las estrategias de enseñanza pueden ser al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una sesión, puede ser también de un episodio o una secuencia de enseñanza- aprendizaje.

1. Estrategias preinstruccionales

Objetivos e intenciones

La estrategia de objetivos o intenciones describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar la sesión o el ciclo escolar. Este tipo de estrategia encontrada en los talleres fue detectada de la siguiente manera:

M: “Bueno, mi nombre es Carlos V. Este taller tiene un objetivo específico que es que ustedes conozcan los elementos básicos de la pintura al óleo y por lo menos en este taller tendrán que elaborar tres producciones, es decir, haremos tres pinturas o cuadros” / los alumnos observan al maestro en silencio y atentos/

(Taller de pintura al óleo 1ª. sesión)

En la estrategia llevada a cabo por el docente se puede analizar que la presentó al inicio de la primera sesión, se puede observar que tenía planeada la estrategia y mencionó

a los alumnos qué es lo que van a revisar en el taller, qué se espera de ellos; en este caso que elaboren tres producciones artísticas que el maestro les llama cuadros o pinturas.

Al: ¿Qué vamos a hacer el día de hoy?

M: “El día de hoy vamos a trabajar la técnica del monocromático”

(Taller de pintura al óleo 2ª. sesión)

En esta sesión la misma alumna de la sesión anterior le hace la pregunta y el maestro tomando la inquietud de la estudiante menciona para todos lo que trabajarían en esa sesión, lo hace de manera muy breve sin especificar el tipo de actividad o la manera en que harán la técnica.

En el taller Empate, taller de experimentación plástica para niños se observó lo siguiente:

Al: “Maestra sólo vamos a hacer dibujos, no vamos a hacer plastilina en el taller”

M: “Bueno, chicos el propósito de este taller es fomentar la creatividad y el gusto por las artes plásticas y la plastilina es una de las actividades que tenemos planeadas pero no es la única” “Chicos, vamos a sentarnos en las sillitas porque vamos a hacer otro tipo de trabajo”

(Taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños 1ª. sesión)

En este taller llamado Empate, taller de experimentación plástica para niños; el momento en el que la maestra menciona el objetivo o la intención del taller es después de haber realizado una dinámica con los niños, donde ellos habían previamente elaborado unos dibujos en papel destraza para presentarse ante el resto del grupo. La inquietud de la

niña fue con base en la actividad previa y ella deseaba trabajar con plastilina; la maestra tomó la idea de la niña y aclaró el propósito del taller.

Por otro lado en el taller de Iniciación a la Cerámica se presentó la siguiente referencia:

M: “Hola, buenas tardes, ¿cómo están? /el maestro saluda con familiaridad a sus alumnos que son de reinscripción/

Als: “Hola maestro” “¿cómo está maestro, ahora que vamos a hacer en el taller?”

M: “Fíjense que ahora vamos a trabajar una técnica de Rakú, es una técnica nueva que vamos a aprender para aplicar un detalle antes del horneado, eso es lo que trabajaremos en el taller, vamos a elaborar piezas como esas si gustan pasarlas /el maestro trae la muestra de cuatro piezas de cerámica en forma de jarritos o floreros/.”

(Taller: Iniciación a la cerámica 1ª. sesión)

En el taller de Iniciación a la Cerámica la presentación del objetivo como una estrategia para dar comienzo a la clase, fue llevada a cabo por el maestro tomando la idea de la alumna por saber qué harían en la clase; cabe mencionar que este taller de doce alumnos, once son de reinscripción y solamente una estudiante es de primer ingreso. En cada taller tiene una técnica especial para abordar en esta ocasión sería la técnica del Rakú.

En la tercera sesión del taller, se observó que el maestro menciona la actividad que realizarán ese día, pidiéndoles que termine de dar los detalles a las piezas que posteriormente pasarán a una primera quema, el maestro ayudó a los alumnos en todos los

detalles; sólo mencionaba que era necesario pulir más o hacer más resaque y él tomaba el instrumento, de esta manera podría mencionar que el objetivo se llevó a cabo.

M: “Buenas tardes, ¿cómo están?”

Als: “bien” /contestan uno a uno los alumnos/

M: “Les voy a pedir que vayan por sus piezas al laboratorio y las revisen por que hoy es probable que las metamos a hacer una primera quema al horno, si tiene que lijarlas o hacer detalles pues hoy va a ser el día de hacerlo, también vamos a amasar un poco de arcilla”

(Taller: Iniciación a la cerámica 3ª. sesión)

En este sentido, se puede analizar que en los tres talleres fueron planteados de manera oral los objetivos o intenciones educativas que se llevarían a cabo el taller. Considero que faltó agregar más detalles al momento de mencionarlas, haciendo alguna actividad donde el maestro comprobara que las intenciones y actividades a realizar fueran lo más claras posibles.

Cualquier situación educativa puede caracterizarse por tener una intención ya sea provocar un conjunto de aprendizajes en los estudiantes con un cierto enfoque o dirección y con uno o varios propósitos determinados. Los objetivos deben tener un papel importante en las actividades de planeación ya que actúan como auténticas estrategias de enseñanza.

Las intenciones se recomiendan compartirlas con los estudiantes, para plantear una idea común, hacia dónde se dirigirá el curso, así como las actividades que realizará en su

proceso de aprendizaje. Una estrategia de enseñanza es pertinente al ser construida en forma directa, clara y entendible con un vocabulario apropiado para el estudiante.

Plantear la estrategia de los objetivos o intenciones educativas promueve un proceso cognitivo en el estudiante ya que genera expectativas apropiadas del taller. Se observó que los maestros mencionan la intención del taller sólo que no comprueban que haya una buena interpretación por parte de los estudiantes, fueron planteados brevemente y de manera oral.

En el taller de cerámica no se escuchó al inicio o en el transcurso de la sesión que el maestro haya mencionado su nombre; en el taller de pintura el maestro primero se presentó y posteriormente planteó el trabajo que realizarían en el taller; por otro lado en el taller de empate de experimentación plástica para niños los maestros se presentaron solamente con su nombre, en ningún momento mencionaron sus apellidos o qué profesión o estudios tenían. Como una especie de encuadre o rapport.

Actividad focal introductoria

La estrategia como actividad focal introductoria dentro de los momentos preinstruccionales plantea atraer la atención de los estudiantes y en los talleres de artes se encontró las siguientes aportaciones:

M: “Bien, voy a conectar la computadora para presentarles un poco de lo que es mi trabajo, traje una presentación en power point” /presenta a los alumnos su currículum, las obras que ha realizado, las exposiciones y los concursos en los que participó.

M: “miren, estas son algunas de mis obras... aquí estuve en Japón en una exposición y esto es lo que expuse” /el maestro mencionaba las dificultades que le llevó presentarse en otro país/

Als: “Que bonitas, que padre, es interesante”/hacen expresiones de asombro ante las obras o producciones que realizó el maestro/

El maestro realiza una serie de preguntas para conocer que tanto saben de pinturas y de proyecciones artísticas, quiere saber si han elaborado previamente algún cuadro.

M: ¿Alguno de ustedes /se dirige a los de nuevo ingreso/ han realizado alguna obra o es la primera vez que vienen un taller de pintura?

Als: “Para mí es la primera vez que voy a trabajar con pintura, /responde una alumna/ para mí también, sí para mí también /contestan los alumnos/

M: “Bueno, entonces /tomándose el mentón/ tendré que realizar actividades para descubrir sus habilidades artísticas”.

(Taller de pintura al óleo 1ª. sesión)

En este taller se puede analizar la información del maestro donde trata de involucrar a los estudiantes en esta travesía por el gusto de las artes plásticas, colocándose él como modelo, los alumnos comentaron que las obras realizadas por el maestro eran muy buenas y hubo entusiasmo, posteriormente mencionaron que si ellos llegarían algún día a pintar con tanto detalle como él.

En el taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños; los maestros talleristas quieren saber un poco más de los niños, intentan hacer un ambiente de cordialidad ya que a algunos niños llegaron un poco asustados, ya que era para algunos la primera vez que venían al taller. Con esta estrategia se puede analizar que crearon una

motivación de inicio en los niños, perdieron el miedo o la incertidumbre, centraron su atención a las dinámicas propuestas por los maestros, a continuación lo que se observó:

M: “Hola amigos ¿cómo están? ¿Cómo te llamas?”

Als: “bien” /casi recitan todos en coro, los alumnos están mencionando los nombres uno a uno, en círculo, se muestran algunos contentos, otros serios/

M: “Alguien puede decirme ¿de qué escuela es?”

Al. “sí” /también los niños mencionan las escuelas o colegios a los que asisten/

M: “¿En sus escuelas les dan clase de arte?”

/algunos alumnos contestan que sí y otros que no, estuvo muy dividida la información/

M: “¿Ustedes ya conocían la Casa de la Cultura?”

/algunos niños mencionan que ellos no la conocían, otros niños afirman que sí ya habían estado en clases de taller de arte en cursos pasados; cabe añadir que fueron cerca de 8 alumnos que dijeron que es la primera experiencia en talleres de arte/

M: “¿Ya se fijaron en donde están sentados?”

Als: “en papel” /mencionan todos/

M: “Este papel se llama papel destreza y vamos a hacer una actividad muy bonita”

M2: “Vamos a levantarnos y vamos a dibujar un círculo alrededor de los pies”

Als: “¿Puede ser un círculo grande?”

M: “Puede ser un círculo grande, pero en esta ocasión tenemos que respetar a los otros compañeros y que ellos también tengan espacio para dibujar el círculo, si no lo estorbas esta bien”

Esta parte de la dinámica sucedió en la tercera sesión del taller, lo alumnos sabían que al entrar al salón acudían a sentarse en círculo con otros compañeros y los maestro; este día trabajaron con un cuento relacionado con animales para después elaborar a uno de los personajes con la técnica del origami; la valiosa aportación fue la siguiente:

M: “A ver chicos, si pudieras ser un animal ¿qué animal te gustaría ser?” /los niños contestan unos entusiasmados y otros pensativos/

Als: “conejito”, “gatito”, “dinosaurio”, “perro”, “jaguar”, “venado”, “león”, “águila” /algunos niños no contestan/

M: “¿Les pareció sorprendente esa pregunta?”

Als: “Nunca había pensado en eso”/mencionaron entre sí algunas alumnas/

(Taller: Empatía, taller de experimentación plástica para niños. 3ª. Sesión)

En el taller de Cerámica no fue detectada actividad introductoria; cabe mencionar que este tipo de estrategias se realiza con el objetivo de introducir un nuevo tema así como para activar los conocimientos previos de los estudiantes, atraer la atención de éstos; las actividades deben ser sorprendentes, discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos.

Actividad generadora de información previa

Este tipo de estrategia le permite al docente conocer qué tanto saben los estudiantes sobre un tema determinado, a través ya sea de “lluvia de ideas” que es una de las estrategias más usuales o bien en observaciones directas hacia los estudiantes. En los talleres de arte se obtuvieron los siguientes datos:

M: ¿Alguno de ustedes /se dirige a los de nuevo ingreso/ han realizado alguna obra o es la primera vez que vienen un taller de pintura?”

Als: “Para mí es la primera vez que voy a trabajar con pintura, /responde una alumna/ “para mí también” “sí para mí también” /contestan los alumnos/

M: “Bueno, entonces /tomándose el mentón/ tendré que realizar actividades para descubrir sus habilidades artísticas”.

(Taller: Pintura al Óleo 1ª. Sesión)

En este breve diálogo podemos analizar que al maestro de Pintura al Óleo le sirve de referencia la pregunta realizada a los estudiantes de primer ingreso; considero que aunque es breve, realizó algunas actividades de difuminados y presentación de los materiales y colores que les sirvieron a los estudiantes para fortalecer el conocimiento previo, y al maestro para introducir las técnicas de pintura.

En el taller de Iniciación a la Cerámica no fue detectada una actividad generadora de información previa; el maestro preguntó quién de los alumnos eran de primer ingreso y sólo una alumna mencionó que era su primer taller de cerámica; el resto de los alumnos eran de reingreso. No se observó actividad que le proporcionara elementos al docente de lo que sabía o en su defecto no sabía la alumna; siguieron directo al tema.

En el taller de Empatía, taller de experimentación plástica para niños se puede observar que los maestros trabajaron en varias de las sesiones, en la reflexión y activación de los conocimientos previos de los estudiantes, trabajaron esta estrategia mediante “lluvia de ideas” todas ellas de forma oral, los alumnos compartían entre ellos y a los maestros

qué tanto sabían de la combinación de colores, uso de materiales; en este taller se observó lo siguiente:

Los alumnos se fueron a sentar a las sillas y los maestros les repartieron hojas de papel cartoncillo.

M: *“Muchachos, podemos trabajar con pintura pero sólo tenemos tres colores, sólo tenemos amarillo, rojo y azul ¿qué podemos hacer para tener más colores y poder pintar con más?”*

Als: *“podemos mezclarlos y podemos hacer más colores”*

M: *“Bueno sólo tenemos los tres colores y los vamos a repartir también vamos a poner un poco de agua para que laven el pincel”*

Als: *“Mire maestra, este color que bonito”*

M: *“¿Qué color es? ¿Cómo se llama?”*

Als: *“No sé maestra”*

M: *“Bueno, que les parece chicos, si cuando hagan sus combinaciones tenemos que inventar el nombre para saber cómo se llaman”*

(Taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños 1ª. Sesión)

M: *“Miren chicos, este trabajo es muy lindo /ella no especifica que tipo de trabajo es sólo les pide a sus alumnos que observen por que eso es lo que tratarán de hacer en la sesión; los alumnos observan y la maestra inicia las estrategias a partir de este trabajo/ chicos observen”.*

M: *¿Qué materiales se utilizan para hacer esta técnica?/los niños contestan/*

Als: *“colores, pintura, hojas, crayones, cinta” /los niños observan el modelo detenidamente/.*

M: *“Observen, pueden tocarlo, olerlo pueden usar todos los sentidos” ¿Qué podemos hacer para sacar este dibujo?*

Als: *“uña, trapo, palitos”*

M: “bueno en esta ocasión utilizaremos clavos para hacer el dibujo” ¿Cómo se elabora la pintura negra?”

Als: “podemos utilizar mezclando todos los colores o usar sólo pintura negra”

En este momento los maestros sacaron la tinta china y les explicaron que esa tinta no se puede comer, que existen otro tipo de colores que son como pinturas y que se pueden comer.

M: “¿qué cosas podemos utilizar que tienen tinta y que podemos comer?”

Als: “como es el color de la jamaica, moras, naranja”.

(Taller: Empatía, taller de experimentación plástica para niños 2ª. Sesión)

Los niños terminan de poner la tinta china, tienen que esperar a que se seque, y los maestros deciden que es mejor hacer un breve recorrido por el museo de la Casa de la Cultura.

M: “¿Qué es lo que no se puede hacer en el museo?”

Als: “no podemos correr, pelear, gritar”

M: ¿Por qué no? /y los alumnos mencionan/

Als: “porque es peligroso y puedes tumbar una obra” “por que se ve mal si hay otras personas que los puedan ver pelear”

(Taller: Empatía, taller de experimentación plástica para niños 2ª. Sesión)

Quando los alumnos se encuentran en el museo, los maestros los sientan en círculo y les hacen preguntas con referencia a las obras artísticas, entre otras preguntas, ¿Qué tipo de pinturas utilizaron? ¿Qué sienten cuando ven algo así? ¿Qué quiere decir el autor de esta obra? y los niños se encuentran participativos unos escuchando y otros apartando ideas. Estuvieron en el museo aproximadamente 20 o 25 minutos.

En esta sesión los maestros empezaron a trabajar con los estudiantes en un círculo, y sentados en el piso.

M: *“Coméntele a Javier (maestro) lo que hicimos la semana pasada”*

Als: *“Fuimos al museo de la casa de la cultura”*

M. Javier: *“¿Qué vieron? había varios cuadros... ¿Les gustó? /comenta el maestro/*

Als: *“sí”.*

M: *“¿Quiénes vieron la TV. alguien puede decirle a Javier?”*

Als: *“Sí, era una persona que se estaba pintando con bigotes, se pintaba alrededor de la boca, se veía raro”*
/contesta una niña/

M. Javier: *“¿les gustó? lo que hacía de pintarse”*

Als: *“no... se veía feo” /en ese momento intervienen otros niños diciendo/ “También había una niña que tenía un cuchillo, entonces no sabíamos si se lo iba a pasar a alguien o si quería matar”.*

M: *“¿Dónde estaba ubicada en la casa?”*

Als: *“En la cocina”*

M: *“Y había también otro cuadro, muy parecido ¿verdad?”*

Als: *“Sí”*

M: *“Observaron que traía algo en la mano ¿qué traía en la mano?”*

Als: *“era un picahielo” /intervienen varios alumnos dando posibles respuestas/ “como una espada o algo así”*

M: *“¿en qué lugar estaban en la casa?”*

Als: *“Estaban en una biblioteca” “en un lugar que había libros” /contesta otro niño/*

M: *“También había una mujer desnuda y ¿que les pareció?”*

Als: *“Buaaaaa! /haciendo gestos, otro niño dice/ “a mí me pareció interesante”*

(Taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños 3ª. Sesión)

Als: *“¿qué es lo que vamos a hacer?”*

M: *“Es una sorpresa”*

Als: *“¿qué es origami?” /otros niños preguntan/*

M: *“Alguno de ustedes sabe ¿qué es origami?”*

Als: “No”

M: “El origami es originario de China, son dobleces que hacemos para formar figuras y encontramos formas, los japoneses toman la idea del origami y la difunden de tal manera que el resto de los países cree que el origami es de Japón ellos lo siguieron trabajando por muchos años” /los niños empiezan a hacer ojos de chinito/

(Taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños 3ª. Sesión)

En el taller de Empate, los maestros establecieron en varios momentos este tipo de estrategias, siempre buscando el interés de los estudiantes, de acuerdo al marco teórico se establece que las estrategias son posibles retomarlas durante la sesión instruccional ya que constituyen un marco de referencia del contenido que se compartió y éstas ayudan a comprender de mejor manera el nuevo contenido en el proceso instruccional.

2. Estrategias coinstruccionales

Estrategias de señalizaciones en discursos orales

Es posible identificar en los talleres de artes que los docentes utilizan estrategias para orientar, dirigir y de cierta manera guiar a los estudiantes por el nuevo contenido que van a aprender; sus discursos orales permiten responder a los estudiantes sobre comentarios o preguntas formuladas.

Se mencionará a continuación las experiencias recibidas por el proceso de enseñanza-aprendizaje en los talleres que son las siguientes:

M: “Recuerden también que los colores primarios son el azul, el amarillo y el rojo, utilizamos el negro y el blanco para difuminar el color, también llamado matiz”.

El maestro dobla los pliegos de papel y los empieza a cortar con la ayuda de algunos alumnos, en ese momento empieza a repartir las mitades del papel a sus alumnos.

El maestro menciona lo que van a realizar con el papel mina gris.

M: “Voy a preparar resistol con un poco de agua para pasárselo y van a sellar los poros del papel, le vamos a dar una primera pasada con la mezcla, traten de que cuando pasen el pincel sea en una sola dirección para que no queden marcas”

En ese momento los alumnos ponen atención a las indicaciones del maestro y observan como lo hace él.

Pregunta a los alumnos que si saben algo de colores y los alumnos dicen que no y el menciona que entonces empezará por explicar como se mezclan.

M: “Bueno, los colores o matiz que tenemos como base sólo los podemos mezclar con blanco para hacerlo más claro o con negro para hacer sobras o más oscuro. También los tipos de pinceles que hay tienen diferentes usos, los de batalla, los de acabado fino y los regulares /el maestro toma los pinceles de uno de los alumnos y cada que explica la función de éstos, el maestro lo pone hacia arriba a manera que todos vean a que pincel se refiere/.

Posteriormente el maestro les dice que ese cartoncillo que están haciendo será utilizado para hacer pruebas de colores, difuminados, bases.

Al. “maestro... ¿entonces este cartoncillo que estamos poniéndole base nos va a servir para hacer pruebas? ¡Ah!”

M: “sí claro, este es para que practiquen los difuminados y suelten un poco la mano”

(Taller de pintura al óleo 1ª. Sesión)

Se aprecia que el docente hace uso de estrategias discursivas de tipo instruccional ya que orienta a los estudiantes sobre la posible combinación de los colores, uso de los materiales para como son los pinceles, los solventes entre otros. Otra manera de identificar el tipo de estrategia es al momento en que el maestro utiliza frases como “estamos”, “nos...” es decir, se involucra él mismo para establecer conocimientos compartidos.

De esta manera surgen las siguientes situaciones de aprendizaje en el taller de Pintura al Óleo.

Posteriormente se incorporan el resto de los alumnos y el maestro empieza la explicación de que la técnica que trabajarán será el difuminado de colores.

M: Tendrán que seleccionar entre el color rojo y azul para hacer el difuminado; además añadir negro o blanco con un poco de solvente y empezar a descubrir el cambio de los colores que se producen al realizar mezclas. Pongan un poco del color en donde vayan a hacer las mezclas”/señala una forma de plato y la toma con la mano izquierda y el pincel con la mano derecha/.

M: Los colores tienen tres dimensiones uno de ellos es el valor, otro la intensidad (brillo), y por último el matiz (color) /los alumnos escuchan y otros observan al maestro

También muestra los tipos de pinceles

M: “Tenemos también los pinceles así como este /señala el pincel/ que se requieren secos para el difuminado y otros que se requieren para dar detalles finos a las obras, /lo primero que empiezan a hacer los alumnos es

el difuminado como se muestra en la imagen anterior, lo hicieron en el papel que prepararon la clase pasada. Del papel mina gris/.

La mayoría de la sesión el maestro apoya personalmente a cada uno de sus alumnos, los ayuda a encontrar la degradación del color, les muestra cómo se toma el pincel y cómo pueden ponerle el color.

M: “Es mejor tomar el pincel de esta manera y agregamos un poco de color y liquin para que resbale un poco”.

El maestro presenta a los alumnos la combinación de los colores, cómo lo hacen con negro y con blanco, los alumnos se paran alrededor de la mesa y el maestro empieza a tomar el control de los pinceles así como de la pintura; les muestra cómo se toma el pincel y con base en ello empieza a realizar una combinación que deja a los alumnos impresionados (¡Ah!) después los alumnos se disponen a imitar al maestro en su técnica.

M: “Mire, /refiriéndose a una alumna/ cuando sacamos las sombras, las tenemos que identificar de aquí de la imagen tenemos que revisar las áreas un poco más oscuras”

Al: “sí, en esta parte, ¿verdad?”

M: “Así es, entonces ponemos un poco de tinta roja con un poco de negro y liquin para empezar a hacer sombras, luego con el pincel seco para difuminar y que no nos queden líneas, ahora inténtelo usted”.

En esta sesión el maestro instruye de manera individual sobre como sacar las sombras de la imagen que presentan los alumnos.

(Taller de Pintura al Óleo 1ª. Sesión)

El maestro da instrucciones de cómo realizar las obras, otra muestra del tipo de estrategia que esta utilizando en cuando el maestro confirma lo aprendido por el estudiante en este caso “así es...” son expresiones que realiza el docente para destacar que lo que ha dicho el alumno esta bien.

Posteriormente en las siguientes sesiones se muestra nuevamente la estrategia utilizada por el docente.

En otra alumna le dice directamente el color que debe seguir, utilizar y empieza a tomar el pincel, el tipo de degradado así como las capas de pintura y los tonos que saldrán del mismo.

M: “Aquí usted tome el color azul intenso y va a ir degradando el color”

Al: “¿así maestro?”

M: “En este caso tenemos que detectar de dónde proviene la luz /aquí esta instruyendo a una alumna/ y cómo ligeramente al momento de pintar ir dejando luz, algo de claridad / también pone él la muestra de cómo poner sombras, en un principio los alumnos solo observan y luego imitan, los toques de luz y el difuminado.

(Taller de pintura al óleo 2ª. Sesión)

Un alumno menciona “Mtro. Usted dénos el visto bueno” y el maestro señala algunas observaciones en la obra aquí toma un poco más de color y un poco más del otro y difumina.

M: “Ahora toma el pincel seco para matizar y que no se vean las líneas acuérdate que es sólo la base”/ el maestro le dice cómo debe de darle un poco de golpecitos al pincel con el lienzo y no hacer marcas o rayas/ “cuidado aquí tenemos transparencias... sí cuidado con las sombras”.

M: “puede dar “un bañito transparentado” para eso utilizaremos pincel seco puedes invadir un poco los bordes y difuminar” /indicaciones que recibe otra de las alumnas/.

(Taller de Pintura al Óleo 3ª. Sesión)

En la siguiente estrategia, de tipo expositivo, el docente promueve muy poca o nula vinculación con los conocimientos previos de los estudiantes, todo es “dado” por el docente; los alumnos siguen instrucciones y repiten el modelo que es el maestro, en ocasiones como en las siguientes situaciones educativas se repite la misma indicación el docente hace uso de los instrumentos como son pinceles, pintura, lienzo sin cuestionar al alumno del porqué se utilizan de esa manera y no de otra, el maestro lo aplica, el alumno solamente observa y trata de imitar la actividad que hace el maestro.

/El maestro observa los cuadros, los detalles de las obras que tienen que afinar, algunos alumnos van a empezar nueva obra/

M: “Es necesario dar la base de pintura como sellador, algunas técnicas para que el pincel corra más”.

Les dice a demás el tipo de color que continuaría. (Los alumnos no cuestionan ni el tampoco, solamente siguen lo que el maestro les dice, no han realizado apuntes de las gamas de colores, el tipo de mezcla que pueden elaborar, como pueden y en qué cantidad utilizar el liquin los alumnos solo siguen la instrucción del maestro, no rescatan por ellos mismos el color o el difuminado que pueda seguir)

Otra de las estrategias y que se sigue presentando para esta cuarta sesión de observación, es que el maestro trabaja de forma individual con cada alumno, alrededor de 5 u 8 minutos con cada uno, o también cuando algún estudiante ya no sabe si va bien o tienen que continuar, pide la asesoría del maestro; el maestro lo asiste y le hace ciertas señalizaciones verbales todas, posteriormente toma el pincel del alumno hace mezclas de pintura y le pide al alumno que observe bien la manera en que va dando forma y hacia que sentido, así como también el color adecuado para ir sacando sombras.

M: “con un pincel en seco vaya dando un difuminado a la pintura y mezcle bien para que no queden marcas del anterior pincel.

En otro trabajo de un alumno, el maestro se acerca y le menciona lo que tiene que realizar.

M: “Trabaja con zonas más oscuras en espacios más pequeños usa sombra natural con azul zeulio”

Cuando el maestro se acerca a los trabajos de los alumnos constantemente se repite la estrategia, él les dice que es lo que sigue, que tipo de color, si habrá luz, sombras.

M: “mira en este espacio vemos como el cabello tiene sus ondas y con el pincel en seco lo vamos a pronunciar” “aquí estilicé más el talle” “préstame el pincel y con sombra oscura le vamos poniendo de esta forma” “si se llega a ver algo verdoso le ponemos algo de rojizo y nos va a ir definiendo y trabajando ya pero con carga de rojo, observa desde lejos para que puedas apreciar toda la imagen.

(Taller de pintura al óleo 4ª. Sesión)

En la experiencia anterior se observa que el maestro se involucra en la actividad grupal, presenta una saturación de ideas, con vocabulario especializado propio de su profesión, algunos estudiantes son de primer ingreso y cómo se planea anteriormente no tenían ningún conocimiento previo del material que utilizan.

Un estudiante va a empezar un nuevo cuadro y el maestro le instruye diciendo

M: “bueno va a empezar usted con las tres tonalidades del azul, azul oscuro, medio y claro para hacer el cielo” ¿OK?

Al: “¿también voy a difuminar maestro?”

M: “sí pero al final”.

M: “señora, va a trabajar dando el fondeado con azul y negro casi va a quedar negro /el maestro señala hasta donde poniendo unas marcas en el lienzo/ necesita darle un fondeado a toda la parte de arriba, luego

vamos a ir sacando un poco de azul verdoso, pero por lo pronto todo el fondo esta bien, también necesita darle más fuerza al pincel de manera que la tela absorba, si usted cree que puede dar fondeado y luego dibujar más adelante los botones de las rosas entonces le sigue, si no deténgase un poco deje el espacio donde pondremos pintura un poco más clara”/ en unos momentos más la alumna le pide al maestro que vea cómo lo va haciendo y ella le dice voy bien ¿verdad?.

(Taller de pintura al óleo 4ª. Sesión)

En el taller de iniciación a la cerámica, el docente instruye a los estudiante las técnicas que deberán de seguir, aquí el trabajo es libre, en cuanto a la construcción de la pieza. El maestro pregunta ¿qué es lo que quieren hacer? algunos alumnos toman la arcilla y sin ningún modelo empiezan a elaborar a crear; de esta manera también se encontró a otros alumnos que llevaban en sus libretas dibujos como ideas previas para las nuevas piezas a realizar.

/El maestro les explica la técnica de amasado, cómo deben de poner las manos y “empujón” de adelante hacia atrás/

M: “recuerden que debe quedar muy bien amasada por que si nos queda un poco de aire o burbuja de aire, cuando tengamos las piezas y las metamos a coser, entonces se hará un hueco” “como no queremos que pase eso entonces debemos de amasar con fuerza, al final de vamos a dar un corte a la mitad y veremos si está completamente lisa entonces ese es el punto”

Als: “¿las vamos a poner en una bolsa de plástico para conservar la humedad?”

M: “sí, claro”

Los alumnos parecen contentos y cansados puesto que la arcilla se vuelve muy pesada para mezclar.

M: “vamos a empezar a hacer la “placa” que irá de base”

Al: “así maestro” “voy bien” /al momento varios alumnos mencionan lo mismo/

M: “el modelo que quieran hacer es libre, ¿traen sus instrumentos?”

Als: “sí” /algunos alumnos mencionan que no/

M: “si alguien no trajo sus materiales, entonces pueden utilizar los míos o que alguno de los compañeros se los presten” /a partir de ese momento se hizo un silencio donde los alumnos estaban creando sus modelos/

Los alumnos muestran buena dinámica y disposición para elaborar los trabajos, comentan entre ellas que es lo que les gustaría hacer.

(Taller de iniciación a la cerámica 1ª. sesión)

La estrategia discursiva del docente es instruir a sus alumnos sobre la mejor manera de continuar con las piezas, el docente mediante pistas visuales los guía sobre la forma de pulir sus piezas, él al igual que el maestro de pintura al óleo, es el modelo, los alumnos observan cómo el maestro toma las piezas, los movimientos que hace y ellos tratan de imitar.

M: “Ahorita la arcilla continúa húmeda o fresca así que puede pensar qué es lo que quiere hacer, en esta parte de aquí /señala el maestro en la pieza/ acomode bien esta parte y quite todo lo de la orilla”

La alumna solo asienta con la cabeza una señal de sí

M: “Bueno, a esta pieza le va a dar con ésta /el maestro muestra la herramienta no menciona el nombre/ va a tomar la pieza de esta manera y va a empezar a raspar de abajo hacia arriba, usted le va a continuar como le dije” /la alumna sigue las indicaciones del maestro/

Posteriormente otra de las alumnas pide que el maestro la ayude con la máscara que está haciendo y el maestro acude a ayudarla

Al: “Maestro, es que quiero que me ayude a hacerle los resaque a la máscara”

M: “Aquí lo que podemos hacer es que primero lo delinee y luego vamos a ir sacando la imagen donde usted quiera que vaya más de un lado que de otro el realce” “con éste /muestra un instrumento de punta fina/ vaya marcando que es la figura que va a realzar”

(Taller de iniciación a la cerámica 2ª. sesión)

Con otro de los estudiantes el maestro lo ayuda a empezar la pieza.

M: “Mira vamos a acomodar la arcilla sobre la tela de manta, le vamos a pasar el rodillo para hacer como una torta /el maestro pone la arcilla y encima pasa la manta y luego con el rodillo aplana la arcilla/ revisa el alto que le quieres dar a la pieza por que el horno que tenemos es chico mide como unos 20 cm, así que las piezas no pueden ser tan altas”

M: “las adujas se hacen poniendo las dos manos sobre la arcilla y tratamos de hacer unos rollitos”/ el maestro con la arcilla empieza a trabajar sobre una mesa, los alumnos sólo observan lo que está haciendo/

(Taller de iniciación a la cerámica 3ª. sesión)

En el taller de Empate: taller de experimentación plástica para niños, los maestros también utilizan la estrategia de señalizaciones en discursos orales, ya que como podemos observar a continuación, los maestros repiten, confirman lo que los estudiantes mencionan; los maestros utilizan algunas preguntas claves en la construcción del conocimiento y guían el esfuerzo de los estudiantes. Veamos algunas situaciones de enseñanza aprendizaje.

M: “Están listos, bueno... ¿quién de ustedes ha jugado a sapos e islas? / cinco niños dijeron que no sabía/ bien, explicó la maestra cuando escuchan la orden de islas entonces los sapos que son todos ustedes brincarán dentro de los círculos que son...

Als: “Las islas”

M: “Perfecto, y cuando digo fuera de la isla entonces saltan al agua que es el espacio entre isla e isla, pero si digo 3 ranas a la isla... tienen que brincar tres ranas y así sucesivamente, ¿alguna duda? /los niños mencionan que no rotundo con voz firme/

Después de esta estrategia y por instrucción de los maestros los niños elaboraron dibujos en el círculo.

M: “Ahora vamos a hacer un dibujo, cualquier dibujo, el que ustedes quieran puede ser con base en la dinámica de sapos e islas, puede ser algo así, pero si ustedes tiene una mejor idea es aceptada” /los niños tomaron suficientes colores y empezaron a dibujar/

Al: “Mire maestra, que bonito dibujo el de Erick”

M: “Muy bien Erick, después puedes explicarnos todo lo que dibujaste”

Los alumnos explicaron cada uno de sus dibujos y continuaron con la estrategia.

(Taller: Empatía, experimentación plástica para niños 1ª. Sesión)

Los maestros guían a los estudiantes, dan recomendaciones a través de señalizaciones en discurso oral

M: “Chicos solamente les digo que para poder sacar el color a los dibujos necesitan pintar o remarcar el color del crayón muy bien y firme sobre el papel”

Hay unos niños que hacen movimientos muy desesperados pintando por que ellos saben que después del crayón le pondrán la tinta china y muestran una inquietud a simple vista por saber que es lo que sigue.

Los maestros supervisan el trabajo de los niños

M: “les recomiendo que no dejen espacios en blanco en los cartoncillos”.

Al momento en que los niños terminan de pintar con crayolas, las maestras abren los botecitos de pintura china y la distribuyen para todos los alumnos

M: “Cuando usen los pinceles tómenlos de esta forma /señala la manera en que deben de tomarlos/ esto les va a ayudar para que pinten de manera parejita”

(Taller de Empatía, taller de experimentación plástica para niños 1ª. Sesión)

Los maestros confirman las ideas de los estudiantes, promueven la construcción de conceptos cognitivos, confirman las ideas, algunas de éstas son ampliadas o reformuladas en historias en donde participan todos los alumnos en la elaboración de ésta. Algunas situaciones fueron las siguientes:

La maestra inicia la historia y cada uno de los estudiantes menciona un poco más cuando les llega su turno, tienen que observar en que debe de tener coherencia y así lo van haciendo.

Al terminar la historia regresan a sus lugares y empiezan a sacar líneas en el cartoncillo, previamente les reparten clavos y con este elemento los niños continúan.

M: “Mira” dice una maestra “Podemos hacer líneas gruesas y líneas finas con la puntita o la cabeza del clavo” /los niños la observan y hacen lo mismo/

Los maestros utilizan este tipo de estrategias para retroalimentar o guiar a los estudiantes cuando éstos intervienen en participaciones espontáneas, confirman lo dicho por el alumno con frases como “sí está bien dicho...” en estas situaciones que a

continuación presento, el docente trata mediante la estrategia de guiar al estudiante con su participación y a crear la nueva historia.

M. Javier: “OK. Esta bien, oigan quiero contarles una historia”

M: “Pongan atención a los que nos quiere decir Javier” /los alumnos se encuentran un poco inquietos y algunos atentos a lo que pide el maestro poner atención/

M. Javier: “Les quiero contar una historia, bueno es un cuento se trata de una rana que quería ser... /en ese momento un niño interviene y dice/ “cerdito”, bueno era una rana que quería ser cerdito, va a cambiar un poco la historia así que será la rana que quería ser cerdito” /el maestro empieza a contar la historia y los niños intervienen con comentarios de los personajes/

(Taller de Empatía, taller de experimentación plástica para niños 3ª. Sesión)

En la siguiente sesión los maestros utilizan un discurso instructivo secuencial para la elaboración de la técnica del origami utilizaron señalizaciones en la confirmación de la secuencia de la técnica. Los maestros ayudaron a los estudiantes a elaborar las piezas de origami.

Los maestros reparten hojas de papel grandes de aproximadamente 30 cm. por 45 cm. y comienza la travesía por descubrir el cerdito de papel; el maestro Javier se desplaza por todo el lugar de manera que los niños vayan siguiendo sus pasos al momento de hacer el diseño

M. Javier: “niños, doblen sus hojas puntita con puntita, recuerden que debe de estar lo más derecha posible para que después no salga deforme”, “entonces, muy bien ahora hagamos otro dobléz, así” /el maestro va revisando todo lo que hacen los alumnos, además las maestras también ayudan a unos niños que son más chiquitos que el resto del grupo/.

M. Javier: “¿Todos tienen ya sus hojas dobladas?”

Als: “sí” /contestan los niños/

M. Javier: “bien, recuerden que en esta sesión vamos a aprender a escuchar instrucciones, observar y luego ustedes van a hacer como en el modelo”.

Ilustraciones

En sesiones de enseñanza- aprendizaje llevadas a cabo por el taller de Pintura al Óleo se observó que los estudiantes retomaban las ilustraciones como base para sus producciones artísticas y el maestro se apoyaba en éstas para señalar en el trabajo del alumno situaciones específicas de sombreados, luminosidad entre otras.

Veamos algunas situaciones de enseñanza

Como una actividad final el maestro les dice a sus alumnos que para la próxima clase traigan sus imágenes para empezar a dibujar en el bastidor e iniciar con la técnica de la pintura al óleo

M: “Es importante que para la próxima clase traigan el modelo o la imagen puede ser en una fotografía o que ustedes quieran traer para empezar a pintar”.

(Taller de pintura al óleo 1ª. Sesión)

Todas las actividades artísticas de los alumnos parten de la idea o de un dibujo que los alumnos traen.

M: Descubran las tonalidades diferentes de la mezcla de colores. Observen como se ve cuando mezclas con blanco o cuando lo mezclas con negro.

Als: “Maestro, nosotros queremos pintar ya /muestran la imagen/

M: “Bueno adelante, la cosa es que lo intenten, si tienen un problema me dicen y les ayudo”.

Cada uno de los alumnos tomaba de referencia la ilustración que era una copia de una pintura como una guía para los trazos y la combinación de colores, estrategias propias del taller. Las ilustraciones se utilizan como un recurso donde cubre la necesidad de no tenerlos en forma real o total en clase.

Se considera que las ilustraciones podrían ser utilizadas para realizar interpretaciones de los matices, de las sombras, hacer reflexionar a los estudiantes sobre la viabilidad de los difuminados; hacerlos llegar más allá de la apreciación visual de la imagen.

Las ilustraciones fueron poco utilizadas en los talleres de Cerámica y en el taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños.

Las Ilustraciones muestran cómo es un objeto físicamente, en los talleres de arte por el contrario manipulan el aprendizaje a través de objetos, donde pueden tocarlos, olerlos, visualizar el todo en sus partes, es decir, ir más allá de los términos verbales; es por eso que en este análisis se detalla brevemente la utilización de la estrategia de ilustraciones descriptiva en los talleres de artes.

En el taller de Pintura al Óleo se puede observar que los alumnos manipulan colores, pinceles, lienzos, el papel mina gris que proporcionó el maestro el primer día de clase.

Pregunta a los alumnos que si saben algo de colores y los alumnos dicen que no y el menciona que entonces empezará por explicar como se mezclan.

M: “Bueno, los colores o matiz que tenemos como base sólo los podemos mezclar con blanco para hacerlo más claro o con negro para hacer sobras o más oscuro. También los tipos de pinceles que hay tienen diferentes usos, los de batalla, los de acabado fino y los regulares /el maestro toma los pinceles de uno de los alumnos y cada que explica la función de éstos, el maestro lo pone hacia arriba a manera que todos vean a que pincel se refiere/.

El maestro dobla los pliegos de papel y los empieza a cortar con la ayuda de algunos alumnos, en ese momento empieza a repartir las mitades del papel a sus alumnos.

El maestro menciona lo que van a realizar con el papel mina gris.

M: “Voy a preparar resistol con un poco de agua para pasárselo y van a sellar los poros del papel, le vamos a dar una primera pasada con la mezcla, traten de que cuando pasen el pincel sea en una sola dirección para que no queden marcas”

Posteriormente el maestro les dice que ese cartoncillo que están haciendo será utilizado para hacer pruebas de colores, difuminados, bases.

Al. “maestro... ¿entonces este cartoncillo que estamos poniéndole base nos va a servir para hacer pruebas? ¡Ah!”

M: “sí claro, este es para que practiquen los difuminados y suelten un poco la mano”

(Taller de pintura al óleo 1ª. Sesión)

La estrategia del maestro para mostrar cómo realizar la técnica, él toma un pincel de una de las alumnas y muestra como hacer una base de pintura en el óleo mientras él lo hace como un modelo los alumnos deben de

imitar la forma en la que él trabaja, así mismo va explicando desde dónde es decir, las áreas por donde se harán las sombras, cómo deben de respetar los espacios y dejar sólo un color, como cuidar los contrastes.

M: “Cuidado al sacar las sombras, debemos respetar los espacios y cuidar los contrastes”.

En otra alumna le dice directamente el color que debe seguir, utilizar y empieza a tomar el pincel, el tipo de degradado así como las capas de pintura y los tonos que saldrán del mismo.

M: “Aquí usted tome el color azul intenso y va a ir degradando el color”

Al: “¿así maestro?”

(Taller de pintura al óleo 3ª. Sesión)

En el taller de iniciación a la Cerámica para plantear los objetivos del taller y explicar la técnica del Rakú, el maestro proporciona a los estudiantes las piezas terminadas con la técnica, permitiéndole a éstos identificar visualmente las características centrales y definatorias del objeto.

A continuación la sesión educativa

M: “Hola, buenas tardes, ¿cómo están?” /el maestro saluda con familiaridad a sus alumnos que son de reinscripción/

Als: “Hola maestro” “¿cómo está maestro, ahora que vamos a hacer en el taller?”

M: “Fíjense que ahora vamos a trabajar una técnica de Rakú, es una técnica nueva que vamos a aprender para aplicar un detalle antes del horneado, eso es lo que trabajaremos en el taller, vamos a elaborar piezas como esas si gustan pasarlas /el maestro trae la muestra de cuatro piezas de cerámica en forma de jarritos o floreritos/.”

(Taller de Iniciación a la cerámica 1ª. Sesión)

A través de la manipulación directa de objetos ya sean utensilios o elementos propios del taller de Cerámica se plantea un aprendizaje significativo en el momento en que a través de éstos los estudiantes construyen el conocimiento

En ese momento el maestro pasa por uno de los lugares de una alumna y le dice cómo tiene que unir las piezas que esta haciendo con la arcilla.

M: “muy bien, a ver quiero que pongan atención, primero vamos a elaborar adujas, después las uniremos con éste” /el maestro saca un utensilio para unir la arcilla/ “también podemos unirla con los dedos” “utilicen todas las manos para hacer los rollitos en la mesa”.

El maestro explica la mejor manera en que pueden hacerlo y los estudiantes copian el modelo del maestro; aún así el maestro pasa por los lugares y les ayuda a poner una aduja sobre otra.

(Taller de Iniciación a la cerámica 1ª. Sesión)

Al: “Maestro, es que quiero que me ayude a hacerle los resagues a la máscara”

M: “Aquí lo que podemos hacer es que primero lo delinee y luego vamos a ir sacando la imagen donde usted quiera que vaya más de un lado que de otro el realce” “con éste /muestra un instrumento de punta fina/ vaya marcando que es la figura que va a realzar”

(Taller de Iniciación a la cerámica 2ª. Sesión)

Con otro de los estudiantes el maestro lo ayuda a empezar la pieza.

M: “Mira vamos a acomodar la arcilla sobre la tela de manta, le vamos a pasar el rodillo para hacer como una torta /el maestro pone la arcilla y encima pasa la manta y luego con el rodillo aplana la arcilla/ revisa el

alto que le quieres dar a la pieza por que el horno que tenemos es chico mide como unos 20 centímetros, así que las piezas no pueden ser tan altas”

(Taller de Iniciación a la cerámica 2ª. Sesión)

Se puede observar que el maestro siempre da las razones del porqué sugiere, por qué es conveniente, les dice que se puede ladear, romper, que si queda aire en la arcilla puede destruirse en el horneado, hasta ahora él maestro es el que inicia los trabajos de los alumnos, les dice que continúa.

M: “las adujas se hacen poniendo las dos manos sobre la arcilla y tratamos de hacer unos rollitos”/ el maestro con la arcilla empieza a trabajar sobre una mesa, los alumnos sólo observan lo que está haciendo/

(Taller de Iniciación a la cerámica 2ª. Sesión)

El maestro al igual que en las anteriores sesiones ayuda a los estudiantes a pulir y darle una acabado más fino a las piezas.

M: “mire, la lija la debe de tomar así, /muestra como/ tome con fuerza la pieza y con la lija le va a dar suavemente para que no le deje rayas, sin aplanar por que no esta muy seca la pieza”

(Taller de Iniciación a la cerámica 2ª. Sesión)

El maestro promueve en los estudiantes el contacto directo con los elementos que utilizan para elaborar las piezas; colaboran al realizar las mezclas de arcilla, el maestro los involucra, además ellos pueden vivenciar desde que realizan las mezclas hasta que tiene la

pieza ya cocida y con el acabado que estaban aprendiendo. Podemos analizar las siguientes situaciones de enseñanza.

El maestro sale y se encuentra colocando las medidas de los elementos que llevan para hacer arcilla, coloca los elementos en unas palanganas y en ese momento llega una alumna que menciona que ella ya había dejado las piezas listas. El maestro le pasa una palangana con los polvos para hacer las mezclas. Enseguida se incorporan más alumnos.

M: “Acuérdense que primero vamos a mezclar en seco luego le vamos a poner agua”

Al: “A mí me gusta cuando la batimos en seco”

Al: “A mí me gusta cuando le ponen agua pero se pone muy pesada que no se puede manejar”

M: “Yo ya tengo como 9 años amasando todos los días, ya tengo mucha práctica”

Los alumnos hacen comentarios no referentes a la clase, entre ellos se comentan que la arcilla está muy suave, que está pesada etc.

M: “Recuerden que la posición de las manos, primero la llevan hacia fuera y luego la jalan hacia adentro para que haga como pliegues y se incorporen todos los elementos” “Para comprobar que ya esté lista tenemos que cortar con el hilo de alambre” “Revisen que no tenga aire la arcilla eso quiere decir que todavía no está”

(Taller de Iniciación a la cerámica 4ª. Sesión)

Por otro lado se analizó lo referente al taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños, que los maestros también promueven el contacto directo de los estudiantes con los materiales de trabajo; esto promueve un aprendizaje significativo.

Al: “Maestro, ¿usted sabe hacer muchas figuras de papel?”

M. Javier: “Sí, algunas pero que en esta ocasión tendrá que observar el libro por que como sé tantas figuras algunas veces se me revuelven los pasos así que tendré que ir viendo el libro”.

Los maestros reparten hojas de papel grandes de aproximadamente 30 cm. por 45 cm. y comienza la travesía por descubrir el cerdito de papel; el maestro Javier se desliza por todo el lugar de manera que los niños vayan siguiendo sus pasos al momento de hacer el diseño

M. Javier: “niños, doblen sus hojas puntita con puntita, recuerden que debe de estar lo más derecha posible para que después no salga deforme”, “entonces, muy bien ahora hagamos otro dobléz, así” /el maestro va revisando todo lo que hacen los alumnos, además las maestras también ayudan a unos niños que son más chiquitos que el resto del grupo/.

M. Javier: “¿Todos tienen ya sus hojas dobladas?”

Als: “sí” /contestan los niños/

M. Javier: “bien, recuerden que en esta sesión vamos a aprender a escuchar instrucciones, observar y luego ustedes van a hacer como en el modelo”.

(Taller de Empate, experimentación plástica para niños 3ª. Sesión)

Preguntas intercaladas

Hacer uso de las preguntas intercaladas como estrategia de enseñanza coinstruccional tiene una intención de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, hacerlos reflexionar sobre el nuevo conocimiento, focalizar la atención y decodificación del contenido.

En los talleres de artes de Pintura al Óleo y de Iniciación a la cerámica no observé que los maestros hicieran uso de estas estrategias; por otra parte en el taller de Empate, taller de experimentación para niños, las estrategias de preguntas intercaladas fue realizada en la mayoría de las sesiones, las siguientes fragmentos de observación son muestra de ello:

M: “Miren chicos, este trabajo es muy lindo /ella no especifica que tipo de trabajo es sólo les pide a sus alumnos que observen por que eso es lo que tratarán de hacer en la sesión; los alumnos observan y la maestra inicia las estrategias a partir de este trabajo/ chicos observen.

M: ¿Qué materiales se utilizan para hacer esta técnica?/los niños contestan/

Als: “colores, pintura, hojas, crayones, cinta” /los niños observan el modelo detenidamente/.

M: “Observen pueden tocarlo, olerlo pueden usar todos los sentidos” ¿Qué podemos hacer para sacar este dibujo?

Als: “uña, trapo, palitos”

M: “bueno en esta ocasión utilizaremos clavos para hacer el dibujo” ¿Cómo se elabora la pintura negra?”

Als: “podemos utilizar mezclando todos los colores o usar sólo pintura negra”

En este momento los maestros sacaron la tinta china y les explicaron que esa tinta no se puede comer, que existen otro tipo de colores que son como pinturas y que se pueden comer.

M: “¿qué cosas podemos utilizar que tienen tinta y que podemos comer?”

Als: “como es el color de la jamaica, moras, naranja”.

(Taller de Empate, experimentación plástica para niños 2ª. Sesión)

Esta estrategia también puede ser utilizada para conocer que tanto conocen los alumnos como una información previa a las nuevas técnicas que se utilizarán. La sesión continuó y surgió una nueva experiencia de aprendizaje la salida al museo Casa de la Cultura.

/Los niños terminan de poner la tinta china, tienen que esperar a que se seque, y los maestros deciden que es mejor hacer un breve recorrido por el museo de la Casa de la Cultura/

M: “¿Qué es lo que no se puede hacer en el museo?”

Als: “no podemos correr, pelear, gritar”

M: ¿Por qué no? /y los alumnos mencionan/

Als: “porque es peligroso y puedes tumbar una obra” “porque se ve mal si hay otras personas que los puedan ver pelear”.

Cuando los alumnos se encuentran en el museo, los maestros los sientan en círculo y les hacen preguntas con referencia a las obras artísticas, entre otras preguntas, ¿Qué tipo de pinturas utilizaron? ¿Qué sienten cuando ven algo así? ¿Qué quiere decir el autor de esta obra? y los niños se encuentran participativos unos escuchando y otros apartando ideas. Estuvieron en el museo aproximadamente 20 o 25 minutos.

(Taller de Empate, experimentación plástica para niños 2ª. Sesión)

Después de unos momentos la sesión continuó y los maestros siguieron utilizando la estrategia.

M: “¿cómo podemos hacerle para que quede tal como el modelo?”

Als: “Tenemos que dar varias pasadas /eso era justo lo que quería decir la maestra por que les dijo que entonces deben esperar con paciencia/.

3. Estrategias postinstruccionales

La teoría del aprendizaje significativo promueve estrategias postinstruccionales como el resumen, los mapas conceptuales, redes conceptuales; en este análisis y por cuestiones propias de los talleres puesto que son prácticos y poco teóricos se abordará solamente la estrategia utilizada por los maestros que es el Resumen.

Resumen

El resumen es una versión breve de lo que el estudiante deberá de aprender, en esta estrategia puede ser oral o escrito, en el taller de Pintura al Óleo el resumen se presentó de manera oral; en el taller de Iniciación a la Cerámica fue escrito y en el taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños se trabajó a manera de cierre al final de la sesión. Cabe añadir que en esta estrategia es el maestro el que elabora el resumen y es presentado a los estudiantes.

En el taller de Pintura al Óleo se observó lo siguiente:

M: Recuerden que en casa tenemos que practicar por que aquí sólo son 12 sesiones, les recomiendo que se atrevan y se arriesguen a hacer las cosas...

Al: “y si nos equivocamos”

M: “corregir eso es lo que hago yo”.

M: “Como saben es un taller muy práctico, pero claro que en algunas ocasiones daré algunas bases teóricas. Les quiero decir que los elementos básicos de la pintura son la textura, el color, forma. El día de hoy como es el primer día vamos a trabajar preparando el material, es un papel que se llama mina gris / en

ese momento lanza una pregunta/ *¿quién trajo todo el material que les encargamos?* / Solamente algunos alumnos levantaron la mano/ *entonces, /añade el maestro/ yo traje este papel y podemos practicar como primera actividad el difuminado de los colores.*

M: “Recuerden también que los colores primarios son el azul, el amarillo y el rojo, utilizamos el negro y el blanco para difuminar el color, también llamado matiz”.

M: “Hay dos soportes para pintar uno de ellos /menciona el maestro/ son los flexibles como pueden ser la tela, el papel y otros son los rígidos como la madera, metal. Esta técnica que estamos utilizando se le llama también “curar el bastidor” donde pintaremos”.

(Taller de Pintura al Óleo 1ª. Sesión)

En el taller de Iniciación a la Cerámica el maestro trajo por escrito un resumen de la técnica que iban a utilizar que era la técnica del Rakú, además el maestro apoyó su explicación con piezas terminadas con esta técnica.

M: “Les voy a pasar unas hojas, donde podamos tener referencia de la técnica que vamos a trabajar en este taller” “pásenlas para los otros compañeros”

Al: “Maestro, ¿qué es el rakú?”

M: “Bueno, ahorita que vaya leyendo, voy a explicar de dónde proviene y quiénes la empezaron a utilizar primero, es una técnica que vamos a aplicar antes de hornear la pieza de cerámica”

(Taller de Iniciación a la Cerámica 1ª. Sesión)

En el taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños, la estrategia de resumen fue aplicada de manera oral como un cierre donde los estudiantes motivados preguntas intercaladas que les hicieron los maestros llegaron a la conclusión de la sesión. Donde se puede apreciar lo siguiente:

Als: “Mira, ¡qué padre! /exclamaron los alumnos/ “este cerdito sí se para”

/entre voces de alegría y cansancio de haberlo logrado/

Als: “Maestro, ¿Podemos llevarlo a casa?”

M: “sí, claro” “¿cuál fue la lección del día de hoy?” /a manera de cierre y los niños contestaron/

Als: “pues, tenemos que escuchar”

M. Javier: “¿nada más?” /preguntó el maestro/

Al: “no, /mencionó otro niño/, también tenemos que observar y poner atención por que si te mueves tantito y no lo vez ya no sabes que sigue”

M. Javier: “así que, es necesario primero observar, poner atención, no nada más en este trabajo sino en todo lo que hacemos, cuando vamos a armar algo, leemos el instructivo de algún aparato eléctrico ¿verdad? no lo prendemos rápidamente, sino que tenemos o debemos leer primero, observar si alguien ya lo hizo”.

Por último, vamos a dar un aplauso por que todos logramos hacer “el cerdito”

Als: “¡bravo!” /aplauden los niños/

M: “Ok, chicos ya vienen por ustedes”

(Taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños 3ª. Sesión)

CONCLUSIONES

Al llevar a cabo esta investigación sobre las estrategias de enseñanza fue imprescindible retomar el binomio indisoluble de la enseñanza-aprendizaje; y para hablar de la enseñanza-aprendizaje recurrimos a las primeras conceptualizaciones que sobre este tema se han dado. Así mencionamos la corriente conductista, misma que estuvo vigente por muchos años, en la época de los 70's aunada a la tecnología alcanzó su máximo esplendor. Posterior a esta corriente, se retoman las propuestas de Vigotsky y Piaget, quienes son los representantes del constructivismo, Ausubel aparece después y es él quien acuña el término de aprendizaje significativo para distinguirlo del aprendizaje memorístico y repetitivo imperante durante décadas en el campo educacional.

Este concepto, a la fecha vigente, se ha instalado en todos los ámbitos educativos, más aún cuando Frida Díaz Barriga nos ha dado más elementos para hacerlo, al desarrollar en el campo de la Didáctica, la propuesta teórica de Ausubel a través de sus estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

En esta propuesta de corte constructivista el maestro tiene que dejar su rol de arquitecto de conductas para convertirse en un facilitador. Tal concepto conlleva asimismo una visión de alumno activo, que interactúa con su entorno y con sus compañeros. De igual forma la relación vertical maestro-alumno tiene que dar paso a una relación en la que el

maestro buscará, partiendo de los conocimientos previos del estudiante, anclar los nuevos contenidos o desarrollar las nuevas habilidades.

Al realizar esta investigación, sobre el análisis de las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros de los talleres de arte que ofrece la Casa de la Cultura en Monterrey, se encontró sobre la muestra de los talleres observados; que en el taller de Pintura al Óleo, el taller de Iniciación a la Cerámica y el taller de Empate, taller experimentación plástica para niños; los maestros pusieron en práctica ciertas estrategias de enseñanza que dieron resultados favorables para lograr el aprendizaje significativo; si bien se encontró que no son propiamente las que sugieren los autores, sí guardan gran similitud con las propuestas de éstos.

El contacto directo con los materiales, las preguntas adecuadas que los estudiantes hacen al maestro y viceversa, daban muestra que los estudiantes estaban interesados en aprender y que el conocimiento previo que éstos poseían hasta ese momento fue de gran utilidad para formar puentes para el nuevo conocimiento.

En el taller de Pintura al Óleo, el maestro asesoraba de manera individual el trabajo de los estudiantes, cada uno de ellos tenía una pieza que realizar; hubiese sido conveniente para el logro del aprendizaje significativo, que el maestro hubiese hecho reflexionar a los estudiantes sobre el tipo de técnica de pintura que utilizaba, que el alumno dedujera por sí mismo la viabilidad de los matices, cuestionarle a los estudiantes por qué creen que la luz

proviene de cierto lugar y no de otro, cuál sería la mezcla de colores más indicada para producir algún efecto en especial; en otras palabras evitar proporcionar tan directamente la instrucción.

En cuanto al taller de Iniciación a la Cerámica, el contacto con los materiales, la arcilla, los acabados finales de las piezas; motivan a los estudiantes de estas técnicas a involucrarse en las producciones artísticas que realizaron; en este taller detecté que el maestro intervenía en repetidas ocasiones sobre los trabajos de los estudiantes, dando él los acabados, iniciando las piezas. Considero, que para lograr el aprendizaje significativo, el maestro podría hacer reflexionar al estudiante sobre ¿qué pasaría si se colocan de una u otra manera las agujas?, ¿sería igual de resistente la pieza?, o bien, observar piezas ya con el acabado final y preguntar al estudiante ¿cómo podríamos lograr que nuestra pieza pueda ser parecida a ésta?

Con el taller de Empate, taller de experimentación plástica para niños; los maestros talleristas establecieron estrategias de enseñanza para hacer reflexionar e involucrar a los niños a través del juego, sobre la construcción del nuevo conocimiento. Los maestros constantemente preguntaban a los estudiantes sobre el apropiado desarrollo de las técnicas que utilizaban; llevaron a cabo estrategias que propiciaron el enlace entre el conocimiento previo y el nuevo.

Considero que la formación de los talleristas influye de gran manera en el aprendizaje de los alumnos, como señalé en la introducción con las palabras de la escritora Spravkin, los maestros fuera del aula son productores del arte que cuentan con un aceptable reconocimiento sobre sus trabajos, pero dentro del aula son maestros y como tales deben de estar concientes de la forma de conducir el conocimiento de los estudiantes, para producir en ellos un aprendizaje significativo y fomentar en este tipo de estudiantes entre muchas otras experiencias cognoscitivas, la apreciación por el arte.

Es recomendable para nuevas investigaciones, llegar a conocer las reacciones de los estudiantes, el clima motivacional en el taller, entre otras. Surge con esta investigación nuevas preguntas ¿Cómo repercuten en el estudiante la formación que recibe en estos talleres de artes plásticas? ¿Qué tipo de personas asisten a los talleres?

Esta investigación proporcionó información importante sobre la didáctica utilizada por los maestros; aún y cuando ellos explícitamente no cuenten con un plan de clase en el que se planteen las actividades, los contenidos, las estrategias a utilizar, mediante el trabajo desarrollado con sus alumnos pude constatar que está presente el aprendizaje significativo, que si bien, las estrategias de enseñanza utilizadas no incluían todos los elementos que plantea la autora Díaz-Barriga, F (2004), éstas pueden ser adaptadas a los talleres de artes plásticas, el tener los alumnos contacto con los materiales se promueve un aprendizaje significativo.

Por otro lado, como experiencia personal el haber realizado este análisis, que deja como producto un trabajo de investigación, me ha dado grandes satisfacciones como conocer otros entornos de enseñanza, las dinámicas que se realizan en los talleres, todo esto ha sido de gran crecimiento intelectual y profesional. Realizar las observaciones en estos talleres me deja con la inquietud para continuar investigando sobre lo factores que inciden en el aprovechamiento escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akoschky, J. et al. (1998). Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Argentina: Paidós.

Almaguer Salazar, T., Elizondo Huerta, A. (2002). Fundamentos sociales y psicológicos de la educación. México: Trillas.

Ausubel, D P. et al. (1991). Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.

Araujo, J., Chadwick, C. (1988). Psicología educacional. Teorías de la Instrucción. España: Paidós. En Antología Básica, El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Universidad Pedagógica Nacional SEP 1994.

Barry J. y Wadsworth, (1989). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México, Diana.

Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives. En: Díaz Barriga F. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc. Graw Hill.

Coll, C. (1995). Psicología y currículum. México: Paidós.

Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Díaz Barriga, A. (2006). Didáctica y currículum. México: Paidós.

Díaz Barriga, F., Hernández Rojas G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: Mac Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada, vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.

Efland, A. (2004). Arte y Cognición, la integración de las artes visuales en el currículum. España: Octaedro.

Eisener, E. (1972). Educar la visión artística. España, Paidós.

Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. España: Siglo XXI.

Gutiérrez Sáenz, R. (2006). Introducción a la didáctica. México: Esfinge.

Henson, K., Eller, B. (2000). Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México: Thomson.

Hernández, P. (2002). Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. México: Trillas.

Klingler, C., Vadillo, G. (2000). Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente. México: Mc Graw Hill.

Maruny, I. (1989). La invención pedagógica. Cuadernos de pedagogía (174). En: Díaz Barriga F. Hernández Rojas G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc. Graw Hill.

Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de los profesores y alumnos. Barcelona: Paidós. En: Díaz Barriga F., Hernández Rojas G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc. Graw Hill.

Novak, J. D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Ontoria, A. (1995). *Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Palopoli, M C. (2006). *Jugarte, la importancia del juego en el aprendizaje de las artes visuales*. Argentina: Bonum.

Pansza González, M. et al (1992). *Fundamentos de la didáctica*. México: Gernika.

Parsons, M J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. España: Paidós.

Pimienta Prieto, J. (2005). *Constructivismo, estrategias para aprender a aprender*. México: Pretince Hall.

Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Walter, J., Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. España: Octaedro.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México, Pretince Hall.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Bal, M. (2004) El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales (Versión electrónica) Estudios Visuales 12-19. Recuperado el 20 de julio de 2007 en http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf_no_suscriptores/bal.pdf
- Brea, J. (2004) Estética, Historia del Arte (Versión electrónica) Estudios Visuales 8-26. Recuperado el 20 de julio en http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf_no_suscriptores/brea_estetica.pdf
- Callejón, CH Cultura Visual para educar 'en los medios' y para 'los medios', Recuperado el 20 de julio de 2007 en <http://www.monografias.com/trabajos902/cultural-visual-educar/cultural-visual-educar2.shtml?monosearch>
- Díaz-Obregón, C. R. (2002), Enseñanza del arte contemporáneo en la escuela (versión electrónica), Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, 327-334. Recuperado el 15 de Julio de 2007de http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modulos.php?name=Revistas2_Historico&id=ARIS&num=ARIS020211
- Eisner, E. W. (2002), Enseñanza del arte contemporáneo en la escuela (Versión electrónica), Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, 47-55. Recuperado el 15 de julio de 2007 de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0202110047A.PDF>
- Gurin Avellaneda, J., Ponencia: Ilusiones Creativas en IX Foro Educativo Distrital de Educación Artística y Cultural. Bogotá, Colombia, Recuperado el 19 de agosto de 2007 en: <http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/sentidos/>
- Morales ,C. M. Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica, Recuperado el 19 de mayo de 2007 de <http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtml>
- Morra, J. (2004) La polémica sobre el objeto de los estudios visuales notas introductorias (Versión electrónica) Estudios Visuales 7-10. Recuperado el 15 de julio de 2007 en http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf_no_suscriptores/intro_debate.pdf
- Palomino, N Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel, Recuperado el 20 de julio de 2007 en <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml?monosearch>

Quilez, B.M. (1990) La enseñanza del arte y la Universidad (Versión electrónica), *Arte, Individuo y Sociedad*. No. 3, 185-189. Recuperado el 15 de julio de 2007 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9090110185A.PDF>

ANEXO

I

REGISTRO DE OBSERVACIONES

IMÁGENES

TALLER: PINTURA AL ÓLEO

Nombre del taller: PINTURA AL ÓLEO
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 3 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

1ª. Sesión de observación

Al entrar al aula, ya había cinco alumnos esperando al maestro. Entre ellos comentaban si se habían reinscrito otros compañeros del taller anterior. Posteriormente llegó el maestro. El maestro se presenta con sus alumnos y saluda de manera más cercana a sus alumnos reinscritos

M: “Hola, buenas tardes, ¿cómo están? me da gusto verlas /dirigía sus saludos en especial a tres alumnas de reinscripción/ ¿saben si se inscribieron los demás?”

Als: “Hola maestro, tanto tiempo sin vernos/ se escuchan risas entre ellas/ Creemos que se inscribieron los demás al rato que lleguen lo sabremos”

El maestro continúa saludando al resto del grupo

M: “Buenas tardes a todos, bienvenidos”

Als. “Buenas tardes maestro” /contestaban uno a uno los estudiantes/

El maestro saca su fólder del control de asistencia y empieza a contarlos y menciona

M: “Vamos a esperar unos minutos a que lleguen el resto de los compañeros, para poder empezar” “Veo que traen el material”

En seguida llegan algunos alumnos y finalmente se incorporan el resto del grupo, observo que hay buena empatía ya que se saludan con sonrisa y beso en la mejilla

siendo que no se conocían comentaban entre ellos, que era la primera vez que asistían a un taller de pintura al óleo, comentaban los compañeros de primer ingreso y a los de reingreso.

Tiene un total de doce alumnos, cinco alumnos son reinscritos al taller.

M: “Bueno, mi nombre es Carlos V. Este taller tiene un objetivo específico que es que ustedes conozcan los elementos básicos de la pintura al óleo y por lo menos en este taller tendrán que elaborar tres producciones, es decir, haremos tres pinturas o cuadros” / los alumnos observan al maestro en silencio y atentos/

Se presenta con sus alumnos y tiene preparada un presentación en power point sobre su currículum, las exposiciones que ha realizado, los concursos en lo que ha participado.

M: “Bien, voy a conectar la computadora para presentarles un poco de lo que es mi trabajo, traje una presentación en power point” /presenta a los alumnos su currículum, las obras que ha realizado, las exposiciones y los concursos en los que participó.

M: “miren, estas son algunas de mis obras... aquí estuve en Japón en una exposición y esto es lo que expuse /el maestro mencionaba las dificultades que le llevó presentarse en otro país/

Als: “Qué bonitas, qué padre, es interesante”/hacen expresiones de asombro ante las obras o producciones que realizó el maestro/

El maestro realiza una serie de preguntas para conocer que tanto saben de pinturas y de proyecciones artísticas, quiere saber si han elaborado previamente algún cuadro.

M: ¿Alguno de ustedes /se dirige a los de nuevo ingreso/ han realizado alguna obra o es la primera vez que vienen un taller de pintura?

Als: “Para mí es la primera vez que voy a trabajar con pintura, /responde una alumna/ para mí también, sí para mí también /contestan los alumnos/

M: “Bueno, entonces /tomándose el mentón/ tendré que realizar actividades para descubrir sus habilidades artísticas”.

El maestro señala que existen variadas formas de realizar obras de arte, y que no solamente la técnica del óleo, acuarela, aerógrafo.

En ese momento uno de los alumnos le pregunta

Al: ¿Qué es un aerógrafo? /el maestro resuelve la duda de que el aerógrafo

M: “es un aparato que a través de aire a presión y que utiliza tinta se pueden hacer pinturas, obras”.

M: Recuerden que en casa tenemos que practicar por que aquí sólo son 12 sesiones, les recomiendo que se atrevan y se arriesguen a hacer las cosas...

Al: “y si nos equivocamos”

M: “corregir eso es lo que hago yo”.

M: “Como saben es un taller muy práctico, pero claro que en algunas ocasiones daré algunas bases teóricas. Les quiero decir que los elementos básicos de la pintura son la textura, el color, forma. El día de hoy como es el primer día vamos a trabajar preparando el material, es un papel que se llama mina gris / en ese momento lanza una pregunta/ ¿quién trajo todo el material que les encargamos? / Solamente algunos

alumnos levantaron la mano/ *entonces, /añade el maestro/ yo traje este papel y podemos practicar como primera actividad el difuminado de los colores.*

M: “Recuerden también que los colores primarios son el azul, el amarillo y el rojo, utilizamos el negro y el blanco para difuminar el color, también llamado matiz”.

El maestro dobla los pliegos de papel y los empieza a cortar con la ayuda de algunos alumnos, en ese momento empieza a repartir las mitades del papel a sus alumnos.

El maestro menciona lo que van a realizar con el papel mina gris.

M: “Voy a preparar resistol con un poco de agua para pasárselo y van a sellar los poros del papel, le vamos a dar una primera pasada con la mezcla, traten de que cuando pasen el pincel sea en una sola dirección para que no queden marcas”

En ese momento los alumnos ponen atención a las indicaciones del maestro y observan como lo hace él.

M: Hay dos soportes para pintar uno de ellos /menciona el maestro/ son los flexibles como pueden ser la tela, el papel y otros son los rígidos como la madera, metal. Esta técnica que estamos utilizando se le llama también “curar el bastidor” donde pintaremos.

El maestro instruye a los alumnos a percibir a través de sus manos como se tapan los poros una vez que se encuentra aplicado y seco el resistol, los alumnos tocan por ambos lados el cartoncillo.

M: “aplicaremos Gesso que es el material idóneo para recibir pintura”.

Als: “¿qué dijo, queso o yeso? /mencionaban los alumnos que era la primera vez que estaban en el taller; el maestro no escribió el nombre del material simplemente dijo Gesso, los alumnos siguieron sin comprender por el rostro que pusieron me di cuenta/

El maestro menciona la forma en que se prepara el gesso y los alumnos toman nota y les da las cantidades exactas para elaborar la mezcla.

M: “también recuerden que es muy importante cuando terminen limpiar los pinceles por que si no lo hacer después no servirán.

Como una actividad final el maestro les dice a sus alumnos que para la próxima clase traigan sus imágenes para empezar a dibujar en el bastidor e iniciar con la técnica de la pintura al óleo

M: “Es importante que para la próxima clase traigan el modelo o la imagen puede ser en una fotografía o que ustedes quieran traer para empezar a pintar”.

Pregunta a los alumnos que si saben algo de colores y los alumnos dicen que no y el menciona que entonces empezará por explicar como se mezclan.

M: “Bueno, los colores o matiz que tenemos como base sólo los podemos mezclar con blanco para hacerlo más claro o con negro para hacer sobras o más oscuro. También los tipos de pinceles que hay tienen diferentes usos, los de batalla, los de acabado fino y los regulares /el maestro toma los pinceles de uno de los alumnos y cada que explica

la función de éstos, el maestro lo pone hacia arriba a manera que todos vean a que pincel se refiere/.

Posteriormente el maestro les dice que ese cartoncillo que están haciendo será utilizado para hacer pruebas de colores, difuminados, bases.

Al. “maestro... ¿entonces este cartoncillo que estamos poniéndole base nos va a servir para hacer pruebas? ¡Ah!”

M: “sí claro, este es para que practiquen los difuminados y suelten un poco la mano”

Los alumnos comentan entre ellos como se llaman los colores base que usaron y se retroalimentan sobre las técnicas que van a utilizar.

Fin de la sesión. Termina a las 7:30 p.m

Nombre del taller: PINTURA AL ÓLEO
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 10 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

2ª. Sesión de observación

Una alumna llegó más temprano a la clase

Al: ¿Qué vamos a hacer el día de hoy?

M: “El día de hoy vamos a trabajar la técnica del monocromático”

El maestro inició la sesión con una breve explicación de la técnica que utilizarían ese día.

Posteriormente se incorporan el resto de los alumnos y el maestro empieza la explicación de que la técnica que trabajarán será el difuminado de colores.

M: Tendrán que seleccionar entre el color rojo y azul para hacer el difuminado; además añadir negro o blanco con un poco de solvente y empezar a descubrir el cambio de los colores que se producen al realizar mezclas. Pongan un poco del color en donde vayan a hacer las mezclas”/señala una forma de plato y la toma con la mano izquierda y el pincel con la mano derecha/.

M: Los colores tienen tres dimensiones uno de ellos es el valor, otro la intensidad (brillo), y por último el matiz (color) Los alumnos escuchan y otros observan al maestro

También muestra los tipos de pinceles

M: “Tenemos también los pinceles así como este /señala el pincel/ que se requieren secos para el difuminado y otros que se requieren para dar detalles finos a las obras, /lo primero que empiezan a hacer los alumnos es el difuminado como se muestra en la imagen anterior, lo hicieron en el papel que prepararon la clase pasada. Del papel mina gris/.

La mayoría de la sesión el maestro apoya personalmente a cada uno de sus alumnos, los ayuda a encontrar la degradación del color, les muestra cómo se toma el pincel y cómo pueden ponerle el color.

M: “Es mejor tomar el pincel de esta manera y agregamos un poco de color y liquin para que resbale un poco”.

Se aprecia en el rostro de los alumnos que están interesados en experimentar la difuminación de los colores, se encuentran muy motivados por empezar a crear.

El maestro pide a sus alumnos que estuvieron la clase pasada en el taller que trabajarán con la técnica del monocromático.

M: Seleccionen un solo color ya sea el rojo o el azul. /A partir de la imagen que los alumnos traen ellos solamente pintarán utilizando un color y haciendo degradación de los colores ya sea con mezcla de negro o con blanco.

El maestro presenta a los alumnos la combinación de los colores, cómo lo hacen con negro y con blanco, los alumnos se paran alrededor de la mesa y el maestro empieza a tomar el control de los pinceles así como de la pintura; les muestra cómo se toma el

pincel y con base en ello empieza a realizar una combinación que deja a los alumnos impresionados (¡Ah!) después los alumnos se disponen a imitar al maestro en su técnica.

Todas las actividades artísticas de los alumnos parten de la idea o de un dibujo que los alumnos traen.

M: Descubran las tonalidades diferentes de la mezcla de colores. Observen como se ve cuando mezclas con blanco o cuando lo mezclas con negro.

Als: “Maestro, nosotros queremos pintar ya /muestran la imagen/

M: “Bueno adelante, la cosa es que lo intenten, si tienen un problema me dicen y les ayudo”.

Fin de la sesión 7:50 p.m

Nombre del taller: PINTURA AL ÓLEO
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 17 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

3ª. Sesión de observación

M: “Buenas tardes, adelante” ¿cómo van?

Als: “Hola maestro”

Observo que vienen muy animados para continuar con las obras que estaban realizando la sesión pasada ya que rápidamente toman los lienzos, preparan los colores, toman los pinceles.

M: “Mire, /refiriéndose a una alumna/ cuando sacamos las sombras, las tenemos que identificar de aquí de la imagen tenemos que revisar las áreas un poco más oscuras”

Al: “sí, en esta parte, ¿verdad?”

M: “Así es, entonces ponemos un poco de tinta roja con un poco de negro y liquin para empezar a hacer sombras, luego con el pincel seco para difuminar y que no nos queden líneas, ahora inténtelo usted”.

En esta sesión el maestro instruye de manera individual sobre como sacar las sombras de la imagen que presentan los alumnos.

La estrategia del maestro para mostrar cómo realizar la técnica, él toma un pincel de una de las alumnas y muestra cómo hacer una base de pintura en el óleo mientras él lo hace como un modelo los alumnos deben de imitar la forma en la que él trabaja, así

mismo va explicando desde dónde es decir, las áreas por donde se harán las sombras, cómo deben de respetar los espacios y dejar sólo un color, como cuidar los contrastes.

M: “Cuidado al sacar las sombras, debemos respetar los espacios y cuidar los contrastes”.

En otra alumna le dice directamente el color que debe seguir, utilizar y empieza a tomar el pincel, el tipo de degradado así como las capas de pintura y los tonos que saldrán del mismo.

M: “Aquí usted tome el color azul intenso y va a ir degradando el color”

Al: “¿así maestro?”

M: “En este caso tenemos que detectar de dónde proviene la luz /aquí esta instruyendo a una alumna/ y como ligeramente al momento de pintar ir dejando luz, algo de claridad / también pone él la muestra cómo poner sombras, en un principio los alumnos sólo observan y luego imitan, los toques de luz y el difuminado.

En otro trabajo del alumno le dice que tiene que decidir él de dónde viene la luz, no sabía a que se refería, después pregunté y el alumno me dijo que es por que él no trajo la imagen para imitar sino que él la creó era algo original.

M: “Muy bien, me gusta como está dejando la forma de los pómulos, el contorno de los ojos, la frente, aquí en este espacio ya puede ir detectando y dejar el espacio para las

sombras y lo que llevará más luz /esta información se la da a una alumna que ya tiene un poco más de experiencia

Al: “Sí, ¿verdad que esta quedando hermosa maestro? ¿Aquí le pongo un poco más de pintura?”

M: “Recuerde que esta es la primera base, después debemos afinar los detalles”

Un alumno menciona “maestro usted dénos el visto bueno” y el maestro señala algunas observaciones en la obra aquí toma un poco más de color y un poco más del otro y difumina.

M: “Ahora toma el pincel seco para matizar y que no se vean las líneas acuérdate que es sólo la base”/ el maestro le dice cómo debe de darle un poco de golpecitos al pincel con el lienzo y no hacer marcas o rayas/ “cuidado aquí tenemos transparencias... sí cuidado con las sombras”.

M: “puede dar “un bañito transparentado” para eso utilizaremos pincel seco puedes invadir un poco los bordes y difuminar” /indicaciones que recibe otra de las alumnas/.

Otro estudiante que estuvo utilizando el amarillo, el blanco y el negro

M: “Mira, observa muy bien, aquí vamos a empezar a variar estoy utilizando el ocre y vamos a difuminar entre los tonos después verás como queda cuando las sombras

Al: “¿Maestro siempre empiezo del claro al oscuro?...”

M: “sí es lo recomendable”.

Las producciones de los alumnos van tomando forma, practican la distribución de los colores y matices, cuando el maestro lo indica y pone la muestra, los alumnos siguen aplicando lo que observaron con el maestro.

En cada una de las sesiones se muestra algo que constantemente se repite, el maestro trabaja por pequeños lapsos con cada uno de los alumnos y les menciona que es lo que él le recomienda y corrige los trabajos de los alumnos.

Nombre del taller: PINTURA AL ÓLEO
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 24 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

4ª. Sesión de observación

En esta sesión los alumnos llegaron y como ya tenían sus cuadros empezados, continuaron con sus producciones artísticas.

El maestro observa los cuadros, los detalles de la obra tienen que afinar, algunos alumnos que van a empezar nueva obra.

M: “Es necesario dar la base de pintura como sellador, algunas técnicas para que el pincel corra más”.

Les dice a demás el tipo de color que continuaría (los alumnos no cuestionan ni él tampoco, solamente siguen lo que el maestro les dice, no han realizado apuntes de las gamas de colores, el tipo de mezcla que pueden elaborar, cómo pueden y en que cantidad utilizar el líquido los alumnos sólo siguen la instrucción del maestro, no rescatan por ellos mismos el color o el difuminado)

Otra de las estrategias y que se sigue presentando para esta cuarta sesión de observación, es que el maestro trabaja de forma individual con cada alumno, alrededor de 5 u 8 minutos con cada uno, o también cuando algún estudiante ya no sabe si va bien o tienen que continuar, pide la asesoría del maestro; el maestro lo asiste y le hace

ciertas señalizaciones verbales todas, posteriormente toma el pincel del alumno hace mezclas de pintura y le pide al alumno que observe bien la manera en que va dando forma y hacia que sentido, así como también el color adecuado para ir sacando sombras.

M: “con un pincel en seco vaya dando un difuminado a la pintura y mezcle bien para que no queden marcas del anterior pincel”.

En otro trabajo de un alumno, el maestro se acerca y le menciona lo que tiene que realizar.

M: “Trabaja con zonas más oscuras en espacios más pequeños usa sombra natural con azul zeulio”

Cuando el maestro se acerca a los trabajos de los alumnos constantemente se repite la estrategia, él les dice que es lo que sigue, que tipo de color, si habrá luz, sombras.

M: “mira en este espacio vemos como el cabello tiene sus ondas y con el pincel en seco lo vamos a pronunciar” “aquí estilicé más el talle” “préstame el pincel y con sombra oscura le vamos poniendo de esta forma” “si se llega a ver algo verdoso le ponemos algo de rojizo y nos va a ir definiendo y trabajando ya pero con carga de rojo, observa desde lejos para que puedas apreciar toda la imagen.

En otro trabajo de una alumna, el maestro toma el pincel para dar detalles a un cuadro monocromático

Al: “Maestro ¿por qué quedan unas líneas o por qué aparecen?”

M: “Se ve que hay espacio, que hay aire y voy a suavizar un poco los trazos”.

Un estudiante va a empezar un nuevo cuadro y el maestro le instruye diciendo

M: “bueno va a empezar usted con las tres tonalidades del azul, azul oscuro, medio y claro para hacer el cielo” ¿ok?

Al: “¿también voy a difuminar maestro?”

M: “sí pero al final”.

En esta sesión los alumnos ya tienen muy avanzadas las obras y el maestro sólo los asesora para ver cómo va quedando el cuadro, cuando algún alumno tiene un poco de dudas le habla y el maestro al instante acude.

M: “señora, va a trabajar dando el fondeado con azul y negro casi va a quedar negro /el maestro señala hasta donde poniendo unas marcas en el lienzo/ necesita darle un fondeado a toda la parte de arriba, luego vamos a ir sacando un poco de azul verdoso, pero por lo pronto todo el fondo esta bien, también necesita darle más fuerza al pincel de manera que la tela absorba, si usted cree que puede dar fondeado y luego dibujar más adelante los botones de las rosas entonces le sigue, si no deténgase un poco deje el espacio donde pondremos pintura un poco más clara”/ en unos momentos más la alumna le pide al maestro que vea cómo lo va haciendo y ella le dice voy bien ¿verdad?.

El maestro ayuda a todos los alumnos a corregir los detalles, los alumnos observan y siguen los trazos que da el maestro al momento en que éste cede el pincel.

Palabras que son claves en el discurso del maestro son: fíjense, observen, revisen, no se saturen, observen desde lejos; los alumnos ponen atención cuando él señala en la imagen modelo.

TALLER DE PINTURA AL ÓLEO









ANEXO

II

REGISTRO DE OBSERVACIONES

IMÁGENES

TALLER: INICIACIÓN A LA CERÁMICA

Nombre del taller: Taller de iniciación a la cerámica
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 7 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

1ª. Sesión de observación

En este taller que se titula iniciación a la cerámica, cabe señalar que los estudiantes que participan en este taller son de reinscripción y solamente hay una alumna que no ha tenido formación alguna en la elaboración de piezas de cerámica.

M: “Hola, buenas tardes, ¿cómo están? /el maestro saluda con familiaridad a sus alumnos que son de reinscripción/

Als: “Hola maestro” “¿cómo está maestro, ahora que vamos a hacer en el taller?”

M: “Fíjense que ahora vamos a trabajar una técnica de Rakú, es una técnica nueva que vamos a aprender para aplicar un detalle antes del horneado, eso es lo que trabajaremos en el taller, vamos a elaborar piezas como esas si gustan pasarlas /el maestro trae la muestra de cuatro piezas de cerámica en forma de jarritos o floreros/.”

Como primer estrategia el maestro lee de dónde proviene la historia del Rakú, les entrega a los estudiantes una copia del mismo que él está leyendo (cuatro hojas a máquina), el documento contiene unas imágenes de las piezas y el acabado final (cuatro imágenes) así como los componentes químicos que al contacto del calor del horneado se producen ciertos colores.

M: “Les voy a pasar unas hojas, donde podamos tener referencia de la técnica que vamos a trabajar en este taller” “pásenlas para los otros compañeros”

Al: “Maestro, ¿qué es el rakú?”

M: “Bueno, ahorita que vaya leyendo, voy a explicar de dónde proviene y quiénes la empezaron a utilizar primero, es una técnica que vamos a aplicar antes de hornear la pieza de cerámica”

Esta técnica es nueva para todos los estudiantes.

El maestro explica de manera oral los componentes químicos de la cerámica del Rakú.

M: “Para empezar a trabajar vamos a hacer una mezcla de los elementos /anota en el pizarrón/ utilizaremos para hacer la arcilla”.

- Arcilla 5.5 (tres piedras)
- Old mine 5 partes
- Arcilla cc 5 partes
- Talco Texas 1 parte
- Arena silica
- Mall 90 sobre 100

Estas son las cantidades que el maestro escribe en el pizarrón, los alumnos preguntan

Al: “¿qué significa y para qué sirve cada elemento?”

M: “son los componentes de la arcilla que trabajaremos el día de hoy y que nos servirá para varias piezas, algunos elementos nos sirven para unir, otras son como pegamento; por lo pronto, vamos al área de laboratorio para hacer las mezclas”

En ese momento los alumnos toman algunos utensilios que les servirán para hacer las mezclas, el laboratorio se encuentra afuera a la intemperie a un lado de las bancas donde los demás estudiantes comen; en esta ocasión no hay alumnos; observé que el material es muy volátil, es como polvo refinado, al momento de vaciar a unas ollas, se desprendía mucho material, tenían que mezclarlo primero en seco, posteriormente vierten un poco de agua y empiezan con pequeñas porciones cada uno de los estudiantes para mezclar.

El maestro les explica la técnica de amasado, cómo deben de poner las manos y “empujón” de adelante hacia atrás.

M: “recuerden que debe quedar muy bien amasada por que si nos queda un poco de aire o burbuja de aire, cuando tengamos las piezas y las metamos a cocer, entonces se hará un hueco” “como no queremos que pase eso entonces debemos de amasar con fuerza, al final de vamos a dar un corte a la mitad y veremos si está completamente lisa entonces ese es el punto”

Als: “¿las vamos a poner en una bolsa de plástico para conservar la humedad?”

M: “sí, claro”

Los alumnos parecen contentos y cansados puesto que la arcilla se vuelve muy pesada para mezclar.

Las alumnas platican, mientras trabajan y cuentan de cómo les fue antes de entrar al taller, no se perciben subgrupos dentro del grupo.

Son once alumnos; diez mujeres y un hombre, las edades oscilan entre los 38 a los 65 años aproximadamente así que se observa que hacen mucha presión por mezclar y con poco resultado. El maestro apoya a los alumnos para terminar el amasado.

M: “bueno, dice el maestro- vamos al salón para empezar a hacer las piezas; vamos a empezar a hacer la “placa” que irá de base”

Al: “así maestro” “voy bien” /al momento varios alumnos mencionan lo mismo/

M: “el modelo que quieran hacer es libre, ¿traen sus instrumentos?”

Als: “sí” /algunos alumnos mencionan que no/

M: “si alguien no trajo sus materiales, entonces pueden utilizar los míos o que alguno de los compañeros los ayuden” /a partir de ese momento se hizo un silencio donde los alumnos estaban creando sus modelos/

Los alumnos muestran buena dinámica y disposición para elaborar los trabajos, comentan entre ellas que es lo que les gustaría hacer.

M: “recuerden poner en práctica lo que aprendieron el taller pasado”

En ese momento el maestro pasa por uno de los lugares de una alumna y le dice cómo tiene que unir las piezas que esta haciendo con la arcilla.

M: “muy bien, a ver quiero que pongan atención, primero vamos a elaborar adujas, después las uniremos con éste” /el maestro saca un utensilio para unir la arcilla/ “también podemos unirla con los dedos” “utilicen todas las manos para hacer los rollitos en la mesa”.

El maestro explica la mejor manera en que pueden hacerlo y los estudiantes copian el modelo del maestro; aún así el maestro pasa por los lugares y les ayuda a poner una aduja sobre otra.

M: “recuerden también que debemos dejar limpia el área, no podemos dejar nada tirado o fuera de su lugar, quince minutos antes de terminar deben empezar a recoger los materiales”

Así de esta manera llegó el término de la sesión, los alumnos guardaron las cosas que utilizaron y se despidieron alrededor de las 7:55 p.m.

Nombre del taller: Taller de iniciación a la cerámica
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 14 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

2ª. Sesión de observación

Las piezas en arcilla, permanecieron en el laboratorio desde la clase anterior, estaban muy suaves la clase pasada, como para habérselas podido llevar a casa, así que la primera actividad que realizaron los alumnos fue ir por sus piezas; el maestro empieza a asesorar a cada alumno en especial para trabajar el acabado de éstas.

M: “Vamos a estar trabajando con las piezas, si alguien le quiere hacer cortes o algún resaque, es el momento de hacerlo” /los alumnos tienen sus piezas en la mano y toman algunos utensilios para empezar a trabajar con las figuras/

Algunos alumnos todavía están dándole forma así que invertirán un poco más de tiempo.

M: “Mira, yo te aconsejo este tipo de espátula /la muestra/ para ir sacando la imagen que quieres ¿qué piensas hacerle a la máscara?”

Al: “todavía no se maestro” “estoy pensando en que es una máscara de hombre y creo que va a tener líneas gruesas”

M: “¿Después piensas hacer otra máscara o otra cosa?”

Al: “sí, quiero hacer otra máscara pero será de mujer y los rasgos van a hacer más finos”

M: “Bueno, acuérdate que la técnica del Rakú necesita que las líneas que le vas a hacer estén bien marcadas para que lleguen a verse”

Con otra de las alumnas el maestro le instruye sobre como puede ir dándole forma a la pieza.

M: “Ahorita la arcilla continúa húmeda o fresca así que puede pensar qué es lo que quiere hacer, en esta parte de aquí /señala el maestro en la pieza/ acomode bien esta parte y quite todo lo de la orilla”

La alumna solo asienta con la cabeza una señal de sí

M: “Bueno, a esta pieza le va a dar con ésta /el maestro muestra la herramienta no menciona el nombre/ va a tomar la pieza de esta manera y va a empezar a raspar de abajo hacia arriba, usted le va a continuar como le dije” /la alumna sigue las indicaciones del maestro/

Posteriormente otra de las alumnas pide que el maestro la ayude con la máscara que está haciendo y el maestro acude a ayudarla

Al: “Maestro, es que quiero que me ayude a hacerle los resaque a la máscara”

M: “Aquí lo que podemos hacer es que primero lo delinee y luego vamos a ir sacando la imagen donde usted quiera que vaya más de un lado que de otro el realce” “con éste /muestra un instrumento de punta fina/ vaya marcando que es la figura que va a realzar”

Con otro de los estudiantes el maestro lo ayuda a empezar la pieza.

M: “Mira vamos a acomodar la arcilla sobre la tela de manta, le vamos a pasar el rodillo para hacer como una torta /el maestro pone la arcilla y encima pasa la manta y luego con el rodillo aplana la arcilla/ revisa el alto que le quieres dar a la pieza por que el horno que tenemos es chico mide como unos 20 cm, así que las piezas no pueden ser tan altas”

Observé que el maestro siempre da las razones del porqué sugiere, por qué es conveniente, les dice que se puede ladear, romper, que si queda aire en la arcilla puede destruirse en el horneado, hasta ahora él maestro es el que inicia los trabajos de los alumnos, les dice que continúa.

M: “las adujas se hacen poniendo las dos manos sobre la arcilla y tratamos de hacer unos rollitos”/ el maestro con la arcilla empieza a trabajar sobre una mesa, los alumnos sólo observan lo que está haciendo/

Nombre del taller: Taller de iniciación a la cerámica
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 21 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

3ª. Sesión de observación

Cuando el maestro llega al aula, ya había tres alumnos esperando, el maestro saluda a los alumnos.

M: "Buenas tardes, ¿cómo están?"

Als: "bien" /contestan uno a uno los alumnos/

M: "Les voy a pedir que vayan por sus piezas al laboratorio y las revisen por que hoy es probable que las metamos a hacer una primera quema al horno, si tiene que lijarlas o hacer detalles pues hoy va a ser el día de hacerlo, también vamos a amasar un poco de arcilla"

Los alumnos suben al laboratorio que está ubicado en el cuarto piso del edificio anexo a la Casa de la Cultura. Posteriormente traen las piezas y le piden al maestro algunas lijas.

M: "Jerónimo, tienes lija"

Al: "no"

M: "Bueno toma ésta que esta ya muy usada para que no te deje rayas en la pieza"

El maestro al igual que en las anteriores sesiones ayuda a los estudiantes a pulir y darle una acabado más fino a las piezas.

M: “mire, la lija la debe de tomar así, /muestra como/ tome con fuerza la pieza y con la lija le va a dar suavemente para que no le deje rayas, sin aplanar por que no esta muy seca la pieza”

Al: “Maestro, qué le parece ¿tengo que lijar?”

M: “¿Estos rayones que se ven aquí es a propósito? Bueno si así es, entonces así déjalos pero si no, entonces tienes que lijarlos para que la pieza te quede lisa, acuérdate que también en los bordes o en los filos tienes que redondearlos por que cuando apliquemos el vidriado después no agarra”

M: “Bueno como el día de hoy vamos a amasar entonces me voy adelantando mientras ustedes terminan de hacer el lijado a las piezas”

Al: “maestro, hoy no tengo fuerzas, si hubiera venido ayer o anteayer entonces sí, jajajaja”

M: “Bueno entonces, cuando vayan terminando me acompañan a fuera”

El maestro sale y se encuentra colocando las medidas de los elementos que llevan para hacer arcilla, coloca los elementos en unas palanganas y en ese momento llega una alumna que menciona que ella ya había dejado las piezas listas. El maestro le pasa una palangana con los polvos para hacer las mezclas. Enseguida se incorporan más alumnos.

M: “Acuérdense que primero vamos a mezclar en seco luego le vamos a poner agua”

Al: “A mí me gusta cuando la batimos en seco”

Al: "A mí me gusta cuando le ponen agua pero se pone muy pesada que no se puede manejar"

M: "Yo ya tengo como 9 años amasando todos los días, ya tengo mucha práctica"

Los alumnos hacen comentarios no referentes a la clase, entre ellos se comentan que la arcilla está muy suave, que está pesada etc.

M: "Recuerden que la posición de las manos, primero la llevan hacia fuera y luego la jalan hacia adentro para que haga como pliegues y se incorporen todos los elementos"

"Para comprobar que ya esté lista tenemos que cortar con el hilo de alambre"

"Revisen que no tenga aire la arcilla eso quiere decir que todavía no está"

Posteriormente ya en el aula los alumnos trajeron toda la arcilla en pequeñas bolsas de plástico; toman una bolsa cada quien y el maestro se dispone a dar instrucciones.

Al: "¿qué vamos a hacer ahora maestro?"

M: "Mira, ahora vamos a trabajar una técnica muy bonita, la vamos a trabajar con placas"

En ese momento el maestro dibuja en el pizarrón lo que harán

M: "primero vamos a trabajar la base /la dibuja en el pizarrón/ pueden hacerla de cualquier forma ondulada, cuadrada como la quieran; luego vamos a hacer unas placas, vamos a extender la arcilla con un rodillo y luego la vamos a cortar del ancho que quieran, bueno no muy anchas por que después se puede vencer la pieza, podemos unir las placas por fuera una arriba de otra las vamos a encaramar, también las

pueden poner por dentro pero si las ponen por dentro ¿qué pasa? pues que se va a ir cerrando la pieza”

Los alumnos toman la arcilla y la ponen sobre la manta y la cubren con ésta y luego pasan el rodillo como les dijo el maestro.

Al: “Maestro, así... no se si está muy gruesa o si tengan que ser delgadas?”

M: “Bueno, que no estén muy gruesas por que van sobre otra, todas deben ser del mismo grosor por que si una es más delgada que otra entonces al momento de meterlas al horno unas partes se queman primero que otras”

M: “Recuerden que para poder unir las por dentro vamos a poner unas adujas muy delgadas sólo para unir las luego podemos con éste /señala el instrumento/ podemos unir las por dentro jalando de abajo hacia arriba”

Al: “¿Y si yo las quiero poner por dentro pero quiero que vayan abriendo como le hago?”

M: “Bueno, entonces cuando las pongas a la de arriba le vas a abrir un poco cada vez que vayas poniendo otra, ahorita que están frescas se puede hacer, no cuando se empiecen a secar por se cuartearían”

Al: “ah, ok maestro”

La sesión termina a las 8: 10 p.m

TALLER DE INICIACIÓN A LA CERÁMICA







ANEXO

III

REGISTRO DE OBSERVACIONES

**TALLER: EMPATE, TALLER DE EXPERIMENTACIÓN
PLÁSTICA PARA NIÑOS**

Nombre del taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 8 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

1ª. Sesión de observación

Este taller lo imparten tres maestros, donde hay una maestra titular y dos auxiliares que permiten el mejor desempeño de los estudiantes en el aula. Por otro lado son catorce alumnos que toman este taller.

Es el primer día de clase y los alumnos llegan al aula acompañados de sus padres ya sea de uno o de ambos.

Los maestros esperan a los niños en el aula y les dan la bienvenida al taller, les preguntan el nombre y lo reciben con afecto, sólo una niña se quedó llorando por que sus padres se retiraban.

Se incorporan todos los niños y los maestros les piden a los niños sentarse en círculo en el piso.

M: “Hola amigos ¿cómo están? ¿cómo te llamas?”

Als: “bien” /casi recitan todos en coro, los alumnos están mencionando los nombres uno a uno, en círculo, se muestran algunos contentos, otros serios/

M: “Alguien puede decirme ¿de qué escuela es?”

Al. “sí” /también los niños mencionan las escuelas o colegios a los que asisten/

M: “¿En sus escuelas les dan clase de arte?”

/algunos alumnos contestan que sí y otros que no, estuvo muy dividida la información/

M: “¿Ustedes ya conocían la Casa de la Cultura?”

/algunos niños mencionan que ellos no la conocían, otros niños afirman que sí ya habían estado en clases de taller de arte en cursos pasados; cabe añadir que fueron cerca de 8 alumnos que dijeron que es la primera experiencia en talleres de arte/

M: “¿Ya se fijaron en donde están sentados?”

Als: “en papel” /mencionan todos/

M: “Este papel se llama papel destroza y vamos a hacer una actividad muy bonita”

M2: “Vamos a levantarnos y vamos a dibujar un círculo alrededor de los pies”

Als: “¿Puede ser un círculo grande?”

M: “Puede ser un círculo grande, pero en esta ocasión tenemos que respetar a los otros compañeros y que ellos también tengan espacio para dibujar el círculo, si no lo estorbas esta bien”

En este momento otra de las maestras auxiliares trajo uno crayones de colores y los niños empezaron a dibujar un círculo alrededor de sus pies.

M: “Están listos, bueno... ¿quién de ustedes ha jugado a sapos e islas? / cinco niños dijeron que no sabía/ bien, explicó la maestra cuando escuchen la orden de islas entonces los sapos que son todos ustedes brincarán dentro de los círculos que son...”

Als: “Las islas”

M: “Perfecto, y cuando digo fuera de la isla entonces saltan al agua que es el espacio entre isla e isla, pero si digo 3 ranas a la isla... tienen que brincar tres ranas y así sucesivamente, ¿alguna duda? /los niños mencionan que no rotundo con voz firme/

Después de esta estrategia y por instrucción de los maestros los niños elaboraron dibujos en el círculo.

M: “Ahora vamos a hacer un dibujo, cualquier dibujo, el que ustedes quieran puede ser con base en la dinámica de sapos e islas, puede ser algo así, pero si ustedes tiene

una mejor idea es aceptada” /los niños tomaron suficientes colores y empezaron a dibujar/

Al: “Mire maestra, que bonito dibujo el de Erick”

M: “Muy bien Erick, después puedes explicarnos todo lo que dibujaste”

Los alumnos explicaron cada uno de sus dibujos y continuaron con la estrategia.

Al: “Maestra solo vamos a hacer dibujos, no vamos a hacer plastilina en el taller”

M: “Bueno, chicos el propósito de este taller es fomentar la creatividad y el gusto por las artes plásticas y la plastilina es una de las actividades que tenemos planeadas pero no es la única” “Chicos, vamos a sentarnos en las sillitas por que vamos a hacer otro tipo de trabajo”

Los alumnos se fueron a sentar a las sillas y los maestros les repartieron hojas de papel cartoncillo.

M: “Muchachos, podemos trabajar con pintura pero solo tenemos tres colores, sólo tenemos amarillo, rojo y azul ¿qué podemos hacer para tener más colores y poder pintar con más?”

Als: “podemos mezclarlos y podemos hacer más colores”

M: “Bueno sólo tenemos los tres colores y los vamos a repartir también vamos a poner un poco de agua para que laven el pincel”

Als: “Mire maestra, este color que bonito”

M: “¿Qué color es, cómo se llama?”

Als: “No se maestra”

M: “Bueno, que les parece chicos, si cuando hagan sus combinaciones tenemos que inventar el nombre para saber cómo se llaman”

Los maestros se preparan para hablar de la combinación de los colores, los alumnos daban sus argumentos de por qué se cambiaba de color el agua que utilizaban para lavar pinceles, cómo se llamarían los nuevos colores o si los nuevos colores ya existían cómo se llamaban; algo muy interesante que percibí es que cuando la maestra menciona que el agua esta sucia por lavar los pinceles.

Als: “Maestra, esta agua está contaminada”

M: “Imagínense de que el agua de nuestros ríos esté contaminada ¿Qué pasaría? /los alumnos comentaron sobre el tema de la contaminación.

Los maestros aprovecharon el momento para concientizar a los estudiantes sobre el cuidado del agua así como cuidar el agua que ellos tenían sobre sus mesas ya que debían cuidarla por que era muy poca.

En todo momento los maestros cuestionaron a los alumnos sobre los que pensaban de la combinación de los colores, de la contaminación del agua en algunas preguntas los estudiante no contestaban las preguntas por que los maestros ya tenían otra más, además que en el salón había tres maestros talleristas encargados de los niños y entre los tres hacían las preguntas, así que eran muchas entre una y otra.

M: “Vamos a dejar que se seque lo que pintaron, están hermosos”

Como actividad final hicieron una retroalimentación de la gama de colores, pegaron en un pizarrón blanco a lo largo del aula los dibujos con pintura que hicieron, mencionaron las pinturas y pinceles que utilizaron.

Nombre del taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 15 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

2ª. Sesión de observación

En este taller se construyen conocimientos a partir del conocimiento previo de los alumnos ya que las estrategias hasta ahora utilizadas promueven esta actividad, donde los estudiantes se sienten motivados, comprendidos en cuanto a los que quieren crear, los maestros permiten que los alumnos muestren en sus trabajos lo que quieren hacer y también comparten con sus compañeros lo que hicieron.

En este taller asistieron sólo dos maestras, uno de ellos faltó. Por su parte los alumnos asistieron completos.

M: “Miren chicos, este trabajo es muy lindo /ella no especifica que tipo de trabajo es sólo les pide a sus alumnos que observen por que eso es lo que tratarán de hacer en la sesión; los alumnos observan y la maestra inicia las estrategias a partir de este trabajo/ chicos observen.

M: ¿Qué materiales se utilizan para hacer esta técnica?/los niños contestan/

Als: “colores, pintura, hojas, crayones, cinta” /los niños observan el modelo detenidamente/.

M: “Observen pueden tocarlo, olerlo pueden usar todos los sentidos” ¿Qué podemos hacer para sacar este dibujo?

Als: “uña, trapo, palitos”

M: “bueno en esta ocasión utilizaremos clavos para hacer el dibujo” ¿Cómo se elabora la pintura negra?”

Als: “podemos utilizar mezclando todos los colores o usar sólo pintura negra”

En este momento los maestros sacaron la tinta china y les explicaron que esa tinta no se puede comer, que existen otro tipo de colores que son como pinturas y que se pueden comer.

M: “¿qué cosas podemos utilizar que tienen tinta y que podemos comer?”

Als: “como es el color de la jamaica, moras, naranja”.

Uno de los estudiantes se mostraba un poco inquieto y la maestra aprovechó la inquietud del alumno para tomarlo de ayudante, darle una responsabilidad y tenía que responder por ella, la maestra le pidió que repartiera los cartoncillos, después le pidió que le trajera los crayones para repartírselos a los compañeros y así lo hizo, el alumno se tranquilizó y él al igual que los demás estudiantes empezaron a pintar con los crayones cada uno de ellos realizó un dibujo libre.

M: “Chicos solamente les digo que para poder sacar el color a los dibujos necesitan pintar o remarcar el color del crayón muy bien y firme sobre el papel”

Hay unos niños que hacen movimientos muy desesperados pintando por que ellos saben que después del crayón le pondrán la tinta china y muestran una inquietud a simple vista por saber que es lo que sigue.

Los maestros supervisan el trabajo de los niños

M: “les recomiendo que no dejen espacios en blanco en los cartoncillos”.

Al momento en que los niños terminan de pintar con crayolas, las maestras abren los botecitos de pintura china y la distribuyen para todos los alumnos

M: “Cuando usen los pinceles tómenlos de esta forma /señala la manera en que deben de tomarlos/ esto les va a ayudar para que pinten de manera parejita”

Los alumnos ven que sus trabajos no están totalmente cubiertos con tinta así que esperarán a que seque la pintura para dar otra pasada de tinta china.

Los niños terminan de poner la tinta china, tienen que esperar a que se seque, y los maestros deciden que es mejor hacer un breve recorrido por el museo de la Casa de la Cultura.

M: “¿Qué es lo que no se puede hacer en el museo?”

Als: “no podemos correr, pelear, gritar”

M: ¿Por qué no? /y los alumnos mencionan/

Als: “porque es peligroso y puedes tumbar una obra” “porque se ve mal si hay otras personas que los puedan ver pelear”.

Cuando los alumnos se encuentran en el museo, los maestros los sientan en círculo y les hacen preguntas con referencia a las obras artísticas, entre otras preguntas, ¿Qué

tipo de pinturas utilizaron? ¿Qué sienten cuando ven algo así? ¿Qué quiere decir el autor de esta obra? y los niños se encuentran participativos unos escuchando y otros apartando ideas. Estuvieron en el museo aproximadamente 20 o 25 minutos.

Vuelven del museo los alumnos corren desesperados para ver si esta seca la pintura del papel, los maestros dicen que ya pueden dar otra pasada de tinta china

M: “¿cómo podemos hacerle para que quede tal como el modelo?”

Als: “Tenemos que dar varias pasadas /eso era justo lo que quería decir la maestra por que les dijo que entonces deben esperar con paciencia/.

Los alumnos dan la segunda pasada de tinta, los maestros los llaman al centro del salón y entre todos van a inventar una historia, y la maestra inicia la historia y cada uno de los estudiantes menciona un poco más cuando les llega su turno, tienen que observar en que debe de tener coherencia y así lo van haciendo.

Al terminar la historia regresan a sus lugares y empiezan a sacar líneas en el cartoncillo, previamente les reparten clavos y con este elemento los niños continúan.

M: “Mira” dice una maestra “Podemos hacer líneas gruesas y líneas finas con la puntita o la cabeza del clavo” /los niños la observan y hacen lo mismo/

Este tipo de trabajo es libre en cuanto a los dibujos que quieren hacer en el papel, pero puede ser guiado también en el momento en que les menciona como tomar los pinceles y como usar los clavos.

No encontré una actividad de cierre o postinstruccional, la última actividad que hicieron los estudiantes fue sacar el dibujo con el material que les proporcionaron.

Nombre del taller: Empate, taller de experimentación plástica para niños
Lugar de observación: Casa de la Cultura de Nuevo León
Fecha: 22 de septiembre de 2007
Tiempo de observación: 3 horas

3ª. Sesión de observación

En esta sesión los maestros empezaron a trabajar con los estudiantes en un círculo, y sentados en el piso.

M: “Coménteles a Javier (maestro) lo que hicimos la semana pasada”

Als: “Fuimos al museo de la casa de la cultura”

M. Javier: “¿Qué vieron? había varios cuadros... ¿Les gustó? /comenta el maestro/

Als: “sí”.

M: “¿Quiénes vieron la TV. alguien puede decirle a Javier?”

Als: “Si era una persona que se estaba pintando con bigotes, se pintaba alrededor de la boca, se veía raro” /contesta una niña/

M. Javier: “¿les gustó? lo que hacía de pintarse”

Als: “no, se veía feo” /en ese momento intervienen otros niños diciendo/ “También había una niña que tenía un cuchillo, entonces no sabíamos si se lo iba a pasar a alguien o si quería matar”.

M: “¿Dónde estaba ubicada en la casa?”

Als: “En la cocina”

M: “Y había también otro cuadro, muy parecido ¿verdad?”

Als: “Sí”

M: “Observaron que traía algo en la mano ¿qué traía en la mano?”

Als: “era un picahielo” /intervienen varios alumnos dando posibles respuestas/ “como una espada o algo así”

M: “¿en qué lugar estaban en la casa?”

Als: “Estaban en una biblioteca” “en un lugar que había libros” /contesta otro niño/

M: “También había una mujer desnuda y ¿qué les pareció?”

Als: “Buaaaaa! /haciendo gestos, otro niño dice/ “a mí me pareció interesante”

Los alumnos se encuentran interesados en comentar sobre la visita que hicieron al museo, participan y los maestros continúan cuestionando para obtener nueva información de los alumnos y esa información la rescatan para continuar cuestionando.

M. Javier: “OK. Esta bien, oigan quiero contarles una historia”

M: “Pongan atención a los que nos quiere decir Javier” /los alumnos se encuentran un poco inquietos y algunos atentos a lo que pide el maestro poner atención/

M. Javier: “Les quiero contar una historia, bueno es un cuento se trata de una rana que quería ser... /en ese momento un niño interviene y dice/ “cerdito”, bueno era una rana que quería ser cerdito, va a cambiar un poco la historia así que será la rana que quería ser cerdito” /el maestro empieza a contar la historia y los niños intervienen con comentarios de los personajes/

Observé que los maestros permiten que los alumnos intervengan en cada una de las estrategias que ellos tiene planeadas, no observé un no rotundo, de que el comentario no fuera válido, si algo podría o llegaba a no quedar en lo que trataban de decir lo

encauzaban hacia otro tema y decían que lo podrían ver más adelante; los niños están muy motivados, todos los comentarios son válidos.

M: “A ver chicos, si pudieras ser un animal ¿qué animal te gustaría ser?” /los niños contestan unos entusiasmados y otros pensativos/

Als: “conejito”, “gatito”, “dinosaurio”, “perro”, “jaguar”, “venado”, “león”, “águila” /algunos niños no contestan/

M: “Les pareció sorprendente esa pregunta”

Als: “Nunca había pensado en eso”

Todas las respuestas que dan los niños siguen siendo válidas, también reproducen los sonidos, esta parte de la estrategia se llevó a cabo posterior a la historia de “la rana que quería ser cerdito” se encuentran aún en círculo al centro del salón.

M. Javier: “Tenemos una actividad que vamos a hacer se llama origami y vamos a hacer dobleces a las hojas, vamos a hacer un objeto una pieza y será sorpresa /los niños empiezan a preguntarle al maestro/

Als: “¿qué es lo que vamos a hacer?”

M: “Es una sorpresa”

Als: “¿qué es origami?” /otros niños preguntan/

M: “Alguno de ustedes sabe ¿qué es origami?”

Als: “No”

M: “El origami es originario de China, son dobleces que hacemos para formar figuras y encontramos formas, los japoneses toman la idea del origami y la difunden de tal manera que el resto de los países cree que el origami es de Japón ellos lo siguieron trabajando por muchos años” /los niños empiezan a hacer ojos de chinito/

M. Javier: “¿A quién de ustedes les gustó la historia de la rana que quería ser cerdito?”

Als: “A mí, a mí” /contestan los niños/

M. Javier: “¿quieren hacer un cerdito?”

/los niños responden a una sola voz/

Als: “sí”

Al: “Maestro, ¿usted sabe hacer muchas figuras de papel?”

M. Javier: “Sí, algunas pero que en esta ocasión tendré que observar el libro por que como sé tantas figuras algunas veces se me revuelven los pasos así que tendré que ir viendo el libro”.

Los maestros reparten hojas de papel grandes de aproximadamente 30 cm. por 45 cm. y comienza la travesía por descubrir el cerdito de papel; el maestro Javier se desplaza por todo el lugar de manera que los niños vayan siguiendo sus pasos al momento de hacer el diseño

M. Javier: “niños, doblen sus hojas puntita con puntita, recuerden que debe de estar lo más derecha posible para que después no salga deforme”, “entonces, muy bien ahora hagamos otro doblez, así” /el maestro va revisando todo lo que hacen los alumnos, además las maestras también ayudan a unos niños que son más chiquitos que el resto del grupo/.

M. Javier: “¿Todos tienen ya sus hojas dobladas?”

Als: "sí" /contestan los niños/

M. Javier: "bien, recuerden que en esta sesión vamos a aprender a escuchar instrucciones, observar y luego ustedes van a hacer como en el modelo".

Observo que los niños se vuelven un poco inquietos por que otros hacen los dobleces un poco más lento, así que el maestro tiene que esperar a que terminen o que los ayuden las maestras.

También había dobleces complicados así que la gran mayoría tenían que esperar la ayuda de los maestros ya que ellos les daban el toque final, hacer más firme el dobléz para que no se deshiciera el trabajo. La dinámica continuó bajo esta estrategia, los maestros mencionaban el paso que seguía y los niños veían el modelo copiando el procedimiento.

Als: "Mira, ¡que padre! /exclamaron los alumnos/ "este cerdito si se para"

/entre voces de alegría y cansancio de haberlo logrado/

Als: "Maestro, ¿Podemos llevarlo a casa?"

M: "sí, claro" "¿cuál fue la lección del día de hoy?" /a manera de cierre y los niños contestaron/

Als: "pues, tenemos que escuchar"

M. Javier: "¿nada más?" /preguntó el maestro/

Al: “no, /mencionó otro niño/, también tenemos que observar y poner atención por que si te mueves tantito y no lo vez ya no sabes que sigue”

M. Javier: “así que, es necesario primero observar, poner atención, no nada más en este trabajo sino en todo lo que hacemos, cuando vamos a armar algo, leemos el instructivo ¿verdad? no lo prendemos rápidamente, sino que tenemos o debemos leer primero, observar si alguien ya lo hizo”. Por último, vamos a dar un aplauso por que todos logramos hacer “el cerdito”

Als: “¡bravo!” /aplauden los niños/

M: “Ok, chicos ya vienen por ustedes”