

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Habilidades de aprendizaje y construcción de conocimiento en el área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior: la perspectiva del docente adscriptor

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

Cecilia Elizabeth Machín Lettier – 261986

Tutora: Mag. María Lucía Bervejillo Terra

2022

Declaración de Autoría

Yo, Cecilia Elizabeth Machín Lettier, declaro que el presente trabajo es de mi autoría.
Puedo asegurar que:

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



Cecilia Machín Lettier
Montevideo, 19 de mayo de 2022

Dedicatoria

A Elizabeth y Manuel, pilares de mi vida, inspiración y ejemplo.

“La mirada cultivada trata de ver en lo peculiar principios universales que trasciendan el caso que se observa, en definitiva, el que sabe mirar convierte las soluciones en criterios” (Piñón, 2016, sección 12, párr. 6).

Agradecimientos

A Filippa y a Nicolás por la comprensión y la calidez con que me acompañaron.

A Rodrigo, Nicole, Agustín, y a los tíos y primos Machín – Lettier por el amor incondicional.

A Raquel y Santiago, por el espacio de amor que construyen para Filippa.

A mi tutora Lucía Bervejillo, por su orientación, dedicación y apoyo.

A mis amigos por el aliento a la distancia, siempre en mi corazón.

A mis compañeros de Maestría, por el ejemplo de dedicación a la profesión docente en el particular escenario en que nos tocó compartir nuestro camino.

A los Docentes y Coordinadores del Instituto de Educación, por el conocimiento y el respeto involucrados en cada uno de los cursos.

¡Gracias!

Resumen

El presente trabajo de investigación, de corte cualitativo, se propone indagar en torno a las habilidades de aprendizaje involucradas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior desde la perspectiva de docentes adscriptores. Integrando estudios empíricos recientes con aportes de informantes clave a nivel nacional, se caracteriza el ámbito de estudio como complejo o poco estructurado. A partir de dicha información ordenada en tres ejes conceptuales y en relación a los objetivos específicos, se construyen las categorías apriorísticas que determinan el diseño de los instrumentos para la recogida de datos. Se realizan así, entrevistas semiestructuradas a once docentes adscriptores de Dibujo y Comunicación Visual con diversa formación dentro de las artes visuales y el diseño.

En cuanto a los procesos de construcción de conocimiento, el estudio permite concluir que la imagen cumple un rol fundamental, siendo su producción un aspecto prioritario para los docentes. Aun así, es a través de la interacción con el sistema verbal que los procesos de análisis y síntesis pueden llevarse a cabo. El boceto de ideación se reconoce como esencial, y su eficacia demuestra ser mayor para el estudiante de Bachillerato cuando la práctica se involucra desde Ciclo Básico. Las fases de estos procesos están pautadas por los docentes, lo cual, mientras por una parte colabora a reducir la complejidad inherente al ámbito, por otra parece imponer una estructura lineal a desarrollos que se reconocen de carácter cíclico.

Centrando la indagación en las actividades de configuración formal y en el dibujo de observación, se identifican numerosas y complejas habilidades de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas y emocionales. Además, la percepción visual se involucra en numerosas acciones esenciales para el desarrollo de los procesos, demostrándose así, su carácter activo. La transferencia de conocimiento se presenta como una acción por demás compleja para el estudiante y demanda la guía del docente a través de diversas estrategias.

El escaso número de producciones gráficas aportadas por los informantes, sumado a la diversidad de soluciones presentes en los mismos, no permite acometer el análisis visual previsto. Sin embargo, estos aspectos habilitan una reflexión en torno a las dificultades

específicas de sistematizar y divulgar el saber docente en asignaturas visuales y a la necesidad de construir diseños metodológicos que permitan la recolección focalizada de datos visuales que documenten el quehacer de los estudiantes entendido como proceso.

Índice

Introducción.....	10
Justificación de la Elección del Objeto de Estudio.....	10
Identificación y Concreción del Problema a Investigar.....	11
Objetivos del Estudio.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Capítulo 1: Marco Conceptual y Analítico.....	16
1.1 Antecedentes Empíricos en Investigación Educativa.....	16
1.1.1 Antecedentes Empíricos a Nivel Nacional.....	16
1.1.2 Antecedentes Empíricos a Nivel Regional.....	16
1.1.3 Antecedentes Empíricos a Nivel Internacional.....	19
1.2 Ejes Conceptuales.....	22
1.2.1 Disciplinas Visuales y Educación Media Superior en Uruguay.....	23
1.2.1.1 Conocimiento Estructurado de Manera Compleja.....	23
1.2.1.2 Tradición Curricular en el Ámbito Nacional.....	26
1.2.1.3 Habilidades y Competencias en Documentos Oficiales.....	29
1.2.1.4 Docente Adscriptor y Conocimiento Avanzado de la Asignatura.....	33
1.2.2 Construcción de Conocimiento en Arte y Diseño: Práctica Profesional y Etapa Formativa.....	34
1.2.2.1 Conocimiento Tácito. Procesos y Producciones.....	34
1.2.2.2 Bucles y Complejidad en las Disciplinas Visuales.....	37
1.2.2.3 Representación Gráfica en Procesos de Artistas y Diseñadores.....	44
1.2.2.4 Autorregulación y Emociones en Arte y Comunicación Visual.....	45
1.2.3 Cognición y Habilidades en las Disciplinas Visuales.....	47
1.2.3.1 Imagen y Aprendizaje.....	47

1.2.3.2 Percepción Visual, Dibujo y Cognición.	49
1.2.3.3 Transferencia de Conocimiento en Ámbitos de Arte y Diseño.	50
Capítulo 2: Metodología.....	55
2.1 Marco Epistemológico-Metodológico	55
2.1.1 Método de investigación. Tipo de estudio	55
2.1.2 Investigación en Disciplinas Visuales: Limitantes Metodológicas.....	56
2.3 Universo, Población y Muestra. Selección de Casos y Justificación.....	58
2.3.1 Población y muestra	60
2.3.2 Criterios de selección de las unidades de la muestra y reclutamiento de los participantes	61
2.4 Categorías y Subcategorías Apriorísticas.	65
2.5 Construcción y validación de instrumentos	68
2.5.1 Entrevista Individual Abierta	68
2.5.2 Entrevista Individual Semiestructurada	71
2.5.3 Pre Testeo de Instrumentos	72
2.6 Acceso al Escenario y Previsiones para la Recogida y Registro de Datos	73
2.7 Análisis de Datos	74
2.7.1 Procesamiento de las Entrevistas	75
2.7.2 Análisis de Producciones de Estudiantes	78
2.8 Estrategias de Validez del Proceso	79
2.9 Ética de la Investigación e Implicancia del Investigador.....	80
Capítulo 3: Presentación y Discusión de los Resultados.....	81
3.1 Procesos de Construcción de Conocimiento.....	81
3.1.1 Rol de la Imagen en los Procesos.....	81
3.1.2 Rol del Boceto en los Procesos	85
3.1.3 Estructura o Fases de los Procesos.....	91
3.1.4 Diferencias entre Procesos Orientados a Productos Artísticos y de Diseño ..	97

3.1.5 Características Específicas de los Procesos	103
3.2 Habilidades de Aprendizaje Involucradas en las Asignaturas del Área	107
3.2.1 A través de Actividades de Configuración Formal	108
3.2.2 A través de la Práctica del Dibujo de Observación.....	117
3.3 Expresión Visual de las Habilidades de Aprendizaje Involucradas.....	126
3.3.1 Dificultades relativas al aporte de datos por parte de los informantes.....	126
3.3.2 Dificultades relativas al diseño metodológico	129
Capítulo 4: Conclusiones.....	133
4.1 Conclusiones en Relación a los Objetivos Específicos.....	133
4.1.1 Respecto al Primer Objetivo Específico	133
4.1.2 Respecto al Segundo Objetivo Específico	137
4.1.3 Respecto al Tercer Objetivo Específico y Reflexiones Finales	141
Referencias Bibliográficas.....	144
Anexos	150
Anexo 1. Constancia de Trabajo de Campo	150
Anexo 2. Pauta de Entrevista Semiestructurada a Docentes Adscriptores	151
Anexo 3. Libro de Códigos.....	154

Introducción

Justificación de la Elección del Objeto de Estudio

El trabajo de investigación se propone indagar en torno a las habilidades de aprendizaje involucradas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior a través de la perspectiva de docentes adscriptores.

La investigación se enmarca dentro de la línea de Procesos de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje del Instituto de Educación de Universidad ORT. Se espera que estos procesos se vean altamente favorecidos por recientes avances de las ciencias cognitivas, que comienzan a retomarse desde el interior del ámbito del arte y el diseño para arrojar luz sobre las especificidades de los procesos involucrados en estas áreas. Se considera que es un momento oportuno para valerse de “nuevas categorías teóricas propias” (I.E., s.f., p. 3) que se vienen generando y posibilitan la revisión de ciertos supuestos y creencias desde las que tradicionalmente se ha mirado a la educación artística y visual.

El relevamiento de antecedentes da cuenta de hallazgos recientes en torno al vínculo entre el expertise artístico y el desarrollo de la percepción visual (Kozbelt y Ostrofsky, 2019), al rol del dibujo a mano en los procesos de artistas y diseñadores (Hewitt, 2019) y a las acciones cognitivas de orden complejo que se involucran en el dibujo de observación (Fava, 2019). Se espera que la caracterización de las habilidades de aprendizaje involucradas en las asignaturas visuales, contribuya a dar visibilidad a la complejidad de procesos que se desarrollan y materializan a través de la imagen y que esto colabore en la validación de los estilos de los aprendizajes asociados. (relevancia social).

Es pertinente señalar que los programas de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual están vigentes desde el año 2006 y son resultado de una reformulación en base a la “nueva perspectiva de la asignatura” (CES, 2006 b, p.1) que se comienza a desarrollar en 1986. Se entiende por tanto, que una mirada actualizada que integre desarrollos teóricos y empíricos recientes puede promover una revisión en torno a los postulados que estructuran dicho marco curricular.

La escasez de antecedentes empíricos a nivel nacional y regional en relación al tema que se aborda, justifica la necesidad de contribuir con la construcción de un marco de referencia contextualizado, y que incorpore aportes de líneas de investigación recientes y aún no publicados en nuestro idioma (conveniencia).

Atendiendo a aspectos metodológicos, varias de las investigaciones consultadas analizan las particularidades de los procesos de indagación a través de la imagen y cuestionan ciertos métodos empíricos que, al estudiar los procesos artísticos no consideran la relevancia de los medios expresivos utilizados ni el desarrollo temporal de las tareas. Se considera que el presente trabajo, al proponerse integrar al instrumento producciones de alumnos elaboradas con diferentes técnicas y medios expresivos, podría aportar valor teórico en torno a la metodología de investigación educativa dentro de las asignaturas visuales.

En la propia etapa formativa se ha advertido, tanto en el ámbito arquitectónico como en la formación docente, la pérdida de especificidad resultante de desplazar el reconocimiento de los valores formales hacia el ámbito de lo conceptual. Con este trabajo se espera fundamentar el rol de la imagen en los procesos de aprendizaje de las disciplinas visuales asumiendo que la forma no es apariencia, sino que “es la manifestación del orden específico de un objeto” (Piñón, 2005, p. 129) y del sistema de relaciones que lo estructura. La visualidad es la vía específica de acceso a estas relaciones y para resolver problemas visuales, es necesario desarrollar “la competencia de advertir la presencia de realidades físicas estructuradas con criterios de consistencia formal” (Piñón, 2005, p. 130).

Identificación y Concreción del Problema a Investigar

Las asignaturas visuales de Educación Media Superior están comprendidas en el área de Arte y Comunicación Visual y se orientan a desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse tanto en los ámbitos del arte y el diseño como en el desarrollo de los aspectos perceptivos vinculados a la observación de la naturaleza y el hombre. Resolver los problemas que se plantean en estas asignaturas, demanda al igual que en otros ámbitos, realizar determinadas acciones de aprendizaje.

En lo que respecta a la percepción, Michel Prince, quien fuera docente e inspector de Arte y Comunicación Visual, retoma el planteo de Elliot Eisner para señalar que la misma “es un hecho cognitivo; la concibe en su dimensión activa, es decir, una percepción que explora, selecciona, capta lo esencial, simplifica, abstrae, analiza, sintetiza, completa, corrige, compara, separa e incluye en el contexto”. (Prince, 2012, p. 135).

El arquitecto español Helio Piñón (2009) por su parte, plantea que construir forma es “ordenar y enlazar elementos con el propósito de obtener entidades de mayor complejidad y rango que aquellos”, la finalidad de este proceso es obtener un ente “que se caracterice por la 'buena disposición de sus partes'; dotado, por tanto, de consistencia formal”. Al ordenar, entre otras cosas, diferenciamos, ponderamos, clasificamos, proporcionamos y jerarquizamos. Al enlazar, vinculamos, articulamos, relacionamos, conectamos y diferenciamos.

Arthur Efland (2002) caracteriza la enseñanza de las artes visuales como ámbito estructurado de manera compleja y ambigua dado que la irregularidad de su contenido hace que la determinación del completo rango de sus aplicaciones resulte imposible. En este tipo de dominio, los juicios deben realizarse en ausencia de reglas o generalizaciones y, en consecuencia, la capacidad para llevarlos a cabo con eficacia representa un logro intelectual elevado. Según el autor, el aprendizaje en estos ámbitos no puede evaluarse a través de pruebas estandarizadas mediante la reproducción de conocimiento adquirido a través de textos. La evaluación, es relativa a la habilidad para aplicar el conocimiento base en situaciones nuevas y de manera relevante. Esta habilidad, acorde a Rourke (2009), implica adaptar selectivamente a una aplicación específica elementos del conocimiento previo, e involucra la utilización de estrategias cognitivas de resolución de problemas, toma de decisiones y generación de interpretaciones.

Además de lo anterior, ciertas actividades centrales para las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual como lo es el dibujo a mano, son de naturaleza no verbal y tácita. Acorde a Fava (2010), el conocimiento de estas características, es reconocido como importante pero a menudo no puede explicitarse. Por este motivo, y con el fin de identificar las habilidades de aprendizaje involucradas, se considera relevante conocer el objeto de estudio a través de producciones de estudiantes.

Según Short (1995) lo que los estudiantes aprenden de arte depende en gran medida de la relación del docente con el saber ya que, debido a la complejidad del ámbito, es éste quien toma las decisiones en cuanto a la elección del material de referencia y la selección de los contenidos a abordar. Según su estudio, haber completado con éxito los estudios de profesorado no garantiza el conocimiento profundo de la asignatura.

En el ámbito nacional, los programas oficiales y los documentos de expectativas de logro, plantean un marco de referencia en cuanto a contenidos, pero determinan el rol activo del docente, incentivándolo a enfrentar la amplitud de la temática desde el lugar de investigador en el campo visual. Estos docentes se vinculan desde su formación y su práctica con diferentes disciplinas visuales las cuales influyen en el abordaje del diseño de sus cursos.

Por tales motivos, para conocer las habilidades de aprendizaje involucradas se considera importante relevar la perspectiva de docentes que cuenten con determinada antigüedad y presenten trayectorias de formación heterogéneas, integrando así, la diversidad de enfoques presente en el universo de estudio.

Por las razones antes mencionadas, para llevar a cabo esta investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las habilidades de aprendizaje implicadas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Educación Media Superior desde la perspectiva de docentes adscriptores?

Responder esta interrogante demanda profundizar en el análisis de ciertos componentes de la incógnita y en el modo en que se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas visuales.

¿Qué características tienen los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior acorde a la perspectiva de docentes adscriptores?

¿Cómo se categorizan las habilidades de aprendizaje que posibilitan estos procesos en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual en estudiantes de Educación Media Superior desde la perspectiva de docentes adscriptores?

¿Cómo se expresan visualmente en producciones de estudiantes las habilidades de aprendizaje categorizadas?

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Conocer y categorizar las habilidades de aprendizaje implicadas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior desde la perspectiva de docentes adscriptores.

Objetivos Específicos

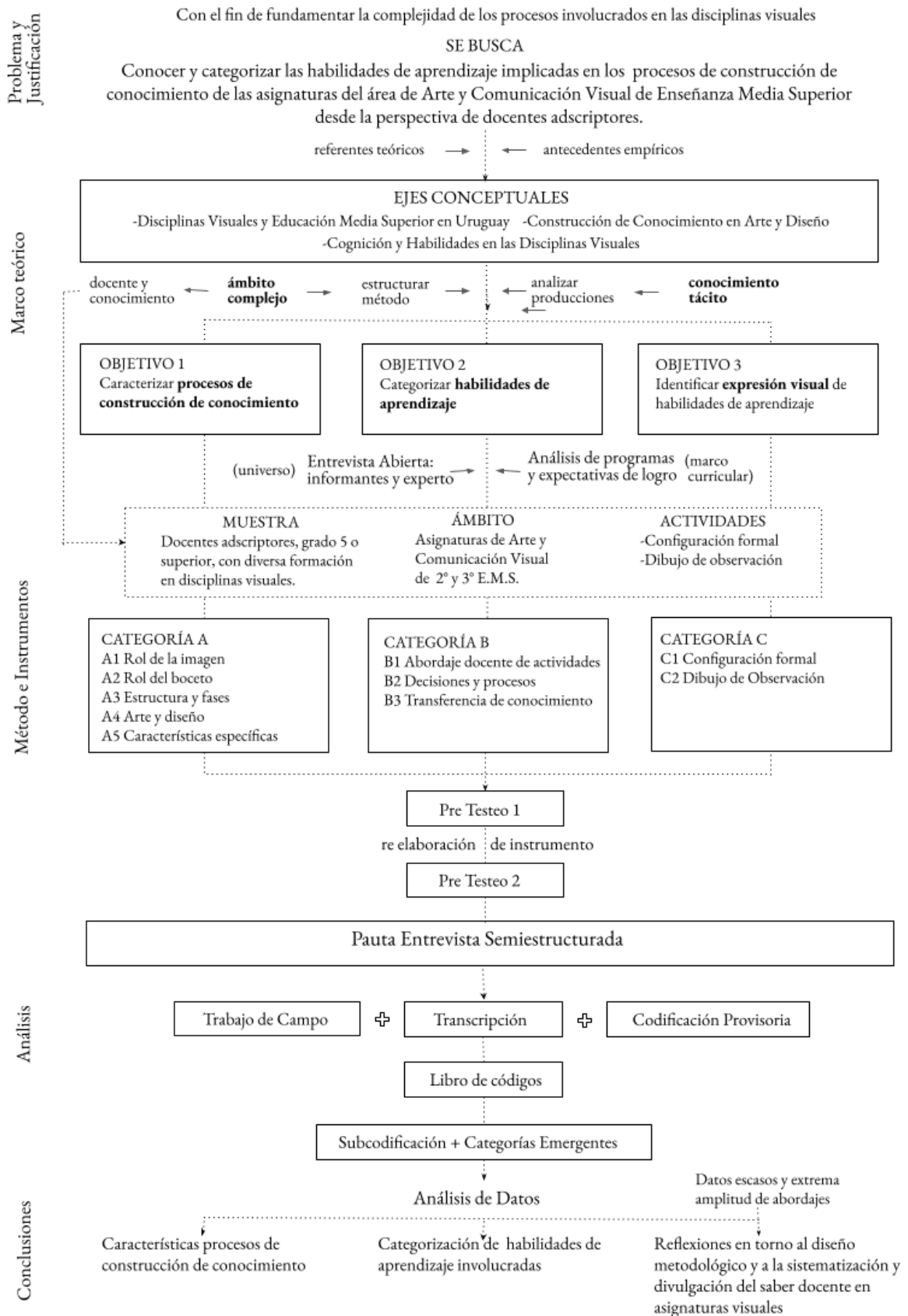
Objetivo Específico 1. Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Educación Media Superior acorde a la perspectiva de docentes adscriptores.

Objetivo Específico 2. Categorizar habilidades de aprendizaje que posibilitan estos procesos en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual en estudiantes de Educación Media Superior desde la perspectiva de docentes adscriptores.

Objetivo Específico 3. Identificar la expresión visual de las habilidades de aprendizaje categorizadas en el Objetivo Específico 2 a través de producciones de estudiantes.

La Figura 1 presenta una síntesis de las acciones realizadas para llevar a cabo el trabajo de investigación y expone la relación entre los principales componentes del diseño metodológico.

Figura 1 Síntesis del trabajo de investigación



Nota. Fuente: Elaboración Propia

Capítulo 1: Marco Conceptual y Analítico

1.1 Antecedentes Empíricos en Investigación Educativa

Luego de acometer una búsqueda de bibliografía especializada en relación al tema de estudio, no se han encontrado antecedentes que vinculen las habilidades de aprendizaje puestas en juego en las asignaturas visuales con sus expresiones gráficas. Tampoco se han encontrado, en el ámbito nacional o regional, estudios que releven la perspectiva de docentes en cuanto a las habilidades involucradas por los estudiantes en dichas asignaturas.

1.1.1 Antecedentes Empíricos a Nivel Nacional

Incorporación de Dispositivos Digitales en la Enseñanza de Educación Visual y Plástica. Dentro del ámbito nacional, Vergara (2014), analiza la incorporación de dispositivos digitales en las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Visual y Plástica dentro de un escenario de alta disponibilidad tecnológica (Plan Ceibal). Sus resultados permiten conocer experiencias mediadas por TIC dentro de estas asignaturas así como distintos aspectos de la relación entre tecnología y Educación Artística en el ámbito nacional. A pesar de la distancia temporal, la cual a efectos del uso de la tecnología se vuelve muy relevante, su estudio aporta datos valiosos en relación al ámbito de estudio, al cambio curricular dentro del mismo y a la relación entre los docentes y el marco normativo.

1.1.2 Antecedentes Empíricos a Nivel Regional

Concepciones de Estudiantes Sobre el Aprendizaje de Dibujo Artístico. Lima Freire y Duarte (2019) evalúan y mapean las concepciones de estudiantes de enseñanza superior en torno al aprendizaje del dibujo artístico. La muestra está integrada por un grupo de dieciséis estudiantes de una universidad brasilera los cuales tienen entre dieciocho y veintiocho años de edad, provienen de cursos de Matemáticas, Ciencias Biológicas y Letras y cursan dibujo artístico en modalidad optativa y libre.

Como técnica se utilizó la entrevista individual semiestructurada. Las guías de entrevistas se orientaron acorde a varias dimensiones relacionadas con aspectos

referenciales (¿Qué es aprender dibujo artístico?), procesuales (¿Cómo se aprende dibujo artístico?) y contextuales (¿Dónde se aprende dibujo artístico?).

Las respuestas dentro de cada dimensión fueron categorizadas de manera jerárquica acorde a concepciones que relacionan el aprendizaje con procesos pasivos (competencias que se limitan a observar y representar realidades externas), intermedios (concepciones que reconocen la percepción como una manera de observar a un nivel más profundo, que no se consigue en el ámbito cotidiano) y activos (procesos cognitivos comprensivos y transformadores más personales y complejos).

Los autores reconocen una dicotomía básica entre la Concepción Pasiva y la Concepción Activa del aprendizaje del dibujo artístico. La misma parece estar estrechamente relacionada con concepciones del aprendizaje en general, que sitúan en el extremo pasivo a la memorización y en el extremo activo a la comprensión. A su vez, los autores señalan que esta variación puede reflejar concepciones evolutivas vinculadas a un desarrollo progresivo en el aprendizaje del dibujo según las cuales, se comienza aprendiendo técnicas de representación a través de la práctica, para luego ser capaz de desarrollar creaciones que involucren expresiones personales.

Para concluir, los autores afirman que la concientización de los estudiantes sobre sus propias concepciones en torno al aprendizaje del dibujo, podría constituirse en un factor para su modificación y ayudar tanto a los alumnos como a los profesores a intervenir sobre las mismas. Las Tablas 1 y 2 sintetizan los datos enumerados en el documento consultado, ordenando las concepciones de estudiantes acorde a la complejidad del aprendizaje (pasiva, intermedia, activa) dentro de la dimensión referencial y la procesual.

Los resultados de este estudio se tornan significativos dado que relevan y categorizan concepciones de estudiantes en un ámbito de características similares al de la presente investigación, aportando por tanto, un marco de referencia para el análisis de las expresiones docentes en relación a las habilidades de aprendizaje.

Tabla 1

¿Qué es el aprendizaje de dibujo artístico? Concepciones de estudiantes.

Concepción del aprendizaje	Competencia	Expresiones de estudiantes
PASIVA 62.5 %	Observar y representar realidades externas	Registrar/trasladar/copiar algo. Representar algo que se ve.
INTERMEDIA 50 %	Percibir realidades externas o imaginadas Modificar la percepción / Desarrollo profundo de la percepción visual	Registrar/representar/trasladar lo que se percibe hacia una superficie. Registrar/representar lo que se imagina en una superficie, a través de un dibujo/imagen. Una nueva manera de observar/reconocer detalles. Observar a un nivel que no se consigue en lo cotidiano/observar en profundidad.
ACTIVA 37.5 %	Expresión personal	Una forma de expresar lo que se siente.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a datos de Lima Freire y Duarte (2019)

Tabla 2

¿Cómo se aprende dibujo artístico? Concepciones de estudiantes.

Concepción del aprendizaje	Proceso	Expresiones de estudiantes
PASIVA 100 %	Observacional y operativo	Observando los objetos y sus elementos constitutivos. Practicando, dibujando, ejercitando Utilizando/adquiriendo técnicas. Registrando/trasladando/copiando algo que se observa. Representando algo que se observa.
INTERMEDIA 18.7 %	Perceptivo, representativo y creativo	Registrando lo que se percibe en una superficie. Desarrollando nuevas técnicas.

ACTIVA 37.5 %	Comprensivo y transformativo	Comprendiendo lo que se observa, abstrayendo, analizando. Modificando/agudizando la sensibilidad personal. La persona comienza a ver las cosas de manera diferente.
-------------------------	------------------------------	---

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a datos de Lima Freire y Duarte (2019)

1.1.3 Antecedentes Empíricos a Nivel Internacional

Declive en la habilidad para el dibujo a mano, causas y consecuencias. Enfocándose en la educación superior, Michelle Fava (2019) afirma que en los últimos veinte años se ha constatado un declive en las habilidades de dibujo a mano en estudiantes que terminan la enseñanza secundaria en el Reino Unido. La autora relaciona el hecho con ciertos cambios en la educación visual, vinculados en gran medida a la introducción de métodos verbales y digitales en las etapas tempranas de los procesos de ideación. Además de lo anterior, el estudio indica que ciertas modificaciones en los criterios de evaluación, al sustituir el término 'dibujo' por el de 'registro visual', quitan el énfasis otrora centrado en la enseñanza del dibujo a mano.

Fava realiza una encuesta a cuarenta y ocho académicos de disciplinas como bellas artes, diseño gráfico, diseño industrial, diseño textil, arquitectura, video juegos e ilustración. Dieciséis de estos candidatos participan luego en entrevistas semiestructuradas y a continuación nueve de ellos integran focus groups. Seguido a lo anterior, se realizan focus groups también con dieciocho estudiantes universitarios que cursan primer año de diversas carreras relacionadas con el diseño. En una siguiente fase se realizan entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de nivel preuniversitario.

En la encuesta inicial, la mayoría de los participantes manifiesta que la habilidad para el dibujo de los estudiantes que ingresan a la universidad, ha descendido o se ha mantenido estática. Acorde a los resultados, los docentes con más de veinte años de experiencia son quienes observan un mayor declive. A su vez, a pesar de que los encuestados manifiestan que el dibujo a mano es igual de valorado que antes, afirman que las horas de clase dedicadas a esta práctica han descendido. Es de resaltar la opinión de algunos entrevistados en cuanto a que la falta de destreza en el dibujo de los propios

docentes, sobre todo los más jóvenes, podría ser un factor clave en el tiempo de horas dedicado a la enseñanza del mismo.

La Tabla 3 presenta las respuestas brindadas por los candidatos con más de veinte años de experiencia. En referencia a la antigüedad docente, lo anterior se considera un adecuado marco de referencia para el enfoque centrado en el docente adscriptor a través del cual se aborda el presente trabajo de investigación.

Tabla 3

Declive en la habilidad para el dibujo a mano y reducción de las horas de clase dedicadas a esta actividad. Docentes con más de veinte años de experiencia.

¿En que medida consideras que la destreza en el dibujo de los estudiantes que terminan Educación Secundaria ha mejorado o empeorado durante tu carrera?					
Empeorado de manera considerable	Empeorado levemente	Es igual	Mejorado levemente	Mejorado de manera considerable	No responde
4	5	2	0	0	0
Indica el número estimado de horas de clase dedicadas al dibujo a mano durante el primer año de:					
El curso que impartes en la actualidad	El curso que impartías al comienzo de tu carrera docente	Tu propia Educación Superior en Arte y Diseño	El curso ideal de Educación Superior en Arte y Diseño (según tu opinión)		
4.03	6.06	7.43	8.02		

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a datos de Fava (2019)

Entre los entrevistados existe consenso en que el dibujo a mano ya no es un requerimiento esencial para la etapa formativa de artistas o diseñadores, dado que incluso en carreras como ilustración o diseño gráfico, se puede llegar hasta el último año utilizando herramientas digitales. Sin embargo, y a pesar de que los académicos consideran a las herramientas digitales como un tipo de dibujo, estos desearían constatar mayor calidad de dibujo a mano en los portafolios de los estudiantes que aplican para sus cursos. Estas opiniones se fundan principalmente en la convicción en torno a los

beneficios de esta práctica tanto a nivel perceptivo y creativo, como en la confianza que la destreza en el dibujo genera en los estudiantes.

Con respecto a este último punto, los docentes entrevistados destacan el vínculo entre la autoeficacia y la predisposición para abordar tareas de dibujo a mano entre los alumnos y señalan que varios de ellos evitan involucrarse en la práctica si sienten que el resultado no será el adecuado. Este aspecto parece relacionarse con el énfasis que las calificaciones, y por tanto los resultados finales, tienen sobre los procesos a nivel institucional. Muchos estudiantes entonces, prefieren técnicas y medios que aseguren una apariencia correcta y dejan de lado otras modalidades que implican vínculos genuinos e intensos con el proceso de representación. Acorde a lo anterior, preocupa la prevalencia de enfoques evaluativos que orientan el aprendizaje hacia los resultados y no hacia los procesos, predisponiendo a los estudiantes con menos destreza a remplazar el dibujo a mano por herramientas digitales en pos de maximizar su rendimiento.

Desde las diferentes disciplinas comprendidas en el estudio, se comparte una definición de habilidad para dibujar que entiende al dibujo como proceso. Además de aspectos presentes en las concepciones tradicionales como la composición general, los elementos formales, y la técnica, los académicos entrevistados enfatizan la importancia de los aspectos cognitivos relativos al proceso de dibujo. Estos participantes resaltan el vínculo entre el dibujo, la observación en profundidad, la ideación, el cuestionamiento de imágenes e ideas y la experimentación. Por consiguiente, comparten la preocupación en torno al aparente aumento de la resistencia tanto a enfrentar la ambigüedad de los procesos de diseño, como a comprometerse de manera intensa con los mismos a través del dibujo. Acorde a lo planteado, la práctica del dibujo enfocada en el proceso tiene dos funciones principales. Por un lado el desarrollo de la habilidad para bocetar de manera ágil acelerando y enriqueciendo los procesos de diseño y por otra, la práctica de la observación lenta, que promueve la reflexión y brinda una base para el proceso de diseño.

Académicos del ámbito del diseño sostienen que la habilidad para el dibujo ágil y espontáneo distingue a los graduados que llegarán lejos en su desempeño profesional, ya que éstos son capaces de realizar bocetos en frente a pares y clientes, desarrollando ideas mientras responden al feedback en tiempo real. La Tabla 4 sintetiza los aportes de

Fava en relación a los procesos que se favorecen a través de la práctica del dibujo a mano y las causas asociadas al declive de la misma.

Tabla 4

Beneficios relacionados con la habilidad para el dibujo a mano en estudiantes de disciplinas visuales y causas asociadas con su declive.

El dibujo a mano se asocia con:

La capacidad para observar en profundidad.

La predisposición a experimentar y a enfrentar la ambigüedad del proceso de diseño.

El cuestionamiento de imágenes e ideas.

Mejoras en el desempeño profesional (vinculado al dibujo ágil y espontáneo).

Cierto balance en el acortamiento de los ciclos que generan los medios digitales.

Compromisos intensos y profundos con los procesos de diseño y de aprendizaje en general.

Causas asociadas al declive de la habilidad para el dibujo a mano:

Introducción de medios digitales en las etapas tempranas de ideación.

Criterios de evaluación que sustituyen 'dibujo' por 'registro visual'.

Docentes jóvenes que no estimulan la práctica debido a su propia falta de destreza.

Disminución de horas de clase dedicadas a la enseñanza del dibujo a mano.

Baja percepción de autoeficacia de los estudiantes en relación a la práctica.

Enfoque del aprendizaje puesto en resultados y no en procesos.

Nota. Fuente: elaboración propia en base a Fava (2019).

Los resultados del estudio de Fava sugieren que la implementación a nivel de secundaria de cursos de dibujo basados en la instrucción, con una mayor sistematización de competencias de observación e imaginación y apoyados en prácticas evaluativas específicas al ámbito, podría ayudar en la preparación de los estudiantes para la Educación Superior. Sumado a esto, un renovado énfasis en el dibujo como proceso favorecería compromisos más profundos con el aprendizaje, compensando el acortamiento de los ciclos que se ha generado con los medios digitales.

1.2 Ejes Conceptuales

Los ejes temáticos que se desarrollan a continuación son elaborados, tal como plantea Cisterna Cabrera (2005), a modo de instrumentos conceptuales que aportan coherencia en el planteo del problema y orientan tanto el diseño metodológico, como el desarrollo

de la investigación de enfoque cualitativo. Lo anterior se considera por demás relevante, al desarrollarse este trabajo dentro de un ámbito que, acorde a los postulados de Efland (2002), es considerado complejo o poco estructurado. Los siguientes ejes por tanto, además de dar cuenta del estado de la cuestión, orientan la elaboración de las categorías apriorísticas que se definirán más adelante. La Tabla 12 que se incluye al final del apartado, presenta esquemáticamente los tres ejes conceptuales con sus subíndices y los autores de referencia relevados en cada uno.

1.2.1 Disciplinas Visuales y Educación Media Superior en Uruguay

1.2.1.1 Conocimiento Estructurado de Manera Compleja. Caracterizar el ámbito de estudio donde se sitúa la presente investigación demanda considerar ciertas particularidades, tanto referentes a sus contenidos como a la forma en la cual los mismos se estructuran. Se entiende que tomar en cuenta estos aspectos, además de favorecer la comprensión del tema de estudio, da cuenta del rol de los actores a través de los que se obtendrán los datos, informando por tanto la toma de decisiones para el abordaje del diseño metodológico.

Arthur Efland (2002) caracteriza a la educación artística como un ámbito de conocimiento complejo o poco estructurado. El autor alude a la línea divisoria que otrora separaba a las disciplinas en cognitivas y no cognitivas posicionando al arte entre estas últimas. A diferencia de lo anterior, Efland plantea otra clasificación con base en los postulados de Spiro et al., y expresa que lo que distingue a las disciplinas además de su contenido, es su estructura general. Un ámbito de conocimiento, por tanto, puede estar bien estructurado 'well structured' o poco estructurado 'ill structured'. Efland señala que el conocimiento, en ámbitos tales como la Física, es factible de estructurarse adecuadamente porque sus leyes, axiomas y teoremas se unen de manera de formar explicaciones deductivas para fenómenos dados. Por ese motivo, las situaciones individuales que ilustran tales fenómenos pueden predecirse de manera consistente de un caso a otro. El conocimiento bien estructurado, por consiguiente, permite explicaciones jerárquicas que van de lo general a lo particular, en donde el significado de los conceptos es consistente entre casos. Sin embargo, en un ámbito de conocimiento poco estructurado como es la educación artística, los conceptos abstractos presentes en teorías o principios generales no proveen una guía útil, ya que existe gran variabilidad

de caso a caso, dependiendo de cuales elementos conceptuales serán relevantes acorde a cada combinación.

De acuerdo a Efland, un dominio está poco estructurado, cuando la combinación de su amplitud, de su complejidad, y de la irregularidad de su contenido, hace que la determinación del completo rango de sus aplicaciones sea imposible. A modo de completar la definición, se presenta la Tabla 5 que compara las características principales de los ámbitos de conocimiento bien estructurados y poco estructurados.

Tabla 5

Características de los ámbitos de conocimiento bien estructurados 'well structured' y poco estructurados 'ill structured'.

Conocimiento bien estructurado (well-structured knowledge)	Conocimiento poco estructurado (ill-structured knowledge)
Las representaciones del conocimiento tienden a ser rígidas y dependientes de fuentes preorganizadas de manera autoritaria como los libros de texto.	Las representaciones del conocimiento son más complejas y los estudiantes pueden necesitar ayuda para gestionar esta dificultad.
El conocimiento se organiza de manera acumulativa, secuencial y en general por nivel de dificultad.	El conocimiento se caracteriza por la flexibilidad. Fragmentos del mismo deben ser ensamblados para adaptarse a las necesidades de un determinado contexto.
Los estudiantes deben seleccionar 'schemata' relevante a través de la lectura de textos pre-ensamblados.	Los estudiantes deben construir su 'schemata' ensamblando casos diferentes y segmentos de conocimiento.
Las representaciones del conocimiento tienden a compartimentar el conocimiento que luego deberá ser conectado para su aplicación.	Los casos o ejemplos deben ser estudiados del modo en que se presentan sin la ayuda de los libros de texto.
La evaluación de los aprendizajes involucra la reproducción de conocimiento proporcionado por textos o clases magistrales, con tests en base a papel y lápiz diseñados de manera estandarizada.	La evaluación de los aprendizajes involucra la aplicación del conocimiento previo en situaciones nuevas y los tests se diseñan de manera local y contextualizada.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Efland (2002).

Spiro et al. (1988) analizan la adquisición de conocimiento avanzado en ámbitos de conocimiento poco estructurado. Los autores postulan que los estudiantes, además de comprender el contenido con profundidad, deben ser capaces de razonar con él y aplicarlo de manera flexible en diversos contextos. Acorde a lo anterior, sugieren que en este tipo de dominio se debe preservar la intrínseca complejidad del material a ser aprendido. En consecuencia, alertan sobre las desventajas resultantes del sesgo reductivo 'reductive bias', entendido como una serie de estrategias erróneas que al intentar simplificar el material dejan al estudiante sin un repertorio cognitivo adecuado para abordar la complejidad. Estas estrategias comprenden entre otras, la sobresimplificación de estructuras complejas e irregulares, la utilización de representaciones conceptuales con independencia de su contexto de aplicación, la compartimentación rígida de los componentes del conocimiento, o la trasmisión pasiva del conocimiento sin estimular una codificación activa del mismo por parte del estudiante. En respuesta a esta problemática, Spiro et al. desarrollan su Teoría de la Flexibilidad Cognitiva la cual es retomada por Efland y aplicada al ámbito de la educación artística. Según dicha teoría, el estudiante debe ser capaz de representar el conocimiento de formas diversas, multidireccionales, e involucrando diferentes perspectivas.

Centrándonos en la educación visual y artística a nivel nacional, Imanol Aguirre (2005), quien fuera un referente en el proceso de implementación del Bachillerato de Arte, se basa en los postulados de Efland para analizar el ámbito desde su característica de 'ill-structured domain', definiendo el concepto como “área deficientemente estructurada o que no ha llegado anteriormente a un consenso definitivo sobre su estructura disciplinar” (p. 7). El autor relaciona esta caracterización con la falta de consenso en los criterios de evaluación, la carencia de sistematización curricular y la ausencia de criterios metodológicos “que además suelen ser, por lo general, radicalmente distintos a los del resto de las disciplinas docentes” (p. 7). Sumado a lo anterior, y también en estrecha relación con el universo de estudio de este trabajo, Aguirre señala que en las últimas décadas del s.XX, la educación artística ha tratado de alejarse de las tendencias basadas en el desarrollo de técnicas y habilidades prácticas, orientándose hacia un mayor interés en la interpretación y comprensión de la cultura visual creada por los medios de comunicación de masas. En la actualidad por tanto, el ámbito disciplinar está “más abierto que nunca” provocando, entre otras cosas, la falta de orientación de los docentes “sobre todo en las primeras etapas formativas” (p. 11).

En el presente trabajo de investigación, la característica de ámbito complejo o poco estructurado se evidencia por una parte en los programas, los cuales se presentan como muy amplios y cuya articulación con el documento de expectativas de logro aún no es clara. Por otra, en lo relativo a la relación del docente con el marco curricular, dado que el mismo habilita una amplia diversidad de abordajes enfatizada por una multiplicidad de perfiles docentes. Y por último, en las prácticas de aula las cuales exhiben un extenso abanico de propuestas planteando, en general, problemas abiertos que admiten diversidad de soluciones válidas.

1.2.1.2 Tradición Curricular en el Ámbito Nacional. Para situar a la educación visual y artística dentro del ámbito de la Enseñanza Media Superior en Uruguay, es importante realizar una breve caracterización del sistema educativo uruguayo. Dicho sistema se divide, tal como se presenta en la Tabla 6, en cuatro niveles consecutivos: educación en la primera infancia y educación inicial, educación primaria, educación media básica y educación media superior, y educación terciaria. La asistencia a clase es obligatoria desde la educación inicial a partir de los cuatro años y hasta el final de la educación media superior.

Tabla 6

Organización del sistema educativo uruguayo

Inicial	Educación en la primera infancia	0 a 36 meses
	Educación inicial	3 a 5 años
Primaria	Educación primaria	6 a 11 años
Secundaria	Educación media básica	12 a 14 años
	Educación media superior	15 a 17 años
Terciaria	Educación terciaria	mayores de 18 años

Nota. Fuente: elaboración propia en base a OCDE (2016).

Las celdas sombreadas señalan el ámbito dónde se desarrolla el presente trabajo.

Dentro del ámbito de la educación media se encuentran los programas generales así como opciones técnicas y de desarrollo profesional, siendo esta transición selectiva a los 11 años de edad, “una de las más tempranas entre los 47 países que participan en las

pruebas PISA” (OCDE, 2016, p.54). En educación media superior, nivel obligatorio desde el año 2008, y que cubre de cuarto a sexto año, el programa general contó en 2013 con el 75 % de la matrícula. Dichos programas, a través de los cuales se realiza el bachillerato diversificado, están “principalmente orientados con el fin de continuar los estudios a nivel terciario” (OCDE, 2016, p.61) y es en ese ámbito específico dónde se sitúa la presente investigación.

En relación a la tradición curricular, Michel Prince se refiere al currículo en su calidad de “agente de reproducción cultural que funciona en bucle, validándose permanentemente a sí mismo” (s.f., p. 16). El autor reconoce el rol casi exclusivo que se le ha atribuido al lenguaje verbal en la adquisición y construcción de conocimiento y, haciendo referencia a los ámbitos del saber que se evalúan en las pruebas PISA, enfatiza la demarcación de corte positivista y tecnicista delimitadora de lo que se considera conocimiento válido que aún se impone dentro de los planes de estudio. Esta postura, de gran influencia en el diseño curricular, ha tendido a compartimentar saberes y jerarquizar las ciencias y la lengua por sobre las disciplinas artísticas. Al fundamentar la relevancia del Bachillerato de Arte, Prince destaca su carácter diversificador e inclusivo, señalando la necesidad de un cambio epistemológico que reconozca la importancia de alfabetizar en lenguajes no verbales, “como forma de potenciar el desarrollo cognitivo de todos los individuos” y así incluir a muchos “cuyas inteligencias e intereses se marginaban” (s.f., p. 18).

Además del marco epistemológico señalado, es de relevancia para la presente investigación comprender el cambio curricular ocurrido en la década del 90 el cual, al incluir los nuevos medios e integrar el aspecto crítico y cultural de la educación artística, incrementa considerablemente los contenidos programáticos.

Dentro de este contexto interesa el trabajo de Vergara (2014), quien realiza una caracterización del universo de estudio y permite conocer la tradición curricular de la Enseñanza del Arte en Educación Media en nuestro país. Según el autor, en Uruguay se introducen tempranamente los contenidos asociados a la enseñanza del Dibujo, pero no es hasta la última década del siglo XX, que con el Plan 1996 se advierte un “cambio sustancial en la concepción de lo que implica educar en artes. Pasamos de un modelo que priorizaba las Bellas Artes a un formato que piensa el arte como lenguaje y que apunta a la alfabetización visual” (p. 24). Estos cambios se consolidan con la

introducción del Bachillerato de Arte que más allá de priorizar ciertos contenidos sobre otros, intenta incluir “colectivos que por distintas circunstancias permanecían por fuera de los circuitos de escolarización o habían abandonado los mismos” (p. 23). El autor destaca la importancia del significativo cambio de nombre que acompaña las modificaciones del Plan 96, ya que la asignatura deja de llamarse dibujo y pasa a llamarse Educación Visual y Plástica. Acorde a Vergara, este aspecto contribuye a ampliar el campo disciplinar ya que al generar un cambio epistemológico dentro del área, habilita a los docentes a incorporar nuevos lenguajes, medios y procedimientos para abordar los contenidos.

Aguirre (2005) también menciona la amplitud de contenidos relacionada al cambio curricular, agregando que éstos suponen nuevos desafíos para la enseñanza de las disciplinas visuales. Tal como plantea el autor, al posicionarse desde la cultura visual e incluir contenidos vinculados a los medios digitales, los programas se diversifican y presentan un contexto demasiado amplio.

Las entrevistas exploratorias a informantes calificados, además de corroborar las características del ámbito antes mencionadas, aportan datos sobre el contexto en el cual dicho cambio curricular se produce. El informante IC01 lo relaciona con nuevos planteos educativos surgidos en el Project Zero de la Universidad de Harvard (tales como los de Howard Gardner) los cuales “llegaron a Uruguay en un momento clave que fue el plan del 96”. Sumado a lo anterior, el concepto de cultura visual impacta en la educación artística, dado que: “todo lo visual, o sea, la moda, el escaparatismo, el diseño, todo, se transforma en objeto de análisis y de enseñanza”. Sin embargo, el informante señala que a pesar de que estos cambios contribuyen a equilibrar el énfasis puesto en la dimensión productiva de la educación en el arte (técnicas y procedimientos), e incorporan las dimensiones crítica y cultural del hecho artístico, también contribuyen a un significativo aumento de los contenidos a abordar, conduciendo a una propuesta que es “demasiado amplia”.

Las declaraciones anteriores, se vinculan con los postulados de Elliot Eisner, quien en 1995 analiza “de qué modo se produce el aprendizaje artístico” y “en qué medida la enseñanza y la organización del currículum influyen en este aprendizaje” (p. 59). Según el autor, el aprendizaje artístico “no es un aprendizaje en una sola dirección” ya que éste aborda “el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el

desarrollo de capacidades para la percepción estética, y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (p. 59). A estos tres aspectos o dominios del aprendizaje artístico, el autor les llama respectivamente productivo, crítico y cultural. El autor plantea que al igual que la diferenciación cognitiva, la diferenciación perceptiva “se desarrolla progresivamente, haciéndose más compleja y refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área” (p. 61). Por tanto, la capacidad de percibir cualidades tales como la variedad de tonos de un color, o las relaciones de proporción de un objeto, no es una consecuencia automática de la madurez, sino que se desarrolla en relación al tipo de experiencia que tiene el sujeto. Según el autor, la creación artística demanda comprender las relaciones de las formas concretas en relación a un campo visual entendido como totalidad, y a otras formas ya desarrolladas o por desarrollar. Dada la cantidad de cualidades a las que se debe atender, dichas tareas perceptivas resultan sumamente complejas. Es en esa tarea de aprender a ver, en la que incide también la dimensión simbólica de un producto artístico, dónde según Eisner debe actuar el profesor de arte.

Por último, se entiende que caracterizar a la educación artística en Enseñanza Media en nuestro país, demanda además, reconocer ciertos aspectos que acorde a Prince (s.f.), han contribuido a la desacreditación desde el propio ámbito disciplinar. El autor toma como referencia planteos de Aguirre para señalar que al aducir “la necesidad de proteger la libre expresión y la originalidad creativa”, se ha idealizado la subjetividad de la actividad del artista y se “ha instalado la idea errónea de que en arte no se puede evaluar con objetividad” (p. 19). Prince sostiene que estos enfoques han contribuido a su vez, a consolidar la creencia de que el talento artístico es algo innato que no puede desarrollarse y argumenta que “no es cierto que la actividad espontánea pueda producir aprendizajes” (p. 19).

1.2.1.3 Habilidades y Competencias en Documentos Oficiales. Centrar el estudio en las habilidades de aprendizaje demanda definir ciertos conceptos vertebradores y analizar el lugar que ocupan en los documentos oficiales de Secundaria, tales como los Programas y Expectativas de Logro.

El glosario CEDEFOP de la Comisión Europea (2014), define competencia como la “Capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de

aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional)” (p. 48).

El documento de “Competencias y expectativas de logro de Comunicación Visual Para 1º, 2º y 3º de Bachillerato” (CES, 2006 a, p. 1) se elabora para actuar, junto con las propuestas programáticas y las características de cada contexto educativo, como delimitador del “territorio de acción profesional en el que cada docente diseñará e implementará dispositivos educativos que serán sometidos a su evaluación y reformulación continuas” (CES, 2006 a, p. 1).

Este documento se estructura a modo de matriz, vinculando las competencias a desarrollar con los correspondientes logros esperados acorde al nivel de bachillerato. Aludiendo a su carácter preliminar, no diferencia competencias entre las tres orientaciones de segundo año de bachillerato (Artística, Biológica y Científica) ni entre las dos opciones de tercer año (Arte y Expresión, Matemática y Diseño) pero sugiere a los docentes “enfaticar los aspectos de lo comunicativo” para las opciones científicas y lo “relativo a la expresión” para las orientaciones artísticas (CES, 2006 a, p. 2). La Tabla 7 sintetiza las competencias planteadas en dicho documento.

Tabla 7

Síntesis de competencias a desarrollar en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior.

Competencia	Implica	Refiere a
Comprensión de las manifestaciones del Arte y la Comunicación Visual	Conocer, investigar y estudiar diversas manifestaciones del arte y de la comunicación visual.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer vínculos denotativo-connotativos. -Identificar características técnico-expresivas. -Comprender relaciones naturaleza-hombre-cultura . -Reconocer el valor del arte.

Elaboración de procesos y producciones visuales	Crear, producir, expresar y comunicar visualmente.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer y aplicar la gramática visual. -Experimentar y manipular técnicas, materiales y recursos. -Explorar, conocer y desarrollar procedimientos lógicos y heurísticos para comunicar y expresar visualmente.
Apreciación del Arte y la Comunicación Visual y sus relaciones con la cultura y el hombre	Vincularse con el arte y la comunicación visual para enriquecer la apreciación sensible y crítica.	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar experiencias con obras y artistas. -Tomar contacto sensible con producciones visuales. -Apreciar críticamente producciones visuales propias y ajenas.
Gestión de procesos de aprendizaje propios de la asignatura	Desarrollar procedimientos y estrategias de trabajo propios de la asignatura y tomar conciencia de los recorridos de aprendizaje personales.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer, desarrollar y planificar modalidades de investigación y trabajo propias de la asignatura. -Analizar y valorar procesos y productos. -Evaluar hacia un lenguaje personal estrategias de organización personal del trabajo.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a CES (2006 a).

Herrera Clavero (2001) define a las habilidades cognitivas como “las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga” (p. 3). El autor señala que éstas se podrían categorizar en estrategias relacionadas con la atención, la comprensión, la elaboración y memorización/recuperación y que las mismas pueden ser variadas acorde a distintas áreas de conocimiento. En relación a lo anterior, Herrera Clavero expresa que la actividad específica de una habilidad de aprendizaje se ve afectada por múltiples factores tales como la asignatura, la tarea y las características del contexto donde tienen lugar.

El programa de primer año de bachillerato se refiere al “desarrollo de capacidades cognitivas fundamentales” (CES, 2006 b, p. 4) y entre ellas enumera deducir, inferir, sintetizar, organizar y transferir.

Según Herrera Clavero, las habilidades metacognitivas “son las facilitadoras de la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene, su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas, tareas, etc.” (2001, p. 3). En consecuencia, éstas aluden por una parte a “la consciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, conocimiento del conocimiento, y, por otra, a la capacidad de control de estos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos, para lograr las metas del aprendizaje” (2001, p. 3).

Los documentos oficiales por su parte, otorgan un rol fundamental a la gestión de procesos de aprendizaje propios de la asignatura lo cual se desglosa en enunciados como: “Conoce, comprende y fundamenta características de estilo en sus trabajos”, “Identifica logros y debilidades en sus procesos de trabajo” o “Conoce, analiza y retroalimenta sus procesos de trabajo” (CES, 2006 a, p. 6). Además, el registro de los procesos es considerado como un insumo fundamental tanto para el desarrollo de procesos propios como para la evaluación formativa del docente de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual.

Bizquerra y Pérez (2007) definen a las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Los antecedentes relevados enfatizan la importancia de la gestión de las emociones durante los procesos de construcción de conocimiento de artistas y diseñadores y, a pesar de que los documentos oficiales enfatizan el desarrollo de capacidades creativas en los alumnos, no se identifica mención al rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas asignaturas.

Acorde a las definiciones anteriores, en el marco de análisis de este trabajo, resulta relevante identificar habilidades cognitivas, metacognitivas y emocionales que se involucran en los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes.

1.2.1.4 Docente Adscriptor y Conocimiento Avanzado de la Asignatura.

Para conformar el listado de profesores adscriptores, un docente debe figurar en las listas de efectivos con antigüedad correspondiente a grado tres o mayor y contar con un puntaje superior a 85/100 no siendo necesario ser egresado de IPA. En base a una lista elaborada por la Inspección de la asignatura, el aspirante a profesor elige a un docente adscriptor quien puede aceptar o no al practicante. El profesor adscriptor es por tanto un docente experimentado que asume el rol “en tanto haya un estudiante de profesorado que lo invista de ese carácter” (p. 48).

Durante su formación, los estudiantes de profesorado realizan la práctica docente en los cursos de Didáctica I y Didáctica II, correspondientes al segundo y tercer año de la carrera. Para realizar dicha práctica, el aspirante a profesor concurre durante todo el año lectivo a las clases de Comunicación Visual y Dibujo de un determinado grupo, impartidas por un docente adscriptor en donde a su vez, recibirá visitas del profesor de didáctica que lo orienta. La práctica docente por tanto “supone una tríada de actores: un estudiante, un profesor de Didáctica y un profesor adscriptor” (p. 48) aspecto fundamental ya que compete al profesor adscriptor analizar su práctica con el profesor practicante “a fin de que éste comprenda la situación singular de enseñanza, entendiéndola desde la articulación teoría - práctica” (p. 49).

En relación a las prácticas de aula propuestas por profesores adscriptores, Borges señala que éstos en presencia de practicantes, plantearon actividades que suponían procesos cognitivos complejos “centrando a los estudiantes en las estrategias que tendrían que poner en juego para resolver la actividad” (2008, p. 65). Dichas actividades demandaban involucrar “la percepción, la memoria, la atención” así como “la flexibilidad y la intuición como formas de poder abordar la ambigüedad presente en la actividad” (p. 65).

La autora describe además el modo en que estos docentes establecen nexos entre la clase anterior y la que se observa, recapitulando contenidos y actividades planteadas, y el modo en que diseñan propuestas para favorecer la aplicación de conocimientos previos.

Atendiendo a la relación con el saber docente, es también relevante lo planteado por Georgianna Short (1995), quien analiza el grado de comprensión de la asignatura entre

estudiantes avanzados profesorado de Artes Visuales. Al llevar a cabo su investigación, la autora se refiere a la Educación Visual como un ámbito de conocimiento estructurado de manera compleja, aludiendo principalmente a la ausencia de soluciones normativas. Dada esta característica, Short plantea que en dicho ámbito existe un fuerte vínculo entre el conocimiento que un profesor tiene de su asignatura y las decisiones que toma en cuanto a la estructura del curso, la elección del material de referencia y el contenido de las lecciones. Acorde a lo mencionado, y dado el alto grado de autonomía con que se manejan los profesores de arte en el diseño de currículo, estos son en gran medida responsables de lo que sus alumnos llegan a comprender sobre artes visuales. Esta caracterización es consistente con lo relevado en relación al universo de estudio de la presente Tesis de Maestría, y por tal motivo, sus hallazgos se consideran relevantes.

El estudio de Short se enfoca en el pensamiento de orden superior “high order thinking” y en la comprensión profunda de la materia, en estudiantes avanzados de profesorado de artes visuales. La autora argumenta que para un profesor, la comprensión profunda de la materia implica conocimiento factual preciso y amplio, conocimiento conceptual abarcativo, y flexibilidad cognitiva para apreciar las múltiples relaciones entre estas dos, sintetizarlas y transformarlas en adecuados diseños didácticos. Sin embargo, un 61 % de los participantes de su investigación no demostró poseer dichas habilidades. A pesar de estar en etapas avanzadas de la carrera, dichos participantes demostraron poseer un pensamiento por demás simplista, comprensión poco profunda y dominio superficial del conocimiento. Los hallazgos de Short (1995) sugieren que completar las tareas de los cursos de formación docente de manera exitosa, no asegura una comprensión profunda del dominio por parte del egresado, por lo tanto este vínculo no debe ser dado por sentado entre los futuros profesores de arte.

1.2.2 Construcción de Conocimiento en Arte y Diseño: Práctica Profesional y Etapa Formativa

1.2.2.1 Conocimiento Tácito. Procesos y Producciones. Haridimos Tsoukas (2005) define conocimiento tácito como aquel que subyace a nuestras prácticas pero no puede ser analizado como un objeto separado de ellas, ya que al ser articulado en proposiciones, pierde su esencia. Acorde al autor, el conocimiento tácito consiste en un set de destrezas particulares de las cuales estamos subsidiariamente conscientes mientras nos enfocamos en otra cosa. Su inefabilidad no radica en que no pueda

explicitarse, sino en que es vectorial, no puede ser capturado o convertido, sino solamente manifestado a través de lo que hacemos.

Citando a Bell (1992), el autor plantea que el conocimiento ha estado siempre involucrado en el desarrollo cultural, no obstante, en la economía del conocimiento se consolida la primacía de la teoría sobre el empirismo y se establece la centralidad del conocimiento que se codifica a través de sistemas simbólicos abstractos. La modernidad por tanto, ha llegado a desconfiar de la intuición, prefiriendo afirmaciones articuladas de manera explícita.

Según Tsoukas, presentar al conocimiento tácito como aquel que aún no ha sido explicitado, es una interpretación errónea, dado que hay ciertas destrezas cuya aplicación no involucra el conocimiento del set de reglas que las habilitan. En relación a lo anterior, el autor cita a Polanyi (1962) quien describe el rol de este tipo de conocimiento dentro del ámbito artístico, argumentando que allí, conocer determinadas reglas puede ser útil pero no determina la práctica de una disciplina. Las reglas sirven como guías solamente si pueden ser integradas al conocimiento práctico sobre arte no pudiendo por tanto reemplazarlo.

Para el desarrollo de la presente investigación, se considera relevante destacar el rol del conocimiento tácito en las actividades involucradas en los procesos de arte y diseño. En el ámbito específico del área de A. y C. V., interesa lo que da a conocer Vergara (2014) quien caracteriza a estas asignaturas como fácticas, o sea, determinadas por el hacer, y por ende por el material y el medio a través del que cual el conocimiento se concreta.

En 2014 Michelle Fava analiza la dimensión tácita del dibujo de observación, tanto en su fase constructiva como reflexiva. Según la autora, la primera de ellas filtra la información visual y la traduce en acciones y la otra, a través de la sensibilidad estética, informa decisiones estratégicas para guiar al dibujo hacia su apariencia final. De acuerdo al estudio mencionado, la habilidad para controlar el 'timing' de las dos modalidades anteriores, o sea, la capacidad de posponer el juicio para mantener el vínculo puramente visual con el objeto, representa un nivel significativo de meta control y es un aspecto crucial del expertise en el dibujo. A pesar de que lo anterior queda demostrado en el estudio de Fava, los artistas participantes no lo mencionan al describir las acciones desplegadas durante el dibujo. A su vez, la autora menciona que dicho

meta-control puede verse interrumpido por la verbalización del proceso, no siendo en sí el lenguaje lo que lo obstaculiza, sino el carácter reflexivo del mismo.

Acorde a lo anterior, Fava sostiene que el dibujo de observación incluye acciones que no pueden ser descritas mientras se las ejecuta (aunque podrían ser descritas posteriormente) y acciones que no pueden procesarse en ningún momento. Esto indica que la práctica del dibujo no es transmitida en su totalidad a través del relato y que la habilidad para describir el proceso de dibujo no es correlativa con la habilidad para dibujar. Por lo tanto, a pesar de que elucidar el proceso de dibujo puede ser útil para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante reconocer que hay un límite para lo que puede ser descrito verbalmente.

En relación a la composición o configuración formal, interesa el planteo de Diego López de Haro (2016) desarrollado en relación al análisis de la obra del arquitecto Luis García Pardo (Uruguay, 1910-2006). El argumenta que “el proyecto de arquitectura, no se ajusta a un esquema según el cual a partir de una definición objetiva del problema, se elabora una solución racional por parte del autor: en arquitectura es el proyecto quien revela la naturaleza del problema” (p. 8). Por tanto, ni la respuesta a las condiciones funcionales, ni el conocimiento de la técnica o el manejo de los criterios de proyecto son capaces de prefigurar la solución. El autor plantea que la determinación de la legalidad formal del objeto no es consecuencia de la aplicación de reglas o sistemas previos, sino que al proponer la solución, el proyecto “determina cuál era la naturaleza del problema que trata de resolver” actuando por tanto “como una revelación” (p. 8). Tal como plantea Piñón (2016), lo anterior no implica que al proyectar se comience de cero, sino, que en este ámbito, “la teoría no es un sistema de preceptos operativos (...), sirve para identificar nudos problemáticos que conviene esclarecer, más que para dar instrucciones útiles para la práctica del proyecto”. Por tanto, ante la interrogante de cómo se aprenden dichos criterios de orden, el arquitecto afirma que es a través de la mirada atenta de las obras. Por consiguiente, López de Haro emprende el análisis de una selección de proyectos concretos, ya que es solamente a través de las producciones del arquitecto que puede evidenciarse la competencia de generar “un objeto que en su condición de respuesta a unas condiciones explícitas, revela la identidad de un problema no formulado” (López de Haro, 2016, p. 11).

Con el fin de indagar en torno a las habilidades de aprendizaje involucradas en las asignaturas del área de A. y C. V, y considerando la incidencia del conocimiento tácito en las mismas, se entiende que los aportes relevados en este apartado ratifican la importancia de acometer un análisis que integre las producciones de los estudiantes, dado que es a través de la expresión visual del conocimiento que puede completarse la información necesaria para abordar su estudio.

1.2.2.2 Bucles y Complejidad en las Disciplinas Visuales. Comprender la naturaleza de los procesos involucrados en el quehacer de artistas y diseñadores ha ocupado en las últimas décadas el trabajo de líneas de investigación provenientes tanto desde el ámbito del arte y el diseño como de la psicología cognitiva. Para conocer el estado de la cuestión, se han relevado varios estudios que intentan caracterizar las fases de estos procesos y mapear incluso su estructura, con el fin de representar la forma en que las etapas se conectan entre sí.

Los antecedentes dan cuenta de la existencia de diversos enfoques con respecto a la cantidad de etapas en que se organizan los procesos de trabajo de artistas y diseñadores, sin embargo existe consenso en cuanto a que estos procesos no son lineales y no pueden ser descritos en un “paso a paso”. Los estudios empíricos coinciden en caracterizarlos como una relación dinámica e interactiva entre las distintas fases y sus componentes, los cuales se vinculan a través de bucles de retroalimentación.

Dado que en estas disciplinas se trabaja con problemas abiertos que admiten diversidad de soluciones válidas, el desarrollo y la gestión de las modalidades personales de construcción de conocimiento son aspectos fundamentales. La importancia de lo anterior, se evidencia tanto en los antecedentes relevados como en el énfasis a nivel de los programas oficiales y expectativas de logro oficiales. Éstos últimos, presentan la “gestión de procesos de aprendizaje propios de la asignatura” como una de las competencias a desarrollar, destacando el análisis y la valoración de “la modalidad de trabajo propio” (CES, 2006 a, p. 6). Con el fin de abordar las competencias necesarias para desarrollarse en el ámbito de las disciplinas visuales, para acometer el presente estudio, interesa conocer el estado de la cuestión en torno a las características de los procesos involucrados.

Vlad Glaveanu, Ph.D. es Profesor Asociado y Jefe del Departamento de psicología en la Universidad de Webster, Suiza. Sus trabajos desarrollan una perspectiva socio cultural de la creatividad y analizan el fenómeno desde la interacción entre el creador, la audiencia, el producto y los artefactos existentes. El autor plantea un enfoque situado de la actividad creativa y señala que asociarla solamente con aspectos cognitivos, dejando de lado el vínculo con lo social y lo material tiene un impacto contraproducente en la educación ya que el sistema educativo representa un tipo determinado de contexto. A su vez, centrarse en los aspectos internos ha llevado a enfatizar ciertos atributos que tradicionalmente se han concebido como innatos o difíciles de educar, frustrando por tanto los intentos de fomentar el desarrollo creativo en los estudiantes.

En un estudio realizado en 2013, Glaveanu y otros relevan las percepciones de artistas y diseñadores sobre sus procesos de trabajo, un aporte fundamental para nuestro estudio ya que compara dos ámbitos de conocimiento en los cuales se centran las competencias a desarrollar en las asignaturas del Área de Arte y Comunicación Visual. En contraste con modelos puramente cognitivos, el estudio aborda la creatividad como una actividad que implica la interacción e interdependencia con el ámbito en el cual se desarrolla. A su vez, al enfatizar su carácter activo, resaltan su dependencia con la forma y el medio de expresión a través del cual se manifiesta. A través de la obra de Dewey, señalan que para que una acción creativa se constituya en experiencia, tanto los obstáculos como las limitantes son necesarios. La acción creativa por tanto, se estructura a modo de ciclos con fases de actividad, en las cuales se actúa sobre el medio y fases de reflexión o “undergoing” en donde se asimila la reacción del medio, sus obstáculos y limitantes.

En el estudio de Glaveanu y otros (2013), tanto en el dominio del arte como en el del diseño, las expresiones utilizadas por los profesionales entrevistados dan cuenta de la naturaleza cíclica de sus procesos. Los resultados señalan modelos de acción e interacción complejos y específicos para cada ámbito y describen interesantes patrones de similitudes y diferencias entre ellos. En el caso de artistas, se habla de bucles de retroalimentación que llevan a trabajar y re trabajar la obra de arte, la cual en muchos casos se percibe como nunca del todo acabada. En el caso de diseñadores, sus procesos se describen como experimentales, de ensayo y error y de avanzar poco a poco. Los diseñadores describen su tarea como un juego de restricciones, de accidentes afortunados, de momentos de acción y reflexión y de diálogo permanente con el objeto.

Dado que la práctica y la preparación para las tareas no son hechos puntuales, los autores señalan la importancia de reconocer el carácter continuo de la acción creativa la cual no tiene lugar solamente cuando se producen los resultados. Reconociendo que muchas veces esta preparación ocurre durante las etapas de la educación formal, los autores plantean la necesidad de enfocarse en la naturaleza y la calidad de la misma afirmando que el conocimiento de las necesidades e impulsos que motivan a los creadores profesionales podría sugerir el tipo de motivación que se debería fomentar en los estudiantes. A su vez, el conocimiento en torno al quehacer creativo en diferentes dominios puede ser de utilidad para estructurar la enseñanza de estas disciplinas de manera de promover las distintas expresiones integrando productivamente el contexto social y material.

Vinculando el mencionado estudio con el ámbito del presente trabajo y tal como se desarrolla en el apartado siguiente, además del énfasis en conocer la estructura del proceso, interesa destacar el rol que los entrevistados atribuyen a las herramientas de representación gráfica como factor condicionante de los mismos. Los artistas mencionan a los bocetos iniciales como fundamentales a la hora de comenzar sus trabajos y testearlos durante las etapas preliminares. A su vez, éstos encuentran la dificultad para representar y visualizar una idea como uno de sus obstáculos principales. Los diseñadores por su parte, mencionan a los bocetos como las primeras manifestaciones externas de sus ideas, seguidos en general por el modelizado 3D o las maquetas. La Tabla 8 presenta de forma comparativa y sintética los datos obtenidos por Glaveanu et al. (2013) durante las entrevistas a artistas y diseñadores, dentro de las categorías que se consideran relevantes para la presente investigación.

Tabla 8

Esquema comparativo de la actividad creativa.

	ARTISTAS	DISEÑADORES
Motivación inicial	<ul style="list-style-type: none"> -impulso de crear, de hacer -necesidad de expresar -curiosidad por ver y comprender -necesidad física, presión interior 	<ul style="list-style-type: none"> -impulso de hacer cosas, trabajar con las manos -necesidad de transformar, experimentar -necesidad de resolver un problema práctico

Obstáculos	-etapa inicial: dificultad para visualizar la idea, falta de herramientas adecuadas -etapa final: falla en el soporte material	-limitaciones de tiempo y dinero -conflictos con el cliente
Interacción con lo social	-colaboradores son a veces fuente de ideas -la mirada del otro (colaboradores, audiencia) aporta perspectiva -el reconocimiento social es placentero	-colaboradores aportan perspectiva -relación con el cliente aporta tensión, pero colabora con la definición del problema -interacción con técnicos, ingenieros y consumidores
Interacción con lo material	-naturaleza táctil del artista -conocer las limitaciones de los materiales -los objetos: guían el trabajo, imponen sus reglas, modifican el plan original, resisten las intenciones del artista.	-atracción hacia los materiales y hacia lo concreto -desarrollar inteligencia con respecto a los materiales, conocer sus limitaciones y propiedades para saber cuando usarlos
Acciones involucradas	-al materializar la idea: repetición, multiplicación, permutación de elementos, simplificación, cambio de medio expresivo	-durante el proceso: amplificación, deformación, asociación de ideas, uso de alegorías, esquematización, simplificación, re utilización de formas, pensamiento sintético, múltiples cálculos
Emociones involucradas	-al inicio: entusiasmo y emoción -durante el proceso: diferentes sentimientos en general placenteros -al finalizar: satisfacción y cansancio extremo	-al inicio: entusiasmo y emoción -durante el proceso: placer de trabajar con los materiales -al finalizar: satisfacción o decepción

Nota. Fuente: elaboración propia en base a Glaveanu et al. (2013).

En relación a la estructura cíclica de los procesos involucrados en las disciplinas visuales, Mary-Anne Mace (1998) lleva a cabo una investigación con el objetivo de modelizar las etapas del trabajo en este ámbito. En su estudio, la autora entrevista a dieciséis artistas durante el curso de creación de una obra de arte, en lo que transcurre desde la concepción de la idea hasta el resultado final. Según la autora, estos procesos son dinámicos e interactivos, avanzan de modo cíclico y no permiten descripciones lineales. Durante los mismos, se dan múltiples bucles de retroalimentación entre un conjunto de actividades en las que el conocimiento que el artista tiene sobre la

producción de obras de arte, está siempre en proceso y actúa de telón de fondo. Por este motivo, así como cada obra se funda sobre la experiencia previa del artista, el cuerpo de conocimiento que posee en torno a la creación de obras de arte es informado por el desarrollo de las nuevas creaciones.

A pesar del carácter no secuencial de la creación artística, Mace diferencia cuatro fases en los procesos: concepción de la obra de arte, desarrollo de la idea, realización de la obra de arte y finalización de la obra de arte. Según la autora, la interacción no solamente se da entre las fases, sino entre los subcomponentes de las mismas, los cuales involucran diversas acciones cognitivas. La Tabla 9 sintetiza las características principales descritas por Mace (1998) y las actividades involucradas en cada una de ellas.

Tabla 9

Fases del proceso de creación de obras de arte.

Fases del Proceso

1 Concepción de la obra de arte

Se identifica la idea para una obra de arte. Esta génesis está embebida en el conocimiento del artista sobre sus propios procesos, por tanto siempre hay una base conceptual. Dado que las ideas surgen de manera fluida y dinámica, este no es un proceso lineal. El concepto no tiene una presencia física en esta fase del proceso.

2 Desarrollo de la idea

Es un proceso complejo que comprende la ampliación y reestructuración de una idea para una obra de arte. Esta fase tiene un desarrollo cíclico el cual el artista puede tener que recorrer varias veces para la realización de una sola obra.

La duración de esta fase dependerá de las características de cada obra de arte.

3 Realización de la Obra de Arte

En esta fase se interrelacionan dos procesos, los cuales influyen uno en el otro: la construcción física de la obra y el desarrollo conceptual. La obra se enfrenta con sus limitantes matéricas.

4 Finalización de la Obra de Arte

Proceso de evaluación que puede resultar en que una obra sea considerada viable, se reformule, o se abandone o archive. Aunque una obra no se considere viable, su proceso siempre contribuye al desarrollo de las habilidades técnicas y al conocimiento en torno a la temática e intereses estéticos de un artista.

Nota. Fuente: elaboración propia en base a Mace (1998).

En un estudio del año 2020, Bravo y Bohemia analizan el modo en que las “representaciones visuales del proceso de diseño son usadas como dispositivos didácticos para ilustrar cuáles son las principales etapas, los tipos de pensamiento involucrados y los ciclos de retroalimentación que tienen lugar a lo largo del proceso” (p. 67). Los autores destacan el rol que estas representaciones tienen en la reproducción de la cultura profesional de la disciplina y, dado que las mismas se utilizan como herramientas didácticas no solo para “representar cómo es el proceso de diseño, sino también para guiar su ejecución” (p. 68), su influencia es determinante entre los profesionales en formación. En el estudio se destaca el sesgo de representación que se observa en varias de estas expresiones gráficas ya que para realizar un esquema se seleccionan y jerarquizan determinados aspectos y otros se dejan de lado. Una estructura lineal por ejemplo, sugiere causalidad, una circular o espiralada comunica ciclo y evolución, y una matriz, categorías excluyentes. Citando a Bonsieppe (1999), los autores señalan que dado que la transición entre dos etapas sugiere linealidad, el abordaje tradicional del proceso de diseño a modo de secuencia de decisiones “está determinada por un racionalismo de tipo cartesiano” (p. 72) y comunica una visión simplista del quehacer del diseñador.

Los autores concluyen que la selección de un modelo del proceso de diseño, “tanto en el contexto profesional como educativo, en cualquiera de sus niveles (...) requiere considerar las características del modelo, sus atributos, narrativas, y significados implícitos” (Bravo y Bohemia, 2020, p. 80). Con el fin de presentar estos modelos, los autores agrupan las diferentes representaciones visuales en cuatro categorías acorde al aspecto del diseño que cada una enfatiza.

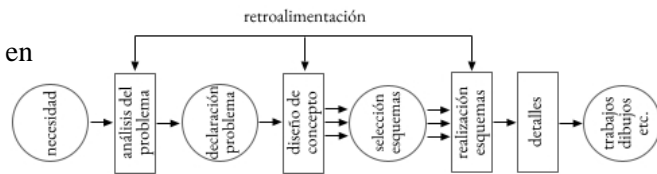
Dado el énfasis en torno al desarrollo y la gestión de los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes presente en los programas y expectativas de logro de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual, al abordar la indagación en torno a la perspectiva de los docentes sobre estos aspectos se considera importante tener en cuenta los planteos de Bravo y Bohemia (2020). La Tabla 10 presenta una breve descripción de las categorías identificadas por Bravo y Bohemia (2020) junto a los esquemas que las representan.

Tabla 10

Concepciones del proceso diseño y tipología de los esquemas que las representan.

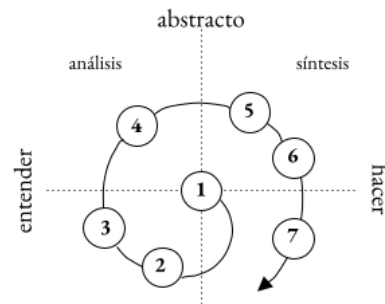
Proceso Racional

Representaciones lineales organizadas en un eje temporal que se centran en la identificación de las principales etapas del proceso. Su linealidad sugiere causalidad y enfatiza la idea de un resultado final.



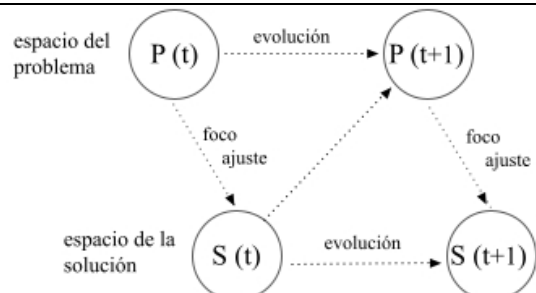
Trayectoria del Pensamiento

Representaciones que buscan visibilizar las formas de pensamiento involucradas en el diseño. Pueden estar centradas en las sucesivas interpretaciones mentales y formales que hace un diseñador o en las etapas de pensamiento divergente y convergente que atraviesan.



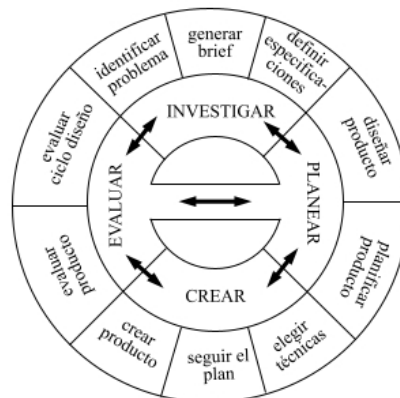
Proceso de Evolución

Reconocen que el diseño comienza con un problema abierto que debe ser definido por el diseñador. Afirman por tanto, que problema y solución co-evolucionan de manera interactiva.



Ciclo de Aprendizaje y Mejora

Suponen la mejora continua, evaluando la propuesta una vez implementada para introducir luego las mejoras necesarias. Resultan adecuadas en el ámbito educativo porque implican aprendizaje e incluyen las acciones involucradas u objetivos de aprendizaje.



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Bravo y Bohemia (2020).

1.2.2.3 Representación Gráfica en Procesos de Artistas y Diseñadores.

Se considera relevante realizar algunas precisiones en relación a ciertos términos que, aunque pueden en determinadas situaciones utilizarse de manera indistinta, adquieren dentro de este trabajo diferentes acepciones en relación a su amplitud y enfoque.

Cuando se habla de expresión o representación visual se alude a la utilización de la imagen en sentido amplio, atendiendo principalmente a determinada modalidad de construir y comunicar sentido en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se analizan. Esta modalidad no está mediada por la abstracción simbólica, sino que es relativa a la percepción de cualidades a través del sistema visual.

Por expresión o representación gráfica se hace referencia a la utilización del dibujo u otros medios y técnicas expresivas, ya sean analógicas o digitales, para comunicar o construir conocimiento tanto durante el desarrollo de los procesos o como resultado de los mismos.

Acorde a Mace (1998), la etapa de concepción de una obra de arte involucra la clarificación del concepto de dicha obra y por tanto demanda al artista la estructuración de una idea no estructurada. Lo anterior implica que éste debe encontrar la forma de representar dicho concepto. Según la autora, realizar dibujos preliminares y bocetos sobre la obra de arte emergente, contribuye tanto estructurar el trabajo como a expandir y enriquecer la idea. La acción de dibujar es significativa porque involucra la exploración en torno a la manera de representar físicamente un concepto abstracto. El dibujo por tanto, al favorecer el desarrollo del concepto en un medio físico, permite acceder a otras formas para comprender la obra de arte.

Mark Allan Hewitt es arquitecto e historiador de arquitectura, sus producciones se centran en caracterizar los procesos de diseño de los arquitectos y el rol de las representaciones gráficas en los mismos. Según el autor, los avances de las neurociencias arrojan nueva luz para comprender el modo en que los dibujos y la cognición interactúan durante los procesos de los artistas visuales. Hewitt sostiene que según la neurociencia, las imágenes mentales son muy similares a las representaciones a través de dibujos o fotografías, lo que demanda vincular los procesos perceptivos con los representacionales y analizar los procesos de diseño a través de sus representaciones

gráficas. El autor agrega que estas representaciones (bocetos) actúan como adjunto externo a la memoria de trabajo y que no son de ninguna manera equivalentes al lenguaje verbal, ni en su forma hablada, ni en la escrita.

En un trabajo del año 2019, a través del análisis de los registros gráficos realizados por el arquitecto Alvar Aalto (1898-1976) durante el proyecto de la Iglesia de las Tres Cruces (Finlandia, 1956-58), Hewitt presenta evidencia sobre los bucles cognitivos que vinculan los bocetos clave realizados en distintas fases del proceso de diseño. Según el autor, los arquitectos conciben sus problemas de manera tan holística como les es posible a pesar de la complejidad de dimensionar el concepto de un trabajo entero en un único flash cognitivo. Estos procesos no pueden describirse a través de un algoritmo o un diagrama lógico. Hewitt señala que cuando un diseñador elabora un boceto preliminar, comienza un ciclo de bucles que relacionan el dibujo, la percepción visual, la memoria y el discernimiento, para luego re dibujar y continuar el proceso. Estos ciclos le permiten al arquitecto indagar sobre el problema, representando físicamente partes de su contenido para verlo de manera más clara y comprender los pasos necesarios para avanzar en su comprensión hacia el nivel siguiente. El autor cita a Goel (1995) para argumentar que los bocetos son perfectos para el tipo de cognición indeterminada y ambiguamente definida que utilizan los arquitectos en las primeras fases de sus proyectos. Dado que los problemas en dichas etapas son abiertos, demandan representaciones igual de ambiguas o polivalentes.

Según Hewitt, los conceptos artísticos no se forman completamente en la mente hasta que no son percibidos en su medio específico. Un concepto artístico difiere entonces de uno puramente simbólico dado que la forma física es el resultado deseado y no su representación. En estos procesos, la imagen es tanto un fin como un medio, es tanto forma como contenido.

1.2.2.4 Autorregulación y Emociones en Arte y Comunicación Visual. Zorana Ivcevic Pringle, Ph.D., dirige el Laboratorio de Creatividad y Emociones en el Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale, sus investigaciones se centran en el rol de las emociones en los procesos creativos. En 2017 junto a Emily C. Nusbaum, realiza una revisión de investigaciones para analizar las características específicas de la autorregulación orientada a metas creativas. Los procesos creativos involucran tareas sin objetivos claros que no se resuelven con un método predefinido y responden a

problemas abiertos, o sea, que tienen diversidad de resultados válidos. Acorde a lo anterior, las autoras argumentan que la autorregulación en este ámbito incluye desafíos que deberían conducir hacia un área de investigación diferenciada.

Ivcevic Pringle y Nusbaum señalan que el trabajo creativo está repleto de emociones y que mientras muchos de los estudios realizados se enfocan en identificar cuáles de ellas inhiben o facilitan las ideas creativas, lo determinante en sí, es la gestión de la respuesta personal ante las mismas. Las autoras identifican dos grupos de procesos en la autorregulación orientada a metas creativas.

El primer grupo, se centra en rever y cambiar de estrategia durante el camino entre generar una idea y completar un producto. Los sujetos creativos gestionan sus procesos de trabajo ajustando el enfoque cuando encuentran obstáculos e información nueva. Para lograr sus objetivos, estos sujetos deben conocer la naturaleza del proceso y asumir que el producto final será probablemente muy distinto del prefigurado inicialmente.

En segundo lugar, se encuentran los procesos orientados a sostener el esfuerzo a pesar de los obstáculos y la falta de motivación. La autorregulación en los procesos creativos, tiene mucho que ver con un camino largo hacia el objeto terminado. Los sujetos deben persistir a pesar de la falta de certezas, los obstáculos, la ansiedad de no saber si el producto será del agrado de otros, y las decepciones.

La Tabla 11 sintetiza los dos grupos de procesos de autorregulación durante el proceso creativo identificados por Ivcevic Pringle y Nusbaum.

Tabla 11

Procesos de autorregulación durante el trabajo orientado a metas creativas.

Rever y Cambiar de Estrategia

Regular las expectativas del proceso	Ser consciente de la falta de certeza inherente al proceso creativo y resistente a un trabajo que involucra el riesgo como condición necesaria.
Ajustar el enfoque/abordaje	Definir el problema, lo cual implica un proceso de ajuste que se extiende durante todo el proceso.

	Estar abierto a las oportunidades, siendo capaz de abandonar lo que se está haciendo para ir tras una nueva idea prometedora.
Gestionar metas ambiciosas	Reformular o abandonar el objetivo inicial si se reconoce que éste es inalcanzable.

Sostener el Esfuerzo

Planeamiento y organización	<p>El planeamiento permite enfocar los limitados recursos de la función ejecutiva.</p> <p>La organización permite crear condiciones placenteras para largos períodos de trabajo favoreciendo un esfuerzo productivo.</p> <p>El planeamiento demasiado estructurado y detallado puede inducir a la rigidez, lo cual perjudica el desempeño creativo.</p>
Persistencia ante los obstáculos	Encontrar formas de automotivarse ante aspectos del trabajo que no resultan placenteros.
Gestión de las emociones	Ser capaz de monitorear, influenciar, modificar y utilizar las emociones propias en pos de lograr determinado objetivo.

Nota. Fuente: elaboración propia en base a Ivcevic Pringle y Nusbaum (2017).

1.2.3 Cognición y Habilidades en las Disciplinas Visuales

1.2.3.1 Imagen y Aprendizaje. Se considera relevante contar con un marco teórico que valide la importancia de la imagen en los procesos de aprendizaje y el rol que la representación visual de la información tiene para la construcción del conocimiento en las disciplinas artísticas y proyectuales.

Según Richard Mayer (2005) un modelo mental (o estructura de conocimiento) es el resultado de un proceso cognitivo activo mediante el cual el aprendiz representa la información nueva en una estructura ordenada donde se mapean o modelan las partes claves del material y sus relaciones. En consonancia con los postulados de Ausubel y con los planteos constructivistas en general, al plantear su teoría, Mayer asume que los seres humanos se involucran de manera activa en los procesos cognitivos de manera de construir representaciones mentales coherentes a partir de sus experiencias. Estos

procesos cognitivos activos incluyen prestar atención, organizar la información e integrar la información nueva con otros conocimientos. El autor desarrolla su Teoría cognitiva de aprendizaje multimedia (CTML) en la cual fundamenta que para promover el aprendizaje significativo, el contenido debe presentarse tanto en palabras como en imágenes, afirmando que las personas aprenden de modo más profundo a través de ambos medios.

Los postulados de Mayer se enmarcan en lo que Schunk (2012) llama “Teoría del procesamiento de la información” (p. 163), acorde a la cual, el autor define a la imaginación como: “las representaciones mentales del conocimiento visual/espacial, en las que se incluyen las propiedades físicas de los objetos o acontecimientos representados” (p. 213). Schunk explica que las imágenes son representaciones análogas a sus referentes, a diferencia de las proposiciones las cuales: “son representaciones discretas de significado que no se asemejan a la estructura de sus referentes” (p. 214).

El estudio de la imaginación y la teoría de Mayer se relacionan con las investigaciones de Allan Paivio y su teoría de la codificación dual. Según esta teoría, el conocimiento involucra la actividad de dos subsistemas distintos, el verbal y el no verbal. Con sus afirmaciones, Paivio (2006) coloca a la imaginación en igual nivel de importancia que el lenguaje en lo que al aprendizaje respecta, relativizando la primacía del código verbal. El autor afirma que las teorías que enfatizan la predominancia del lenguaje surgieron a partir de oposiciones religiosas y educativas a la imaginación durante el Renacimiento y agrega que estas teorías, despuntaron con las interpretaciones conductistas del lenguaje como discurso interno. De igual modo, la teoría de la codificación dual enfatiza la importancia del desarrollo del sistema no verbal como cimiento para el resto de las habilidades cognitivas, incluido el lenguaje. Según Paivio, el crecimiento cognitivo no puede estimularse eficazmente a través de un enfoque que enfatice de manera desproporcional el área del lenguaje con respecto a las áreas no verbales.

En el marco de la presente investigación, se entiende que aquí radica una característica fundamental de los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas visuales. Siendo que el mismo no opera de modo simbólico, las imágenes producidas no son representación de otra entidad, sino que sus relaciones formales son el objeto de mismo de conocimiento, por tanto la forma, es el contenido.

1.2.3.2 Percepción Visual, Dibujo y Cognición. Kozbelt y Ostrofsky (2019) realizan una revisión de investigaciones actuales entorno al expertise artístico para explorar evidencia sobre las diferencias en la percepción visual entre artistas y no artistas. Basándose en la literatura clásica, señalan que la habilidad para la representación gráfica podría traer aparejadas ventajas significativas en la percepción y la atención. Los autores describen la gran cantidad de decisiones explícitas o implícitas que conlleva el dibujo de observación, incluso de los objetos más sencillos (seleccionar el punto de vista, definir proporciones, trabajar en base a líneas o a manchas). Tomar estas decisiones tiene asociados determinados procesos perceptivos y atencionales y por tanto representa un modo específico de involucrar la cognición, el cual difiere en gran medida de los procesos que se utilizan en el día a día para procesar y categorizar objetos.

Según los autores, al dibujar, el artista debe crear correspondencias entre el objeto, el dibujo que está ejecutando y el que desea ejecutar, de manera continua e interactiva. Por este motivo afirman que el dibujo de observación, al demandar compromisos intensos y prolongados involucrando la percepción visual, podría muy probablemente tener ramificaciones en la memoria a largo plazo, modificando las capacidades perceptivas y atencionales.

Michelle Fava (2010) logra identificar un rango de habilidades cognitivas inherentes al dibujo de observación en un estudio realizado a través de comunicaciones personales con sujetos que practican dicha actividad. A partir de la constatación de un declive en la habilidad para dibujar, su artículo intenta promover el debate en torno a rol del dibujo de observación en la currícula de Arte y Diseño de Enseñanza Superior.

La autora señala que la habilidad para dibujar se asume como de naturaleza tácita y es por tanto problemática en lo que respecta a su evaluación. El conocimiento tácito, no verbal, es reconocido como importante pero a menudo no puede explicitarse. La autora sugiere que es posible reconocer y validar este tipo de conocimiento dentro de los marcos educativos racionales tanto en las prácticas de enseñanza como en las de evaluación. Con el fin de promover un enfoque más riguroso sobre la evaluación en las tareas de dibujo, la autora relaciona las habilidades cognitivas de orden superior planteadas por Bloom (1956) con sus correspondientes acciones durante las tareas de dibujo de observación. La Tabla 12 sintetiza el planteo de Fava.

Tabla 12

Relación de habilidades cognitivas y actividades involucradas durante actividades de dibujo de observación

Habilidad Cognitiva (orden decreciente)	Acción durante el dibujo de observación
Creación	Concebir nuevos modos de abordar la tarea. Explorar el potencial del dibujo como medio para abordar un determinado problema.
Evaluación	Revisar cuan acertados fueron los trazados auxiliares. Evaluar en qué medida un dibujo representa al modelo de la manera deseada.
Síntesis	Tomar decisiones en cuanto a la composición, concebir el dibujo como un todo, realizar trazados auxiliares como estrategia hacia un fin particular.
Análisis	Examinar relaciones entre valores tonales, texturas o grosor de líneas. Identificar componentes en relación al todo. Comparar lo que se ve con lo que se conoce. Comparar lo que se ve con lo que se ha dibujado.
Aplicación	Tomar decisiones de composición. Utilizar estrategias para construir imágenes. Utilizar conocimiento visual de carácter analítico.
Comprensión	Discernir, interpretar lo percibido y traducirlo a trazados auxiliares o guías. Distinguir relaciones.
Conocimiento	Observar, identificar características relevantes. Describir, comunicar visualmente.

Nota. Fuente: elaboración propia en base a Fava (2010).

1.2.3.3 Transferencia de Conocimiento en Ámbitos de Arte y Diseño. En los resultados de la investigación de Mace (1998) centrada en la actividad dentro del ámbito artístico, se constata que ninguna obra surge en un vacío conceptual, sino que el conocimiento previo del artista compuesto por su experiencia y su reflexión sobre la misma, juega un rol fundamental. Este conocimiento incluye además, el manejo de técnicas y el conocimiento sobre estilos artísticos y teoría del arte.

Con respecto a lo anterior, Efland (1995) plantea que una de las cuestiones centrales respecto al conocimiento estructurado de manera deficiente o ambigua, es la dificultad que conlleva la transferencia del mismo, entendiendo ésta como las estrategias necesarias para aplicar el conocimiento previo en situaciones nuevas en donde pueda ser

relevante. La enseñanza en dominios estructurados de manera correcta o “well structured” organiza los contenidos en torno a principios generales, proposiciones o teorías, sin embargo, el conocimiento estructurado de manera ambigua, demanda realizar juicios en la ausencia de reglas o generalizaciones que puedan ser aplicables a un gran número de casos. El dominio de las artes visuales se circunscribe a esta caracterización, entre otras cosas, porque los conceptos varían de una aplicación a otra. En estos ámbitos, los estudiantes deben organizar el aprendizaje a partir del ensamblaje de conocimientos obtenidos a través de casos individuales, o sea ejemplos. Acorde a lo anterior, más que asimilar el conocimiento, los aprendices deben abordar un proceso constructivo que involucra la experiencia en un gran número de casos. Según el autor, a medida que el aprendizaje de arte avanza a etapas avanzadas, su evaluación se vuelve también más compleja, dado que el foco no debe ponerse en recordar el conocimiento a transferir, sino en la capacidad para aplicarlo en situaciones nuevas.

En un trabajo del año 2009, Kozbelt y Seeley argumentan que al aprender a dibujar, el artista obtiene conocimiento declarativo especializado en torno a la estructura aparente de los objetos. A su vez, a través de la procedimentalización y la práctica en determinado medio artístico, mejoran la codificación de ciertos aspectos del campo visual, enfocando la atención en determinadas características de los objetos e inhibiendo los distractores, obteniendo de este modo, ventajas en el análisis visual. Los autores retoman el concepto de 'schemata' desarrollado por Gombrich y descrito por éste como una estructura de organización mental que aumenta la comprensión y genera expectativas sobre una situación. Según estos postulados, los artistas cuentan con conocimiento previo explícito y declarativo sobre formas y proporciones básicas de los objetos, el cual influencia su percepción visual, atrayendo su atención hacia determinados aspectos del modelo. Estas categorías abstractas, trascienden la representación de objetos específicos y proveen de un sistema que indica qué atender cuando se intenta traducir lo que uno ve, a un dibujo o a una pintura.

Kozbelt y Seeley señalan que el modo en que los schemata son representados, implementados y utilizados a través del tiempo no es estático, en efecto, la conversión de los schemata declarativos a representaciones motoras es compatible con varias teorías clásicas sobre el proceso de adquisición de destrezas. Estos modelos por tanto, pueden ser directamente aplicados para comprender el modo en que los schemata de los

artistas evolucionan mientras su desempeño en el dibujo se desarrolla. Los autores argumentan que a través de la práctica, la información comprendida en estos sintetizadores de conocimiento es integrada a procesos heurísticos de resolución de problemas y representada a través de planes motores “motor plans”, los cuales, en contrapartida, orientan la atención hacia los aspectos clave para el reconocimiento de los objetos. En consecuencia, el planeamiento motor “motor planning” contribuye a generar modificaciones en la atención selectiva en la preparación de las acciones, del mismo modo que el conocimiento declarativo promueve cambios en la atención selectiva en el reconocimiento de objetos. Por tanto el planeamiento motor y los schemata juegan roles complementarios para explicar las ventajas perceptivas de los artistas.

Arianne Rourke (2009) analiza el modo en que la capacidad de la memoria de trabajo y el acceso al conocimiento previo se involucran en el aprendizaje del diseño a través del análisis de ejemplos. Acorde a estudios anteriores que analizan la transferencia de conocimiento en ámbitos estructurados de manera ambigua o compleja, la autora señala que para adquirir expertise en esta disciplina, es necesario desarrollar habilidades que permitan la comprensión de ejemplos relevantes. Además de lo anterior, la autora releva antecedentes en los cuales se ha demostrado, que la comprensión de las obras de arte depende tanto de la naturaleza del estímulo visual, como de la estructura cognitiva o conocimiento previo del sujeto.

Sin embargo, el análisis de ejemplos de diseño es una actividad compleja de resolución de problemas, en la cual en general, la cantidad de información nueva presentada al estudiante no toma en cuenta la capacidad limitada de la memoria de trabajo. En un artículo del año 2007, la autora cita a Koroscik et al. (1992) para afirmar que no se debería esperar que los estudiantes sean capaces de descubrir ideas precisas o significantes en una obra de arte sin la adecuada orientación del docente. Rourke plantea que un diseño educativo efectivo, debería proveer claridad en pos de facilitar la adquisición del conocimiento y las habilidades necesarias para decodificar un producto artístico o de diseño considerado relevante. Citando a Cunliffe (1992), la autora plantea que una de estas estrategias involucra la comprensión del código visual de la obra a analizar y el modo en que éste se relaciona con el propósito o función de la misma. El aprendizaje por descubrimiento, por tanto, puede ser efectivo para estudiantes

avanzados, pero no para los que no poseen tal nivel de conocimiento específico. En este caso, es importante ayudar al estudiante a distinguir la información visual relevante de la superficial, y para eso, la presentación de ejemplos visuales acompañados de una lista escrita de sus características significativas, podría ser más efectiva. Los ejemplos así presentados, proveen un método de instrucción que, al limitar la complejidad de la información presentada, reduce la carga de la memoria de trabajo y facilita la comprensión del lenguaje utilizado.

Rourke (2009) afirma por tanto, que la presentación de ejemplos de buen diseño, acompañados de una adecuada orientación sobre sus aspectos relevantes, reduce la complejidad de la tarea y es por tanto un método de instrucción eficaz para promover el aprendizaje en estudiantes novatos.

Para culminar con lo relacionado al estado de la cuestión, se construye la Tabla 13 que presenta una síntesis de los autores e ideas principales relevadas en los ejes conceptuales.

Tabla 13

Relación de ejes conceptuales y autores de referencia para el presente trabajo de investigación.

Disciplinas Visuales y Educación Media Superior en Uruguay		
. Conocimiento Estructurado de Manera Compleja		
(Spiro et al., 1988) Caracterización de conocimiento complejo o poco estructurado.	(Efland, 2002) Educación artística: amplitud, complejidad e irregularidad de contenido.	(Aguirre, 2005) Falta de consenso en criterios de evaluación, carencia de sistematización curricular.
. Tradición Curricular en el Ámbito Nacional		
(Eisner, 1995) Dimensión productiva, crítica y cultural del aprendizaje artístico.	(Prince, s.f.) Introducción de Bachillerato Artístico y “cultura visual”.	(Vergara, 2014) Cambio epistemológico. Plan 96 incorpora nuevos medios.
. Habilidades y Competencias en Documentos Oficiales		
(Herrera Clavero, 2001) Habilidades cognitivas y metacognitivas.	(Bizquera y Pérez, 2007) Habilidades emocionales.	(CES, 2006) Competencias y expectativas de logro.

Construcción de Conocimiento en Arte y Diseño: Práctica Profesional y Etapa Formativa

. Conocimiento Tácito: Procesos y Producciones

(Tsoukas, 2005)	(Fava, 2014)	(López de Haro, 2016)
Conocimiento tácito se manifiesta a través de lo que hacemos.	Dimensión tácita del dibujo de observación.	Proyecto de arquitectura como revelación del problema.

. Bucles y Complejidad en las Disciplinas Visuales

(Mace, 1998)	(Glaveanu et al., 2013)	(Bravo y Bohemia, 2020)
Procesos de artistas. Fases relacionadas a través de bucles de retroalimentación.	Arte y diseño. Creatividad como actividad situada y relativa al ámbito.	Procesos de diseño. Su representación guía la ejecución e influye en la formación.

. Representación Gráfica en Procesos de Artistas y Diseñadores

(Mace, 1998)	(Hewitt, 2019)
Artistas. En etapas preliminares la representación estructura ideas no estructuradas.	Arquitectos. Bocetos actúan como adjuntos externos a la memoria operativa.

. Autorregulación y Emociones en Arte y Comunicación Visual

(Ivcevic Pringle y Nusbaum, 2017)
 Dos grupos de procesos: Rever y cambiar de estrategia, Sostener el esfuerzo.

Cognición y Habilidades en las Disciplinas Visuales

. Imagen y Aprendizaje

(Mayer, 2005)	(Paivio, 2006)	(Schunk, 2012)
Aprendizaje significativo involucra palabras e imágenes.	Teoría de la codificación dual a través de sistema verbal y visual.	Imágenes: representaciones análogas a sus referentes.

. Percepción Visual, Dibujo y Cognición

(Fava, 2010)	(Kozbelt y Ostrofsky, 2019)
Habilidades cognitivas inherentes al dibujo de observación.	Expertise en el dibujo y desarrollo de la percepción visual.

. Transferencia de Conocimiento en Procesos de Arte y Diseño

(Efland, 1995)	(Kozbelt y Seeley, 2009)	(Rourke, 2009)
Se dificulta dado que los conceptos varían de una aplicación a otra.	Conocimiento previo mejora la percepción y el desempeño en el dibujo.	Expertise en el diseño a través del análisis de ejemplos.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 2: Metodología

2.1 Marco Epistemológico-Metodológico

El marco de referencia desde el cual se aborda esta investigación es consistente con paradigmas científicos y educativos que se alejan del positivismo, reconociendo que “existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas.” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 10). En relación al enfoque, interesan los postulados de Elliot Eisner (1998) quien rechaza términos como naturalista, interpretativo y etnográfico, para referirse a la investigación educativa por considerar que no se adecuan al quehacer de los profesores. El autor plantea además, que las formas para “describir, interpretar y valorar el mundo” que proporcionan las artes, “no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber” (p.16). Según Eisner, la alfabetización visual entendida como la capacidad de construir sentido a partir de las imágenes, demanda al igual que cualquier otra forma de conocimiento, el uso de la inteligencia. Este modo de conocer involucra habilidades y competencias específicas, que deben incorporarse y validarse dentro del ámbito científico. Siendo que “las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción” (p. 20), en donde “tanto el conocimiento como la crítica se dirigen a cualidades” (p. 21), investigar dentro de este ámbito requiere posicionarse desde la indagación cualitativa.

2.1.1 Método de investigación. Tipo de estudio

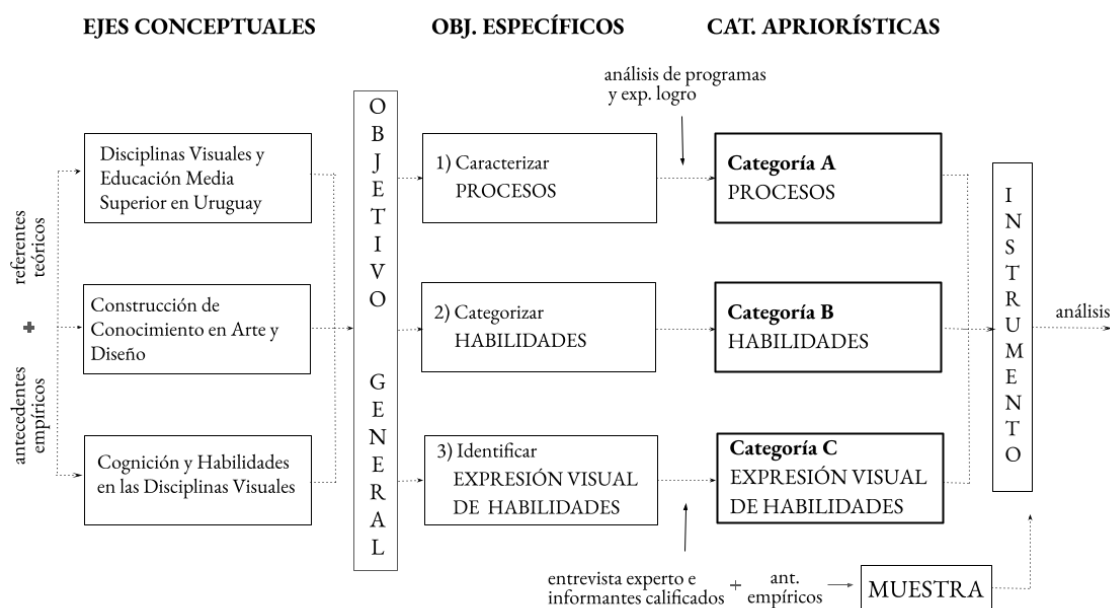
Para caracterizar el tipo de investigación realizada, se utiliza la clasificación de Yuni y Urbano (2014) que establece categorías acorde a la finalidad de la investigación, al contexto en el cual se realiza la observación de los fenómenos, y a la dimensión temporal en que ésta se lleva a cabo. Atendiendo a la finalidad de la investigación, la misma es del tipo exploratorio-descriptivo, dado que se requiere de “una adecuada caracterización del fenómeno” (p. 15) que se intenta describir y clasificar. Según las condiciones y el contexto en el cual se observan los fenómenos, la presente investigación es del tipo observacional, ya que se centra en “la descripción y/o explicación de fenómenos” que existen en la realidad, y que el investigador reconoce registrando la información y estudiándolos “tal como se aparecen” (p. 17). Acorde a la “dimensión temporal en que se realiza la observación” esta es una investigación del tipo

transversal porque supone la “medición de todos los casos del estudio en un solo momento” (p. 18). A modo de síntesis por tanto, la investigación realizada se describe como exploratorio-descriptiva, observacional y transversal.

Dada la caracterización de ámbito de conocimiento complejo o poco estructurado atribuida por varios autores a la enseñanza de arte y diseño (1.2.1.1.), la metodología utilizada incorpora las categorías apriorísticas propuestas por Cisterna Cabrera (2005) a modo de elementos estructuradores del trabajo de investigación. A través de estas categorías, que se definen más adelante y que surgen directamente de los objetivos específicos, se organiza un diseño metodológico que vincula los componentes principales de la investigación, desde los aportes teóricos a los instrumentos para la recogida de datos. La Figura 2 presenta la relación entre dichos componentes..

Figura 2.

Relación entre componentes principales de la investigación.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.1.2 Investigación en Disciplinas Visuales: Limitantes Metodológicas.

Eisner (1998) señala que los términos cualitativo y cuantitativo no son necesariamente opuestos cuando a indagar se refiere. La investigación educativa necesita muchas veces de la cuantificación para describir los fenómenos que analiza y, en contrapartida, “todos

los fenómenos empíricos son cualitativos” (p. 19). La diferencia por tanto, según el autor, concierne a las formas de representación utilizadas y dado que éstas tienen una influencia primordial sobre lo que somos capaces de decir, merecen una atención particular. A través de planteos de Dewey, el autor destaca el riesgo de identificar el pensamiento únicamente con el uso de signos numéricos y palabras, dado que el análisis de relaciones entre cualidades involucra también una exigencia cognitiva severa. En relación a lo anterior, postula que la aceptación de determinadas formas de representación en el ámbito de la investigación educativa, depende más de cuestiones políticas que epistemológicas, porque éstas “cuando son aceptadas, requieren nuevas competencias” (p. 22).

El conocimiento que se genera durante las prácticas de aula de las disciplinas visuales está en gran medida vinculado a la resolución de problemas abiertos a través de procesos no lineales y procedimientos que no pueden ser descritos en forma de proposiciones lógicas. La representación gráfica es fundamental para este modo específico de construir conocimiento cuya expresión es altamente dependiente de las técnicas y medios utilizados. Acorde a lo argumentado, se entiende pertinente considerar determinadas limitantes metodológicas planteadas en estudios relevados dentro del ámbito, las cuales dan cuenta de ciertas incompatibilidades existentes entre las características del ámbito y objeto de estudio y los métodos e instrumentos utilizados.

Glaveanu et al. (2013) señalan que al mapear en su estudio los procesos creativos a través de esquemas, por más que estos expresan cierto dinamismo, los bucles de retroalimentación entre etapas no fueron adecuadamente representados. Una de las razones según los autores, se relaciona con el tipo de datos obtenidos en las entrevistas. Dicho instrumento, al reconstruir verbalmente los procesos, impone una lógica narrativa que progresa desde introducción a conclusión y no acompaña desarrollos no lineales.

Ivcevic Pringle y Nusbaum (2017) plantean que uno de los motivos por los que no se tiene mayor información sobre los procesos de artistas y diseñadores tiene que ver con la naturaleza de los estudios preferidos por el ámbito académico. Según las autoras, éstos son experimentales y se miden en minutos o segundos, en lugar de días o meses, que es lo que haría falta para reflejar de manera realista la naturaleza del proceso creativo.

Kozbelt y Ostrofsky (2019) por su parte, señalan que los ensayos empíricos que involucran tareas de dibujo, se hacen generalmente con lápiz y papel, dejando de lado por tanto, el efecto del medio y la técnica sobre las representaciones. Este aspecto es una gran limitante para el conocimiento del expertise artístico el cual es altamente dependiente del medio de expresión utilizado.

En el diseño metodológico del presente trabajo se consideran estos aspectos con el fin de operar acorde a las particularidades epistemológicas de las disciplinas visuales. Tanto la estructura cíclica, como el énfasis en el proceso de trabajo de los estudiantes, se abordan de manera específica en las entrevistas a informantes. Además, incorporar al diseño metodológico producciones de estudiantes, las cuales representan un dato gráfico elaborado acorde a distintas técnicas y medios expresivos, tiene la finalidad de contrarrestar las mencionadas limitantes.

2.3 Universo, Población y Muestra. Selección de Casos y Justificación

De acuerdo con el artículo 26 de la ley General de Educación N° 18437 (en redacción dada por ley N.° 19.889), y tal como se plantea en el apartado la Educación Media Superior comprende los tres años posteriores a la culminación de la Educación Media Básica, constituyendo el último tramo de la educación obligatoria. Dado que en el presente estudio se toman los programas y expectativas de logro como marco de referencia, no se incluye el ámbito de UTU porque el mismo integra diversas formaciones en las que las asignaturas visuales adoptan contenidos específicos orientándose a desarrollos profesionales muy variados. Por motivos similares se excluye el Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, IB) que se imparte en varios centros privados de nuestro país, dado que cuenta con expectativas de logro específicas para el ámbito de Arte y Diseño. A su vez, tampoco se toman en cuenta las asignaturas impartidas dentro el Plan Martha Averbug, para estudiantes adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales, dado que se entiende que las características de la población de estudio son específicas y demandarían un abordaje teórico-conceptual diferente.

Acorde a los informantes consultados previo al trabajo de campo, el curso de Primer Año de Bachillerato Diversificado (cuarto año) se comporta como un nexo con Ciclo Básico y sus cursos se estructuran de modo muy similar. Es un nivel que no tiene aún

diversificación y el abordaje por parte de los docentes difiere en gran medida con el de Segundo y Tercer año de Bachillerato. Por este motivo no se incluirán actividades de la asignatura Dibujo de Primer Año de Bachillerato Diversificado. Queda entonces definido el ámbito, acorde a lo que se expone en la Tabla 14.

Tabla 14

Asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Segundo y Tercer año de Bachillerato.

	Diversificación	Asignatura
Segundo Año de Bachillerato	Arte y Expresión	Arte y Comunicación Visual I
	Biológica	Comunicación Visual
	Científica	Comunicación Visual
	Opción	Asignatura
Tercer Año de Bachillerato	Arte y Expresión	Arte y Comunicación Visual II
	Matemática y Diseño	Comunicación Visual y Diseño

Nota. Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas exploratorias, el informante IC02 destaca que acorde al carácter amplio del universo de estudio se encuentran “abordajes muy particulares del hecho plástico o visual y una variedad enorme de prácticas” por tanto, es fundamental definir a priori el tipo de actividad que se quiere relevar y diseñar instrumentos que permitan acceder a ellas. Señalando que los programas “son una linda hoja de ruta pero que te habilitan a marcos cada vez más grandes” y que “entre el programa y lo que se hace hay una amplitud enorme”, sostiene que dónde sí se encuentra el trabajo realizado es en las producciones de los estudiantes, “esa es la evidencia más pura de qué es lo que el docente hizo, el tema es llegar a eso”.

Lo anterior toma relevancia en relación a lo planteado en los objetivos y en la delimitación y justificación del tema, con respecto a la importancia de conocer la expresión visual de las habilidades de aprendizaje que se pretenden categorizar. Por consiguiente, y a los efectos de acotar el análisis, es fundamental definir previo a la entrada a campo, el tipo de actividades que se desea relevar.

Dado que los antecedentes empíricos enfatizan el rol del dibujo de observación en el desarrollo de la percepción visual y ésta, en su dimensión activa, es considerada fundamental en los procesos de artistas y diseñadores, se relevarán tareas de dibujo de observación con diversas técnicas expresivas.

Los referentes teóricos a su vez, dan cuenta de la complejidad de acciones cognitivas involucradas en las actividades de configuración formal, tanto en la producción de composiciones, como en el reconocimiento de criterios de orden presentes en ejemplos. Por este motivo se relevarán tareas de composición realizadas con diversas técnicas y medios expresivos.

Los dos tipos de actividad mencionados aunque con distinto énfasis, están presentes a modo de hilo conductor, en todas las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual. Dicho aspecto se considera por demás relevante de cara al posterior análisis.

2.3.1 Población y muestra

Para definir la población de estudio se considera importante considerar determinados aspectos relativos a la relación del docente con el saber en el ámbito dentro del cual se centra el estudio. Tal como se plantea en el apartado 1.2.1.4 la caracterización de profesor adscriptor propuesta por Borges (2008) es relevante ya que por una parte da a conocer la reflexión sobre la práctica docente que éstos realizan, y por otra, porque describe el tipo de actividades de aula que proponen en presencia de practicantes.

Además de lo anterior, la autora se centra en “el saber – hacer del docente en contextos específicos” (p. 51) para señalar que el docente adscriptor de Dibujo y Comunicación Visual es un profesional experimentado. Dicha característica toma relevancia considerando el estudio de Short (1995) el cual ratifica la importancia del conocimiento avanzado de la asignatura para los docentes de Educación Visual y argumenta que tal relación con el saber no está garantizada por la culminación de los cursos de formación docente.

Acorde a entrevista con el informante IC02, conformar la muestra con profesores adscriptores no solamente involucra un “recorte más fino” sino que facilita la identificación de los integrantes, dado que “inspección tiene la lista de quienes son profesores adscriptores” y en qué liceo trabajan. Además de lo anterior, el informante

alude a la particular relación con el saber que tienen estos docentes dado que “la mayoría de los que son profesores adscriptores hace años que lo son, y hay un proceso como de discusión, porque tenemos discusiones con nuestros estudiantes de práctica sobre todo esto y después tenemos discusiones con los profesores de didáctica de nuestros estudiantes (practicantes), entonces hay como una cuestión dialógica ahí que a la larga te va obligando a que tu vayas pensando en ciertas cosas”.

2.3.2 Criterios de selección de las unidades de la muestra y reclutamiento de los participantes

Mejía Navarrete (2000) plantea que la muestra cualitativa se define en base al principio de representación socioestructural según el cual “cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación” (p. 166). Dado que la finalidad del muestreo cualitativo, no es la extensión, sino la profundidad del conocimiento en relación al objeto de estudio se busca representar la diversidad de matices acorde “a lo que se denomina heterogeneidad estructural del objeto de estudio” (p. 168). Acorde a Yuni y Urbano (2014) en la investigación cualitativa la representatividad no implica “que las unidades o elementos sean suficientemente similares a la estructura general de la población” sino que ésta se logra a partir de una selección de casos en base a particularidades y diferencias que los hacen significativos para el análisis, por tanto “se prioriza la selección de casos típicos, preferentemente divergentes y que reflejan un amplio rango de situaciones”. Lo anterior es lo que permitirá determinar, dentro de la diversidad, rasgos generalizables y rasgos “atribuibles al carácter idiosincrático del caso” (p. 21).

En esta investigación se realizó un muestreo por juicio, seleccionando las unidades en base a criterios conceptuales conforme a la representatividad estructural. Dichos criterios teóricos, que se desarrollan en el presente apartado, intentan definir con claridad “las características más importantes que delimitan” los niveles estructurales de la población de estudio (Mejía Navarrete, 2000, p. 170).

Con respecto a la relación entre el docente de Arte y Comunicación Visual y el marco curricular, Vergara (2014) sostiene que el área de la Educación Artística de Enseñanza Media Superior en nuestro país, es compleja y heterogénea y que cada docente entrevistado muestra “un camino diferente de acceso a la disciplina, destacando la

búsqueda de que el trabajo tenga sentido para sí y para sus alumnos” (p. 137). El autor da a conocer que “son muchos los docentes que explicitan que los programas son amplios” y que el límite para abordarlos es la “creatividad con que...diseñan y desarrollan las actividades” (p. 98) y agrega que a través de las entrevistas pudo acceder a un “mundo extenso de ideas y de prácticas” (p. 135).

Borges por su parte, en relación al profesor adscriptor, identifica “una concepción abierta de la asignatura” concebida como “espacio subjetivante del currículum” (2008, p. 65).

Dado que los docentes de asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual tienen en general, formación profesional en diversas disciplinas de las artes visuales y el diseño, se asume que la relación del docente con el saber está condicionada tanto por su experiencia dentro del ámbito educativo, como por su ámbito de formación profesional y su vínculo con la producción de conocimiento dentro del mismo.

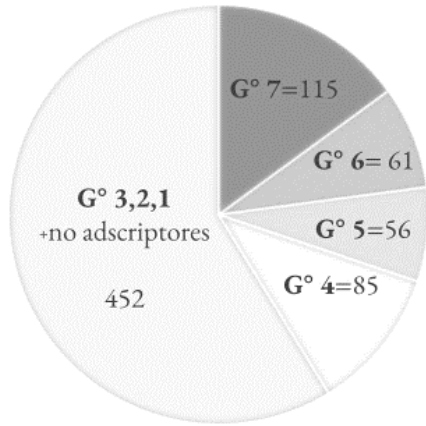
En consecuencia, la muestra estará compuesta por docentes del área de Arte y Comunicación Visual con diferente formación y desempeño profesional dentro de las disciplinas visuales, que se desempeñen en el rol de docente adscriptor y presenten un Grado de Antigüedad mayor a cuatro.

Para la selección de los informantes, se trabaja de manera preliminar a partir del listado de profesores Adscriptores de Arte y Comunicación Visual del año 2021. Este documento es elaborado cada año por Inspección de Secundaria de dicha área y en él figuran un total de 360 docentes organizados por departamento. El listado no incorpora una columna referida a la antigüedad, pero al cruzar la información con el Escalafón Docente 2021 se comprueba que los nombres están ordenados acorde al Grado, desde el 7 hasta el 3, siendo este último el mínimo necesario para desempeñar el rol de adscriptor. La Figura 3 presenta la población de docentes adscriptores con grado mayor a 4 en relación a los docentes efectivos y su distribución dentro del territorio nacional.

Figura 3

Docentes adscriptores con grado mayor a 4 dentro del territorio nacional.

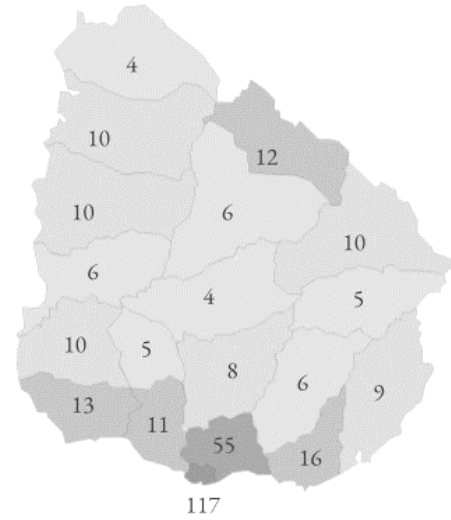
Relación adscriptores (G° 4 a 7) con docentes efectivos de A. y C. V.



Total docentes efectivos = 769

Total docentes adscriptores G° 4 a 7 = 317

Distribución adscriptores G° 4 a 7 dentro del territorio nacional.



Nota. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la heterogeneidad de la muestra, es necesario conocer el background del candidato en relación a su formación y desempeño profesional. Dado que los listados oficiales mencionados no incorporan dicha información, se recurre a redes sociales, principalmente Facebook, para obtener un panorama preliminar. En muchos casos la información del “perfil” en dicha red incluye datos académicos y profesionales de la persona, además de proveer un sistema de mensajería online que permite contactarlos de manera privada.

La pauta de entrevista diseñada permite un abordaje tanto presencial como a distancia, de todos modos se prioriza la accesibilidad geográfica y por tal motivo se comienza el relevamiento por los departamentos de Montevideo y Maldonado.

Al realizar el listado se excluyen los docentes cuyas características pudiesen comprometer el rigor de la investigación acorde a lo mencionado en el apartado referido a la implicancia del investigador.

Con respecto al tamaño de la muestra, se toma en cuenta el “principio del punto de saturación” planteado por Mejía Navarrete (2000) que permite determinar el número

mínimo de unidades. El punto de saturación se obtiene cuando a partir del “examen sucesivo de casos que van cubriendo las relaciones del objeto social”, los nuevos casos “tienden a repetir -saturar- el contenido del conocimiento anterior” (p. 171). Reconocer dicha situación demanda haber establecido con claridad las pautas estructurales que subyacen a la población de estudio. Siendo así, es posible identificar el punto en que los casos nuevos no agregan información nueva ni complementaria. El punto de saturación requiere una diversificación tal que todos los niveles estructurales que determinan la heterogeneidad, se encuentren representados en la muestra. Dado que el trabajo de campo es un proceso dinámico el cual, acorde a Miles et al. (2014) y a Saldaña (2013) no es previo, sino que coincide con el comienzo de la codificación, la muestra cualitativa no surge de una elaboración predeterminada, sino que es un diseño emergente que se va perfilando a medida que avanza el análisis de casos.

Sumado a lo anterior, y considerando las características del presente trabajo de investigación, el cual no cuenta con financiación y presenta una limitante temporal, la muestra queda definida por once informantes acorde a lo que se expone en la Tabla 15.

Tabla 15

Heterogeneidad de la muestra. Docentes adscriptores del área de Arte y Comunicación Visual.

Antigüedad Docente y Grado	Formación y Desempeño Profesional	Asignaturas que imparte o ha impartido	Departamento	Código
33 años Grado 7	Docente, IPA Arquitecto, FADU (no en ejercicio)	Todas las asignaturas del área	Montevideo	DA02
32 años Grado 7	Docente, IPA Arquitecto, FADU (no en ejercicio)	Todas las asignaturas del área	Montevideo	DA01
32 años Grado 7	Docente, IPA	Todas las asignaturas del área	Maldonado	DA08
29 años Grado 7	Docente Mgtr. Educación, ORT Mgtr. Enseñanza Artes Visuales, UAB	Com. Visual	Florida	DA07

28 años Grado 7	Docente, IPA Lic. Artes Visuales, IENBA (no en ejercicio)	Arte y Com. Visual I Com. Visual Arte y Com. Visual II	Colonia	DA05
26 años Grado 7	Docente, IPA	Todas las asignaturas del área.	Maldonado	DA06
25 años Grado 7	Docente, IPA Formación y desempeño en artes plásticas	Arte y Com. Visual II	Río Negro	DA09
25 años Grado 7	Docente, IPA Mgtr. Educación, Flacso. Artista Visual	Todas las asignaturas del área.	Montevideo	DA11
25 años Grado 6	Docente, IPA Ayudante arq., IEC (no en ejercicio)	Com. Visual	Artigas	DA10
24 años Grado 5	Docente, IPA Mgtr. Educación, ORT	Todas las asignaturas del área.	Montevideo	DA03
21 años Grado 5	Docente, IPA Posgrado Educación Artística, MEC-OEI Ayudante arq., IEC (no en ejercicio)	Com. Visual	Artigas	DA04

Nota. Fuente: elaboración propia

2.4 Categorías y Subcategorías Apriorísticas.

Cisterna Cabrera (2005), propone la categorización apriorística como estrategia para recopilar de manera organizada la información de campo. Según el autor, es fundamental distinguir a priori “cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación” (p. 64), por tanto, a partir de la formulación de los objetivos recomienda construir las llamadas categorías y subcategorías apriorísticas. Las primeras denotan un tópico en sí mismas, y las segundas, lo detallan en microaspectos, conformando “la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información” (p. 65).

Según el autor es fundamental explicar cómo se entienden dichas categorías tanto al interior del proceso como del tema de estudio. Lo anterior se realiza mediante una definición conceptual que surge de los ejes temáticos planteados en el marco teórico. Se logra de este modo integrar la discusión bibliográfica con los objetivos y el diseño del instrumento. Se presentan a continuación las Categorías Apriorísticas que surgen de los

objetivos específicos orientadores del presente trabajo. Cada categoría se divide en al menos dos subcategorías las cuales desde una perspectiva operacional “constituyen los parámetros directos desde donde se elaboran los instrumentos para recoger la información en el trabajo de campo” (Cisterna Cabrera, s.f., p. 71)

Categoría A. Procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior.

Se enfoca en la caracterización de los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior. Surge de lo relevado en antecedentes en relación a determinadas características que los diferencian de los procesos involucrados en asignaturas de otras áreas.

Subcategoría A1. *Rol de la imagen en los procesos de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual.* Surge del aporte de referentes teóricos que argumentan la relevancia del sistema visual y dan cuenta de la interacción con el sistema verbal para el desarrollo de los procesos de construcción de conocimiento.

Subcategoría A2. *Rol del boceto en los procesos de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual.* Se refiere al rol del boceto de ideación en los procesos de construcción de conocimiento y su importancia en relación a los bucles de retroalimentación que tienen lugar dentro los mismos.

Subcategoría A3. *Estructura de los procesos orientados a producciones personales involucrados en las asignaturas de Arte y Comunicación Visual.* Surge de planteos teóricos que dan cuenta de fases que aunque pueden diferenciarse no se organizan de manera secuencial.

Subcategoría A4. *Diferencias entre procesos orientados a productos artísticos y procesos orientados a productos de diseño en las asignaturas del área de A. y C. V.* Surge de reconocer el proceso creativo como una actividad situada y relativa al ámbito de desempeño. Se aborda asociada a los diferentes perfiles de egreso contemplados en las opciones de Bachillerato.

Subcategoría A5. *Características específicas de los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de A. y C. V.* Hace mención a específica a las diferencias con los procesos involucrados en otras áreas y al modo en que éstas imponen ciertas particularidades a la enseñanza-aprendizaje dentro de estas asignaturas.

Categoría B. Habilidades de aprendizaje involucradas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior. No se intenta hacer un recuento exhaustivo de las habilidades involucradas, sino de enfocarse en las que se consideran centrales en estas disciplinas o en las que, dada la naturaleza tácita de ciertos procesos, no se identifican con facilidad. Acorde a la delimitación propuesta, el análisis se centra por una parte en las actividades de configuración formal, y por otra, en el dibujo de observación.

Subcategoría B1. *Abordaje docente de las actividades a relevar.* Acorde a la amplitud del marco curricular, se comienza por indagar en torno al abordaje docente de las actividades y sus contenidos asociados.

Subcategoría B2. *Acciones y decisiones de los estudiantes durante las actividades a relevar.* Se enfoca en conocer los aspectos cognitivos, metacognitivos y emocionales que el docente reconoce vinculados al desarrollo de las actividades a relevar.

Subcategoría B3. *Transferencia de conocimiento durante las actividades a relevar.* Surge de lo relevado en relación a la complejidad de acceso y transferencia de conocimiento previo relevante en ámbitos complejos o poco estructurados.

Categoría C. Expresión visual de las habilidades de aprendizaje. En relación al carácter tácito de los procesos y su relación con los medios y técnicas empleados, se enfoca en identificar la expresión visual de las habilidades de aprendizaje categorizadas en el Objetivo Específico 2 a través de producciones de estudiantes.

Subcategoría C1. *Expresión visual de las acciones y decisiones durante las tareas de configuración formal.* Se enfoca en reconocer acciones complejas durante estas

actividades, relacionadas entre otras cosas, con la variabilidad que presentan entre casos las definiciones de los conceptos clave.

Subcategoría C2. *Expresión visual de las acciones y decisiones durante las tareas de dibujo de observación.* Surge de reconocer el rol del dibujo de observación en el desarrollo de la percepción visual y de asumir la diversidad de decisiones y acciones de aprendizaje involucradas en esta actividad las cuales, al ser de naturaleza tácita, no se explicitan fácilmente.

2.5 Construcción y validación de instrumentos

Como técnicas de recolección de datos se utilizará la entrevista individual abierta (a los informantes calificados/expertos) y la entrevista individual semiestructurada (a los integrantes de la muestra). Cisterna Cabrera (s.f.) plantea que en la investigación cualitativa todas las entrevistas son en profundidad, dado que lo que se pretende con ellas es profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. A través de esta técnica, el investigador procura “comprender al sujeto entrevistado, en su contexto y bajo sus circunstancias concretas” (p. 138).

Según la clasificación de este autor, desde una perspectiva formal las entrevistas serán temáticas. Dado que están orientadas a conocer acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, en ellas “los entrevistados cumplen el rol de informantes y actúan como observadores del investigador” (p. 138).

2.5.1 Entrevista Individual Abierta

A modo exploratorio, en este trabajo se utiliza la entrevista individual abierta como técnica para conocer características del universo y la población de estudio a través de la perspectiva de un experto y dos informantes calificados. Acorde a Cisterna Cabrera en la entrevista abierta “las preguntas no están previamente construidas, sino que van siendo formuladas por el investigador” a medida que ésta transcurre” (s.f., p. 139). Para evitar que la conversación pierda el foco, el investigador define previamente los temas a abordar con el entrevistado.

Con el objetivo de informar la elaboración de las categorías apriorísticas, se entrevistó a un experto vinculado a la enseñanza de disciplinas visuales para conocer la perspectiva

que el docente-artista tiene sobre el modo de producción de conocimiento involucrado en su práctica personal, la de sus colegas y la de sus alumnos. A su vez, considerando que el tercer objetivo específico busca indagar sobre la representación visual de las habilidades de aprendizaje, se indagó en relación a las diferencias asociadas a ciertas técnicas y medios específicos.

Con el objetivo de conocer aspectos relevantes en relación al universo de estudio de importancia para la elaboración de las categorías apriorísticas y las decisiones de muestreo, se realizaron entrevistas a dos informantes calificados. Se plantearon los temas con el fin de obtener datos relacionados con el marco curricular y la población de estudio, buscando comprender los aspectos de la heterogeneidad sociestructural que condicionan el abordaje de las prácticas de aula.

En la Tabla 16 se presenta una caracterización de los informantes, relacionada a una síntesis de los temas abordados y los datos obtenidos en las entrevistas abiertas.

Tabla 16

Síntesis de entrevistas a informantes calificados y experto.

	Caracterización	Guía Temática	Síntesis de Datos
Informante Calificado N° 1 (IC01)	Docente A. y C.V. egresado de IPA (no en ejercicio). Vinculado a inspección de la asignatura (15 años) y a proceso de implementación del Bachillerato de Arte.	Cambio curricular en el área de Arte y Comunicación Visual.	Redacción de programas vigentes acorde a concepto de “cultura visual” integra los aspectos crítico y cultural de la Educación Artística y amplía los contenidos, incluyendo los nuevos medios y las tecnologías digitales.
	Duración: 1h 22 min Fecha: 28/08/2021	Relación del docente con el saber.	Docentes con mucha antigüedad a veces presentan resistencia a abordar los nuevos contenidos y las competencias asociadas.

Informante Calificado N° 2 (IC02)

Docente A. y C.V.
egresado de IPA.
En ejercicio, 20 años de
antigüedad.
Profesor adscriptor.
Magister en Educación.

Duración: 1h 27 min
Fecha: 31/08/2021

Características de la
población de estudio.

Rol de docente
adscriptor

Diferencias entre
asignaturas acorde a
orientación de
Bachillerato.

Características de las
actividades de aula de
la asignatura.

Población heterogénea con
diversa formación dentro del
ámbito de las disciplinas
visuales la cual condiciona el
abordaje de la práctica.

Promueve la reflexión en
torno a las habilidades de
aprendizaje que se involucran
en las prácticas de aula.

Diversificaciones artísticas y
de diseño presentan abordajes
distintos y en general
involucran diferentes perfiles
docentes.

Los contenidos programáticos
se abordan a través de un
espectro sumamente variado
y heterogéneo de prácticas de
aula (es importante definir e
identificar el tipo de actividad
que interesa relevar).

Experto Nacional N° 1 (EN01)

Artista plástico formado
en taller de Nelson Ramos
y Guillermo Fernández.
Vinculado a dirección
artística en el medio
audiovisual.
Docente de A. y C.V.
egresado de IPA.
Docente en taller
particular. Docente en
ámbito terciario (Bellas
Artes).
No vinculado a
Secundaria.

Duración: 1 h 28 min
Fecha: 14/08/2021

Diferentes abordajes
de la enseñanza
artística a nivel
nacional.

Influencia de la
educación artística y
visual de Secundaria
en el ámbito terciario

Características de
procesos artísticos y
habilidades
involucradas.

Enseñanza artística acorde a
diferentes paradigmas en el
ámbito nacional
(cognición/expresión).

Alumnos terciarios presentan
dificultades para comprender
sistemas de representación
espacial y esto condiciona el
abordaje de tareas. El tiempo
dedicado a la enseñanza del
dibujo no es suficiente para
desarrollar las competencias
necesarias.

La reproducción de obras
clásicas permite adquirir
criterios de orden visual.

Nota. Fuente: elaboración propia.

2.5.2 Entrevista Individual Semiestructurada

Se utilizó como técnica para entrevistar a los informantes que integran la muestra y a los que participaron de las instancias de pre testeó. Para este trabajo se realizaron trece entrevistas semiestructuradas, dos de las cuales corresponden al pre testeó del instrumento. Las once entrevistas restantes, se realizaron en modalidad virtual, entre el dieciocho de enero y el tres de marzo del año 2022 y tuvieron una duración promedio de 63 minutos. La Tabla 17 presenta una relación entre la fecha de las instancias y la duración de las mismas.

Tabla 17

Fecha de elaboración y duración de entrevistas semiestructuradas

Informante	Fecha	Duración en minutos
DA01	18/01/2022	58
DA02	21/02/2022	64
DA03	27/01/2022	52
DA04	18/01/2022	60
DA05	27/01/2022	43
DA06	28/01/2022	71
DA07	04/02/2022	71
DA08	09/02/2022	69
DA09	15/02/2022	69
DA10	19/02/2022	82
DA11	03/03/2022	50

Nota. Fuente: elaboración propia.

Desde una perspectiva operacional, al ser entrevistas semiestructuradas, las preguntas se definen de antemano, pudiendo el investigador cambiar la forma en que las realiza “a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado” (Cisterna Cabrera, s.f., p. 139). En este trabajo, este instrumento se construye en estrecha relación con las categorías apriorísticas relacionándose así con los objetivos específicos.

Acorde a lo anterior, las entrevistas se dividen en dos secciones, abordando la primera lo relacionado con la Categoría A y, la segunda, lo relacionado con la Categoría B. En

relación a la Categoría C, se utiliza la instancia para solicitar a los informantes el aporte de producciones de estudiantes. El registro de producciones de los alumnos asume un rol relevante dado que se enfoca en obtener los datos vinculados con el tercer objetivo específico. Es importante que los docentes provean, junto a estas, las pautas a partir de las cuales los alumnos emprendieron la actividad. Estos datos se consideran documentos personales del docente y se incluyen con el fin de conocer la expresión visual del objeto de estudio. A su vez, se entiende que relevar la perspectiva del docente a través de las producciones de sus alumnos, relaciona los datos a modo de triangulación. Con respecto a la complejidad de decisiones involucradas en la configuración formal y al carácter tácito de los criterios de orden involucrados, se solicitaron producciones de composición en cualquier técnica y medio expresivo. En lo referente al dibujo de observación y a la cantidad de decisiones y acciones de aprendizaje involucradas en esta actividad, se solicitaron producciones de dibujo de observación con diversidad de técnicas expresivas.

2.5.3 Pre Testeo de Instrumentos

Para el pre testeo inicial se contactó a un docente incluido en la población de estudio, el cual no forma parte de la muestra seleccionada. Dicho docente es egresado de IPA, cuenta con formación en medios audiovisuales a nivel licenciatura, y formación y práctica profesional en orfebrería. El informante se desempeña desde hace quince años como docente efectivo en secundaria y ejerce el rol de profesor adscriptor a nivel Bachillerato.

Esta instancia de pre testeo se lleva a cabo en modalidad presencial, con una duración de 58 minutos y permite observar la falta de claridad en el planteo de algunas preguntas y la necesidad de introducir un breve párrafo introductorio previo al planteo de otras. A su vez, se constata la necesidad de realizar ciertos cambios en el orden planteado, para así lograr un desarrollo coherente con respecto a la temática a abordar. En relación a la Categoría B, enfocada en las habilidades de aprendizaje, se observa que la complejidad en el planteo de las preguntas respondía a un abordaje demasiado amplio del objetivo de estudio.

Para el segundo pre testeo, se contacta a un informante también incluido en el universo de estudio. Dicho docente es egresado de IPA, desempeña el rol de adscriptor y desarrolla la docencia directa tanto a nivel de secundaria como de formación docente. Tiene un posgrado en Educación Artística, estudios de Bellas Artes y es artista plástico en ejercicio.

Previo a esta instancia, se realizarán los ajustes necesarios acorde a lo observado en el pre testeo anterior, lo que incluye una revisión de las categorías apriorísticas con el objetivo de delimitar la cantidad de información a relevar. La entrevista se realiza de manera virtual, previendo que sería ésta la modalidad a utilizar con los integrantes de la muestra. El procedimiento resulta útil y la entrevista se desarrolla de manera fluida con una duración de 87 minutos. Luego de finalizada la instancia virtual, el entrevistado envía los archivos de imagen correspondientes a las actividades solicitadas por el investigador durante la entrevista.

La pauta diseñada se adjunta en el Anexo 2, en una Tabla que ordena las preguntas acorde a las categorías apriorísticas y en relación con los objetivos específicos.

2.6 Acceso al Escenario y Previsiones para la Recogida y Registro de Datos

Acorde al diseño metodológico, los instrumentos para la recogida de datos no involucran el trabajo con menores de edad ni el acceso a centros de estudio. De todas maneras, se solicita una constancia de trabajo de campo en la Universidad ORT, con el fin de tener un respaldo académico a la hora de contactar a los candidatos. Dicho documento se adjunta en el Anexo 1.

Las entrevistas semiestructuradas, a excepción del primer pretesteo, se realizan en modalidad virtual mediante el software Zoom (Zoom Video Communications, 2022), previendo el acceso a zonas geográficas que serían inabordables de manera presencial y valiéndose de la experiencia en el empleo de estas herramientas generada durante la pandemia COVID-19. A través de dicha herramienta la totalidad de las sesiones quedan registradas en audio y video.

En relación a la entrevista cualitativa mediada por tecnología, Salmons (2010) analiza las entrevistas mediadas por internet utilizadas como fuentes primarias, o sea, para recolectar datos originales que luego serán analizados con el fin de encontrar evidencias

en relación a determinada pregunta de investigación. Acorde a lo anterior, se enfoca en las tecnologías que incluyen audio y video y permiten encuentros sincrónicos, es decir que habilitan diálogos en tiempo real entre el investigador y los participantes.

Categorizando a las anteriores como videoconferencias, la autora señala que las mismas pueden fácilmente utilizarse para realizar entrevistas semiestructuradas dado que permiten intercambios que se asemejan a los presenciales permitiendo el ida y vuelta de la comunicación cara a cara e incluyendo tanto el lenguaje verbal como el no verbal.

En relación a temas éticos, las entrevistas online involucran ciertas consideraciones especiales. El investigador debe establecer un entorno virtual seguro realizando las provisiones necesarias para preservar la privacidad de los datos y el anonimato de los participantes. Lo anterior es importante tanto durante la interacción, mientras los datos se transmiten entre participante e investigador, como también cuando éstos se almacenan y publican.

Según Salmons, al igual que en las entrevistas cara a cara, el investigador debe saber cómo proceder si el encuentro no se desarrolla acorde a lo planeado. La autora enfatiza que al tratar con métodos emergentes, la flexibilidad es un aspecto clave. En el caso de las tecnologías de la comunicación, el investigador debe tener un plan de contingencia en caso de problemas de conectividad, accesibilidad o funcionamiento del software.

Salmons señala que la naturaleza visual de la comunicación online habilita la incorporación de nuevos recursos que pueden enriquecer las entrevistas. En el presente trabajo, se prepara una presentación digital que contiene las preguntas, una por página. Al comenzar la sesión, luego de una breve presentación y el abordaje de temas vinculados a la ética de la investigación, se comparte pantalla con el entrevistado permitiendo que éste pueda leer la pregunta al momento en que es planteada por el investigador. La pregunta queda fija en pantalla mientras el entrevistado elabora su respuesta, pudiendo volver a ella para enfocarse o agregar datos luego de un primer abordaje. Este procedimiento resulta útil dado que favorece un desarrollo fluido en la elaboración de las respuestas.

2.7 Análisis de Datos

Tanto Miles et al. (2014) como Saldaña (2013), plantean los beneficios de comenzar el análisis de datos mientras se lleva a cabo la recolección de los mismos argumentando

que es un error esperar a tener el trabajo de campo finalizado. Según los autores, este proceder convierte al análisis en un proceso vivo y en curso que energiza el trabajo de campo, habilitando la posibilidad de recolectar nuevos datos para completar ciertos vacíos, testear nuevas hipótesis que puedan emerger durante el análisis, o hasta incluso cuestionar las hipótesis desde las que se abordó el trabajo. Lo anterior permite al investigador pensar sobre la información recogida y generar nuevas estrategias para conseguir datos nuevos y a menudo mejores.

2.7.1 Procesamiento de las Entrevistas

En el presente trabajo, tanto el proceso de transcripción como el primer ciclo de codificación comenzaron a pocos días de iniciada la fase de entrevistas. La transcripción de las entrevistas se realizó con ayuda de la versión online de la herramienta Word dentro del pack de Office 365 de Microsoft (Microsoft, 2022). Posterior a este paso se procedió a su corrección. Para esto, dicha herramienta cumplió un rol fundamental dado que permitió gestionar audio y texto en una misma pantalla y de manera coordinada. Por tanto, se revisaron las transcripciones automáticas a medida que se escuchaba el audio registrado en las entrevistas. La instancia descrita se utilizó para sustituir indicios que hicieran referencia a datos personales los cuales pudiesen guiar a la identificación del informante.

Durante la corrección y la escucha de la entrevista se realizan anotaciones preliminares a modo de comentarios en el documento de texto. Según Miles et al. estos 'jottings' son pequeñas secciones de texto que se adjuntan a determinado párrafo o frase del documento y cuya función es documentar reflexiones emergentes que surgen durante la primera aproximación a los datos. Ejemplos del contenido de estas anotaciones son entre otras: inferencias en torno a lo que el participante dice y quiere realmente expresar durante el intercambio, dudas sobre la calidad de determinado datos, o cambios de opinión en relación a las interrogantes planteadas en las entrevistas.

Para comenzar con el análisis de datos se procede a la codificación. Según Saldaña (2013) un código es una palabra o frase corta que asigna simbólicamente determinado atributo a los datos. Estos atributos pueden destacar sus características más sobresalientes, su esencia, o tener un carácter evocativo. Uno de los objetivos de este procedimiento es encontrar patrones repetitivos en lo que se documenta en los datos.

Dichos patrones, pueden corresponder a similitudes, diferencias, frecuencia, secuencia, correspondencia o causa.

Miles et al. (2014) expresan que el marco conceptual y las preguntas de investigación son una referencia fundamental a la hora de codificar, dado que evitan la sobrecarga en las primeras etapas de un estudio en donde toda la información puede parecer importante si el investigador no tiene claro qué es lo que más le importa. En relación a lo anterior, un método para crear códigos, es desarrollando una lista previa al trabajo de campo que parte del marco conceptual de la investigación y de la lista de preguntas y áreas problema que la orientan. Los autores le llaman a este procedimiento: codificación deductiva. Saldaña (2013) por su parte, llama codificación provisoria (provisional coding) a la lista de códigos que se establece previo al trabajo de campo. A medida que los datos son recogidos y analizados, esta lista puede ser modificada tanto para reestructurarse, como para eliminar códigos o incluir nuevos.

Para la presente investigación, dado que se trabajó acorde a la categorización apriorística propuesta por Cisterna Cabrera (2005), se elabora una lista a partir de las categorías definidas en el apartado 2.4. Dicha codificación tentativa, al estar relacionada con las categorías apriorísticas y por tanto con los objetivos específicos, ordena a los códigos en tres grupos. A partir de la lista mencionada, se comienza con lo que los autores llaman primer ciclo de codificación y que en este trabajo se realiza a través del software Atlas.Ti (ATLAS.ti GmbH, 2022). En paralelo con esta atribución de códigos tentativos, se identifican códigos emergentes en expresiones que aportan datos relevantes que no habían sido previstos de antemano.

A medida que se atribuyen los códigos en las primeras entrevistas, se comienza a elaborar un libro de códigos. Este libro se elabora a modo de tabla, en la que se ordenan en tres columnas: el nombre del código, su definición, y una cita a modo de ejemplo. A nivel metodológico, el libro de códigos se considera una herramienta fundamental dado que funciona como guía para emprender la codificación de las entrevistas restantes. A su vez, de manera dinámica, en cada entrevista se pone a prueba la validez de la atribución de códigos, realizándose los ajustes necesarios. La versión definitiva del libro de códigos se presenta en el Anexo 3.

Saldaña (2013) plantea la importancia de redactar memos analíticos a medida que se lleva a cabo la codificación de datos. Estos memos, los cuales conviene fechar, ayudan a llevar un registro sobre la evolución del estudio y sirven para documentar entre otras cosas, ideas y reflexiones en torno al proceso de codificación, las opciones de códigos, y los patrones emergentes.

En esta investigación, a través del software Atlas.ti, y tal como indica Saldaña, se redactan memos analíticos que se titulan con fecha y una frase que describe a grandes rasgos el contenido del memo. Estos registros fueron revisados una vez terminada la codificación primaria para realizar ciertos ajustes en el libro de códigos y para identificar aspectos a los que atender durante segundo ciclo de codificación.

En el segundo ciclo de codificación, se procede por una parte, a desglosar los códigos atribuidos acorde a subcategorías apriorísticas, en un proceso llamado por Saldaña (2013) como ‘subcoding’ o subcodificación. Por otra parte, se agrupan en categorías los códigos emergentes identificados en el primer ciclo. Son por tanto, dos procesos inversos: subdividir y agrupar.

Para ilustrar la relación entre el proceso de codificación y las categorías apriorísticas, se presenta en la Figura 4 la sección del mapa de códigos correspondiente a la Categoría A.

Figura 4

Sección del mapa de códigos correspondiente a la Categoría A

Categoría	Subcategoría (codificación provisional)	<u>Subcodificación</u>
A PROCESOS	A1-IMAGEN	P-IMAGEN/dimensiones P-IMAGEN/orientaciones P-IMAGEN/tipo P-IMAGEN/valor P-IMAGEN/ <u>visualverbal</u>
	A2-BOCETO	P-BOCETO/abordaje P-BOCETO/análisis P-BOCETO/ <u>ciclobásico</u> P-BOCETO/estereotipo P-BOCETO/implementación P-BOCETO/registro P-BOCETO/valor P-BOCETO/visualización
	A3-ESTRUCTURA	P-ESTRUCTURA/abordaje P-ESTRUCTURA/pautado P-ESTRUCTURA/intermedio P-ESTRUCTURA/personal P-ESTRUCTURA/pautas
	A4-ARTE Y DISEÑO	P-AYD/abordaje P-AYD/diferencias P-AYD/similitudes
	A5-ESPECIFICAS	P-ESPECÍFICAS/complejo P-ESPECÍFICAS/concreto P-ESPECÍFICAS/visual P-ESPECÍFICAS/ <u>emociónintuición</u> P-ESPECÍFICAS/común

Nota. Fuente: elaboración propia.

2.7.2 Análisis de Producciones de Estudiantes

Acorde a lo propuesto en el tercer objetivo específico, se solicita a los docentes el aporte de producciones realizadas por sus estudiantes con el procedimiento descrito en el apartado 2.5.1. La intención inicial era realizar un análisis que, tomando en cuenta el carácter tácito de ciertos procesos involucrados en las asignaturas del área, permitiese identificar las habilidades de aprendizaje involucradas a través de sus producciones gráficas. Sumado a lo anterior, con este análisis se podría lograr la triangulación entre lo producido por los alumnos y la información de carácter verbal obtenida en las entrevistas a docentes adscriptores.

La viabilidad de esta decisión metodológica se evaluó considerando que el volumen de trabajo a través de plataformas digitales durante la pandemia COVID-19 facilitaría el acceso a los datos gráficos.

Durante el desarrollo de las entrevistas se constata que varios de los informantes no cuentan con registros actuales o tienen poca certeza en cuanto a la existencia de los mismos. A su vez, varios informantes declaran no abordar el dibujo de observación en sus cursos, o al menos no hacerlo como una actividad específica, aspecto que impacta también en el volumen de datos recibidos.

Al inicio de la fase de análisis por tanto, las producciones recibidas que cumplen con las características solicitadas provienen de cinco de los once informantes. De los informantes restantes, de uno se obtiene un ejemplo realizado dentro del curso de IB (International Baccalaureate) y de otro se obtienen producciones de primer ciclo, ambas de las cuales escapan a los límites de este estudio y por tanto no pueden incluirse en el análisis. De los otros cuatro informantes no se reciben producciones.

El volumen de datos recogidos, obstaculiza de por sí, el abordaje tanto del análisis como de la triangulación mencionados. Además de lo anterior, las producciones recibidas, a pesar de ser escasas en número, presentan una diversidad en cuanto a propuesta docente, técnicas, medios y procedimientos, que supera lo esperado.

Considerando el papel central que adquieren en este ámbito de estudio, tanto la imagen en general, como los registros gráficos de los procesos involucrados, se entiende que los obstáculos mencionados, merecen un análisis en sí mismo, el cual será abordado en el apartado 3.3.

2.8 Estrategias de Validez del Proceso

Con respecto a la validez, Bogdan y Taylor (1987) aclaran que ésta no depende de la veracidad en el relato del entrevistado, ya que el investigador cualitativo está interesado en perspectivas o en el “modo en que los informantes se ven a sí mismos y a sus experiencias” (p. 126). A su vez, los autores plantean la importancia de realizar controles cruzados sobre las historias de sus informantes apelando a tantas fuentes de datos como sea posible.

En cuanto a la triangulación como proceso de validación, Cisterna Cabrera (2005) la define como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la

investigación” (p. 68). El autor describe un proceso de triangulación que consta de varios pasos entre los que incluye la triangulación con el marco teórico. Ésta debe realizarse con los resultados concretos y el autor la define como esencial para que la bibliografía no se quede solamente como marco de referencia y aporte a la investigación “su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa” (p. 70). En este trabajo, se considera fundamental definir las categorías apriorísticas acorde a Cisterna Cabrera antes del acceso a campo y validar el conocimiento obtenido mediante los procesos de triangulación que el autor propone.

2.9 Ética de la Investigación e Implicancia del Investigador

Con respecto a la ética y al establecimiento del vínculo con el entrevistado, se consideran fundamentales los puntos señalados por Bogdan y Taylor (1987) en cuanto a explicitar de antemano los motivos e intenciones del investigador, manifestar la intención de publicar los resultados, garantizar el anonimato y asegurar a los informantes la posibilidad de leer y comentar los borradores y transcripciones de entrevistas. Estos aspectos ya han sido considerados en las entrevistas realizadas.

En cuanto a los aspectos éticos que involucran a los sujetos en el rol de investigadores, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan entre otros: “adherirse a los datos, resultados y hechos”, “no manipular información”, procurar la “veracidad en el reporte de los resultados”, ser detallado en la descripción del método y resultados y citar de forma apropiada las referencias bibliográficas para no incurrir en plagio (p. 5).

Al contactar a los candidatos e entrevista, se tendrá en cuenta que quien realiza la investigación no se encuentre implicado con ellos, por tanto se evitará tener relación laboral o de jerarquía con quienes aportan datos al trabajo. No se contactará a personas que trabajan en los centros educativos en los que se desempeña el investigador, ni tampoco a los docentes externos con quienes se conforma usualmente el tribunal en estos centros.

Capítulo 3: Presentación y Discusión de los Resultados

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los datos recogidos a la luz de los antecedentes empíricos y teóricos organizados en el apartado 1.1 y en los tres ejes conceptuales del apartado 1.2.

La sección se divide en tres apartados principales, cada uno de los cuales aborda el análisis correspondiente a uno de los tres objetivos específicos. Tal como se detalla en el apartado 2.2.3, los instrumentos para la recogida de datos de cada apartado surgen de las categorías apriorísticas.

3.1 Procesos de Construcción de Conocimiento

El primer objetivo específico de la investigación se centra en la caracterización de los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior y se corresponde con la Categoría A: Procesos. Para la recogida y análisis de datos, se construyen, tal como se detalla en el apartado 2.2.3, cinco subcategorías a partir de la revisión bibliográfica de antecedentes y de las entrevistas con experto e informantes calificados.

3.1.1 Rol de la Imagen en los Procesos

En concordancia con lo relevado en antecedentes, las declaraciones de los informantes dan cuenta de la preeminencia de la imagen en los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas visuales. La totalidad de los docentes entrevistados atribuye a la imagen un rol central en dichos procesos. Cinco de los informantes se refieren a la imagen como fundamental, tres la presentan como básica, dos indican que es muy importante, y uno de los informantes señala que en estas asignaturas, la imagen es la clave.

Lo anterior se manifiesta en expresiones tales como: “es fundamental; lo nuestro es imagen, tenemos que trabajar con la imagen siempre” (DA02) y se fundamenta a través de argumentos que responden a diversos enfoques. Para acometer el análisis por tanto, se abordan dos líneas de interpretación.

Como primera línea de análisis, interesa el planteo de varios informantes que describen el fenómeno de la imagen en relación a las diferentes dimensiones de la Educación

Visual y Artística. A pesar de que los docentes entrevistados no hacen referencia al autor, lo anterior parece responder a los postulados de Elliot Eisner (1995) planteados en el apartado 1.2.1.2, en cuanto a los aspectos productivo, crítico y cultural de la educación artística.

En suma concordancia con dichos planteos, el informante DA11 relaciona el rol de la imagen por un lado con “el tema de la percepción” en donde señala que “están involucrados temas culturales” dado que “lo que veo está sesgado por lo que soy, por lo que pienso, por mi experiencia de vida, por el contexto cultural y por un montón de cosas”. Por otro lado, menciona lo relativo a la conceptualización de la imagen, “¿qué puedo decir?, ¿qué puedo analizar? (...) ¿qué me transmite, desde donde estoy parado?”. Por último, y según el informante a partir de lo anterior, “está el tema de la producción de imágenes”. Estas expresiones parecen indicar que, acorde a su perspectiva, son los aspectos crítico y cultural los que habilitan el productivo, siendo por tanto previos al mismo.

El informante DA01 centra sus expresiones en el aspecto productivo, planteando que: “la creación de imágenes es (...) el fin, digamos, de alguna manera”. En relación a esto describe la diversidad de contenidos y procesos involucrados en la producción de imágenes, ya que “en esa producción y en ese logro de la imagen van implícitas una cantidad de cosas” y contenidos “desde los más básicos como la forma, el color, el espacio, el claroscuro, hasta llegar a cosas mucho más como (...) personales de alguna manera”. A pesar de priorizar el aspecto productivo, el informante reconoce que para que éste tenga lugar, “para que ellos (estudiantes) logren de alguna manera crear su propio método, su propia forma de expresión”, la imagen debe presentarse también en relación al aspecto cultural “en cuanto a la parte de contenidos (...), de conocimiento de movimientos artísticos”.

En concordancia con lo anterior, el informante DA06 enfatiza también el aspecto productivo expresando que: “nuestra asignatura, lo que trata de resolver es el problema de cómo representar esa imagen, cómo llevarla a un papel”. Enfatizando esta dimensión, agrega que el objetivo en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual siempre está relacionado a: “¿Cómo resuelvo yo, el problema de la imagen?”.

En una segunda línea de análisis, interesa presentar lo relevado en torno a la relación entre imagen y texto en los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes.

Por una parte, algunos informantes destacan la relevancia de la imagen en relación al texto, lo cual se expresa en afirmaciones como: “la imagen comunica tanto como comunica la parte verbal” (DA08). El informante DA03 por su parte, declara que no le “cabe en la cabeza un planteo escrito teórico en el pizarrón y que de ahí pueda salir alguna especie de configuración formal” y agrega que “el ejemplo tiene que salir justamente desde la visualidad”. En relación a lo anterior, describe que le otorga a la imagen un rol prioritario en la conformación del “banco de referencias” del alumno, afirmando que es el docente quien debe aportar “los referentes de mejor calidad” para que sean “el mejor ejemplo posible”. Las expresiones relevadas, al enfocarse en fundamentar la importancia de la información visual en las asignaturas del área, parecen responder a la aún imperante primacía de los sistemas simbólicos abstractos por sobre las imágenes, que acorde a lo manifestado por Prince (s.f), aún se advierte dentro del sistema educativo.

Específicamente en lo que respecta al rol de la imagen en el planteo de las propuestas docentes, el informante DA09 declara que le resulta más fácil “trabajar solamente con imágenes” y que inclusive “hasta la forma de encarar el programa” no es por escrito, sino que trabaja el plan anual “en una especie de infografía”.

Por otra parte, ciertas expresiones parecen responder a lo planteado por Mayer (2005) y Paivio (2006) y se enfocan en la interacción entre imagen y texto en los procesos de construcción de conocimiento. El informante DA03 agrega que introducir los contenidos y propuestas a través de imágenes, no quita “que después venga el análisis y (el docente) tenga que verbalizar, tenga que redactar (...), que tenga que llevar al nivel de lenguaje todo aquello. Porque luego el ser humano integra lo que percibe desde lo formal, con lo que puede deducir (...), inducir, de todos esos procesos que uno hace”. Por tanto aclara: “necesito de las dos puntas, tengo que hacerlo desde los dos lugares (visual y verbal)”. Para ejemplificar lo anterior, el docente describe su abordaje en relación a esta interacción: “o sea, lo que hago yo: muestro el ejemplo, los ejemplos en distintos niveles, y hacemos un acompañamiento con el lenguaje escrito en el pizarrón, de lo que voy detectando” dado que “escribir genera huella en la mente, eso es lo que

nosotros vamos acumulando”. En relación a esto, en el apartado 3.2.1 se recogen expresiones que dan cuenta de la importancia de concluir la presentación de los contenidos asociados a la configuración formal, a través de mapas conceptuales.

La Tabla 18 presenta una síntesis de las dos líneas de análisis mencionadas en los párrafos anteriores.

Tabla 18

Rol de la imagen en los procesos de construcción de conocimiento. Líneas de análisis y referentes.

Rol de la Imagen	Referente para el análisis	Expresiones
En las distintas dimensiones de la Educación Artística	Eisner (1995) Aspecto productivo, crítico y cultural de la Enseñanza Artística.	DA01 prioriza el aspecto productivo, mencionando la importancia del cultural. DA06 prioriza el aspecto productivo, enfatizando el rol comunicacional de la imagen. DA11 el aspecto productivo se da “a partir” de, y como resultado, de los aspectos crítico y cultural.
En relación al texto, en la construcción de conocimiento	Mayer (2005), Teoría del Aprendizaje Multimedia. Paivio (2006), Teoría de la Codificación Dual.	DA08 La imagen comunica tanto como el texto. DA03 El ejemplo (percepción) debe ser visual y el análisis debe ser verbal.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Se considera relevante presentar expresiones que dan cuenta del rol de la imagen en relación al desarrollo de la percepción visual y su relevancia específica para la orientación biológica.

El informante DA10 plantea que en Biológico “todo aprenden a través de imágenes; (ya que) en biología (...) todo está relacionado con las imágenes, ya sean imágenes esquemáticas de los contenidos que tienen en el programa, imágenes fotográficas (...), mirar libros, mirar imágenes que se generan en el microscopio o en una lupa”. Por tanto, dado que “esas cosas hay que saber interpretarlas, hay que saber mirarlas” el informante

enfatisa que “el valor de la imagen y de aprender a ver el detalle de las cosas, para el estudiante de quinto Biológico, (...) es fundamental”.

A diferencia de lo anterior, el informante DA09 plantea que la importancia de la imagen “puede variar en el caso de los bachilleratos” y que “hay mayor diferencia entre los quintos, por ejemplo, el quinto Biológico y el Artístico”, dado que “el Artístico se vale de la imagen en todo momento”, por tanto “es mucho más importante para los gurises (estudiantes) en Artístico, que en Biológico” porque “Biológico, es mucho más este...intelectual digamos, más científico que el otro”.

La anterior discrepancia, se podría asociar con diferencias en las concepciones docentes en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje involucrados en las asignaturas visuales acorde a las distintas opciones de Bachillerato. Estas concepciones, a pesar de que informan las decisiones del docente en torno a la estructura del curso y los contenidos a abordar, y por tanto, acorde a Short (1995) condicionan en gran medida los procesos de aprendizaje de los estudiantes, exceden en sí mismas los límites de este estudio.

Para culminar la síntesis de datos del presente apartado, interesa destacar la referencia a las distintos tipos de imagen que los docentes entrevistados integran en sus prácticas. El informante DA05 plantea que “no tiene por qué ser una imagen fija, ni una imagen plana.” y agrega que “la imagen la trabajo también desde lo audiovisual (...) con publicidades, también con videoclips, con partes de películas, con lo que pueda ir ubicando”. Por su parte, el informante DA01 menciona diversas modalidades a través de las que se produce imagen en las asignaturas de las que se ocupa este estudio, nombrando a los medios “manuales” y digitales, y también, haciendo referencia a distintos procesos para la creación de imágenes: “ya sea que vayas a hacer un dibujo técnico, una proyección ortogonal, o vas a hacer un dibujo de composición creativa”.

3.1.2 Rol del Boceto en los Procesos

La totalidad de los docentes entrevistados reconoce la importancia del boceto de ideación en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior. El valor atribuido por los informantes a esta práctica se expresa en frases como “considero que es fundamental en la construcción del conocimiento” (DA05); “muy importante, muy importante, (...) es

la base para lograr un producto” (DA04); “es básico, y es cómo ha funcionado la creación en la humanidad siempre” (DA03).

Acorde al primer objetivo específico se busca conocer el rol que cumplen los bocetos o croquis en los procesos a caracterizar. El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas permite identificar diferentes dimensiones relativas a la importancia del boceto en los procesos de los estudiantes. En consecuencia, se elaboran cuatro categorías para agrupar las diferentes expresiones de los docentes en relación a dichas dimensiones, las cuales se definen como: analizar el problema y desarrollar la idea; visualizar y comunicar la idea facilitando la autoevaluación y la retroalimentación docente; salir de la zona de confort y evitar estereotipos; tomar conciencia sobre el avance realizado y favorecer el desarrollo de modalidades personales de construcción de conocimiento.

Se entiende que el rol atribuido al boceto por los informantes coincide con lo relevado en antecedentes en tres de las dimensiones identificadas. En primer lugar, el rol del boceto en relación al análisis del problema y al desarrollo de la idea que se expresa en argumentos como: “es fundamental la parte previa, el pienso. (...) Todo lo que se ha creado, primero parte de esas líneas que son el juego entre la mente y el lápiz ¿no?” (DA03). Lo anterior parece relacionarse con planteos como los de Glaveanu et al. (2013) y Mace (1998), quienes dan a conocer la importancia de los bocetos de ideación para los artistas y diseñadores y el obstáculo que representa para el desarrollo de sus procesos encontrarse con dificultades a la hora de visualizar una idea.

En segundo lugar, lo relevado en antecedentes también se hace evidente en lo relativo a la visualización y comunicación de la idea para facilitar tanto la autoevaluación, como la retroalimentación docente: “es la forma que nosotros, yo docente tengo, de ver qué es lo que está pasando por la cabeza del alumno. O sea, qué procesos, qué conexiones, está intentando realizar el alumno” (DA07); “cuando uno trabaja un croquis, de alguna forma, (lo que hace) es poner en papel lo que la cabeza ha analizado, creado, construido y bueno, a partir de ahí, trasladarlo a otros sistemas de representación que ya serán más codificados, o más estructurados. Pero el boceto y el croquis es el comienzo de la idea para comunicar” (DA08). Lo anterior parece relacionarse con los planteos de Hewitt (2019), quien destaca el rol del boceto como adjunto externo a la memoria de trabajo y postula que visualizar la idea a través de estas representaciones permite materializar el

concepto y evaluarlo. A su vez, el autor manifiesta que este tipo de representación rápida y no acabada es la adecuada para fases indeterminadas y ambiguas del proceso de ideación, tales como los inicios de un proyecto arquitectónico.

En tercer lugar, se resalta la importancia del boceto para tomar conciencia sobre el avance realizado favoreciendo el desarrollo de procesos personales. Este aspecto se considera relevante dado el énfasis que los documentos oficiales (Programas y Expectativas de logro) ponen en el desarrollo de procesos propios de la asignatura y la importancia que tiene para el estudiante de E.M.S. ser consciente de sus avances: “yo les digo a ellos que nada, absolutamente nada se tira, todo ellos guardan, todos esos papelitos, por más chiquititos que sean, donde haya probado en un pedacito de papel, eso ya te sirve como puntapié (...) porque me parece que es importante que ellos vean que progresan ¿no? que ellos han tenido evolución en lo que están haciendo, eso me parece súper importante” (DA10).

En relación a este último punto, varios informantes describen la importancia de utilizar un cuaderno o bitácora para registrar los bocetos de ideación de todo el año. Esta práctica se relaciona en uno de los casos, con una modalidad de trabajo en base a proyectos anuales la cual pone el énfasis en las búsquedas personales: “de que trabajen en la construcción de un mundo, entonces ese proceso, esos bocetos, todos esos croquis, todo eso que se va haciendo (...), es una especie de libro de artista. En realidad, es una bitácora de viaje con la que yo trabajo, es el proceso que te va a llevar a lograr el final ¿no?” (DA09).

En otro de los casos, esta práctica de registro del proceso anual se vincula con el énfasis en promover en el estudiante la gestión de sus procesos y el reconocimiento de las estrategias de aprendizaje involucradas en los mismos: “El alumno tiene que tener un cuaderno en nuestra materia, porque si no lo tiene, todo queda en la nada. En cambio, si puede registrar, hacer un cuaderno de bitácora digamos, donde va tomando apuntes, dibujitos, cosas que van surgiendo de la misma presentación de la tarea, va escribiendo lo que el docente va anotando. Y vos como docente tenés que ir, digamos, como que concretando las ideas para que queden claras ¿no? los conceptos que estás buscando y los procedimientos también.” (DA03).

Interesa señalar que la práctica descrita en los párrafos anteriores, concuerda con lo presentado por Mace (1998) en su descripción del proceso de artistas. La autora señala que muchos de los entrevistados de su estudio tienen un cuaderno en el que realizan anotaciones en diversas etapas del proceso de realización de una obra. En dicho cuaderno guardan imágenes relacionadas con el desarrollo de la obra o con ideas para potenciales nuevas obras. A causa de lo anterior y sumado a que el cuaderno permite al artista vincular su trabajo con procesos anteriores, el mismo funciona tanto a modo de banco de ideas como también a modo de instrumento de monitoreo para el proceso personal del artista.

Por otra parte, las entrevistas permiten identificar otro aspecto de la importancia del boceto en los procesos de las asignaturas del área, el cual no fue considerado a priori. Se entiende que el mismo se relaciona principalmente con la edad y etapa de desarrollo de los estudiantes y evidencia características específicas de los procesos del estudiante de Educación Media Superior. Algunos informantes resaltan la importancia de ayudar al estudiante a salir de su zona de confort y evitar que éste se quede con la idea inicial la cual, según los docentes está ligada al estereotipo: “No los dejo que se queden con la primera idea que viene a su mente, porque me parece que en la construcción del conocimiento a veces uno se queda como en lo que es la zona de confort. (...) los bocetos y croquis permiten que el estudiante vaya más allá, que salga de su zona de confort (...) aunque al final resuelva quedarse con la primera idea.” (DA11); “que siempre lo que primero te viene a la mente cuando tienes dieciséis años es un estereotipo ¿no? La mente a esa edad todavía está anclada en eso” (DA03).

La Tabla 19 presenta las acciones vinculadas por los informantes con el uso del boceto de ideación y las clasifica en cuatro dimensiones relativas al rol que esta práctica tiene en los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes.

Tabla 19

Rol del boceto y acciones involucradas en su implementación por parte de estudiantes de E.M.S. acorde a expresiones de docentes.

Rol del Boceto	Cantidad de Informantes	Acciones involucradas
Analizar el problema y desarrollar la idea.	8 de 11	Analizar las distintas variables del problema. Configurar de a poco la forma a desarrollar. Construir la idea a poco. Ensayar y afinar la idea. Pensar y desarrollar la idea. Manipular las ideas. Borrar y hacer varias veces antes de la idea final. Empezar a definir la idea.
Visualizar y comunicar la idea facilitando la autoevaluación y la retroalimentación docente	5 de 11	Plasmar el pensamiento Plasmar una idea para que no se olvide Comunicar ideas entre pares Comunicar de manera instantánea Poner en papel lo que la cabeza ha analizado Permitir al docente ver lo que está pasando en la cabeza del alumno y retroalimentar
Tomar conciencia sobre el avance realizado y favorecer el desarrollo de modalidades personales de construcción de conocimiento	3 de 11	Ver el progreso, la evolución Ver las huellas de la primera idea Generar una bitácora del proceso anual
Salir de la zona de confort y evitar estereotipos	5 de 11	Analizar distintas opciones o caminos No quedarse con la primera idea Salir de la zona de confort Ir más allá Despojarse de la consigna para empezar a crear lo que siente, lo que ve

Nota. Fuente: elaboración propia.

Con respecto al rol del boceto en los procesos analizados, se considera por demás relevante resaltar lo expresado por el informante DA08 quien expresa la importancia de su implementación desde Ciclo Básico. Dicho docente adscriptor, declara un uso

constante del boceto en sus cursos: “permanentemente (...) el croquis y boceto es permanente, es el recurso constante de comunicación, incluso entre pares, entre los chicos cuando se comunican y trabajan en equipo, y entre docente y estudiante, (...) es una forma de comunicación instantánea”. El informante, habiendo desempeñado su labor durante más de veinte años en Ciclo Básico e implementado en ese ámbito el desarrollo de procesos a partir de bocetos, afirma que estos estudiantes al llegar a Bachillerato utilizan el recurso de manera natural. Según el informante, además de facilitar la comunicación de la idea, al tener incorporada la práctica del dibujo a modo de “borrador” los estudiantes naturalizan incluso las retroalimentaciones y comentarios docentes como parte del proceso: “ahí ellos lo van haciendo como más natural y las correcciones son tomadas de manera más natural también, entonces (...) es parte de lo que ellos pueden utilizar para decir lo que piensan, idean, crean.” (DA08.) Según el informante, con el estudiante de Bachillerato: “cuesta un poco romper la barrera de 'hacer' porque la autocrítica de ellos, de que no les sale bien, hace que los paralice” sin embargo: “si eso se logra desde muy chicos, cuando llegan a quinto es natural para ellos, dibujan más de lo que te hablan cuando te explican la idea” y agrega: “lo que yo me daba cuenta, es que no tenían ningún problema en mostrar a sus compañeros lo que ellos estaban haciendo, era natural para ellos. Y fue muy rico ver cómo los pares (...) comenzaban a hacer lo mismo porque se daban cuenta de que era parte de la forma de hacer las cosas”. En este sentido, el informante destaca la importancia de implementar esta práctica en Ciclo Básico y sostiene que: “hay que luchar un poco y es algo que deberíamos de tenerlo capaz que un poco más incorporado los docentes” ya que: “eso de los croquis (...) desde el primer ciclo realmente hace la diferencia”.

Dada la relevancia atribuida al boceto por los informantes y la diversidad de acciones de aprendizaje relacionadas con esta práctica, interesa presentar ciertos obstáculos planteados en relación a su implementación en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual.

Dichos obstáculos se vinculan por una parte con aspectos relativos al desarrollo del estudiante de E.M.S. tales como el miedo a equivocarse: “En el estudiante de bachillerato, realizar un boceto o un croquis es una gran dificultad. (...) es una edad en la que el estudiante se cohibe de hacer cualquier línea, porque: 'me puede quedar mal'” (DA05).

Otras expresiones se vinculan con el estilo de aprendizaje de los estudiantes: “Hay gente que no puede (...) plasmar la idea en el papel, entonces a esa gente hay que darle materia ¿no? cartón, papel, lo que sea para que empiece a ver el espacio. (...) Hay gente que puede ver el espacio en forma abstracta y hay gente que tiene que vivirlo y palparlo, si no, no puede trabajar.” (DA02).

Por último, se relevan expresiones como las del informante DA03 que vinculan la dificultad mencionada con características del estilo de vida actual, las cuales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “es un tema clave, que es difícil (...) de hacer entender al alumno y a veces, a los colegas también, que es muy importante el boceto previo, el dibujito, el garabato que yo hago primero (...), porque estamos en una sociedad de la inmediatez, porque todo tiene que ser ya (...) lo que me vino a la mente primero”. El informante agrega que “esa vía de canalización de la idea es fundamental, pero la inmediatez en la que vivimos hace que tiendan a no querer hacerlo”.

La Tabla 20 sintetiza las causas atribuidas por los informantes a la dificultad para implementar el trabajo con bocetos.

Tabla 20

Causas atribuidas a la dificultad para implementar el trabajo con bocetos.

Causas	Factor con el cual se relaciona
Miedo a equivocarse.	Edad de los estudiantes de E.M.S.
Dificultad para plasmar la idea en papel.	Estilo de aprendizaje personal.
Preferencia por lo inmediato.	Estilo de vida actual.

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.1.3 Estructura o Fases de los Procesos

Los antecedentes relevados dan cuenta de aspectos específicos en relación a las fases de los procesos orientados a productos artísticos y de diseño y al modo en que éstas se relacionan entre sí (Hewitt, 2019; Mace, 1998). Además de lo anterior, los referentes argumentan la estrecha relación existente entre las representaciones de dichos procesos

y las concepciones en torno al diseño que las orientan, argumentando así, la incidencia de las mismas dentro del ámbito educativo (Bravo y Bohemia, 2020). Acorde a lo mencionado, se consideró importante indagar en torno a la estructura o modo de organización de los procesos orientados a producciones personales de los alumnos de Arte y Comunicación Visual de E.M.S.

Un primer aspecto a destacar es que a pesar de que la indagación se enfoca en los procesos de los estudiantes, los datos obtenidos no arrojan información sobre el modo en que éstos organizan sus procesos de trabajo, sino en el abordaje docente de los mismos. Lo anterior, a pesar de no haber sido considerado a priori parece relacionarse directamente tanto con la etapa formativa que se analiza, como con la edad de los estudiantes de E.M.S.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los párrafos siguientes se presentan las distintas modalidades de abordaje docente identificadas en relación a la estructura de los procesos orientados a producciones personales. Tal como se desarrollará, se reconocen tres modalidades: una de ellas más pautada, la cual impone un tipo determinado de estructura y cantidad de etapas; una intermedia, la cual brinda cierta orientación o andamiaje, pero atiende a las modalidades personales de los alumnos; y por último, una que postula la imposibilidad de prefigurar unos procesos que se reconocen de carácter individual y de naturaleza cíclica.

Un elevado porcentaje de los informantes (8 de 11) enfatiza la importancia de abordar estos procesos de manera pautada, orientando y guiando las etapas que el alumno deberá cumplir entre la presentación de la propuesta docente y la entrega del trabajo terminado. Este abordaje se fundamenta con convicción por parte de los informantes a través de expresiones tales como: “Ellos tienen que tener unas pautas claras para poder trabajar (...), uno se tiene que adelantar al muchacho” (DA02); “Yo no soy muy de dejarlos que ellos resuelvan solos, (...) soy muy de estar mirando por donde van” (DA03).

Los argumentos para abordar las fases de los procesos de esta manera son diversos. Por un lado, se alude al grado de desarrollo del estudiante de E.M.S: “Yo no sé si ellos pueden organizarse si uno no los guía ¿no? a esta altura del desarrollo” (DA11). Lo anterior es relacionado en algunos casos con el nivel de conocimientos con que los

estudiantes ingresan a Bachillerato: “porque ellos en realidad, los contenidos que traen de primer ciclo, incluso de cuarto año, son escasos” (DA01).

Sumado a lo anterior, los informantes plantean que el abordaje de manera pautada contribuye a que el estudiante transite instancias iniciales de investigación: “inculcar al estudiante que para ser creativo necesita conocer, incorporar la parte teórica” (DA06) y además colabora con el desarrollo de procesos de trabajo propios de la asignatura: “yo creo que en principio uno los ayuda, después sí, ellos se van despegando ¿no? (...) pero me parece que tiene que haber como un proceso que al principio sea más guiado y después ellos vayan logrando su autonomía” (DA11).

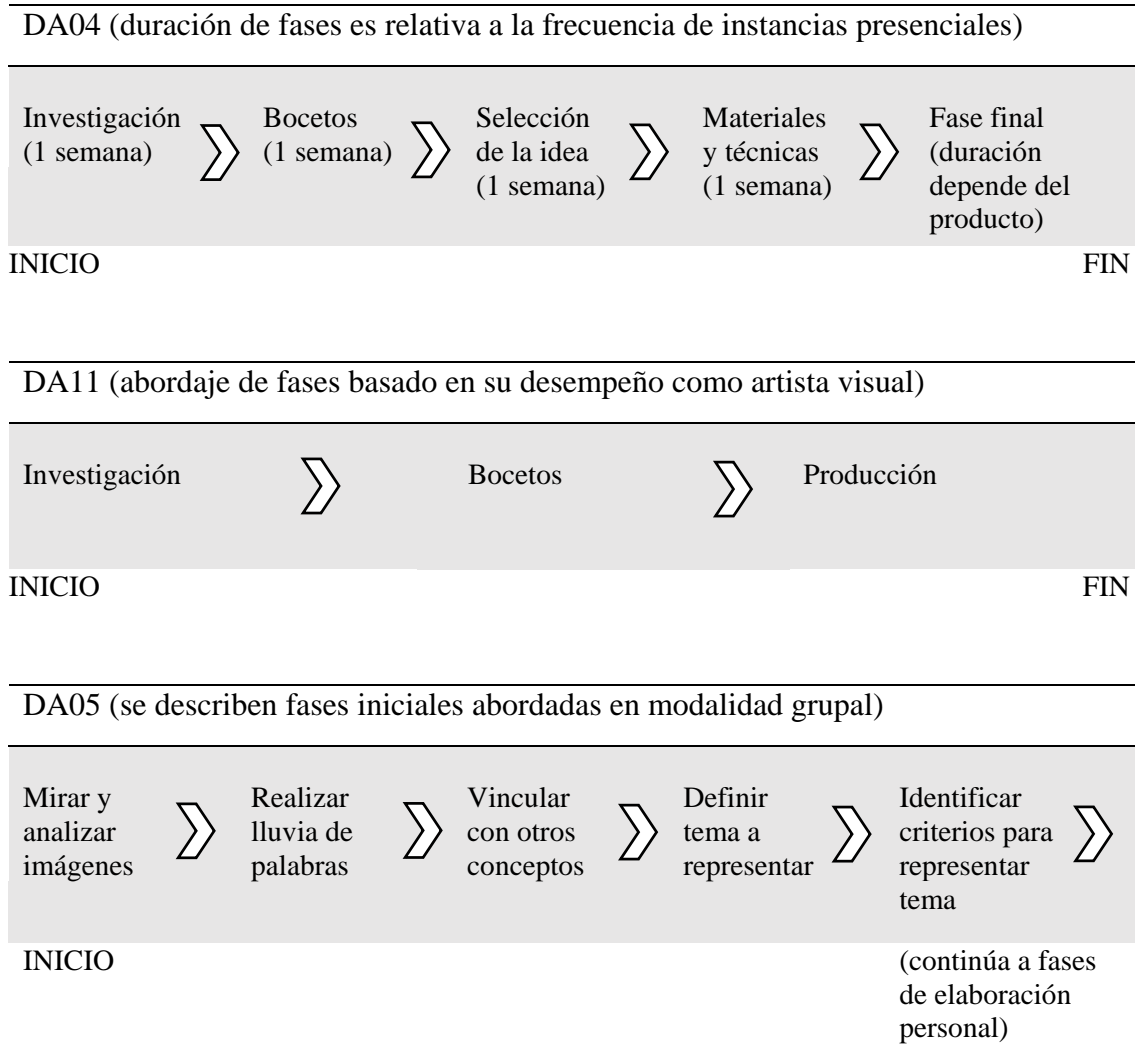
Finalmente, se expresa la importancia de evitar el excesivo ensayo y error, ya que esto podría conducir a por una lado a la frustración: “que se sientan frustrados de repente, al no tener un poco más de anclaje ¿no?, de sostén” (DA03); y por otro, a la pérdida de tiempo e insumos, desperdiciando en algunos casos materiales caros: “algunos ya quieren hacer (la tarea) en la primera semana (...) a veces lo logran y a veces, no. Entonces (...) estamos estropeando materiales” (DA04).

Esta modalidad en la cual se reconoce una estructura pautada por el docente, podría encontrar fundamento en lo planteado por Ivcevic Pringle y Nusbaum (2017) en relación al rol de la autorregulación durante los procesos creativos. Las autoras plantean que el planeamiento permite enfocar los limitados recursos de la función ejecutiva y por tanto contribuye a sostener el esfuerzo durante los procesos que involucran largos períodos de trabajo. No obstante, vale la pena considerar que las autoras advierten que planteos demasiado estructurados y detallados pueden inducir a la rigidez lo cual en última instancia, perjudica el desempeño creativo.

Interesa destacar que a pesar de que los informantes argumentan esta modalidad con convicción, las entrevistas arrojan poca información en torno al número de etapas que plantean y las características de las mismas. La Figura 5 sintetiza de manera comparativa los datos relevados a través de los aportes de tres informantes en relación a las fases de los procesos analizados.

Figura 5

Esquema comparativo de las fases de los procesos, acorde a las expresiones de tres informantes.



Nota. Fuente: elaboración propia.

En relación al abordaje considerado como intermedio, éste es planteado por uno de los entrevistados, el informante DA08, quien declara aportar una guía a sus estudiantes, pero reconoce que el modo de organización del proceso es personal, dado que: “frente a una propuesta los chicos resuelven la situación de manera distinta, no necesariamente lineal y los resultados son buenos, o sea, se llega al objetivo”. El informante cuestiona de algún modo los abordajes más pautados argumentando que: “nosotros podemos pensar que los procesos creativos tienen una estructura lineal y que primero se hace

esto, después aquello y llegamos a cierto resultado y que (...) nosotros deberíamos de ser esa guía. Está bien que así sea, pero lo que sucede es que como personas, todos pensamos diferente”. Por tanto y pensando en el desarrollo de procesos personales: “lo más importante es escuchar a cada uno de los estudiantes, ver por qué va por ese camino y si le ha aportado algo o no, (para así) llevarlos a la autocrítica”. El entrevistado también resalta que el rol del docente, al organizar el proceso, debe centrarse en promover la autonomía del estudiante basándose en el conocimiento del alumno. Por tanto “es un permanente diagnóstico (...). ¿Pensando en qué? En lo que más adelante se les va a pedir” dado “que a fin de año es cuando se les pide el proyecto y, cuando se les pide el proyecto (...), no hay cosa que se haya aprendido en el año que no utilicen, van a utilizar absolutamente todo y más”. El informante afirma que de este modo, al llegar al proyecto final los estudiantes “ya están empoderados, ya ellos saben qué hacer y saben por qué camino ir (...) es mínimo el andamiaje que uno ahí puede llegar a poner. A veces es solamente alentarlos a seguir”. El informante concluye que si al estudiante se le dan las herramientas necesarias durante el curso, a fin de año “solo hay que darle la oportunidad, la oportunidad de crear y de hacer, el resto (...) no es tan importante. Pero cuando se les da la oportunidad y se les dan las herramientas durante todo el año... a fin de año, es maravilloso” (DA08).

En tercer lugar, dos de los informantes aluden a un abordaje personalizado y no pautado de antemano en cuanto a la estructura o fases de los procesos. Lo anterior se argumenta en relación a que “no hay una manera preconcebida de lo que van a hacer los gurises (estudiantes)” (DA09) y dado que lo más importante no es el resultado, sino “el proceso que llevó el gurí (estudiante) para llegar al trabajo final” es importante conocer al estudiante “no solamente conocer (...) por donde va su estrategia de aprendizaje (...) conocer si le gusta un deporte, (...) la carpintería (...), los fierros (automóviles)” de manera que “el alumno se sienta con confianza contigo como para poder arriesgarse” (DA07). Esta modalidad de trabajo se fundamenta también desde el reconocimiento del carácter no lineal de los procesos involucrados en el arte y el diseño los cuales: “son circulares, van y vienen y (...) el pensamiento divergente, lateral, te lleva por diferentes lugares” (DA09).

En relación a lo anterior, se expresa la importancia de considerar no solo modalidades personales en relación a la estructura de los procesos, sino también en cuanto a los

tiempos de desarrollo de los mismos. El informante DA09 expresa que lo anterior se dificulta debido a la extensión de los programas: “Y a veces no nos dan los tiempos, porque nosotros dependemos del programa también”. Sin embargo, el informante sostiene que prefiere abordar los contenidos en profundidad y no en extensión “si yo le enseño que podés llevar un proceso y podés resolver las cosas de una manera (...) doy la mitad del programa, pero lo pudiste hacer bien, ya lo otro lo van a poder resolver solos en algún momento, cuando se les presente. Pero hay veces que (...) se enseña mucho ¿no?” (DA09). La Tabla 21 sintetiza las distintas modalidades identificadas en el abordaje docente en relación a la estructura o fases de los procesos orientados a abordajes personales.

Tabla 21

Modalidades de abordaje docente de la estructura y fases de los procesos de construcción de conocimiento orientados a producciones personales.

Estructura y Fases del proceso	Estrategia docente
Pautadas por el docente (8 informantes)	<p>Acompañar el proceso, siguiéndolo de cerca y planificando avances graduales.</p> <p>Pautar las etapas de manera clara pero abierta. El estudiante puede alterar el orden pero hay pasos que se deben cumplir.</p> <p>Pautar las etapas y sus tiempos para condicionar el desarrollo de estructuras en el proceso de trabajo del estudiante.</p> <p>Comenzar pautando los procesos para que el estudiante logre gradualmente su autonomía (proceso escalonado).</p>
Orientadas por el docente atendiendo a la diversidad (1 informante)	<p>Plantear una estructura a modo de guía, de manera abierta y basándose en un diagnóstico permanente para reconocer el desarrollo de modalidades personales, no necesariamente lineales.</p>
Definidas por cada alumno (2 informantes)	<p>Conocer los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante para orientar su proceso de manera individual.</p> <p>Reconocer que no hay una estructura preconcebida para el tipo de trabajo que involucra pensamiento divergente.</p>

Nota. Fuente: elaboración propia.

Con respecto al carácter cíclico de los procesos, aspecto que se destaca en los antecedentes relevados y en el que coinciden estudios provenientes tanto del ámbito artístico como del ámbito del diseño (Hewitt, 2019; Mace, 1998), solamente dos de los informantes hacen referencia al mismo y vale la pena destacar que ninguno de ellos se encuentra dentro del grupo que realiza un abordaje pautado de los procesos. Lo anterior podría sugerir que una estructura determinada de antemano por el docente, mientras que por una parte orienta al estudiante y lo estimula a transitar las diversas fases de manera gradual, incorporando los conocimientos y modalidades inherentes a cada una, podría por otra, interferir en el tránsito por el ensayo y el error evitando la retroalimentación entre fases tan característica de los procesos del ámbito de conocimiento estudiado.

También interesa considerar lo que plantean Bravo y Bohemia (2020) al analizar las representaciones gráficas del proceso de diseño. Según los autores, las representaciones lineales organizadas en torno a un eje temporal, sugieren causalidad y, dado que las etapas convergen en la fase final, se enfocan en el resultado. A pesar de que las descripciones obtenidas en torno a la estructura de los procesos son breves, al no reconocerse en ellas el carácter cíclico, podrían vincularse con la metáfora del diseño como un proceso racional (ver Tabla 10). Interesa destacar que los autores advierten la incompatibilidad entre este tipo de esquema y los problemas complejos característicos del ámbito del diseño.

A diferencia de lo anterior, las expresiones que reconocen el carácter no lineal de los procesos podrían sugerir un abordaje acorde a la metáfora del diseño como evolución, la cual reconoce que se comienza con un problema abierto cuya definición evoluciona en conjunto con su resolución. Problema y solución por tanto, no son entidades separadas sino que se afectan mutuamente.

3.1.4 Diferencias entre Procesos Orientados a Productos Artísticos y de Diseño

Las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual están presentes en tres de las diversificaciones de segundo año de Bachillerato (Artística, Biológica y Científica) y en dos opciones de tercer año (Arte y Expresión y Matemática-Diseño). A pesar de que el documento de expectativas de logro no diferencia competencias entre las diversificaciones y opciones mencionadas, acorde al perfil de egreso y tal como se releva en el apartado 1.2.1.3, se sugiere a los docentes enfatizar los aspectos

comunicativos para las orientaciones científicas (orientadas al diseño) y lo relativo a la expresión, para las orientaciones artísticas.

Además de lo anterior, los antecedentes relevados dan a conocer similitudes y diferencias entre los procesos de artistas y diseñadores, tanto en lo que respecta a determinados obstáculos y condicionantes, como también, en las acciones involucradas en las fases de los mismos. Dado que dichos referentes resaltan el carácter situado de dichos procesos y la importancia que tienen las etapas formativas para el desempeño dentro de los ámbitos mencionados, se consideró relevante conocer la perspectiva de los docentes adscriptores en torno a las diferencias entre los procesos orientados a productos artísticos y los orientados a productos de diseño.

Acorde a los datos obtenidos, solamente tres de los once docentes entrevistados sostienen que los procesos orientados a productos artísticos y los orientados a productos de diseño son diferentes. La Tabla 22 presenta una síntesis de dichas expresiones.

El informante DA01 plantea que el proceso: “depende del campo en el cual estés trabajando”, dado que en los procesos artísticos se puede “jugar más libre” porque éstos se orientan a la “exploración del interior de cada uno”. De manera similar, el informante DA11, afirma que “los procesos tienen que ser diferentes”, dado que el proceso orientado al producto artístico: “es mucho más personal” y por tanto demanda una investigación hacia el interior. Sin embargo, el producto de diseño: “tiene que tener determinada utilidad” y por tanto demanda una investigación “hacia lo cotidiano”, refiriéndose con esto a ciertos aspectos como ergonomía, materiales disponibles, requerimientos de color, etc. Dichas expresiones parecen concordar con lo planteado por Glaveanu et al. (2013) con respecto a la necesidad de expresión personal que actúa como motivación inicial en el quehacer del artista y la necesidad de resolver un problema práctico que motiva al diseñador.

El informante DA01 plantea además, que los procesos de diseño están “más pautados” y tienen “elementos delimitantes” dado que el producto impone determinadas condiciones. Interesa señalar que el docente reconoce el carácter orientador de las limitantes presentes en el proceso de diseño, y agrega que: “si bien (el diseño) sale de tu cabeza y tenés toda la parte de creación (...) también tenés elementos externos que te van de alguna forma guiando ¿no?”. Lo anterior también se alinea con lo planteado por

Glaveanu et al. quienes señalan que para que se produzca la acción creativa, tanto los obstáculos como las limitantes son necesarios.

Finalmente y también en relación a las diferencias, el informante DA04 señala que la creación en ámbitos de arte y diseño se estructura en base a “diferentes etapas y diferentes procesos”. En relación a los productos artísticos, describe un proceso que parte del análisis de ejemplos y la investigación en torno a diferentes movimientos y estilos. Para los productos de diseño, describe un proceso que se ordena en diferentes etapas (investigación, mapas conceptuales, borradores, selección de materiales, etc), abordando en cada una de ellas, diversos componentes del producto final.

Tabla 22

Aspectos que diferencian a los procesos orientados a productos artísticos y los orientados a productos de diseño.

Informante	Proceso orientado a productos artísticos	Proceso orientado a productos de diseño
DA01 El proceso depende del campo en el cual estás trabajando.	Aunque se rige por reglas de composición, se basa en la exploración interior y por tanto es más libre.	Está más pautado por condicionantes externas, las cuales no solo actúan como limitantes sino también como guías.
DA04 La producción artística y la producción de diseño demandan diferentes procesos.	Se trabaja a partir del análisis de ejemplos y la investigación en torno a diferentes movimientos y estilos.	Se ordena en base a etapas orientadas a abordar los diferentes componentes del producto final (investigación, mapas conceptuales, borradores, selección de materiales, etc.).
DA11 Los procesos tienen que ser diferentes.	Dado que el interés artístico es personal, su proceso demanda una investigación hacia “el interior”.	Es más acotado y se orienta a la resolución de un problema. Dado que el producto de diseño tiene determinada utilidad, su proceso demanda una investigación “hacia lo cotidiano”.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Las expresiones del resto de los docentes dan cuenta de una perspectiva que asume que los procesos orientados a productos artísticos y los orientados a productos de diseño no tienen por qué ser diferentes. No obstante lo anterior y a pesar de reconocer una esencia común, los informantes describen tanto las similitudes, como las diferencias entre ambos procesos.

Con respecto a las similitudes, el informante DA06 se refiere a “la importancia que tiene la parte íntima (...) esa esencia que la tenés que reconocer en el proceso creativo de cualquiera de los dos productos” y que se expresa a través de la puesta en juego de criterios de orden formal dado que: “¿Qué es componer? Ordenar. Y si vas a hacer un diseño de una silla, necesitás ordenar. (...) y en una obra plástica, si fallás en la composición visual, en ese orden que necesitás, quizás en el espectador no vas a causar lo que a vos te interesa causar, o a vos mismo ¿no?, no te va a interesar tu resultado.”

El informante DA07 también enfatiza las características en común, afirmando que “el proceso en sí, es un proceso creativo, tanto del producto artístico como del producto de diseño” y alude como aspecto distintivo a las demandas funcionales inherentes a éste último: “quizás, lo único que cambie (...) es que uno aspira después a una funcionalidad ¿sí?, va a cumplir determinadas funciones (...) pero el proceso de creación iría por el mismo camino que si fuera un producto artístico”.

Dentro de un abordaje centrado en los procesos personales, el informante DA09 considera que no es el tipo de producto lo que determina diferencias entre los procesos, sino las características del estudiante: “Para mí los procesos van a ser los mismos, estos procesos que veníamos hablando anteriormente, pero van a variar según el estudiante. Algunos, sus procesos, van a ser un poco más largos, y otros lo pueden resolver más rápido porque ya venían haciendo otro proceso anterior. (...) Por eso el proceso va a ser el mismo para cualquier cosa (...) que tengas que hacer (...). La idea es (...) que los gurises (estudiantes) aprendan esos procesos y que después lo puedan diversificar en cualquier otra cosa que hagan”.

Dos de los informantes entrevistados plantean que las diferencias no se relacionan con el proceso en sí, sino con que: “demandan técnicas y lenguajes diferentes” llegando a afirmar en ese caso que “los lenguajes que ellos (los estudiantes) van manejando, son los que condicionan las tareas finales” (DA05). El informante DA02 por su parte,

expresa que “el diseño generalmente tiene una estructura un poco más rígida en cuanto a lo que son los sistemas de representación” por tanto, la diferencia radica en “las herramientas para expresar eso” porque “la parte de diseño requiere del lenguaje universal”.

El informante DA08 plantea las diferencias y similitudes en relación a los lineamientos de Secundaria. Acorde a lo anterior, hace referencia a los perfiles de egreso conforme a las tres orientaciones de segundo año de Bachillerato señalando que éstas: “no están hechas al azar” dado que “un estudiante de biológico tiene que aprender a ver, un estudiante de científico tiene que conocer los sistemas codificados para decodificar y a la vez luego codificar la idea y mostrar”, y un estudiante de artístico “tiene que saber que el arte es un lenguaje y como tal tiene que aprender a hacer una sintaxis de los elementos del lenguaje audiovisual y visual, plástico (...) para poder desarrollarse como artista”. Sin embargo, el informante enfatiza características comunes ya que, a pesar de que “los procesos van en función (...) del perfil que se espera y (de) un contenido que tiene el programa de orientación” hay contenidos procedimentales como el dibujo de observación, o conceptuales, como el estudio del color, que deben estar presentes en todos los procesos visuales: “el tema de color (...) en artístico es muy específico y en artístico hay que trabajarlo mucho, pero y ¿cómo lo voy a dejar de lado en un biológico? que con una diferencia de color una persona que está mirando el microscopio puede decir si algo es patológico o no es patológico. ¿Y qué pasa con científico? Cuando el color es uno de los códigos a nivel industrial (...) un código que ya está este en la sociedad, aprendido, desde los semáforos hasta las señales de tránsito, hasta las máquinas”.

A modo de síntesis, se elabora la Tabla 23 que presenta las similitudes y diferencias entre los procesos orientados a productos artísticos y productos de diseño, acorde a lo identificado en las expresiones de los informantes.

Tabla 23

Similitudes y diferencias entre procesos orientados a productos artísticos y procesos orientados a productos de diseño. Expresiones de docentes.

Similitudes entre procesos artísticos y procesos de diseño	
Se parte de una esencia común, la parte íntima del individuo.	DA06
Las reglas de composición son esenciales en ambos ámbitos.	DA06
Ambos ámbitos demandan pautas y etapas previas de investigación.	DA03
Ambos ámbitos involucran la creatividad.	DA03
	DA07
Son todos productos artísticos.	DA02
Determinados conocimientos son comunes a ambos ámbitos.	DA08
Diferencias entre procesos artísticos y procesos de diseño	
En arte se explora la parte interior del individuo, en diseño hay reglas impuestas por el propio producto.	DA01
Demandan técnicas y lenguajes diferentes las cuales condicionan los resultados.	DA05
El diseño demanda la utilización de sistemas de representación codificados.	DA02
El diseño demanda considerar los aspectos funcionales del producto.	DA07
El proceso de diseño demanda investigar en relación a la utilidad del producto y el producto artístico demanda una investigación hacia el interior del sujeto.	DA11

Nota. Fuente: elaboración propia.

Vale la pena destacar expresiones que parecen orientadas a aclarar ciertas concepciones desde las que se emprenden los procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos de arte y diseño. El informante DA03 sostiene que el proceso orientado a productos artísticos debe incorporar “también” elementos como “una orientación y una investigación, que le dé sentido a por qué estoy haciendo eso que estoy haciendo”. En contrapartida, el diseño no puede ser “solamente puesta en escena de habilidades técnicas (...) tiene que haber también un acompañamiento de lo que es la parte creativa ¿no? del aporte personal en lo que se está haciendo”. En la misma línea de lo anterior, el informante DA02 se enfoca

en señalar cuánto de lo normalmente atribuido al ámbito artístico está presente en el diseño, planteando que: “el diseño es artístico también, y eso es lo que nosotros tratamos de inculcar, que cuesta mucho (inculcarlo), que la parte del diseño es arte, también es artístico”. Estas afirmaciones parecen sugerir que no existe tal brecha entre lo técnico (racional) y lo artístico (creativo) enfatizando por tanto, que así como el proceso de diseño demanda involucrar aspectos asociados al arte y la creatividad, el ámbito artístico demanda cumplir determinadas etapas en sus procesos.

Para terminar el análisis de los datos correspondientes a esta subcategoría, interesa la opinión de dos informantes que consideran que las diferencias entre el abordaje de los procesos artísticos y de diseño depende en gran medida de la orientación del docente. Lo anterior se relaciona por una parte, tal como se analizaba en el apartado 3.1.3, con el planteo que propone el docente en cuanto a las etapas del proceso para una tarea o grupo de tareas específico: “yo creo que en realidad depende del docente que las propone, porque un proyecto artístico bien conducido, tiene que cumplir ciertas etapas, que también cumple un proyecto de diseño ¿no?” (DA03). Y por otra, como expresa el informante DA08, con la planificación del curso: “por eso los docentes planificamos, porque al comienzo del año uno tiene que ver con qué herramientas ese estudiante llega. Y uno sabe que en algún momento se le va a pedir, por ejemplo, el diseño de algo”, pero ese diseño demanda la implementación de ciertos contenidos que deben haber sido tratados a lo largo del año: “tiene que reconocer algunas otras cosas, tiene que haber aprendido a idear, tiene que haber aprendido cuál de los sistemas (...) son los mejores para representar la pieza que está creando (...) entonces, antes de llegar a esa composición en artístico, o a esa pieza creada en científico, hay que lograr que ese estudiante tenga los medios (...). Y esos escalones previos, uno los tiene que ir evaluando desde el primer día de clase, por eso se comienza con una prueba diagnóstica”.

3.1.5 Características Específicas de los Procesos

En la delimitación y fundamentación del tema de estudio se presentan planteos teóricos argumentando la importancia de validar modalidades de construcción de conocimiento que se alejan de la lógica y se expresan a través de la imagen. Así pues, en la presente subcategoría de análisis, la indagación se enfoca en identificar la perspectiva de los

docentes en cuanto al carácter específico del ámbito y al modo en que los procesos de construcción de conocimiento de los alumnos se diferencian de los involucrados en asignaturas de otras áreas de Enseñanza Media Superior.

Los antecedentes relevados aportan información respecto a las particularidades de adquisición de conocimiento en ámbitos de conocimiento estructurado de manera compleja o ambigua como lo es la educación Visual y Artística (Aguirre, 2005; Efland, 2002). Poniendo el foco en el ámbito nacional, las entrevistas realizadas a informantes calificados permiten conocer suficientes rasgos del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior como para abordar su análisis desde la categorización señalada.

Con respecto a la ausencia de soluciones normativas y al grado de autonomía con que se manejan los profesores en ámbitos poco estructurados, varios informantes aluden al cambio curricular descrito en el apartado 1.2.1.2, por una parte en relación a los nuevos medios dado que: “ya no es dibujo, es comunicación visual, porque incluye otros elementos que no son solamente el lápiz y el papel, verdad?” (DA01) y por otra a la amplitud de los programas: “Vos viste lo que son los programas nuestros. En realidad (...) dicen mucho pero no dicen, cada uno lo va a agarrar para el lugar que le resulte más cómodo” (DA09).

Por más que esta amplitud parece plantearse como un factor que obstaculiza el abordaje apropiado de ciertos contenidos: “los tiempos tampoco te dan como para desarrollar mucho, porque los programas involucran un montón de cosas” (DA06). Por otra parte, la falta de estructura es presentada como un factor que habilita el trabajo en base a problemas abiertos y procesos personales: “lo que el área nuestra nos permite, es que el estudiante tenga en una misma aula, en un mismo grupo, distintos procesos de construcción del conocimiento” (DA05). El informante DA09 plantea que “algunas de las otras asignaturas de pronto, se podrían estructurar más, o abordar más desde la concepción esta de que planteamos preguntas abiertas. Porque nosotros de algún modo planteamos unos problemas que sabemos que pueden tener tantas soluciones como alumnos tenemos. Y de pronto las otras asignaturas podrían ir un poco más en ese camino, pero siempre intentan ordenar más los procesos” dado que a las otras asignaturas “todavía les falta desestructurarse, creo”.

Tal como se presenta en el apartado 3.1.1, el trabajo con la imagen es considerado fundamental por varios participantes. El informante DA08 destaca el desarrollo cognitivo que favorece en los estudiantes y lo reconoce como una característica específica de este ámbito: “Los procesos que realizan (los estudiantes) en comunicación visual son bien diferentes. (...) Al pensar con imágenes (...) de alguna forma le estamos obligando a crear ese espacio mental, eso es específico de la asignatura”. El informante hace referencia a las “imágenes mentales” con las cuales el alumno trabaja al tener que concebir y representar la iluminación de los volúmenes acorde a sistemas codificados: “Que ellos lleguen a imaginar en 3D (determinadas) formas con un sistema de luz arriba y que razonen las posibilidades, lo están haciendo en una imagen mental y esa es una característica de esta asignatura, no de otra”. Lo anterior también se vincula con las tareas de configuración formal y el carácter abstracto de sus contenidos: “Que se les pida que resuelvan una composición con cuatro o cinco elementos, de lo que sea en ese momento... La cabeza de ellos está viendo todas las posibilidades que hay, y optan, y teniendo eso, vuelven a reelaborar. Y eso es una imagen mental, son imágenes mentales que se van (generando) una tras otra. Es fundamental, la diferencia es enorme con otras asignaturas” (DA08).

En tercer lugar, hay expresiones que reconocen al dibujo a mano como habilitador de ciertas acciones específicas de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual: “Yo lo que veo es que en las otras asignaturas es como más teórico y lo nuestro (...) es más concreto en cuanto a que yo puedo representar mi idea, dibujar mi idea, plasmarla, puedo incluso después, si quiero, construir mi idea (...) Por eso yo también lo veo un poco más concreto y que facilita entiendo yo, ese juego de abstracto-concreto, concreto-abstracto, las operaciones metales” (DA07).

Vale la pena destacar el rol que los informantes atribuyen a las emociones en los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes: “vos tenés que enseñar a trabajar no solamente con la razón (...) necesito sentir lo que estoy haciendo. Y ahí es el desafío mayor que tenemos los docentes, es que el alumno pueda sentir lo que está haciendo, lo que está construyendo.” (DA06) y por tanto atribuyen el carácter específico del ámbito a estos aspectos, dado que: “es el único ámbito de desarrollo del pensamiento basado en la percepción y, además, es un pensamiento que (...) se liga con

el área de la afectividad, o sea, está directamente conectado (...) con la afectividad” (DA03).

La Tabla 24 sintetiza lo manifestado por los informantes en torno a las características específicas de los procesos involucrados en las asignaturas de área de A. y C. V.

Tabla 24

Características específicas los procesos involucrados en las asignaturas de área de A. y C. V. acorde a las expresiones de docentes adcriptores.

Características Específicas	Involucra
Conocimiento estructurado de manera ambigua	Trabajo en base a problemas abiertos (diversidad de opciones válidas) Posibilidad de abordajes personales Distintos procesos en simultáneo dentro de una misma aula
Rol central de la imagen	Desarrollo del pensamiento visual Construcción de imágenes mentales
Rol central del dibujo	Trabajo en base a un lenguaje concreto (no abstracción simbólica) Relación abstracto-concreto a través de la representación gráfica
Vínculo con lo emocional	Pensamiento ligado a la afectividad y a la intuición. Abordaje de problemas desde “el sentir”

Nota. Fuente: elaboración propia.

Algunos informantes sin embargo, más que enfocarse en las singularidades, destacan los aspectos que los procesos involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual tienen en común con asignaturas de otras áreas. Tal como expresa el informante DA11: “creo que tienen características específicas pero que también tienen cosas que se comunican. Porque yo investigar, transformar, manipular, lo puedo hacer en la ciencia, lo puedo hacer en el arte también.”

Para concluir con el análisis de los datos relativos a esta subcategoría, interesa destacar expresiones que dan cuenta de ciertas concepciones vinculadas a las características específicas de los procesos involucrados en las asignaturas del área de Arte y C. V. que, tal como plantea Prince (s.f.) continúan “reforzando la idea de que algunos saberes tienen un interés preeminente mientras otros carecen de valor desde el punto de vista pedagógico, académico y social” (s.f., p. 16).

Por una parte, dichas concepciones parecen vincularse al aún arraigado “paradigma de corte positivista y tecnicista, herencia del siglo pasado” que aún mantiene “siempre en un nivel de preponderancia (visible e intangible) a las ciencias” (Prince, s.f. pp. 16-17). El informante DA11 señala “el prejuicio de que lo único (...) válido es el pensamiento lógico, racional, y que (...) los procesos creativos tal vez no demandan operaciones de pensamiento complejas y en realidad, sí.”

En la misma línea se relevan expresiones que parecen relacionarse con la dificultad para explicitar verbalmente ciertos procedimientos de carácter tácito, lo cual, tal como plantea Fava (2010) compromete tanto el reconocimiento de las habilidades cognitivas puestas en juego, como la descripción de los objetivos y criterios de evaluación. En relación a lo anterior, el informante DA01 plantea que: “la enseñanza del dibujo está subvalorada ¿verdad? (...) porque piensan que dibujo es una carrera en el IPA como secundaria (...) porque bueno (...) sí, agarramos un lápiz de color, pero... ¡Hay que manejar la técnica de lápiz de color!; ¿Quién la sabe manejar bien?; ¿Qué artistas emplearon lápices de colores o una técnica maravillosa que prácticamente no se distingue la foto del lápiz?”. En relación a lo anterior, el docente hace referencia a la complejidad de acciones involucradas, expresando que: “Es decir, hay atrás una puesta en escena con una cantidad de actores ¿verdad? El color, la forma, vuelvo a repetir, las leyes. Entonces, todo eso hace que el docente tenga que ponerlo en juego en una propuesta, cosa que no es reconocida por muchos colegas de otras asignaturas”

3.2 Habilidades de Aprendizaje Involucradas en las Asignaturas del Área

A continuación se presentan los datos relevados en relación al segundo objetivo específico. Tal como se argumenta en el apartado 2.3, indagar en torno a las habilidades de aprendizaje demanda definir el tipo de actividad a relevar y por tal motivo, el análisis

se centra en la configuración formal y el dibujo de observación. Por cuestiones operativas relacionadas con el desarrollo de las entrevistas, las categorías apriorísticas construidas (abordaje docente de las actividades, acciones y decisiones de los estudiantes, y transferencia de conocimiento), se abordan en relación a cada actividad y en dicho orden.

3.2.1 A través de Actividades de Configuración Formal

Las actividades de composición o configuración formal demandan ordenar elementos acorde a determinadas reglas compositivas, de manera de obtener productos visuales dotados de consistencia formal. Aunque los contenidos conceptuales relacionados con la composición están involucrados en la mayoría de los procesos de las asignaturas del área de A. y C. V, éstos también pueden abordarse a través de tareas específicas. Dichas actividades involucran, según los informantes, diversas técnicas y medios: lápices de color, témperas, collage, grabado, técnicas mixtas, fotografía, materiales moldeables. A su vez, las mismas se orientan tanto a composiciones bidimensionales como tridimensionales.

En la Tabla 25 se presenta una recopilación de los conceptos clave mencionados por los informantes en relación a la configuración formal.

Tabla 25

Conceptos clave vinculados a las actividades de configuración formal.

Conceptos

Orden – Estructura – Equilibrio – Simetría – Módulo – Énfasis – Jerarquía –
Proporción áurea – Ritmo visual -

Nota. Elaboración propia.

Acorde a lo señalado en el apartado 2.3.1 en ámbitos de conocimiento complejo, el aprendizaje de los estudiantes está estrechamente vinculado a las decisiones que el docente toma en cuanto a aspectos como la elección del material de referencia o la estructura de sus cursos. Por este motivo, interesa comenzar el análisis presentando la

información recogida en torno a las diferentes estrategias de enseñanza implementadas por los informantes al abordar actividades que involucran la configuración formal.

Según el informante DA03, en todo proceso de construcción de conocimiento “el individuo tiene que empezar por aprehender el contexto (...), adueñarse del objeto, integrarlo” y para lograr esto hay que partir de la observación y el dibujo: “¿Cómo lo integro? Haciendo un dibujito, un croquis”. Es allí que entonces el sujeto puede analizar: “¿Qué es lo que hace que eso tenga tal característica? ¿O me resulte agradable?”. Según el informante, este modo de abordar el proceso es “amable” con nuestra biología, ya que “es más parecido a lo que hacemos los seres humanos en el mundo, que es integrarlo desde la observación”. En relación a lo anterior, plantea que el docente debe aportar al aula ejemplos de composición, “los referentes de mejor calidad”, para aprehenderlos, analizarlos, e identificar los criterios de orden que los estructuran. Con tal finalidad, se realizan cuestionamientos como: “¿Hay equilibrio o no hay equilibrio?”; “¿Hay simetría o es asimétrico?”; ¿Qué ritmo visual se reconoce? Con respecto a las habilidades de aprendizaje involucradas, el informante plantea que “siempre que estamos hablando de composición, estamos invocando al pensamiento abstracto. Por lo tanto, dentro de las cosas que uno puede plantear en un aula, es de las (...) más complejas”. Dada esta característica, y haciendo referencia a los postulados de Piaget, el informante sostiene que para resolver estas actividades, es necesario haber transitado por etapas previas que habiliten al estudiante a “saltar a la abstracción”. El proceso debería comenzar entonces por la aprehensión de la forma, continuar por el análisis de la forma, “para luego poder pensar en dissociarme de esa forma y generar la nueva”. Lo último implica “un salto cognitivo” que me permite ver esas mismas formas desde otro lugar.

El informante DA07 por su parte, manifiesta que realiza un abordaje gradual en relación a la complejidad de los contenidos involucrados. Para tal fin, habitualmente comienza presentando imágenes de Wucius Wong dado que son “muy accesibles” por la simpleza con la cual se ejemplifican los conceptos básicos. Luego el docente trabaja con el ordenamiento de figuras geométricas planas a través de la obra de José Pedro Costigliolo (Uruguay, 1902-1985) y para introducir color, lo hace a través de María Freire (Uruguay, 1917-2015) cuya obra tiene “un criterio muy claro de color”. El docente plantea que en algunos casos, se puede pasar luego a diseños en tres

dimensiones, pero enfatiza que esto depende de cada estudiante ya que “a veces, con algunas personas te tienes que quedar con un diseño muy básico”. Según el docente, esta postura “de dejar que algunos se queden en una etapa básica y que otros vayan a una etapa quizás un poco más avanzada, no es por no querer exigirles”. Lo anterior responde a la voluntad de respetar el proceso y el tiempo de asimilación de cada alumno ya que el docente debe “colaborar, facilitar, promover” evitando demandar “un nivel de exigencia para todos parejo” que provoque que algunos estudiantes “lleguen a sufrir la asignatura”.

Interesa presentar lo declarado por el informante DA08 quien expresa que para abordar actividades de configuración formal, se debe comenzar por explicitar con claridad los conceptos clave. Según el docente, equilibrio, ritmo y orden, son conceptos muy intuitivos que, por ser “inherentes al ser humano”, el estudiante ya tiene incorporados. Sin embargo en general, el estudiante de bachillerato no los asocia con el nombre y entonces estos se pierden en el discurso del docente. El profesor de dibujo por tanto, debe procurar que el alumno sea consciente del rol de los mismos en una composición ya que “pueden ayudar a decir una cosa u otra cuando los ordenamos o los ponemos dentro de un conjunto de elementos”. El informante declara que luego de que estos conceptos están claros, lo importante es limitar su uso. Según el informante, proponer al estudiante que genere “una composición limitando los elementos del lenguaje a utilizar” le permite trabajar más a fondo la idea de cada concepto y favorece la organización del conjunto en pos de determinado resultado. Luego de esto y durante todo el proceso, es fundamental “trabajar la autocrítica”, fomentar cuestionamientos en torno a las producciones propias, tanto de manera individual como entre pares “a partir del diálogo y de la comunicación en clase”. Por tanto “si un estudiante pide ayuda, la ayuda que venga de todos, porque en la discusión se construye ese concepto”. El docente enfatiza, que la habilidad más importante relacionada con este tipo de actividad es la conciencia del estudiante en torno al empleo de sus conocimientos, o sea que “el mismo estudiante sepa qué es lo que está haciendo en el momento que lo está haciendo, que si va a tomar el pincel y va a utilizar el color rojo, lo va a utilizar con un objetivo”. Por tanto es fundamental fomentar “esa idea de la autocrítica permanente” para que el alumno sea “capaz de poner en palabras las sensaciones que recibe frente a su hecho creativo, a su composición. Palabras objetivas y con fundamento, que puedan hacer que tanto sus compañeros como yo (el docente), como quien sea, pueda entender qué es lo que le está

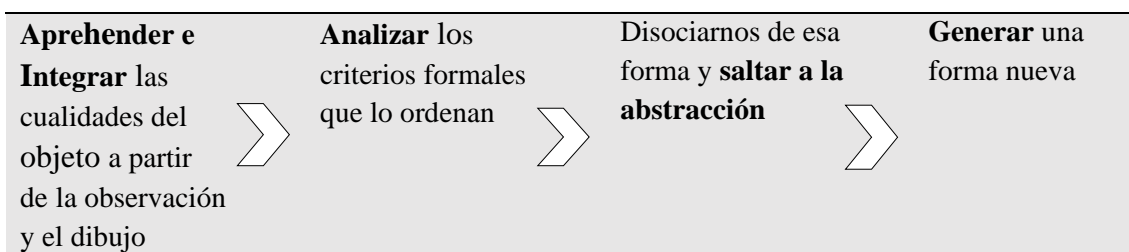
pasando”. Al finalizar las tareas por tanto, es importante “pegar los trabajos en el pizarrón, ver las diferencias y ¿por qué si? y ¿por qué no?” y agrega que “esos diálogos guiados, resuelven mucho”. El informante declara que culmina el proceso con la elaboración de un mapa conceptual que “a modo de esqueleto” les permite a los estudiantes “guiarse y poder ordenarse en nuevas composiciones”.

La Figura 6 presenta una síntesis comparativa de los abordajes descritos en los párrafos anteriores.

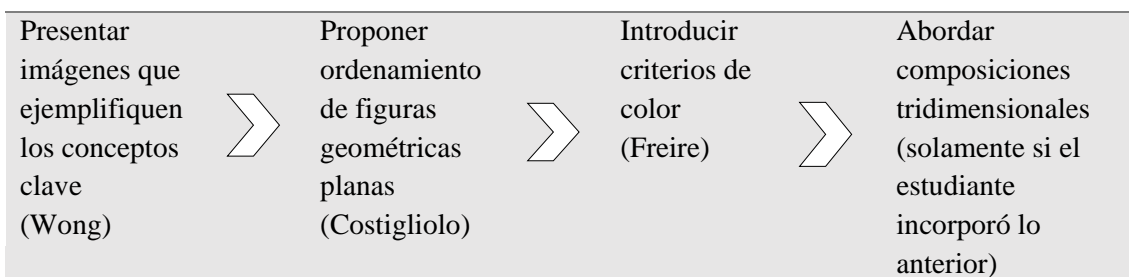
Figura 6

Abordaje docente de actividades de configuración formal

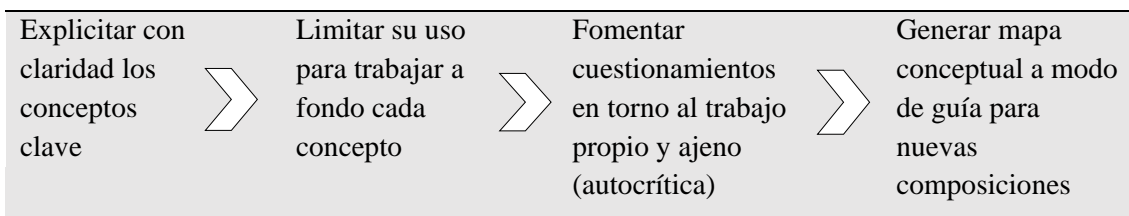
Informante DA03 (se enfoca en el proceso del estudiante hacia la abstracción)



Informante DA07 (describe un abordaje docente de complejidad gradual)



Informante DA08 (enfatisa la conciencia en torno al propio conocimiento)



Nota. Fuente: elaboración propia.

Acorde a lo planteado por Rourke (2007, 2009), la mayoría de los informantes menciona la importancia de abordar los contenidos vinculados a las tareas de configuración formal a través del análisis de ejemplos. Sin embargo, se observan discrepancias en torno al modo de involucrar lo referentes visuales en las propuestas docentes.

El informante DA01 declara que “es fundamental” aportar sustento teórico al iniciar estas tareas, por tanto al abordarlas, explicita las reglas básicas de composición a través de obras de Kandinsky y diseños arquitectónicos de Mies van der Rohe. Algo similar plantea el informante DA07, señalando que es necesario presentar imágenes que ejemplifiquen los conceptos para que los estudiantes se apropien de ellos y los internalicen. En una línea similar, el informante DA03 hace referencia al modo gradual en que se contextualiza la referencia visual, comenzando primero por el antecedente y planteando ejemplos de “los grandes”, para así comprender “¿De dónde viene esto que estamos haciendo?”. A continuación se puede “aterrizar un poquito y mostrar las imágenes de algo parecido que tenga que ver con el contexto mío”. El informante también menciona que es necesario introducir diversidad, por tanto sugiere: “mostrar ejemplos variados”, “meterme en otros ámbitos, buscar por varias puntas”.

En contraste con lo anterior, el informante DA06 considera que ante una propuesta de composición creativa, presentar ejemplos de artistas reconocidos como punto de partida es “un error”, dado que se corre el peligro “de que te hagan lo mismo sin pensar”. El docente argumenta que las imágenes de referencia pueden condicionar el proceso del estudiante y por tanto, señala que introduce los diferentes referentes a lo largo del año. Ante una propuesta nueva entonces, es posible que los estudiantes “recuerden lo que vieron”, pero al no tenerlo delante, sus procesos no resultan condicionados.

En una línea similar, el informante DA02, declara que no introduce el tema planteando definiciones a nivel general, sino que trabaja los conceptos de manera individual y en función del proceso de cada estudiante. El docente agrega que “el concepto siempre es el mismo, lo que pasa es que tiene distinta aplicabilidad dependiendo del modelo. Por lo tanto en su planteo, fomenta el trabajo libre y luego realiza comentarios personalizados en torno a los criterios formales que ordenan cada trabajo. De esta manera, se evita “que hagan todos lo mismo”, que es lo que puede suceder cuando se dan “pautas muy rígidas”.

Incorporando un abordaje más amplio en cuanto a lo perceptivo, encontramos lo planteado por el informante DA05, quien declara introducir los contenidos relacionados con la configuración formal “primero, desde lo sensible”, desde la experiencia. El docente plantea que al ser conceptos que tienen definiciones “muy intuitivas”, además de manejar el referente teórico, pueden abordarse a través de ejercicios prácticos y desde diferentes medios o áreas en donde también se manejan, como la música o la literatura. El docente ejemplifica lo anterior, con la descripción de una propuesta en la cual pide a los estudiantes tomar fotografías con distintas configuraciones de equilibrio o ritmo visual, entonces: “Por un lado lo veo, lo entiendo, me doy cuenta en la comparación de una foto con la otra, cuál tiene equilibrio y cuál no. Y por otro lado, lo vivo, me paro en equilibrio y me saco una foto; me paro desequilibrado y saco una foto” u organizo a un grupo de compañeros para tomar una foto con determinada configuración.

El informante DA09 también declara abordar estos contenidos desde la práctica, ya que son conceptos que al llegar a Bachillerato el estudiante debería haberlos experimentado en años anteriores, por lo tanto a veces al hacer referencia a esa instancia teórica previa, el alumno lo relaciona rápidamente con su producción actual. Desde su desempeño dentro del ámbito de las artes visuales, el docente afirma que las leyes de composición son intuitivas y que no es necesario saber su definición para aplicarlas. Además de lo anterior, hace referencia a su modalidad de abordaje del curso, en la cual se realiza un proceso gradual que a veces lleva meses antes de que el alumno comience su producción personal y que le permite explorar e incorporar estos criterios de a poco.

La Tabla 26 sintetiza las declaraciones de los informantes en relación al planteo de los contenidos clave relacionados con la configuración formal.

Tabla 26

Abordaje de contenidos relacionados a la configuración formal

Introducir los conceptos clave analizando ejemplos en modalidad grupal.

Trabajar los conceptos a medida que surgen en las producciones de cada estudiante.

Evitar presentar ejemplos al iniciar tareas mostrando referentes a lo largo del curso.

Definir los conceptos clave con claridad, para evitar que se pierdan en el discurso del docente.

Trabajar los conceptos desde la práctica.

Trabajar los conceptos desde la experiencia sensible (“lo veo y lo vivo”).

Acorde a las categorías construidas, interesa presentar declaraciones que se enfocan en la descripción de los procesos cognitivos involucrados en estas actividades. En sintonía con las expresiones del informante DA03 expuestas más arriba, el informante DA11 hace referencia a la abstracción y la relaciona con la posibilidad de identificar un concepto y trasladarlo a una creación propia. A partir de lo anterior, el estudiante debe involucrar el pensamiento crítico en pos de evaluar el impacto de sus decisiones en el desarrollo de su producción. Según lo planteado por Ivcevic Pringle y Nusbaum (2017) en relación a la importancia de estar abierto a las oportunidades y ser conscientes de la falta de certeza inherente al proceso, el docente destaca la importancia de “ir probando”, o sea desarrollar la predisposición a afrontar “el ensayo y el error”.

El informante DA07 por su parte, destaca la “habilidad de comunicar”, la cual considera una acción cognitiva importante que involucra como aspecto “específico de nuestra asignatura”, exteriorizar el pensamiento a través de imágenes. En relación a eso y atendiendo a los niveles de logro, plantea la importancia de “respetar los lenguajes personales” al abordar tareas de composición, ya que no todos los alumnos pueden dibujar bien y, en este tipo de tarea, se pueden involucrar otros medios expresivos como por ejemplo la fotografía.

También aludiendo a lo que se comunica mediante las composiciones, el informante DA02 enfatiza la importancia de jerarquizar trazados, dado que al hacerlo, determinadas relaciones como la relación figura-fondo cambian totalmente y con ellas cambia el mensaje que se transmite. El docente manifiesta que esta acción es importante tanto en el dibujo a mano como en el dibujo técnico, que por más que sea un lenguaje universal, si se representa todo con la misma expresión, la lectura no es clara. Según el informante, a pesar de que este es un aspecto en el que hay que apoyar al estudiante, con pocas indicaciones éstos logran comprenderlo y aplicarlo.

En relación a las decisiones involucradas durante las actividades de configuración formal, el informante DA06 plantea que es en la acción de ordenar donde se involucra el “razonamiento mayor” del estudiante. Acorde al docente, lo anterior se expresa en el

modo en que “van relacionando los elementos entre sí” y en cómo, al agregar un elemento nuevo “éste se relaciona con el anterior y con el que vendrá después”.

Las acciones descritas en los párrafos anteriores, se sintetizan en la Tabla 27.

Tabla 27

Síntesis de las acciones involucradas en las actividades de configuración formal acorde a las expresiones de docentes.

Tener conciencia sobre el empleo de los conocimientos propios, tomando decisiones fundamentadas y en pos de objetivos determinados.

Autoevaluar las producciones propias a través de una autocrítica constante sobre las decisiones compositivas.

Ser capaz de poner en palabras, de manera objetiva y fundamentada, las sensaciones percibidas ante los hechos creativos tanto propios como ajenos.

Aprehender e integrar los criterios formales que estructuran los objetos observados, para luego “saltar a la abstracción” y aplicarlos en nuevas composiciones.

Aprender a escuchar críticas de pares sobre el trabajo propio.

Ordenar, relacionando cada nuevo elemento con los existentes y previendo su relación con los que se colocarán luego.

Ser capaz de transitar por el ensayo y error en ausencia de certezas sobre el resultado final.

Comunicar, exteriorizando el pensamiento a través de herramientas específicas de la asignatura.

Jerarquizar elementos para lograr configuraciones formales acorde a lo que se desea comunicar.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tal como se planteaba en el apartado 1.2.3.3, tanto los diseñadores como los artistas necesitan involucrar su conocimiento previo al abordar nuevos procesos. Sin embargo, en ámbitos estructurados de manera compleja, el acceso al mismo plantea ciertos desafíos. Por tal motivo, interesa presentar opiniones que destacan la dificultad que presenta la transferencia de conocimiento en relación a las actividades de configuración formal y a la relevancia que adquiere el rol del docente en pos de tal objetivo. Lo anterior se revela en expresiones que se centran, en primer lugar, en la importancia de retomar los conceptos clave ante cada nueva actividad; en segundo lugar, en las pautas

presentes en el diseño de cada propuesta; y finalmente, en el rol de la secuencia didáctica a través de la cual se aborda el tema.

El informante DA11 sostiene que a los estudiantes, sobre todo a nivel racional “les cuesta mucho hacer esa transferencia” y recurrir “a cosas que ya dieron”. Por tanto, a pesar de que “a nivel sensible”, cuando comienzan a trabajar, son capaces de involucrar de algún modo lo que ya saben, es rol del docente ir “refrescando todo el tiempo” los conceptos.

Algo similar expresa el informante DA06, argumentando que para que el alumno involucre aprendizajes previos, el docente debe volver a plantear los conceptos clave dado que “no les resulta fácil hacer una continuidad del proceso general”. El informante agrega que esto se da con todos los contenidos de la asignatura, dado que los estudiantes: “van cerrando etapas, láminas, propuestas, es como que empiezan y terminan”. Por tanto el docente debe siempre referirlos tanto a tareas anteriores del mismo curso, como a contenidos de años anteriores los cuales tampoco son capaces de relacionar.

Así también, el informante DA04 expresa que a los estudiantes de Bachillerato les cuesta mucho el tema y a veces “no saben lo que es hacer una composición” y por tanto, al proponerles una tarea “no saben por dónde empezar”. El docente plantea que aborda el tema desde sus conceptos básicos y, que para que se dé la transferencia de conocimiento, debe retomarlo haciendo un repaso cada vez.

El informante DA03 resalta la importancia de la consigna y señala que “más que en el alumno, depende de la forma en que vos como docente lo planteás y lo vas llevando. El alumno va a responder a tu modo de trabajo”. Por tanto, lo más importante es “cómo el docente propone la situación problema para que ellos sean capaces de traer ese bagaje que ya tienen”.

El informante DA08 resalta la importancia de la planificación, la cual debe colocar las tareas en espiral comenzando por “algo chiquito” y evaluando los conocimientos de los alumnos, para luego ir agregando más contenidos gradualmente sin cortar el vínculo con el planteo inicial. De este modo, el alumno logra asociar los conceptos nuevos con los involucrados en las tareas previas. Según el docente, si esto no se logra es porque el estudiante no interiorizó los contenidos precedentes y enfatiza que el responsable de

hacer el nexo, es el docente. El informante también alude a la relevancia de propiciar la transferencia generando nexos entre “situaciones bien diferentes, incluso de ámbitos distintos”, relacionando lo aprendido con contenidos de otras asignaturas e inclusive con vivencias del entorno personal. Lo anterior contribuye a contextualizar los aprendizajes para que el alumno sea consciente de sus posibles aplicaciones.

Para finalizar la presentación de datos de este apartado, es interesante resaltar que varios docentes hacen mención a los estereotipos que condicionan las producciones de los estudiantes. El informante DA01 plantea que los estudiantes tienen la simetría “grabada a fuego en su mente”, por tanto, ante una composición libre, proponen configuraciones “totalmente regidas por ejes”. Acorde a lo anterior, cuando se les solicita no utilizar planteos simétricos, los estudiantes “se arman trabas, porque evidentemente lo asimétrico, parece que estuviera mal”. En la misma línea, el informante DA04 manifiesta que al proponer este tipo de actividad incentiva a los estudiantes a realizar composiciones asimétricas, dado que los alumnos siempre prefieren utilizar la simetría y “poner todo ordenado y que esté equilibrado”.

El informante DA05 menciona que hay “determinado estilo, determinadas formas, que vienen dados por sus gustos personales” y lograr “romper” con eso para que el estudiante pueda “ver de otra manera”, no es sencillo y requiere de un proceso. Cuando el estudiante está condicionado por determinada estética, como por ejemplo el Manga del cual conoce todos los estilos, colores, y mensajes, si no se trabaja con tiempo para que busque otras opciones, no va a salir de aquello que conoce. El docente aclara que romper con el gusto preestablecido requiere de una profundización y por tanto demanda un proceso. Por tal motivo, “si no hay tiempo para buscar otra opción”, el estudiante queda condicionado a utilizar el referente conocido.

3.2.2 A través de la Práctica del Dibujo de Observación

El dibujo de observación es una práctica que involucra la representación de un modelo sobre un soporte plano, generalmente papel, y que puede llevarse a cabo con diversas técnicas. Esta práctica se aborda tanto en la modalidad de observación directa, a partir de un modelo tridimensional, o indirecta, a partir de una imagen.

Para conocer las habilidades de aprendizaje involucradas por los estudiantes de E.M.S en las actividades de dibujo de observación, se considera necesario situar esta práctica

dentro del contexto de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual. Con tal finalidad, se comienza analizando el rol que los docentes le atribuyen en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El dibujo de observación es valorado como fundamental e importante por la mayoría de los docentes entrevistados (9 de 11). Además, los datos permiten conocer una importante cantidad de contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, que pueden abordarse a través de esta práctica. La Tabla 28 sintetiza los contenidos mencionados.

Tabla 28

Contenidos conceptuales y procedimentales abordados a través de la práctica del dibujo de observación acorde a expresiones de informantes.

Concepto de escala - Perspectiva cónica - Teoría del color - Teoría de la iluminación -Técnica de claroscuro - Concepto de encuadre - Criterios de configuración formal (ritmo, simetría) - Reglas de la percepción (vacíos y llenos, figura y fondo) -Relaciones de proporción

Nota. Elaboración propia.

No obstante lo anterior, la proporción de docentes que declara dedicar un tiempo considerable al dibujo de observación en el desarrollo de sus cursos, es considerablemente menor a la que reconoce su importancia. De los once docentes entrevistados, cinco declaran no involucrarlo en su planificación o incluir solamente la modalidad de observación indirecta no como una actividad específica, sino como medio para alcanzar otros objetivos (reproducción parcial de imágenes de referencia). Para presentar esta discordancia, se elabora la Tabla 29 que compara el valor atribuido por los informantes al dibujo de observación, con el rol que le otorgan en su práctica docente.

Tabla 29

Relación entre el valor atribuido al dibujo de observación y su abordaje en la práctica docente.

Informante	Valor atribuido	Abordaje en su práctica docente
DA01	Fundamental.	En todas las orientaciones y sobre todo en Biológico.
DA02	Muy importante.	Muy poco.
DA03	Es la base de cualquier proceso.	Como parte de cada proceso.
DA04	Muy importante.	(en Biológico) Siempre.
DA05	Ayuda muchísimo.	No un gran rol como una práctica en sí misma.
DA06	Uno de los temas más importantes.	Se trabaja en las dos modalidades.
DA07		Como soporte para casos puntuales, no como una práctica en sí misma.
DA08	Es genial para lo que se quiera hacer después.	En todas las orientaciones.
DA09		No como una práctica en sí misma.
DA10	Me parece importante.	Tanto en Biológico como en Científico.
DA11	Es “re” importante.	No mucho.

Nota. Elaboración propia.

Las celdas sombreadas destacan las expresiones que dan cuenta de un menor abordaje de la práctica.

Considerando la información recogida en torno al rol de esta práctica en las asignaturas del área de A. y C. V., tanto por el valor que le atribuyen los informantes, como en relación a la diversidad de contenidos que se abordan a través de ella, se considera relevante presentar ciertas declaraciones que explicitan las causas detrás del escaso uso de la misma.

El caso más representativo es el del informante DA02 quien expresa que el dibujo de observación “es muy importante” y que en lo personal considera que se debería de aplicar en todos los cursos incluido Ciclo Básico. Aun así, el informante declara que lo involucra “lamentablemente muy poco” en su práctica docente, señalando varios

motivos. En primer lugar y en relación al cambio curricular, expresa que “el dibujo de observación del natural es el gran olvidado de estos programas”, a causa de que “la asignatura, para poder este subsistir cambió el nombre de Dibujo, a Comunicación Visual” por tanto “se abrió una puerta mucho más amplia (...) y la parte de dibujo de observación del natural en sí, como que perdió espacio”. A eso se suma la reducción horaria, en relación a lo cual, declara que “en los quintos científicos nos sacaron una hora, el programa prácticamente es el mismo, no te da el tiempo para nada”.

Lo anterior está en concordancia con lo que da a conocer Fava (2019) en relación a la pérdida de horas de Dibujo en los cursos, la cual es registrada con mayor énfasis por los docentes con más antigüedad en el cargo. El informante DA02, cuenta con treinta y tres años de antigüedad y expresa que en sus registro de años anteriores se observa que “se inicia el curso trabajando a partir del dibujo de observación y se da toda la parte de la composición creativa a partir del dibujo observación, y en los últimos años, el dibujo de observación (es) mínimo, mínimo”. También, el docente DA01 quien declara tener treinta y dos años de antigüedad, expresa que “actualmente se está perdiendo el estudio de observación, sobre todo en las áreas en las cuales más lo necesitan como es la parte de biológico, por ejemplo.”

El informante DA05 también alude a la reducción horaria y la relaciona con determinados aspectos emocionales del estudiante de E.M.S, planteando que “es una cuestión de tiempos, (...) del tiempo que lleva desarrollar algo que no frustre” ya que es de los trabajos “que más pueden frustrar al estudiante”. El docente argumenta que: “en lo nuestro, acordate que vemos lo que hizo el de al lado enseguida” por lo tanto “el estudiante se expone permanentemente”. En consecuencia, siendo una práctica que demanda una determinada fidelidad en la reproducción, el estudiante se inhibe si considera que su trabajo no “quedó igualito”. El docente finaliza su planteo relatando que anteriormente involucraba la práctica en tercer año de Ciclo Básico, en donde cada tarea se desarrollaba durante tres clases presenciales, pero considera que la relevancia que tenía para el estudiante no “compensaba el tiempo” que implicaba en un aula.

En relación a lo anterior, el informante DA07 declara involucrar el dibujo de observación solamente para casos puntuales y en general, relacionado con el estudio de la perspectiva. El docente plantea que “el dibujo de observación facilita quizás entender un poco el espacio y cómo llevarlo al plano”, sin embargo sostiene que a veces la

persona comprende mejor el espacio a través de aplicaciones digitales y “no se maneja con el dibujo de observación, no se maneja con las proyecciones”. En esos casos por tanto, el dibujo de observación le aporta al alumno muy poco, y tal vez “lo complica más de lo que le aporta”. Entonces, aunque el docente considere “que es esa la forma de apropiarse del conocimiento”, si el alumno “padece” la tarea, no se va a producir aprendizaje.

El informante DA03, a pesar de que le otorga al dibujo de observación un rol muy importante en sus cursos también hace referencia a aspectos vinculados al control de las emociones, planteando que: “un dibujo de observación siempre genera una tensión en el alumno, porque es una situación de una alta concentración”.

Es importante destacar que de los cinco informantes que declaran involucrar de manera limitada el dibujo de observación en sus cursos, dos parecen asociarlo con una práctica pasiva (a pesar de detallar los contenidos que se abordan a través de la misma).

El informante DA11 plantea que “no hay mucha posibilidad de que ellos (los estudiantes) tomen decisiones” durante esta práctica, y que no considera que a través del dibujo de observación “puro” se puedan desarrollar habilidades vinculadas al desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico las cuales son por demás importantes para la orientación artística.

El informante DA09 tampoco involucra el dibujo de observación como una práctica en sí misma declarando que “observar y prestar atención a las cosas” no es lo mismo que dibujar. Por tanto, la observación, la experimentación y el desarrollo de la motricidad, se pueden conseguir “sin necesidad de dibujar mirando”. El informante manifiesta que lo importante es haber experimentado lo que se pretende representar y abordarlo, desde “lo que cada uno siente”.

En cuanto a las habilidades de aprendizaje involucradas en esta práctica, la búsqueda de antecedentes da cuenta de un gran número de investigaciones que analizan las ventajas perceptivas de los artistas y el vínculo entre éstas y el dibujo de observación (Kozbelt y Ostrofsky 2019). Por tal motivo, vale la pena destacar que, en concordancia con lo anterior, 8 de 11 informantes relacionan a esta práctica con el desarrollo de la percepción visual y lo manifiestan en general en expresiones tales como: aprender a ver, reconocer la diferencia entre mirar y ver, reconocer la diferencia entre mirar y observar.

Esta función, está además asociada a la apreciación de ciertas cualidades de los objetos tales como color, textura y proporciones y es reconocida por los informantes como fundamental para el desarrollo de procesos característicos de las asignaturas visuales. La Tabla 30 presenta las expresiones de informantes que destacan el rol del dibujo de observación en relación al desarrollo de la percepción visual.

Tabla 30

Relación entre el dibujo de observación y el desarrollo de la percepción visual.

Informante	Rol atribuido al Dibujo de Observación
DA01	Aprender a ver, reconociendo a través del registro, cualidades como forma y textura y presencia de sombras y pliegues.
DA02	Reconocer la diferencia entre mirar y ver.
DA03	Aprehender el objeto, integrando su forma, percibiendo su configuración formal (simetría, ritmo) y capturando cualidades como textura y volumetría.
DA06	Aprender a ver más allá, reconocer la esencia de lo que veo.
DA07	Prestar atención a aspectos de la realidad tales como la incidencia de la luz sobre las superficies y a cualidades de los objetos como textura y color.
DA08	Hacer explícita la diferencia entre ver y observar.
DA10	Poner en juego la capacidad de observación.
DA11	Aprender a ver, para representar y luego poder producir (generar forma).

Nota. Elaboración propia.

Además de lo anterior, y lejos de considerar al dibujo de observación como una práctica pasiva o meramente imitativa, varios informantes describen otros procesos cognitivos que tienen lugar durante su desarrollo. El informante DA03 plantea que “dibujar es pensar” y es la forma de resolver situaciones que tengan que ver con el campo de la visualidad. El docente declara que en sus cursos, todos los procesos comienzan con la observación dado que el dibujo es la herramienta que “permite generar ese nuevo pensamiento” y agrega que es recién luego de aprehender al objeto, de integrarlo, de capturar su forma de la mejor manera posible, que el estudiante puede “pensar en dar saltos cognitivos” que lo lleven a otras etapas.

En estrecha relación con lo anterior, el informante DA06 señala que tomar decisiones vinculadas a la representación de lo que se observa, habilita al estudiante a “resolver un montón de situaciones dentro de la asignatura”. Por tanto, plantearse cuestiones tales como: “¿Qué pasa con la forma externa del jarrón?, ¿Qué no es jarrón?, ¿Cuál es el orden, cuál es la composición que tiene ese jarrón?” permiten al estudiante ir desarrollando estrategias para luego resolver otras problemáticas.

Acorde a lo planteado por Lima Freire y Duarte (2019), ciertas expresiones como: comprender lo que se observa, analizar, abstraer, y agudizar la sensibilidad y la percepción visual, podrían vincularse con concepciones activas e intermedias del aprendizaje las cuales dan cuenta de procesos cognitivos comprensivos, transformadores y orientados a niveles de percepción más profundos que los cotidianos.

A su vez, la dicotomía planteada por los autores entre el dibujo artístico entendido como una actividad activa o pasiva, parece identificarse también en las expresiones relevadas, siendo que uno de los informantes no le atribuye un rol preponderante en relación a la expresión personal y otro no considera que el alumno involucre decisiones durante la misma.

Atendiendo a lo planteado por Kozbelt y Ostrofsky (2019) interesa presentar lo expresado por el informante DA05 quien reconoce la cantidad de decisiones que debe tomar el estudiante al abordar una tarea de observación. Éstas se relacionan por ejemplo, con la selección de lo que van a observar o con el modo en van a centrar la reproducción en la hoja o con el encuadre. Además de lo anterior, el estudiante debe identificar entre el color que está observando y cómo lograr la mezcla, o de qué manera interactúan los colores de los volúmenes principales con el color del fondo.

En relación a la transferencia de conocimiento durante actividades de dibujo de observación, el informante DA04 declara otorgarle mucha importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales necesarios para abordar este tipo de tarea y por tanto, siempre comienza planteando al estudiante una búsqueda de información que luego se sistematiza en una carpeta. En ella se registra lo indagado en torno a “¿Qué es un dibujo de observación? ¿Por dónde se empieza? ¿Cuáles son los materiales?”. Los estudiantes entonces, abordan la tarea con una base teórica que además recoge información

específica sobre las distintas técnicas: “¿Cómo trabajar con la acuarela?, ¿Cómo trabajar con la tempera?, ¿Cómo trabajar con el lápiz?”.

Con respecto a esta subcategoría, interesa también lo señalado por el informante DA05 en cuanto a la importancia de la secuencia didáctica planteada por el docente, ya que será esto lo que les permitirá hacer el vínculo entre una situación y la siguiente.

En la misma línea, el informante DA08 plantea que “los dibujos de observación, por ejemplo en biológico, se van poniendo escalonados, desde menor dificultad a mayor dificultad”, por tanto “hay conceptos que uno no tiene por qué volver a repetir y están en el trabajo, o sea, (...) no se explican en esa propuesta y están en el resultado”. Por tanto, para favorecer la transferencia de conocimiento importa mucho la organización que el docente realiza de sus tareas, ya que si estas “se planifican de manera coherente y de manera de que cada concepto es acompañado por otros que van de menor dificultad, a mayor dificultad, los chiquilines son capaces después fácilmente, pero fácilmente, de resolverlo sin necesidad de que uno de los guíe y vuelva a repetir el concepto en el último trabajo. Es así.”

Del mismo modo, el informante manifiesta que “a los estudiantes no se les deja solos con la tarea (...) se les hace una guía de trabajo” y que el dibujo de observación es una actividad en donde se los guía más que en otras, porque al tener un modelo a reproducir, “hay cosas que son como muy objetivas y muy tangibles”. El docente señala que al abordar estas tareas, realiza una guía con determinados aspectos a tener en cuenta, tales como las proporciones, la verticalidad o la deformación perspectiva. Esta guía se aborda como trabajo previo a la tarea y aporta organización y estructura al trabajo del estudiante. En la misma línea, el informante DA05 destaca la importancia de la intervención del docente durante el proceso para llamar la atención del estudiante sobre ciertos aspectos que pueden pasarle desapercibidos.

El informante DA06 por su parte, señala que para favorecer la transferencia de conocimiento el docente debe ir explicitando los procedimientos y conceptos que se aplican, volviendo sobre ellos para hacer un “repaso” ante cada nueva propuesta. El docente enfatiza que: “lo que más hay que enseñar es que esa aplicación sea consiente, enseñarles a que sean conscientes de lo que están haciendo” ya que a veces el alumno no relaciona lo que está haciendo con lo que hizo en clases anteriores. Una estrategia

que el docente señala como efectiva, es la elaboración de un mapa conceptual en el cual los estudiantes registren las herramientas y contenidos necesarios para realizar un dibujo de observación. Acorde al docente, puede que a la siguiente clase lo hayan olvidado, pero ante la pregunta: “¿Se acuerdan lo que escribieron en el pizarrón?” el estudiante rápidamente recuerda los conceptos registrados en el mapa conceptual. El informante manifiesta que: “toda información queda guardada, el tema es saberla sacar, y enseñarles a sacarla ¿no?”.

Para culminar el análisis de datos relacionado a las habilidades de aprendizaje, interesa destacar declaraciones en torno al desarrollo de ciertas habilidades que se involucran en estas actividades y son transferibles a otras áreas de conocimiento. El informante DA02 hace referencia a dichos de Ernesto Romero, quien se refería a lo anterior, como: el “valor instrumental” de la asignatura. Según el informante, Romero sostenía que había tres asignaturas en la currícula, con valor instrumental: música, literatura y dibujo, las cuales por el hecho de enfocarse en la parte creativa “trascienden (...) los determinados objetivos de esas asignaturas”.

El informante DA11 menciona algo similar al plantear que “el arte y la comunicación visual te desarrollan otras áreas del pensamiento y una creatividad que a su vez puede ser este aplicada en otros procesos, en otras áreas ¿no? que van más allá de lo artístico”.

Además de lo anterior, se hace alusión al desarrollo de diferentes modalidades de resolución de problemas: “por eso también se habla de la importancia de la educación artística para generar esas estrategias de pensamiento, o de resolución de problemas, que no necesariamente están vinculadas a lo lógico matemático”.

El informante DA03 por su parte, hace referencia al desarrollo del pensamiento intuitivo: “nosotros somos prácticamente, la única asignatura en la currícula, (...) que va a habilitar, o que va de alguna manera a motivar que suceda la construcción del pensamiento de la intuición. (...) Todas las demás asignaturas están ancladas en la lógica” (DA03).

3.3 Expresión Visual de las Habilidades de Aprendizaje Involucradas

El tercer objetivo específico de este trabajo se proponía inicialmente identificar la expresión visual de habilidades de aprendizaje involucradas en asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual a través de producciones de estudiantes.

Tomando en consideración lo relevado en cuanto al carácter tácito de los procesos involucrados en dichas asignaturas y con el fin de triangular la información verbal obtenida en las entrevistas semiestructuradas, se solicitó a los docentes el aporte de producciones realizadas por sus estudiantes de acuerdo a lo descrito en el apartado 2.5.1.

Sin embargo, a pesar de que tanto los referentes teóricos como los antecedentes empíricos relevados, sustentan la importancia de emprender el análisis de las producciones de estudiantes, ciertos obstáculos tanto en relación al acceso a los datos, como a la diversidad de abordajes presentes en los mismos, impidieron que dicho análisis se llevase a cabo. Dado el rol atribuido por los informantes a la imagen y al dibujo a mano en los procesos cognitivos involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual, se entiende que dichos obstáculos merecen un análisis en sí mismo.

3.3.1 Dificultades relativas al aporte de datos por parte de los informantes

La viabilidad del abordaje metodológico de esta investigación se evaluó tomando en cuenta el volumen de trabajo a través de plataformas digitales que tuvo lugar durante la pandemia COVID-19 en los cursos de los años 2020 y 2021. Acorde a lo anterior, se asumió que los docentes tendrían numerosos registros de producciones de estudiantes ya digitalizadas y por tanto, el acceso a las mismas no implicaría una dificultad.

Sin embargo, durante el desarrollo de las entrevistas se constató que varios de los informantes no contaban con registros actuales o tenían poca certeza en cuanto a la existencia de los mismos. En algunos casos, los docentes adjudicaron esta dificultad al hecho de que la plataforma Crea ya no permite archivar contenido de años previos y los mismos se eliminan al finalizar el curso lectivo (Informantes DA01, DA02, DA04). En otros casos, los docentes hacen referencia a modalidades propias de gestión de archivos digitales, expresando haber borrado sus registros para evitar que el volumen de información acumulada se tornase difícil de manejar. Sumado a lo anterior, y en

relación a las actividades de dibujo de observación, varios informantes declaran no abordarlas en sus cursos o al menos no hacerlo como una actividad específica (acorde a lo presentado en el apartado 3.2.2) y por lo tanto no cuentan con dichos registros.

Tal como se explicita en el apartado 2.7.2, al inicio de la fase de análisis, las producciones de estudiantes recibidas acorde a las características solicitadas, provienen de cinco de los once informantes. Dicha proporción, se considera que obstaculiza de por sí, emprender tanto el análisis, como la triangulación mencionados.

El reducido número de producciones llama la atención, dada la predisposición que muestran los docentes a compartir experiencias de su práctica docente durante las entrevistas, las cuales además, se describen de manera detallada y con un marcado sentido de propiedad.

El informante DA01 por ejemplo, da a conocer una práctica realizada en coordinación con Historia del Arte y describe los resultados logrados como “impresionantes” y “sorprendentes”, agregando que a nivel del aprendizaje logrado, el proceso fue “muy válido”. El docente termina su descripción destacando que fue un proyecto “muy bueno” y que lo ha descrito en reiteradas ocasiones porque entiende que sería importante que la práctica fuese replicada por otros docentes. A pesar de lo anterior, cuando se le pregunta si considera viable comunicar este saber explicitándolo por ejemplo a través de una guía, el informante responde que “no, no es fácil”. Aludiendo al carácter “mental” del arte y a ciertos atributos de la creatividad que, aunque está fundada en el conocimiento de reglas y conocimientos diversos, es “ese torbellino” que se da un momento determinado, declara que este saber: “es difícil de explicitar”.

El informante DA02 por su parte, hace mención a determinados ejercicios que considera “estimulan la imaginación” y “favorecen la creatividad” y por tanto propone año a año, ante grupos de segundo y tercero de Bachillerato. Lo anterior sugiere que esta práctica ha sido utilizada de manera sistemática por el informante dado que ha probado su eficacia. Sin embargo, solamente se accede al recuento verbal de la misma.

El informante DA08 por su parte, tal como se describe en el apartado 3.1.2 realiza una suerte de análisis longitudinal, al dar cuenta del modo en que la implementación del trabajo a partir de bocetos con alumnos de Ciclo Básico, demuestra ventajas en el rendimiento de estos estudiantes al cursar Bachillerato. Sin embargo, no se observa en

el docente predisposición a registrar o sistematizar los procesos y sus resultados, perdiéndose así la posibilidad de divulgar dicho saber docente.

Acorde a lo mencionado, se considera pertinente presentar ciertos planteos que se entiende podrían aportar luz para comprender las dificultades específicas que adquiere en este ámbito, la difusión del saber docente.

Flavia Terigi (2007) define el repertorio de los docentes como un conjunto de prácticas, recursos e instrumentos que se van generando a lo largo de la carrera y que no están en general formalizados o que no pueden ser verbalizados con la misma facilidad que las teorías. La autora señala la peculiar relación que tienen los docentes con el saber, dado que éstos no producen el saber que enseñan (éste es producido por otros) y tampoco producen saber en torno a la transmisión de conocimiento (aunque sí generan respuestas en relación a él). Lo anterior contribuye a generar “vacancias en el saber pedagógico disponible” (p. 111) que según la autora están vinculadas a determinadas coordenadas institucionales. En relación a éstas, la autora plantea por una parte, que es importante la reflexión en torno a quién tiene la autoridad para sistematizar la práctica docente. Por otra, señala que es pertinente analizar las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos generados en la práctica, en componentes de la teoría educativa pública, dado que producir saber pedagógico requiere formular conocimientos de modo que puedan ser discutidos por otros, puestos a prueba y sometidos a análisis y crítica. Este segundo punto planteado por Terigi, se considera fundamental para comprender las dificultades encontradas durante esta investigación en relación al acceso a datos gráficos generados en las prácticas de aula.

Por su parte Daniel Suárez (2010), poniendo el foco en el vínculo entre el ámbito de la investigación y la práctica situada, señala los problemas de comunicación entre el mundo de la investigación educativa (académica) y el mundo de las prácticas escolares. El autor afirma que es necesario “elaborar un nuevo lenguaje para la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas” (p. 132). Suárez señala que desde la práctica docente se cuestionan los productos de la investigación educativa ortodoxa, dado que en ellos no se reflejan sus prácticas ni se solucionan sus problemas. A su vez, desde el ámbito académico se plantea la ausencia de canales que permitan extender los resultados de las investigaciones hacia las escuelas.

Para explicar lo anterior, el autor plantea que hay determinadas “razones de índole epistemológica, sociológica y también política” (p. 134). A nivel epistemológico se hace alusión al 'consenso ortodoxo' acorde al cual el saber social válido es el que se produce en función de reglas, principios y procedimientos de la investigación científica. A nivel político, existen relaciones de poder asimétricas, mediante las cuales el profesorado queda excluido de los procesos de producción de los saberes relacionados con su profesión mediante una operación de “separación, de dominación y de colonización” de una forma de saber, una comunidad de práctica y un lenguaje, sobre otro. El autor cita a McEwan (1998) para afirmar que actuar desde una práctica determinada, involucra la competencia de hablar su lenguaje y que “los cambios en el lenguaje de la práctica pueden ser vistos como cambios en la práctica misma” (Suárez, 2010, p. 141).

Acorde a los planteos de Tsoukas (2005), presentar al conocimiento tácito como conocimiento aún no explicitado es erróneo, dado que éste pierde su esencia al ser articulado en proposiciones y analizado como un objeto separado de la práctica. Por tanto este tipo de conocimiento demanda un modo específico de comunicación.

A la luz de los antecedentes presentados, la dificultad del acceso a datos podría explicarse en relación al carácter tácito del conocimiento involucrado. Dicho conocimiento, al no ser compatible con descripciones a través de proposiciones lógicas y requerir una expresión que involucra la imagen, es ajeno al “consenso ortodoxo” mencionado por Suárez (2010) no adaptándose por tanto, a las reglas epistémicas dominantes. Los docentes de asignaturas visuales, no encontrarían así, vías accesibles para registrar y divulgar el saber generado en las prácticas de aula.

3.3.2 Dificultades relativas al diseño metodológico

Además de lo planteado en el apartado anterior, las producciones recibidas a pesar de ser escasas en número, dan cuenta de una diversidad de abordajes que supera lo esperado. Aun habiendo seleccionado el tipo de actividad a relevar, la condición de ámbito de conocimiento estructurado de manera ambigua atribuida a la Educación Artística, se expresa por demás en la variedad de planteos docentes existente en las propuestas recibidas. El aspecto mencionado vuelve a la identificación de patrones de similitud o diferencia, una actividad por demás compleja.

Lo anterior parece sugerir que acometer el análisis propuesto en relación al tercer objetivo específico demandaría un diseño metodológico diferente al utilizado en este trabajo. En primera instancia, se entiende que hubiese sido necesaria una delimitación mucho más acotada y precisa del tipo de actividad a analizar, especificando con mayor claridad ciertos aspectos de la propuesta, como por ejemplo el tipo de técnica. Por otra parte, considerando la producción en estos ámbitos como una actividad situada y en interacción con el contexto, se entiende que identificar las habilidades de aprendizaje involucradas en la realización de las producciones, hubiese demandado contar con registros de los procesos.

Acorde a lo planteado, se entiende que para obtener datos gráficos pasibles de ser analizados sería pertinente diseñar un instrumento que redujese la complejidad o ambigüedad del ámbito de estudio expresada en las producciones.

Otro aspecto que interesa señalar en relación al registro de actividades entendido como una práctica sistemática, se vincula con la calidad de las imágenes recibidas. Varias de las mismas no cuentan con la resolución necesaria como para ser publicadas o impresas en papel. En algunos casos esto se debe al modo en que se tomó la fotografía original, y en otros, al tamaño del archivo con que se almacena y comparte. Por consiguiente, se entiende que realizar un análisis centrado en producciones gráficas, demandaría establecer pautas para captar y almacenar las imágenes que asegurasen determinados criterios de calidad.

Dado que varios de los informantes declaran no acometer el dibujo de observación como una actividad específica, sino vinculada al desarrollo de otras propuestas, las imágenes recibidas presentan dicha práctica asociada a la composición creativa.

A continuación, se exponen producciones que dan cuenta de la heterogeneidad de abordajes presentes en las imágenes recibidas, las cuales además, integran la práctica del dibujo de observación a tareas de composición creativa.

Figuras 7 y 8

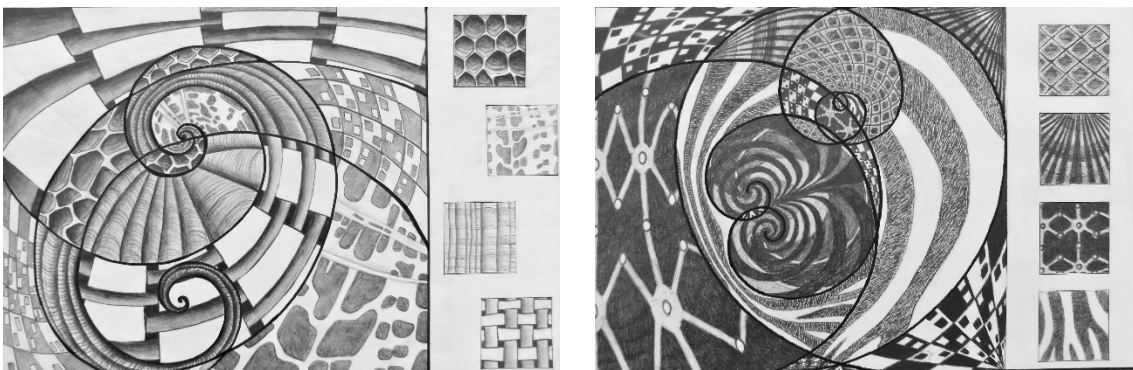
Producciones de Composición realizadas en la asignatura Comunicación Visual, orientación Biológica, integrando el estudio de las proporciones de la mano al lenguaje del surrealismo. Técnica libre sobre papel.



Nota. Fuente: Informante DA04

Figuras 9 y 10

Producciones de Composición realizadas en la asignatura Comunicación Visual, orientación Biológica integrando la observación de texturas al estudio de la espiral áurea. Lápiz grafito sobre papel.



Nota. Fuente: Informante DA08

Figuras 11 y 12

Producciones de Composición realizadas en la asignatura Comunicación Visual, orientación Científica, a partir de la transformación lúdica de modelos observados. Técnica libre sobre papel.



Nota. Fuente: Informante DA02

Capítulo 4: Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación en relación a los objetivos planteados.

4.1 Conclusiones en Relación a los Objetivos Específicos

Para llevar a cabo el objetivo general de este trabajo, se plantearon tres objetivos específicos.

4.1.1 Respecto al Primer Objetivo Específico

Este objetivo se enfocó en la caracterización de los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Educación Media Superior. En relación a esto, la investigación ha permitido conocer tanto el rol de la imagen y de los bocetos en dichos procesos como también información en torno a sus características específicas, a su estructura y fases, y a las diferencias entre los procesos orientados a productos artísticos y productos de diseño que se abordan en las asignaturas del área. Dichos resultados se sintetizan en la Figura 12.

En las asignaturas visuales de Enseñanza Media Superior la imagen se presenta y produce a través de diversas modalidades, ya sean analógicas o digitales, fijas o móviles, y por medio de diferentes técnicas y procedimientos que incluyen desde composiciones creativas hasta producciones de dibujo técnico.

El rol de la imagen es por tanto fundamental en los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual, y su relevancia adquiere varias dimensiones.

En primera instancia, la imagen está implicada de manera sustancial en el abordaje de los aspectos productivo, crítico y cultural de los procesos de aprendizaje que se analizan. A pesar de ello, es la producción de imágenes la que obtiene un rol prioritario entre los objetivos de las asignaturas del área.

En segundo lugar, la imagen es indispensable tanto al proponer actividades como al introducir contenidos. No obstante, la interacción con el sistema verbal es reconocida como relevante de cara a los procesos de análisis y síntesis necesarios para avanzar en la construcción de conocimiento.

En tercer lugar, y en lo que respecta a la orientación biológica, la imagen se considera esencial en relación al desarrollo de la percepción visual, y por tanto se asume como imprescindible para el aprendizaje de la biología y el desempeño en ámbitos relacionados.

En cuanto al trabajo con bocetos, éste se reconoce como fundamental, y su práctica se asocia al desarrollo de varios procesos importantes para las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual.

El primero de ellos tiene que ver con el análisis del problema y el desarrollo de la idea, e involucra acciones como: analizar las distintas variables del problema, configurar gradualmente la idea a desarrollar, ensayar, afinar, construir, pensar, desarrollar, manipular, y definir la idea.

El segundo está relacionado con la visualización y la comunicación de la idea de cara a promover la autoevaluación y facilitar la retroalimentación del docente. Lo anterior comprende las siguientes acciones: plasmar el pensamiento, comunicar ideas de manera instantánea, comunicar ideas a los pares, y permitir que el docente retroalimente en tiempo real el trabajo del alumno.

El tercer grupo de acciones involucra el boceto con el fin de ayudar al estudiante a salir de su zona de confort y evitar los estereotipos. Lo anterior integra: el análisis de las posibles acciones o camino para resolver una propuesta, la profundización en relación a una idea inicial (ir más allá), y la posibilidad de trascender la consigna planteada y buscar una expresión personal.

El cuarto grupo se relaciona directamente con la gestión y el desarrollo de los procesos personales de construcción de conocimiento y agrupa acciones orientadas a la toma de consciencia en torno al avance realizado, tales como ver las huellas de la primera idea y reconocer el progreso realizado.

El uso sistemático del boceto de ideación demuestra ser más beneficioso para los alumnos de Bachillerato cuando es implementado desde Ciclo Básico, ya que se integra de forma natural a sus procesos de construcción de conocimiento y, orientando el foco al proceso en lugar de al resultado, habilita tanto la naturalización del ensayo y error como de la retroalimentación docente.

A pesar de todo lo expresado, determinados factores obstaculizan la implementación del boceto en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual. Estos factores están por una parte relacionados con aspectos relativos al desarrollo del estudiante de Bachillerato tales como el miedo a equivocarse. Por otra parte con características del estilo de vida actual, el cual promueve la preferencia por lo inmediato. Y por último, con diferencias en relación a los estilos de aprendizaje, acorde a las cuales algunos alumnos prefieren expresarse a través de otros medios.

En relación a la estructura y fases de los procesos analizados se concluye que, dadas las características del estudiante de Enseñanza Media Superior, éstas dependen en gran medida del abordaje docente. Se observan así tres modalidades. La modalidad predominante aborda los procesos de manera pautada, estableciendo un tipo determinado de estructura tanto en relación a la cantidad de etapas como al tiempo dedicado a cada una y las acciones que se llevan a cabo en las mismas. Dato éste por demás relevante, dado que mientras se ayuda al estudiante a enfocarse, se propone un planteo lineal y orientado al resultado, el cual no siempre es compatible con la naturaleza cíclica de los procesos. Una segunda modalidad, que se reconoce como intermedia, brinda orientación y guía reconociendo las diferencias entre las modalidades de los alumnos. Y, por último, un abordaje que postula la imposibilidad de prefigurar procesos que se reconocen de carácter individual y de naturaleza cíclica.

En relación a las diferencias entre procesos artísticos y procesos de diseño, la mayoría de los informantes considera que son en esencia procesos similares. Las diferencias se atribuyen en general al uso de sistemas de representación codificados y al énfasis en los aspectos funcionales y las condiciones de partida que orientan el proceso de diseño. El proceso artístico, sin embargo, aunque demanda el conocimiento de reglas de composición, se asume más libre y orientado a una búsqueda interior.

El carácter de ámbito de conocimiento poco estructurado o complejo, aporta un marco para comprender los aspectos característicos y específicos de los procesos de construcción de conocimiento que se analizan. En relación al estudiante, el trabajo acorde a problemas abiertos permite desarrollos con diversidad de soluciones válidas y habilita la coexistencia de diferentes procesos dentro de una misma clase.

Además de lo mencionado, el trabajo de ideación de formas y volúmenes se vincula con el despliegue de imágenes mentales las cuales desarrollan el pensamiento visual. A su vez, la posibilidad de expresar el pensamiento a través del dibujo se asocia a un tipo de pensamiento que habilita operaciones mentales dinámicas entre lo abstracto y lo concreto.

Por último, se reconoce el rol del pensamiento intuitivo en los procesos analizados, los cuales están en muchos casos condicionados por aspectos emocionales.

Figura 13

Caracterización de procesos de construcción de conocimiento involucrados en asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior.

<p>IMAGEN</p> <p>Fundamental, muy importante, básica, clave</p>	<p>Asociada a los dominios crítico, cultural y productivo de la Educación Visual y Artística.</p> <p>Su producción es prioritaria en las asignaturas visuales.</p> <p>Su rol en la percepción de cualidades se complementa con el análisis habilitado por el sistema verbal.</p> <p>Es esencial en la orientación Biológica al relacionarse estrechamente con el desarrollo de la percepción visual.</p> <p>Se involucra en modalidad fija o móvil, bi o tridimensional, analógica o digital.</p> <p>Se produce a través de diversidad de técnicas y procedimientos (desde composiciones creativas a sistemas codificados).</p>
--	---

<p>BOCETOS</p> <p>Rol fundamental en los procesos</p>	<p>Permiten:</p> <table border="0"> <tr> <td>analizar el problema y desarrollar la idea</td> <td>visualizar y comunicar la idea</td> <td>salir de la zona de confort y evitar estereotipos</td> <td>gestionar y desarrollar los procesos</td> </tr> </table> <p>Beneficios son mayores en el estudiante de E.M.S. cuando se implementa desde Ciclo Básico.</p> <p>Obstáculos (para su implementación)</p> <ul style="list-style-type: none"> -miedo equivocarse -dificultad para expresarse a través del dibujo manual -preferencia por lo inmediato. 	analizar el problema y desarrollar la idea	visualizar y comunicar la idea	salir de la zona de confort y evitar estereotipos	gestionar y desarrollar los procesos
analizar el problema y desarrollar la idea	visualizar y comunicar la idea	salir de la zona de confort y evitar estereotipos	gestionar y desarrollar los procesos		

<p>ESTRUCTURA Y FASES</p> <p>Dependen del abordaje docente</p>	<p>Se observan tres modalidades:</p> <p>Pautada: (predominante) Determina fases y tiempo de desarrollo. Aporta orientación y enfoque pero dificulta desarrollos cíclicos.</p> <p>Intermedia: propone una guía y habilita desarrollos personales, no necesariamente lineales.</p> <p>Individual: acorde a intereses y estilo de aprendizaje de cada alumno, no reconoce estructuras preconcebidas para el pensamiento divergente.</p>
<p>ARTE Y DISEÑO</p>	<p>En general se abordan como procesos similares. Ambos involucran tanto creatividad como investigación.</p> <p>Las diferencias se centran en las condicionantes funcionales y uso de sistemas codificados en el proceso de diseño y la búsqueda hacia el interior en el proceso artístico.</p>
<p>CARACT. ESPECÍFICAS</p>	<p>Conocimiento poco estructurado: diversidad de soluciones válidas, coexistencia de diferentes procesos en el aula.</p> <p>Trabajo con imágenes: creación de imágenes mentales y desarrollo del pensamiento visual.</p> <p>Dibujo a mano: operaciones mentales dinámicas entre lo abstracto y lo concreto.</p> <p>Emociones: pensamiento ligado a la afectividad y la intuición.</p>

Nota. Fuente: elaboración propia

4.1.2 Respecto al Segundo Objetivo Específico

El segundo de los objetivos específicos se propone categorizar habilidades de aprendizaje que posibilitan los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual en estudiantes de Educación Media Superior.

Dada la amplitud de los contenidos que se incluyen en el programa y la diversidad que habilitan en lo que respecta al abordaje docente de los mismos, para conocer dichas habilidades la indagación se enfocó en dos grupos de actividades: composición o configuración formal y dibujo de observación.

Las actividades de composición o configuración formal se trabajan a partir de diversas técnicas y medios y en ellas se involucran conceptos clave como: orden, equilibrio,

simetría, ritmo, énfasis, módulo y proporción. Dichos conceptos se abordan por los docentes de diversas formas tales como: partir de la observación y el dibujo para aprehender criterios formales, explicitar con claridad las definiciones o conceptos clave, o fomentar su reconocimiento a través de la experiencia sensible.

El trabajo a partir de ejemplos se considera fundamental para el abordaje de los contenidos relacionados pero, mientras que algunos docentes presentan los referentes al inicio de sus propuestas, otros consideran que ese proceder condiciona en gran medida los resultados de los estudiantes. Dichos docentes trabajan a partir de representaciones visuales esquemáticas o introducen los ejemplos en la medida en que los conceptos se presentan en las producciones de los estudiantes.

Dado que la definición de los conceptos clave mencionados varía entre una aplicación y otra, la transferencia de conocimiento en actividades de configuración formal se reconoce como significativamente compleja. Acorde a lo anterior, la capacidad del estudiante de acceder al conocimiento previo relevante para su aplicación en nuevas situaciones debe estar mediada por varias estrategias docentes. Estas estrategias se relacionan tanto con la forma en que se diseña cada actividad y se ordena la secuencia didáctica, como también, con la revisión de conceptos clave que se realiza antes de cada nueva propuesta.

En cuanto a las actividades de dibujo de observación, éstas se abordan tanto en modalidad directa como indirecta y, a través de la misma, se trabajan diversos contenidos como: concepto de escala, teoría del color, teoría de la iluminación, claroscuro, encuadre, criterios de configuración formal, reglas de la percepción y relaciones de proporción.

Dicha práctica es considerada muy importante por la mayoría de los docentes y se la asocia principalmente con el desarrollo de la percepción visual y por tanto, con varios procesos fundamentales y característicos de las asignaturas del área, los cuales están directamente vinculados a ella.

No obstante lo anterior, se advierte un declive de la presencia del dibujo de observación en la planificación docente. Dicho declive se asocia a una incompatibilidad entre la cantidad de tiempo necesario para lograr producciones de calidad y la carga horaria atribuida dentro de la currícula nacional a las asignaturas visuales. Lo anterior, sumado

a la amplitud de contenidos existente en los programas, provoca que varios docentes prioricen otro tipo de actividades para abordar los contenidos de sus cursos.

Al igual que con las actividades de configuración formal, la transferencia de conocimiento en relación al dibujo de observación depende de la forma en que el docente organiza las tareas graduando su dificultad y de su orientación durante la ejecución de las mismas.

En relación a las habilidades de aprendizaje involucradas por los estudiantes en asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior, se puede concluir que éstas son tanto de carácter cognitivo, como metacognitivo y emocional. Varias de las acciones involucradas están directamente vinculadas a la percepción visual, constatándose así, su carácter activo dentro de los procesos implicados en las asignaturas del área.

Para categorizar dichas habilidades, se elabora la Figura 14, la cual integra también lo relevado en relación a la práctica del boceto de ideación.

Figura 14

Categorización de habilidades de aprendizaje involucradas en asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior.

	BOCETOS	CONFIGURACIÓN FORMAL	DIBUJO DE OBSERVACIÓN
COGNICIÓN	<p>Identificar y analizar las variables que definen el problema a resolver.</p> <p>Analizar y cotejar las diferentes posibilidades de resolución de un problema.</p> <p>Configurar gradualmente las ideas a desarrollar.</p> <p>Exteriorizar las ideas preliminares a través de recursos gráficos.</p> <p>Exteriorizar de manera instantánea las ideas a medida que se presentan.</p> <p>Explorar posibilidades para una expresión personal que trascienda la consigna planteada.</p>	<p>Aprehender e integrar los criterios formales que estructuran los ejemplos observados.</p> <p>Abstracter criterios formales para aplicarlos en nuevas composiciones.</p> <p>Ordenar, relacionando cada nuevo elemento con los existentes.</p> <p>Prever la relación de cada elemento con los que se colocarán luego.</p> <p>Jerarquizar elementos logrando relaciones formales que comuniquen mensajes claros.</p> <p>Comunicar sentido a través de herramientas específicas de la asignatura.</p>	<p>Seleccionar los aspectos relevantes del modelo a reproducir.</p> <p>Tomar decisiones compositivas en cuanto al encuadre del modelo en el soporte a utilizar.</p> <p>Reconocer a través del registro, las cualidades de los objetos observados (forma, color, textura, incidencia de la luz).</p> <p>Comprender la tridimensionalidad y desarrollar estrategias para representarla en el plano.</p>
METACOGNICIÓN	<p>Evaluar de manera dinámica el producto en desarrollo.</p> <p>Desarrollar estrategias de gestión de procesos de construcción de conocimiento (a partir del registro en cuaderno de bocetos).</p> <p>Reconocer el progreso realizado a partir del registro de las ideas iniciales.</p> <p>Trascender estereotipos explorando opciones que se alejen de la idea inicial.</p>	<p>Seleccionar el conocimiento relevante adquirido a través del análisis de ejemplos.</p> <p>Evaluar el significado que adquieren los conceptos al aplicarlos en una nueva situación.</p> <p>Adquirir conciencia en torno al conocimiento propio.</p> <p>Tomar decisiones fundamentadas en pos de objetivos determinados.</p> <p>Autoevaluar producciones de manera dinámica, analizando continuamente las decisiones compositivas.</p>	<p>Evaluar en qué medida la representación lograda se asemeja al modelo.</p> <p>Identificar y aplicar el conocimiento previo relevante para representar fielmente lo observado.</p>
EMOCIÓN	<p>Naturalizar la retroalimentación de docente y pares sobre el producto en desarrollo.</p>	<p>Expresar de manera objetiva y fundamentada sensaciones percibidas ante los hechos creativos propios y ajenos.</p> <p>Transitar por el ensayo y error en ausencia de certezas sobre el resultado final.</p> <p>Aceptar y valorar crítica de pares sobre las producciones propias.</p>	<p>Exponerse a la comparación del trabajo propio con el modelo y las producciones de pares.</p> <p>Manejar la frustración al no lograr el resultado deseado.</p> <p>Tolerar vínculos prolongados y de alta concentración para con una actividad.</p>

Nota. Fuente: elaboración personal.

4.1.3 Respeto al Tercer Objetivo Específico y Reflexiones Finales

El escaso número de producciones gráficas aportadas por los informantes, sumado a la diversidad de abordajes presentes en los mismos, no permite acometer el análisis visual previsto. Lo anterior se asume como oportunidad dado que abre ciertas interrogantes que permiten esbozar las posibles proyecciones a futuro de la presente investigación.

En el análisis de los aspectos planteados, asumidos como dato, habilita una reflexión en torno a las dificultades específicas de sistematizar y divulgar el saber docente generado en las asignaturas visuales, y a la necesidad de construir diseños metodológicos que permitan la recolección focalizada de datos gráficos para documentar el quehacer de los estudiantes entendido como proceso.

Se considera por tanto relevante plantear determinadas cuestiones en relación a la posibilidad de sistematizar y comunicar el saber que se genera en las prácticas de aula de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual. La relevancia se vuelve mayor considerando que los contenidos y procedimientos en ámbitos de conocimiento poco estructurado, no se encuentran en general organizados en libros de texto y que, dado su carácter tácito, no son pasibles de ser descritos en un paso a paso.

Considerando la especificidad de los contenidos y procesos de las asignaturas visuales interesa preguntarse cuál es el vínculo entre la formación docente y la posibilidad de encontrar vías adecuadas para sistematizar este tipo de saberes.

Terigi (2012) cita a Pogré para dar cuenta de que los “estudios sobre el aprendizaje docente ponen el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar” (Pogré, 2011, citado en Terigi, 2012, p.33). Sin embargo, el sistema formador tiende a simplificar este saber, alejándolo de la reflexión y centrándolo en conocimiento declarativo impartido en cursos de acción práctica de tradición tecnocrática que instala prácticas tanto homogéneas como homogeneizadoras. La autora resalta la importancia de una formación continua que incorpore experiencias de innovación e investigación. Señalando que la formación inicial no agota la transmisión de saberes necesarios,

sostiene que los docentes tienen distintas necesidades a lo largo de su extensa carrera profesional y que se van haciendo expertos de manera paulatina.

Terigi realiza una analogía con los programas de computación y denomina saber pedagógico por defecto a aquel con el cual contamos y que circula por nuestras redes institucionales. Si no lo personalizamos, si no escogemos de manera deliberada otras opciones, éste funciona y se reproduce de manera automática y “nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento; nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos” (p.29).

Pensando en la posibilidad de incluir en la teoría educativa pública saberes que se generan y comunican a través de la imagen y que son altamente dependientes del medio a través del cual se expresan, interesa el planteo de Tsoukas (2005). El autor argumenta la relevancia del conocimiento tácito y cita a Wittgenstein, quien enfatiza la importancia de recordarnos a nosotros mismos sobre aquello que sabemos cuando nadie nos lo pregunta, pero ya no lo sabemos cuando debemos dar un recuento de ello: “Something that we know when no one asks us, but no longer know when we are supposed to give an account of it, is something that we need to remind ourselves of” (Wittgenstein 1958, citado en Tsoukas 2005, p. 141).

Según Tsoukas, el conocimiento tácito no puede ser capturado, traducido o convertido, sino solamente presentado, manifestado a través de lo que hacemos. Lo anterior no implica que no podamos transmitirlo o hablar sobre las destrezas que involucra, en efecto deberíamos hacerlo. Lo importante es que no lo hagamos intentando convertir el conocimiento tácito, sino buscando nuevas formas de instrucción, prestando atención al modo en que nosotros mismos desarrollamos nuestras tareas para así comprender y recordar hacia dónde dirigir el foco al explicarlo al otro, guiándolo para que advierta determinadas conexiones.

El conocimiento que se genera durante las prácticas de aula de las disciplinas visuales está en gran medida vinculado a la resolución de problemas abiertos a través de procesos que no son lineales ni causales, y no pueden ser descritos en forma de proposiciones lógicas. La representación gráfica es fundamental para este modo específico de construir conocimiento cuya expresión es altamente dependiente de las técnicas y medios utilizados. Analizar las producciones generadas, lejos de intentar

operacionalizar el conocimiento tácito, demanda reconocer que nuevos saberes se consolidan, como dice Tsoukas, cuando a través de la interacción social encontramos novedosas formas de distinguir y caracterizar nuestras prácticas.

“Symmetry and order do not make a composition. It is the apparent accident to regularity which the artist actually controls by which he makes or mars a work.”

[La simetría y el orden no hacen una composición. Es el aparente accidente hacia la regularidad que el artista en realidad controla, y con el que hace o arruina una obra] (Alexander Calder, 1943, como se citó en Lipman, 1976, p. 33).

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, I. (2005). Educar desde y para la experiencia estética. La educación artística y la formación de los sujetos. En F. Miranda & G. Vicci (Eds.), *La Educación Artística Pre-Universitaria* (pp. 3-23). Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad de Arte y Ciencias Sociales.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2022). *ATLAS.ti (versión 22.0.5.0)* [software].
- Bravo, U. & Bohemia, E. (2019). Representaciones del proceso de diseño: de la didáctica a la metáfora. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (103), 67-84. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi103.4127>
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61- 82.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica.
- Borges, M. (2008). Habitar un rol: La tarea del profesor adscriptor de Comunicación Visual-Dibujo como oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 47-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2732>
- CEDEFOP (2014). *Terminología de la política europea de educación y formación. Selección de 130 términos clave*. Publications Office of the European Union.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cisterna Cabrera, F. (s.f). *Métodos de Investigación Cualitativa en Educación. Guía teórico-práctica*. Universidad del Bio-Bío.

- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. [Arte y cognición: Integrando las artes visuales al currículum]. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* [Reconsiderando la cognición y el currículo]. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación (s.f.). *Líneas de investigación*.
<https://ie.ort.edu.uy/investigacion>
- Fava, M. (2010, diciembre 14). *What is the role of observational drawing in contemporary art & design curricula?* [Presentación de artículo]. Graphicacy & Modelling, Limerick, Irlanda.
- Fava, M. (2014). *Understanding Drawing: a cognitive account of observational process*. [Doctoral thesis, Universidad de Loughborough]. Loughborough University research repository.
https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/Understanding_drawing_a_cognitive_account_of_observational_process/9333119/1
- Fava, M. (2019). *A Decline in drawing ability? [¿Un declive en la habilidad para dibujar?]*. *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), s.n.
<https://doi.org/10.1111/jade.12255>
- Glaveanu, V., Lubart, T., Bonnardel, N., Botella, M., de Biais, P. M., Desaint-Catherine, M., Georgsdottir, A., Guillou, K., Kurtag G., Mouchiroud C., Storme M., Wojtczuk A. & Zenasni, F. (2013). *Creativity as action: findings from five creative domains* [La creatividad como acción: hallazgos desde cinco dominios creativos]. *Frontiers in Psychology*, 4(176), 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00176>

- Herrera Clavero, F. (2001). Habilidades Cognitivas. Notas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada [artículo digital]. https://www.academia.edu/7194305/HABILIDADES_COGNITIVAS
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Hewitt, M. A. (2019). Sketches as Cognitives Traces: Alvar Aalto at Imatra [Los Bocetos como Rastros Cognitivos: Alvar Aalto en Imatra]. *New Design Ideas*, 3(1), 5-20.
- Ivcevic Pringle, Z. & Nusbaum, E. (2017). From Having an Idea to Doing Something With it: Self-Regulation for Creativity [De Tener una Idea a Realizar Algo con ella: Autorregulación para la Creatividad]. En M. Karwowski & J.C. Kaufman (Eds.). *The creative self. Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity* (pp. 343-365). Elsevier Academic Press.
- Kozbelt, A. & Ostrofsky, J. (2019). Expertise in Drawing [Expertise en el Dibujo]. En K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 576-595). Cambridge University Press.
- Kozbelt, A. & Seeley, W. P. (2007). Integrating Art Historical, Psychological, and Neuroscientific Explanations of Artists' Advantages in Drawing and Perception [Integrando Explicaciones desde la Historia del Arte, la Psicología y la Neurociencia para las Ventajas de los Artistas en el Dibujo y la Percepción]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 80-90.
<http://dx.doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.80>
- Lima Freire, L. & Duarte, A. (2019). Aprendizagem do desenho artístico no ensino superior: concepções de estudantes [Aprendizaje de dibujo artístico en la enseñanza superior: concepciones de estudiantes]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 363-384. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701504>
- Lipman, J. (1976). *Calder's Universe*. Viking Press; Whitney Museum of American Art.

- López de Haro, D. (2016). Luis García Pardo (1953-1963). *El Proyecto como Revelación* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña]. UPCommons. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/96164?show=full>
- Mace, M. A. (1998). *Modelling The Creative Process: A Grounded Theory Analysis of Creativity In The Domain of Art Making* [Doctoral thesis, University of Canterbury]. UC Research Repository. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/4577>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning [Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia]. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Miles, M. B., Huberman A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* [Análisis de Datos Cuantitativos: Un Manual de Métodos]. Sage.
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- OCDE (2016). *Revisión de recursos educativos: Uruguay 2016*. OCDE Publishing.
- Paivio, A. (2006, setiembre 29 - octubre 01). *Dual Coding Theory and Education*. [Presentación de artículo]. Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children, Michigan, Estados Unidos.
- Piñón, H. (2005). Forma e identidad. *Summa*, (73), 128-135.
- Piñón, H. (2009). *Proyectar es construir*. https://helio-pinon.org/escritos_y_conferencias/det-proyectar_es_construir_i58184
- Piñón, H. (2016, diciembre). *Arquitectura del Proyecto*. helio-piñón.org. https://helio-pinon.org/escritos_y_conferencias/det-arquitectura_del_proyecto_i71050

- Prince, M. (s.f). De cercos y brechas. El Bachillerato de Arte, una oportunidad para el cambio. *Convocación. Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*, 4, 16-20.
- Prince, M. (2012, setiembre 17-23). *Educación artística y desarrollo cognitivo. Hacia una descripción más amplia del alfabetismo*. [Presentación en Papel]. Primera Bienal de Educación Artística, Maldonado, Uruguay.
- Rourke, A. (2007, julio 4-7). *Teaching novices design history via worked examples*. [Presentación de artículo]. Regenerate, Engage, Experiment. 10th Pacific Rim First Year in Higher Education, Brisbane, Australia.
- Rourke, A. & Sweller, J. (2009). The worked-example effect using ill-defined problems: Learning to recognise designers' styles [El efecto del ejemplo elaborado utilizando problemas ambiguos: Aprendiendo a reconocer estilos de diseño]. *Learning and Instruction*, 19(2), 185-199.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.006>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/ Encuentros/ Rencontres on Education*, 13, 71-91.
<http://dx.doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* [Manual de Codificación para Investigadores Cualitativos]. Sage.
- Schunk. D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Short, G. (1995). *Problems of advanced learning in the visual arts: The role of reductive bias in pre-service teachers' understanding of domain knowledge* [Unpublished doctoral dissertation]. Ohio State University.
- Spiro, R., Coulson, R. & Feltovich, P. J., Anderson, D. (1988, Agosto 17-19). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains* [Presentación de artículo]. The Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society, Montreal, Canadá.

- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación- acción- formación de docentes. En M. C. Passeggi y E. de Souza (Comp), *Memoria docente, investigación y formación* (pp. 131-152). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G. Frigerio, G. Diker, G. & R. Baquero (Eds.), *Lo escolar y sus formas* (pp. 99-117). Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2012). Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En F. Terigi (Ed.), *Saberes docentes. ¿Qué debe saber un docente y por qué?* (pp. 7-16). Santillana.
- Tsoukas, H. (2005). Do we Really Understand Tacit Knowledge? [¿Comprendemos Realmente el Conocimiento Tácito?]. Oxford University Press.
- Vergara, A. (2014). *Arte, tecnología y enseñanza: Análisis de la incorporación de los dispositivos digitales en las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Visual y Plástica en el marco del Plan CEIBAL* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.
- Yuni, J & Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar 2: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.
- Zoom Video Communications (2022). *Zoom* (5.9.1.3642). <https://zoom.us/download>

Anexos

Anexo 1. Constancia de Trabajo de Campo



Instituto de Educación

Cuareto 1451
11.100 Montevideo, Uruguay
Tel. 2902 15 05
www.ort.edu.uy

CONSTANCIA

Se deja constancia que Cecilia Elizabeth Machín Lettier, número de estudiante 261986, cédula de Identidad 3.564.689-7, es estudiante del cuarto semestre del posgrado **Master en Educación**, programa impartido por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay y reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura de acuerdo con la normativa vigente resolución número 108 del 01/10/2002.

En el marco de dicho posgrado la estudiante realizará un trabajo de investigación denominado **"Habilidades de Aprendizaje y Construcción de Conocimiento en Asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior: La Perspectiva de los Docentes."**

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada y para su presentación ante quien corresponda, a los 25 días del mes de noviembre de 2021.



María Fernanda Peluto
Coordinadora de
Cursos y Gradados
Instituto de Educación

Firma y seto

Anexo 2. Pauta de Entrevista Semiestructurada a Docentes Adscriptores

Categoría A. Procesos

Este grupo de preguntas se enfoca en la caracterización de los procesos de aprendizaje (o de construcción de conocimiento) involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior.

**Subcategoría
A1
Imagen**

¿Podrías describir cual es el rol de la imagen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura que impartes?

**Subcategoría
A2 Bocetos**

¿Podrías describir de qué manera se involucran los bocetos y croquis en los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes en la asignatura que impartes?

**Subcategoría
A3
Estructura**

Considerando las prácticas de aula orientadas a abordajes personales (proceso creativo) que demandan cierto desarrollo en el tiempo (más de una clase):

¿Reconoces alguna estructura o modo de organización en los procesos de tus estudiantes al desarrollar estas tareas?

**Subcategoría
A4
Arte y Diseño**

Pensando en la diversificación contemplada en tercer año de bachillerato:

¿Consideras que las tareas orientadas a productos artísticos y las orientadas a productos de diseño, demandan procesos diferentes?
¿Podrías desarrollar tu respuesta?

**Subcategoría
A5
Características específicas**

Acorde a lo abordado en las preguntas anteriores:

¿Consideras que los procesos involucrados en las asignaturas de Arte y Comunicación Visual tienen características específicas que los diferencian de los procesos involucrados en asignaturas de otras áreas?

Categoría B. Habilidades

Este grupo de preguntas se enfoca en la identificación de habilidades de aprendizaje involucradas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de A. y C. V. Acorde a las características de este estudio, el análisis se enfoca en las tareas de composición o configuración formal y en el dibujo de observación.

Actividades de Configuración Formal

**Subcategoría B1
Abordaje** En relación a las actividades en las que se involucra la composición o configuración formal y conceptos como orden, equilibrio o ritmo:

¿Podrías describir qué manera las aboradas en tu práctica?

**Subcategoría B2
Acciones/
Decisiones** Pensando en el modo en que se involucra la cognición en este tipo de tarea:

¿Qué acciones o decisiones consideras que involucran tus estudiantes durante las actividades de composición que planteas en tus cursos?

**Subcategoría B3
Transferencia de
Conocimiento** Con respecto a la transferencia de conocimiento:

¿Consideras que tus alumnos son capaces de involucrar conocimiento previo relevante (realizar transferencia de conocimiento) en este tipo de tarea? ¿Podrías desarrollar tu respuesta?

**Categoría C.
Expresión Visual** A los efectos de conocer la expresión visual de estas acciones de aprendizaje:

**Subcategoría C1
Configuración
Formal** ¿Estarías dispuesto a compartir propuestas para tareas de composición o configuración formal (con cualquier técnica o medio expresivo), acompañadas de producciones realizadas por tus estudiantes?

Actividades de Dibujo de Observación

**Subcategoría B1
Abordaje** ¿Cuál es el rol que le otorgas al dibujo de observación en el desarrollo de tus cursos y por qué?

**Subcategoría B2
Acciones/
Decisiones** Pensando en el modo en que se involucra la cognición en este tipo de actividades:

¿Consideras que los estudiantes toman decisiones (conscientes o inconscientes) durante el desarrollo de una tarea de dibujo de observación? ¿Podrías describirlas?

Subcategoría B3 ¿Consideras que tus alumnos son capaces de involucrar conocimiento
Transferencia de previo relevante (realizar transferencia de conocimiento) en este tipo
Conocimiento de tarea? ¿Podrías desarrollar tu respuesta?

Categoría C. A los efectos de realizar un análisis visual de lo anterior:
Expresión Visual
Subcategoría C2 ¿Estarías dispuesto a compartir propuestas de actividades de dibujo de
Dibujo de observación (con cualquier técnica o medio expresivo) acompañadas
Observación de producciones realizadas por tus estudiantes?

Anexo 3. Libro de Códigos

CATEGORÍA A Procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior

	CÓDIGO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Subcategoría A1 Rol de la imagen en los procesos de las Asignaturas del área de A. y C. V.	P-IMAGEN/valor	Se expresa el valor que el docente atribuye al rol de la imagen en los procesos de c. de c.	“yo entiendo que es lo fundamental” (DA03).
	P-IMAGEN/tipo	Se describe la tipología de imágenes que se analizan y producen en las prácticas de aula	“La imagen la trabajo también desde lo audiovisual, mucho, con publicidades, con videoclips, con lo que pueda ir ubicando” (DA05)
	P-IMAGEN/dimensiones	Se describe el rol de la imagen en relación a los aspectos productivo, crítico y cultural de la Educación Visual y Artística	“Pero nuestra asignatura, lo que trata de resolver es el problema de cómo representar esa imagen, cómo llevarla a un papel” (DA06).
	P-IMAGEN/visualverbal	Se expresa al modo en que el sistema verbal interactúa con el visual en los procesos de c. de c.	“El ejemplo tiene que salir justamente desde la visualidad. No quita eso que después venga el análisis ¿no? Y yo tenga que verbalizar, que tenga que redactar, que tenga que llevar al nivel de lenguaje, todo aquello” (DA03).
	P-IMAGEN/orientaciones	Se describe el modo en que el rol de la imagen en los procesos de c. de c. varía acorde a las diversas orientaciones de E.M.S.	“Pero es mucho más importante para los gurises en artístico que en biológico. Biológico, es mucho más este...intelectual, digamos, más científico que el otro” (DA09).
Subcategoría A2 Rol del	P-BOCETO/valor	Se expresa el valor que el docente atribuye al boceto de ideación en los procesos de c. de c. de los estudiantes.	“Considero que es fundamental en la construcción del conocimiento” (DA05).

P-BOCETO/abordaje	Se expresa el modo en que el docente involucra el trabajo a partir de bocetos en su práctica.	“De todas maneras, sí muchas veces los condiciono, que tienen que hacerlos a esos bocetos” (DA11).
P-BOCETO/análisis	Se describe el rol del boceto en relación al análisis del problema.	“Cómo definir o empezar a definir la idea definitiva, o hacer los intentos los distintos caminos y las distintas opciones que yo tengo, para después seleccionar una y trabajar en base a eso” (DA02).
P-BOCETO/visualización	Se describe el rol del boceto en relación a la visualización y comunicación de la idea.	“es el recurso constante de, de comunicación, incluso entre pares, entre los chicos cuando se comunican y trabajan en equipo y entre docente y estudiante” (DA08).
P-BOCETO/estereotipo	Se describe el rol del boceto para evitar estereotipos y salir de la zona de confort.	“Entonces, yo creo que los bocetos y croquis, permiten que el estudiante vaya más allá, que salga de su zona de confort” (DA11)
P-BOCETO/registro	Se describe el rol del boceto en el registro de procesos.	“Y el cuaderno no involucraba la tarea dictada, involucraba justamente las ideas y los procesos que ellos iban haciendo para resolver las situaciones problemas que se les presentaban en cada ejercicio”(DA08).
P-BOCETO/implementación	Se mencionan dificultades en cuanto a la implementación del trabajo con bocetos.	“esa vía de canalización de la idea, es fundamental. Pero la inmediatez en la que vivimos hace que... tiendan a no querer hacerlo” (DA03).

Subcategoría A3 Estructura de los procesos orientados a producciones personales involucrados en las asignaturas del área de A. y C. V.

P-BOCETO/ciclobásico	Se mencionan las ventajas de implementar el trabajo con bocetos desde Ciclo Básico.	“Entonces... capaz que falta el, el que los docentes involucren esta práctica desde mucho más chicos, porque cuando son más chicos no tienen esa autocrítica” (DA08).
P-ESTRUCTURA/pautado	Expresiones que dan cuenta de un abordaje pautado por parte del docente en cuanto a las etapas de los procesos orientados a producciones personales.	“Entonces, generarás una estructura del proceso de construcción del conocimiento, pero se la vas pautando. Como docente en estudiante de bachillerato, se la vas pautando y manejando los tiempos” (DA05).
P-ESTRUCTURA/intermedio	Expresiones que dan cuenta de un abordaje orientador a la vez que atento al desarrollo personal del proceso del estudiante.	“Como una guía, como una barrerita ahí que les va poniendo uno para que no se caigan nada más” (DA08).
P-ESTRUCTURA/personal	Expresiones que dan cuenta de un abordaje no pautado por parte del docente en cuanto a las fases de procesos orientados a producciones personales.	“Sí, sí, porque no son los mismos procesos de cada uno, no. Como te digo, yo intento hacerlo más personal” (DA07).
P-ESTRUCTURA/abordaje	Expresiones que dan cuenta de la perspectiva del docente en relación al abordaje de las fases de procesos orientados a producciones personales.	“Sí, soy de la idea de pautar pero no pautar para: “Crear de esta manera” Si no generarle caminos para que ellos encuentren forma de crear, eso sí” (DA05)
P-ESTRUCTURA/pautas	Se describen y/o ejemplifican las pautas con que el docente orienta los procesos de c. de c. orientados a	“una semana de investigación, otra semana de bocetos, de pruebas, otra semana de seleccionar un diseño” (DA04).

		desarrollos personales.	
Subcategoría A4 Diferencias entre procesos orientados a productos artísticos y procesos orientados a productos de	P-AYD/abordaje	El informante señala si considera que los procesos orientados a productos artísticos y los orientados a productos de diseño son o no, diferentes.	“Entonces son diferentes, producir algo artístico y la producción de diseños. Tienen diferentes etapas y diferentes procesos” (DA04)
	P-AYD/similitudes	Se explicitan características comunes entre procesos orientados a productos artísticos y procesos orientados a productos de diseño.	“Sí, sí y no. Digo, porque son todos productos artísticos ¿no?” (DA02).
	P-AYD/diferencias	Se explicitan características diferentes entre procesos orientados a productos artísticos y procesos orientados a productos de diseño.	“El diseño generalmente tiene una estructura un poco más rígida en cuanto a lo que son los sistemas de representación” (DA02).
Subcategoría A5 Características específicas de los procesos de construcción de conocimiento involucrados en las asignaturas de	P-ESPECÍFICAS/complejo	Se describen características específicas de los procesos en estudio, relativas al carácter complejo del ámbito.	“Por eso te digo, la parte más científica es mucho más estructurada” (DA09).
	P-ESPECÍFICAS/visual	Se describen características de los procesos en estudio, vinculadas al pensamiento visual.	“el pensar con imágenes es una característica que nosotros de alguna forma, los estamos obligando a crear ese espacio mental, este... es, específico de la asignatura” (DA08).
	P-ESPECÍFICAS/común	Se describen características que los procesos involucrados en las asignaturas del área de A. y C. V. tienen en común con los involucrados en otras áreas.	“A mí siempre me parece que enseñar a través del arte, se puede en absolutamente todas las disciplinas” (DA10).

P-ESPECÍFICAS/concreto	Se hace referencia al pensamiento concreto, no abstracto o simbólico, que a través de la expresión visual, tiene lugar en las asignaturas del área de A. y C. V.	“pero es más concreto en cuanto a que yo puedo representar mi idea de dibujar, mi idea, plasmarla. Puedo incluso después si yo quiero construir mi idea” (DA07)
P-ESPECÍFICAS/emociones	Se hace referencia al modo específico en que las emociones se involucran en las asignaturas del área de A. y C. V.	“Yo lo digo siempre a mis alumnos de formación docente, nosotros somos prácticamente, la única asignatura en la curricula, que va a permitir o que va a habilitar, o que va a de alguna manera, va a motivar que suceda este... la construcción del pensamiento, de la intuición” (DA03).

CATEGORÍA B Habilidades de aprendizaje involucradas en los procesos de construcción de conocimiento de las asignaturas del área de Arte y Comunicación Visual de Enseñanza Media Superior

Actividades de Configuración Formal

CÓDIGO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
H-CONF/abordaje	Se describe la secuencia didáctica a través de la cual el docente aborda las actividades de configuración formal.	“Primero, con el proceso de aprehensión del objeto y luego con esa desarticulación que puede ser a través de recortes o de objetos” (DA03)
H-CONF/abordaje.conceptos	Se describen las estrategias de enseñanza que el docente utiliza para abordar los conceptos relacionados a la composición visual.	“Siempre, todo es práctica, yo no puedo enseñar nada que no sea práctica, yo, no sé, los otros, no le puedo enseñar nada que no sea práctica” (DA09).
H-CONF/abordaje.ejemplos	Se describe el modo en que se involucran los ejemplos visuales al abordar las actividades de configuración formal.	“yo lo abordo a través del del análisis formal de imágenes ¿no? Este... muestro imágenes con ejemplos concretos” (DA11).

Subcategoría B1. Abordaje docente

	H-CONF/abordaje.medios	Se mencionan medios y técnicas de expresión a través de los que se abordan las actividades de configuración formal.	“Entonces la técnica a veces la dejo un poco, a veces a criterio de ellos, o incluso les digo que ellos tienen que combinar técnicas” (DA10).
Subcategoría B1. Acciones	H-CONF/acciones	Se describen procesos cognitivos, metacognitivos o emocionales que el estudiante transita durante las actividades de configuración formal.	“creo que el razonamiento mayor de ellos es en el momento que lo están ordenando. ¿Cómo van relacionando el anterior, o sea, el orden, el elemento que usaron antes?” (DA06).
	H-CONF/transferencia	Se hace referencia al modo en que el estudiante involucra el conocimiento previo en tareas de configuración formal y/o a las intervenciones docentes necesarias para que se produzca dicha transferencia.	“Si lo tienes que replantear, le tenés que hacer como recuerdo de lo que hicieron antes y no les resulta fácil hacer una continuidad del proceso general” (DA06).
Subcategoría B3. Transferencia	H-CONF/estereotipos	Se hace referencia a los estereotipos formales que condicionan las producciones de los estudiantes al abordar actividades de configuración formal.	“porque siempre este los chiquilines quieren hacer, por ejemplo, igual simétrico todo ¿no?” (DA04).
Actividades de Dibujo de Observación			
Subcategoría B1 Abordaje docente.	H-OBSERVA/abordaje	Se hace referencia al rol que se le otorga a la práctica en la planificación de los cursos.	“Lamentablemente, los últimos años, de dibujo de observación, hace dos o años, nada” (DA02).
	H-OBSERVA/abordaje.valor	Se expresa el valor que el docente atribuye a la práctica del dibujo de observación.	“Para mí es fundamental lo de observación” (DA01).
	H-OBSERVA/abordaje.cont	Se mencionan contenidos que se abordan a través de la	“Porque después trabajás color, después trabajás composición,

	práctica del dibujo de observación.	después trabajás en distintas técnicas” (DA05).	
	H-OBSERVA/abordaje.limit	Se describen motivos por los que el dibujo de observación se involucra de manera limitada en los cursos.	“No digo que no sea necesario, digo que tal vez lo que implica, no es para un chiquilín de bachillerato” (DA05).
	H-OBSERVA/abordaje.orient	Se hace referencia a la relevancia que adquiere la práctica del dibujo de observación acorde a las diferentes orientaciones de Bachillerato.	“El biológico es siempre y el biológico yo trato de hacer dibujos de observación directa e indirecta, por ejemplo, de frutas y verduras, de hojas de plantas” (DA04).
	H-OBSERVA/acciones	Se describen procesos cognitivos o metacognitivos que el estudiante transita durante las actividades de dibujo de observación.	“Decisiones toman todas, desde ¿Qué van a observar? Desde el encuadre, desde ¿Cómo lo van a ubicar? desde ¿Cuál, cómo van a centrar? ¿Cómo van a proporcionar? ¿Qué color tienen enfrente?” (DA05).
Subcategoría B2. Acciones	H-OBSERVA/acciones.pasivo	Expresiones que dan cuenta de una concepción pasiva de la práctica del dibujo de observación.	“Yo creo que no, no hay mucha posibilidad de que ellos tomen decisiones. Está bien igual que lo hagan, porque está bien que aprendan a ver y sepan representar” (DA11).

Subcategoría B3. Transferencia

H-OBSERVA/transferencia	Se hace referencia al modo en que el estudiante involucra el conocimiento previo en tareas de dibujo de observación y/o a las intervenciones docentes necesarias para que se produzca dicha transferencia.	“siempre hay que hacerles recordar que ellos ya estuvieron manejando ese tipo de concepto e en años anteriores. Porque cuando los sacas un poco de lo que es el, el ámbito, ellos parece que no, que no trabajaron, no? Ellos si no lo aplican, de la misma forma que lo aplicaron en años anteriores, parece que no lo trabajaron.” (DA10).
H-OBSERVA/emoción	Se hace referencia a aspectos emocionales que condicionan el desempeño del estudiante durante la práctica del dibujo de observación.	“Un dibujo observación siempre genera una tensión en el en el alumno, porque es una situación de una alta concentración” (DA03).

CATEGORÍA C. Expresión visual de las habilidades de aprendizaje

EG-SISTEMATIZAR	Se hace referencia a la posibilidad de sistematizar las prácticas docentes.	“porque a fin de año se llevan siempre un videíto, con todo, les armó unos vídeos de, de todas las actividades que hicieron en el año” (DA09).
EG-ARCHIVO	Se hace referencia a la existencia o ausencia de producciones de alumnos en archivo personal del docente.	“no sé si tengo, yo voy borrando las cosas año a año, porque si no fíjate, 32 años, tendría que tener una computadora entonces, 20 teras ¿viste? para guardar cosas” (DA01).
EG-PLATAFORMAS	Se relaciona la ausencia de producciones con el tiempo de almacenamiento en plataformas educativas.	“viste que ahora del Ceibal te sacan la plataforma. A mí me consultan alumnos y me llegan los mensajes, pero yo no tengo más la plataforma, el Ceibal” (DA04).

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ámbito	EMS/concepciones	Se hace referencia a las concepciones en torno a la enseñanza dentro del área de Arte y Comunicación Visual	“que los procesos creativos tal vez no demandan operaciones de pensamiento complejas y en realidad, sí” (DA11)
	EMS/gruposreducidos	Se describen características del trabajo con grupos de número reducido.	“Si yo tuviera como tuve en algún momento diez grupos de cuarto año con más de 30 alumnos, no lo podía hacer ¿no? no sé” (DA07).
	EMS/recursos	Se mencionan limitantes relacionadas con la escases de materiales u otros recursos.	“Otra cosa, también, que dificulta bastante es la parte de los modelos. Los liceos acá en Montevideo no hay nada, nada” (DA02).
	EMS/est.autoeficacia	Se hace referencia al modo en que la percepción de autoeficacia influye en el desempeño del estudiante.	“Y hay gente que tiene potencial. Pero lo tiene totalmente abrumado ¿viste? Pisoteado” (DA02).
	EMS/est.conocimientosEMB	Se hace referencia a los conocimientos adquiridos por los estudiantes en E.M.B.	“Entonces hay gente que a veces llega al bachillerato y no sabe hacer una lectura de la imagen ¿no?” (DA09).
	EMS/est.desarrollo	Se mencionan aspectos del desempeño que dependen del desarrollo del estudiante.	“no te olvides que en primer ciclo todavía son muy concretos, no están en esa etapa, todavía ¿no? Según Piaget” (DA03).
	EMS/est.estereotipos	Se describen el modo en que los estereotipos influyen en el desempeño de los estudiantes.	“ ya vienen con la parte, digamos estereotipada de lo que es una simetría y la aplican entonces...es lo que saben ¿Qué vas a hacer?” (DA01).
Estudiante			