



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

EVALUACIÓN Y UTILIZACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE CUESTIONAMIENTO Y
ANÁLISIS COGNITIVO MULTIDIMENSIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-
NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS ARTES VISUALES

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:
VICTOR BATRES PRIETO

DIRECTOR DE TESIS
DR. JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ
(FAD)

SINODALES
DRA. MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN
(FAD)
DR. EUGENIO GARBUNO AVIÑA
(FAD)
MTRA. MARÍA SOLEDAD ORTIZ PONCE
(FAD)
MTRO. JESÚS MACÍAS HERNÁNDEZ
(FAD)

MÉXICO, D.F. DICIEMBRE DE 2014

UN/M
POSGRADO
Artes y Diseño





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS	VII
PRÓLOGO.....	IX
INTRODUCCIÓN.....	XI
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. EL MODELO DE VENTANAS MÚLTIPLES: SU CORRELACIÓN CON EL PENSAMIENTO COMPLEJO.....	3
1.1.1 Nivel de análisis de IM's y el pensamiento complejo	5
1.1.2 Nivel de análisis metacognitivo y pensamiento complejo	11
1.1.3 Nivel de análisis sensorial y pensamiento complejo.....	12
1.1.4 Lo inesperado, los relatos popperianos, los encuentros cristobalinos y el pensamiento complejo	13
1.1.5 Enseñar la comprensión	14
1.2 INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-NARRATIVA.....	16
1.3 PENSAMIENTO REFLEXIVO	18
1.4 LA ESCRITURA EN LAS ARTES VISUALES.....	21
1.4.1 La escritura en las artes visuales desde la investigación basada en las artes.....	22
1.4.2 La investigación basada en las artes y la escritura reflexiva en la educación de las artes visuales	25
1.5 DESCRIPCIÓN DEL PROTOTIPO DE MATERIAL DIDÁCTICO	32
1.5.1 El prototipo de material didáctico del MVM como generador de preguntas detonadoras.....	35
CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO PILOTO	41
2.1 Enfoque y diseño.....	42
2.2 Instrumentos de recolección de datos	42
2.3 Procedimientos.....	42
2.3.1 Detección de necesidades	44

2.3.2 Preparación de unidades temáticas	44
2.3.3 Preparación de materiales didácticos (Selección, Adaptación o Desarrollo) ...	45
2.3.4 Prueba piloto.....	55
Selección de la muestra	56
Desarrollo del Curso-Piloto.....	73
Primera Unidad y Segunda Unidad (13 de marzo de 2013).	74
Tercera Unidad (13 y 20 de marzo de 2013).....	80
Cuarta Unidad (03 y 10 de abril de 2013).....	168
Quinta Unidad (17 de abril de 2013).....	177
Sexta Unidad (24 de abril de 2013).....	187
Séptima Unidad (08 de mayo de 2013).....	195
CAPÍTULO 3. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL CURSO-TALLER PILOTO, RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS. REVISIÓN Y FINALIZACIÓN.	199
3.1 Cuestionarios de evaluación y recolección de datos.....	199
3.2 Descripción del instrumento	202
3.2.1 Estructura general	202
3.2.2 Definición de las variables de evaluación del contenido de los materiales didácticos y actividades del Curso-Taller piloto	202
3.3 Revisión y finalización:.....	215
3.4 Metodología de análisis de datos.....	216
3.4.1 Metodología de análisis de contenido de las respuestas a preguntas abiertas y comentarios.....	218
3.4.2 Metodología de codificación de las categorías de respuesta en la escala de medición de las respuestas tipo Likert.....	223
3.5 RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	225
3.5.1 Evaluación de las presentaciones o ponencias.....	225

Evaluación del contenido de las presentaciones o ponencias.....	225
3.5.2 Evaluación de las lecturas	235
Evaluación del contenido de las lecturas.....	235
3.5.3 Evaluación de las guías de tareas (Job aids).....	243
Evaluación de las guías de tareas (Job aids).....	243
3.5.4 Evaluación de las actividades intraclase	250
3.5.5 Evaluación de las actividades extraclase	257
3.5.6 Evaluación del uso de la carpeta-proceso	263
3.5.7 Evaluación global del curso piloto.....	272
3.6 Análisis comparativo de los niveles de relevancia, información obtenida, utilidad, nivel de dificultad, grado de interés y vocabulario y lenguaje de los materiales y actividades del Curso-Taller	316
3.6.1 Comparación de los niveles de relevancia de los materiales y actividades del Curso-Taller	316
3.6.2 Comparación de los niveles de utilidad de los materiales y actividades del Curso-Taller	316
3.6.3 Comparación de nivel de dificultad de los materiales y actividades del Curso-Taller	319
3.6.4 Comparación de nivel de la cualidad para informar de los materiales y actividades del Curso-Taller	321
3.6.5 Comparación de grado de interés de los materiales del Curso-Taller.....	323
3.6.6 Comparación del lenguaje y vocabulario de los materiales del Curso-Taller.	324
CONCLUSIONES.....	327
A MANERA DE EPÍLOGO	343
Bibliografía.....	346
ANEXOS.....	355

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Dedico esta investigación a mi esposa Elisa Rodríguez Rodríguez quien me animó y alentó para renunciar a un ya poco estimulante trabajo en la industria farmacéutica y destetarme laboralmente de mi profesión médica; su claridad y objetividad me permitió salir del síndrome de desgaste en el que estaba y me permitió continuar con mi actividad investigadora en el campo de la educación de las artes visuales comenzado al final de mi formación en la licenciatura en Artes Visuales e ingresar a la primera generación de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño en el PAD de mi querida FAD. Sin su infinito amor, su apoyo moral y material, esta investigación no hubiera sido posible. También dedico este trabajo a mi madre Rosa G. Prieto Sánchez por su infinito amor y apoyo; y a mi “abue” Elvira Sánchez Fernández[†] quien está siempre en mi pensamiento, de ellas heredé mi interés por la docencia. No sería quien soy sin la existencia de ellas tres. A Manolo, a mi hermana Rebeca y a mis sobrinos Diego, Emilio, Sebastián y Pablo también la dedico.

Mis agradecimientos al Programa de Becas para Estudios de Posgrado de la UNAM otorgada por la Coordinación de Estudios de Posgrado y el PAEP sin cuyo apoyo esta investigación no hubiera sido posible. Este trabajo tampoco hubiera sido posible sin el apoyo del H. Consejo Técnico de la ENAP (2010-2014), particularmente al Mtro. Jesús Macías Hernández y al Mtro. Mauricio Juárez Servin por el apoyo y autorización de la realización del Curso-Piloto en el Plantel Xochimilco con estudiantes de Licenciatura en Artes Visuales, así como el apoyo administrativo de Yolanda Fiesco González y Fabiola Pérez Reyes.

Agradezco a mis maestr@s y doctor@s que en la maestría a través de su experiencia, conocimientos, lecturas y ejercicio docente contribuyeron de muchas formas a mi formación y al enriquecimiento de esta investigación, particularmente al Dr. Felipe Mejía Rodríguez, al Mtro. Fernando Martínez Aroche, la Dra. María Elena Martínez Durán, y a la Mtra. América Aragón Calderas. También a mis colegas maestrantes por sus conocimientos y experiencias compartidas y al Mtro. Estanislao Ortiz que me introdujo aún más en el mundo de la fotografía y que a través de sus ejercicios me permitieron explorar mi historia personal, mi identidad y mi autorrepresentación como mujer transexual.

Mis infinitos agradecimientos al Mtro. Victor M. Monroy de la Rosa, profesor titular de fotografía de la Licenciatura en Artes Visuales en la FAD y a sus adjuntos Seiko Velasco y

Victor Soto; sin su interés y apoyo incondicional no se hubiera podido realizar el Curso-Taller piloto que es la piedra angular de este trabajo.

Finalmente (y no por orden de importancia), agradezco y dedico infinitamente este trabajo a l@s querid@s colegas estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales que en forma voluntaria participaron en el Curso-Taller piloto, gracias por su voto de confianza, por su interés, su trabajo y por haberme compartido sus emociones, sus bocetos, sus reflexiones y sus proyectos personales; gracias a ellos fue posible esta aventura de aprendizaje colaborativo donde tod@s aprendimos mucho a lo largo del proyecto. Los nombres de ést@s estudiantes entusiastas son los siguientes:

Andrea Ortíz Arce, Abigail Lozano Marmolejo, Aimée Suárez Netzahualcóyotl, Alma E. Cotino Godínez, Alma Flores Olvera, Amor A. Osorio Rodríguez, Ana Hernández Vázquez, Carla G. Esquivel García, Efrén Haro Mendoza, Enrique Flores Covarrubias, Ernesto Daniel Torres Esquivel, Estephanie Vera Samaniego, Gretchen Rodríguez Castillo (Pintura), Guadalupe Cervantes Márquez, Lilia Gabriela Paredes Rubio, Lucia Izquierdo Mendoza, Mariana Estrada Barragán, Mayra Morales Arroyo, Mércé Jara Maldonado, Nancy Yuridia Reyes Padilla, Naville Saldierna Hernández, René Carlos López Mendoza, Sarusi Bahena Pérez, Sebastián Domínguez Narinián, Sonia Martínez Hernández.

Gracias a ell@s pude introducirme en el campo de la fotografía y vencer mis resistencias e ideas preconcebidas al respecto de este campo que no había sido parte importante de mi formación como artista visual sino hasta ahora y aprender de ell@s también.

El alumno va a la escuela para ser él o ella, para construirse.

Cuando el alumno acude a la escuela, llega con su personalidad y su individualidad, y de lo que se trata es de negociar, ver qué se puede hacer, oponerse si hace falta. Lo ideal es que el joven (o el alumno de Primaria de 80 años, algo que espero que sea más común de lo que es), que se siente en su singularidad, utilice recursos, conocimientos, relaciones, juegos... una serie de cosas para construirse.

(Alain Touraine en Calas Cervós, 49 ; 52)

PRÓLOGO

Desde su concepción, la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM) en los años 80's y 90's en el campo de la psicología por el Profesor Howard Gardner, se han estudiado sus aplicaciones e implicaciones en el campo de la educación, principalmente en niñ@s. Sin embargo poca atención se ha puesto en el estudio de sus implicaciones y aplicaciones en el campo de la educación superior y aún menor atención en el campo de la educación de las artes visuales a nivel superior.

Esto último además de mi experiencia durante mi formación como artista visual, me llevaron a estudiar las implicaciones de la TIM en la educación superior de las artes visuales y a buscar formas su aplicación en la entonces ENAP¹. Esa labor investigadora dio origen a la tesis de licenciatura en Artes Visuales titulada *Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Superior. Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo* (Batres, 2010). Los principales conceptos de dicha tesis se condensan en un modelo teórico de cuestionamiento del proceso creativo, el producto plástico y la persona (el/la estudiante) al cual denominé Modelo de Ventanas Múltiples o MVM expuesto en el último capítulo de esa tesis.

Pero dicho modelo teórico no había sido puesto a prueba en el aula ¿Cuáles sería el proceso de planeación didáctica para ponerlo a prueba? ¿Cuáles eran sus alcances y utilidad como herramienta de indagación del proceso creativo? ¿Cómo evaluar dicho modelo? Estos y otros cuestionamientos representaron un nuevo problema de investigación.

Por otro lado, considerando los hallazgos del Maestro Lauro Garfias Campos en el estudio de los procesos de autorregulación del aprendizaje en las artes y el diseño en la ENAP en su investigación de doctorado que indican que los estudiantes de nuestra querida FAD desconocen sus estrategias y técnicas que utilizan para aprender (es decir que no han desarrollado sus capacidades y habilidades metacognitivas), y que ninguno de los estudiantes

¹ **Nota:** Debido a que esta investigación inició antes del cambio de la ENAP a FAD, el lector encontrará que se utiliza el término ENAP para distinguir los sucesos y evolución de la investigación que ocurrieron antes de su conversión a facultad y se utiliza el término FAD al referirnos al contexto posterior a este cambio.

que encuestó expresó la utilización del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva como estrategia de aprendizaje; además de que sus hallazgos sugieren que el modelo educativo de la FAD es visualizado como un modelo tradicional centrado en el docente. La presente investigación no sólo es una contribución al estudio de la aplicación de la TIM en la educación de las artes visuales en la FAD, sino que también contribuye a la investigación y búsqueda de la implementación de modos de aprendizaje centrados en el individuo que estimulen el pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva, la autoconciencia y la metacognición bajo un marco de referencia de la educación de las artes visuales sustentado en el socioconstructivismo, la educación postformal y postmoderna, en la psicología, las ciencias cognitivo-conductuales, las neurociencias y la historia de la educación de las artes visuales. También es una contribución al desarrollo de investigaciones interdisciplinarias entre el posgrado y la licenciatura en la que participan estudiantes y profesores de la FAD en la búsqueda de modelos de aprendizaje fuera de la educación tradicional de las artes visuales centrada en la práctica y en la teoría y en el docente.

De tal forma que esta investigación es la continuación de la que le precede y trata precisamente sobre la evaluación del MVM a través de la planeación e implementación de un Curso-Taller piloto de cuestionamiento múltiple e investigación artístico-narrativa con estudiantes de la FAD. Los resultados de esta nueva investigación sugieren que el MVM es compatible con el pensamiento complejo y demuestran su utilidad como herramienta detonadora del pensamiento y escritura reflexiva para que el estudiante investigue artístico-narrativamente su proceso creativo y sus productos plásticos desde el nivel de cuestionamiento de las inteligencias múltiples y desde cada uno de los niveles y ventanas de cuestionamiento del MVM. Los resultados se presentan a través de una revisión de una selección de casos y del análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de un instrumento de evaluación. Al final se exponen sus limitaciones, áreas de oportunidad, conclusiones y algunas implicaciones futuras derivadas de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene su antecedente en la búsqueda de las implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM) de Gardner en la educación artística, temática que se abordó en mi tesis de licenciatura *Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística. Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo* (Batres, 2010). En dicha tesis exploramos las posibles relaciones de la inteligencia visuo-espacial con las otras inteligencias múltiples y los sistemas sensorio-perceptuales a partir de la correlación de la TIM con las bases neurobiológicas y neuroestéticas involucradas en la construcción de nuestras realidades visuales para buscar áreas de oportunidad de aplicación de la TIM en la educación de las artes visuales a nivel superior. Para ello se analizaron los modelos de educación de las artes visuales y se tomó en consideración la educación de las artes visuales bajo la influencia de la razón instrumental y el pensamiento lineal progresivo de la modernidad en la educación artística; así como la crisis de la epistemología Occidental, se analizaron los modelos educativos centrados en la teoría y la práctica, así como la historia de la educación de las artes visuales y planteamientos de la educación artística bajo el contexto de la postmodernidad, entre otros aspectos; revisamos el pensamiento lateral propuesto por De Bono, el pensamiento "rizomático" propuesto por Deleuze y Guattari, las implicaciones de la inteligencia emocional (Intrapersonal e interpersonal de Gardner) en la educación artística a través del trabajo de David Spence, entre otros autores.

Las relaciones entre la inteligencia visuo-espacial con las otras inteligencias múltiples y con los sistemas sensorio-perceptuales, nos llevaron a proponer un enfoque de la educación en las artes visuales que además de considerar la TIM tomara en cuenta una cognición estética sensorio-perceptual multimodal, la importancia de las capacidades emocionales en la educación de las artes visuales, en el proceso creativo y en el manejo del riesgo y la incertidumbre pedagógicas; que estimule el desarrollo de habilidades, conocimiento y creencias metacognitivas y la autoconsciencia en el estudiante todo bajo un enfoque constructivista y de educación centrada en el individuo.

También nos dimos cuenta de que se requieren nuevas formas de indagación, cuestionamiento e Investigación en Educación Artística que además de lo anterior estimulen

la Investigación artístico-narrativa del proceso creativo a través del ejercicio del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva y bajo un enfoque constructivista en la Educación de las Artes a nivel Superior.

Dicha investigación concluyó con la propuesta de un modelo de cuestionamiento del proceso creativo, de la persona (estudiante o artista visual) y del producto plástico basado en los principales conceptos revisados en ese trabajo, a ese modelo lo denominamos Modelo de Ventanas (o filtros) Múltiples o MVM en la búsqueda de paradigmas de análisis del proceso creativo y la obra plástica alternativos al pensamiento dicotómico cartesiano de la modernidad. En la **Figura A** se resumen los principales conceptos que sustentan el desarrollo del MVM los cuales se tratan con mayor detalle en la tesis de licenciatura.

A poco más de cuatro años de la presentación de la tesis de licenciatura y tras hacer una nueva revisión de la literatura (en diferentes bases de datos y agregadores como EBSCO, Springer, Wiley, Taylor & Francis, etc.) para explorar la actualidad y pertinencia de esta investigación, podemos aún decir que la aplicación de la Teoría de las IM de Gardner ha sido realizada predominantemente en niños. Su estudio en adultos, ha sido incipiente, un ejemplo es el estudio AMI (acrónimo del término en inglés: adult multiple intelligences) realizado entre 1996 y 2000 cuyo objetivo principal fue desarrollar y explorar el uso de la Teoría de IM en contextos de alfabetización en adultos (pzweb.harvard.edu). Ernie Barrington (2004) del Centro para el Desarrollo Profesional de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda ha manifestado la necesidad de aplicar la Teoría de IM en las universidades (Barrington, 423). A pesar de que en la literatura pueden encontrarse diferentes ejemplos de estudios cuantitativos de las IM en estudiantes de nivel superior o en adultos, por mencionar algunos: Vissel y cols. (2006), Akbari y Housseini (2008) o Hassan y cols. (2009) este hecho es paradójico ya que la TIM fue la respuesta de Howard Gardner a la visión unidimensional de la inteligencia y a la tendencia a “medir” la inteligencia a través de las pruebas de Coeficiente intelectual. Son escasos los estudios de tipo cualitativo en estudiantes de educación superior. En el campo de la educación superior de las artes visuales en la última revisión de la literatura sólo encontré la propuesta de Angela Clarke y Peter Cripps (2012), quienes utilizaron actividades basadas en el storytelling y la entrevista que involucran el uso de las IM en la construcción del conocimiento y la comprensión de los procesos creativos de cuatro

estudiantes de Peter Cripps quien es profesor de escultura a nivel superior en la Escuela de Arte de la *RMIT University* de Melbourn, Australia. Por lo que el estudio de la aplicación de la TIM en la educación de las artes visuales a nivel superior es aún incipiente.

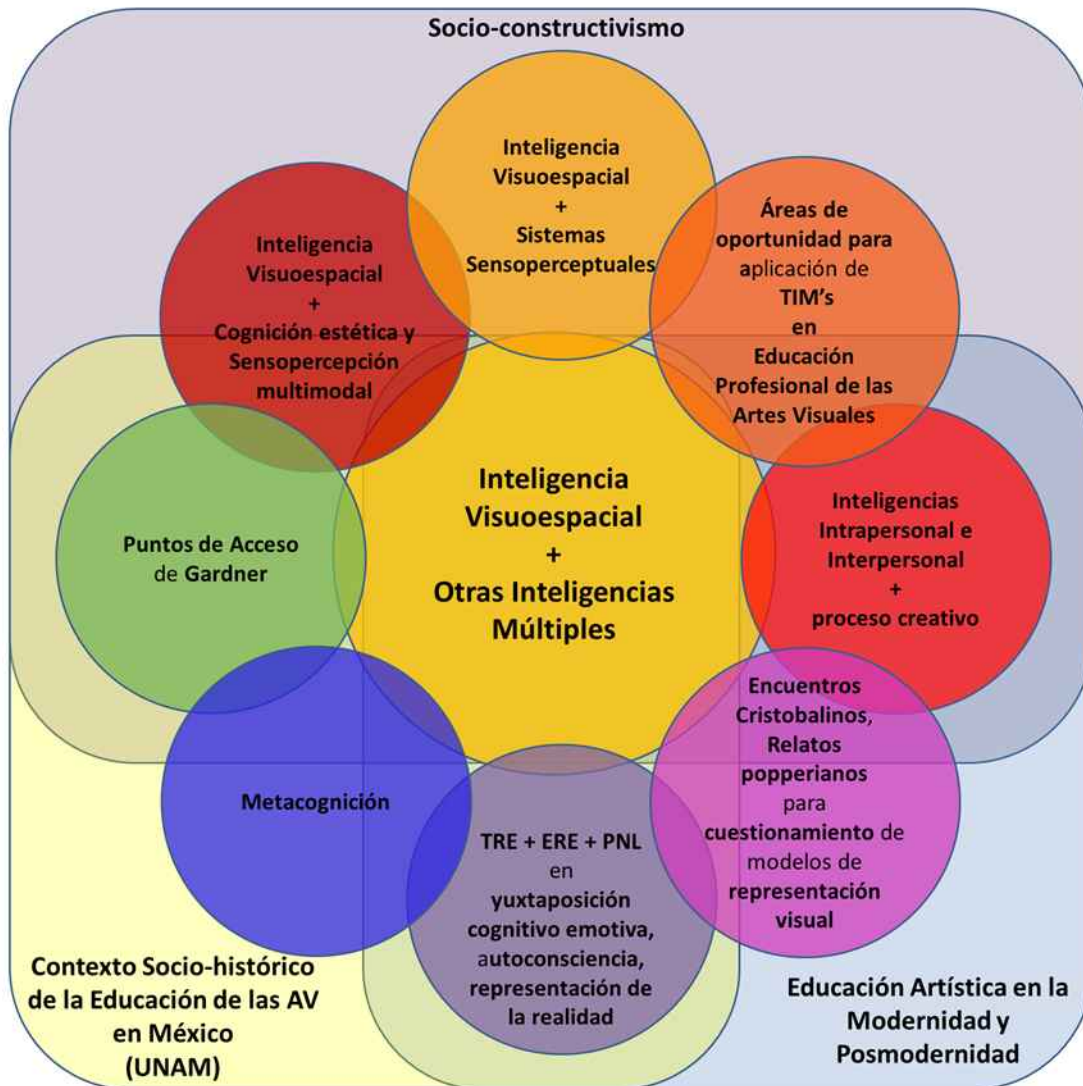


Figura A. Sustento del MVM

TRE: Terapia Racional Emotiva; ERE: Educación Racional Emotiva; PNL: Programación Neurolingüística

Con relación a la búsqueda de estrategias metacognitivas en la Educación de las Artes y el Diseño, la literatura encontrada es casi nula, en respuesta a la falta de investigaciones enfocadas en este campo, Tara Winters (2011) ha sugerido el uso de un "ciclo o mapa visual

de indagación” y publicó los resultados de un estudio piloto en 26 alumnos de la Universidad de Auckland (Winters, 90-101). El antecedente más cercano al enfoque de esta investigación, es el trabajo de campo de Jessica Hoffmann Davis (2000) (realizado en niños de quinto grado dentro del sistema educativo estadounidense cuya edad es de 10 a 11 años) en el que utilizó los puntos de acceso de Gardner como una herramienta del cuestionamiento, la reflexión y la metacognición en los estudiantes y permitiendo la documentación de las predilecciones y procesos de pensamiento individual, la diversidad de respuestas generadas por los otros en respuesta a una misma tarea, y como una forma de contrastar el pensamiento de cada alumno respecto al de sus compañeros a través del Acceso Narrativo como parte de su participación en el proyecto MUSE (del acrónimo en inglés: museums uniting with schools in education) donde aplicó estos conceptos en el salón de clases y en el contexto del museo (Davis en Batres, 93-94), en su artículo describe su estrategia en la que en cada mesa de trabajo coloca en el centro un objeto de estudio (un cráneo) y cinco hojas de papel (una para cada punto de acceso), cada hoja representa una ventana metafórica en la que cada estudiante analiza el objeto desde un punto de acceso durante 15 minutos y posteriormente pasa la hoja a su compañer@ sentad@ a la izquierda (Davis, 339-341).

Tras exponer los antecedentes de este trabajo y mencionar el estado actual de la aplicación de la TIM y la metacognición en la educación artística a nivel superior dentro de la literatura académica internacional, podemos indicar que el origen del problema de esta investigación deriva del hecho de que el MVM no ha sido puesto a prueba en el contexto pedagógico dentro de la educación profesional de las artes visuales.

Algunas de las preguntas que nos han motivado a investigar este problema son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los alcances del MVM para que los estudiantes de licenciatura en Artes Visuales apliquen el concepto de investigación artístico-narrativa al análisis de su proceso creativo y sus proyectos plásticos?
2. ¿Cuál es la utilidad del MVM una herramienta detonadora del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales como vehículos para realizar investigación artístico-narrativa?

3. ¿Cuáles son los alcances del uso de un material didáctico basado en el MVM para cuestionar e investigar el proceso creativo y los productos plásticos aplicando la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM), la metacognición, los sistemas senso perceptuales y los puntos de acceso de Gardner en estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales?
4. ¿Cómo implementar el uso del MVM en el contexto de la educación profesional de las Artes Visuales?

El objetivo central de este trabajo ha sido el evaluar el MVM como herramienta de cuestionamiento para la investigación artístico-narrativa del proceso creativo, el producto plástico y la persona (estudiante) diseñado para su utilización por estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas y Universidad Nacional Autónoma de México a través de la utilización de un prototipo de Material Didáctico basado en el modelo teórico del MVM.

Para lograr este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos que marcaron la directriz del desarrollo de la investigación:

1. Diseñar y revisar las unidades temáticas para la instrucción del uso del material didáctico como herramienta de cuestionamiento para la investigación artístico-narrativa mediante el uso de una bitácora de artista (carpeta proceso).
2. Diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje requeridas para cada unidad temática para la instrucción del uso del material didáctico para la investigación artístico-narrativa mediante el uso de una bitácora de artista (carpeta proceso).
3. Realizar la prueba piloto del material didáctico: (Programar la prueba piloto (seleccionar la muestra, especificar lugar, fecha y hora, etc); Preparar copias suficientes del prototipo y material complementario; Ajustar y preparar copias suficientes del cuestionario de evaluación del prototipo).
4. Revisión y finalización: (Lectura y revisión de cuestionarios; Análisis del resumen de datos resultado de los cuestionarios y comentarios; Interpretación de datos y obtención de áreas de oportunidad de mejora del material didáctico; Revisar las

unidades temáticas y el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustar de acuerdo a las modificaciones del material.

Para referirnos al contexto en el cual se ha realizado la presente investigación a continuación se hace una muy breve descripción del contexto histórico que ha determinado la educación artística en occidente, para después acercarnos al contexto dentro de nuestra universidad enfocándonos finalmente al contexto actual del aprendizaje y la educación en la FAD .

El desarrollo de la Educación Artística no ha escapado de los efectos del pensamiento moderno y científico, la razón instrumental y el darwinismo social que indicaba que el “arte [a diferencia de la ciencia] no era relevante para la supervivencia y la expansión de las sociedades civilizadas (Efland, 221-275; Efland, Freedman y Stuhr, 245-46). Esta visión que ha sido cuestionada ante la crisis epistémica de la educación basada en los procesos cuantitativos, el dualismo cartesiano y la búsqueda de la verdad absoluta en contraposición con un sentido holístico de la comprensión del mundo (Bateson, 231).

En el año 2000 durante el Encuentro de Especialistas en Educación Superior organizado por el CEIICH - UNAM, José de Santiago Silva al analizar la problemática de las artes en la UNAM indicó que el problema de fondo ha sido “la concepción en las sociedades contemporáneas de que las artes y la producción simbólica tiene poca o nula influencia en los ámbitos político, económico y social” (104) que acrecentó la marginación de las artes en los siglos XIX y XX que culminó con la exclusión de la ENAP del proyecto arquitectónico de C.U. justificado por razones políticas, el carácter “hipercrítico” de los artistas y el argumento de que “la pintura, la escultura y el grabado” eran “subprofesiones” que no eran homologables a las demás licenciaturas” (106). También resaltó la labor del Instituto de Investigaciones Estéticas pero hizo ver que ni éste ni los otros centros e institutos de investigación se ocupa de los problemas y procesos de la creación artística, y expresó la necesidad de impulsar la interdisciplina y la multidisciplina artísticas; fortalecer los estudios de posgrado para tener acceso a planteamientos teóricos que impulsen la renovación de las artes, así como la creación de una instancia de investigación interdisciplinaria que congregue a artistas-investigadores, provenientes de las escuelas de arte, para propender a la articulación y retroalimentación de la docencia (104-110). Esta misma necesidad y en el mismo sentido,

fue manifestada por el Dr. José Daniel Manzano Águila (Director de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México en el periodo 2010-2014) en el Plan de Trabajo 2010-2014 elaborado durante su gestión (3-4, 21-22).

En la propuesta de Plan de trabajo 2014-2018 de la actual directora de la FAD, la Dra. Elizabeth Fuentes Rojas también se manifiesta en sus propuestas la necesidad de favorecer la interdisciplina; en su descripción de estado de la investigación indica que “no se han establecido proyectos de investigación y experimentación en colaboración, en proyectos comunes que involucren de manera interdisciplinaria a diferentes entidades e instituciones” (13).

Además de tener en mente el contexto histórico en el cual se desarrolló esta investigación, es importante tener en cuenta el contexto actual de la enseñanza-aprendizaje en la FAD, para lo cual citaré algunos hallazgos de dos investigaciones de doctorado que se encontraban en proceso y desarrollo en los tiempos en los que se realizó esta investigación.

El Maestro Lauro Garfias Campos en el Coloquio de Estudiantes de Doctorado en Artes y Diseño organizado por el Posgrado en Artes y Diseño y celebrado del 16 al 18 de enero de 2013 presentó los datos preliminares de su investigación “Procesos de autorregulación del aprendizaje en artes y diseño desde la construcción metacognitiva en estudiantes de la ENAP” como una aproximación al estudio de los modos de aprendizaje utilizados por los estudiantes de la ENAP; como resultado de la aplicación del instrumento de medición que aplicó a casi 100 estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales y Diseño llegó a las siguientes aproximaciones:

- Los alumnos otorgaron un lugar valioso al conocimiento general, sin embargo no dejaron claro cómo lo adquieren
- Expresan que los conocimientos que se imparten en la ENAP son útiles y de su interés, pero no dijeron cómo llevan a cabo el aprendizaje de estos conocimientos que suponen importantes
- Los docentes signan la forma de aprender en sus alumnos
- Trabajan los alumnos con base en el desempeño de sus profesores
- El modelo de la ENAP se visualiza como tradicional centrado en el docente
- Es posible pensar que los alumnos no se hacen totalmente responsables de su aprendizaje, pues confían en la organización escolar y en el desempeño de sus docentes

- Posiblemente (los alumnos) desconocen cuáles son las estrategias y/o técnicas que utilizan para aprender
- Utilizan algunas estrategias o técnicas pero no son conscientes de ello
- Es posible que aprendan automáticamente con las herramientas tradicionales que conocen en otras etapas escolares
- No se detectó el grado de control que tienen sobre su aprendizaje
- No se aprecia si autorregulan su aprendizaje

Las aproximaciones del estudio del maestro Lauro Garfias que sugieren que los estudiantes de la FAD no mostraron evidencia de ser conscientes de las herramientas o estrategias que utilizan para aprender ni mostraron evidencia de que autorregulen su aprendizaje apoyan nuestra detección de la necesidad de buscar formas de desarrollar las habilidades, creencias y conocimientos metacognitivos en los estudiantes y la búsqueda de formas para generar autoconsciencia de los procesos de autorregulación del aprendizaje y la generación de conocimiento (Batres, 68-83).

En el estudio cualitativo de las unidades de análisis que el maestro Lauro Garfias detectó en el estudio de las estrategias o técnicas que los estudiantes encuestados expresaron que utilizan para aprender ninguno de los estudiantes expresó la utilización del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva y sólo 16% de los estudiantes la señalaron como estrategia el investigar; estos hallazgos apoyan nuestro planteamiento que indica que es necesario incentivar y estimular la investigación a través del concepto de investigación artístico-narrativa propuesto por Agra Pardiñas (127-150) y a través del ejercicio del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva.

Los hallazgos del maestro Lauro Garfias que sugieren que en el modelo de la ENAP es visualizado como un modelo tradicional centrado en el docente, no sólo nos proporciona el contexto de los modos de aprendizaje que se llevan a cabo en nuestra alma mater, sino que refuerza nuestra convicción de la necesidad de cambiar el paradigma hacia un modelo de educación centrado en el individuo, en el estudiante, convicción que también se expresa a lo largo de la tesis de licenciatura y en la concepción del MVM (Batres, 9, 16, 133, 135).

El análisis del contexto bajo el cual se ha llevado cabo esta investigación nos lleva también a referirnos a la exposición que el maestro Jesús Macías Hernández presentó en el ciclo de conferencias "Educación en artes y diseño: procesos y perspectivas" organizado por el

CIPEI de la ENAP del 14 al 18 de octubre de 2013 titulada "Rasgos y evolución de los perfiles formativos en la ENAP". Al hablar de la transformación de los paradigmas en la oferta curricular de los nuevos planes de estudio el maestro Jesús Macías indicó la búsqueda de una "actuación docente y académica que promueva acciones de pensamiento complejo, con la propuesta explícita para el desarrollo de estrategias y alternativas metodológicas creadas o construidas por los alumnos y profesores" en este sentido, la correlación del MVM con el pensamiento complejo es compatible con esta visión transformadora de la oferta curricular de la FAD. Algunos de los rasgos relevantes para la evolución de los perfiles formativos en la ENAP a los que hizo referencia el maestro Jesús Macías que consideramos son compatibles con el MVM son: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje situado, y la profundidad del concepto de investigación-producción.

Se sugiere que el MVM es congruente con la conceptualización de la investigación-producción acuñada en la FAD que se describe en la descripción sintética del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario el 27 de Agosto de 2013 como se indica a continuación ya que sistematiza y propone metodologías de indagación del proceso creativo, se sustenta en la interdisciplina y considera como objetos de cuestionamiento el proceso creativo, los productos finales, el ejercicio docente y el trabajo de los estudiantes:

Investigación-Producción: Permite fundamentar y sistematizar el quehacer del arte y el diseño, mediante la integración de técnicas, conceptos y metodologías que intervienen en el proceso de creación. Este campo de conocimiento se manifiesta como eje fundamental que permea la actividad académica, el ejercicio docente y el trabajo de los alumnos en el entorno de las diversas asignaturas, bloques interdisciplinarios y en el producto final. (3)

Tanto la tesis de licenciatura que contiene el sustento teórico del MVM como la presente investigación pueden ser consideradas como propuestas metodológicas que se centran en el proceso creativo y en sus productos plásticos finales por lo que se considera que ambas investigaciones se encuentran alineadas con el concepto de investigación-producción de la FAD. Así mismo, el planteamiento de utilización del MVM como herramienta detonadora del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en la investigación artístico-narrativa del proceso creativo se encuentra en sintonía con el plan de estudios actualizado en el cual se

incrementan las referencias a la utilización de la reflexión, particularmente en el perfil de egreso, la descripción del campo de formación profesional Humanístico-Social y en la descripción sintética de las asignaturas:

"Perfil Profesional:

El profesional en Artes Visuales será capaz de comprender, dominar y proponer los conocimientos teóricos y conceptuales que fundamentan su actuación profesional **para la integración, desarrollo y dirección de proyectos de investigación-producción, tanto individuales como colectivos, disciplinares o interdisciplinares, desde una visión humanística, creativa, crítica y reflexiva** frente a las disciplinas artísticas y sus estrategias contemporáneas vinculadas con el hacer, quehacer y divulgación del arte y la cultura en el contexto social amplio o restringido." (1)

"(Campo de formación profesional) **Humanístico-Social:** Promueve la exploración del pensamiento humano, sus valores y aportaciones, así como la de los diversos contextos históricos y sociales, sus manifestaciones en el campo de las artes y las humanidades y su enlace con la integración de la identidad profesional. Además, **fomenta la construcción de estrategias cognitivas mediante la reflexión** y el análisis de contenidos teóricos, de procesos y metodologías para la adquisición y desarrollo de aprendizajes y habilidades en el proceso de formación académica, a la vez que propicia la consolidación de fundamentos teórico-conceptuales para el ejercicio profesional." (3)

El uso de la reflexión se expresa también en la descripción sintética de los Laboratorio-talleres introductorios de escultura, estampa, en Historia del Arte III y en el Seminario de Arte Moderno II (18, 19, 29). Llama la atención que en la descripción sintética del Laboratorio-taller introductorio de fotografía muestra un sentido formativo respecto al desarrollo de habilidades de reflexión ya que indica:

Analizar y experimentar con los fundamentos teórico-prácticos de la fotografía y el manejo informativo de procedimientos y materiales de la disciplina, para fomentar **el desarrollo de habilidades de reflexión** y construcción de proyectos fotográficos. (19)

Cabe mencionar que la presente investigación experimental no hubiera sido posible sin el trabajo interdisciplinario y la colaboración entre el Posgrado en Artes y Diseño y el Campus Xochimilco de la FAD a través de los miembros del H. Consejo Técnico, la Coordinación de la Licenciatura en Artes Visuales del periodo 2010-2014 y por supuesto gracias al apoyo e

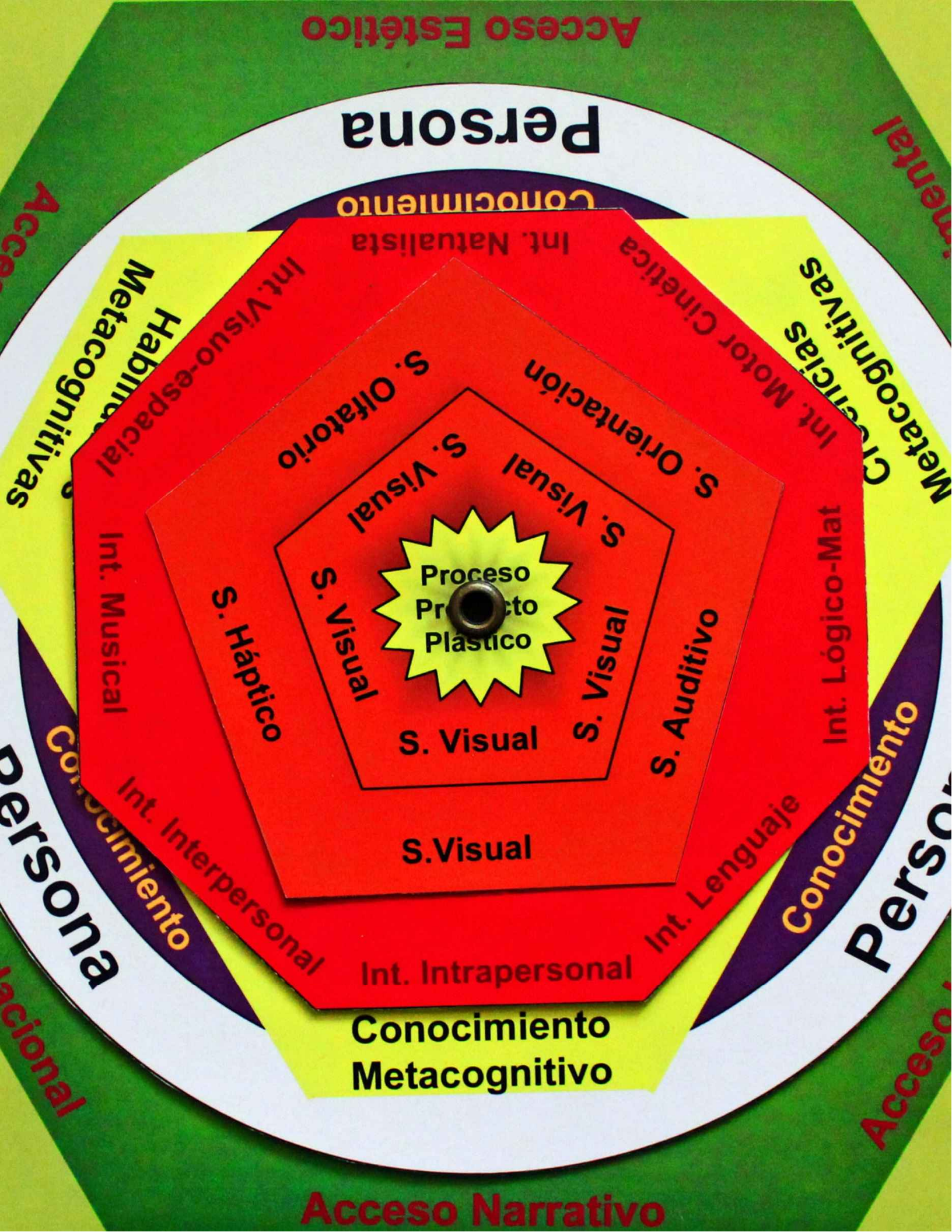
interés del Mtro. Víctor Manuel Monroy de la Rosa y sus entusiastas estudiantes; es por ello que esperamos que esta investigación sea una contribución al trabajo colaborativo e interdisciplinario dentro de la FAD.

La investigación de la utilización y evaluación de la aplicación del Modelo de Ventanas múltiples se realizó en la Escuela Nacional de Artes Plásticas en un grupo piloto de estudiantes de la Licenciatura de Artes Visuales durante el Semestre 2013-2 quienes cursaban la asignatura de fotografía con el Maestro Víctor Manuel Monroy De la Rosa en el turno matutino. La muestra no probabilística se conceptualizó con un número de 30 estudiantes, sin embargo inicialmente 38 estudiantes se interesaron en participar en el pilotaje, tras la deserción de 13 estudiantes se estabilizó a un total de 25 estudiantes, los cuales terminaron el estudio piloto. La descripción y características de la muestra se tratan en el capítulo 2.

Este trabajo se divide en tres partes principales, la primera parte está conformada por el primer capítulo, el cual contiene el marco teórico que sustenta la investigación. Aunque los fundamentos teóricos que sustentan el MVM están contenidos en la tesis de licenciatura (Batres, 2010); debido a que en el campo de la educación hay un creciente interés en discutir las implicaciones del pensamiento complejo como lo demuestran los trabajos de diferentes autores como Brent Davis (2008), Kuhn (2008), Mason (2008), Kauko (2008) por mencionar algunos se decidió incluir una actualización del MVM que consiste en su correlación con el pensamiento complejo. Posteriormente se explican otros conceptos centrales de la investigación como son el concepto de Investigación Artístico-Narrativa propuesto por Agra Pardiñas el cual se complementa mediante la inclusión del Pensamiento Reflexivo y la Escritura Reflexiva en la educación para posteriormente tocar el tema del uso de la escritura en las Artes Visuales desde enfoques como el de la investigación basada en las artes entre otros; se revisa también la experiencia de la Universidad de las Artes en Londres en el uso de diarios o bitácoras de artista (sketchbooks) así como los factores que facilitan y limitan la escritura reflexiva en los estudiantes. Por último se describe el prototipo de material didáctico del MVM y su función como generador de preguntas detonadoras para el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva a través de las hojas de ayuda o "Job aids" diseñadas como material didáctico complementario.

La segunda parte de esta investigación está conformada por el capítulo dos, el cual trata sobre la metodología utilizada para la implementación y evaluación del MVM, se incluye la hipótesis de trabajo, el enfoque y diseño del estudio, las etapas de la implementación del piloto, que incluye la preparación de las unidades temáticas, al preparación del material, el desarrollo de materiales didácticos como hojas de ayuda o jobaids, subtítulo en español de videos de estudiantes ingleses de Artes Visuales de la University of Arts London, la selección y desarrollo de materiales de lectura, la adaptación y desarrollo de presentaciones electrónicas, la creación de un blog, el desarrollo de videos de recapitulación del uso del MVM y el desarrollo de los instrumentos de recolección de datos. En este capítulo también se describe la prueba piloto desde la selección de la muestra, el desarrollo y evolución del primer piloto fallido (por decisión del profesor titular de la asignatura que se había elegido como primera opción para la implementación del piloto), así como el proceso de selección de la muestra final que permitió la implementación del piloto. Se incluye un análisis de las características de los estudiantes de ambas muestras, así como de las características de los estudiantes que desertaron del estudio. En la última parte del segundo capítulo se describe el desarrollo de las diferentes sesiones en las que se aplicaron las unidades temáticas, así como la presentación de casos mediante la descripción y análisis de las carpetas-proceso de cada uno de los estudiantes a lo largo del piloto.

Finalmente la última parte de esta investigación se conforma por el capítulo tres que trata sobre el diseño, aplicación y resultados del instrumento de medición de evaluación del curso y del prototipo de material didáctico del MVM, así como la discusión de resultados, las limitaciones y las conclusiones finales.



Acceso Estético

Persona

Conocimiento

Int. Naturalista

Int. Visuo-espacial

Habilidades Metacognitivas

Acceso

S. Olfatorio

S. Orientación

Int. Motor Cinética

Int. Lógico-Mat

Conocimiento

Proceso
Producto
Plástico

S. Visual

S. Visual

S. Háptico

S. Visual

S. Auditivo

S. Visual

Int. Lógico-Mat

Conocimiento

Persona

S. Visual

Int. Lenguaje

Int. Intrapersonal

Conocimiento Metacognitivo

Persona

Conocimiento

Acceso

Acceso Narrativo

La mente es como un paracaídas, sólo funciona si se abre

Albert Einstein



CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una revisión del marco teórico que sustenta esta investigación a través de la revisión de los siguientes temas: una actualización y correlación del MVM a través de la lupa del pensamiento complejo; la investigación artístico narrativa; el pensamiento reflexivo; la escritura en las artes visuales y finalmente la descripción del prototipo de material didáctico basado en el MVM y su función como generador de preguntas detonadoras para la investigación artístico-narrativa y la escritura reflexiva en el proceso creativo.

1.1. EL MODELO DE VENTANAS MÚLTIPLES: SU CORRELACIÓN CON EL PENSAMIENTO COMPLEJO

La búsqueda de las implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM) de Gardner en la educación artística y el desarrollo del Modelo de Ventanas Múltiples (MVM) que se plantearon en la tesis de licenciatura (2010), fueron desarrollados teniendo en consideración la influencia de la razón instrumental y el pensamiento lineal progresivo de la modernidad en la educación artística; también considerando la crisis de la epistemología Occidental, que nos impulsa a buscar otras formas de abordar la educación en las artes visuales.

Así pues, el espíritu del desarrollo del MVM se sustentó en la búsqueda de paradigmas de análisis del proceso creativo y la obra plástica alternativos al pensamiento dicotómico cartesiano de la modernidad. Para ello, el punto de partida fue el análisis de la TIM y sus bases neurobiológicas (considerando que por definición la TIM surge a la luz del origen biológico de nuestras capacidades como seres humanos para resolver problemas o elaborar productos), y revisamos algunos estudios a nivel de neuroestética, cognición estética, en educación en el arte postmoderno, el pensamiento lateral propuesto por De Bono, el pensamiento "rizomático" propuesto por Deleuze y Guattari, las implicaciones de la inteligencia emocional en la educación artística a través del trabajo de David Spendlove, entre otros. Durante el desarrollo de la investigación hicimos consciencia que en el orden del discurso de la tesis coexistía un discurso lineal con un discurso recursivo, lo cual, en cierto sentido, reflejaba la idea de que no podemos desterrar el pensamiento lineal progresivo de la modernidad pero podemos buscar la utilización de otros paradigmas alternativos para

compensar la atrofia de otras epistemologías lineales. Estas ideas encontraron felices coincidencias cuando revisamos el *pensamiento complejo* planteado por Morin, el cual surgió como una respuesta al pensamiento dicotómico cartesiano y reduccionista característico de la modernidad. Nos pareció entonces pertinente y casi inevitable la necesidad de hacer una correlación de los principales fundamentos teóricos detrás del MVM (y por lo tanto del prototipo de material didáctico derivado de éste) con el *pensamiento complejo* de Morin.

El MVM es un modelo de análisis concéntrico en el cual de manera conceptual se coloca en el centro el objeto de cuestionamiento, ya sea el proceso creativo o una obra plástica y su alrededor se sitúan 4 niveles de análisis o cuestionamiento: el nivel sensor perceptual, el nivel de las inteligencias múltiples (IM's), el nivel metacognitivo y el nivel de los puntos de acceso; cada nivel de análisis contiene diferentes ventanas o elementos a través de los cuales se ha de cuestionar al proceso creativo o a la obra plástica (Ver Figuras 1.1 y 1.2).



Figura 1.2. El diseño inicial del MVM conceptualizado como diferentes niveles y filtros o ventanas de análisis organizados en forma concéntrica alrededor del producto plástico o el proceso creativo para su cuestionamiento (Batres, Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples 109).

Los niveles de análisis del MVM pueden ser considerados como subsistemas de cuestionamiento relacionados entre sí, en los cuales cada una de sus ventanas se puede combinar de manera multidireccional en forma continua o discontinua con otros niveles de análisis o subsistemas para complejizar el cuestionamiento del proceso creativo o la obra plástica. Así en conjunto todos los niveles en su conjunto forman un supra sistema de cuestionamiento múltiple.



Figura 1.3. El prototipo de material didáctico basado en el MVM conceptualizado como 5 subsistemas de análisis interrelacionados entre sí como una “unitas multiplex” organizados alrededor del proceso creativo o la obra plástica.

1.1.1 Nivel de análisis de IM’s y el pensamiento complejo

En la literatura son escasos los trabajos en los que se ha buscado correlacionar la TIM de Gardner y el pensamiento complejo de Morin. En su artículo, Candelas, Pericacho y Fernández de la Universidad Complutense de Madrid (2011) establecen algunas relaciones y diferencias entre ambos constructos para determinar si “es posible mantener la TIM dentro

del discurso del pensamiento complejo" (232). Los autores manifiestan "la dificultad de comparar una teoría con un paradigma" y resaltan que tanto la teoría de Gardner como el "paradigma" de Morin responden al "testismo" occidental y consideran el carácter múltiple de la inteligencia humana (238-239). Pero Candelas y cols., hablan del "paradigma de la complejidad" como si éste ya estuviera constituido como tal, sin tomar en consideración que para Edgar Morin se trata de un "paradigma en construcción" como se muestra a continuación:

Pero no podemos, yo no puedo, yo no pretendo, sacar de mi bolsillo un paradigma de complejidad. Un paradigma, si bien tiene que ser formulado por alguien, por Descartes por ejemplo, es en el fondo, el producto de todo un desarrollo cultural, histórico, civilizacional. El paradigma de complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse. Estamos en una batalla incierta y no sabemos aún quién la llevará adelante. (Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, 110)

Juan Carlos Moreno (2002) (en Velilla, 20-21) al hablar de la complejidad en el pensamiento de Morin indica:

Morin trabaja por un paradigma de complejidad que no existe como tal, sino que se está construyendo, el cual propone reconocer lo paradigmático de la complejidad. El pensamiento complejo puede entenderse, entonces, como la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de la simplificación y la reducción, que eventualmente podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no pretende autopredicarse como el nuevo paradigma alternativo.

Considerando lo anterior y al analizar el planteamiento de Candelas y cols. se puede sugerir que estos autores abordan el tema de las TIM y el pensamiento complejo de una manera reduccionista y ocupan buena parte de su discusión a la comparación del concepto de inteligencia y pasan por alto que la "complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad" (Morin, *Los siete saberes* 16). El enfoque que plantean en su artículo, condiciona que se pierda de vista la posibilidad de hacer una correlación de la TIM bajo conceptos del pensamiento complejo como la *unitas multiplex* o el *homo complexus* de Morin.

La crítica al paradigma predominante en Occidente por Gardner y Morin

Tanto Gardner como Morin critican el paradigma predominante en Occidente. Para Gardner, los prejuicios de la sociedad son el "occidentalismo, el testismo y el mejorismo" y la tendencia a privilegiar al lenguaje y al pensamiento lógico-matemático, esta es una de las motivaciones por las que desarrolla la TIM como una respuesta pluralista de la mente y la cognición humana a la visión unidimensional basada en la medición y evaluación de la mente de las personas a través de tests de Coeficiente Intelectual o el Scholastic Aptitude Test (Gardner, 24-29). Por su parte, Morin critica al "Gran paradigma de Occidente" por su carácter reductivo y disyuntivo, lineal, cuantitativo, hiperespecializado y fragmentado que elimina todo aquello que no sea cuantificable y que "unidimensionaliza lo multidimensional" (Los siete saberes, 18). Edgar Morin nos dice que "la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple". (Morin, Introducción al pensamiento complejo, 32). El pensamiento complejo no elimina o rechaza al pensamiento simplificador sino "integra lo más posible los modos simplificadores de pensar" y "rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad". El pensamiento complejo "aspira al conocimiento multidimensional [pero] sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia" (22-23).

Cuando Morin nos habla de los errores de la razón (Los siete saberes, 7-8) distingue entre la "racionalidad y la racionalización": para él, la racionalidad ha de estar abierta a discusión para no convertirse en la racionalización que se encierra en una doctrina; la racionalidad dialoga con la realidad, "opera en un ir y venir incesante entre la lógica y la instancia empírica", conoce de los límites de la lógica, del determinismo y el mecanicismo; sabe que la mente humana no es omnisciente; es crítica, autocrítica y reconoce sus insuficiencias. La racionalización por otro lado "se cree racional porque constituye un sistema lógico perfecto basado en la deducción o la inducción" es cerrada debido a que "se niega a la discusión de argumentos y a la verificación empírica". Morin reconoce un principio de incertidumbre

racional que indica que la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora si no mantiene su “vigilante autocrítica”.

Gardner y sus colaboradores se mantienen abiertos a la crítica y muestran una actitud autocrítica. Su libro *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica* contiene un capítulo dedicado a responder diferentes preguntas que han hecho diferentes críticos de la TIM (51-63). Una de las preguntas cuestiona si realmente las inteligencias múltiples son una teoría. En la respuesta a esta pregunta, Gardner indica que no es posible que la TIM considere todos los datos (en otras palabras no es omnisciente):

La teoría de las IM no considera todos los datos, ya que eso no sería posible. En cambio, examina una amplia variedad de tradiciones investigadoras independientes: neurología, poblaciones especiales, desarrollo, psicometría, antropología, evolución, etc. La teoría es la síntesis de este examen. El hecho de que diversas tradiciones investigadoras apunten y den apoyo a una única teoría, no confirma dicha teoría, pero sí apoya el argumento de que esta teoría está en buen camino (54).

Más adelante, Gardner reconoce las limitaciones de su teoría, muestra una actitud autocrítica y se observa en él y sus colaboradores una actitud abierta a la verificación empírica al mostrar la apertura para que su teoría sea verificada y reformulada en caso necesario:

...la teoría podría rechazarse parcialmente en muchos pequeños detalles. Tal vez, en posteriores revisiones, se descubra que una o más de las inteligencias candidatas esta poco o mal justificada. Tal vez existen candidatas que yo no he considerado. O tal vez las inteligencias no son tan independientes como yo afirmo. Cada una de estas alternativas puede verificarse de forma empírica y puede proporcionar medios para rechazar o reformular la teoría (54).

Podríamos decir que la respuesta de Gardner y sus cols., es congruente con los conceptos de racionalidad e incertidumbre racional planteados por Edgar Morin a los que nos hemos referido con anterioridad, pues está abierta a la verificación empírica y acepta que no es omnisciente.

Lo global, lo multidimensional y “la relación del todo con las partes”

Morin nos dice que lo global es “el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional” y retoma el principio de Pascal que dice que: “todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes”. Al hablar de lo global, Morin indica que “el todo tiene cualidades o propiedades que no se encuentran en las partes si éstas se separan las unas de las otras” y que “ciertas cualidades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”. Esta relación del todo y las partes puede extrapolarse al ámbito de la TIM, cuando Gardner nos indica que las IM’s “trabajan siempre en concierto, y cualquier papel adulto mínimamente complejo implica la mezcla de una o varias de ellas” (34). Y cuando indica que “... la diversidad de la habilidad humana se genera a través de las diferencias en estos perfiles. De hecho, es muy posible que el total sea mayor que la suma de las partes. Un individuo puede no ser particularmente dotado en ninguna inteligencia, y, sin embargo, a causa de una particular combinación o mezcla de habilidades, puede ser capaz de cumplir una función de forma única” (44).

Sobre lo multidimensional, Morin nos indica que “las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones” (Los siete saberes, 15). Por su parte, TIM pluraliza el concepto de inteligencia, reconoce la multidimensionalidad de la inteligencia y se apoya capacidades biológicas para resolver problemas en un contexto cultural o en una comunidad (Gardner, 33); Morin también resalta la importancia de la resolución de problemas cuando indica que en “una mente bien ordenada” es mucho más importante tener “de una actitud general para plantear y tratar los problemas” (en Velilla, 239), nos habla también de la relación entre lo biológico y la cultura diciendo: “El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria...El hombre es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango” (Los siete saberes, 23-24). Vemos así, que tanto Gardner

como Morin, no sólo consideran los aspectos biológicos del ser humano, sino que resaltan la importancia de la cultura en la resolución de problemas y ambos plantean el carácter multidimensional del ser humano.

Unitas Multiplex, el Homo complexus y la TIM

Para Morin, el pensamiento complejo implica “la unión de la unidad y la multiplicidad”, la unión entre el holismo y el reduccionismo, de la relación del todo con las partes y las partes con el todo a partir de esta concepción acuña el concepto de la *unitas múltiplex* que implica la unión del ser humano como unidad que a la vez es diversa en los niveles cultural, social, biológico, genético, mental, psicológico, afectivo e intelectual. Nos hace ver que el ser humano es “él mismo singular y múltiple a la vez” (Morin, Los siete saberes 25-26). Morin nos habla así de la multiplicidad que implica lo humano y la multiplicidad de nuestras capacidades, surge así su concepto del *Homo complexus* donde se entretreje y constituye lo “propriadamente humano” en el que se entretrejen y relacionan sus diferentes cualidades, capacidades y contradicciones, su múltiples facetas y hace ver que la educación del futuro debe contemplar el estudio y el examen de la complejidad humana aceptando la “muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas” (27-28).

Un ejemplo de una visión de educación orientada al individuo que considere la pluralidad de combinaciones de las inteligencias en los alumnos es el Proyecto *Spectrum* donde Gardner, Feldman y Krechevsky no sólo confirmaron que a partir de los cuatro años los niños ya muestran diferencias individuales en la configuración de sus inteligencias múltiples, sino que en el aula *Spectrum* los alumnos se encuentran en un ambiente que estimula el uso de cada una de las inteligencias y donde se posibilita la detección de las fortalezas y debilidades dentro de la pluralidad de capacidades y donde se busca no sólo estimular sus fortalezas sino que se busca mejorar el desempeño en aquellas inteligencias que en forma innata manifiestan alguna “debilidad”. El Proyecto *Spectrum* consideró también el proceso creativo a través del trabajo colaborativo con el Boston Children’s Museum (Gardner, *La Mente* 206-210). Gardner (al igual que Morin) considera no sólo la pluralidad (o multiplicidad) de cada individuo, sino que toma en cuenta que cada individuo tiene un contexto sociocultural particular, consideración que también debe ser tomada en cuenta a

través de una “visión contextualizada de las inteligencias” basada en la variabilidad de oportunidades de aprendizaje disponibles en cada cultura (Gardner, *Inteligencias Múltiples* 231-233)

Considerando lo anterior, desde mi perspectiva, los conceptos *unitas múltiplex* y *homo complexus* de Morin son compatibles con la TIM de Gardner que pluraliza el concepto de inteligencia y considera el hecho de que todos los individuos somos únicos genética y biológicamente, somos únicos en cuanto a nuestros intereses, nuestra experiencia y nuestra relación con la cultura, pero al mismo tiempo poseemos múltiples capacidades o inteligencias que son “universales a la especie humana” para la resolución de problemas, aspectos que deben ser considerados en la educación.

1.1.2 Nivel de análisis metacognitivo y pensamiento complejo

Para la inclusión de un nivel de análisis metacognitivo en el MVM, se recogió la experiencia y reflexiones sobre la metacognición de diferentes autores, a continuación destacaré a algunos de ellos para iniciar esta correlación. De Jessica Hoffmann Davis, se rescató su propuesta y experiencia para el uso de las IM's y los puntos de acceso de Gardner como herramientas para estimular la metacognición en alumnos de educación primaria (349-351); tomamos en cuenta el planteamiento de Donald Merlin que considera que “el arte tiene una naturaleza metacognitiva” basado en que tanto el arte como la metacognición comparten la cualidad de ser auto-reflexivos y que “el objeto artístico lleva a la reflexión sobre el proceso mismo que lo creó” (Merlin en Batres, 73); también consideramos la idea de que la metacognición y lo “meta” es un proceso que se aplica a la propia cognición de una manera activa cuando nos encontramos en el proceso de la resolución de un problema (Eduardo Martí en Batres, 75) y se consideró el concepto de metacognición que plantea Gérard Fourez: “se refiere a la manera cómo controlamos nuestros procesos cognitivos... La metacognición se refiere a la manera cómo me represento, de manera reflexiva, mi propio proceso mental” (Fourez en Batres 74).

Edgar Morin plantea que un *meta-punto de vista* es un punto de vista en cual se consideramos a nuestro conocimiento como objeto de estudio, proceso que requiere que

como individuos, tengamos procesos de autocrítica y auto-observación con relación a nuestro propio conocimiento (*Introducción al pensamiento complejo* 71, Los siete saberes, 12). Podemos ver que hay coincidencias entre el concepto de metacognición planteado por Merlin, Martí y Fourez y el concepto del *meta-punto de vista* de Morin ya que ambos conceptos coinciden con la necesidad de reflexionar, analizar, controlar y estudiar nuestros propios procesos cognitivos.

1.1.3 Nivel de análisis sensorial y pensamiento complejo

Para la inclusión del nivel de análisis sensorial en el MVM se consideraron diferentes conceptos. Se tomaron en cuenta las relaciones de cada una de las IM's de Gardner con los sistemas sensoriales. Se tomó en cuenta el papel de los sistemas sensoriales en el marco del concepto de "la educación estética" definida como "la educación de los sentidos" (Read en Batres 55). También se tomó en consideración la organización jerárquica de los sentidos, que delimita la cognición de los individuos de acuerdo a las reglas epistémicas de cada época (González Ochoa en Batres 26). Se tomó en cuenta la exploración del concepto de sinestesia y experiencias similares a la sinestesia y la búsqueda de una educación multimodal como forma de enriquecer nuestras formas y modos de construcción de nuestras representaciones de la realidad. También se tomó en consideración la idea de que no hay experiencias objetivas, debido a que nuestras percepciones, los procesos de formación de imágenes y las experiencias de cada individuo son construcciones subjetivas que están siempre mediadas por los órganos de los sentidos y las vías neuronales (Bateson en Batres, 59) y la idea de que "el ojo inocente no existe" (Gombrich en González Ochoa, 15).

Son particularmente las ideas referidas en el párrafo anterior, las que encuentran eco con las ideas de Morin cuando nos habla de la percepción y los sentidos y su relación con "las cegueras del conocimiento", donde nos recuerda que la percepción también se ve afectada por nuestras emociones, nuestros miedos y deseos. Nos indica que los errores de la percepción a su vez condicionan errores en el conocimiento, debido a que la información recibida por nuestros sentidos es traducida, reconstruida e interpretada por nuestro sistema nervioso a pesar de "nuestros controles racionales" y se apoya con el hecho neuroanatómico de que las vías aferentes y eferentes de nuestro sistema nervioso sólo ocupan el 2% de su

estructura anatómica y el 98% restante de su estructura está relacionado al funcionamiento interior del sistema nervioso central (*Los siete saberes*, 5-6).

1.1.4 Lo inesperado, los relatos popperianos, los encuentros cristobalinos y el pensamiento complejo

En la tesis de licenciatura se resaltó la necesidad de tener en cuenta el riesgo y la incertidumbre dentro de la educación artística, así como la necesidad de romper con las conductas estereotipadas. Edgar Morin (1999) nos indica que “se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (Morin, *Los siete saberes* 3). Cuando hace referencia a “lo inesperado” nos hace ver que “Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teoría, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo.”(Morin, *Los siete saberes* 11). Algunos “principios de estrategia” pueden ser los “relatos popperianos” propuestos por Fourez y los “encuentros cristobalinos” propuestos por Howard Gardner.

Fourez utiliza el concepto de “relatos popperianos” (en honor al filósofo Karl Popper”) para explicar el fenómeno que caracteriza a las personas que no están satisfechas con sus representaciones del mundo y buscan nuevos enfoques; que utilizan una representación como punto de partida para llegar a otra. En otras palabras, la auto-reflexión lleva a cuestionar y abandonar las representaciones iniciales para llegar a otras. La lógica de los relatos popperianos requiere del cumplimiento de 3 condiciones (53-55): 1) Mostrar el interés de una representación; 2) Probarla para ver en ella los límites de aplicación, y 3) Poner esta representación en dificultades hasta el punto de que uno se sienta motivado a querer inventar una nueva más interesante que la precedente. Fourez nos advierte que es necesario tomar en cuenta “las resistencias a los cambios, mantenidas por intereses diversos” (56), e introduce el concepto de riesgo criticando la visión racionalista del pensamiento formal “puramente lógico”(89).

Howard Gardner (1993) utiliza un concepto análogo a los relatos popperianos de Fourez al que llama “Encuentros cristobalinos” en honor al conflicto entre la concepción de que la

tierra era plana contra la concepción alternativa de Cristóbal Colón de la esfericidad de la Tierra. Los “encuentros cristobalinos” para confrontar esos modelos de representación estereotipados, simplificados y altamente arraigados con miras a crear modelos de representación más ricos (Gardner, *La Mente* 228). Nos habla de la necesidad de plantear simultáneamente las distintas formas de representación del conocimiento con el objetivo de encontrar el conjunto de representaciones no examinadas en confrontación con otras formas de representación en contraposición a una representación unidireccional basada y limitada a un punto de vista e influenciada por paradigmas arraigados social y culturalmente o por aproximaciones monodisciplinarias.

Los encuentros cristobalinos surgen en respuesta a fenómeno observado por Gardner en alumnos de las diferentes disciplinas del conocimiento (incluyendo a las humanidades) caracterizado por la permanencia o persistencia de formas de pensamiento intuitivo así como el poder de lo que él llama “estereotipos, guiones y simplificaciones” al referirse a la tendencia de los seres humanos para responder a “imágenes dominantes, estereotipos prevalentes o modos preferidos” al momento de abordar un problema, lo que lleva a formas de interpretación y creación de modelos unidireccionales limitados. (Gardner, *La Mente* 177-178).

1.1.5 Enseñar la comprensión

Tanto Howard Gardner como Edgar Morin resaltan la necesidad de enseñar la comprensión. Por una parte, Gardner (1995) en su libro “*Inteligencias Múltiples*” menciona la importancia de enseñar la comprensión “como un objetivo inmediato de la educación” y hace ver “las dificultades” propias del concepto de comprensión, nos indica:

En realidad, yo afirmaré que la mayoría de las personas relacionadas con la educación no tienen una noción clara de la naturaleza de la comprensión, ni tampoco saben cómo justificar que se ha alcanzado (o no).

En *La mente no escolarizada*... sostengo que un individuo comprende siempre que es capaz de aplicar sus conocimientos, sus conceptos o sus habilidades (de forma abreviada, a partir de aquí, sus conocimientos) adquiridos en algún tipo de entorno escolar, o a alguna situación o caso nuevos, en el que dicho conocimiento resulte relevante (201-202).

En forma similar Edgar Morin resalta también la necesidad de enseñar la comprensión, indica que “la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas” (*Los Siete Saberes*, 3). También hace ver otra problemática de “enseñar la comprensión”, dedica el Capítulo VI a hablar de ello y hace ver que hay dos tipos de comprensión:

La comunicación no conlleva comprensión. La información, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente.

Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *comprehendere*, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad.

Explicar, es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva.

La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana.

Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad (47-48).

Tras esta breve revisión de algunas coincidencias y correlaciones de algunos de los fundamentos teóricos de la TIM, de los principales niveles de análisis del MVM con ciertos conceptos del *pensamiento complejo* de Morin podemos concluir que, el MVM puede ser conceptualizado como un modelo congruente con el pensamiento complejo, con la multiplicidad de la mente humana. El MVM puede verse como una *unitas multiplex* compatible con el concepto del *homo complexus* de Morin. Podría decir que el MVM es a su vez, congruente con la complejidad misma que encierra nuestra actividad como artistas visuales y con la complejidad relacionada a nuestros modos de percibir, interpretar y construir nuestros modelos de representación visual dentro de nuestro proceso creativo.

Una vez planteada esta actualización del modelo de análisis como parte del marco teórico de esta investigación, a continuación abordaremos el tema de la investigación artístico-narrativa.

1.2 INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-NARRATIVA

El uso de la narrativa por los artistas, como resultado de sus reflexiones sobre su proceso creativo no es nuevo, baste mencionar la compilación de manuscritos de Leonardo Da Vinci editados como *"Cuaderno de Notas"* y los *"Cuadernos de José Clemente Orozco"* organizados y prologados por Raquel Tibol (en 1983 y 2010). Hablar del uso la narrativa requiere hablar de la tendencia de la Investigación Narrativa en las Artes y el Diseño en los últimos años, la cual ha utilizado un enfoque basado en la documentación mediante video y audio, (o en algunos casos en el uso de ambientes virtuales, como lo hizo Jeff Adams (2007)) y la transcripción y el análisis narrativo de entrevistas semiestructuradas o de conversaciones con profesores o estudiantes de artes visuales y diseño gráfico, siguiendo la metodología de la Investigación Narrativa descrita por Clandinin y Huber (10-12) donde el investigador guarda una distancia con los sujetos de estudio y en la mayoría de los casos se limita a hacer un análisis narrativo o neonarrativo para obtener sus conclusiones. Algunos ejemplos de este enfoque son el trabajo de autores como McPhail, Pierson, Goodman y Noffke (2004); Esser-Hall, Rankin y Johannes Ndita (2004); Alison Bain (2005); Monsterrat Rifà-Valls (2011).

En contraposición a esta "tradición", el enfoque de uso de un material didáctico basado en el MVM como herramienta de investigación narrativa al que me quiero referir, se relaciona con la Investigación Educativa Basada en las Artes, que enfatiza las cualidades estéticas, la búsqueda de nuevas posibilidades de representación y que es sensible a las cualidades sensoriales de los fenómenos que se estudian.

Buscamos utilizar un enfoque cercano a las "Narrativas personales", la Autoetnografía y otras formas de "escrituras del yo" (Marín Viadel, 248-250), basado en la investigación Artístico-Narrativa, concebida como una herramienta de formación en investigación en la Educación Artística que además de acercarse a los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento artístico de los estudiantes, también es un modelo de investigación educativa que permite extender la escritura del yo hacia ámbitos y formas artísticas visuales y audiovisuales (Agra Pardiñas, 137-142):

Ahora bien, la investigación artístico-narrativa, tal como se defiende aquí, propone además de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas. Desde este presupuesto, podríamos decir que se trata de extender la 'escritura del yo' hacia ámbitos y formas artísticas

no solo verbales sino también visuales y audiovisuales. Así: impresiones, historias, dibujos, 'collages', ideas previas, bocetos, fragmentos de textos, fotomontajes, instalaciones, música, etc. (Agra Pardiñas, 137).

Entendido como una forma de representación narrativa, hace extensivo el término narración a amplias posibilidades expresivas y diversos soportes de un modo similar como lo hace el arte visual contemporáneo. Considerado como proceso artístico, abre interesantes vías a la investigación (Agra Pardiñas, 142).

Agra Pardiñas resalta la importancia del portafolios (bitácora de artista o carpeta-proceso) en el contexto de la investigación artístico-narrativa diciendo:

Desde mi perspectiva, el portafolio representa un elemento singularmente adecuado para expresar la síntesis que el término investigación artístico-narrativa representa. En primer lugar, es un reflejo especialmente genuino de un proceso de aprendizaje. La realización de portafolios documenta el proceso de aprender a enseñar a profesores y alumnos, pero además los obliga a participar en un proceso abierto que impulsa a reconsiderar los conocimientos y estrategias que han ido adquiriendo y a expresarlos de una manera personalmente significativa. En los portafolios, la reflexión consciente sobre las propias experiencias didácticas sirve como un vehículo para el desarrollo profesional.

En segundo lugar, cada portafolios es una creación única, porque cada autor determina cómo construir su narrativa personal, aquellos elementos que prefiere incluir, las evidencias documentales que va a incorporar. A lo que se enfrentan pues es a encontrar una manera personal de expresar y explicar su proceso (Agra Pardiñas, 142).

Se propone el uso de la investigación artístico-narrativa bajo una visión socioconstructivista en la que el alumno construye su conocimiento y se convierte en el investigador y utiliza la narrativa para incrementar la autoconciencia, el autoconocimiento y la verbalización de sus pensamientos y su diálogo interno durante el proceso creativo entendido al arte como "una actividad metacognitiva en la cual el artista "da pasos atrás" para considerar sus pensamientos y procesos de pensamiento" (James S. Catterall, 1) y en congruencia con la idea de que el arte tiene una naturaleza metacognitiva, bajo la premisa de que la metacognición y el artes son actividades auto-reflexivas como propone Donald Merlin (Merlin en Batres, 73). Pero surgen varias preguntas: ¿Cómo implementar el uso de una carpeta-proceso o sketch book bajo el concepto de la investigación artístico-narrativa? ¿Cómo implementar un modelo basado en el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva? ¿Cómo vincular el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva con el uso de preguntas detonadoras

a través del Modelo de Ventanas Múltiples? Para responder a estas preguntas es necesario hablar sobre el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en las artes visuales, para posteriormente relacionar este último tema con el uso de preguntas detonadoras a partir del prototipo del MVM, de esta forma nos iremos acercando a los conceptos que serán considerados en la implementación del MVM dentro del aula.

1.3 PENSAMIENTO REFLEXIVO

Para poder aprender no es suficiente tener una experiencia. Sin la reflexión acerca de esta experiencia esta será olvidada rápidamente, o su aprendizaje potencialmente se perderá. Es a través de las emociones y pensamientos que emergen de su reflexión que se podrán generar conceptos y generalizaciones. Y son sus generalizaciones las que permitirán abordar efectivamente nuevas situaciones.

(Gibb en Watton, Collins y Moon, 3)

John Dewey en su libro "Cómo pensamos" (How we think) definió al pensamiento reflexivo como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende".² El pensamiento reflexivo según Dewey se caracteriza por algunas fases como: 1) un estado de duda o perplejidad – una cierta controversia- en la que se origina la indagación deliberativa. La cual está "animada" por la búsqueda de materiales, datos o puntos de información capaces de contribuir a la solución del problema. De acuerdo a esta visión, la reflexión se incrementa cuando duda se acompaña de incertidumbre, y 2) un proceso operativo de estudio e investigación orientado por la búsqueda y consecución de objetivos concretos que se han descubierto como óptimos para esclarecer el problema. En la primera parte de este capítulo al referirnos al pensamiento complejo de Edgar Morin al hablar de lo inesperado, retomamos su idea de la necesidad de "enseñar principios de estrategia que

² La definición de Dewey de pensamiento reflexivo como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento". El examen activo, persistente y cuidadoso de las creencias en la definición de Dewey se puede relacionar con las herramientas que nos proporcionan la PNL, la TRE y Educación Racional Emotiva para cuestionar y modificar las creencias que determinan la construcción de nuestros modelos de representación (Batres, 96-104). La reflexión se relaciona con el pensamiento lateral, ya que uno de los atributos derivados de la complementariedad del pensamiento lateral y el pensamiento vertical de las personas que llevan a cabo un aprendizaje efectivo es el ser reflexivo, pensativo y autoevaluador (Guy Claxton en Batres, 91). La definición de Dewey también encuentra eco con el concepto de "relatos popperianos" de Fourez y la idea de los "encuentros cristobalinos" de Howard Gardner que buscan cuestionar y confrontar los modelos de representación del conocimiento (Batres, 84-91).

permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.”, Morin ya nos habla también en Los Siete Saberes que “la educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas” y también nos indica que “es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (*Los Siete Saberes*, 2-3); correlacionamos estas ideas con los encuentros cristobalinos propuestos por Howard Gardner. Fernando Bárcena en su ensayo “La experiencia reflexiva en la educación” retoma al igual que Morin el concepto del Principio de la incertidumbre propuesto por Heisemberg en la física y al igual que Morin lo traslada a la práctica de la educación pero aclara:

Aquí no hablaré evidentemente del principio de incertidumbre en el sentido de Heisemberg, ni pretenderé usarlo para poner en cuestión el tipo de racionalidad de la ciencia. Lo traigo a colación para plantear los límites que ese tipo de racionalidad tiene en una esfera como la práctica educativa. Y del mismo modo que el Universo que, aunque complejo, no es irracional, la complejidad práctica de la educación, recorrida de parte en parte por zonas de indeterminación e incertidumbre, no la vuelve irracional cuando queda gobernada por el tipo de racionalidad que le es la más apropiada: la razón práctica.

Que exista incertidumbre significa que, como educadores comprometidos con una actividad práctica, tenemos que aprender a pensar reflexivamente mientras estamos inmersos en las situaciones prácticas que nos vinculan (Bárcena, 158)

Bárcena introduce el término de incertidumbre pedagógica dentro del pensamiento reflexivo apoyándose en Dewey quien dijo:

Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor (Dewey en Bárcenas, 158).

Phillipe Perrenaud nos acerca del pensamiento reflexivo y la complejidad nos dice:

El practicante reflexivo nada en la complejidad como pez en el agua, o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco y negro (Perrenaud, 60).

Las limitaciones de la educación basada en la racionalidad técnica en la resolución de problemas y la necesidad de la “práctica reflexiva” fueron manifestadas por Donald A. Shön en la década de 1980, este autor resaltó que en algunas profesiones, la racionalidad técnica tiene limitaciones ya que no puede ser aplicada en su totalidad cuando en la práctica los profesionales se enfrentan a situaciones problemáticas caracterizadas por incertidumbre, singularidad y conflictos de valores, metas propósitos e intereses. Dichas situaciones requieren del pensamiento reflexivo para la elaboración de juicios, deliberaciones y toma de decisiones requiriendo un aprendizaje incluso durante el desarrollo de una actividad, a esta capacidad Shön le denominó “habilidad artística” o “artistry”. De acuerdo a Shön, “desde la perspectiva de la racionalidad técnica la práctica (Shön en Bárcena, 23, 170-171).

Para Van Manen existen tres momentos y ocasiones para ejercer el pensamiento reflexivo con relación a una actividad o experiencia: la “reflexión anticipada que nos permite deliberar sobre alternativas posibles, decidir sobre acciones futuras, planificar y anticipar experiencias que han de ser vividas. “La reflexión activa o interactiva” o “reflexión en acción” se lleva a cabo mientras se actúa e involucra la toma de decisiones durante una actividad o situación que “se acepta como viene” y finalmente la “reflexión sobre los recuerdos” que se lleva a cabo sobre los recuerdos de acciones pasadas (Van Manen en Bárcena, 149-159).

Sobre este tipo de reflexión o memoria reflexiva Fernando Bárcena establece una relación con la narración que revaloriza al individuo que es el centro de una acción. Nos indica que “un rasgo central de la acción es que por ella el individuo muestra quién es. La acción revela al agente que actúa, y, por tanto, es creadora de historia: es la condición para el recuerdo y la memoria” más adelante nos dice “Siempre que contamos una historia de lo que hemos hecho narramos. La acción es pensable como narración. Su sentido se desvela al narrador, a fuerza de narrar. Reflexionar sobre la acción es volver a narrarla, o sea, recordarla con una memoria reflexiva” (Bárcena, 132). Aquí se establece entonces una relación entre el pensamiento reflexivo y la narración, idea que encuentra eco con el planteamiento de Agra Pardiñas de la investigación artístico-narrativa en su dimensión narrativa, y en su parentesco con las “escrituras del yo” en el sentido que se resalta al sujeto que lleva a cabo la acción que es narrada gracias a la memoria reflexiva.

La escritura reflexiva es la evidencia escrita del pensamiento reflexivo. A continuación haremos una revisión del uso de la escritura en la investigación basada en las artes, el uso de la escritura reflexiva dentro de las artes visuales, particularmente en la educación de las artes visuales.

1.4 LA ESCRITURA EN LAS ARTES VISUALES

Deseo comenzar a revisar el tema de la escritura en las artes visuales con la siguiente pregunta:

¿Por qué es importante que los artistas visuales escriban sobre nuestro trabajo?

Felipe Ehrenberg nos habla precisamente de la importancia de que los artistas visuales verbalicemos y realicemos escritos sobre nuestra obra diciendo:

Es esencial verbalizar en torno a nuestra obra. Cada nuevo proyecto, cada acción visual que realizamos tiene una razón de ser. Nadie más que nosotros la conocemos, nadie puede verbalizar nuestros motivos mejor que nosotros mismos. Los datos que podamos ofrecer sirven para informar a quienes no conocen nuestro trabajo, reporteros, promotoras/es y curadoras/es, hasta la clientela; eventualmente pasan a formar parte del discurso crítico del momento y de ahí a la historia del arte.

Para escribir sobre nuestra obra es necesario practicar, redactar textitos breves una y otra vez, y leerlos en el círculo que frecuentamos. O escribir cartas... (El Arte de Vivir del Arte, 88).

Me parece en ocasiones irritante que sean los críticos y los teóricos del arte quienes escriban y den voz a los artistas cuando no existen escritos o notas hechas por los propios artistas. Este fenómeno me recuerda a la historia del pequeño Hurbinek un niño de 3 años que nació y murió en Auschwitz el cual desnutrido, con la mitad del cuerpo paralizado era cuidado amorosamente por un adolescente de quince años llamado Henek, vecino de cama de Primo Levi, Hurbinek nunca pudo emitir una palabra inteligible. Me resisto a la idea de que los artistas visuales nos quedemos sin palabras como el pequeño Hurbinek. Adolfo García Ortega en su libro "El comprador de aniversarios" le inventa a Hurbinek una vida y una existencia que no tuvo y nos dice:

Nadie como él, hoy, para mí, se merece el lenguaje. Y eso porque precisamente él, Hurbinek, es el más atroz símbolo del silencio que jamás haya podido crear la Historia.

Quiero que Hurbinek exista.

Que exista otra vez. Que exista por más tiempo. Que dure su existencia.

Que tenga una vida inventada, posible. Fabricada por mi (García Ortega en Bárcena, 168).

A continuación nos acercaremos a algunas respuestas a la pregunta de ¿Por qué escriben los artistas visuales? a través de la revisión de algunas experiencias del uso de la escritura por los artistas visuales bajo la visión de la investigación basada en las artes.

1.4.1 La escritura en las artes visuales desde la investigación basada en las artes

Anne Robinson al inicio de su artículo "Underwriting: an experiment in charting studio" (2009) se pregunta ¿Por qué escriben los artistas visuales acerca de su propio trabajo?, la autora hace algunas sugerencias a manera de una lluvia de ideas:

planear, borrar, documentar, nombrar, enmarcar, archivar, atribuir, proponer, proyectar, pensar, aplicar, buscar, solicitar, reflejar, aprender, memorizar, compartir, crear, explorar, realizar, referir, expandir, explicar, conceptualizar, titular, probar, legitimar...relatar (Robinson, 60).

Y a la luz de discusiones recientes acerca del papel de los escritos de los artistas visuales como una forma de investigación basada en la práctica que pudiera generar conocimiento, esta autora analiza el papel de sus bitácoras de artista y cuadernos de trabajo durante un proyecto plástico. Nos indica que el trabajo artístico es un trabajo arduo que a veces involucra el uso de estrategias de lenguaje convencionales en combinación con otras estrategias "cartográficas" y "rizomáticas" pero siempre incluye "el aprendizaje mediante el hacer, fabricar, observar, pensar, moverse y de nuevo hacer". Robinson compara la bitácora de artista con un dispositivo de dirección, un mapa, un salvavidas o una caja negra que a través del lenguaje escrito interactúa con el lenguaje visual "como un estuche de lentes para observar afuera y adentro, alrededor, antes, durante y después". La autora incluye en su bitácora de taller notas de lecturas, ideas surgidas en alguna conversación, en exhibiciones, acerca de sus obras en curso, ideas para proyectos futuros, títulos, ideas prácticas a realizar en el taller en un orden cronológico, utilizando el lenguaje escrito para poder crear conexiones. También

incluye bocetos, diagramas, fotografías de su obra en diferentes etapas y de ella trabajando, obra terminada y material visual desarrollado durante su trabajo en el taller; se cuestiona sobre la idea de pensamiento reflexivo propuesta por Shön y propone la idea del taller como una especie de laboratorio en el que se generan más preguntas que respuestas. La relectura de sus cuadernos de trabajo después de alguna actividad en ocasiones le genera “malentendidos” sobre el sentido de sus escritos pero este fenómeno le permite crear nuevas conexiones más dinámicas, así como nuevos pensamientos e intuiciones acerca de las direcciones que ella toma. Desde su punto de vista esta labor de artista-investigador entraña ciertos riesgos como “demasiada autoconciencia” la cual pone a la luz procesos escondidos e “inteligencias visuales inconscientes” que emergen a partir del trabajo. Sus notas son no lineares, son rizomáticas que permiten un conocimiento tácito en el que puede navegar y las define como una zona de reflexión del taller que no tiene límites claros en los que se posibilitan prácticas diversas y la oscilación entre zonas que pueden ser descritas como palabra, imagen, práctica, teoría, taller, galería, trabajo y documentación (Robinson, 62-72).

Otro autor que se ha interesado en estudiar las relaciones entre las artes y la investigación basada en las artes es el artista visual y profesor de arte de la Escuela Internacional de Viena (Vienna International School) es el Dr. Derek Pigum quien en 2005 durante su estancia doctoral en la Universidad de Bath escribió en colaboración con el Dr. Andrew Stables su artículo “Qualitative Inquiry as Gegenwerk Connections Between Art and Research” en el cual vertieron sus hallazgos de investigación sobre los procesos transicionales en las artes analizados dentro del marco de la investigación cualitativa. Pigum ha aplicado una perspectiva histórica derivada del estudio de las comunidades artísticas del Renacimiento en las que no existían los límites impuestos por las disciplinas modernas al trabajo de artistas contemporáneos en estudio de las interacciones de la escritura, el dibujo, los esquemas que definen los procesos transicionales propios de las artes visuales, el diseño gráfico, la arquitectura y la escritura; y de acuerdo a sus investigaciones ha definido cuatro tipos de procesos transicionales: el transferencial, el transformacional, el transposicional y el transgresional.

De acuerdo a Pigum los registros transferenciales utilizan la copia, las notas o los registros de artefactos culturales mediante el dibujo y/o la escritura de objetos o ideas de

interés particular las cuales serán utilizadas y traídas al presente durante la actividad creativa. Este proceso se caracteriza por ser una acumulación diversa o paratáctica de material, donde al momento de registro el material puede no mostrar relevancia, la cual será adquirida cuando sean trabajadas las ideas posteriormente (Pigrum, 3).

El registro transferencial funciona como un dispositivo de memoria suplementaria a través del cuaderno de trabajo, sketch book o bitácora de artista el cual funciona como un “aparato nemotécnico” que contiene registros que no tienen conexiones lógicas.

Los registros transformacionales son utilizados como una actividad que ayuda a la concentración, se trata de dibujos realizados en un estado de expectación o atención suspendida semejante a garabatos donde los objetos son modificados sucesivamente hasta que surge una idea base que puede desarrollarse de una forma enfocada.

Los registros transposicionales se caracterizan por el desplazamiento representado en la realización condensada de una idea en una nota o boceto rápido, que posteriormente será objeto de una exploración transicional, modificación, y desarrollo. Aglutina e integra un grupo de ideas o elementos múltiples como un todo.

Todos estos tipos de registros tienen un carácter de provisionalidad e indeterminación, abiertos a la destrucción, a la construcción y deconstrucción, a la vinculación y desvinculación con la idea general. Estas características dan lugar a los registros transgresionales donde se lleva a cabo una deconstrucción o destrucción de la forma (Pigrum, 3).

Para Pigrum los registros transicionales de las artes visuales, la escritura, la arquitectura y el diseño gráfico comparten de manera conceptual un rasgo en común al cual ha nombrado *das Gegenwerk* aludiendo al vocablo alemán *gegen* que tiene dos significados: el primero es “hacia” o “frente a” y el otro significado es “en contra de”; el concepto *das Gegenwerk* es entonces el trabajo que se realiza hacia un trabajo terminado pero también al trabajo que se encuentra en oposición a un trabajo terminado. Este concepto se caracteriza por la indeterminación, provisionalidad y una apertura a la destrucción, al hacer y deshacer, al unir y desunir la idea original, a las ideas que pueden ser descartadas en un espacio registros transicionales. Para Pigrum la creatividad tiene lugar en un espacio potencial que depende del ambiente físico y emocional inmediato y de la presencia de los objetos o registros

transicionales, donde ese espacio potencial tiene como das Gegenwerk, una estructura abierta al infinito más que al cierre. Das Gegenwerk tiene de acuerdo a este autor, un parentesco con la idea de lo abyecto que propone Kristeva en el sentido de que lo abyecto siempre se encuentra al acecho de la periferia de nuestra existencia, constantemente desafiando los tenues límites de nuestra individualidad (Pigrum, 4).

La investigación basada en las artes a través del Gegenwerk se enfoca primordialmente en el proceso más que en el resultado, en la actividad investigadora donde la escritura y los registros transicionales son maleables en una función performativa de los textos en el proceso de formulación y respuesta de preguntas donde los textos y la narrativa nunca son completos o cerrados y se abren a la incertidumbre, a una incertidumbre de significado que nos permite generar nueva información, nuevas comprensiones, nuevas conexiones y textos con mayor significación investigadora reflexiva a través del carácter multimodal de los cuadernos de notas. En su texto, Pigrum una vez más hace referencia al principio de incertidumbre de Heisenberg (Pigrum, 6-7).

Las prácticas transicionales proporcionan al artista-investigador la capacidad de estar alerta de la importancia de las señales que le proporcionan las metáforas transicionales para su proceso creativo y permiten al artista tomar distancia de sus procesos e ideas. El autor termina refiriéndose a la “monstruosidad” del das Gegenwerk que se basa en la continuación y reforzamiento de nuestra propensión a unir y separar y ser multimodales; pero que también se basa en la monstruosidad del yo y de la vida social, política y económica como parte de un proyecto indefinido de construcción, deconstrucción y reconstrucción en una demostración de nuestra tolerancia a las fallas de la construcción del conocimiento y de su inherente contingencia (Pigrum, 12).

1.4.2 La investigación basada en las artes y la escritura reflexiva en la educación de las artes visuales

En la literatura existen diferentes experiencias del uso de la escritura a través de cuadernos de trabajo o sketch books dentro de la educación en las artes visuales bajo el enfoque de la investigación basada en las artes, un ejemplo es el trabajo descrito por Julia Marshall y

Kimberly D' Adamo en su artículo "Art Practice as Research in the Classroom" en el cual proponen un modelo de investigación basada en las artes (que han utilizado con alumnos del programa de bachillerato internacional de Berkeley) derivado de tres estrategias de aprendizaje: el aprendizaje basado en la experiencia, el aprendizaje basado en la indagación, y el aprendizaje basado en proyectos. Las autoras citan a Kolb para definir al aprendizaje basado en la experiencia diciendo "es el aprendizaje a través de experiencias concretas seguido por la reflexión sobre esa experiencia, la conceptualización de ideas evocadas en el proceso, y la experimentación con esas ideas que requieren profundización o prueba de su validez. Nos indican que el aprendizaje basado en la indagación es un proceso de exploración y experimentación en el cual el resultado final no es estático o completamente conocido; en este tipo de aprendizaje el proceso es más importante que el resultado, de tal forma que el análisis y la experimentación tienen un papel mayor que la "cantidad" de conocimiento adquirido (Bruner en Marshall y D' Adamo, 14). El aprendizaje basado en proyectos compromete a los alumnos en proyectos basados en la indagación, que requieren de la resolución de problemas, la toma de decisiones, la investigación y la reflexión. Estos proyectos comienzan frecuentemente con preguntas detonadoras o problemas (Katz y Chard en Marshall y D' Adamo, 14). Las autoras nos indican que estas tres estrategias de aprendizaje encuentran eco en el pensamiento y acciones que ocurren durante el proceso creativo y que por ende proporcionan modelos de investigación basada en las artes. El modelo que proponen Marshall y D' Adamo utiliza una "herramienta esencial" que es el "libro de trabajo" el cual definen como "una combinación de cuaderno de notas, sketchbook, laboratorio y repositorio de los hallazgos de la investigación y que funciona como un documento de trabajo para la investigación personal". Nos indican que en las artes visuales el uso del libro de trabajo está "entrelazado" con el trabajo en el taller donde los estudiantes "artistas/investigadores" utilizan esta herramienta para explorar, experimentar, y jugar con las ideas; buscar temas que conectan con esas ideas; y registran y examinan las influencias histórico-culturales que se relacionan con su trabajo. El libro de trabajo funciona también como una herramienta de planeación que posibilita que las ideas tomen forma y crezcan. También resaltan que la práctica del arte como investigación implica una estructura y sistemas que permitan la indagación y la reflexión en investigaciones que inicialmente

involucran abordajes antropológicos, históricos o naturalistas relacionados con sitios, objetos o fenómenos que posteriormente son interpretados mediante el arte; y posteriormente (una vez que los alumnos han desarrollado habilidades de investigación análisis y creatividad) se les da la libertad para elegir y trabajar temas de su elección (14-15). El concepto de libro de trabajo y su utilización propuestos por estas autoras, es análogo al concepto de investigación artístico-narrativo propuesto por Agra Pardiñas y a la carpeta-proceso propuesta por Gardner y sus colaboradores.

El modelo propuesto por D' Adamo y Marshall utiliza además, una estructura sistemática que puede ser modificada de acuerdo a las necesidades de investigación y las ideas de los artistas/investigadores. Esta estructura tiene cuatro componentes: descripción, análisis, reflexión, y conexión (DARC), según las autoras la naturaleza estructurada de su modelo también promueve la metacognición la cual es reforzada mediante la realización de listados de palabras que describen el pensamiento y aprendizaje de cada alumno como una forma de mapeo de sus procesos de pensamiento visual, de tal forma que se refuerza la combinación de los modos de representación visual y verbal lo que facilita el acceso a los procesos conceptuales. D' Adamo continuamente hace a sus alumnos preguntas a lo largo del semestre para enfocar su atención en el aprendizaje, el pensamiento y en el proceso creativo (15).

En el Reino Unido, como resultado del Reporte Dearing y del trabajo de más de 20 años de trabajo de la Academia de Educación Superior (The Higher Education Academy) se desarrolló el Programa de planeación y desarrollo personal o PDP (de las siglas en inglés de Personal Development Planning) el cual es un proceso estructurado de desarrollo centrado en el estudiante que busca mejorar la capacidad de los individuos para entender qué, cómo y cuándo aprenden y que los estimula a monitorear, revisar, planear, reflexionar y construir su desarrollo personal, así como tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje las universidades comenzaron a desarrollar estrategias para la implementación del PDP en cada uno de sus programas de estudios.

A partir de la necesidad de implementar los PDP en las artes y el diseño se desarrollaron algunas experiencias basadas en el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva como es el caso del Instituto Surrey de Arte y Diseño (Surrey Institute of Art & Design, University College) y el caso de la Universidad de las Artes de Londres (University of Arts, London).

Alison James Coordinadora de enseñanza y aprendizaje del Instituto Surrey de Arte y Diseño considerando las resistencias a la aplicación del PDP y al uso de la escritura por parte de los alumnos de artes y diseño, en 2004 desarrolló una estrategia que considera un enfoque autobiográfico basándose en el entendimiento del aprendizaje de los individuos dentro de un ethos holístico que considera los componentes prácticos, profesionales, académicos y sociales atendiendo a la individualidad de cada alumno mediante el registro a través de la escritura reflexiva en bitácoras, cuadernos de notas, diarios o a través de medios audiovisuales. Este enfoque permite al alumno el establecer relaciones entre intereses personales en su vida con sus procesos de aprendizaje a través de estrategias tomadas de la Programación Neurolingüística buscando romper los esquemas formales de escritura académica a los que normalmente están acostumbrados los alumnos para buscar una escritura libre que le permita tomar cierta distancia para analizar sus propios procesos de aprendizaje (James, 103-118).

Otra institución educativa en las artes y el diseño que utiliza el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en las bitácoras de trabajo o sketch books de sus alumnos es la Universidad de las Artes de Londres la cual tiene una página web dedicada a la escritura reflexiva y los sketch books para introducir a los alumnos en la práctica de la escritura reflexiva. Esta página, denominada Direcciones Visuales (Visual Directions) (<http://commonplace.arts.ac.uk/ishe-resources/visual-directions>) contiene recursos multimedia y podcasts gratuitos en los que se puede ver y escuchar a profesores que hablan sobre el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva (<http://cltdad.web2.arts.ac.uk/cetl/visual-directions>). También se puede encontrar entrevistas a alumnos de artes visuales hablando sobre sus experiencias y las ventajas que ellos encuentran en el uso los cuadernos de notas, bitácoras de artista o sketch books con un enfoque reflexivo de modo multimodal que no se limita a la escritura sino que integra bocetos, fotografías, poemas y en general ideas y reflexiones sobre su proceso creativo, permitiendo la revisión de las ideas y procesos que ocurren durante sus proyectos plásticos y que les permite explicar y sustentar de una mejor forma sus productos plásticos (ver **Figura 1.4**).

Una de las estrategias para iniciar la escritura reflexiva que propone el sitio Visual Directions es el uso de preguntas detonadoras en torno a experiencias o actividades

relacionadas a los proyectos creativos sobre todo orientadas a fomentar la reflexión sobre experiencias pasadas como: ¿Qué sucedió? ¿Qué encontré inspirador en este proyecto? ¿Cómo me siento acerca de lo sucedido? ¿Qué me gustaría cambiar y por qué? Por mencionar algunos ejemplos.

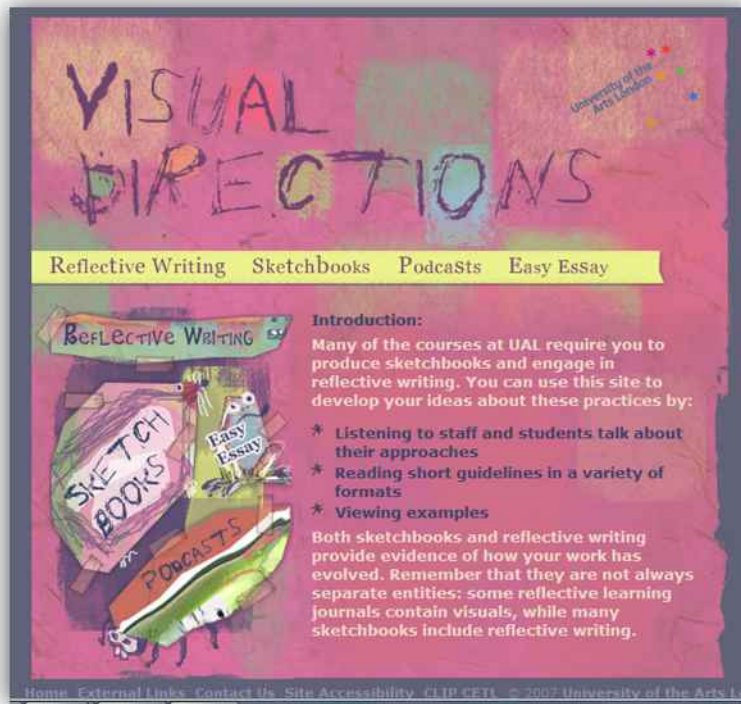


Figura 1.4. La página Visual Directions de la University of Arts of London (<http://ctad-web2.arts.ac.uk/cetl/visual-directions/introduction.htm>).

Surgió entonces la necesidad de explorar los factores que facilitan y limitan la escritura reflexiva en los estudiantes. Janet E. Dymont y Timothy S. O'Connell en su artículo de revisión titulado "The Quality of Reflection in Student Journals: A Review of Limiting and Enabling Factors" nos indican que uno de los factores clave es informar claramente sobre el objetivo y las expectativas que se tienen cuando se les inicia en el uso de diarios o bitácora de estudiante con un enfoque reflexivo.

Los autores nos proporcionan la respuesta a preguntas frecuentes por parte de los estudiantes que es importante responder para mejorar la experiencia reflexiva, las cuales se muestran a continuación:

¿Cuál es el propósito de la bitácora? Es importante explicar a los alumnos que el uso de una bitácora tiene diferentes funciones las cuales incluyen el registro de experiencias, facilitar el aprendizaje a partir de experiencias, apoyar la comprensión, fomentar la metacognición, fomentar la pertenencia del aprendizaje o mejorar las habilidades de resolución de problemas (235).

¿Quién leerá la bitácora? Es importante que los estudiantes sepan si sus bitácoras serán leídas sólo por los instructores o por tutores ya que los ayuda a determinar el nivel de reflexión que se les requiere. Este punto es importante ya que la falta de confianza en los alumnos puede generar resistencia a que escriban honestamente y profundamente. Para generar un ambiente de confianza Dymont y O' Donnell usualmente comparten con sus alumnos información personal acerca de sus relaciones, sus familiar, historias, creencias, miedos, preocupaciones, alegrías, tristezas o sueños. Es importante tener en cuenta el nivel de madurez de los alumnos para decidir qué información compartir con ellos (236, 240)

¿Cuáles son los criterios y estándares de evaluación? Es importante que los estudiantes sepan la forma en la cual se evaluará su trabajo reflexivo y los criterios que serán tomados en cuenta para su evaluación antes de comenzar el trabajo con sus bitácoras (Dymont y O' Donnell, 236).

¿Qué requerimientos específicos son necesarios? Aquí es importante puntualizar los detalles específicos sobre el uso de las bitácoras por ejemplo:

¿Qué tipo de soporte o cuaderno se requiere?, ¿De qué tamaño?, ¿Cuántos registros o "entradas" se requieren al día, a la semana o al mes, o si esto importa?, ¿Qué elementos debe incluir cada registro o entrada, p.e. fecha, ubicación, hora?, ¿En qué momento se requerirá la entrega de las bitácoras para su revisión, p.e., en una fecha específica o al azar? ¿En cuánto tiempo serán devueltas las bitácoras a los alumnos? (Dymont y O' Donnell, 236).

Los autores indican que es importante considerar que los estudiantes habitualmente tienen diferentes experiencias previas en el uso de bitácoras o diarios, ya que algunos estudiantes tienen antecedentes de haber escrito diarios personales y otros nunca han tenido esa experiencia por lo que es importante guiar y enseñar a los alumnos y no sólo indicarles que escriban y dejarlos a su suerte. Una de las formas de inducción que han utilizado Dymont y O' Connell ha sido el proporcionar a los alumnos fotocopias de sus propias

bitácoras invitando a los alumnos a comentar cuando han utilizado la escritura reflexiva tras haber mostrado un marco de referencia para ello (238).

Cuando hablamos sobre pensamiento reflexivo, hicimos referencia a los momentos para ejercer la reflexión con relación a una actividad o una experiencia propuestos por Van Manen: la reflexión anticipada, la reflexión en acción y la reflexión sobre los recuerdos. En un sentido análogo, Dymont y O' Connell citan a Boud quien también identifica estos tres momentos para reflexionar en el uso de una bitácora e indican que la reflexión anticipada a los eventos permite a los estudiantes a prepararse para lo que está próximo a venir, incluyendo sus expectativas y generando nuevas preguntas acerca de dichos eventos. Mostrando las estrategias y aprendizajes que pueden ser útiles (240).

En la reflexión en acción o en medio de la acción debido a que es difícil y en ocasiones complicado escribir durante el trabajo práctico, es importante hacer anotaciones rápidas que sirvan como recordatorio de asuntos o temas que deberán ser tratados o profundizados posteriormente.

Y finalmente al respecto de la reflexión sobre los recuerdos o posterior a los eventos por lo general permite a los alumnos visualizar los eventos en un contexto más amplio y en retrospectiva de tal forma que les permite regresar a la experiencia y escribir lo que sucedió. Se recomienda que los estudiantes no sólo se limiten a describir la actividad misma, sino también a registrar las emociones y sentimientos asociados al evento (Dymont y O' Connell, 240-241).

Para desarrollar el hábito en los estudiantes, los autores han que los alumnos son miméticos, de tal forma que como docentes cargan siempre con su bitácora en las que también escriben en las sesiones con los alumnos, asegurándose que ellos observen que lo hacen.

Finalmente Dymont y O' Connell resaltan la importancia de proporcionar a los alumnos de una estructura que les permita evitar lo que llaman "el síndrome de la bitácora vacía". Esta estructura puede conformarse por preguntas detonadoras, tareas o actividades. Los autores al proponen el trabajo en etapas de tal suerte que en la primer fase utilizan un marco de referencia estructurado proporcionando a los alumnos preguntas específicas con las que deben trabajar. En la segunda etapa disminuye el grado de estructuración y rigidez lo que

obliga a los alumnos a vincularse con el pensamiento reflexivo en mayor medida que en la primer etapa. Y finalmente en la última etapa se elimina la estructura de tal forma que se solicita a los alumnos a reflexionar sobre sus actividades y experiencias de una forma más libre (241-242).

En nuestro caso es precisamente el prototipo de material didáctico basado en el MVM el que proporciona la estructura o punto de partida para el pensamiento reflexivo a partir del uso de preguntas detonadoras en cada de una de las ventanas y niveles del modelo. A continuación describiremos el prototipo que se evaluará en esta investigación.

1.5 DESCRIPCIÓN DEL PROTOTIPO DE MATERIAL DIDÁCTICO

Si bien en la tesis de licenciatura se incluyeron algunos ejemplos teóricos de aplicación del MVM analizando una selección de obra plástica personal. Como un primer acercamiento para abordar el problema de la implementación y evaluación del MVM en campo pedagógico de la educación profesional de las artes visuales desarrollé dos prototipos de material didáctico de bajo costo que consideran la potencialidad del modelo para ser utilizado como medio de investigación artístico-narrativa a través del *acceso narrativo* y el uso del concepto de una carpeta-proceso (en el siguiente capítulo se tratará el planteamiento del problema con mayor detalle) .

El prototipo de material didáctico basado en el MVM como elemento de cuestionamiento del proceso creativo y del producto plástico se ha fabricado con materiales de bajo costo (impresión láser a color en cartulina opalina) mediante la impresión de tres archivos tamaño carta, los cuales se muestran en las siguientes páginas.

Las primeras hojas configuran al prototipo propiamente dicho. La primer hoja (**Figura 1.5**) contiene los niveles de cuestionamiento sensorial, de inteligencias múltiples, el metacognitivo y el cognitivo-personal. La segunda hoja (**Figura 1.6**) contiene el nivel de cuestionamiento de los puntos de acceso o dominios.

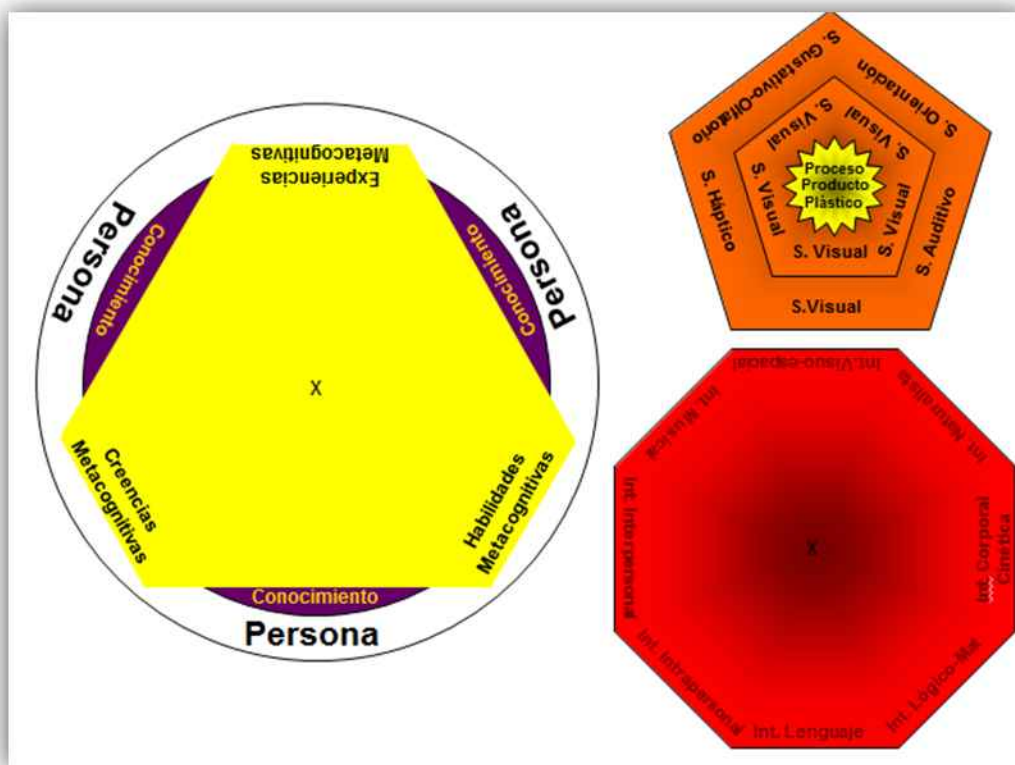


Figura 1.5. Hoja 1 del prototipo de material didáctico del MVM

Cada una de las figuras o partes del modelo se diseñaron para ser recortadas y ensambladas a manera de estructuras superpuestas y concéntricas que son perforadas en el centro y unidas mediante un ojillo de latón.

La última hoja se ha conceptualizado como un delimitador que cierra o dirige el cuestionamiento a las ventanas de los niveles que elija el estudiante (Figura 1.6).

En la figura 1.8 se muestra el prototipo del material didáctico del MVM (hoja 1 y hoja 2) con los niveles de cuestionamiento recortados y ensamblados con un ojillo de latón. La figura 1.9 muestra al MVM con el accesorio delimitador que permite visualizar solo algunas ventanas del modelo alineadas para detonar el cuestionamiento.

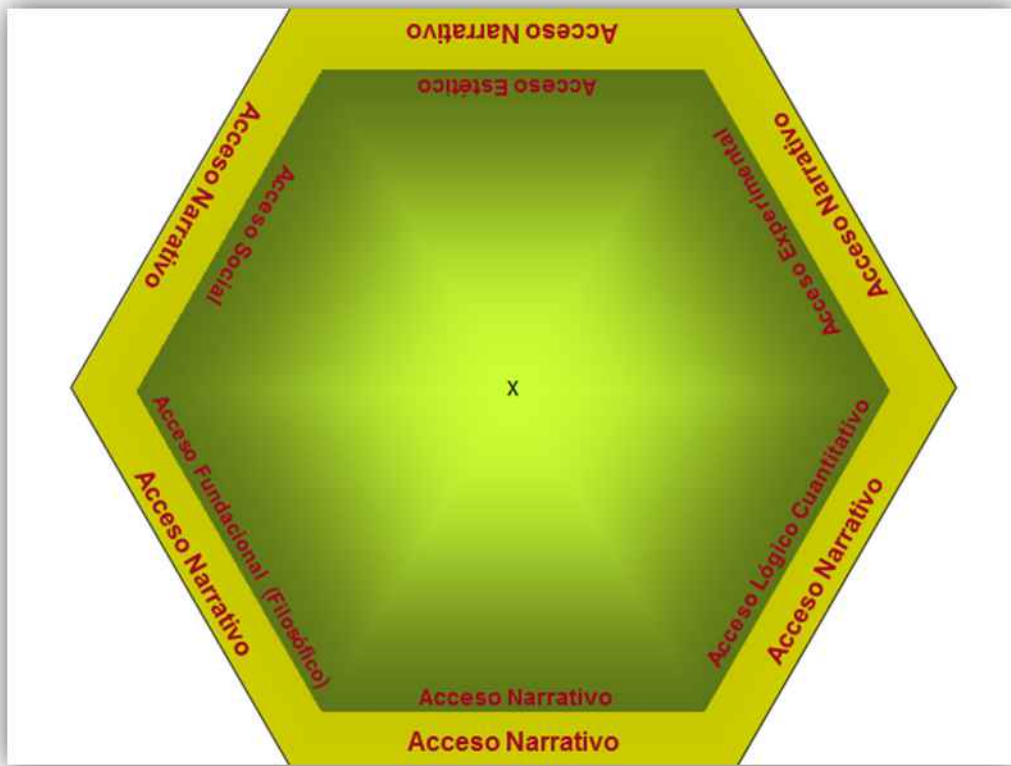


Figura 1.6. Hoja 2 del prototipo de material didáctico del MVM

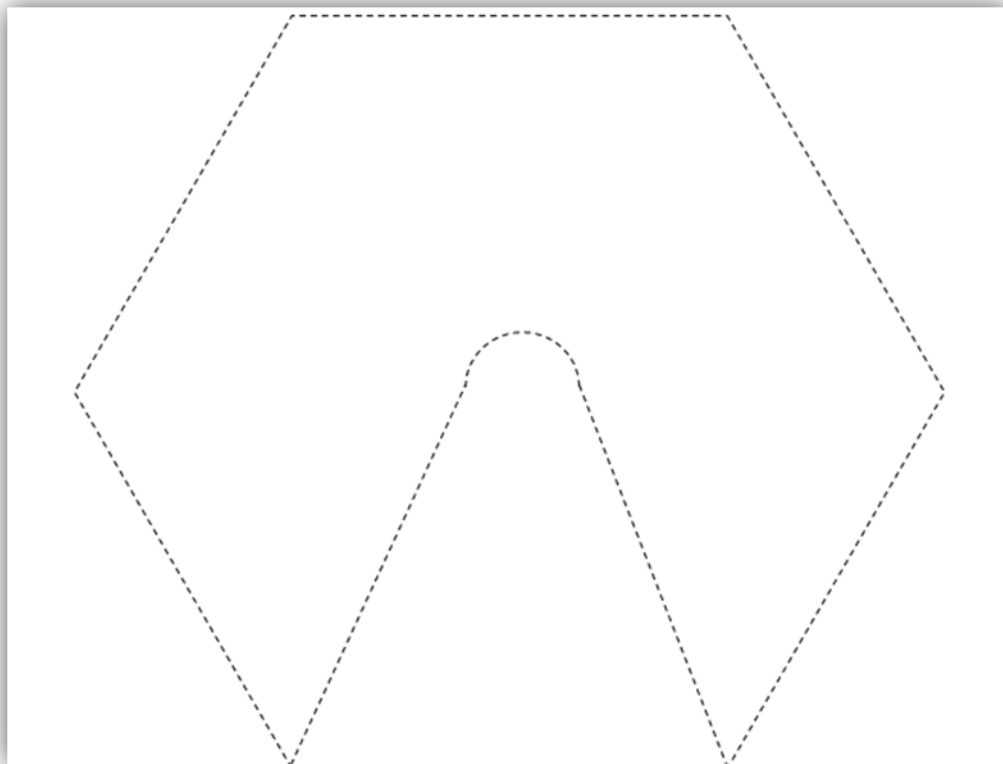


Figura 1.7. Hoja 3 del prototipo de material didáctico del MVM(delimitador)

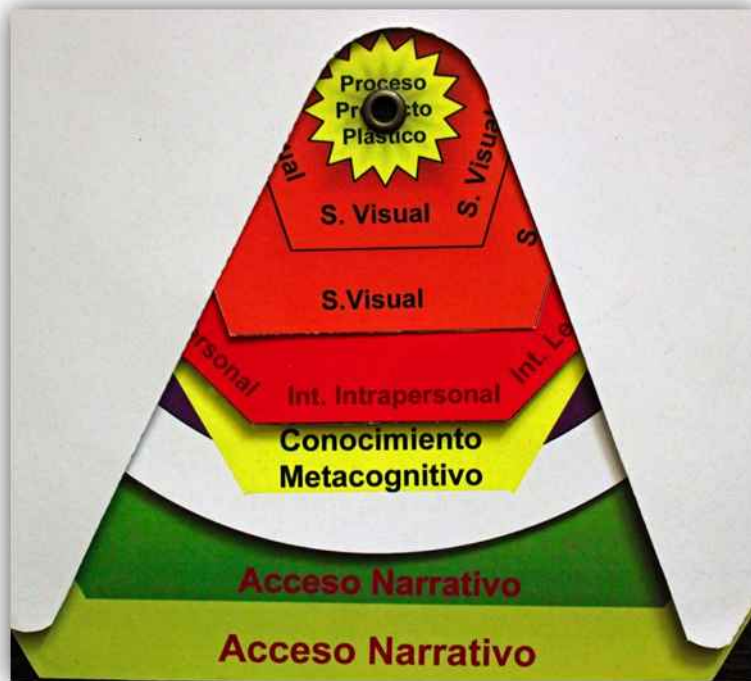


Figura 1.9. . El prototipo del material didáctico del MVM con el delimitador

El MVM y su prototipo de material didáctico constituyen junto con sus guías de tareas, la estructura de cuestionamiento múltiple del proceso creativo y los productos plásticos que nos sólo evita el síndrome de la bitácora vacía o síndrome de la hoja en blanco, sino que inicia el proceso de investigación artístico-narrativa mediante el ejercicio del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en una carpeta-proceso. En la figura 1.11 se esquematiza este proceso que es concebido como un círculo virtuoso que no sólo genera nuevas preguntas de investigación del proceso creativo, sino que tiene el potencial de modificar el proceso creativo y los productos plásticos a través de fomentar el pensamiento reflexivo retroalimentando los procesos de investigación-producción y cuestionamiento.

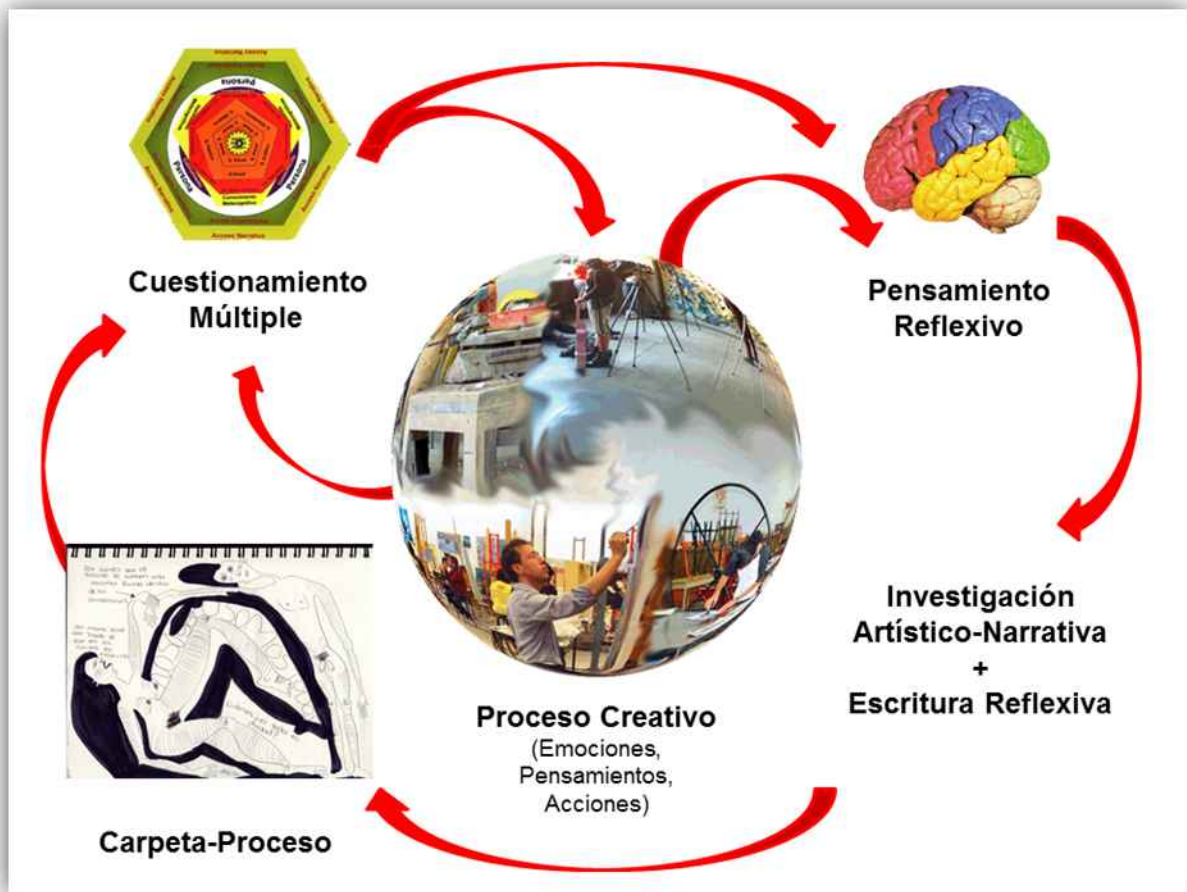


Figura 1.11. Ciclo de cuestionamiento del proceso creativo mediante el uso del MVM, la investigación artístico-narrativa, pensamiento y escritura reflexivos

En el siguiente capítulo se describe el proceso de planeación docente, así como la implementación y el desarrollo del Curso-Taller piloto que posibilitaron la evaluación del MVM a través de su prototipo.



Página opuesta. Gretchen estudiante de pintura que se integró al Curso-Taller Piloto por iniciativa e interés propios.

Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.

Alvin Toffler



CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO PILOTO

Tras la revisión del planteamiento del problema, el marco teórico y la descripción del prototipo de material didáctico del MVM en el Capítulo 1, en la **Figura 2.1** se esquematiza la integración del sustento teórico del MVM con el proceso de su evaluación e implementación como herramienta de cuestionamiento del proceso creativo y los productos plásticos.

En la primera parte de este capítulo describiremos la metodología utilizada para la preparación e implementación del curso piloto para la evaluación y utilización del Modelo de Ventanas Múltiples (MVM). En la segunda parte se describe el desarrollo del curso piloto a lo largo de cada una de las unidades didácticas y se describe y analiza el trabajo de los estudiantes que participaron en el Curso-Taller mediante el análisis de casos.

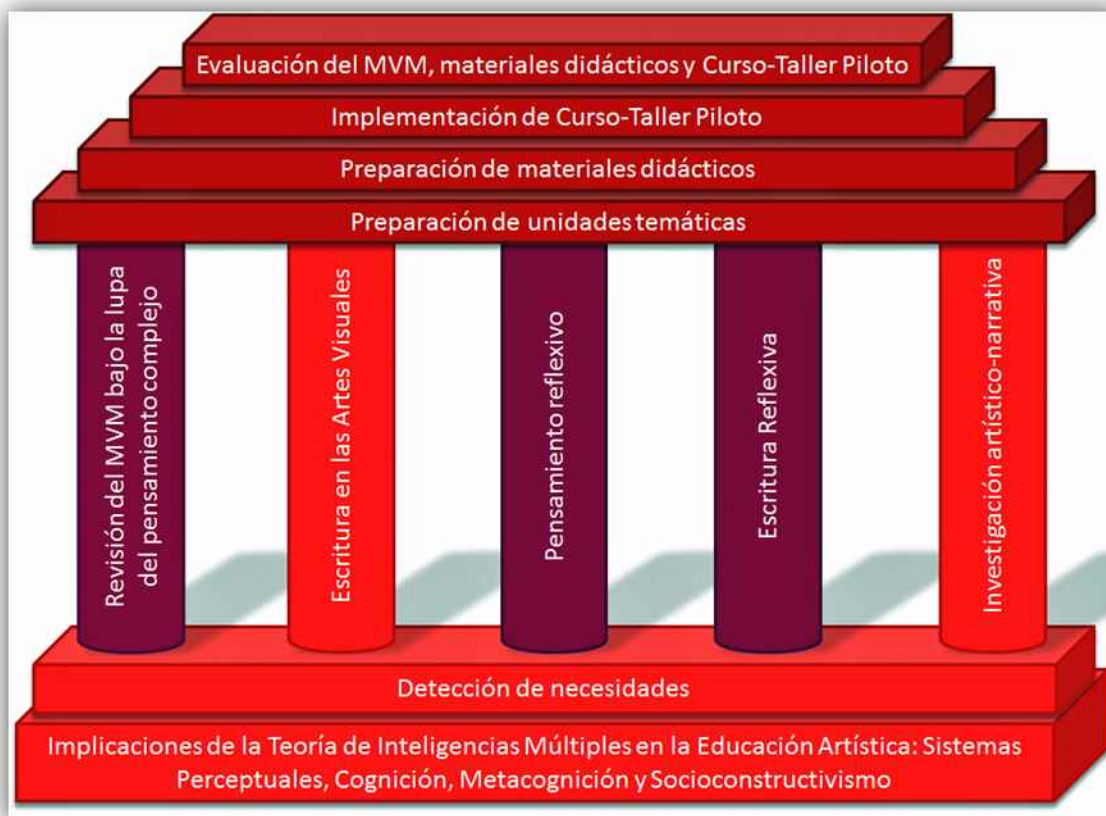


Figura 2.1 Esquema de integración de sustento teórico con la evaluación e implementación del MVM como herramienta de cuestionamiento.

2.1 ENFOQUE Y DISEÑO

Se trata de un estudio exploratorio cualitativo con un diseño no experimental del tipo del estudio interpretativo de casos de tipo instrumental.

2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Durante el estudio piloto se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos, el primero es el *Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos* y el segundo es el instrumento de evaluación del curso piloto.

El *Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos* (Armstrong, 39-43) es una herramienta de autoconocimiento para ayudar a los estudiantes a relacionar sus experiencias vitales con las ocho inteligencias múltiples y conocer el grado de utilización de cada una de las inteligencias múltiples en su vida diaria; este instrumento se aplicó al inicio del Curso-Taller que conformó la prueba piloto.

El segundo instrumento de recolección de datos es un instrumento desarrollado para esta investigación, en el instrumento utilizaron escalas de tipo Likert y preguntas abiertas, forma parte del proceso de evaluación del prototipo de material didáctico basado en el MVM, los materiales didácticos, los contenidos y actividades del Curso-Taller que se utilizaron en la prueba piloto; las características y descripción del desarrollo de este instrumento se abordan en el capítulo 3 que trata sobre la aplicación del instrumento de evaluación del curso piloto, los resultados y el análisis de datos.

2.3 PROCEDIMIENTOS

Desde el desarrollo del protocolo de investigación de este trabajo, se realizó una búsqueda en la literatura de las experiencias y metodologías de evaluación de materiales didácticos que pudieran aplicarse o adaptarse para llevar a cabo la evaluación del prototipo de material didáctico basado MVM como herramienta detonadora del cuestionamiento y análisis multidimensional del proceso creativo en estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales. Resultado de esta revisión, decidimos utilizar la metodología descrita en el *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level* publicado por la UNESCO en 2001 (20-21) debido a que este manual es resultado de la experiencia acumulada a lo largo de 20

años por un grupo de expertos del Centro Cultural Asia/Pacífico de la UNESCO (ACCU); es un documento escrito en forma clara y didáctica que está dirigido tanto a personas involucradas en el trabajo comunitario como a cualquier persona interesada en el desarrollo de material didáctico, educativo, de información y comunicación.

Este manual describe en su proceso de preparación y evaluación de materiales didácticos se describen ocho etapas. La primeras cinco etapas, corresponden a la implementación y evaluación de la prueba piloto con miras a hacer los ajustes y modificaciones que requiera hacerse al material didáctico y al curso. Estas son las etapas aplicables a esta investigación, considerando sus objetivos, alcances y viabilidad.

Debido a que las últimas etapas del proceso de preparación de materiales didácticos (producción, implementación y evaluación o mejora continua) están pensadas para la aplicación masiva y a largo plazo del material didáctico después de la implementación del estudio piloto, la evaluación, ajustes para la producción de la versión definitiva y mejora continua; estas etapas se encuentran fuera de los alcances de esta investigación, pudiendo ser motivo de su estudio en otro trabajo de investigación posterior. Las etapas del proceso de preparación y evaluación de materiales descritas en el *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level* son las siguientes:

- 1) Detección de necesidades
- 2) Preparación de unidades temáticas
- 3) Preparación del material (Selección, Adaptación o Desarrollo)
- 4) Prueba piloto
- 5) Revisión y finalización
- 6) Producción
- 7) Implementación
- 8) Evaluación (mejora continua).

A continuación se describen y desarrollan cada una de las cinco etapas del proceso de preparación y evaluación de materiales didácticos implementadas en la investigación.

2.3.1 Detección de necesidades

Las necesidades que motivaron el desarrollo del MVM y su aplicación a través de un material didáctico en el contexto de la educación artística, son resultado de la tesis de licenciatura y son las que se describen a continuación:

1. Buscar formas de aplicación de la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM) en la educación superior de las Artes Visuales.
2. Buscar formas de estimular el uso del potencial de las capacidades y habilidades emocionales y el manejo del riesgo y la incertidumbre en el proceso creativo y la cognición estética.
3. Buscar formas de cuestionamiento de los modelos de representación a través del uso de analogías, metáforas, y metonimias senso-perceptuales y el uso de la resolución de problemas a través de la transferencia y transversalidad.
4. Buscar formas de desarrollar las habilidades, creencias y conocimientos metacognitivos.
5. Incentivar y estimular la investigación artístico-narrativa a través del uso de una carpeta-proceso, el pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y el uso del acceso narrativo.
6. Buscar nuevas formas de indagación y cuestionamiento a un nivel multidimensional que rechacen el pensamiento dicotómico y las verdades absolutas y que busquen romper con conductas estereotipadas utilizando "encuentros cristobalinos" y "los relatos popperianos". De estas necesidades se desprenden los objetivos de las unidades curriculares que deben alcanzarse con el uso del material didáctico basado en el MVM.

2.3.2 Preparación de unidades temáticas

La elaboración y utilización de las unidades curriculares ayuda al proceso de selección, adaptación o desarrollo de los materiales didácticos. Dichas unidades guían el proceso de evaluación de los materiales didácticos después de su desarrollo; determinan la forma en la cual será utilizado el material didáctico para cumplir con los objetivos de aprendizaje y las necesidades a través del uso del material didáctico; contienen el tema, el nivel de instrucción

de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje, el contenido, formato o tipo de material didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tiempo requerido (UNESCO, 33-35).

Para la elaboración de las unidades temáticas del Curso-Taller piloto nos basamos en las recomendaciones de Miguel A. Zabalza y Ma Ainoha Zabalza Cerdeiriña (33-173) se elaboró una guía docente que describe en forma general el sentido del Curso-Taller, las competencias que se pretende desarrollar e impactar, enumera las unidades temáticas y la bibliografía básica de cada una de ellas.

En la preparación y elaboración de las unidades temáticas se consideraron los siguientes temas:

Unidad temática 1: Introducción

Unidad temática 2: Investigación Artístico-Narrativa, Pensamiento reflexivo, Escritura reflexiva y carpeta-proceso

Unidad temática 3: Nivel de análisis sensorial

Unidad temática 4: Nivel de análisis de Inteligencias Múltiples

Unidad temática 5: Nivel de análisis metacognitivo

Unidad temática 6: Nivel de análisis cognitivo-personal

Unidad temática 7: Puntos de acceso y cuestionamiento combinado

Aplicación de cuestionario de retroalimentación del piloto

Las unidades temáticas se muestran en el anexo A de esta investigación.

2.3.3 Preparación de materiales didácticos (Selección, Adaptación o Desarrollo)

En la etapa de preparación de los materiales didácticos para la implementación del Curso-Taller piloto se desarrollaron las siguientes actividades y materiales:

Desarrollo y manufactura de cuadernos o carpetas-proceso (bitácoras de artista) para cada uno de los estudiantes participantes

Tras analizar los precios de los cuadernos o “sketchbooks” para artistas disponibles en el mercado se determinó que la mejor opción por costo y viabilidad era la fabricación de los

mismos. Debido a que la prueba piloto tuvo dos tiempos de realización (ver 2.4.4 Prueba piloto) la manufactura de los cuadernos que fueron utilizados como carpetas-proceso o bitácoras de artista también se realizó en dos tiempos. En un primer tiempo se elaboraron diez cuadernos, cada uno de 140 hojas tamaño carta 50 hojas de papel bond en 5 grupos de 10 hojas intercalados con 90 hojas de papel Golden Ivory de 104 gramos libre de ácido. En un segundo tiempo, debido al aumento de la muestra de estudiantes en la implementación del curso-piloto definitivo se elaboraron 30 cuadernos más, cada uno se elaboró con 100 hojas de papel Loop Laid Ivory de 104 gramos libre de ácido; el papel se adquirió con un mayorista especializado en papel requiriéndose 376 pliegos de 63.5 x 96.5 cm cada uno; los pliegos fueron cortados por el proveedor en hojas tamaño carta (21.6 x 27.9 cm). Al inicio de cada cuaderno se integró un folder cerrado tipo bolsa para guardar el prototipo de material didáctico del MVM y las guías de tareas y lecturas del curso, cada folder fue adaptado y cortado al ancho de cada cuaderno. Cada cuaderno fue engargolado con anillos metálicos y en algunos casos con espirales de plástico y pastas de plástico de acuerdo a la disponibilidad (Figuras 2.2 y 2.3).



Figura 2.2 Cuaderno o “sketchbook” vista frontal (*izquierda*) y posterior (*derecha*)



Figura 2.3 (Cuaderno o “sketchbook”) Folder tipo bolsa personalizado con una imagen (con el prototipo del MVM en su interior) (*izquierda*).
Página de papel de 104 gramos libre de ácido (*derecha*).

Impresión y armado de prototipos de material didáctico del MVM

Los prototipos de material didáctico del MVM se elaboraron en hojas de cartulina opalina de 225 gramos tamaño carta; para cada prototipo se utilizaron tres hojas y se utilizó impresión láser a color; cada prototipo se cortó y ensambló manualmente utilizando ojillos de latón. También se procedió a ensamblar y pegar los delimitadores (Figuras 2.4 y 2.5).

Desarrollo e impresión de guías de tareas o “job aids” para la utilización del MVM

En los años en los que trabajé en un departamento de farmacovigilancia en la industria farmacéutica conocí y utilicé durante los entrenamientos de los procedimientos que requería el trabajo algunos materiales denominados “job aids” o guías de tareas, estos materiales instruccionales proporcionaban una referencia rápida y práctica para realizar las rigurosas tareas que requería el trabajo que entonces desempeñaba. Bajo el antecedente de haber experimentado el beneficio de utilizar este tipo de materiales en el pasado, tomamos la decisión de desarrollar guías de tareas para la utilización del prototipo de material didáctico del MVM.

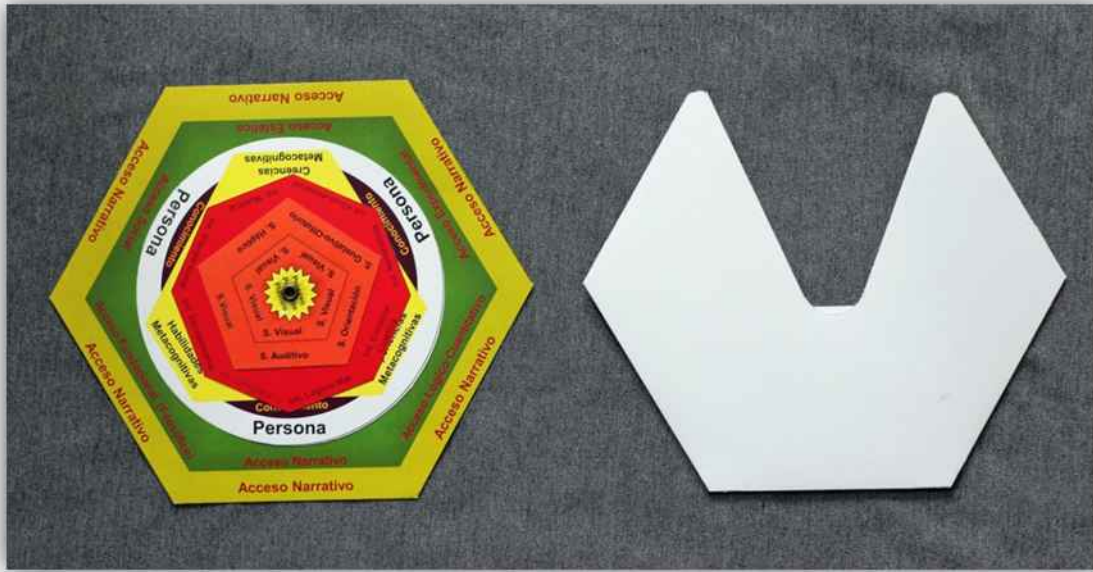


Figura 2.4. Vista frontal del prototipo de material didáctico basado en el MVM (*izquierda*) y del delimitador (*derecha*)



Figura 2.5. Vista posterior del Prototipo de material didáctico basado en el MVM (*izquierda*) y del delimitador (*derecha*)

Las guías de tareas o *job aids* se han utilizado en diferentes ámbitos de la formación e instrucción, su utilización tiene su antecedente en el diseño instruccional militar en los Estados Unidos entre 1958 y 1972 (Rossett, 311-312). Su utilización se ha ampliado desde

entonces a diferentes ámbitos de la capacitación y la educación, tanto a nivel corporativo como en el campo del diseño instruccional y la tecnología educativa.

La definición de *job aid* que Allison Rossett y Jeannette Gautier-Downes proponen es la siguiente:

Una guía de tarea (*job aid*) es un repositorio de información, procesos, o perspectivas que son externas al individuo y que apoyan un trabajo o una actividad a través de dirigir, guiar, y esclarecer su desempeño. (4)

Se dice que son “externos al individuo” en el sentido de que usualmente se utilizan cuando surge la necesidad de hacer la tarea para la cual fueron diseñados.

Algunas ventajas de las guías de tareas son las siguientes: mejoran la retención y la transferencia por ser herramientas de referencia rápida; proporcionan un método consistente en la realización de tareas complejas que no se realizan en forma frecuente; proporcionan la información necesaria para hacer una tarea en forma fácil y rápida; se pueden producir en forma rápida y económica; reducen la carga de información de los estudiantes al resumir conceptos, proporcionar instrucciones paso a paso e identificar conceptos clave para hacer una actividad o tarea y pueden reducir el tiempo de aprendizaje y mejorar el desempeño al proporcionar la información necesaria para llevar a cabo una tarea.

Actualmente las guías de tareas o *job aids* no sólo son considerados como estímulos que evocan una respuesta conductual en la realización de una tarea ni son considerados como simples portadores de información. Las guías de tareas tienen el potencial de influir la forma en la cual las personas piensan y sienten, de tal forma que pueden ser detonadores del pensamiento (Rossett y Schafer, 313). Al ser recursos que contienen la información necesaria para guiar a las personas en la realización de una tarea o actividad, tienen el potencial de incrementar la confianza y el entusiasmo de quienes las utilizan (Rossett y Gautier-Downes, 5).

Se desarrollaron 11 guías de tareas o “*job aids*” los cuales fueron impresas y utilizadas durante el Curso-Taller piloto las cuales se pueden consultar en el Anexo A.

En la tabla 2.1 se muestra la relación de cada una de las guías de tareas y el nivel de cuestionamiento del MVM para la cual cada una fue diseñada.

Tabla 2.1. Relación de guías de tareas o "job aids" para cada nivel de cuestionamiento del MVM	
Nivel de Cuestionamiento	Guías de tareas
Introducción al uso del MVM	Job aid-000
Nivel de Inteligencias Múltiples	Job aid-001-MI, Job aid-002-MI
Nivel Sensorceptual	Job aid-001-SP, Job aid-002-SP
Nivel Metacognitivo	Job aid-001-MC, Job aid-002-MC, Job aid-003-MC
Nivel Cognitivo-Personal	Job aid-001-CP
Nivel de Puntos de Acceso	Job aid-001-PA
Cuestionamiento Combinado	Job aid-004-CC

Subtitulado de videos de estudiantes de artes visuales de la Universidad de las Artes de Londres

En el capítulo 1 se hizo mención de la página *Visual Directions* (<http://cltad-web2.arts.ac.uk/ceti/visual-directions>) de la Universidad de las Artes de Londres (University of Arts London) al hablar del uso de la escritura reflexiva en la educación de las artes visuales y se hizo referencia de los recursos multimedia que ahí se pueden encontrar. De los recursos disponibles como podcasts se seleccionaron los videos de dos entrevistas a estudiantes de artes visuales en los cuales relatan las ventajas del uso de bitácoras de artista o "sketchbooks" (correspondientes a la estudiante Terri Grieson y el alumno Paul Day); los archivos en formato MPEG4 fueron subtitulados utilizando el software *Windows Live Movie Maker* y posteriormente almacenados en formato para video de Windows Media (.wmv) (**Figura 2.6**).

Selección y Desarrollo de materiales de lectura

El desarrollo de los materiales de lectura se basó en el temario del curso piloto y para su elaboración se utilizó la bibliografía referida en las unidades temáticas y en algunos casos se utilizaron otras fuentes complementarias. Estos materiales pueden consultarse en el Anexo A. En la tabla 2.2 se hace una relación de cada una de los materiales de lectura desarrollados, el nivel de cuestionamiento del MVM que apoyan.

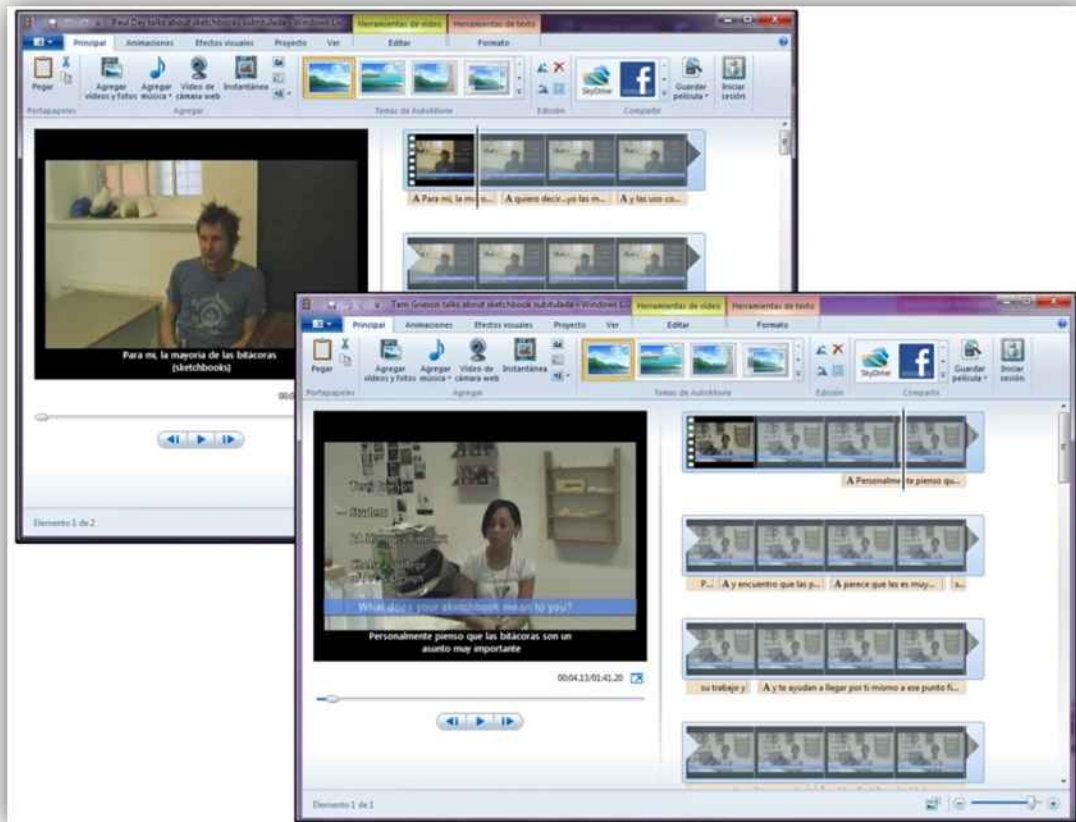


Figura 2.6. Pantallas de Windows Live Movie Maker durante el proceso de subtulado de los videos descargados desde la página Visual Directions de la University of the Arts London

Tabla 2.2. Relación de Lecturas y nivel de cuestionamiento del MVM

Documento	Tema o Nivel de Cuestionamiento
Lectura 1	Pensamiento reflexivo, escritura reflexiva e Investigación Artístico-Narrativa
Lectura 2	Nivel de Inteligencias Múltiples – Inteligencia Intrapersonal
Lectura 3	Nivel de Inteligencias Múltiples – Inteligencia Musical
Lectura 4	Nivel Sensoperceptual
Lectura 5	Nivel Cognitivo-Personal – Ventana Personal

Adicionalmente se utilizó en forma íntegra como lectura de clase el artículo de Ana Gil García, Ernestine Riggs y Rosario Cañizales publicado en la revista *Lectura y Vida* (Volumen 22 Número 3 del año 2001) y titulado "Metacognición: Punto De Ignición Del Lector Estratégico." Para introducir a los estudiantes en el tema de la metacognición.

Adaptación y desarrollo de presentaciones electrónicas

Durante el curso taller piloto se utilizaron dos presentaciones electrónicas para exposición docente, ambas se utilizaron en la primer sesión del curso; la primer presentación es una adaptación de la presentación del protocolo de investigación la cual se utilizó para explicar los antecedentes y objetivos del curso, la segunda presentación trata sobre investigación artístico-narrativa, pensamiento reflexivo, escritura reflexiva y carpetas-proceso.

Se elaboraron dos presentaciones adicionales como ayuda visual para recapitular el uso del MVM en el cuestionamiento a través de las Inteligencias Múltiples y los Sistemas Sensorceptuales las cuales fueron enviadas por correo electrónico a los estudiantes del curso taller piloto.

Creación de blog de "Cuestionamiento Múltiple"

En forma complementaria se elaboró un blog del Cuestionamiento Múltiple del Proceso Creativo (<http://cuestionamuchoblogspot.mx/>) el cual en la página principal contiene citas de Alvin Toffler, Albert Einstein, Bertrand Russell y Oliver Wendell Holmes, Jr las cuales hablan sobre la importancia de romper esquemas, fomentar la curiosidad, utilizar las emociones y cuestionarse.

La segunda página del blog titulada "Artistas Visuales e IM's" contiene una selección de diversos artistas visuales que de una u otra forma involucran además del uso de la Inteligencia Visuo-espacial otras inteligencias múltiples e incluyen ligas a otros sitios para consultar la obra de los artistas, así como algunos videos de YouTube de algunos de ellos.

La tercer página del blog se titula "Sistemas Sensorceptuales" incluye un fragmento de la tesis de licenciatura en la que relato la experiencia de transferencia del conocimiento musical al ámbito de la fotografía por parte del fotógrafo Eniac Martínez e incluye la liga a su sitio personal donde se puede consultar su obra. Se incluye un video del proyecto de Anna Gawboy (estudiosa de Scriabin) en la Universidad de Yale en New Haven, CT quien con un

equipo multidisciplinario ejecutaron el Poema de Fuego de la Sinfonía Prometeo de Scriabin utilizando la escala cromática de Scriabin utilizando efectos visuales, el sentido de este recurso es reforzar el tema de la sinestesia. También se incluye la liga un artículo de Fred Collopy quien resume tres siglos de uso de escalas cromáticas en la música.

Por último se recapitulan los pasos para evocar la “Respuesta a la relajación” (Relaxation Response) durante la meditación y se incluye el video del Dr. Herbert Benson que muestra sus estudios de monjes en los años 1970’s ya que durante la sesión del curso en la que abordamos el tema de los sistemas senso perceptuales y la Inteligencia Corporal-cinética se instruyó a los estudiantes en esta técnica de meditación como una forma de incrementar su autoconsciencia corporal y como una forma para manejar el estrés (Figura 2.7).



Figura 2.7. Pantallas del blog del Cuestionamiento Múltiple del Proceso Creativo (<http://cuestionamuchoblogspot.mx>) elaborado para el Curso-Taller Piloto

Desarrollo de videos de recapitulación de uso del MVM y explicación del concepto de “cuestionamiento combinado o complejizado” a través del MVM

Como resultado del trabajo en el Taller de Investigación Producción de Nuevas Tecnologías se desarrollaron dos videos como material didáctico para recapitular la utilización del MVM

durante el Curso-Taller y para explicar el “cuestionamiento combinado o complejizado” que consiste en el uso de dos o más niveles de cuestionamiento del MVM para generar preguntas complejas del proceso creativo. Los fotogramas de los videos fueron elaborados utilizando SketchUp 8 y Photoshop Elements 10 y los videos se construyeron mediante la aplicación Windows Live Movie Maker. Los archivos de audio de los videos se crearon con la Grabadora de sonidos de Windows utilizando el micrófono de una diadema y posteriormente fueron integrados a los videos mediante la aplicación Windows Live Movie Maker (Figura 2.8).

Las versiones preliminares de los videos fueron utilizadas en la última sesión de trabajo del Curso-Taller piloto lo cual permitió detectar las áreas de oportunidad de mejora de los mismos.

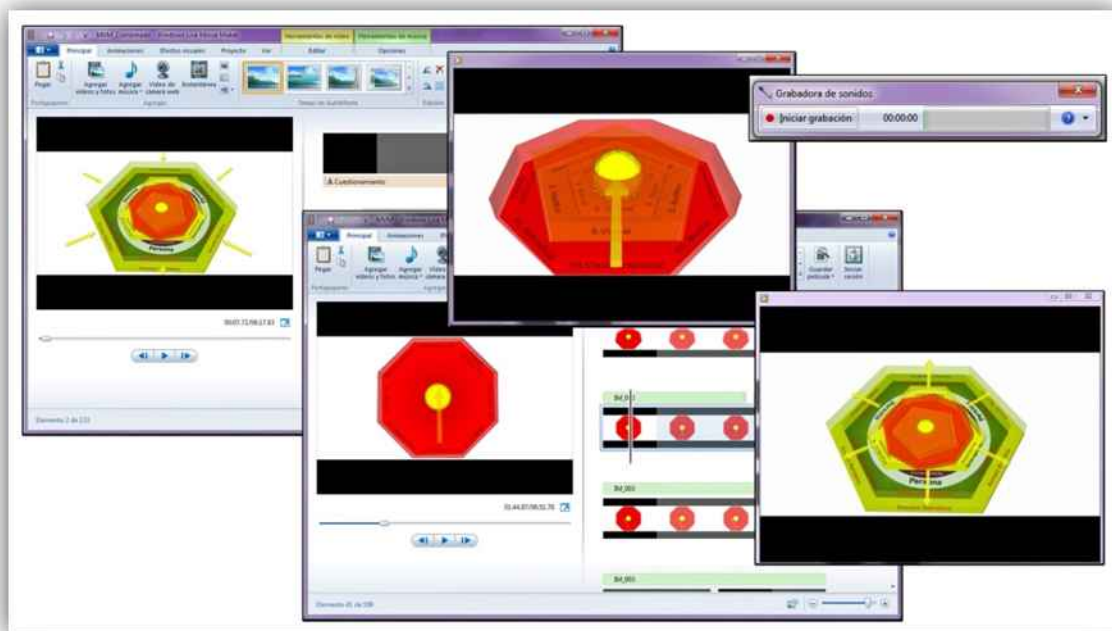


Figura 2.8. Pantallas de los videos del MVM

Desarrollo e impresión de instrumentos de recolección de datos

Ya mencionamos con anterioridad (en el apartado 2.3) el desarrollo de un instrumento de recolección de datos con preguntas abiertas y escalas tipo Likert de tres opciones de respuesta para obtener una evaluación por parte de los estudiantes de la relevancia, información,

utilidad, nivel de dificultad, lenguaje y vocabulario y grado de interés del contenido de las presentaciones o ponencias, el contenido de las lecturas, las guías de tareas, las actividades Intraclase y extraclase, el uso de la carpeta-proceso de artista y el prototipo del MVM así como una valoración global del curso taller (este instrumento se puede consultar en el tercer capítulo). Este instrumento de recolección de datos se aplicó en la última sesión del curso taller mediante la impresión de copias suficientes para los asistentes al curso; sus resultados se discuten en el punto 5 del apartado 2.4.4 referente al análisis de datos. Se decidió utilizar la aplicación presencial del instrumento en lugar de la aplicación virtual a través de la aplicación en línea Polldaddy (<http://polldaddy.com/>) para tener un mayor control de la aplicación del instrumento además que la versión gratuita de esta aplicación sólo permite utilizar un máximo de diez preguntas.

2.3.4 Prueba piloto

Es un proceso de evaluación de un prototipo de material didáctico con el objeto de su mejora antes de buscar su finalización y producción. Permite hacer ajustes al contenido, lenguaje, formato, presentación, proceso enseñanza-aprendizaje, etc. La prueba piloto puede realizarse poniendo a prueba el prototipo con una muestra de estudiantes o con una muestra de profesores, facilitadores o colegas desarrolladores. El manual mencionado contiene una descripción paso a paso de los requerimientos, realización y análisis de resultados de una prueba piloto e incluye cuestionarios sugeridos para evaluar una prueba piloto (UNESCO, 68-75). Las etapas de la prueba piloto descritas en este documento son las siguientes:

1. Selección de la muestra
2. Desarrollo e implementación del Curso-Piloto
3. Cuestionarios de evaluación
4. Recolección de datos
5. Análisis de datos

La selección de la muestra y el desarrollo e implementación del Curso-Piloto se desarrollan y describen en el presente capítulo. Los cuestionarios de evaluación, la recolección de datos y el análisis de datos son tratados en el capítulo 3.

Selección de la muestra

El primer tiempo: inicio y fin de un piloto fallido

Existe un lenguaje que va más allá de las palabras

Tenemos que estar preparados para las sorpresas del tiempo

(Coehlo, 65, 25)

Para el proceso de selección de la muestra se consideró como primer criterio de inclusión a la población de estudiantes inscritos a la licenciatura en Artes Visuales del Plantel Xochimilco de la Escuela Nacional de Artes Plásticas – UNAM. Como un primer paso en la selección de una muestra no probabilística se analizó la información descriptiva de la Licenciatura en Artes Visuales disponible en la página de la ENAP en (<http://www.enap.unam.mx/carreras/artes.html>) particularmente en la búsqueda de enfoques que promovieran el cuestionamiento del proceso creativo, y la búsqueda de la salida de sitios de confort dentro del proceso creativo a partir de abordajes interdisciplinarios. En la descripción de talleres (http://www.enap.unam.mx/carreras/artes_descripcion3.html)³ (Figura 2.9).

Nos interesó la descripción de los talleres de Proyectos Interdisciplinarios que indicaba:

“Los talleres de Proyectos Interdisciplinarios promueven el análisis crítico de diversas perspectivas para la problematización y colaboración interdisciplinar que se concreta en la producción, la investigación y el análisis de obra.”

También se analizó la información de esta asignatura contenida en la “Descripción Sintética del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales” disponible en la página

³ Tras la conversión de la ENAP a FAD el dominio y los contenidos de la actual página de la FAD cambiaron, actualmente se puede consultar esta página a través del registro en el sitio *Internet archive wayback machine* https://web.archive.org/web/20130709075636/http://www.enap.unam.mx/carreras/artes_descripcion3.html

de la Dirección General de Administración escolar (<https://www.dgae.unam.mx/planes/>) a través del vínculo “Escuela Nacional de Artes Plásticas” mediante la apertura de un documento PDF

(https://www.dgae.unam.mx/planes/f_artes_plasticas/Artesvis.pdf)⁴, que indicaba:

(Escuela Nacional de Artes Plásticas. Universidad Nacional Autónoma de México)

“0263 10 EXPERIMENTACIÓN VISUAL III (PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS)

Reconocer la metodología de las artes plásticas como un campo específico. El docente elegirá para desarrollar alguna otra estrategia metodológica como punto de contraste con aquella que los estudiantes han apropiado en su propuesta artística.

Partir de este contraste, el estudiante aprenderá a diferenciar, problematizar y tipificar la relación entre diversas estrategias metodológicas, estructurándola como planteo en su obra.”

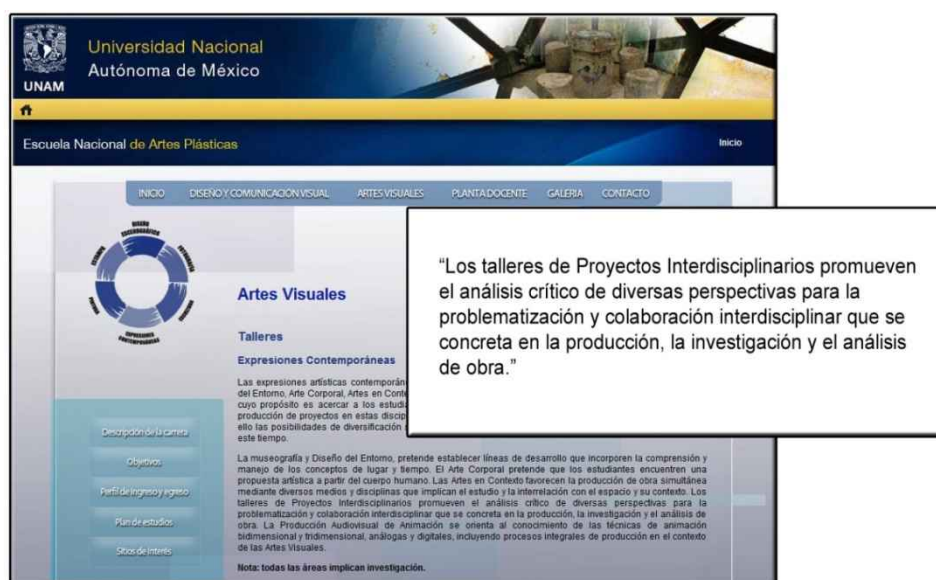


Figura 2.9. Descripción de los talleres de Proyectos Interdisciplinarios en la página

Una vez seleccionado este posible espacio de colaboración para implementar el curso piloto indagamos que dicha asignatura es impartida por el Profesor Francisco Gilberto Quesada García los días lunes, miércoles y viernes en el Plantel Xochimilco. Debido a que habíamos conversado sobre el asunto de la selección de la muestra con la Dra. María Elena

⁴ Después de la reciente actualización de los planes de estudio el documento que fue consultado durante la planeación de la implementación del Curso-Taller piloto ha sido cambiado; es posible consultarlo a través del registro en el sitio *Internet archive wayback machine* https://web.archive.org/web/20120522211843/https://www.dgae.unam.mx/planes/f_artes_plasticas/Artesvis.pdf

Martínez Durán (Coordinadora de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño), el día 30 de Agosto de 2012 le solicitamos su opinión sobre esta selección a través de correo electrónico obteniendo el visto bueno de la misma, notificando también a nuestro tutor el Maestro Felipe Mejía Rodríguez.

A continuación se estableció una entrevista con el Profesor Francisco Quesada para explicar el interés para trabajar colaborativamente con sus estudiantes del Taller de Proyectos Interdisciplinarios y se le proporcionó un folder con documentación explicativa del proyecto y sus objetivos; en dicha entrevista el profesor manifestó no tener inconvenientes, acordando iniciar los trámites de solicitud de autorización para la realización del estudio piloto con las autoridades académicas del plantel Xochimilco y acordando establecer comunicación por correo electrónico. Ese mismo día nos entrevistamos con la entonces Coordinadora de la Licenciatura en Artes Visuales, la Maestra María Eugenia Bejarano González quien manifestó la necesidad de hacer la solicitud de autorización mediante oficio al Dr. José Daniel Manzano Águila en su calidad de Presidente del H. Consejo Técnico de Artes Plásticas con copia para al Secretario General de la ENAP (Mtro. Mauricio de Jesús Juárez Servín), al Secretario Académico (Mtro. Jesús Macías Hernández), al entonces Jefe de la División de Estudios Profesionales de la ENAP (Lic. Ernesto Benjamín Sánchez Correa) y a ella en su calidad de Coordinadora de la Licenciatura.

Así el 20 de septiembre de 2012 se solicitó la autorización para realizar el curso piloto con estudiantes del Profesor Francisco Quesada mediante oficio a las autoridades arriba indicadas. Debido a que se trata de un proyecto interdisciplinario entre la licenciatura y el posgrado en Artes Visuales de la ENAP también se notificó mediante copia del oficio a la Mtra. Laura Alicia Corona Cabrera (Jefa de la División del Posgrado en Artes y Diseño), al Mtro. Joaquín Rodríguez Díaz (entonces Coordinador del Programa de Posgrado en Artes y Diseño), a la Dra. María Elena Martínez Durán (Coordinadora de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño) y al Mtro. Ricardo Pavel Ferrer Blancas (entonces Secretario Académico del Posgrado en Artes y Diseño).

El día 17 de Octubre de 2012 se recibió respuesta a nuestra solicitud mediante el oficio ENAP/DIR/853/2012 del Dr. José Daniel Manzano Águila en la que manifestó no haber

inconveniente en el desarrollo de la investigación y solicitó la entrega por escrito de la fundamentación del proyecto y el plan de trabajo.

El día 18 de Octubre de 2012 se entregó la información solicitada por escrito de la copia del texto de la tesis de licenciatura (como fundamentación teórica del proyecto), la copia del protocolo de investigación de maestría (en su última versión revisada y aprobada por el Mtro. Jesús Felipe Mejía Rodríguez como tutor de la investigación), la Guía docente y las unidades temáticas del piloto (como plan de trabajo) además de una presentación electrónica con del Protocolo de Investigación de Maestría. La información se entregó en cinco discos compactos y dos juegos impresos (una para el Dr. José Daniel Manzano Águila y otra para el Profesor Francisco Quesada de acuerdo a las instrucciones de la Lic. Oralia García Gutiérrez (Secretaria Particular del Dr. Manzano) quien verbalmente reiteró que el Profesor Francisco Quesada solicitaba como único requisito que se le diera el crédito apropiado en el reporte de investigación o tesis resultante de la investigación.

Una vez obtenida la autorización del H. Consejo Técnico se procedió a establecer comunicación con el Profesor Francisco Quesada vía correo electrónico en los meses en diciembre de 2012 y enero de 2013 sin obtener respuesta a los mismos; por dicha razón nos acercamos con el personal de la dirección quienes amablemente se comunicaron por vía telefónica con el Profesor Quesada para comentarle nuestra necesidad de afinar detalles de la implementación del curso piloto y quien indicó que la única vía de comunicación con él tendría que ser por correo electrónico. Finalmente el día 13 de enero de 2013 recibimos respuesta a nuestra solicitud de información sobre el número de estudiantes promedio matriculados a su Taller de Proyectos Interdisciplinarios con miras a poder preparar suficientes copias de los materiales para iniciar el curso piloto, en su respuesta solicitó reunirnos en el Plantel Xochimilco previo a la fecha de inicio del piloto y en un correo adicional del 15 de enero de 2013 nos proporcionó una breve descripción de la estructura y actividades de su curso taller (información que le solicité con el objeto de buscar un trabajo colaborativo complementario que también enriqueciera su labor docente con sus estudiantes).

Se acordó que el Curso-Piloto con sus estudiantes se llevaría a cabo los días miércoles de 11:30 a 15:30 horas y se estableció como fecha de inicio del curso piloto el día 08 de febrero

de 2013. Durante las comunicaciones por correo electrónico y las reuniones con el Profesor Quesada se percibió una actitud de resistencia por su parte, que en un inicio interpretamos como infundadas, sin embargo esta impresión se reforzó cuando el Profesor Quesada nos proporcionó por correo electrónico datos erróneos del salón en el cual impartía su asignatura para encontrarnos el primer día de sesión con sus estudiantes.

Afortunadamente se habían recabado los datos correctos de la hora y el aula de sus clases a través de la coordinación de la licenciatura en Artes Visuales y así el día 08 de febrero de 2013 se impartió la primer y última sesión de un piloto fallido, en esa sesión se utilizó una presentación electrónica para describir a las ocho estudiantes presentes los antecedentes del proyecto así como sus objetivos y adicionalmente hicimos una presentación de nuestra historia personal (de carácter autobiográfico) como una forma de establecer un vínculo de confianza con las estudiantes quienes tendrían que compartir sus reflexiones y pensamiento a través de las carpetas-proceso o bitácoras de artista.

Las condiciones de iluminación no permitieron la visualización adecuada de algunas de las imágenes de la presentación, durante la sesión la ansiedad y el estrés que experimentaba previo al inicio de la sesión se fueron disipando, las estudiantes se mostraron tímidas y poco participativas, sin embargo tres de ellas manifestaron curiosidad sobre el proyecto. Durante esta sesión aplicamos el Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos y al final de la sesión invité a las estudiantes a dar sus conclusiones y opiniones de la sesión, a pesar de la evidente resistencia del Profesor Quesada, en mis anotaciones de mi carpeta-proceso de trabajo al respecto del cierre de sesión escribí:

Siento esperanza y optimismo ya que en el cierre de cada quien, al dar sus conclusiones de la sesión, mostraron entusiasmo por conocer nuevas formas de cuestionar su proyecto (plástico) y su proceso creativo. Adriana mostró empatía con relación a mi experiencia de vida, sobre la tendencia a llenarse de cosas (actividades), buenas notas en la escuela, etc. pero mostró cierto escepticismo al tema del uso de la escritura narrativa (en el proceso creativo). Me dio el beneficio de la duda y mostró apertura. (Batres)

La impresión general de la sesión fue que esperaban aprender nuevas formas de enriquecer y cuestionar sus proyectos plásticos personales y sus procesos creativos. El día 08 de febrero de 2012 a las 18:54 horas recibí un correo del profesor Quesada notificando su

decisión de no continuar con la participación en el proyecto, en su principal argumentación indicó que el desarrollo académico del Curso-Taller chocaba con los conocimientos y la estructura de su curso, además de apreciaciones que eran contrarias al interés manifestado por las estudiantes.

En respuesta a esta notificación el día 11 de Marzo de 2013 procedimos a informar al H. Consejo Técnico de la ENAP y a las autoridades del Posgrado en Artes y Diseño mediante oficio la suspensión temporal del proyecto piloto y comenzamos la búsqueda de nuevos nichos de colaboración para la realización del piloto. La experiencia adquirida tras el “piloto fallido” me permitió modificar el enfoque de la sesión de introducción, así mismo me permitió hacer una revisión de la literatura sobre el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva, enfoques que fueron integrados al concepto de investigación artístico-narrativa en el curso piloto. La experiencia fue un recordatorio de que cuando se cierra una puerta se abren muchas otras.

El segundo tiempo: la búsqueda de otros nichos para la realización del curso piloto y la muestra final.

Donde una puerta se cierra, otra se abre

(Miguel de Cervantes, 105)

Como una primera exploración y acercamiento para buscar otros nichos para la realización del curso piloto establecí contacto con el Mtro. Lauro Garfías Campos profesor de asignatura de Fotografía y alumno del Programa de Doctorado del Posgrado en Artes y Diseño (quien presentó los avances de su investigación “Procesos de autorregulación del aprendizaje en artes y diseño desde la construcción metacognitiva en estudiantes de la ENAP” en el Coloquio de Estudiantes de Doctorado, que se llevó a cabo los días 16, 17 y 18 de enero de 2013 en el Palacio de la Autonomía en el Centro Histórico) ya que encontré empatía con su enfoque pedagógico y con los hallazgos iniciales de su investigación. Así el mismo día de la muerte del piloto fallido (el 08 de febrero de 2013) le escribí un correo electrónico presentándome y solicitando una entrevista con él para mostrarle los antecedentes del proyecto y el protocolo de investigación recibiendo una calurosa respuesta el día 11 de febrero de 2013, día en el

cual pudimos reunirnos en el Plantel Xochimilco y ocasión en la que pude explorar la posibilidad para trabajar con él y sus estudiantes el curso piloto; durante la sesión que fue muy enriquecedora esbozamos la posibilidad de explorar el escenario de realización del curso piloto como un curso intersemestral, al día siguiente procedí a notificar por correo electrónico a mi tutor, el Mtro. Felipe Mejía los resultados de la reunión. A continuación se muestra un fragmento de dicho correo electrónico:

El día de ayer tuve oportunidad de reunirme con el Mtro. Lauro, he de decir que le causó muy buena impresión nuestro proyecto. Durante la reunión me comentó de la gran resistencia del profesorado de la ENAP (y sobretodo en Artes Visuales) para aceptar los cambios (inclusive me comentó que para aplicar su cuestionario del que mostró resultados en el coloquio de doctorado hubo profesores que de plano se negaron a dejar que lo aplicara a los estudiantes, o en otros casos se mostraban temerosos y preguntaron si podían permanecer en el aula mientras se realizaba la aplicación del instrumento a los estudiantes).

Donde pareciera que los profesores se muestran muy celosos de sus asignaturas con tendencia a sentirse "invadidos". Aunado a las implicaciones de ocupar el tiempo de asignatura de los profesores.

Bajo éste contexto esbocé la posibilidad (¿Por qué no?) de evaluar el modelo en un Curso Intersemestral que podría proponerse tanto para estudiantes de Artes Visuales como para estudiantes de Diseño para poder contrastar los resultados y el desempeño. Tras lo cual el Mtro. Coincidió en que de esta manera se eliminaría la variable de la resistencia de un profesor y el que no se sintiera invadido.

El Mtro. Lauro me comentó que en efecto el enfoque del modelo es ideal para estudiantes de Artes Visuales por la mayor flexibilidad y libertad (pero que coincide conmigo que su uso podría evaluarse en segundo término con estudiantes de Diseño) y me comentó que por su parte él sólo tiene estudiantes de diseño de 1, 4 y 6 semestre. Y que en todo caso (si así se requiriera me daba su apoyo para ser el respaldo académico para el curso intersemestral en caso de que se solicitara que lo impartiera un profesor de la ENAP).

Bajo esta premisa de implementar un curso intersemestral la tarea será ahora crear (y/o modificar la ya trabajada) la planeación docente y el programa para un curso de 20 horas (5 días)." (Batres, Mensaje a Mtro. Felipe Mejía)

Una vez establecido el escenario de un curso intersemestral me entrevisté con el entonces Secretario Académico el Mtro. Jesús Macías Hernández y responsable de coordinar el Programa de Cursos Intersemestrales e Interanuales quien confirmó la viabilidad para su implementación siempre y cuando un profesor de asignatura del Plantel Xochimilco fuera el titular y responsable de abrir el curso, así mismo me indicó que mantuviera contacto con el

Lic. Jesús Valencia ubicado en la oficina de la División de Estudios de Educación Continua y Extensión Académica para conocer los lineamientos de la convocatoria para recibir propuestas de los Cursos Interanuales correspondientes al periodo 2013-2 y que se realizarían del 10 al 27 de junio de 2013.

Tras una investigación en línea sobre los cursos intersemestrales previos y la obtención de la retroalimentación de una compañera de la maestría quien había implementado un curso intersemestral de fotografía (la Lic. Julieta Torres Ambriz) procedí a trabajar en la elaboración de la programación de un curso interanual en formato Syllabus el cual mostramos al Lic. Jesús Valencia y quien nos proporcionó la información y fechas de presentación de la propuesta de curso interanual.

Con el objeto de recopilar evidencia e información que apoyara la justificación de la propuesta de curso interanual decidí hacer una encuesta a estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales para determinar la receptividad y aceptación de un curso taller interanual de cuestionamiento múltiple del proceso creativo; para la realización de la encuesta descargué la aplicación Polldaddy en una tableta electrónica y tras diseñar nueve preguntas procedimos a descargarlas en la aplicación. El día 06 de marzo de 2013 encuestamos a 23 estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales en búsqueda de la referida evidencia para apoyar la justificación del interanual, durante la realización de la encuesta me abordó otro compañero de cuarto semestre de la maestría en Artes Visuales (con quien estaré eternamente agradecido), estoy hablando de Seiko Velasco Villanueva (quien además trabaja como profesor adjunto en el curso de fotografía del Mtro. Victor Manuel Monroy de la Rosa) y tras responder a su pregunta ¿Qué haces aquí? y relatarle rápidamente la historia del piloto fallido y la exploración de la viabilidad de hacer un curso interanual, me invitó en forma un tanto insistente a platicarle sobre el proyecto al Mtro. Monroy de la Rosa, de esta forma fortuita y casi accidental me presentó con el Maestro y mientras caminábamos por el estacionamiento de profesores le expuse brevemente el proyecto, la respuesta del Mtro. Monroy fue más o menos la siguiente:

...más que para un intersemestral o un interanual, tu proyecto requiere de ser implementado a lo largo de un semestre, pues creo que se requiere de más tiempo; yo tengo 60 estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre con quienes puedes trabajar, si quieres trabajar con 10, 20, 30 o con todos no tengo problema; sólo tenemos que determinar el número de estudiantes con los que quieres

trabajar y la fecha de inicio del curso. Tendrás toda la libertad para trabajar con ellos. (Monroy De la Rosa, Comunicación personal).

Platicamos sobre el proyecto mientras él y sus acompañantes desayunaban y de regreso a las actividades académicas me dijo "...ven vamos de una vez con el Mtro. Jesús Macías para informarle que implementaremos el piloto con mis estudiantes", la directriz fue la necesidad de solicitar nuevamente la autorización al H. Consejo Técnico mediante oficio.

Para afinar los detalles finales previos al inicio de la implementación del curso piloto me reuní con el Mtro. Victor Monroy de la Rosa el día 08 de marzo de 2013 (justo un mes después de la muerte del intento fallido) y le mostré los detalles y presentación del protocolo y de los antecedentes de la investigación. Acordamos que trabajaría con una muestra de 30 estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre los días miércoles durante el resto del semestre; la muestra sería seleccionada por él y su equipo de trabajo, ese día me presentó con los estudiantes de cuarto semestre que ese día tenían clase con él y les indicó que algunos de ellos y ellas trabajarían en mi proyecto. Fijamos la fecha de inicio del curso piloto para el día 15 de marzo de 2013. Acordé (por decisión propia) con el Mtro. Victor Monroy que también estaría presente en sus clases de los días lunes y viernes como una medida de integración con los estudiantes, estrategia que no sólo me permitió acercarme a los estudiantes sino y conocerlos mejor, también me permitió aprender algunos aspectos teóricos de fotografía lo que finalmente se tradujo en una mayor empatía con los proyectos personales de los estudiantes. El día 11 de marzo de 2013 solicité al H. Consejo Técnico la autorización para realizar el curso piloto. En respuesta a mi nueva solicitud se emitió un oficio al Mtro. Victor Monroy de la Rosa donde se le solicitó apoyar al proyecto y proporcionar las facilidades para su buen desarrollo y término.

Características de la muestra

Se trata de una muestra no probabilística con sujetos-tipo compuesta por estudiantes de fotografía de la Licenciatura de Artes Visuales de los semestres cuarto, sexto y octavo. En la primer sesión de trabajo acudieron al Curso-Taller 30 estudiantes, 21 de sexo femenino y 9 de sexo masculino; posteriormente en la segunda sesión de trabajo se incorporaron 7 estudiantes más; en la sexta sesión se incorporó una estudiante de sexto semestre de la

Licenciatura en Artes Visuales (quien trabajó en forma autodidacta con los materiales de otra estudiante del curso taller piloto y quien posteriormente me solicitó integrarse al grupo) debido a su compromiso personal, su trabajo autodidacta y su interés en el proyecto decidí aceptar su integración (esta estudiante no estaba inscrita a la asignatura de fotografía y su trabajo plástico es principalmente pictórico y en forma secundaria gráfico) . La muestra total inicial fue de 38 estudiantes, 26 estudiantes de sexo femenino y 12 estudiantes de sexo masculino (Figura 2.10).



Figura 2.10

El rango de edad estuvo comprendido entre 19 y 25 años con una media de 21 años (3 estudiantes no indicaron su edad) con una desviación estándar de 1.47 años (Figura 2.11).

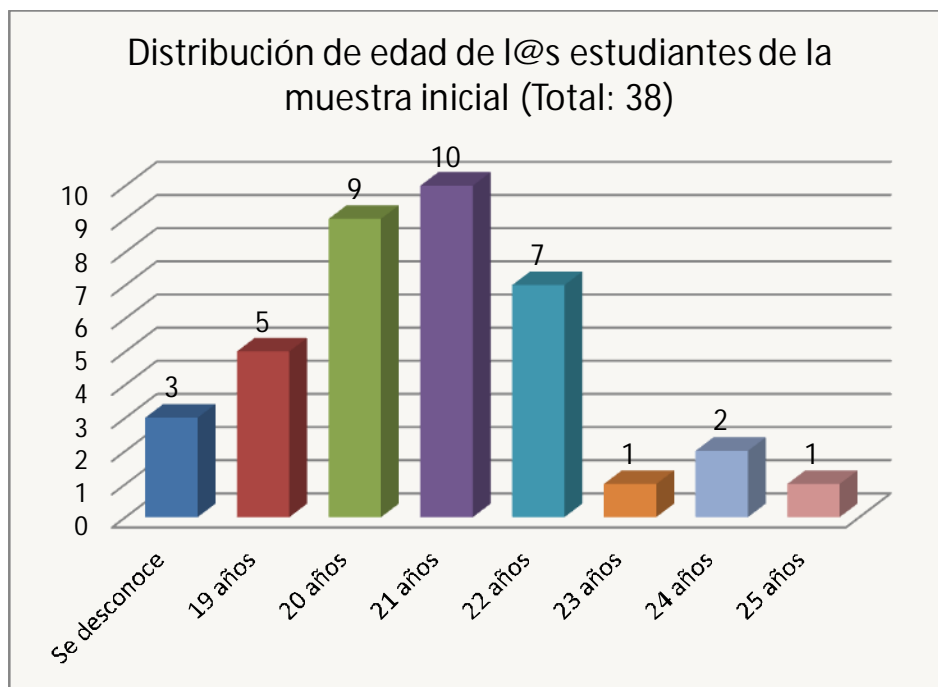


Figura 2.11

Con relación al grado escolar de los estudiantes de la muestra, 10 estudiantes se encontraban cursando el cuarto semestre, 11 estudiantes el sexto semestre y 17 estudiantes el octavo semestre (Figura 2.12).

Deserción y estabilización de la muestra

Si bien la muestra de estudiantes fue seleccionada por el Mtro. Victor Monroy y su equipo de trabajo, acordamos que la permanencia de los estudiantes sería voluntaria y que no utilizaríamos criterios de motivación extrínseca como recompensa, vigilancia o castigo.

En la segunda sesión 4 estudiantes de sexto semestre desertaron, un alumno ya había manifestado incomodidad, resistencia y pretextos por haber sido seleccionado para participar en el proyecto dos días antes de tener la primer sesión de trabajo (ese día manifestó "a ver qué pasa después del primer día pero no creo poder venir los miércoles") este estudiante sólo acudió a la primer sesión; otro estudiante manifestó que los miércoles los utilizaba para imprimir sus fotografías en el laboratorio debido a que sólo utiliza fotografía análoga y se comprometió a trabajar con los materiales por su cuenta, sin embargo no demostró interés en la utilización de las herramientas y actividades del Curso-Taller a pesar de que se le enviaron

los materiales y se le mantuvo al tanto de las actividades intraclase y extraclase por correo electrónico. Una de las estudiantes de este grupo al final del curso se acercó a mí y argumentó que no había continuado debido a que no la había gustado la dinámica general del curso (aseveración que llamó poderosamente mi atención debido a que con sólo asistir a una sesión no podría haber llegado a esa conclusión y su lenguaje no verbal manifestaba nerviosismo y desinterés). Con relación a este grupo de estudiantes, el Mtro. Victor Monroy me comentó que se conocen desde la escuela preparatoria, se mueven en grupo y toman decisiones en forma conjunta como si fueran un solo bloque, de tal suerte que no le sorprendió que hubiesen desertado (Figuras 2.13 y 2.14).



Figura 2.12

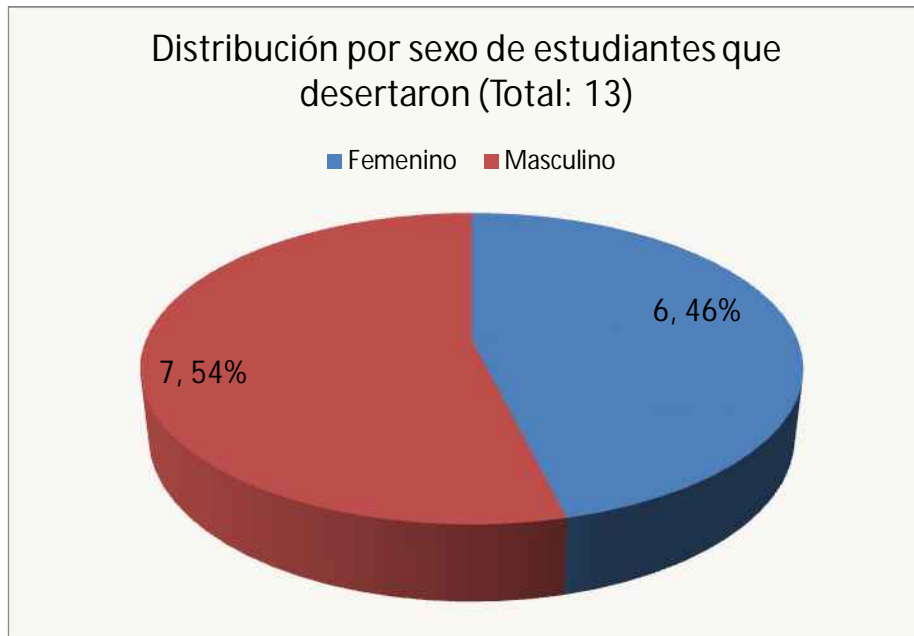


Figura 2.13

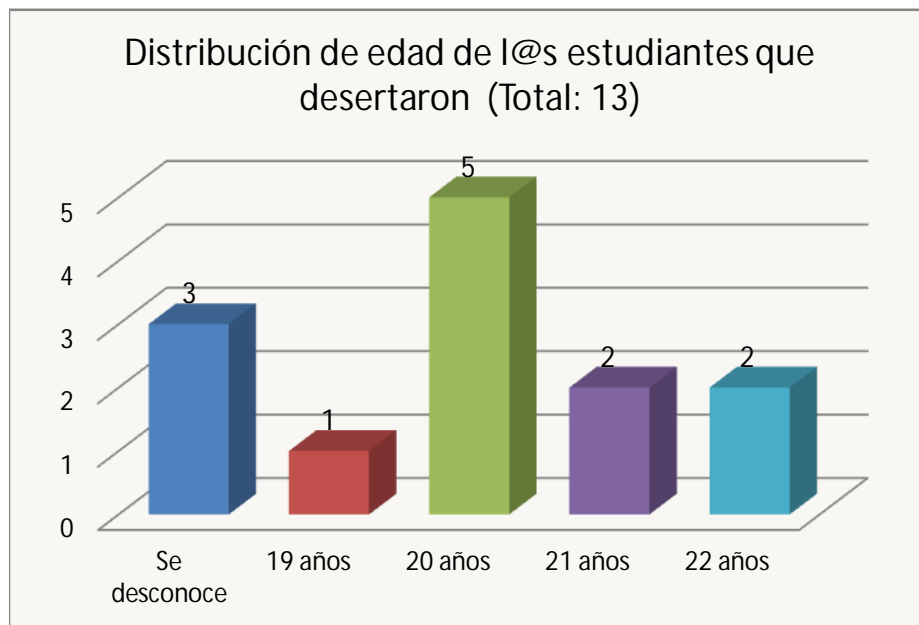


Figura 2.14

En la segunda sesión desertó un estudiante de octavo semestre sin indicar la razón.

Después de la tercera sesión desertaron 4 estudiantes de cuarto semestre y 3 estudiantes de sexto semestre y un estudiante de octavo semestre. Una estudiante me notificó por correo electrónico su decisión debido a cuestiones laborales y de carga de trabajo escolar de fin de

semestre y otro estudiante se disculpó en forma personal por no poder acudir más argumentando excesiva carga de trabajo escolar por haberse comprometido a dedicar más tiempo a su trabajo pictórico (Figura 2.15).

Características de la muestra final

La muestra final de los estudiantes asistentes al Curso-Taller se mantuvo con una asistencia regular de 25 estudiantes hasta el final del semestre. Esta muestra final estuvo conformada por 5 estudiantes de sexo masculino y 20 estudiantes de sexo femenino (Figura 2.16).

Con relación al grado académico estuvo compuesta por 6 estudiantes de cuarto semestre, 5 estudiantes de sexto semestre y 14 estudiantes de octavo semestre.

El rango de edad de la muestra final estuvo comprendido entre 19 y 25 años con una media de 21.2 años y una desviación estándar de 1.60 años (Figuras 2.17 y 2.18).

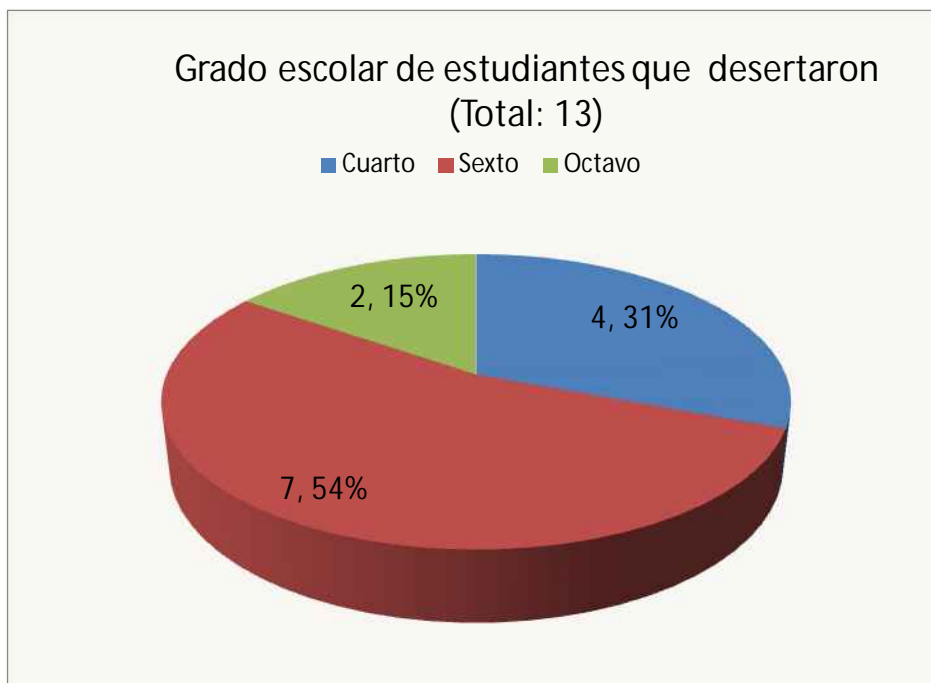


Figura 2.15

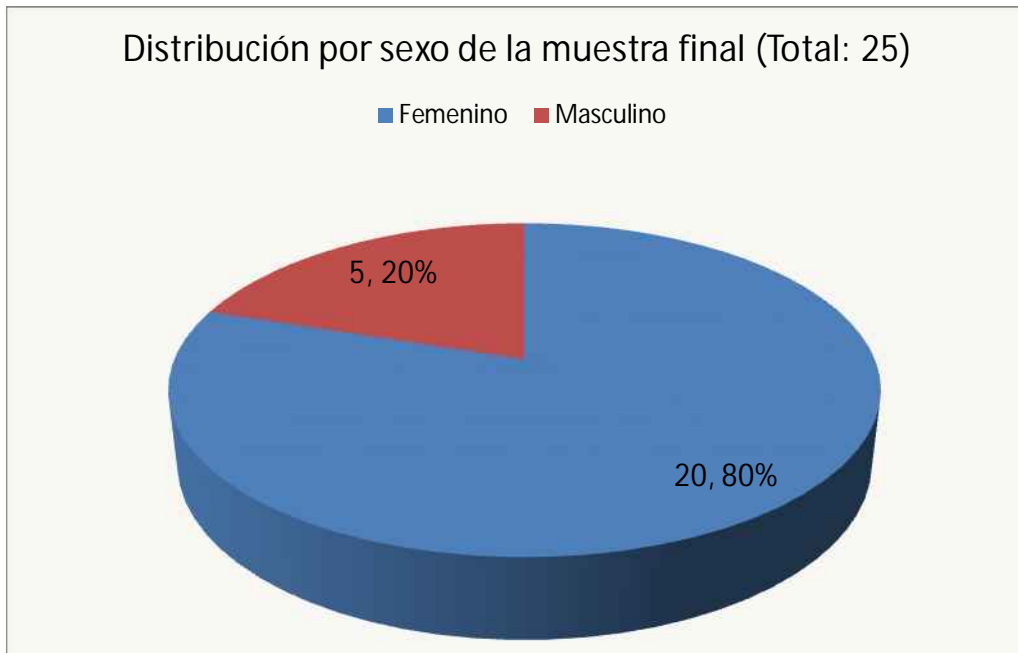


Figura 2.16



Figura 2.17

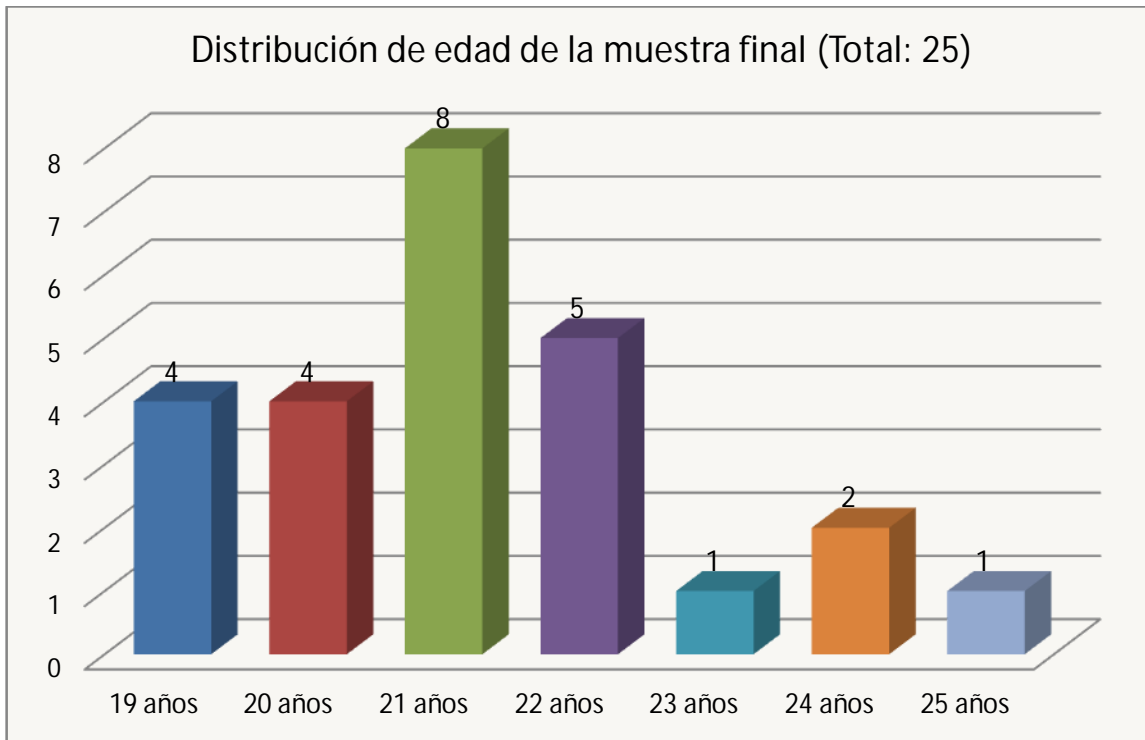


Figura 2.18

Tamaño de la muestra con relación a los estudiantes inscritos

Aun cuando la muestra de estudiantes participantes en el Curso-Taller piloto es una muestra no probabilística, con el fin de completar la descripción de las características de la muestra solicitamos datos estadísticos de número total de estudiantes inscritos en la Licenciatura en Artes Visuales en el semestre 2013-2 al Secretario General de la FAD el Maestro Mauricio de Jesús Juárez Servín. De acuerdo a los datos obtenidos, el número de estudiantes inscritos en el semestre 2013-2 en el turno matutino fue de 498 estudiantes y en el turno vespertino de 409 estudiantes. La distribución de estudiantes inscritos en el semestre 2013-2 por semestre así como los porcentajes de la muestra inicial y la muestra final se muestra en las tablas 2.3 y 2.4 con relación al total de estudiantes inscritos en el turno matutino.

Como podemos ver la muestra inicial de 38 estudiantes correspondió al 7.63% del total de estudiantes inscritos en la Licenciatura en Artes Visuales en el turno matutino (498) y al 4.19% del total de estudiantes inscritos en ambos turnos (908) en el semestre 2013-2. Y estuvo compuesta por el 7.35% de estudiantes inscritos en cuarto semestre, 9.24% de los

estudiantes inscritos en el sexto semestre y 15.74% de los estudiantes inscritos en el octavo semestre en el turno matutino.

Tabla 2.3 Número de estudiantes inscritos en el semestre 2013-2 en la Licenciatura en Artes Visuales por semestre y número de estudiantes y porcentajes de la muestra inicial					
Semestre	Estudiantes inscritos en ambos turnos	Turno matutino	Muestra inicial		
			Estudiantes participantes	(%) de estudiantes inscritos en ambos turnos	(%) de estudiantes del turno matutino
2	233	135	-	-	-
4	230	136	10	4.35	7.35
6	213	119	11	5.16	9.24
8	232	108	17	7.33	15.74
	908	498	38	4.19	7.63

Tabla 2.4 Número de estudiantes inscritos en el semestre 2013-2 por semestre y número de estudiantes y porcentajes de la muestra final					
Semestre	Estudiantes inscritos en ambos turnos	Turno matutino	Muestra final		
			Estudiantes participantes	(%) de estudiantes inscritos en ambos turnos	(%) de estudiantes del turno matutino
2	233	135	-	-	-
4	230	136	6	2.61	4.41
6	213	119	5	2.35	4.20
8	232	108	14	6.03	12.96
	908	498	25	2.75	5.02

La muestra final de 25 estudiantes correspondió al 5.02% del total de estudiantes inscritos en el turno matutino (498) en el semestre 2013-2 en la Licenciatura en Artes Visuales y al 2.75% del total de estudiantes inscritos en ambos turnos (908) en el semestre 2013-2. Y estuvo compuesta por el 4.41% de estudiantes inscritos en cuarto semestre, 4.20%

de los estudiantes inscritos en el sexto semestre y 12.96% de los estudiantes inscritos en el octavo semestre en el turno matutino.

Desarrollo del Curso-Piloto

La descripción del desarrollo del Curso-Taller conforma la segunda parte de este capítulo. La información se encuentra organizada en bloques de acuerdo a las unidades temáticas del curso, cada bloque se conforma a su vez en dos partes: la primera parte contiene una breve descripción del desarrollo de cada unidad temática y en la segunda parte se exponen los casos del trabajo de cada estudiante resultado del cuestionamiento a través del nivel del MVM trabajado en cada unidad temática. Algunas unidades temáticas se trabajaron durante varias sesiones de acuerdo al avance de los estudiantes, el trabajo del cuestionamiento desde las IM's requirió de varias sesiones de trabajo.

En el análisis de casos se incluye el perfil de utilización de las IM's de cada estudiante, el semestre que cursaba al momento del estudio y la temática de su proyecto. Se incluyen las transcripciones del trabajo de investigación artístico-narrativa de cada estudiante así como una selección de imágenes de sus carpetas-proceso. Si bien el estudio de cada caso nos aporta gran cantidad de información y es posible hacer interpretaciones desde la psicología y la grafología. El hacer un análisis más profundo de los casos desde la psicología, las ciencias cognitivo conductuales y la grafología serían motivo de otros trabajos de investigación posteriores hemos decidido hacer un análisis más descriptivo con el objeto de mostrar la evidencia del trabajo de los estudiantes, toda vez que el principal objetivo es mostrar los resultados de la implementación del uso del MVM como herramienta de cuestionamiento múltiple del proceso creativo a través de la investigación artístico-narrativa. En el CD con los anexos se incluyen casos adicionales.

Primera Unidad y Segunda Unidad (13 de marzo de 2013).

Introducción. Pensamiento reflexivo, escritura reflexiva e Investigación Artístico-Narrativa

Como introducción al Curso-Taller se abordó el sustento teórico y orígenes del MVM utilizando una presentación electrónica que resume la investigación de la tesis de licenciatura, haciendo énfasis en las experiencias personales durante mi formación en la Licenciatura en Artes Visuales que dieron origen a dicha investigación. En particular,



para la primera sesión de trabajo fueron de mucha utilidad los hallazgos y recomendaciones que Janet E. Dymont y Timothy S. O'Connell hicieron en su artículo *The Quality of Reflection in Student Journals: A Review of Limiting and Enabling Factors* publicado en la revista *Innovative Higher Education* en 2010. En su artículo los autores hacen una revisión de los factores limitantes y facilitadores de la reflexión durante el uso de carpetas-proceso en los estudiantes y nos comparten algunas de sus experiencias; para el desarrollo de la implementación y sobre todo para la sesión de introducción tomamos en consideración los factores limitadores y facilitadores mencionados por Dymont y O'Connell los cuales describimos a continuación.

Explicar el propósito de utilizar una carpeta-proceso

Si los estudiantes no tienen un entendimiento claro del propósito y las expectativas que se tienen del uso de la carpeta-proceso, los investigadores indican que no tendrán claridad del nivel de reflexión que se requiere. Es importante especificar claramente el propósito del uso de una carpeta-proceso, de acuerdo a Moon los docentes debe explicar si las carpetas-procesos serán utilizadas para registrar la experiencia, facilitar el aprendizaje a partir de la experiencia, facilitar la comprensión, desarrollar el pensamiento crítico, estimular la metacognición,

estimular la pertenencia del aprendizaje o mejorar las habilidades de resolución de problemas (Moon en Dymont y O'Connell).

Para explicar a los estudiantes el propósito del uso de la escritura reflexiva y el uso de una carpeta-proceso de artista utilizamos la presentación electrónica diseñada para esta sesión como un primer acercamiento y solicitamos a los estudiantes la lectura en el aula del primer material de lectura (Lectura 1) en la cual describimos el concepto de la Investigación Artística narrativa enfatizando en su carácter de ser una herramienta de investigación que extiende las escrituras del yo al proceso creativo, se resalta la importancia del artista visual en formación como constructor de su conocimiento e investigador de su propio proceso creativo; se enfatizó la utilización de la narrativa para incrementar la autoconciencia, el autoconocimiento, la verbalización de los pensamientos y el diálogo interno bajo la premisa de que el arte es una actividad metacognitiva en la cual el artista da pasos atrás para para considerar sus pensamientos y procesos de pensamiento apoyándonos en Agra Pardiñas, James S. Catterall y Donald Merlin. Apelamos además a la necesidad de rescatar la capacidad reflexiva y narrativa en nuestro quehacer como artistas visuales haciendo referencia a los *Cuadernos de Notas de Da Vinci* y los *Cuadernos de José Clemente Orozco*, hacemos referencia a Felipe Ehrenberg cuando nos habla de la importancia de verbalizar y escribir "en torno a nuestra obra" y hago una breve revisión del uso de la escritura en las artes visuales de artistas visuales que han utilizado el enfoque de la investigación basada en las artes y hago referencia al pequeño Hurbinek que nunca pudo emitir una palabra inteligible, cuestionando el hecho de que sean los historiadores y teóricos del arte los que escriban y hablen por los artistas visuales diciendo:

Me parece en ocasiones irritante que sean los críticos y los teóricos del arte quienes escriban y den voz a los artistas cuando no existen o no se dispone de escritos o notas hechas por los propios artistas. Este fenómeno me recuerda a la historia del pequeño Hurbinek un niño de 3 años que nació y murió en Auschwitz el cual desnutrido, con la mitad del cuerpo paralizado era cuidado amorosamente por un adolescente de quince años llamado Henek, vecino de cama de Primo Levi, Hurbinek nunca pudo

emitir una palabra inteligible. Me resisto a la idea de que los artistas visuales nos quedemos sin palabras como el pequeño Hurbinek.” (Lectura 1, Batres)

El sentido de este último argumento ha sido el “picar” el orgullo de los estudiantes, poniéndolos en el espejo y en los zapatos de Hurbinek como una forma de motivarlos a romper la resistencia a tener una voz propia que les permita rescatar y valorar su experiencia y sus conocimientos generados durante el proceso creativo.

Para acercar más a los estudiantes el uso de una carpeta-proceso de artista y sus ventajas nos valimos de los videos de los estudiantes de la Universidad de la Artes de Londres que subtitulamos, qué mejor que otros estudiantes de artes visuales de otro país hablen sobre sus experiencias y ventajas de la utilización de las carpetas-procesos para mostrarles a los estudiantes de la ENAP no sólo lo que hacen otros estudiantes sino que es posible, viable y deseable el uso del pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y las carpetas-procesos de artista.

Sobre la lectura de las carpetas-proceso

Este es otro de los factores que Dymont y O’Connell (236) mencionan como limitadores o facilitadores del uso de bitácoras por los estudiantes. Dichos autores indican que los estudiantes necesitan saber quién leerá las bitácoras y es necesario resolver sus dudas al respecto, ya que pueden hacerse preguntas como: ¿serán leídas por otros estudiantes? Si es así, ¿por quienes?, ¿Serán leídas solamente por el instructor responsable de la sesión? O ¿Serán leídas por el profesor titular? Dymont y O’Connell nos indican que el aclarar quién será la persona que leerá las bitácoras, también ayuda a los estudiantes a escribir pensando en dicha audiencia y con un nivel de reflexión adecuado para esta.

A este respecto, en la primera sesión hicimos énfasis en que el manejo de la información sería confidencial y solamente serían leídas por mí como responsable del curso y la investigación. Aclaramos también la posibilidad de que los estudiantes que así lo decidieran podrían compartir sus reflexiones en el aula en forma voluntaria.

Desarrollar un vínculo de confianza

En mi experiencia este es un factor clave que se relaciona con el punto anterior, y coincido con Dymont y O'Connell en que es el factor central para estimular y facilitar que los estudiantes lleven a cabo un proceso reflexivo profundo. Para desarrollar este vínculo de confianza con los estudiantes seguimos la recomendación y la experiencia de estos autores quienes en su artículo indican:

Cuando es posible y adecuado, en nuestro propio proceso de enseñanza, creamos oportunidades para compartir información personal con nuestros estudiantes. A veces compartimos información acerca de nuestras relaciones, nuestra familia, nuestras historias, nuestras esperanzas, nuestros miedos, nuestras preocupaciones, nuestras alegrías, nuestras tristezas y nuestros sueños. Encontramos que este intercambio permite desarrollar una relación de confianza y esta relación de confianza se manifiesta frecuentemente en las bitácoras de los estudiantes. Como si los estudiantes estuvieran diciendo, "Hey, están dispuestos a compartir conmigo, así que supongo que puedo compartir con ellos también." (Dymont y O'Connell, 240)

Bajo esta premisa, en la primer sesión me permití durante la presentación hablar brevemente sobre mi historia personal, mi etapa autodidacta, mi formación médica y sobre las experiencias como estudiante de la ENAP que dieron lugar a la tesis de licenciatura y al proyecto de maestría; adicionalmente y siguiendo las recomendaciones de Dymont y O'Connell compartí con los estudiantes mis reflexiones y escritos de una de mis carpetas-proceso de artista; en las reflexiones que compartí hago un abordaje del tema "Discriminación", partiendo del cuestionamiento de los sentimientos, emociones y sensaciones corporales que se experimentan cuando uno recibe alguna actitud discriminatoria, así como el análisis desde la Inteligencia Interpersonal. Esta estrategia además me permitió introducir a los estudiantes en la primer actividad extraclase que consistió en la identificación de las emociones positivas y negativas asociadas a la temática de sus proyectos plásticos o al proceso creativo y la reflexión sobre dichas emociones; adicionalmente fue una forma de hacer ver a los estudiantes la importancia de tomar en cuenta las emociones y sentimientos dentro de los tres tiempos o momentos de reflexión

(como lo recomiendan Dymont y O'Connell, 241). Esta lectura en voz alta de mi carpeta-proceso y la apertura para hablar de mis emociones y reflexiones sobre el asunto de la discriminación me permitió comenzar a establecer ese vínculo de confianza, punto que más tarde sería mencionado por algunos estudiantes en el instrumento de evaluación del curso y del MVM.

Tiempos de reflexión

Dymont y O'Connell (240-241) y otros autores como Van Manen (En Bárcena 149-159), Philippe Perrenoud (40-42) y nos hablan de los episodios o tiempos para ejercer el pensamiento reflexivo antes, durante y después de un evento o actividad: la reflexión anticipada, la reflexión en la acción y la memoria reflexiva. Hablar de estos tiempos para ejercer el pensamiento reflexivo a los estudiantes no sólo permite ampliar las posibilidades para reflexionar sino que permite que el estudiante se involucre activamente dentro de su propio proceso de aprendizaje y cognición estética antes, durante y después del acto pictórico, fotográfico, escultórico o gráfico. Adicionalmente nos permite indicar a los estudiantes que esperamos que ejerzan el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva durante la investigación artístico-narrativa en estos tres tiempos.

Al respecto de la memoria reflexiva, Fernando Bárcena

establece una relación con la narración que revaloriza al individuo que es el centro de una acción. Nos indica que "un rasgo central de la acción es que por ella el individuo muestra quién es. La acción revela al agente que actúa, y, por tanto, es creadora de historia: es la condición para el recuerdo y la memoria" más adelante nos dice "Siempre que contamos una



historia de lo que hemos hecho narramos. La acción es pensable como narración. Su sentido se desvela al narrador, a fuerza de narrar. Reflexionar sobre la acción es volver a narrarla, o sea, recordarla con una memoria reflexiva” (Bárcena, 132). Aquí se establece entonces una relación entre el pensamiento reflexivo y la narración, idea que encuentra eco con el planteamiento de Agra Pardiñas de la investigación artístico-narrativa en su dimensión narrativa, y en su parentesco con las “escrituras del yo” en el sentido que se resalta al sujeto que lleva a cabo la acción que es narrada gracias a la memoria reflexiva y apoya la idea de revalorar y “rescatar” al individuo (al estudiante de Artes Visuales) como generador de conocimiento a partir de su proceso creativo.

Durante el Curso-Taller abordamos este tema a través de la presentación electrónica y la Lectura 1 en la primera sesión y en forma verbal recordamos y reforzamos la necesidad de reflexionar antes, durante y después de cada evento del proceso creativo. Como veremos más adelante, estos tres tiempos de reflexión los acoplamos con las habilidades metacognitivas cuando revisamos el Nivel de Cuestionamiento Metacognitivo.

Desarrollar el hábito

Otra recomendación que utilizamos en el curso taller fue el desarrollar el hábito de utilizar la carpeta-proceso de artista, para ello desde la primer sesión hablamos a los estudiantes de la importancia de cargar con la carpeta-proceso todo el tiempo, (tema del cual también hacen referencia Paul Day y Terri Grieson en los videos de la Universidad de las Artes de Londres) y en lo personal cargamos y mantuvimos a la vista de los estudiantes nuestra carpeta-proceso a lo largo del curso taller piloto y durante nuestra asistencia a las clases teóricas del Mtro. Victor Monroy. Para que los estudiantes no perdieran el hábito de utilización de las carpetas-procesos de artista durante los días en los que los estudiantes nos prestaran sus carpetas-procesos para su revisión, recomendamos que tuvieran un cuaderno o carpeta-proceso alterna y les mostré una pequeña libreta que siempre cargo conmigo.

Es importante resaltar que se mantuvo contacto con los estudiantes a través de correo electrónico a través del envío de correos de resumen y recapitulación de las sesiones del curso que se enviaron a todos los estudiantes participantes cada semana como reforzador positivo y para reforzar el vínculo de confianza con los estudiantes.

Proporcionar una estructura básica para el pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y la Investigación Artístico-Narrativa

El último factor facilitador del pensamiento reflexivo en el uso de carpetas-procesos que mencionan Dymont y O’Connell es el proporcionar una estructura para estimular y fomentar el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva y evitar el “síndrome de la hoja en blanco” (Gulwadi en Dymont y O’Connell, 241) esta estructura por lo general se proporciona mediante preguntas, tareas y actividades específicas.

En nuestro caso es el prototipo de material didáctico basado en el MVM y las preguntas detonadoras para cada nivel de cuestionamiento del MVM que se encuentran en el Job aid-001 los proporcionan a los estudiantes de la estructura básica para evitar el síndrome de la página en blanco y permiten que el estudiante se familiarice paso a paso con el pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y el cuestionamiento múltiple de su proceso creativo a través del MVM.

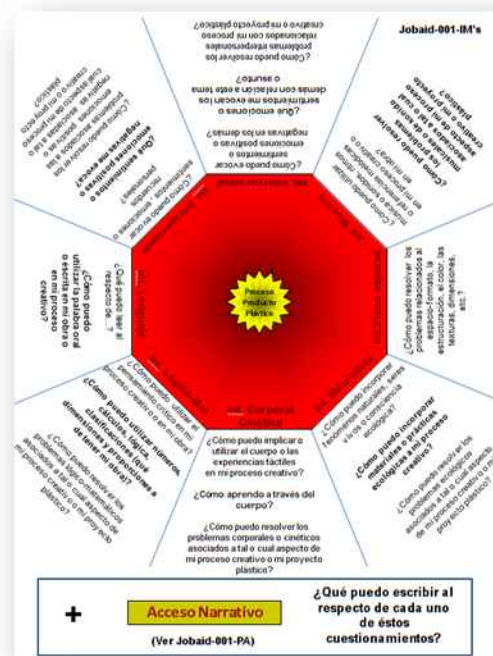
Tercera Unidad (13 y 20 de marzo de 2013)

Cuestionamiento a través del Nivel de Inteligencias Múltiples

Toma de consciencia de la utilización de las inteligencias múltiples

En la primera sesión del curso utilizamos la presentación del protocolo de investigación para abordar el tema de la Teoría de Inteligencias Múltiples y se aplicó a los estudiantes asistentes el Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos (Armstrong, 39-43) como una herramienta de autoconocimiento de la tendencia de uso de cada inteligencia dentro de la vida diaria de cada uno de ellos.

Se enfatizó el sentido del inventario como una herramienta de autoconocimiento al insertar la siguiente indicación en la primera página del mismo:



Inventario de IM para adultos

IMPORTANTE: Este inventario no es un test o prueba de inteligencia, el número de afirmaciones señaladas no determina la inteligencia o la falta de ésta en cada categoría. El objetivo del inventario consiste en ayudarte a que empieces a conectar tus experiencias vitales con las ocho inteligencias múltiples y con los recuerdos, sentimientos e ideas que surgen en este proceso.

Marca las afirmaciones con las que esté de acuerdo en cada categoría. Al final de cada inteligencia se proporciona espacio para anotar información adicional.

La aplicación del inventario se realizó en papel durante la sesión y en no menos de 24 horas se proporcionó a cada uno de los estudiantes por correo electrónico una representación gráfica de sus tendencias de uso de cada una de sus Inteligencias Múltiples.

A los estudiantes que se incorporaron al curso en sesiones posteriores se les envió el inventario e indicaciones por correo electrónico obteniendo sus tendencias de uso de sus Inteligencias Múltiples también por esta vía. A todos los estudiantes se les pidió anotarse en una lista indicando su nombre completo, su correo electrónico y la temática de su proyecto plástico personal. Considerando que a los estudiantes de fotografía del Mtro. Monroy hasta el quinto semestre se orientan a trabajar un proyecto fotográfico personal (debido a que en los semestres tercero y cuarto adquieren las habilidades técnicas de la fotografía) y teniendo en mente la individualidad de cada estudiante los proyectos plásticos no se limitaron al campo de la fotografía, de tal suerte que los estudiantes tuvieron la libertad para enfocar su carpeta-proceso a su proyecto plástico de otras disciplinas.

El Cuestionamiento del proyecto a partir de la Inteligencia Intrapersonal: el detonador inicial.

Tras hacer una revisión de los fundamentos teóricos del MVM sustentados en la tesis de licenciatura tomamos la decisión de cambiar el orden del temario (y las unidades temáticas). Particularmente tomamos esta decisión al revisar el Capítulo 4 (Batres, 34-54) que versa sobre las implicaciones de las inteligencias intrapersonal e interpersonal en la educación de las artes visuales. En dicho capítulo tomamos en consideración las implicaciones de las capacidades emocionales en el proceso creativo (de acuerdo al modelo triádico de Spendlove que centra las capacidades emocionales en la relación de estudiante consigo mismo, con su proceso plástico y con sus productos plásticos), así como la relevancia del manejo de las emociones

positivas y negativas, su relación con el choque cognitivo-emotivo (bisociación yuxtaposición cognitivo-emocional), con el manejo del riesgo y la incertidumbre y la relación de la motivación intrínseca en el proceso creativo y el aprendizaje además de la importancia del manejo del riesgo y la incertidumbre en el proceso creativo y en el aprendizaje vertidas en el Capítulo 4 de la tesis de licenciatura (Batres, 34-54).

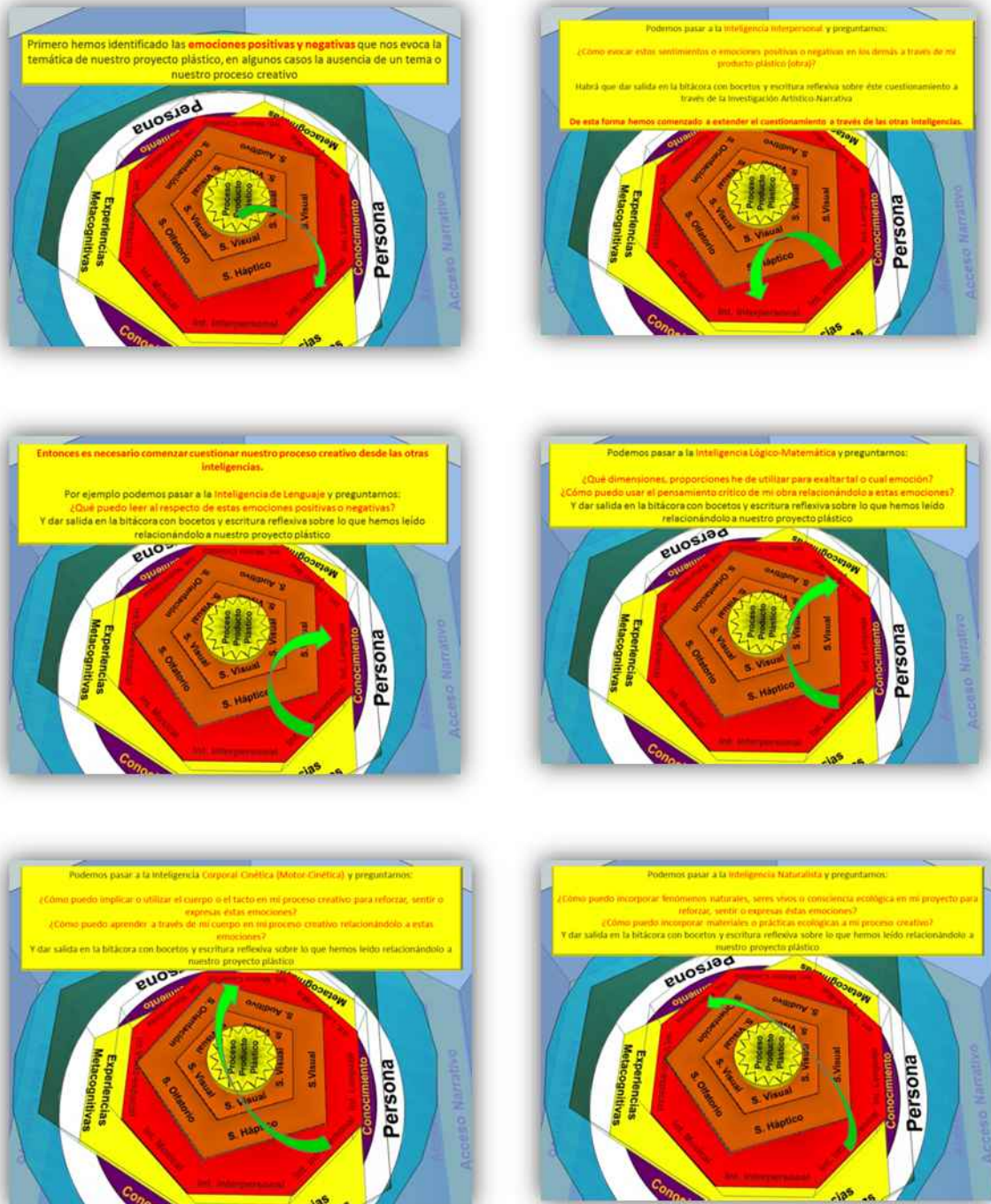
En forma paralela recordamos las palabras de José Clemente Orozco en su respuesta a Alma Reed: "El arte es conocimiento al servicio de la emoción" (Cuadernos de Orozco 9) y teniendo en mente esta idea detonadora, decidimos iniciar el uso del MVM con el Nivel de cuestionamiento de Inteligencias Múltiples (en lugar de comenzar con el Nivel de Cuestionamiento Sensoperceptual) a través de la ventana de la Inteligencia Intrapersonal. Para ello proporcionamos a los estudiantes el Job aid-002-MI el cual contiene la tipología de 25 emociones positivas (que según Pieter M.A. Desmet (1-29) experimentamos los seres humanos) pero también en esta hoja de ayuda incluimos 12 emociones negativas; el objetivo y sentido de este documento es en primer lugar ayudar a los estudiantes a ampliar su abanico emocional y en segundo lugar el ser una guía para la primer actividad extraclase que consistió en detonar el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva a través de las preguntas:

*¿Cuáles son las emociones positivas y negativas que me evoca la temática de mi proyecto plástico?
y/o ¿Cuáles son las emociones positivas y negativas que me evoca mi proyecto?*

Al hacer la indicación de esta actividad extraclase se aclaró a los estudiantes que sería a partir de la identificación de esas emociones positivas y negativas que posteriormente detonaríamos el cuestionamiento de sus proyectos desde las otras siete Inteligencias Múltiples.

El desarrollo, cuestionamiento y reflexiones de los estudiantes que partieron de estas preguntas detonadoras (y las preguntas detonadoras de la hoja de ayuda Job aid-001-MI) orientados a la temática de su proyecto (o en algunos casos a la ausencia de una temática) nos permitieron acercarnos a cada uno de los estudiantes, ponernos en los zapatos de cada uno y entender sus intereses y preocupaciones relacionados a cada uno de sus proyectos.

Tras la segunda sesión de trabajo se envió por correo electrónico a los estudiantes un material de apoyo adicional como guía para continuar el cuestionamiento múltiple a través de las ocho inteligencias múltiples, como un archivo pdf dicho documento se muestra a continuación (Figura 2.19).



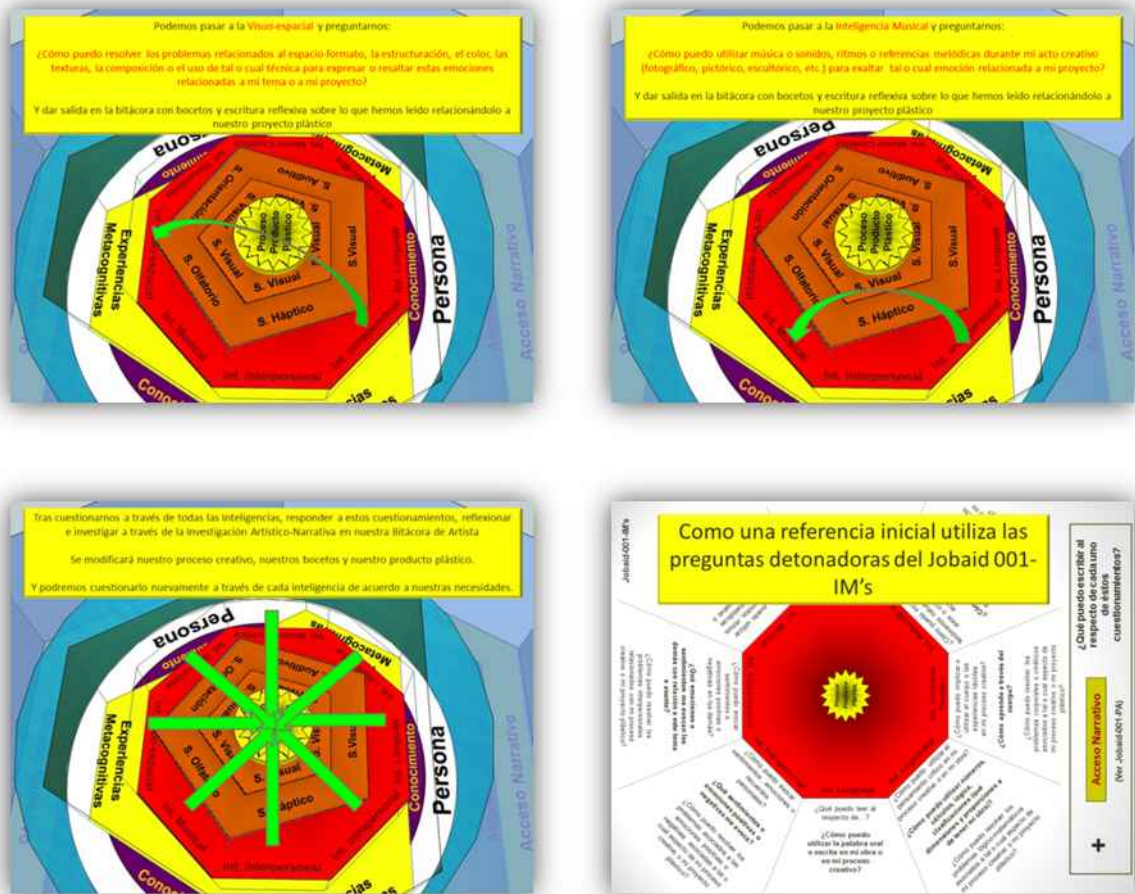


Figura 2.19 Guía de apoyo de Cuestionamiento Múltiple del Nivel de IM's

La lectura y entendimiento de las reflexiones de cada estudiante me permitió recomendar la lectura de artículos relacionados con cada proyecto y el ámbito de la fotografía o las artes visuales, estas recomendaciones fueron enviadas por correo electrónico a cada estudiante ya sea en formato pdf o mediante ligas de acceso directo para su consulta y descarga desde la Biblioteca Digital (BiDi) de la UNAM. Esta estrategia ha tenido un triple propósito, el primer propósito es detonar el uso de la Inteligencia de Lenguaje y la reflexión del estudiante en el tiempo de revisión de su carpeta-proceso; el segundo propósito es alfabetizar al estudiante de artes visuales en el uso de los recursos bibliohemerotecológicos disponibles en la BiDi y por último como una forma de motivar a los estudiantes para continuar sus proyectos al posibilitar andamiajes teóricos o de proyectos de otros artistas

visuales que hubieran abordado proyectos similares o relacionados a la temática de cada proyecto.

Se recomendó a los estudiantes tener una carpeta-proceso portátil alterna, que pudieran tener en todo momento; también para continuar su trabajo reflexivo en los días en los cuales me llevaría sus carpetas-procesos para su lectura y retroalimentación. La devolución de carpetas-proceso se realizó en la siguiente sesión semanal posterior a la fecha en que fueron entregadas para su revisión. Se proporcionaron observaciones y preguntas detonadoras adicionales a las reflexiones vertidas en las carpetas-proceso mediante la colocación de notas auto adheribles como una forma de retroalimentar e incentivar a los estudiantes para hacer reflexiones adicionales y en ocasiones para ayudarles a vencer resistencias y salir de sus conductas estereotipadas o sitios de confort (**Figura 2.20**). Durante las revisiones de las carpetas-proceso y la redacción de las notas de retroalimentación se buscó mantener una empatía elevada en el entendimiento del proyecto individual de cada estudiante, su contexto y su utilización individual de las inteligencias múltiples. Tener presente el inventario de inteligencias múltiples de cada estudiante posibilita la búsqueda de áreas de oportunidad para romper las resistencias mediante el uso de inteligencias con mayor uso; pero también incentivando la investigación artístico-narrativa a través de las inteligencias con menor utilización.

¿La ansiedad y la inseguridad se relacionan al proceso creativo y también a la experiencia de las pérdidas?

¿Cuáles son las emociones que evocas al sentir una pérdida?

¿A nivel interpersonal como evocar esas emociones relativas a la pérdida a través de tu obra?

Cuestionar a través de la lit. Visual espacial para determinar la composición, ritmos, estructuración, formato, técnica a utilizar para evocar la pérdida y las emociones asociadas a ella.

¿Cuáles son los sonidos o silencios asociados a la pérdida?

¿Que sonidos silencios o música utilizar para sentir y evocar la pérdida?

¿Cómo usarlos en tu proceso creativo?

¿Es la pérdida que no te deja respirar?

¿Como experimentas a través del cuerpo la pérdida?

Ya al final retomas este punto enfermedad, frío, cansancio, pesadez de extremidades, una visión velada, falta de aire.

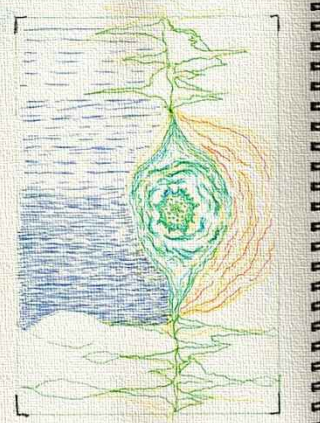
Figura 2.20. Ejemplo de notas de retroalimentación



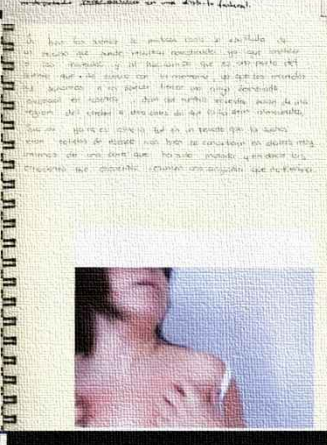
De la ciudad de arte
La ciudad es un ser vivo con un reflejo sobre
su propia vida...



El mundo de la ciudad es un ser vivo
con un reflejo sobre su propia vida...



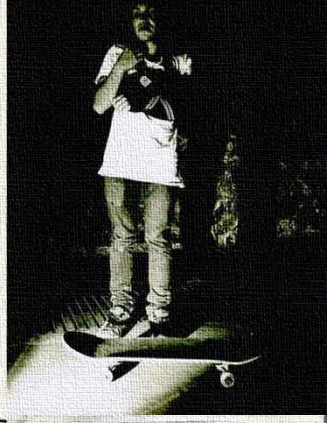
En un mundo de arte vivo
El mundo de la ciudad es un ser vivo...



En un mundo de arte vivo
El mundo de la ciudad es un ser vivo...



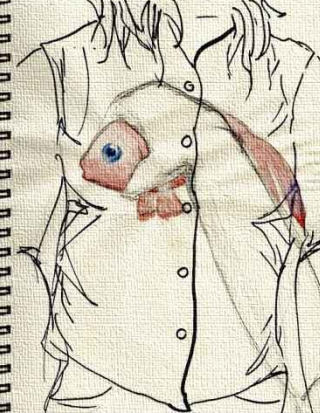
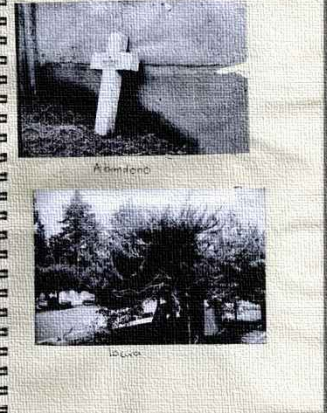
En un mundo de arte vivo
El mundo de la ciudad es un ser vivo...



En un mundo de arte vivo
El mundo de la ciudad es un ser vivo...



En un mundo de arte vivo
El mundo de la ciudad es un ser vivo...



En un mundo de arte vivo
El mundo de la ciudad es un ser vivo...

Página opuesta. Selección de una página de las carpetas-proceso de cada un@ de l@s 25
estudiantes que iniciaron y terminaron el Curso-Taller piloto

Lo importante es no de dejar de interrogarse. La curiosidad
tiene su propia razón de existir. Uno no puede evitar
sentirse pasmado cuando se contemplan los misterios de la
eternidad, de la vida, de la maravillosa estructura de la
realidad. Es suficiente con que uno trate de aprender un
poco de ese misterio cada día. No pierda nunca una santa
curiosidad.

Albert Einstein



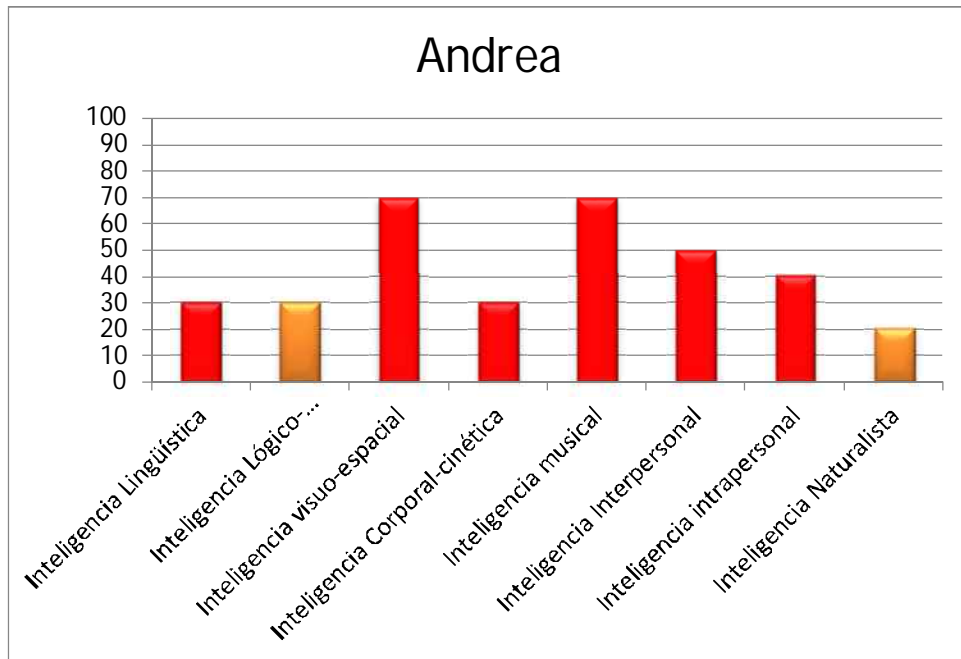
*Estudio de casos del Cuestionamiento a través del Nivel de Cuestionamiento de
Inteligencias Múltiples*

Andrea – Otredad y Erotismo – (Cuarto Semestre)

La primer interacción con Andrea (estudiante de 4° Semestre) en el aula surgió al invitar a los estudiantes a hablar sobre la temática de su proyecto plástico, ella comenzó a hablar sobre su interés en abordar la idea de la "Otredad y el erotismo", contrario a la idea preconcebida que ella manifestó al inicio de su participación de que "no era muy buena para expresar sus ideas", sin embargo, me impresionó la fluidez con la cual hablaba, con un poco de inseguridad pero con una claridad de ideas que me hicieron no sólo aplaudir el esfuerzo para verbalizar y compartir sus ideas, sino que le hice la invitación a comenzar a escribir vertiendo esas ideas en su carpeta-proceso.



En las tendencias de utilización de las Inteligencias Múltiples de Andrea del 13/Marzo/2013 resaltaron de entrada la Inteligencia visuo-espacial y la musical, seguidas de la Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal, las inteligencias con menor tendencia de uso por parte de Andrea de acuerdo al inventario fueron la lingüística, la lógico-matemática, la corporal-cinética y la naturalista.



La carpeta-proceso de Andrea inicia con una imagen colorida que lleva en el cuadrante superior izquierdo la palabra "Creer" (Figura 2.21).



Figura 2.21. Págs. 1 y 2. Carpeta-proceso de Andrea

Inteligencia Intrapersonal

En la siguiente hoja (Figura 2.22) Andrea hace la siguiente reflexión que desde mi perspectiva lleva implícito un sentido altamente metacognitivo:

Con respecto a la culpa, plantear un tema lleno de esperanza, amor, y ganas salgo de la ENAP, del taller tan solo y la realidad me impacta, en ocasiones me pasma ¿Qué hacer con esa desesperación, con esa violencia, con esa deshumanización, cuando tú te planteas algo totalmente diferente?

Esa frustración de no saber qué hacer con la realidad, con la pintura y la esperanza.

¿Crear otra realidad es una solución o un problema?

¿Crear otra realidad? -> es la misma desde -> MIS OJOS.

Sentir para creer, para tener voluntad de hacer y así existir. Ser haciendo y siendo.

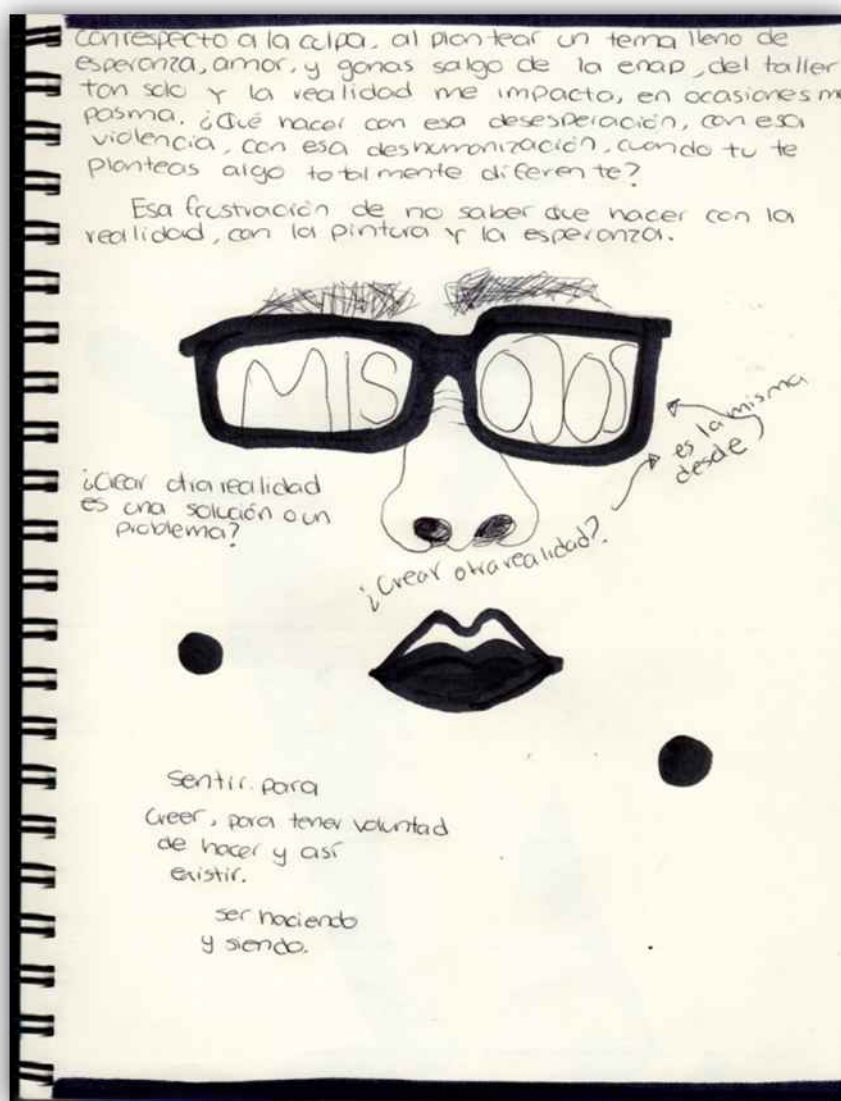


Figura 2.22.
Pág. 3. Carpeta-
proceso de Andrea

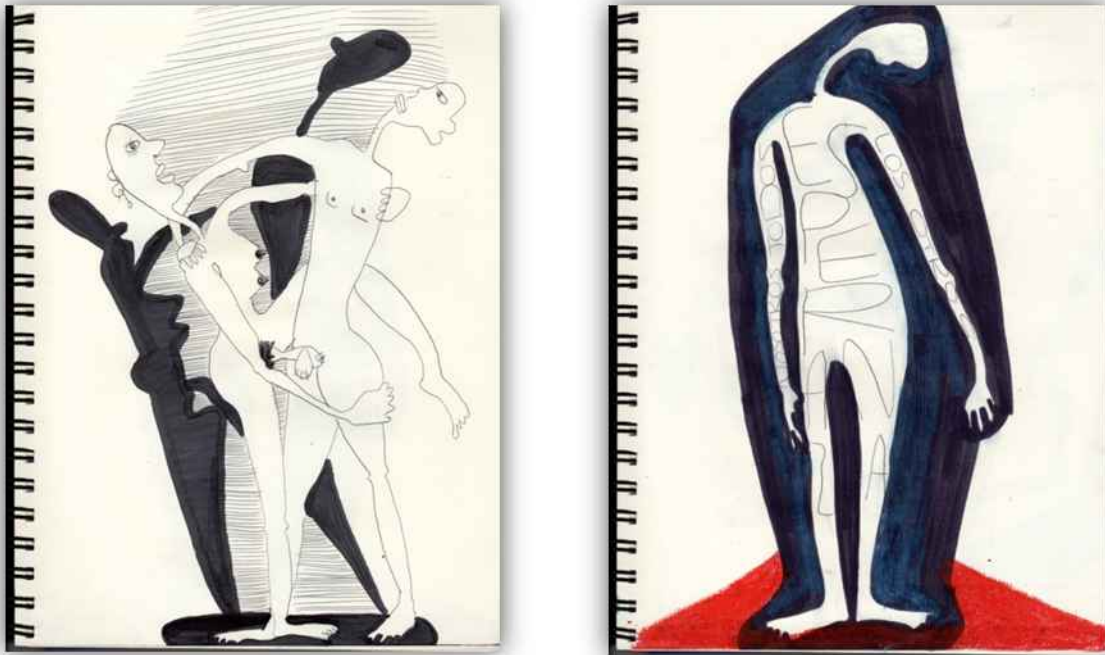


Figura 2.23. Págs. 4 y 5. Carpeta-proceso de Andrea

Posteriormente (Figura 2.23) identifica las emociones positivas y negativas asociadas a su proyecto “la otredad” implicando además a la Inteligencia Corporal-Cinética, particularmente al identificar la emoción positiva “esperanza” y escribirla en el tronco y extremidades inferiores de una figura humana, y asignando al brazo derecho de la figura la oración “Nosotros todos” y al brazo izquierdo la oración “Los otros”.

Inteligencias Corporal-Cinética, Interpersonal y Visuo-espacial

La exploración de lo corporal, lo interpersonal y lo visuo-espacial se conjuga entorno al dibujo de un personaje femenino semisentada que toma la mano de un personaje masculino de pie, debajo de los brazos unidos y por encima del ángulo de la pierna izquierda del personaje femenino y desde la altura de se lee: “NOSOTROS SOMOS TODOS” y abajo se cuestiona y reflexiona diciendo: “Entonces ¿ser todos es otredad? (Figura 2.24).



Figura 2.24. Pág. 6. Carpeta-proceso de Andrea

En el cuadrante superior izquierdo escribe una reflexión al respecto de su representación visual indicando “Dos cuerpos que al tocarse se vuelven una misma forma dentro de la composición... así mismo como dice Toledo el color en los cuerpos los hace uno”.

Inteligencias Corporal-Cinética y Visuo-espacial

Andrea hace en la memoria reflexiva sobre el acto pictórico (Figura 2.25), una reflexión del uso de su corporeidad durante el proceso creativo y que tiene un sentido metacognitivo, en esta reflexión Andrea indica:

Corporal dentro de la pintura

Que se vea la mano del humano, que se pueda percibir como aventó la pintura, ¿aquí rasgo? ¿Aquí uso el pincelito? ¿Acá una brocha gorda?

Es cuando la pintura se convierte en un diálogo, así dejas ver algo de la esencia de tu producto cultural, donde se ve el proceso, tu movimiento, tu fuerza y las probabilidades de transmitir son mayores. La esencia ¿es el proceso? ¿El artista? ¿El tema? ¿El concepto?

S. visual – corporal

Textura como detonador erótico →de lo orgánico línea →línea orgánica ||dar dinamismo

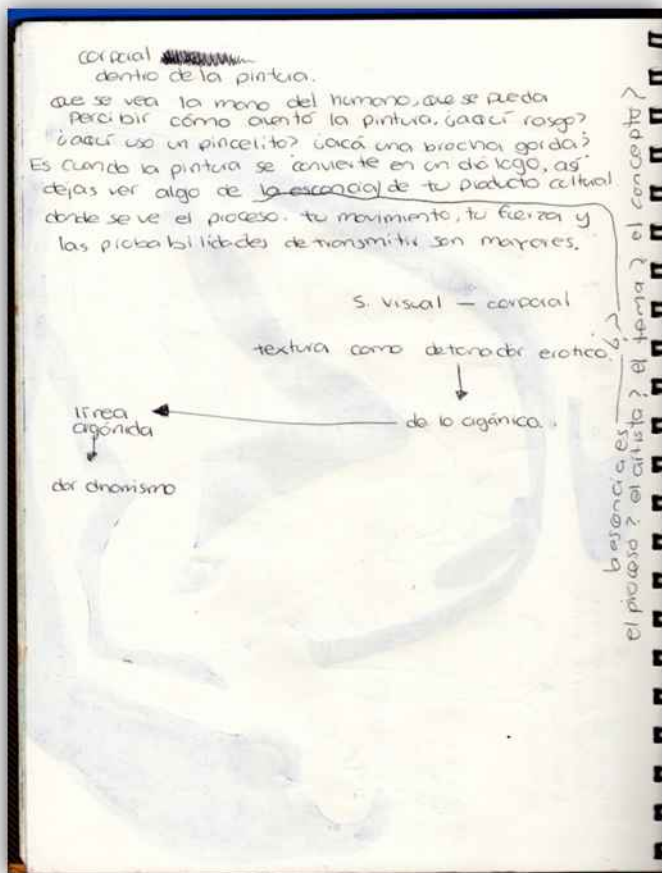


Figura 2.25.
Pág.7. Carpeta-
proceso de Andrea

Inteligencias Intrapersonal, Musical, Visuo-espacial, Corporal-Cinética, Interpersonal y de Lenguaje

Tras la identificación de la "Esperanza", Andrea identifica a la "Otridad" otras emociones positivas como el amor, el deseo y el encantamiento; e identifica como emociones negativas a la culpa, la inseguridad y la frustración. En esta exploración de las emociones comienza a explorar el tema de su proyecto desde la visuo-espacial, la musical y la corporal-cinética.

Escribe, Inteligencia musical: Jazz, Blues; Inteligencia Visuo-espacial (línea orgánica, fragmentada, textura, color, síntesis de la forma, dibujo infantil, dibujo primitivo; al cuestionar a través de la Inteligencia Corporal Cinética enmarca sus reflexiones con la idea: "ganas de sentir erotismo" ¿Cómo aprendo el cuerpo del otro?, bailar, relación de los cuerpos en los ritmos latinos, ¿la sensualidad tiene que ver con lo sensible?; cuestionamientos que se refuerzan con el dibujo de cuerpos desnudos, llama la atención el "desdoblamiento" facial de la figura femenina que a mi parecer puede encontrar eco con la el fragmento del verso del poema "Piedra de Sol" de Octavio Paz: "los otros todos que nosotros somos" (aunque Andrea



Figura 2.28. Pág. 11. Carpeta-proceso de Andrea

En las siguientes páginas Andrea continúa su exploración visual de la corporeidad, de la otredad y el erotismo, en uno de ellos incorpora el texto “Y se terminaron haciendo uno” (ver Figuras 2.27 y 2.28).

La reflexión sobre sus bocetos detona una exploración desde de la motivación para abordar “la otredad y lo erótico”, derivando en la identificación de emociones al contrastar la otredad con la soledad; también detona el cuestionamiento heurístico respecto a estas reflexiones (Figura 2.29).

Me siento sola, creo que los bocetos de encuentros eróticos satisfacen mi carencia de pareja"
¿crees? quizás no es así
Me siento ansiosa, con ganas de buscar, llamar, ver, a alguien que no existe" ¿Por eso lo busco
entre los otros todos?, ¿Vacío que se tiene que llenar?, ¿De dónde carajo nace esta necesidad
del otro, el, el otro?
¡Se va a llenar algún día! SINTOMA

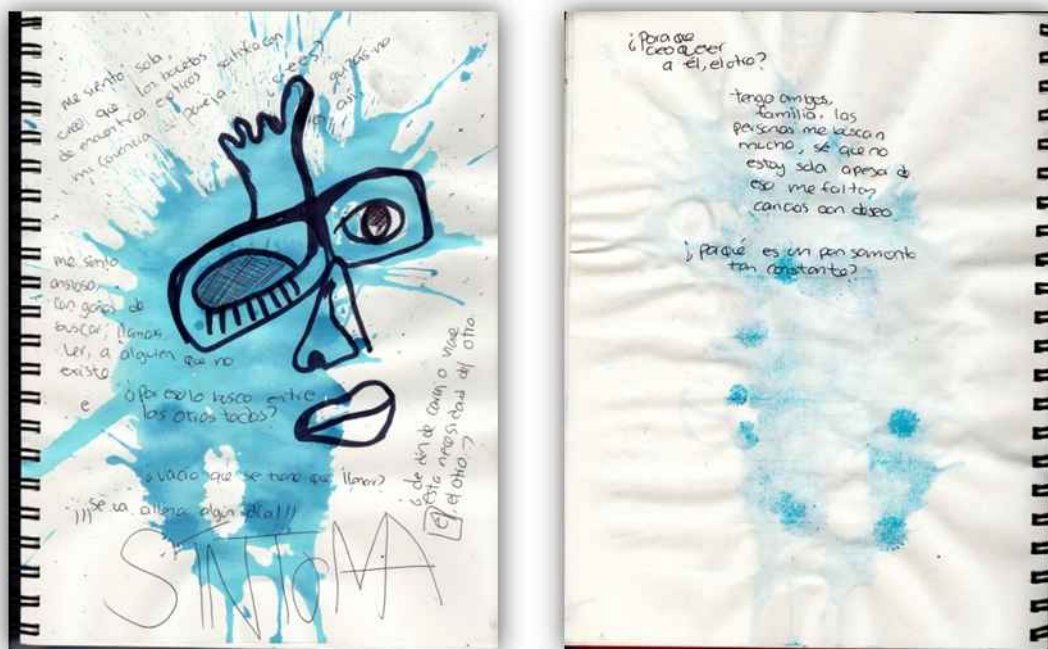


Figura 2.29. Págs. 12 y 13. Carpeta-proceso de Andrea

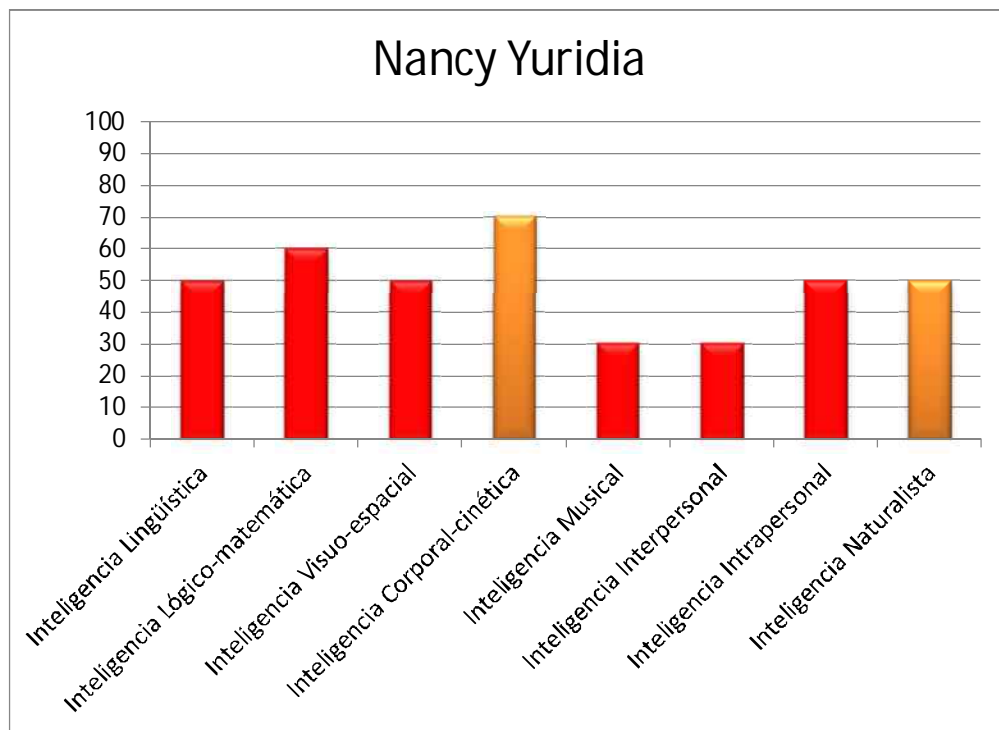
En la página siguiente continúa y se pregunta: "¿Para qué creo querer a él, el otro?", se responde: "Tengo amigos, familia, las personas me buscan mucho, sé que no estoy sola, a pesar de eso me faltan caricias con deseo" y termina con la pregunta: "Porqué es un pensamiento tan constante" (Figura 2.30).

En la penúltima página la pregunta ¿crees? encuentra eco y me recuerda la palabra "Creer" de la primera página de la carpeta-proceso de Andrea. Ella continuó asistiendo y trabajando en el curso, no fue posible tener imágenes de su proceso de investigación artístico-narrativa posterior. Andrea no se inscribió a Fotografía para el quinto semestre, me la encontré frente a la biblioteca del Plantel Xochimilco al inicio del semestre y con su alegría de siempre me saludó y me dijo: "Hola Vicky, ya no me inscribí a fotografía, preferí inscribirme a cerámica... Me preguntó: ¿Cómo estás? Y al mismo tiempo tomó su mochila y otras cosas que traía y antes de despedirse calurosamente, me dijo: sigo utilizando la carpeta-proceso..."

Nancy - Espacio - (Cuarto Semestre)

Nancy, estudiante que en su habitus exterior impresiona como ordenada y estructurada, sonriente y entusiasta, en sus reflexiones del cuestionamiento de su proyecto desde la Inteligencia Intrapersonal muestra claridad en la importancia de las emociones positivas y negativas, así como una claridad de ideas. Es interesante ver que la tendencia de utilización de las inteligencias lingüística, visuo-espacial, intrapersonal y naturalista de acuerdo a su Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos en ese momento eran equivalentes.

En sus reflexiones de identificación de emociones relacionadas con su proyecto muestra claridad en la importancia tanto de las emociones positivas como negativas y reflexiona sobre sus razones para asociar cada una de las emociones identificadas con su proyecto.



Inteligencia Intrapersonal

Nancy muestra una actitud de manejo de riesgo y del reto que impone el experimentar emociones negativas y afrontarlas en lugar de rehuirlas. Identifica claramente las emociones relacionadas a su proyecto:

En mi proyecto involucro emociones tanto positivas como negativas, pues ¿Qué sería de lo positivo sin lo negativo y viceversa?

Entre las emociones positivas trabajo el respeto, pues pretendo ante todo, considerar todos los elementos, mi intención para nada es quitarle su valor a las personas o a los objetos, pues todo tiene su razón de ser y existir.

También trabajo con la admiración y esta es porque me interesa que con mi obra, las personas reconozcan que hasta el elemento más simple puede ser el más importante, pues todo tiene sus complicaciones, su estructura que puede ser lo más sencillo hasta lo más complejo de realizar o fabricar y por el mismo motivo introduzco en mi proyecto la ensoñación.

El encantamiento, quiero lograrlo a través de la intervención de mis fotografías, es aquí en donde realmente entra mi tema “espacio” pues aquí es donde trabajo la geometrización de todo.

Entre las emociones negativas que pueden estar inmersas en mi proyecto, está la ansiedad, la frustración, el enojo, la inseguridad y la tristeza. Todas estas son por los trazos geométricos que pretendo utilizar en mi obra, ya que las líneas cruzadas, formando diferentes figuras, utilizando diferentes colores, diferentes grosores dan la sensación de estas emociones, como si hubiesen sido trazadas en un momento en donde se mezclan todas, o al menos eso considero yo, pues mi tema y mi proyecto los elegí justo por estas emociones ya que la geometría me llamaba tanto, pero al mismo tiempo me provocaba sensaciones y emociones negativas por no saber qué hacer con ella o cómo era que se resolvían los problemas de geometrización.

Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Visuo-espacial

Posteriormente Nancy utiliza una de las preguntas detonadoras de la Inteligencia Interpersonal, denota la complejidad que impone el cuestionarse si es posible transmitir emociones a los espectadores a través de una obra plástica; a partir del cuestionamiento de las implicaciones interpersonales en su proceso creativo lo vincula con el cuestionamiento Visuo-espacial denotando una reflexión anticipada:

¿Cómo puedo evocar sentimientos o emociones positivas o negativas en los demás?

Creo que el arte por sí solo es incapaz de transmitir emoción alguna. Y con esto no quiero decir que no sea capaz de provocar estados o sensaciones concretas. El arte llevará mediante lenguaje concreto las emociones. Es en este en dónde radica que las obras puedan o no transmitir lo que nosotros como artistas buscamos.

Este lenguaje lo tenemos utilizando diversos elementos, en mi caso, utilizaré cualquier tipo de geometrización, desde un punto, una línea, un círculo o un conjunto de líneas formando distintas figuras.

Los colores obviamente tienen que ver con lo que quiero transmitir utilizando los trazos correctos, porque pueden darse a entender diversas cosas con mismo color, por ejemplo con el color rojo, podemos transmitir amor, pasión, agresión, desesperación, etc.; pero utilizando líneas suaves o muy duras, tal vez saturadas o muy tranquilas es como daré el contexto de mi obra, es así con estos elementos (los) con lo que transmitiré todas estas emociones. También las posiciones de los elementos que estén incluidos, las figuras geométricas, tienen que ver en el sentido que quiero darle a las fotografías.

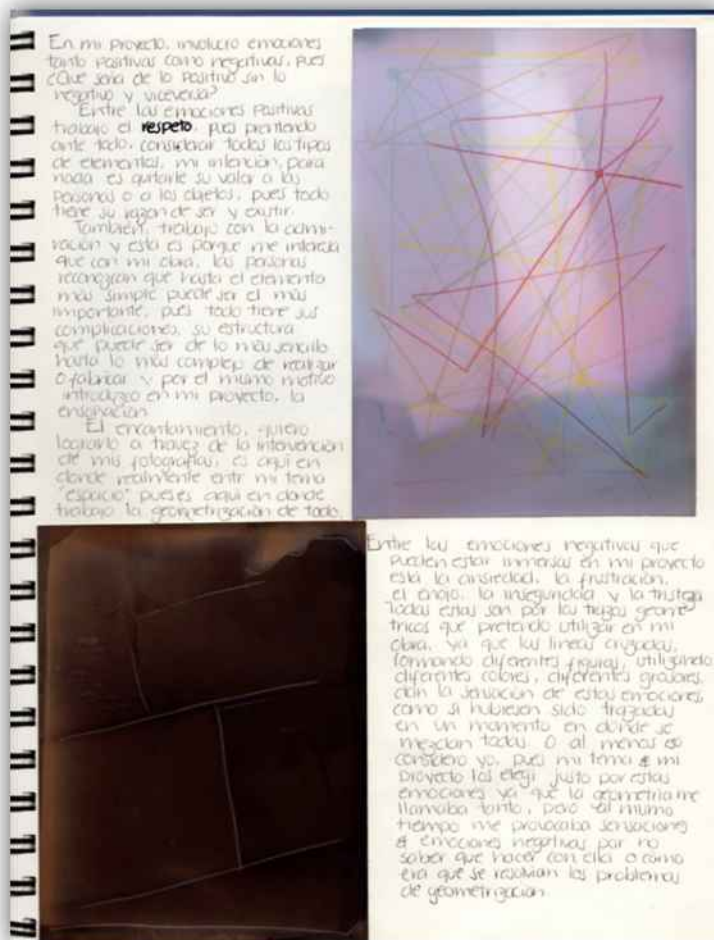


Figura 2.30.
Pág. 1. Carpeta-
proceso de Nancy

Inteligencia Musical

Es importante recapitular que en las tendencias de utilización de sus inteligencias múltiples, Nancy mostró una tendencia menor de utilización de la Inteligencia Interpersonal, al igual que la Inteligencia Musical. En su reflexión hace consciencia de la dificultad para cuestionar y abordar su proyecto desde la Inteligencia Musical, lo que denota ya un sentido metacognitivo, no echa en saco roto la tarea y abre la puerta para continuar con la búsqueda a través de esta inteligencia:

¿Cómo puedo utilizar música o sonidos, ritmos o referencias melódicas en mi proceso creativo o mi proyecto plástico?

Para mí, es bastante difícil elegir la música para mi proyecto, ya que se me hace muy importante tomar en cuenta a las personas y lo que a mí podría parecerme algo tranquilo, para alguien más puede resultar aburrido. Para otros puede resultarles agradable algo que para mí puede resultar desagradable, por ejemplo la música "metal".

Continúo en la búsqueda de la música de mi proyecto, más adelante, anexaré algunos comentarios de personas que tomaré en cuenta para elegir la música, al igual que las características de esta parte del proceso de mi proyecto.

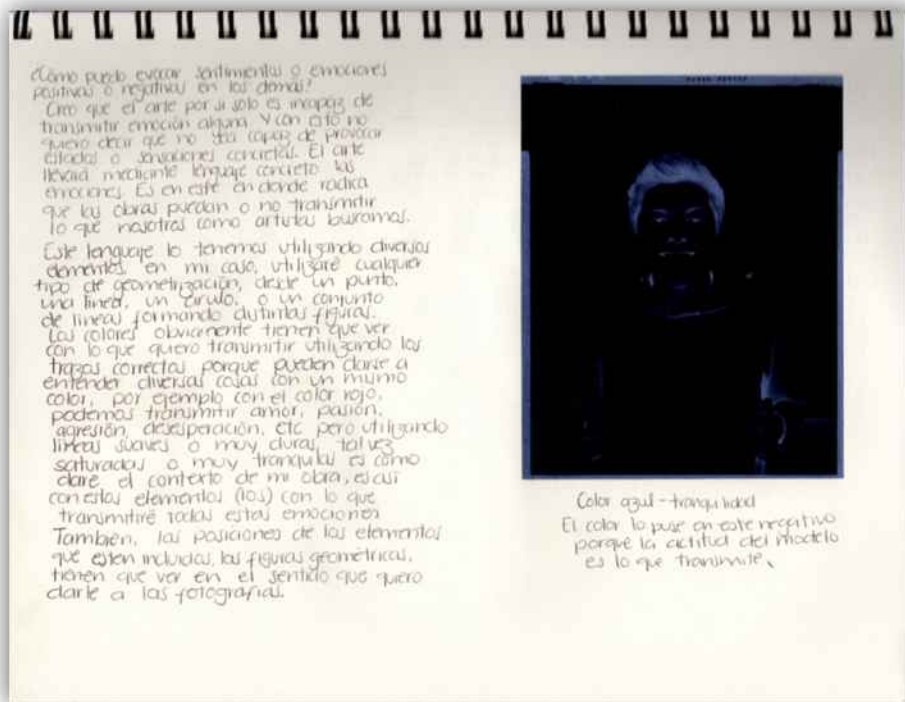


Figura 2.31.
Pág. 2. Carpeta-
proceso de
Nancy

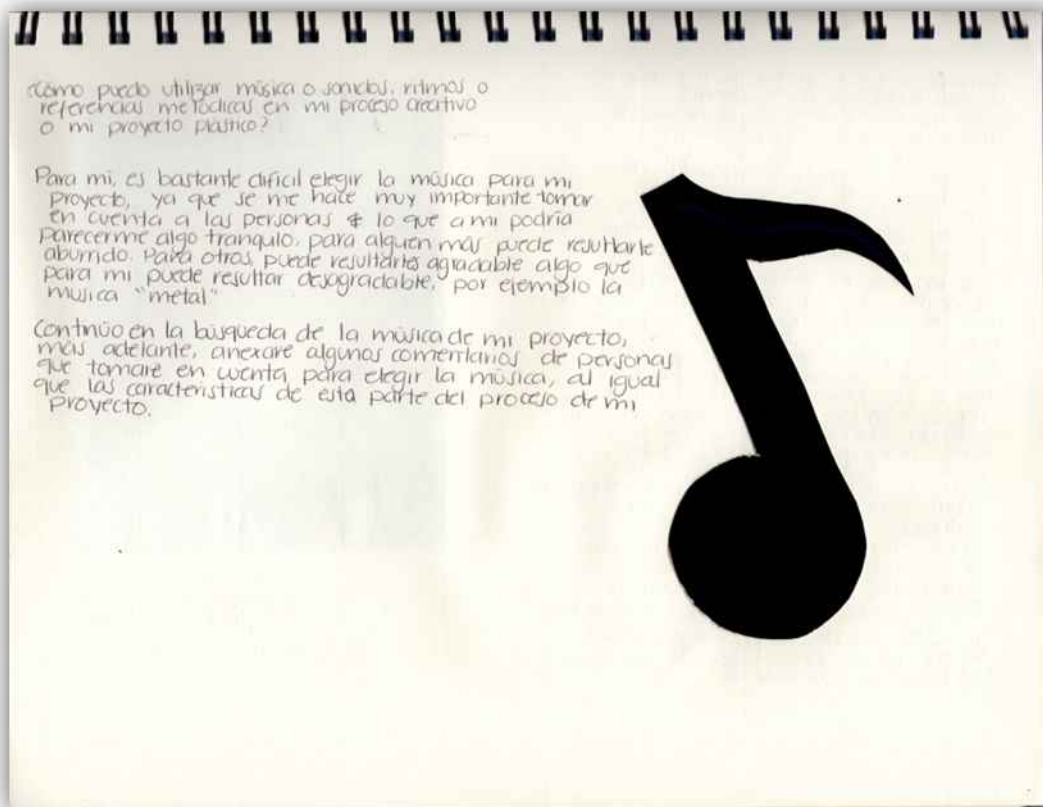


Figura 2.32. Pág. 3. Carpeta-proceso de Nancy

Inteligencia Visuo-espacial

Si bien Nancy ya había incursionado en la Inteligencia Visuo-espacial durante su cuestionamiento de su proyecto a través de la Inteligencia Interpersonal, al cuestionar su proyecto desde la Inteligencia Visuo-espacial continúa reflexionando sobre el color, la elección de hacer tomas a blanco y negro; pero resulta interesante ver que hace consciencia de la necesidad de cuestionar el problema de las texturas:

¿Cómo puedo resolver los problemas relacionados al espacio-formato, la estructuración, el color, las texturas, dimensiones, etc.?

El espacio estará determinado por el objeto, forma, figura o cuerpo a retratar y dependerá también, del concepto de cada tema, la estructuración también tiene que ver con el concepto, pues será con el que determine la geometrización que se dará en la toma.

El color, las tomas, serán a blanco y negro, lo que tendrá el color serán las líneas que formen la estructuración del cuerpo. Como mencionada antes, dependiendo del significado que se le da al color o colores, en las texturas no había pensado, pero hace poco unos chicos de otra

facultad hicieron unas pruebas que me remitieron algunas sensaciones y creo que algo así podría funcionar también dependiendo del concepto esto podría ser en la misma fotografía, es decir, interviniendo la fotografía o interviniendo el cuerpo a fotografías, por ejemplo pegándole algunos materiales que nos remitan a algo como: harina, hilo, agua, plumas, arena, pintura, etc.

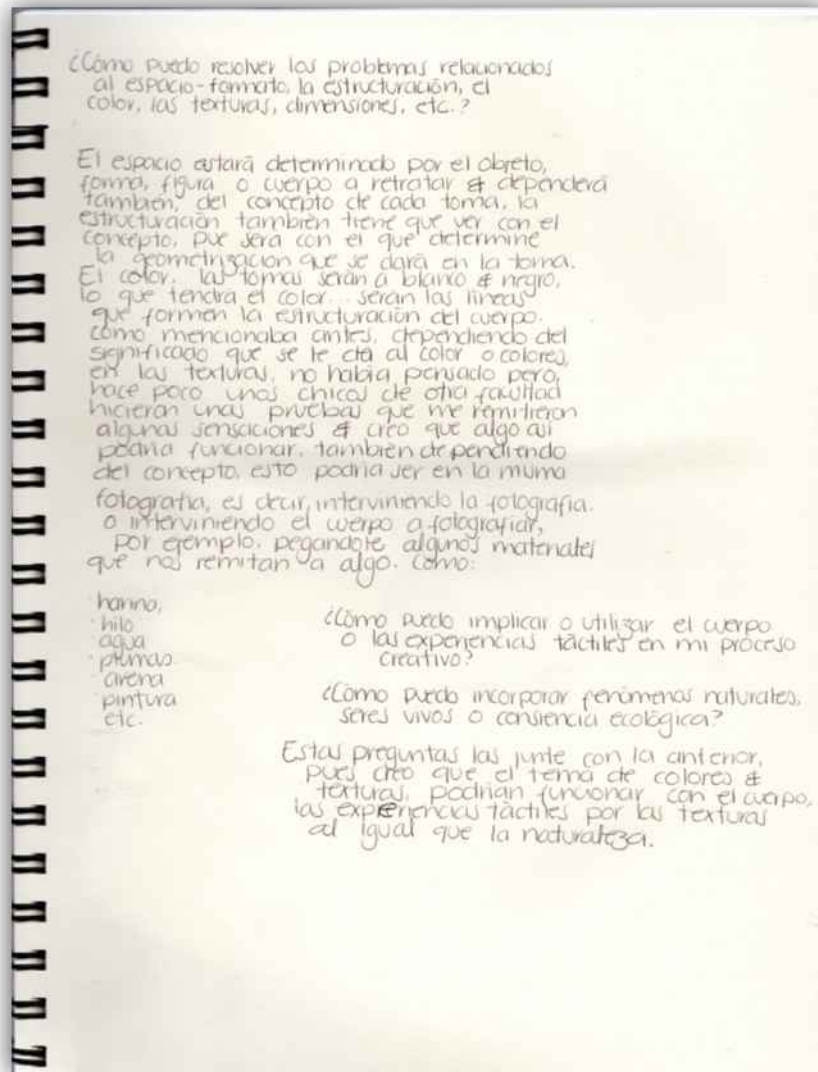


Figura 2.33. Pág. 4. Carpeta-proceso de Nancy

Posteriormente transcribe y utiliza una de las preguntas detonadoras para el cuestionamiento a través de la Inteligencia Corporal-Cinética y la Inteligencia Naturalista sin desarrollar el cuestionamiento plenamente:

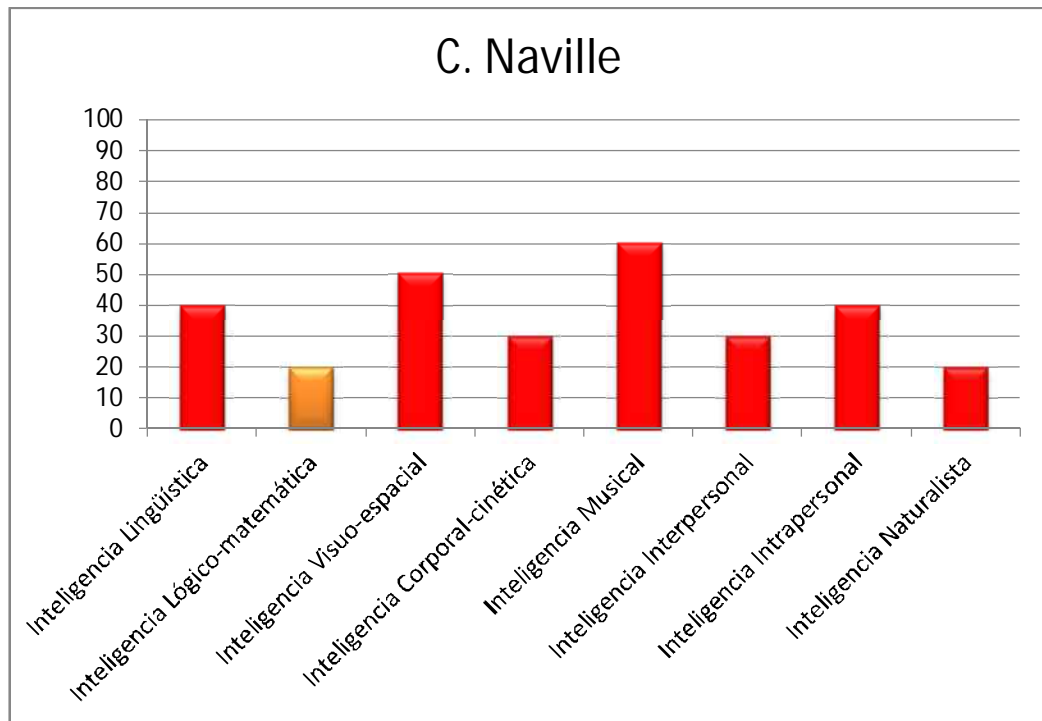
Estas preguntas las junté con la anterior, pues creo que el tema de colores y texturas podrían funcionar con el cuerpo, las experiencias táctiles, por las texturas al igual que la naturaleza.

Deja entonces abierto el análisis para su profundización y desarrollo, finalmente incluye en su carpeta-proceso unos fotogramas y una tira de pruebas:



Figura 2.34. Pág. 5. Carpeta-proceso de Nancy

Naville – Pérdidas - (Cuarto Semestre)



La longitud de los registros en la carpeta-proceso de Naville es corta, sin embargo en sus entradas demuestra conocimiento y comprensión de la finalidad de la carpeta-proceso en el cuestionamiento de la temática de su proyecto (Pérdidas) a través del Nivel de Cuestionamiento de Inteligencias Múltiples, su descripción es clara en su auto-observación e identificación de emociones positivas y negativas, mostrando profundidad, análisis y capacidad para la memoria reflexiva como se puede leer a continuación y en la (Figura 2.60):

Inteligencia Intrapersonal

Las emociones que mi tema evoca en mí, la ansiedad e inseguridad, creo que siempre me pongo ansiosa cuando empiezo a pensar, cuando boceto, pero conforme avanzo me tranquilizo, siento que me libero, a la vez me siento insegura porque recuerdo las pérdidas que he sufrido, con el hecho de recordarlo, me siento mal pero me antepongo a eso, creo que con valor, porque sobrepaso todo mal pensamiento, me dirijo a donde voy, trato de no hacer caso a lo que me rodea, todo lo que me frena lo bloqueo, sigo como si nada pasara, trato de no pensar en lo sucedido, evito pensar en ello, simplemente dejo que pase, lo vivo, lo

experimento, me gusta sentirlo con todo para después dejarlo de lado y seguir “pues pa’ donde más, pa’ delante.

Su reflexión anterior tiene un sentido metacognitivo al describir y reflexionar sobre los eventos relacionados a sus emociones.

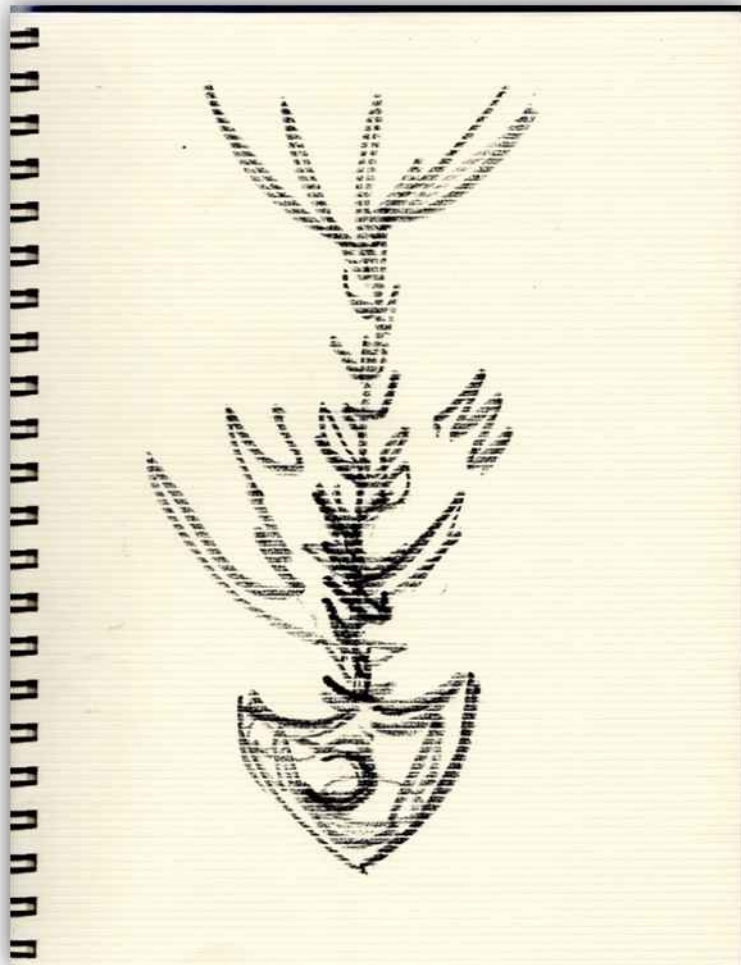


Figura 2.35.
Pág. 1.
Carpeta-proceso
de Naville

Inteligencia Musical

La exploración de “las pérdidas” a través de la Inteligencia Musical lleva a Naville a escribir la letra de la canción “Una línea va” de Andrea Balency en la página dos de su carpeta-proceso, esta canción se puede escuchar en Youtube (<http://youtu.be/fIEk6v2tLt4>) y cuya letra dice:

Por qué, por qué me obligo a ser alguien que no siente nada

Tus manos me sueltan y es que no sé, no sé lo que voy a hacer aja aja sabes bien que no tienes nada que darme me duele y sangro y sangro y se que no cambia aja ja tengo miedo de sentir, aja tengo miedo de sentir, aja aja aaaja queda pasar no quiero ver muere mi piel te quiero ver, te quiero ver es que no sé cuánto vaya a pasar antes de que todo se quiebre quiero ser quiero segarme y no ser tengo miedo de sentir, aja tengo miedo de sentir, aja aja aaaja una línea va que vuelva a pasar y ahora donde irán una línea va que vuelva a pasar los olas discuten cuándo volverán lo siento no puedo y vuelvo a sangrar te digo, respiro que vuelva a pasar

Inteligencias Interpersonal y Naturalista

En sus representaciones visuales, Naville relaciona las pérdidas de las personas con los peces, con su fragilidad, con sus esqueletos (Figura 2.35 y 2.37). En la página 7 de su carpeta-proceso (Figura 2.38) utilizando predominantemente azul y violeta, hace trazos circulares en acuarela y escribe "estoy enferma, tengo mareos". En la siguiente página es cuando relaciona la muerte y las pérdidas con los peces:

En vacaciones murió una amiga de Lucía, es raro como una persona está y de repente ya no, es algo muy frágil, como los peces, como sus aletas delgadas, transparentes, sutiles, casi de vapor.

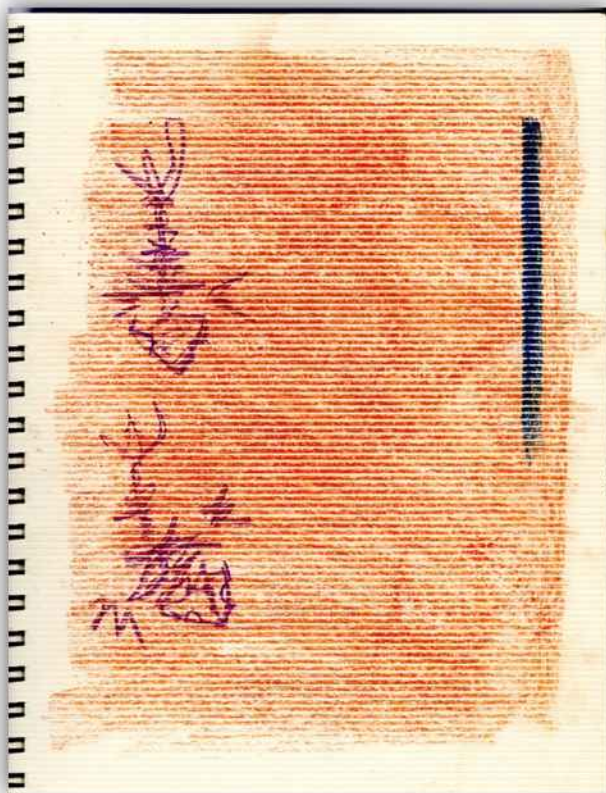
Creo que ya son demasiadas personas, apenas en Enero murió Julieta. Tal vez cuando uno sufre las pérdidas necesarias, uno deja de existir.

Debajo de su reflexión representa la aleta violeta de un pez de cuerpo azul. El violeta nos dice Johannes Itten en "El arte del color": "Las tinieblas, la muerte y la nobleza en el violado, la soledad y la entrega en el azul-violado" (89); "El azul es siempre frío", "...es introvertido, con una fuerza dirigida hacia el interior", "...arrastra a nuestro espíritu en las ondas de la fe hasta la lejanía y lo infinito del espíritu" (88). Denota una exploración de las pérdidas desde las Inteligencias Interpersonal y naturalista.

las emociones que mi tema evoca en mí la ansiedad e inseguridad, creo que
 siempre me pongo ansioso cuando empiezo a pensar, cuando boceto, pero conforme
 avanza me tranquilizo, siento que me libero, y a la vez me siento inseguro
 porque recuerdo las pérdidas que he sufrido, con el hecho de recordarlo, me siento
 mal pero me anticipo a ~~se~~ eso creo que con valor, porque sobrepaso todo
 mal pensamiento, me digo a donde voy trato de no hacer caso a lo que
 me rodea, todo lo que me frena lo bloqueo sigo como si nada pasara, trato de
 no pensar en lo sucedido, evito pensar en ello, simplemente digo que
 pase, lo vivo, lo experimento, me gusta sentirlo con todo pero después deirlo
 de lado y seguir "pas pa' donde más, pa' adelante".

• INT. INTRAPERSONAL
 ¿Cómo puedo evocar sentimientos, emociones o recuerdos personales?

Figura 2.36.
 Pág. 3 Carpeta-
 proceso de Naville



Hay
 algo
 que
NO
 me
 deja
 respirar

Figura 2.37. Pág. 5 y 6. Carpeta-proceso de Naville

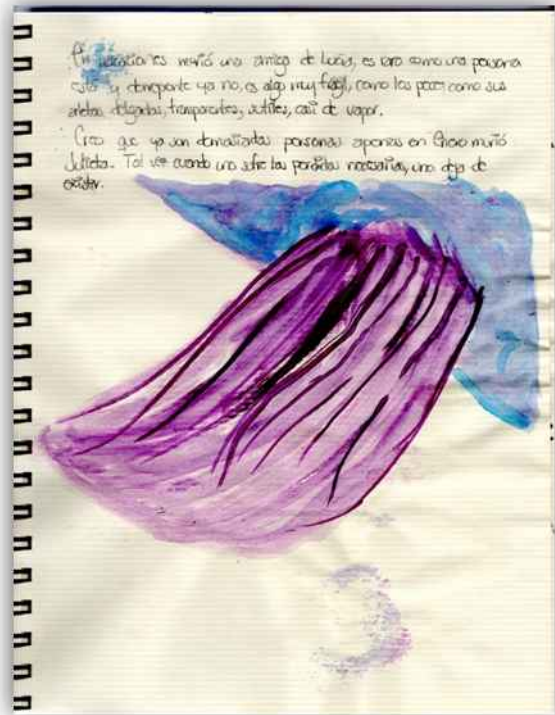


Figura 2.38. Pág. 7-8. Carpeta-proceso de Naville

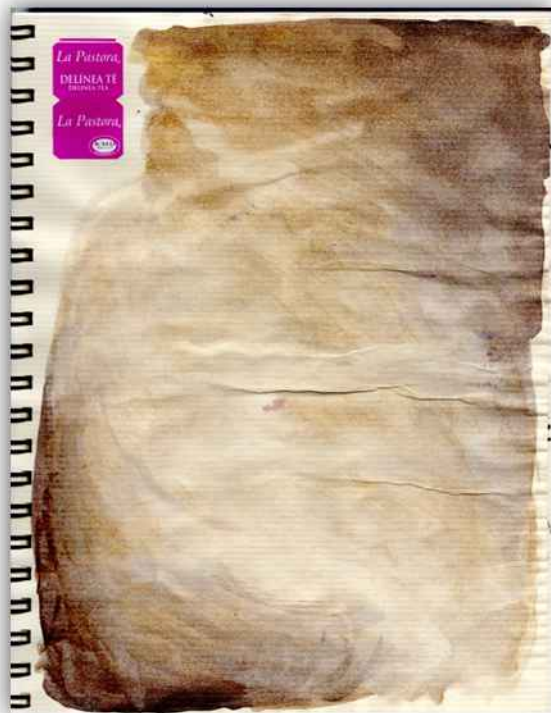


Figura 2.39. Págs. 9-10. Carpeta-proceso de Naville

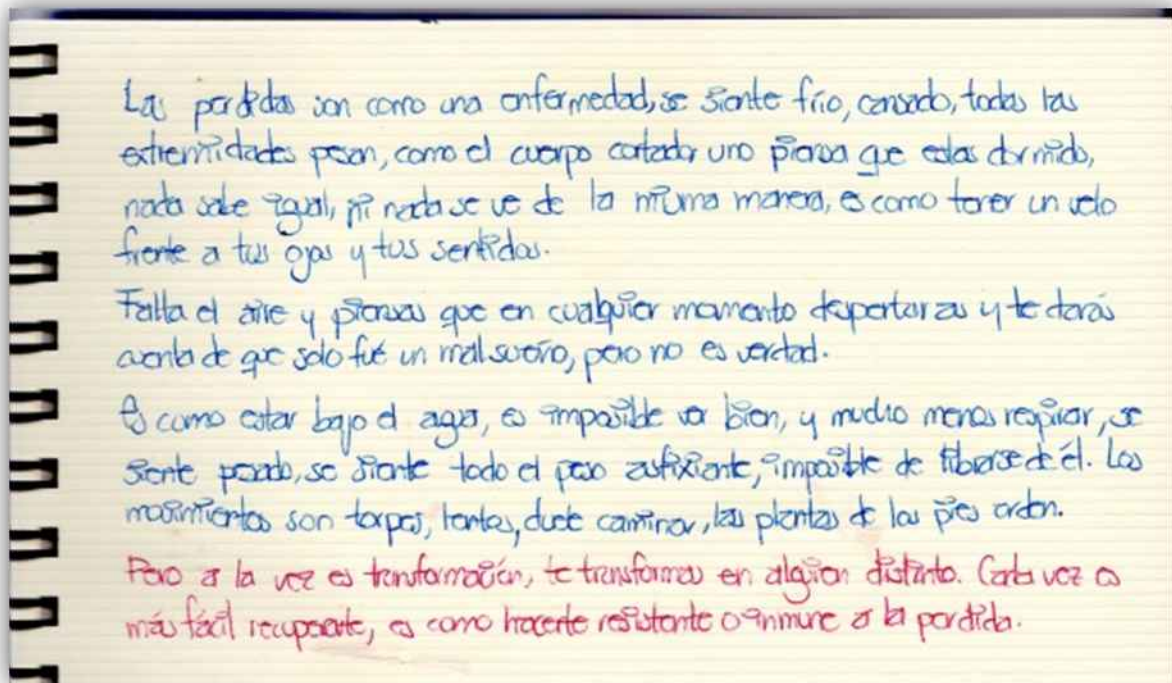


Figura 2.40. Pág. 11. Carpeta-proceso de Naville.

Inteligencia Corporal-Cinética

La reflexión en respuesta al cuestionamiento desde la Inteligencia Corporal-Cinética es clara y muestra nuevamente la profundidad, claridad cognitiva y autoevaluación de Naville (Figura 2.40):

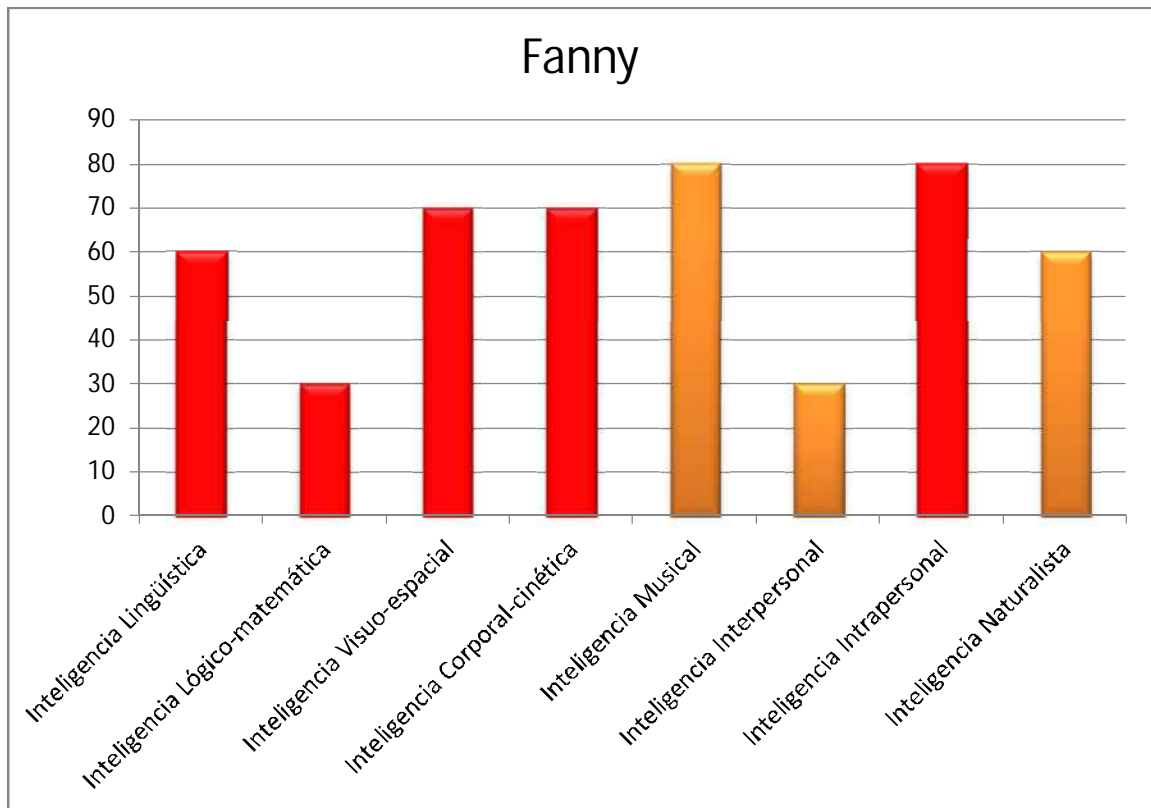
Las pérdidas son como una enfermedad, se siente frío, cansado, todas las extremidades pesan, como el cuerpo cortado, uno piensa que estás dormido, nada sale igual, ni nada se ve de la misma manera, es como tener un velo frente a tus ojos y tus sentidos.

Falta el aire y piensas que en cualquier momento despertarás y te darás cuenta de que sólo fue un mal sueño, pero no es verdad.

Es como estar bajo el agua, es imposible ver bien, y mucho menos respirar, se siente pesado, se siente todo el peso asfixiante, imposible de librarse de él. Los movimientos son torpes, lentos, duele caminar, las plantas de los pies arden.

Pero a la vez es transformación, te transformas en alguien distinto. Cada vez es más fácil recuperarte, es como hacerte resistente o inmune a la pérdida.

Fanny – Sueños y Culpa - (Sexto Semestre)



Stephanie (Fanny) estudiante sonriente, animosa, con mucha energía, al ver la utilización de sus Inteligencias Múltiples al inicio del curso llama inmediatamente la atención los elevados niveles de utilización de las Inteligencias Intrapersonal, Musical, Corporal-Cinética y Visuo-espacial, seguidas de la Lingüística y la Naturalista que contrastan con la menor utilización de la Lógico-Matemática y la Interpersonal.

Inteligencia Corporal-Cinética

En la primer página de su carpeta-proceso su reflexión sobre los sueños y la realidad denotan un sentido de consciencia corporal-cinética, como situándose en la temática de su proyecto, en un sentido especulativo se cuestiona: “¿Alivio? O Búsqueda” y se enfrenta a la incertidumbre que plantea el inicio de un proyecto nuevo terminando con preguntas heurísticas (Inteligencia Lógico-matemática).

De repente ya no sueño nada...y cada vez es más difícil separar esa realidad con aquello que quisiera fuera real

El tiempo me pesa, parece que lo llevo en mi espalda, mis brazos se cansan, mis manos se secan, la cabeza me duele y no logro entender en dónde empieza el sueño, en donde termina, en donde ya no es más un sueño para convertirse en nada. En una nada que tengo la necesidad de presencia, de tocar, de darle forma para encontrar qué es eso que me hace soñar.

¿Alivio? → Búsqueda

Es difícil no saber a dónde vas a llegar, sé que estoy partiendo de la nada y a la vez de todo, de mis experiencias, de mi pasado. Pero no sé claramente a donde voy, sé que deseo ir, deseo llegar y encontrar, pero... ¿Dónde? ¿Cómo? Y en qué momento.

Inteligencia Intrapersonal

Inmediatamente después identifica y enlista en la escritura descriptiva las emociones positivas y negativas que le evoca su proyecto y se centra en la culpa, el alivio, la ansiedad y el miedo, la culpa invade sus reflexiones.

Miedo
Ansiedad
Culpa
Soledad
Tristeza

Ensoñación
Inspiración
Placer
Satisfacción
Alivio

Hay dos palabras que concretizan la situación

Mutabilidad

Destrucción

La emoción principal es Alivio, esta es la búsqueda de los sentimientos de culpa, miedo, ansiedad que están en mí.

¿Culpa?

Aún no me caigo y ya comienzo a pensar, pienso, pienso, pienso todo el tiempo, me da miedo aquello que aún ni pasa, algo me agobia, me persigue ¿soy yo? ¿Es él?...

Siento culpa por aquello que pasó y sé que sentiré la misma culpa por esto que escribo y hasta por tomar café.

Siento culpa de estar aquí, en este lugar y de que tú estés allá tan lejos de aquí. Es un sentimiento que viene después de cualquier decisión, tengo miedo, miedo de mí, desde hace unos años mi vida cambió, como todas las vidas cambian con los años, siento que antes era otra pero quizás sigo siendo la misma sólo que me encuentro envuelta en novedad, envuelta en un recuerdo en una despedida que se ha hecho cada vez más larga, mi culpa es por no entender que los cambios son necesarios, alguien alguna vez que platicaba conmigo me dijo: "estás madurando Fanny" y eso duele y es normal que duela, disfrutado, disfruta aquello que sientas.

También destaca dos conceptos, la mutabilidad y la destrucción, los cuales en su reflexión final de esta página relaciona con el acto fotográfico de la siguiente forma:

Los fotógrafos están, pero son un memento mori.

Hacer una fotografía es ser parte de la mutabilidad, la mortalidad de aquellas vidas, aquellos sueños que se encaminan a su propia destrucción.

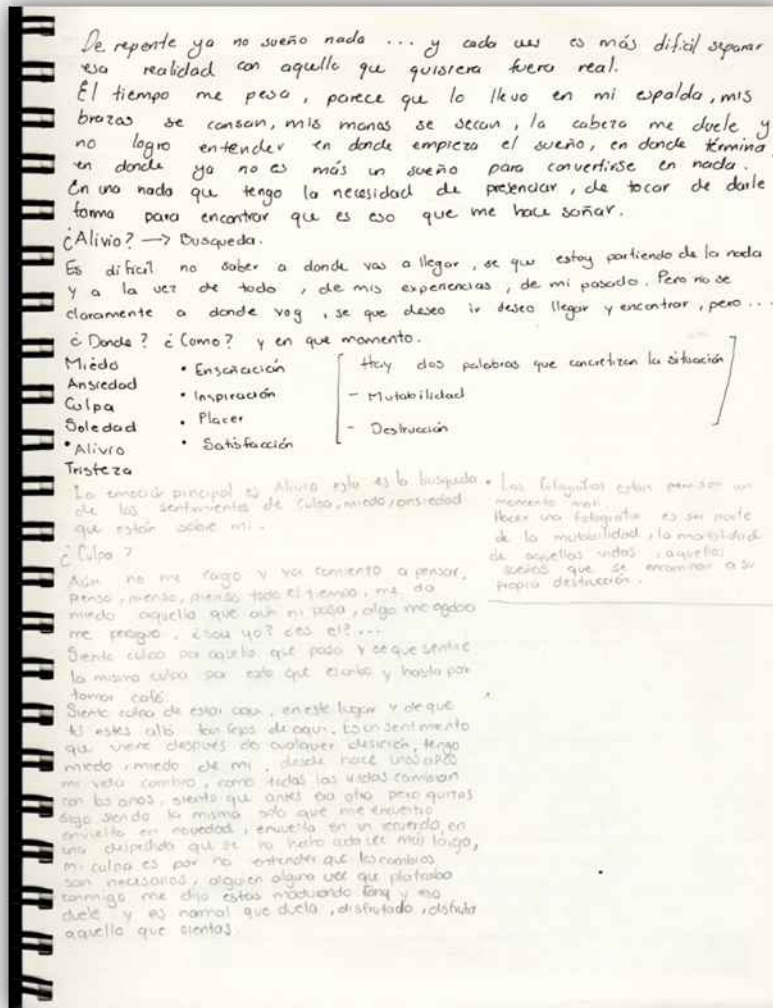


Figura 2.41. Pág. 1.
Carpeta-proceso de Fanny

Inteligencia Visuo-espacial

En las siguientes páginas utiliza su Inteligencia Visuo-espacial utilizando bocetos fotográficos de autorretrato como el resultado de la exploración de las emociones y sentimientos que el tema "Culpa" le genera, debajo del primer boceto escribe:

Día 1.

La primera intención al hacer estos bocetos es trabajar las primeras emociones que decidí serían base del proyecto, sentimientos de angustia y culpa, miedo.

Sucede que desde hace un tiempo son las emociones que me acompañan, quisiera llamarle una sensación de miedo a la nada y de constante culpa.

La composición en este momento aún es muy simple, pero en este primer bocetaje ya con la cámara me interesaba experimentar el uso del color y del texto como imagen.

Al demostrar su capacidad de auto-observación, describe lo que podría interpretarse como un vacío existencial, la descripción final que hace referencia al uso del texto como imagen se comprende los demás bocetos donde los interviene a través de la escritura a mano o a través de caracteres al azar mediante el uso de una máquina de escribir.

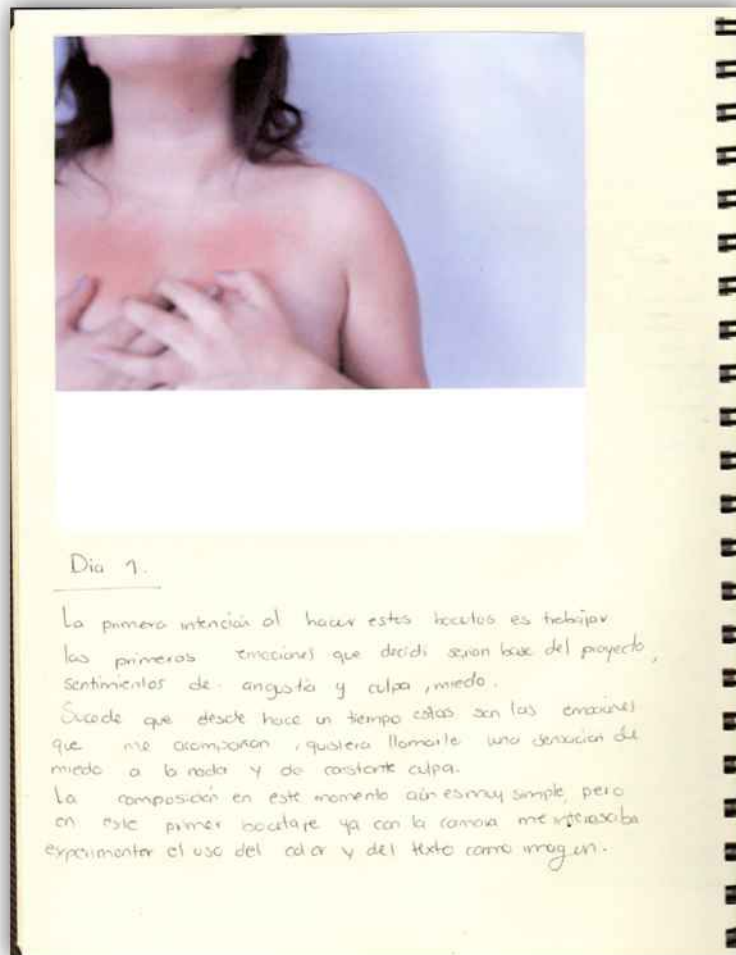


Figura 2.42. Pág. 2. Carpeta-proceso de Fanny.

En la página tres de su carpeta-proceso Fanny explora el subtema de “los sueños” y demuestra su capacidad de búsqueda de información adicional, así como sus habilidades cognitivas de análisis y síntesis en sus reflexiones no sólo denota el uso de la Inteligencia Lingüística y la Lógico-Matemática, sino que relaciona los datos obtenidos con su propia experiencia a través de la memoria reflexiva, refiriéndose de nuevo a la mutabilidad y las emociones identificadas previamente.

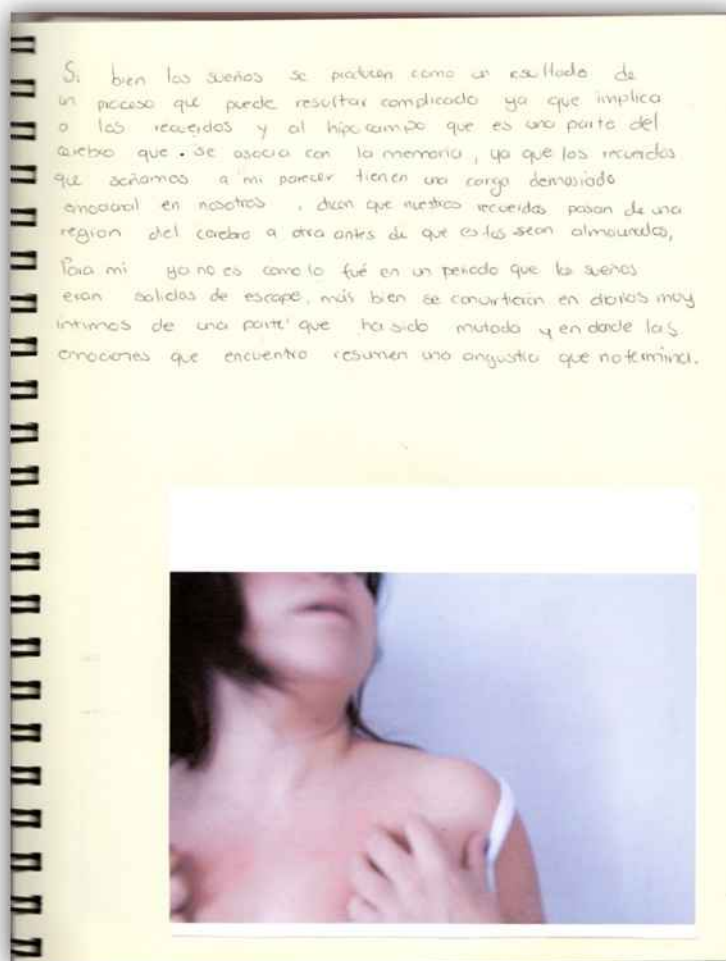


Figura 2.43. Pág. 3. Carpeta-proceso de Fanny

Si bien los sueños se producen como un resultado de un proceso que puede resultar complicado ya que implica a los recuerdos y al hipocampo, que es una parte del cerebro que

se asocia con la memoria, ya que los recuerdos que soñamos a mi parecer tienen una carga demasiado emocional en nosotros, dicen que nuestros recuerdos pasan de una región del cerebro a otra antes de que estos sean almacenados.

Para mí ya no es como lo fue en un periodo que los sueños eran salidas de escape, más bien se convirtieron en diarios muy íntimos de una parte que ha sido mutada y en donde las emociones que encuentro resumen una angustia que no termina

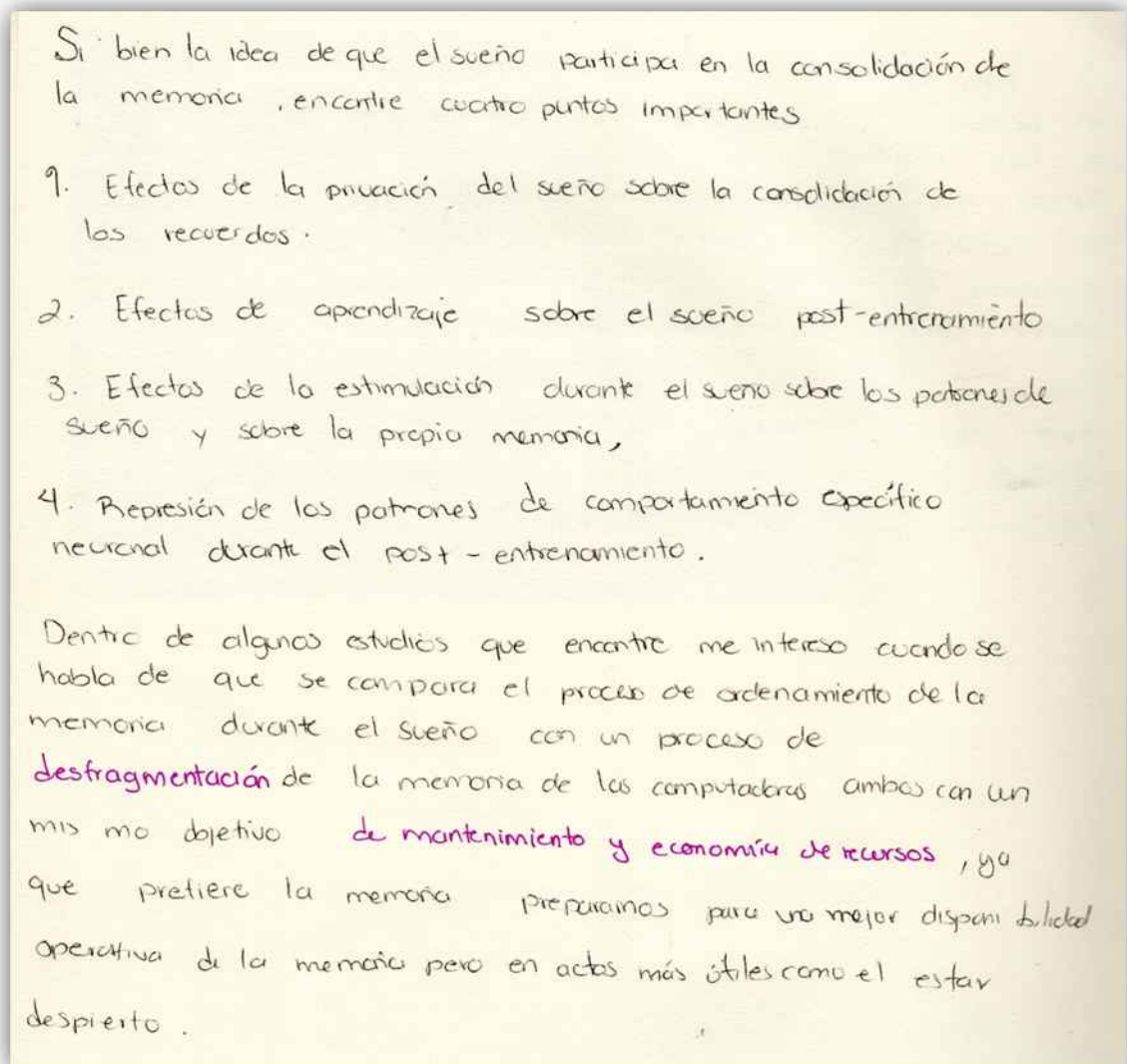


Figura 2.44. Pág. 4. Carpeta-proceso de Fanny

En la página cuatro de su carpeta-proceso, Fanny continúa reflexionando sobre sus hallazgos en la búsqueda de información en fuentes no especificadas que indican la relación

de los sueños con la memoria y destaca nuevas ideas que son de su interés y que son susceptibles de ser investigadas:

Si bien la idea de que el sueño participa en la consolidación de la memoria, encontré cuatro puntos importantes

1. Efectos de la privación del sueño sobre la consolidación de los recuerdos.
2. Efectos de aprendizaje sobre el sueño post-entrenamiento.
3. Efectos de la estimulación durante el sueño, sobre los patrones del sueño y sobre la propia memoria.
4. Represión de los patrones de comportamiento específico neuronal durante el post-entrenamiento.

Dentro de algunos estudios que encontré me interesó cuando se habla de que se compara el proceso de ordenamiento de la memoria durante el sueño con un proceso de desfragmentación de la memoria de las computadoras, ambas con un mismo objetivo de mantenimiento y economía de recursos, ya que prefiere la memoria prepararnos para una mejor disponibilidad operativa de la memoria pero en actos más útiles como el estar despierto.

Fanny logra a lo largo de los registros de su carpeta-proceso, sin necesariamente escribir las preguntas detonadoras del Job aid-001-IM's, la investigación artístico-narrativa de su proyecto partiendo del uso de la Inteligencia Intrapersonal y derivando sus hallazgos hacia representaciones visuales mediante bocetajes que implican el uso de la Inteligencia Visuo-espacial y de Lenguaje, así como la implicación de la Inteligencia Lógico-Matemática demostrando comprensión del propósito del uso de la carpeta-proceso y del MVM así como capacidad para vincular la teoría con la práctica.

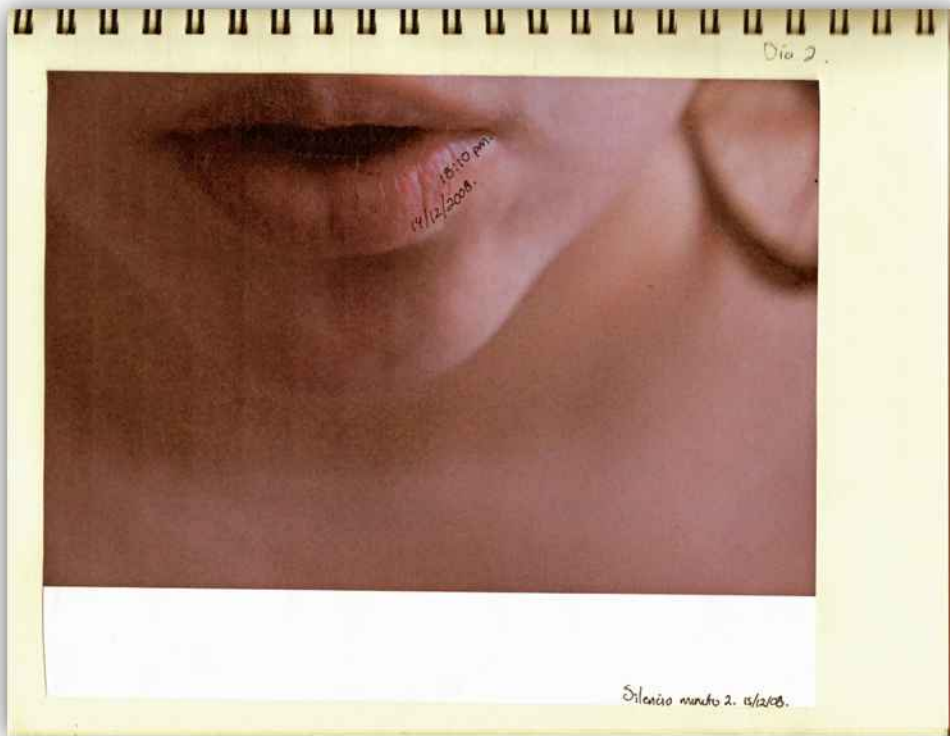


Figura 2.45. Pág. 5. Carpeta-proceso de Fanny



Figura 2.46. Pág. 6. Carpeta-proceso de Fanny

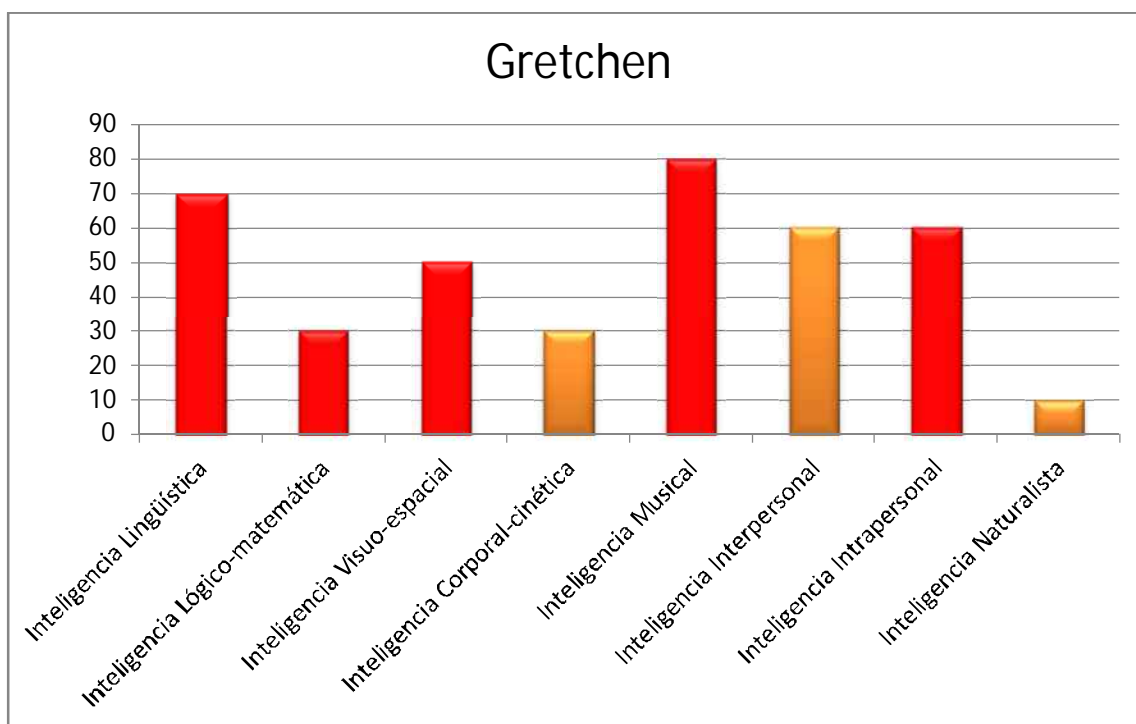


Figura 2.47. Pág. 7. Carpeta-proceso de Fanny



Figura 2.48. Pág. 9. Carpeta-proceso de Fanny

Gretchen – Representación pictórica de la música - (Sexto Semestre)



El 10 de abril por la noche recibí un correo de Gretchen quien me comentó que siendo amiga de Abigail (una de las estudiantes participantes en el Curso-Taller piloto) se interesó en participar en el proyecto. Me comentó que ella estaba inscrita en el taller de pintura y que su proyecto plástico desde hace dos años era la búsqueda de analogías entre la música y la pintura; me compartió la liga a su (blog <http://sobrelamusicagretchenrodriguez.blogspot.mx/>) para conocer su obra y las imágenes de una de sus bitácoras de trabajo y me solicitó incorporarse al grupo de estudiantes participantes del piloto. Posteriormente ya en el aula me comentó que había fotocopiado los materiales y lecturas de Abigail y que de esa manera había comenzado a trabajar por su cuenta en una nueva carpeta-proceso. Gretchen me indicó que le costaba mucho trabajo escribir, apreciación que no se refleja en su trabajo de escritura reflexiva e investigación artístico-narrativa.

Inteligencia lógico-matemática

En las primeras páginas de su carpeta-proceso, Gretchen utiliza el cuestionamiento heurístico y por lo tanto utiliza su inteligencia lógico-matemática:

¿Por qué tomar la música como referencia para pintar?

Surge la necesidad de exteriorizar lo interno, de "sacar" (por llamarlo de alguna manera) todas las emociones y sensaciones que me provoca escuchar música.

¿Qué busco?

La búsqueda ha ido encontrando camino en el proceso, surgió por esta necesidad de vaciar todo lo que me hace sentir al escuchar música; en el transcurso del proceso se ha ido convirtiendo en un anhelo, de conservar tantos sentimientos, para poder observarlos y volver a sentir, sentir de nuevo y mil veces más esos momentos de éxtasis comparables solamente con el proceso de pintar.

¿Qué espero?

Espero poder conservar las emociones y sensaciones que tengo al escuchar la pieza.

Son "emociones tan sutiles que aún no tienen nombre" (Kandinsky); si logro hacer tangibles (visuales) estas emociones habré llegado a mi meta, y si logro provocar en el espectador una reacción similar habré logrado mi objetivo.

¿Cuándo sabré que hice visual una pieza?

Considero que existen elementos afines a las artes en este caso a la música y la pintura,

De manera muy personal, creo que existen elementos propios de cada disciplina que podrían tener una analogía: líneas que expresen una duración de un sonido, colores que remitan a notas musicales.

Lo importante aquí (y principal reto) es desarrollar una sensibilidad que permita hacer una analogía; utilizar los elementos propios de la pintura que me permitan hablar de música.

En sus siguientes páginas Gretchen relata la experiencia cristalizadora que experimentó a los 12 años y que la llevaron a elegir a la pintura. Aquí también nos regala el resultado del ejercicio de su memoria reflexiva, en la página 5 de su carpeta-proceso adhirió una postal del óleo de Tamayo "Hombre a la puerta" de 1980, pintura que protagonizó ese momento:

El elegir la pintura como medio de expresión surgió de un momento muy personal, cuando tenía 12 años visité el museo Rufino Tamayo, fue una visita escolar de rutina, sin ningún interés particular.

Caminaba por el museo indiferente a lo que veía, o al menos no con tanta emoción, (dentro de mi familia no existe una "tradicción artística" ni gran gusto por el arte), así que yo desconocía.

Veía pinturas que me parecían "bonitas" (juicio de niña de 12 años) pero nada más.

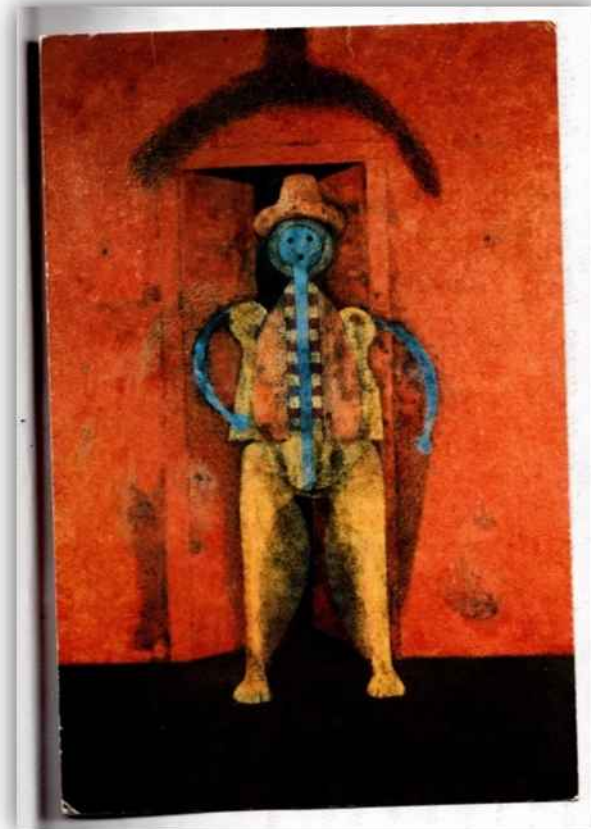
Bajé una especie de corredor esperando que la visita terminara, hasta que me topé, en un espacio que parecería pequeño e insignificante, con una gran pintura (ahora sé que mide 180.3 x 130.4 cm, pero para mí me pareció enorme, ¡monumental!

Ese lienzo con la figura de un hombre con sombrero gracioso y patas de perro de color en su mayoría rojo (ese sublime rojo del que no puedes apartar la vista, aquel que muere algo en el fondo de no sé dónde (no sé si sea adecuado el término corazón o alma), ese gran color que te absorbe y eriza la piel.

Fue ese lienzo el que movió (y lo sigue haciendo) algo en mí, no sé si fue la edad, el momento o las circunstancias, pero aún lo veo (y ahora que conozco un poco más al igual que otros cuadros) y me cuesta trabajo creer que sea posible vaciar tantos sentimientos en una tela, y aún me asombro más el hecho de saber (y haber experimentado) que se pueden transmitir todos ellos; que por medio de colores, de formas sea posible mover aunque sea un poco en alguna persona con la disponibilidad; si logro hacer esto con alguna persona que vea lo que vacío en mis telas me daré por bien servida, si logro provocar aunque sea de una manera mínima toda esa alegría, felicidad, pasión que me provoca la música, todo aquello que aún no puedo expresar con palabras.

Inteligencia naturalista

El 16 de abril Gretchen me comentó que tenía un perrito muy bien portado que llevaba a la escuela y me pidió llevarlo al salón, confieso que al inicio sentí resistencia, sin embargo antes de responder afirmativamente me dí a la tarea de hacer una búsqueda en la internet sobre la presencia canina en las universidades y encontré que en algunas universidades de Canadá y Estados Unidos los estudiantes pueden acceder a la compañía de perros que les ayudan a reducir el estrés. Así pues tuvimos la oportunidad de utilizar la inteligencia naturalista en el aula. Su perrito muy bien portado se quedaba muy tranquilo



recostado en su tapetito mientras tod@s en el aula trabajábamos disfrutando de su compañía.

Surge de la necesidad de exteriorizar lo interno, de "sacar" (por llamarlo de alguna manera) todas las emociones y sensaciones que me provoca escuchar música.

¿Por qué tener la música como referencia para pintar?

La búsqueda ha ido encontrando camino en el proceso, surgió por esta necesidad de VACIAR todo lo que me hace sentir al escuchar música; en el transcurso del proceso se ha ido convirtiendo en un anhelo, anhelo de hacer tangibles todas las emociones, de conservar tantos sentimientos, para poder deservarlos y volver a sentir, sentir de nuevo y mil veces más esos momentos de éxtasis comparables solamente con el proceso de pintar.

¿Qué busco?

Espero poder conservar las emociones y sensaciones que tengo al escuchar la pieza.

Son "emociones tan sutiles que aún no tienen nombre" (KANDINSKY); si logro hacer tangibles (visuales) estas emociones habré llegado a mi meta, y si logro PROVOCAR en el espectador una reacción similar habré logrado mi objetivo.

¿Qué espero?

Considero que existen elementos afines a las artes, en este caso a la música y la pintura;

De manera muy personal, ^{pero que} existen elementos propios de cada disciplina que podrían tener una analogía: líneas que expresen una duración de un sonido, colores que remitan a notas musicales.

Lo importante aquí (y principal reto) es desarrollar una sensibilidad que permita hacer una analogía; utilizar los elementos propios de la pintura que me permitan hablar de música.

¿Cómo sabré que hice visual una pieza?

Figura 2.49. Págs. 1 y 2. Carpeta-proceso de Gretchen

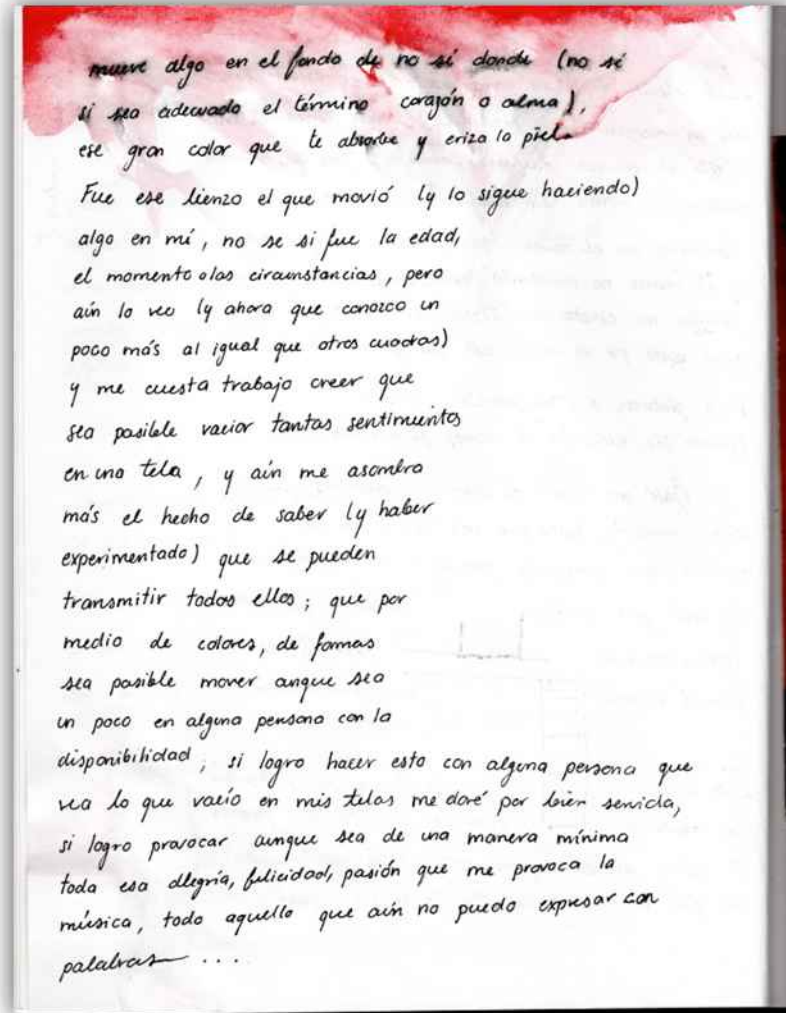
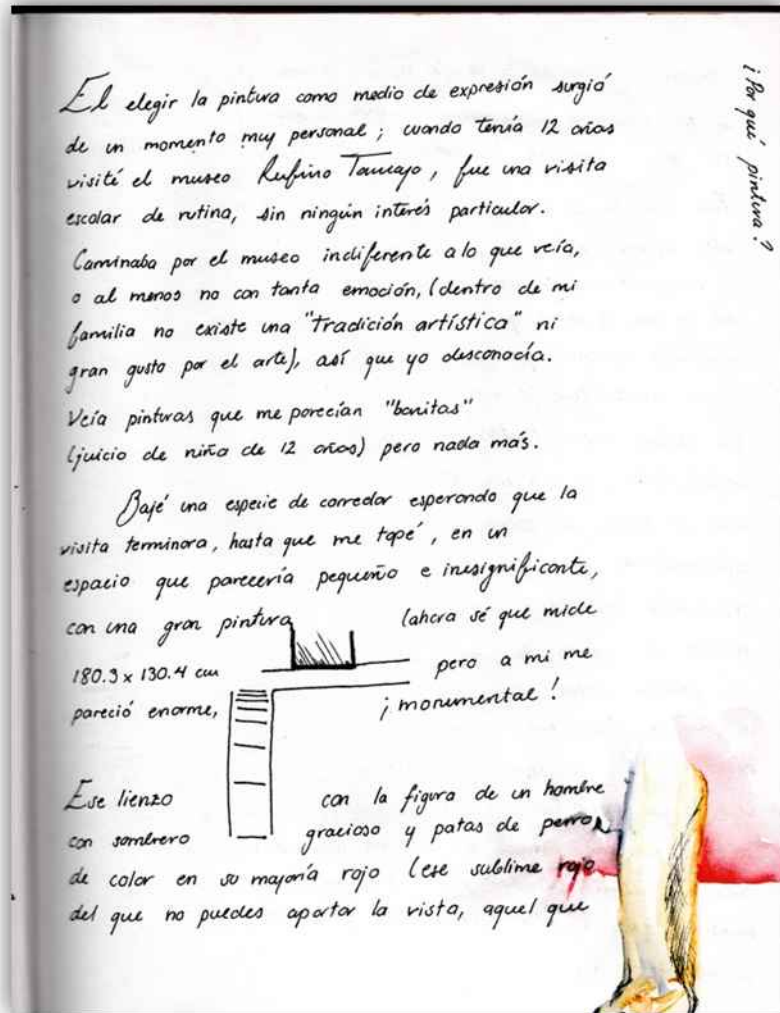


Figura 2.50. Págs. 3 y 4. Carpeta-proceso de Gretchen

Inteligencias lógico matemática, de lenguaje, musical, intrapersonal y corporal-cinética

Gretchen no sólo busca interpretar las partituras de música selecta o clásica a través de la pintura, sino que hace una analogía de los tiempos de preparación y ejecución de una orquesta sinfónica con la preparación y ejecución del acto pictórico, su descripción demuestra una gran capacidad para identificar sus emociones así como la conciencia y capacidad de uso de su inteligencia corporal-cinética dentro del proceso creativo, su relato resulta casi poético reflejando su gran capacidad de utilización de la inteligencia de lenguaje:

De la pintura disfruto la flexibilidad que tiene, esa capacidad de expresar desde los sentimientos/ emociones más banales hasta las más sublimes, todo esto por medio de ese acto que parece casi mágico, colocar color, un poco de pintura, formalmente solo se trata de pigmento con aceite, pero al momento de aplicarlo le puedes dotar de una vida.

Comienza el ritual, ir a la bodega con una actitud temerosa, tomar la bolsa que contiene los materiales, herramientas, libros, bitácoras, esperanzas, de todo un poco.

Un par de escalones y nos encontramos ahí, en ese espacio, lugar que ya es familiar a la vista y al alma, espacio diminuto que en 9 metros cuadrados es testigo y alberga esperanzas, sueños, ideas, pasión y las emociones más exquisitas. Y sucede, llegar a ese espacio, y casi tratándose de un asunto de vida o muerte acomodar esos diminutos tubos de pintura que no sólo contienen pigmento, sino todas las posibilidades de expresión, todo comienza con el rojo, color sublime que me atrevería a decir que junto al azul ultramar es el color más puro, aquel que puede expresar de la manera más pura el alma humana, como un violín.

Aquí comienza el verdadero ritual, se empiezan a formar del rojo hasta el negro, pasan por el bermellón, amarillos, grandes verdes, sublimes azules, violeta, lacas, al final de la fila se encuentran las tierras, llegan hasta el negro.

Se acomodan como una especie de músicos, músicos dentro de una orquesta, ansiosos, esperan el momento de participar, de que cada uno con su instrumento y su talento dejan huella hacia la eternidad, pero al fin y al cabo esperando y deseando ser parte de ese todo, de ese todo cambiante de acuerdo a la pieza musical.

Continúa el ritual, a manera de sala de conciertos, pero como en un ensayo (aunque se trate del cuadro definitivo y no un boceto), actual como en un ensayo de orquesta en donde el ensayo y error significan el futuro y destino de la pieza.

Continúa en una especie de rol, asumiendo este rol híbrido entre directora de orquesta y ejecutante, todo listo, el estudio de la partitura, la partitura colorada, la música en la cabeza esperando ser ejecutada y hacerse visible, hacerse tangible, los músicos que intervendrán en la pieza también listas, la contención de la emoción, todo en espera de vaciarse ahí, en esa tela blanco, pura, aquello que te permite tener su sabor ácido en la boca, esa tela que te reta, invita, incita.

De pronto un silencio, largo silencio que parecería interminable de no ser por unos latidos que se oyen en el fondo y un gran suspiro que da pie a comenzar...

De manera tímida se levanta una mano con la batuta, plana, de cerda, del no.6, pincel que abrirá la ejecución de la pieza, y llegó el momento, el momento de desbordarse, de vaciarse, de jugarse la vida en esta ejecución; comienza un leve sonido, nota falsa que se empieza a hacer visual.

Aún se escucha tímida, comienza a tomar fuerza, es esa primera línea que parece en un principio agredir el blanco puro de la tela, después va encontrando una armonía, juega en el espacio, vacila en él, hasta que la toma, la hace suya, parte de él, la tarea se hace más compleja, se escucha casi imperceptiblemente cómo se prepara el siguiente músico, se escucha como sale el azul ultramar del tubo, se siente cómo escurre el aceite dando un gran golpe con su olor, avisando su entrada, y por fin, entra, entra perturbando en un principio la armonía ya alcanzada hasta que empieza a crear otra, armoniza de nuevo el todo, así da lugar a otra, otra nota, otra música, otro color, pero esta vez va creciendo, crece la rapidez de ejecución, crece la pasión, crece la fuerza, cada vez más y más rápido, entra una tras otra, ya no avisan. Entran con fuerza, pinceladas seguras, ya no vacilan, entran y dejan huella, entran y se van, dejan la marca como si siempre hubiera pertenecido ahí, el color se queda ahí, la nota se quedará ahí.

Crece, todo crece, parece una tormenta, un torbellino que se lleva todo, la sensatez de quien pone la mano con el pincel, se lleva arrastrando notas anteriores, se mezclan, suenan juntas, se hacen grandes, todo es grande, el éxtasis es ya incontenible, ya no sólo pinta la mano sino todo el cuerpo, todo se vacía ahí, ya es inefable, el todo se lleva el cuerpo, se lleva el alma, entra el aguarrás, su olor lo llena todo, se lleva las notas, las mueve de lugar, ya no importa, el esquema se rompió hace mucho, cuando comenzó la verdadera ejecución, la pasión lo absorbió todo, siguen las notas, los colores, la luz, el olor, el sonido, todo entra, todo pasa por la tela sin interferir en ella, sigue ahí, esperando la pincelada, y ésta aparece, fuerte, segura, conoce a la perfección donde debe entrar, ya no vacila, perfora el cuadro, penetra en él, su paso es casi imperceptible, parece que siempre perteneció ahí.

Ya no hay control, aparecen una tras otra, el acto es frenético, un empaste, una veladura, transparencia, rasgar el lienzo con el pincel, la mente está en blanco, extasiada, ya nada es racional, no hay pensamiento, el único pensar está en la pintura, conocer por medio de ella, pensar por medio de ella, siguen los sonidos, los aromas, los colores todo encaja a la perfección en el conjunto. Se siente venir al final, el éxtasis lo absorbió todo, todo se mezcla, sale, entra, absorbe, saca, entra y sale del cuerpo, entra por los pies, recorre todo el cuerpo a manera de escalofrío, escalofrío que adormece la cabeza, sale por la mano, sigue por el pincel y termina ahí, con un fa que se pierde en el tiempo, que abarca todo en un solo color, el azul.



Fig.2.51
 Pág. 10. Carpeta-
 proceso de
 Gretchen.



Fig.2.52
 Pág. 11.
 Carpeta-proceso
 de Gretchen.

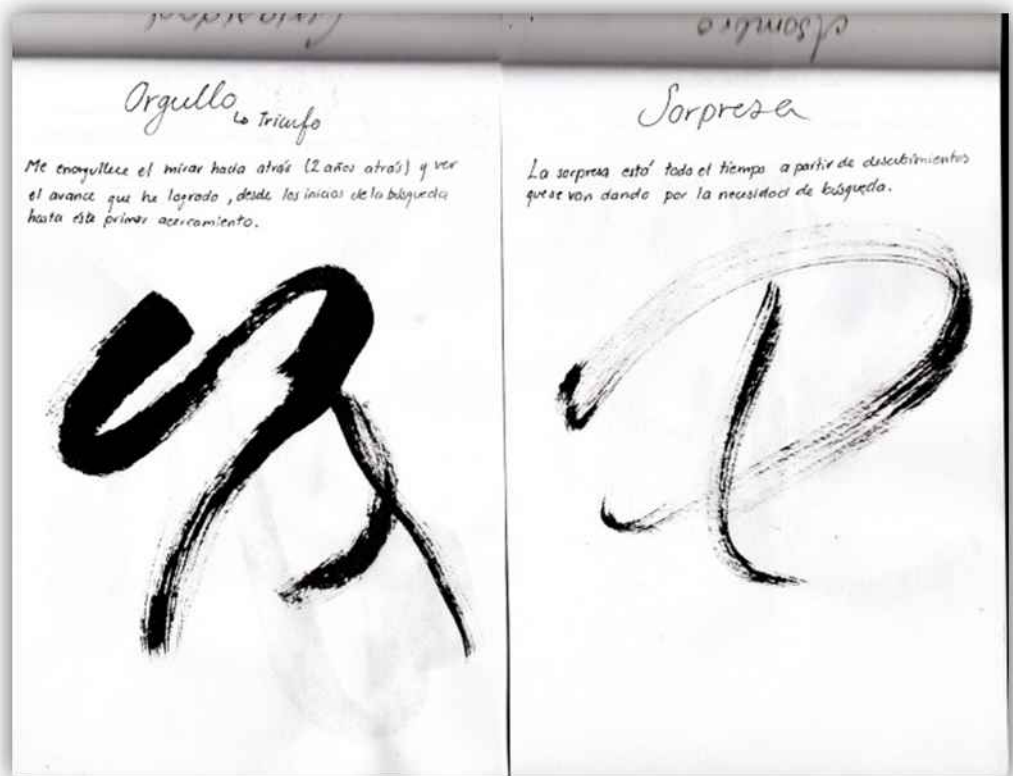


Fig.2.53
Pág. 15.
Carpeta-proceso
de Gretchen.

Gretchen al incorporarse al Curso-Taller realiza el ejercicio de identificación de emociones positivas y negativas, debajo de la identificación y descripción de los detonadores de cada emoción hace trazos rápidos con tinta china como queriendo interpretar visualmente cada emoción:

Ensoñación

Estado que me provoca el escuchar y sentir la música; al buscar la analogía con la pintura me hace imaginar elementos visuales como colores formas, composiciones, etc...

Pasión

Emoción que me hace sentir el escuchar determinada pieza musical, imaginarla en pintura, vaciar mis sentimientos en el lienzo.

Deseo

Esa fuerte atracción y necesidad de llegar al objetivo de mi búsqueda personal.

Alegría

Gran parte del tiempo durante el proceso de pintar.

Éxtasis

Sin mayor descripción el proceso de escuchar, sentir, pintar.

Deleite

Ver, escuchar.

Más específicamente ver el color azul ultramar en veladuras, el rojo alizarina puro, y el rojo óptico formado por una base amarillo medio y una veladura de laca geranio.

Estímulo

La cotidianidad misma da estímulos para vaciar en pintura. El pintar, no sólo enfrentarte al lienzo, sino vivir.

Inspiración

Música.

Esperanza

Lograr hacer sentir al espectador. Transmitir.

Aliento

Me alienta a seguir adelante el hecho de ver una evolución, un "acercamiento" (aunque aún muy básico) a la búsqueda.

Orgullo □ Triunfo

Me enorgullece el mirar hacia atrás (2 años atrás) y ver el avance que he logrado, desde los inicios de la búsqueda hasta éste primer acercamiento.

Sorpresa

La sorpresa está todo el tiempo a partir de descubrimientos que se van dando por la necesidad de búsqueda.

Asombro

Todo el tiempo a través de la pintura.

Curiosidad.

Curiosidad por saber ¿Cómo se vería la música?

Calma

Al encontrar a ver plasmada una idea o necesidad.

Satisfacción

Cuando los espectadores se interesan en lo que hago y cuando encuentran algo musical, algo que les gusta, que les mueve, les emociona.

Miedo**Frustración**

Cuando no logro concretar una idea.

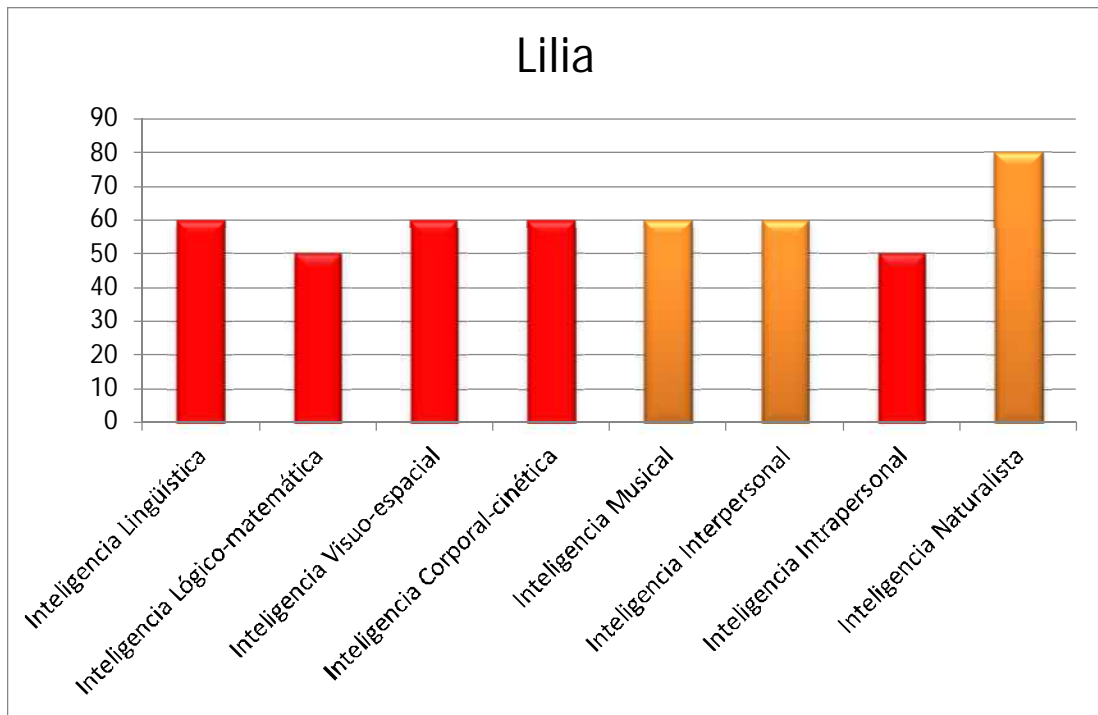
Inseguridad

En momentos difíciles en los que me bloqueo dudo de mis capacidades expresivas

Estrés

Me estresa el no poder concretar proyectos.

Lilia – Sueños - (Octavo Semestre)



El proceso reflexivo y de investigación artístico-narrativa en carpeta-proceso de Lilia comienza haciendo un ejercicio de memoria reflexiva con relación a los sueños, a su acto de soñar. Hace también reflexiones en la planeación de su proyecto, en la reflexión anticipada en la que comienza a describir el problema de la representación visual de su proyecto “Sueños” a través de la fotografía, continuando con reflexiones en la memoria de lo que para ella significan sus sueños (Figura 2.54).

En las páginas tres y cuatro de su carpeta-proceso, Lilia utiliza su Inteligencia Lingüística; escribe con letras mayúsculas y 2.5 cm la palabra “NOTAS”, en sus notas no sólo demuestra su capacidad para sintetizar y analizar información sobre el arte, la psicología, los arquetipos, la realidad, los sueños y los mitos. A diferencia de otros estudiantes, coloca claramente la bibliografía de donde ha obtenido y analizado la información (Figura 2.55).

Inteligencia Intrapersonal

Es en la página cinco (Figura 2.56), tras hacer el planteamiento de su proyecto que Lilia comienza a trabajar con la Inteligencia Intrapersonal, identifica y enlista como emociones

positivas relacionadas a su proyecto: amor, ensoñación, lujuria, alegría, diversión, confianza, inspiración y satisfacción, bajo el título en negritas y con letras de mayor tamaño "mis emociones positivas +". Las emociones negativas que logra identificar y relacionar a su proyecto enlista: ansiedad, irritación y estrés. Termina escribiendo la frase "porque en los sueños todo es posible", como justificando sus emociones; en incluye algunos dibujos que parecen estar detonados por esa frase.

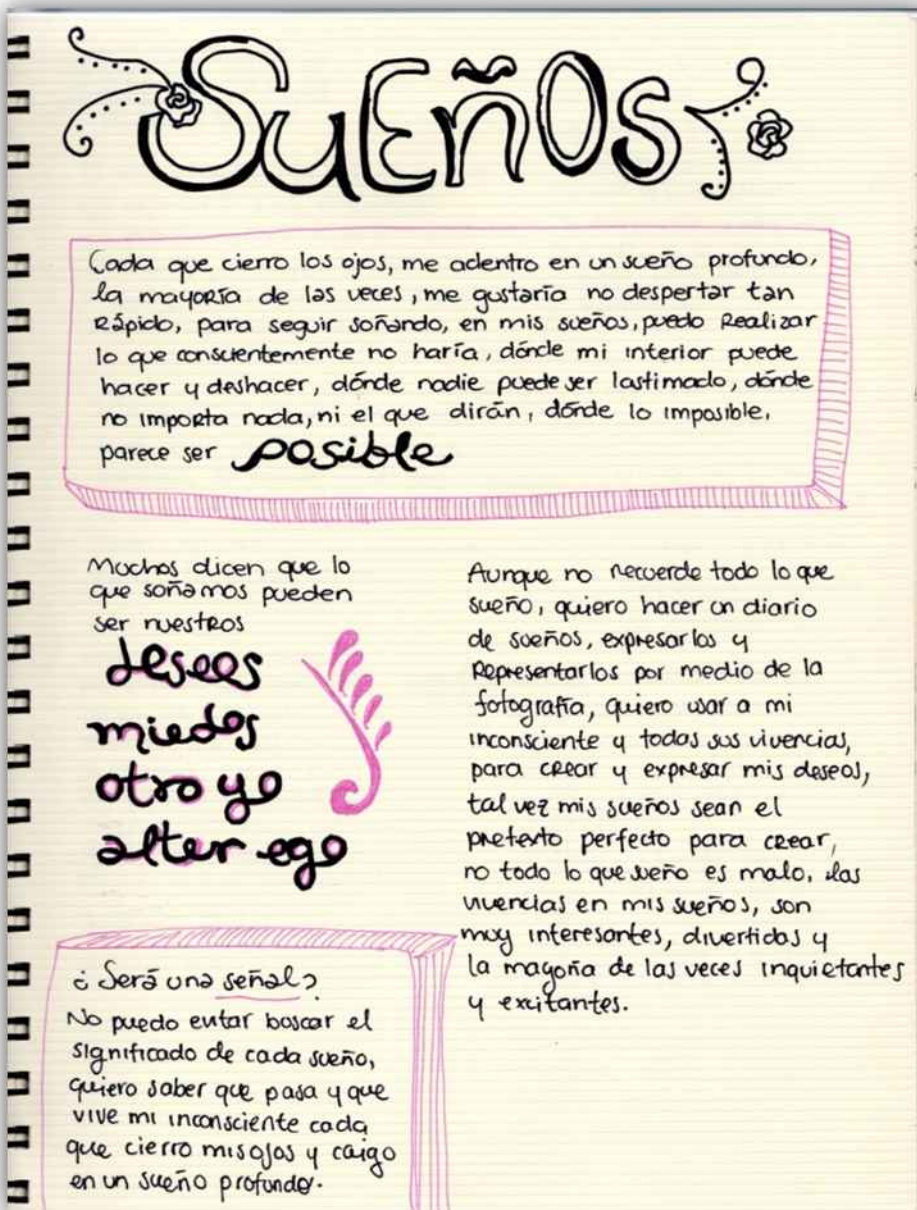


Figura 2.54.
Pág. 1 Carpeta-
proceso de

NOTAS

El arte no imita a la naturaleza, sino que expresa lo que la naturaleza, no puede realizar. El arte es el intento de participar en los arquetipos de los objetos para poder sentir y apreciar su belleza profunda.

De la psicología es la ciencia, cuyo objetivo es el estudio de la disciplina del alma humana, la psicología del arte, debe ser la disciplina, que intente estudiar el alma del arte o mas precisamente, el alma de la obra de arte.

Nuestras relaciones con la realidad humana son totalmente diferentes de nuestro vinculo con la naturaleza, la realidad humana es tal que podemos comprenderla desde dentro, porque podemos comprenderla desde dentro, porque podemos comprenderla y representarla con el fundamento de nuestras propias vivencias.



En nuestros sueños, tenemos la inquietud de la búsqueda, las inclinaciones y deseos, la expectación de lo todavía no vivido, la preocupación, la preocupación.

El sueño y el mito son accesibles por medio de la interpretación simbólica con el fin de indagar y encontrar su sentido oculto.

Esos "destellos" visitantes del inconsciente, contribuye el proceso evolutivo psíquico al proceso de individuación.

El dominio de lo que hoy llamamos estructuras arquetipales, forma parte del mundo natural, sólo que se requiere una facultad especial, una formación y exposición evolutiva de la imaginación cerebral para advertirlo o representarlo.

"da vida duerme en el mineral, sueña en el vegetal, se despierta en el animal y se hace conciencia de sí en el hombre."

La obra de arte, a través de las estructuras simbólicas que anidan en ella, es una expresión del hombre análogo al sueño, pero a diferencia de este que se nos aparece con su esencial evanescencia, la obra de arte en un "sueño fijado" y es también por contener un potencial de ensoñación. Un sueño, un centro de vibración psíquica que puede generar nuevas aperturas imaginativas e ideativas del ser humano.

"El sueño como vivencias pulsionales, contenidas que serían rechazadas por ser incompatibles con la CONCIENCIA"

Estas vivencias son la expresión de la sombra → "alter ego"
"hermano tenebroso"
"hermano lobo"
"nuestro yo primitivo"



PUEDA ENCONTRAR SU CANALIZACIÓN A TRAVÉS DE LA PLASMACIÓN EXPRESIVA.

NOTAS

Jung Carl: "Energético, psíquico y esencia del sueño"

En nuestros sueños lo que no va lo que desarmónica con la forma de vida elegida conscientemente.

Bibliografía.

Vicente Rubino
"Sueños, arquetipos y creatividad"

Figura 2.55. Págs. 3 y 4 Carpeta-proceso de Lilia

mis emociones
positivas +

amor
ensueño
lujuria
alegría
diversión
confianza
inspiración
satisfacción

mis emociones
negativas -

ansiedad
irritación
estrés.



Figura 2.56. Pág. 5. Carpeta-proceso de Lilia

intraperсонаl

Los recuerdos de mis sueños son una base fundamental para mi proceso creativo, la mayoría de ellos, son como deseos, como fantasías, como mi lado sexual desarrollado y expresado al máximo, la lujuria y el deseo están presentes, tal vez mi inconsciente me muestre a través de ellos mi deseo carnal, mis mayores deseos o temores, es raro, pero la mayoría de mis sueños, son excitantes, son sexuales, tienen una carga erótica indescriptible, pero por eso me llamo la atención trabajar sobre ellos, aunque no todos los sueños son así, algunos son confusos, otros divertidos y algunos veces hasta pesadillas. Despierto desconcertada y otras veces con ganas de soñar más, de conocer el significado, de esa tentación y atracción por lo no vivido, aunque mi otro yo, o mi lado oculto, mi otro lila, la sombra dentro de mí, lo vive por mí, vivo de día y de noche, aunque parezca que no tiene sentido, soy feliz y disfruto mis vivencias naturales, mi otra vida, cada experiencia, tal vez todo sea mi mente, tal vez nada sea real.

! Pero mi otro yo se divierte
por las noches!
Se amesga y
vive lo
desconocido.



Corporal ^{mi} cuerpo

Mi cuerpo, el cuerpo, los cuerpos, son muy importantes para mi proceso creativo desde siempre, me encanta mi cuerpo, el cuerpo masculino, cada textura, cada color que me ocasiona alguna sensación sobre mi cuerpo, me gustan los cuerpos masculinos, cada parte de él, la espalda, las piernas, las manos, los brazos y hasta las zonas más secretas que hay en ellos, cada vello enzado, su olor, sus formas, realmente me causan placer, satisfacción, me gusta trabajar con el cuerpo, y para cada uno de mis sueños siempre importan, hay veces que cuando despierto, mi cuerpo sintió las emociones de mis sueños húmedos y excitantes, Cada sensación es diferente, trato de expresarla y manifestarla como lo vivo y como lo siento en cada una de mis fotografías. Quiero trabajar conmigo, con personas para estas fotos, para estas nuevas emociones. Aprendo a través de mi cuerpo, a relacionar olores y texturas, emociones con colores, sensaciones con luces, cada parte de mi cuerpo me muestra algo.

Figura 2.57. Págs. 6 y 7. Carpeta-proceso de Lilia

Lilia, tras hacer un recuento o listado de emociones relacionadas con su proyecto (Figura 2.57), bajo el título "intrapersonal" escribe un relato en el que comienza con el tema y materia prima de su proyecto, sus sueños para posteriormente relacionarlo con algunas de las emociones previamente identificadas,. Su proyecto y sus reflexiones muestran un sentido de auto-conocimiento

Los recuerdos de mis sueños son una base fundamental para mi proceso creativo, la mayoría de ellos, son como deseos, como fantasías, como mi lado sexual desarrollado y expresado al máximo, la lujuria y el deseo están presentes, tal vez mi inconsciente me muestre a través de ellos mi deseo carnal, mis mayores deseos o temores, es raro, pero la mayoría de mis sueños son excitantes, son sensuales, tienen una carga erótica indescriptible, creo por eso me llamó la atención trabajar sobre ellos, otros divertidos y algunos a veces hasta pesadillas. Despierto desconectada y otras veces con ganas de soñar más, de conocer el significado, de esa tentación y atracción por lo no vivido, aunque mi otro yo, o mi lado oculto, mi otra Lilia, la sombra dentro de mí, lo vive por mí, vivo de día y de noche, aunque parezca que no tiene sentido, soy feliz y disfruto mis vivencias nocturnas, mi otra vida, cada experiencia, tal vez todo sea mi mente, tal vez nada sea real.

¡Pero mi otro yo se divierte por las noches se arriesga y vive lo desconocido!

Al final de la página demuestra la comprensión del concepto de Investigación artístico-narrativa una vez más e incluye una fotografía en la que se muestra a ella misma en un juego de luces y sombras, movimientos, gestos y expresiones que parecen ejemplificar el juego de ella misma con su otro yo.

Inteligencia Corporal-Cinética

En su exploración a través de la Inteligencia Corporal-Cinética (Figura 2.57), subyace la carga erótica y la lujuria identificadas previamente, no solo involucra a su cuerpo, involucra un análisis de su relación con los cuerpos masculinos, no sólo involucra a las experiencias táctiles y hápticas sino que involucra lo sensorial, el olfato y lo visuo-espacial; exploración corporal que se mantiene unida por sus emociones.

Mi cuerpo, el cuerpo, los cuerpo son muy importantes para mi proceso creativo, desde siempre, me encanta mi cuerpo, el cuerpo masculino, cada textura, cada color que me ocasiona alguna sensación sobre mi cuerpo, me gustan los cuerpos masculinos, los brazos y hasta las zonas más secretas que hay en ellos, cada vello erizado, su olor, sus formas, realmente me causan placer, satisfacción, me gusta trabajar con el cuerpo, y para cada uno de

mis sueño siempre importan, hay veces que cuando despierto, mi cuerpo sintió las emociones de mis sueños húmedos y excitantes.

Cada sensación es diferente, trato de expresarla y manifestarla como lo veo y como lo siento en cada una de mis fotografías.

Quiero trabajar conmigo, con personas para estas fotos, para estas nuevas emociones. Aprendo a través de mi cuerpo, a relacionar olores y texturas, emociones con colores, sensaciones con luces, cada parte de mi cuerpo me muestra algo.

Inteligencia Visuo-espacial

La página ocho (Figura 2.58) de su carpeta-proceso muestra otra exploración visual a través de la fotografía cubriendo casi la totalidad de la página, excepto por sus cuatro márgenes en los que escribe alrededor de las imágenes diferentes reflexiones: “yo de día, mi otro yo de noche”, “yo, yo, yo mi otro yo”, “mi yo mi sombra”, “mi alter ego”; “Lilia, Lilia, Lilia, Lilia,, soy Lilia, Lilia”; “¿Mi otro yo? Soy yo, yo, yo, yo”, “En mis sueños de qué soy yo, porque lo que sueño y porque son míos, pero realmente soy yo, yo, yo”, “Mi alter ego ¿Quién es?”, “Yo y mi otro yo”; “Mi otro yo, mi inconsciente, yo yo yo yo, mi otro yo mi yo primitivo”.



Figura 2.58. Pág. 8. Carpeta-proceso de Lilia

8 marzo 2013.

Llegaba a mi casa, era de madrugada, mi mamá estaba dormida en su cama, la veía y no la quería despertar, agarraba ropa y mis llaves, salía de mi casa, mi novio me esperaba abajo, pasábamos una noche juntos en un hotel y nos íbamos desde temprano para estar todo el día y la noche, mi novio me esperaba en frente de mi casa en un pequeño lugar donde vendían café y bebidas, así a fuera en plena calle, bajaba, lo veía, me acercaba y lo abrazaba, por manera extraña mi celular no tenía pila, y mi mamá le marcó a mi novio, mi novio me da el cel y me dice: -Responde es to mamá - Contesté y mi mamá no me regañó, sólo me dijo, antes de que te vayas, vamos con la vecina, tienes que elegir el compañero para Daisy (mi penta), caminé a casa de la vecina, bajé mi mamá, entramos a casa de la vecina, y mi mamá me dijo ¡elige! y había un conejo enorme, super peludo, pero creo el conejo era lo de menos, me había llevado el celular de mi novio y no dudé ni un segundo en espiarlo, el que basa encuentra y sin dudar, encontré, desperté en ese instante con taquicardia (literal) y bastante enojada, en fin, me dió gusto que solo haya sido un sueño.

6 de marzo 2013.

Caminaba por un lugar oscuro, era como un bosque, hacía frío y era de noche, el camino era rocoso, no sentía miedo al caminar, era como si supiera el camino o al destino al que me dirigía, recuerdo ir sola, y caminaba y caminaba, pero el camino no se me hacía largo, al final, llegaba, solo me paraba, y habían ya mas personas tras de mí, mis amigos, mi familia, mi novio, y yo hasta delante, como si fuera la guía, pero todos de pie, esperando algo en ese lugar; de repente la vista hacia nuestro frente, se empezó a iluminar poco a poco, como si fueran faros que uno a uno prendiera, como grandes luciérnagas que decidieron encender su luz, una por una, hasta que veía muchos puntos de luz, se veía impresionante y demasiado cerca, solo recuerdo que era hermoso, que duró muy poco, que después desperté y sólo traía en la cabeza la imagen de las luces, de mi paisaje con luces.

Figura 2.59. Págs. 9 y 10. Carpeta-proceso de Lilia.

En las páginas siguientes (Figuras 2.59 y 2.60), Lilia regresa a su reflexión anticipada de la página uno y comienza a ejecutar su plan, su plan para hacer un diario de sueños que será materia prima para sus representaciones a través de la fotografía, es en estas páginas donde utiliza su memoria reflexiva al describir cada uno de sus sueños fechados a manera de diario.

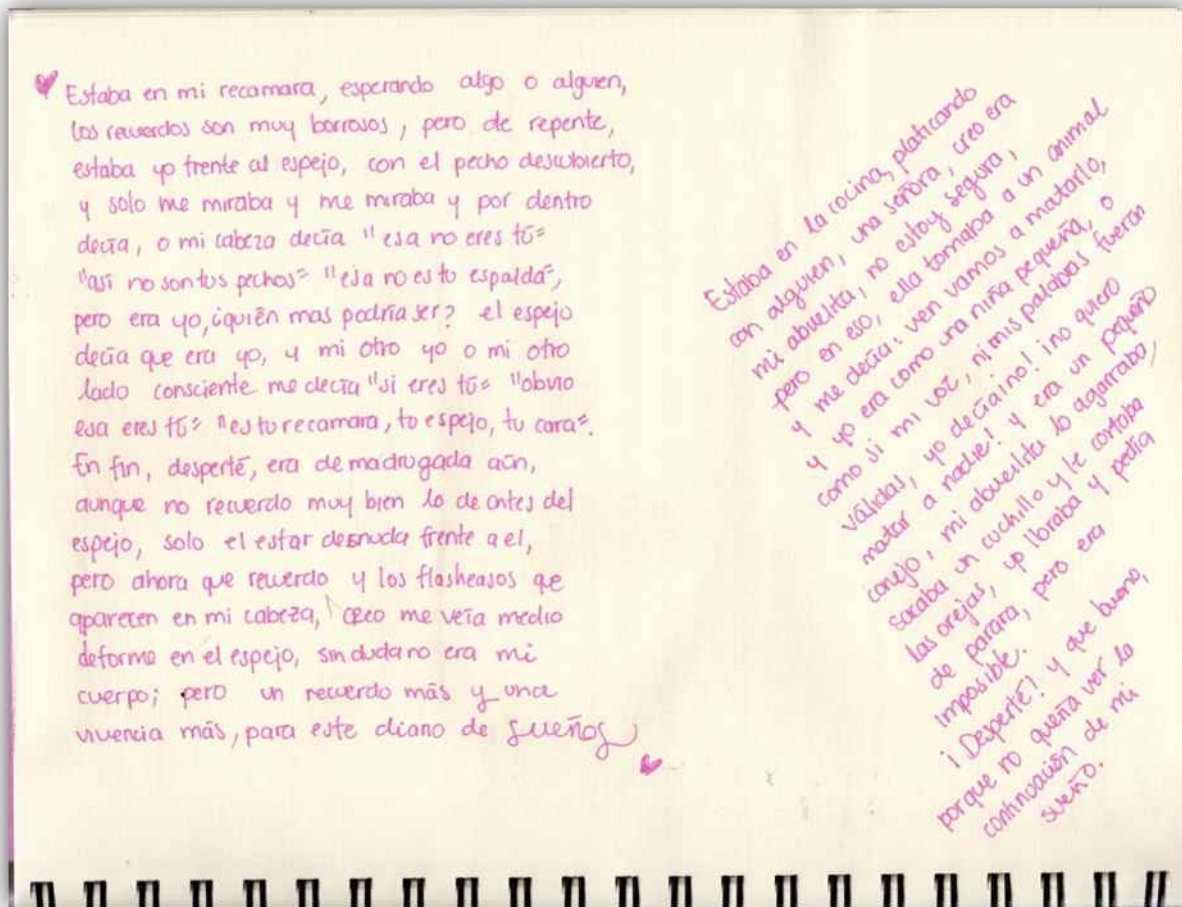
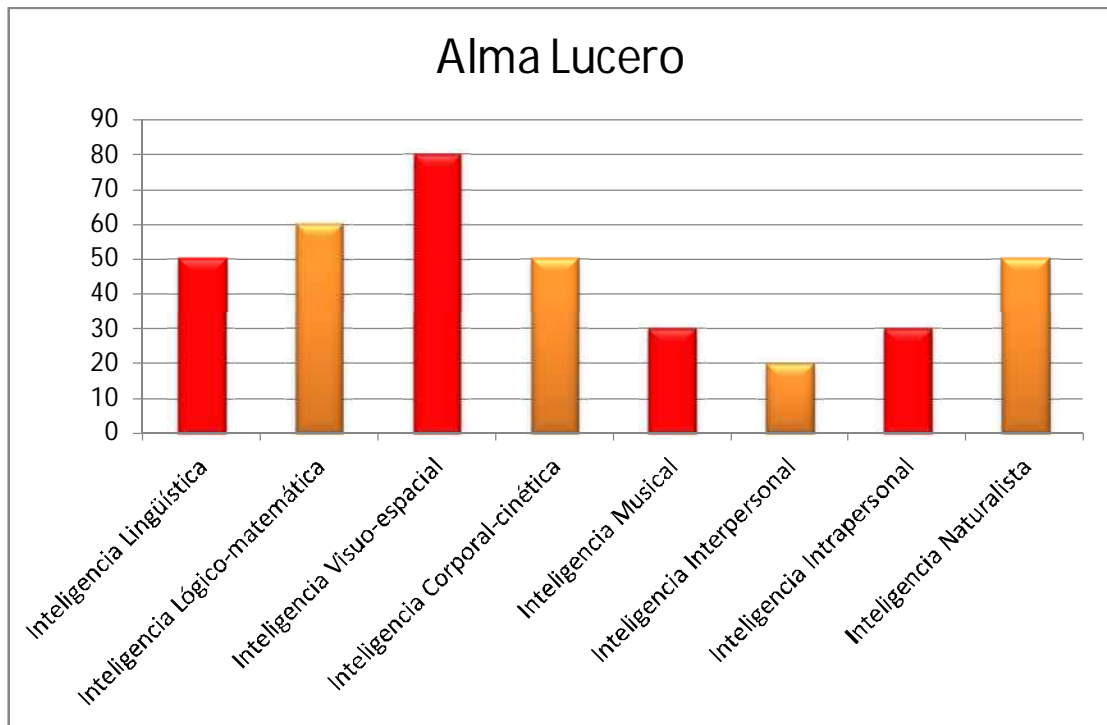


Figura 2.60. Pág. 11. Carpeta-proceso de Lilia



En la primer sesión de trabajo, cuando solicitamos a los estudiantes anotar su nombre, su correo electrónico y el tema de su proyecto plástico actual o por trabajar en el semestre, Lucero me comentó de manera verbal que no tenía un tema ante este planteamiento le solicité que identificara las emociones negativas y positivas que le evocaba la carencia de un tema de proyecto.

Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal de Lucero se manifiesta a través de sus reflexiones que comienzan con el planteamiento de su búsqueda temática, a pesar de las emociones negativas y su bloqueo de artista logra identificar emociones positivas; sus reflexiones demuestran capacidad de auto-observación y auto-reflexión, se vuelven potencialmente metacognitivas al tomar consciencia de los efectos de sus emociones y de las reflexiones al respecto de las mismas.

En el momento que comenzamos el taller pensé en que no tenía ningún tema artístico, ya que estoy aún en busca de el como yo escribí antes, el skate es una parte importante en lo que trabajo, sin embargo no es lo único que trabajo ni que deseo hacer, otro es el retrato, pienso que por medio de éste, puedo mostrar (las) personalidades e identidades de las personas, o fotografiarlas, sin embargo no sé cómo trabajar lo que estoy buscando, porque también no estoy totalmente segura de lo que estoy buscando.

Las emociones que me provoca esto en sí, las negativas:

Ansiedad, Miedo, Irritación, culpa, vergüenza, frustración, enojo, inseguridad y estrés. Así es, todas esas emociones me causa el no tener un tema definido, porque, veo como los demás avanzan, cómo los demás tienen ya sus ideas y temas definidos, cómo es que casi desde el inicio es que ellos ya traían una idea definida de qué es lo que buscaban.

A veces no sé porque no puedo definir lo que busco, me pregunto el por qué me cuesta tanto trabajo, por qué no puedo organizar todo eso que hay en mi cabeza, para comenzar a trabajar en esos temas e ideas; creo que todo eso me ha detenido en el avance como artista, tanto que llegué a pensar varias veces en qué hacía ahí, pero al pensarlo me daba cuenta de que nada más me llena tanto como el hecho de transmitir por medio de las fotografías y el grabado.

En cuanto a las emociones positivas

Simpatía, admiración, deseo, esperanza, sorpresa, valor, orgullo, satisfacción...

Todas esas emociones me causa el estar en este estado, ya que, a pesar de todo eso sigo luchando por encontrar eso que siento que me falta, sigo con la esperanza en que todo va a salir de la mejor manera, y me lleno de satisfacción, con algunos de mis trabajos y me parece que esto va mejorando.

Inteligencia Interpersonal

Es interesante ver que las reflexiones desde la Inteligencia interpersonal de Lucero tienen un sentido de auto-conocimiento, de sorpresa y auto-reflexión sobre su trabajo fotográfico en general:

Las emociones que causo a las demás personas mmmmmm...

Creo que es una parte que nunca me he puesto a reflexionar ya que tengo miedo a saber que no estoy haciendo las cosas bien.

En cuanto a lo poco que he notado es que no a todo(s) les parece que haga un buen trabajo de hecho a muchos no les interesa que es lo que estoy haciendo.

Alguna vez en fotografía me pasó que traje unas fotos y al parecer les sorprendió que fueran más como si nunca hubieran notado la capacidad en mi de poder hacer un "buen" trabajo fotográfico eso me dejó satisfecha que les gustaran mucho mis fotos, pero al mismo tiempo me hizo pensar en qué es lo estaba haciendo para que pensarán eso de mí.

Inteligencia Musical

En el cuestionamiento a través de la Inteligencia Musical, en la que Lucero muestra tener una menor utilización, llama la atención que se queda en el nivel de escritura descriptiva y no profundiza más al respecto.

¿Que si la música es parte de mi proceso creativo?

Creo que sí, ya que me anima mucho, al hacer mis trabajos, a veces algunas canciones me hace pensar en ideas, realmente creo que la música es muy necesaria en ese proceso.

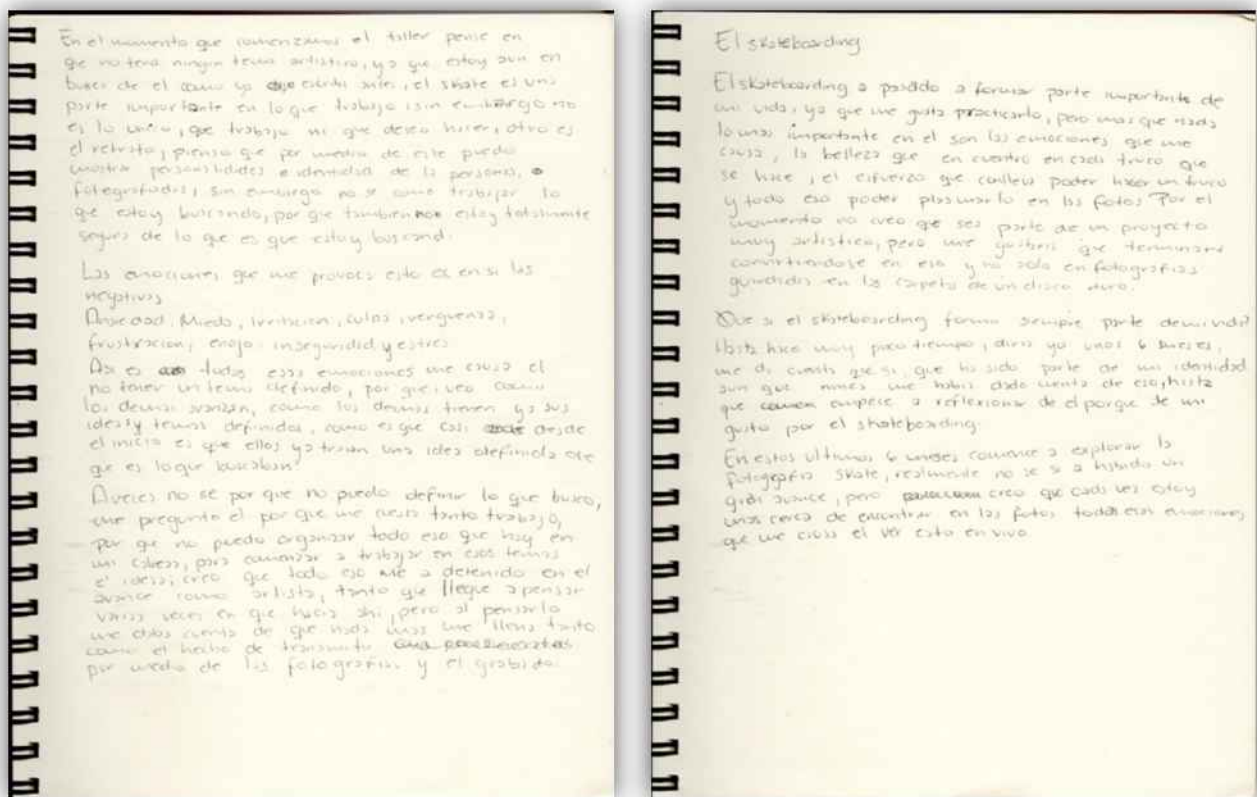


Figura 2.61. Págs. 1 y 3. Carpeta-proceso de Lucero.

Inteligencia Visuo-espacial

De manera intercalada a sus reflexiones, Lucero incluye en su carpeta-proceso tres fotografías en blanco y negro, en una de ellas (Figura 2.62 y 2.63) el protagonista de la imagen es un chico que se posa de pie detrás de su patineta en la penumbra; se muestra con un cabestrillo

en el brazo izquierdo, con la mirada perdida y una expresión de tristeza en actitud de recogimiento y vulnerabilidad como pensando en su incapacidad para poner en movimiento a su patineta debido a la lesión o añorando recuperarse para poder hacer de nuevo el skateboard. Es interesante que esta imagen pudiera tener una doble significación, el del bloqueo de artista de Lucero, quien se posa frente al tema del skateboarding sin poderlo ver y sin poder ponerse en acción.



Figura 2.62. Pág. 2. Carpeta-proceso de Lucero.

Tras revisar su carpeta-proceso me di cuenta que sí había un tema posible, aun cuando ella no quería verlo y darse cuenta, su tema era el skateboard.

En mi correo de retroalimentación inicial de la lectura y revisión de su carpeta-proceso le escribí lo siguiente:

Hola Lucero,

He estado revisando tus reflexiones y tu ausencia de tema de proyecto, en tu carpeta anexaré algunas de mis reflexiones al respecto.

Por lo pronto (considerando el bloqueo de artista) es importante agarrarnos de algo, y ese algo puede ser ese interés por el skateboarding, las fotografías que están en tu bitácora son interesantes, sin embargo puedes comenzar haciendo un análisis crítico de cada una de ellas desde la Inteligencia Visual (reflexionar y escribir sobre los aciertos y oportunidades de mejora desde un análisis formal de la imagen y/o aprovechando el libro que les ha dejado el Mtro. Monroy de la "Estética de la fotografía" de Francois Soulange.

Por el movimiento y velocidad se pueden aplicar tus conocimientos de fotografía y aprender mucho

¿Imaginas fotografías nocturnas de alguien haciendo skateboarding con una linterna de leds en la cabeza (de esas que luego venden en los semáforos) y captar las líneas que dibuja en el espacio al hacer sus acrobacias?

Tras hacer una búsqueda en algunos recursos electrónicos de la Biblioteca Digital de la UNAM (BiDi) encontré algunos artículos que me parece pueden interesarte sobre fotografías de skateboarding.

También te envió un artículo que habla sobre el arte y la creatividad en Tijuana con el que puedes reflexionar sobre la relación entre el arte y la ciudad de México y el skateboarding.

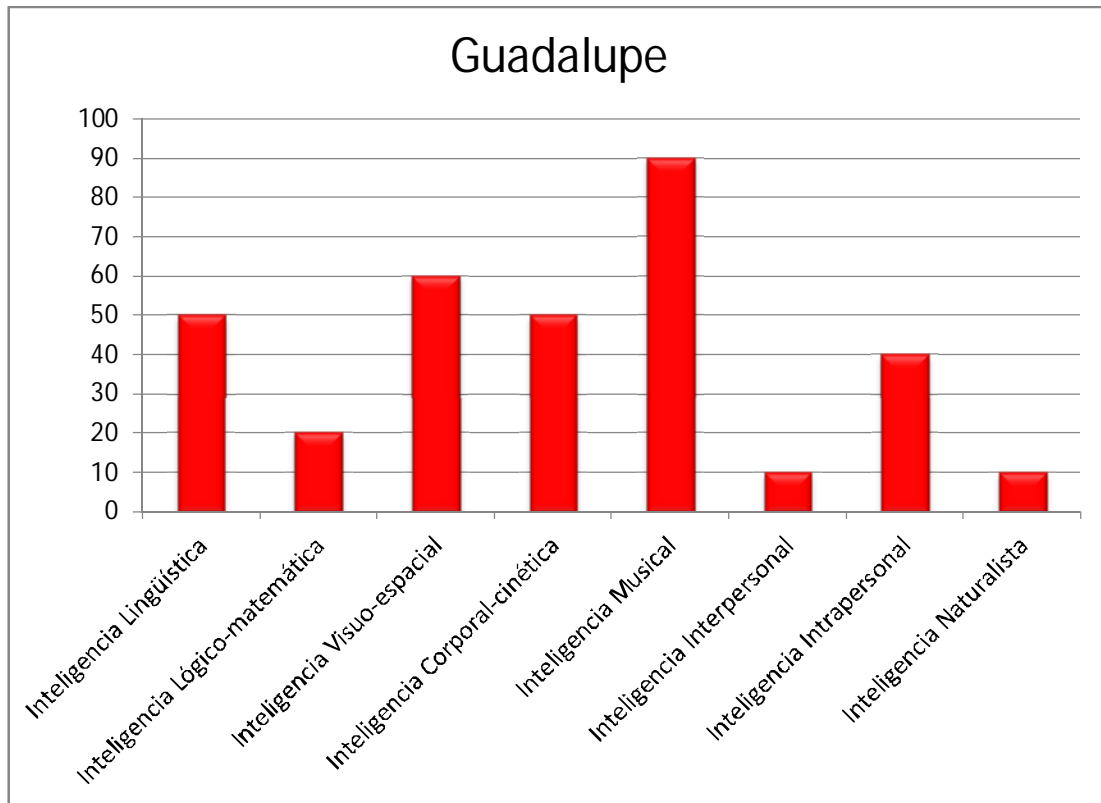
Revisa el artículo de la revista chilango donde indica los lugares donde se hacen deportes extremos callejeros en el D.F.

<http://www.chilango.com/ciudad/nota/2011/08/13/chilango-extremo>



Figura 2.63. Págs. 7 y 8. Carpeta-proceso de Lucero.

Guadalupe – Crítica a la Moda - (Octavo Semestre)



La primera impresión que tuve al conocer a Guadalupe fue el de una chica introvertida, su habitus expresa una atención especial en el cuidado de su cuerpo y su apariencia. La primera página de su carpeta-proceso tiene una fotografía de autorretrato de 2012 titulada "Agua", la fotografía ocupa la mayor parte de la página, junto a ella se leen fragmentos de la canción "Precious" de Depeche Mode (cuyo video oficial puede verse en <http://youtu.be/5hPCzFUmeas>):

Precious and fragile things
Need special handling
My God, what have we done to you?

We always try to share
The tenderest of care

Now look what we have put to you though

Angels with silver wings
Shouldn't know suffering
I wish I could take the pain for you

Depeche Mode

“Lups” como le gusta que le llamemos, inicia su trabajo de investigación artístico-narrativa desde la memoria reflexiva, bajo el título “Evocando sentimientos, emociones o recuerdos personales” que denota la utilización de las preguntas detonadoras del Job aid-001-IM en las siguientes 3 páginas recuerda, reflexiona y describe las experiencias y dificultades intrapersonales e interpersonales que experimentó por haber sido una niña rolliza a quien se acercaban sus compañeros para obtener ganancias secundarias como la tarea; nos relata las experiencias y emociones y el acoso que experimentó cuando debido a caer en anorexia y bulimia bajó de peso, así como su paso por la secundaria y la preparatoria hasta entrar a la ENAP.



En sus reflexiones demuestra una capacidad de utilización de su inteligencia intrapersonal y de autoconocimiento y sentido metacognitivo; se puede leer en sus reflexiones la autoconsciencia de sus dificultades para establecer relaciones interpersonales, lo cual correlaciona con la utilización de su inteligencia intrapersonal en su inventario de inteligencias múltiples. Son esas experiencias las que le llevan a cuestionar la belleza femenina y los estereotipos que dicta la moda, a la que denomina “belleza enfermiza”. Tras continuar trabajando la memoria reflexiva sus vivencias que forman parte del andamiaje de su proyecto, presenta el trabajo de identificación de emociones positivas y negativas asociadas a su proyecto con un breve análisis de las razones por las que experimenta dichas emociones. La identificación de emociones se encuentra enmarcando la fotografía de una fotografía a

blanco y negro de una chica que sostiene un tarro de cerveza quien se sale de ese estereotipo anoréxico de "belleza" y que nos introduce visualmente en su propuesta fotográfica (que nos explica más adelante): "liberar a la moda de un único estereotipo de belleza y demostrar la majestuosa diversidad estética que existe" (Figura 2.64).

Inteligencia Intrapersonal

Proyecto plástico

(Identificar emociones referentes al proyecto)

= **Empatía** =

Simpatía: Porque me identifico con los sentimientos de las demás mujeres afectadas.

Bondad: Porque quiero contribuir en el bienestar de alguien más.

Respeto: Considero como digno, bueno y valioso el tener una belleza diferente a la establecida.

Optimismo =

Esperanza y anticipación: Tengo esperanza de que mi investigación y proyecto plástico cambie, aunque sea algunas percepciones... y tengo la expectativa de que esto suceda.

= **Seguridad** =

Valor: Tengo el valor de seguir al pie de la letra mis creencias con mis acciones.

Confianza: Tengo fe en mí misma porque sé que puedo lograr mis objetivos (aunque sea en menor medida) en relación al proyecto plástico.

= **Emociones Negativas** =

Irritación: Ciertos temas y aspectos de mi tema me hacen enojar porque son cosas que me han hecho daño a mí y a personas cercanas.

Soledad: Es un tema que aunque es muy general resulta ser a la vez muy personal lo que muchas veces hace que no exteriorice mi proyecto.

¿Cómo puedo resolver los problemas asociados a las emociones positivas o negativas asociadas a tal o cual aspecto de mi proyecto creativo o mi proyecto plástico?

Yo creo que la resolución de problemas radica en un equilibrio emocional y racional. Cualquier extremo de resolución de problemas no es bueno. Habría pues que racionalizar las emociones y emocionar la razón (esto aplicando a ambos tipos de emociones: positivas/negativas).

Generalmente racionalizan demasiado las cosas positivas lo cual da como resultado que yo sea bastante fatalista. He ahí un fallo enorme, no sólo con mi proyecto sino con mi propia vida.

Tengo entonces que racionalizar más mis emociones negativas y menos las positivas...equilibrar.

Guadalupe analiza brevemente cada una de las emociones positivas y negativas que le evoca la temática de su proyecto. Al utilizar la pregunta detonadora del Job aid-001-IM's: ¿Cómo puedo resolver los problemas asociados a las emociones positivas o negativas asociadas a tal o cual aspecto de mi proyecto creativo o mi proyecto plástico? Muestra la

autoconsciencia de la importancia de la relación entre lo racional y lo emocional, como en sus reflexiones previas se advierte un sentido metacognitivo que resulta no sólo en la autoconsciencia, sino en la reflexión anticipada en la planeación.

Las reflexiones desde la Inteligencia Visuo-espacial denotan conocimientos de educación visual, sin embargo, el sentido de la pregunta no es aplicado y orientado al análisis de los problemas visuo-espaciales propios del proyecto de Guadalupe. Esta misma distancia se aprecia en las reflexiones desde la Inteligencias Musical, Naturalista, Lógico-Matemática y de Lenguaje, el nivel de reflexión se limita al nivel descriptivo, especulativo o a la manifestación de opiniones personales como se puede apreciar a continuación:



Figura 2.64. Pág. 6. Carpeta-proceso de Guadalupe.

Inteligencia Visuo-espacial

¿Cómo puedo resolver los problemas relacionados al espacio-formato, la estructuración, el color, las texturas, dimensiones, etc.?

Cada imagen debe ser pensada en cuanto a lo que se quiere transmitir. El color expresa temperatura, recuerdos, asociaciones, etc. Las texturas expresan sensaciones, espacialidad y movimiento. Las dimensiones y el formato deben de ser pensados según nuestro argumento y lo que queremos dar a entender al receptor.

Nuestro cerebro está lleno de referencias que nuestros sentidos han asociado a recuerdos que muchas veces son inconscientes, más nuestra obligación como artistas visuales sería poder hacerlos conscientes para lograr hacer metáforas visuo-espaciales.

Inteligencia Musical

Se puede utilizar la música para cualquier proceso creativo, ya sea que la música sea la pieza en sí o como amenizadora. La música, al igual que muchas cosas, transmite emociones y sentimientos y evoca recuerdos y sensaciones. El uso de la música durante el proceso creativo puede ayudar al desarrollo de nuestro proyecto.

Inteligencia Naturalista

¿Cómo puedo incorporar fenómenos naturales, seres vivos o conciencia ecológica?

Mediante el uso de la imagen como publicidad y medio de reflexión. La imagen tiene la capacidad por sí misma de expresar sentimientos que afecten a las masas. La preocupación por la vida debería de ser siempre un tema que afecte nuestras vidas ya que somos humanos y nuestra preservación nos concierne así como la preservación de otros seres vivos y la tierra en sí.

¿Cómo puedo incorporar materiales o prácticas ecológicas a mi proceso creativo?

Materiales: Investigando qué tipo de papeles son reciclados o utilizando basura para generar una obra plástica.

Prácticas: El uso de la imagen donde se muestre la realidad, se interprete o inclusive se presente (instalación) algún componente de la naturaleza que nos concierna.

¿Cómo puedo resolver los problemas ecológicos asociados a tal o cual aspecto de mi proceso creativo o mi proyecto plástico?

Lo único que aplicaría sería el uso de material menos contaminante y el respeto al medio natural en cualquiera de las fotografías que realice.

Inteligencia Lógico-Matemática

¿Cómo puedo utilizar el pensamiento crítico en mi proceso creativo o en mi obra?

En mi opinión no siempre es necesario utilizar el pensamiento crítico pero específicamente en mi proyecto es bastante necesario. Al hacer una crítica social se requieren bases teóricas y datos reales que la reafirman y la respalden. La belleza es un tema que se ha tocado desde la antigüedad y no deben de dejarse de lado las teorías sobre esto para posteriormente desarrollar un criterio personal que incluya conceptos universales.

¿Cómo puedo utilizar números, cálculos, lógica, clasificaciones (qué dimensiones y proporciones ha de tener mi obra)?

Teniendo en cuenta que en ningún aspecto de la realidad se puede omitir esto. Ya sea que nos demos cuenta o no, siempre existirá lógica en el mundo y en uno mismo (aunque sea reducida, en ciertos individuos). Existen axiomas matemáticos que dan a notar que la lógica y las matemáticas están en todo. Ya sea para saber las proporciones o medidas, siempre habrá un pensamiento matemático de trasfondo.

¿Cómo puedo resolver los problemas lógico-matemáticos asociados a tal o cual aspecto de mi proceso creativo o mi proyecto plástico?

Ordenando el pensamiento. Hay que diferenciar lo subjetivo de lo objetivo...Lo científico de lo artístico. Ningún antagonismo está peleado con su opuesto, sólo hay que tener en cuenta la procedencia del pensamiento para obtener un pensamiento propio con fundamento.

Cabe mencionar aquí que en su carpeta-proceso en las páginas 7 y 8 (Figura 2.65), Guadalupe presenta el planteamiento de su proyecto a manera de un protocolo de investigación impreso y pegado en su carpeta-proceso, este breve documento de página y media expone el tema, título probable, planteamiento del problema, justificación, objetivos particulares y objetivo general de su proyecto; este formato derivado de la investigación científica y su desarrollo nos permite conocer otros aspectos de la utilización de la Inteligencia Lógico-matemática de la estudiante al demostrar el uso del pensamiento heurístico y el pensamiento científico. En este texto Guadalupe también nos demuestra su capacidad para ejercer la reflexión anticipada en los aspectos referentes a la planeación de su proyecto a través de los objetivos particulares y el objetivo general donde indica:

OBJETIVOS PARTICULARES:

Primeramente se expondrá la breve historia de moda así como a sus destacados exponentes, esto para posteriormente hacer una comparación (mediante fotografía) de los cambios que han sufrido las mujeres desde el inicio de la fotografía de moda hasta la actualidad.

Esta investigación además de ser "terapéutica" tiene como propósito demostrar a la sociedad que la belleza no es sólo una y como dije anteriormente, si la fotografía de moda enjauló a la belleza en un estereotipo, mi propósito es tratar de liberarla y demostrar la majestuosa diversidad estética que existe. Toda esta demostración se plasmará en un objeto plástico.

Se elaborará una revista donde se utilizarán modelos no convencionales para ejecutar una dura crítica a la fotografía de moda mediante fotografía de moda.

Será de provecho la investigación previa y la recopilación de información de diferentes disciplinas que aborden el tema de la belleza así como el uso de datos reales de índole informativa, reflexiva y crítica.

Se pretende un cambio, aunque sea milimétrico, en la percepción de algunas mujeres y una interrogante a los fotógrafos en la elección de modelos en cuanto a la responsabilidad que tienen como productores de imágenes, esto más que nada porque la gran mayoría (si no es que todas) de las modelos actuales tienen problemas de salud y a su vez (mayormente de manera indirecta) generan problemas a otras tantas que pueden llevarlas inclusive hasta la muerte.

El mundo se mueve en imágenes y si existe la manera de romper con una moda que hace daño que mejor que empezar uno mismo, en este caso como mujer y como fotógrafa...sembrando tan sólo una semilla.

OBJETIVO GENERAL:

Demostrar la diversidad estética de las mujeres desmitificando los cánones de belleza establecidos en la fotografía de moda y generar conciencia a la sociedad y a los fotógrafos acerca de esto y de las repercusiones que ha traído el manejo de la imagen en la percepción.

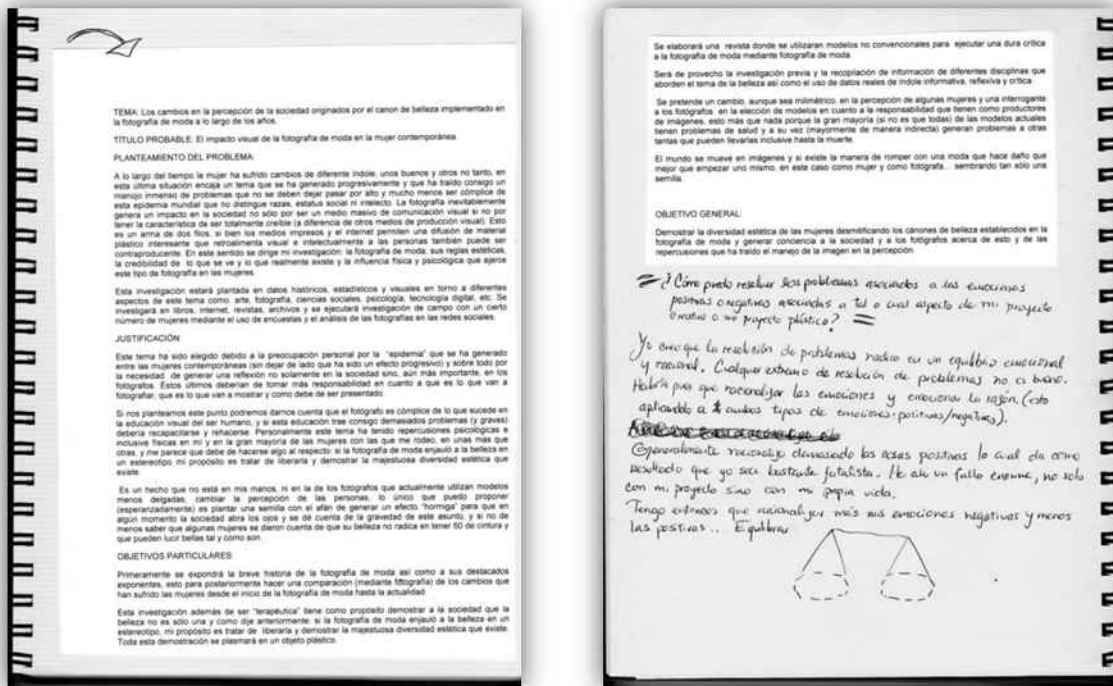


Figura 2.65. Págs. 7 y 8. Carpeta-proceso de Guadalupe.

Inteligencia de Lenguaje

¿Qué puedo leer al respecto de mi tema?

Además de la bibliografía que planeo utilizar, sería bueno leer novelas respecto a esto. En las novelas siempre se aprenden cosas más allá de la información. Uno se emociona, lo cual es un buen incentivo para momentos de creatividad.

¿Cómo puedo utilizar la palabra oral o escrita en mi obra o en mi proceso creativo?

La palabra es un medio de comunicación muy fuerte, para mí es lo más fuerte. Creo que en mi corta vida me he conmovido más por las palabras, por lo musical y por lo corporal que por la imagen en sí (imagen plástica)...He pensado en adjuntar texto en mis imágenes aunque en este punto aun no sé qué exactamente.

En las reflexiones detonadas a través de la Inteligencia Corporal-Cinética se aprecia un acercamiento a su proyecto fotográfico, sin embargo, se mantiene un nivel descriptivo y especulativo sin llegar a la planificación en la reflexión anticipada.

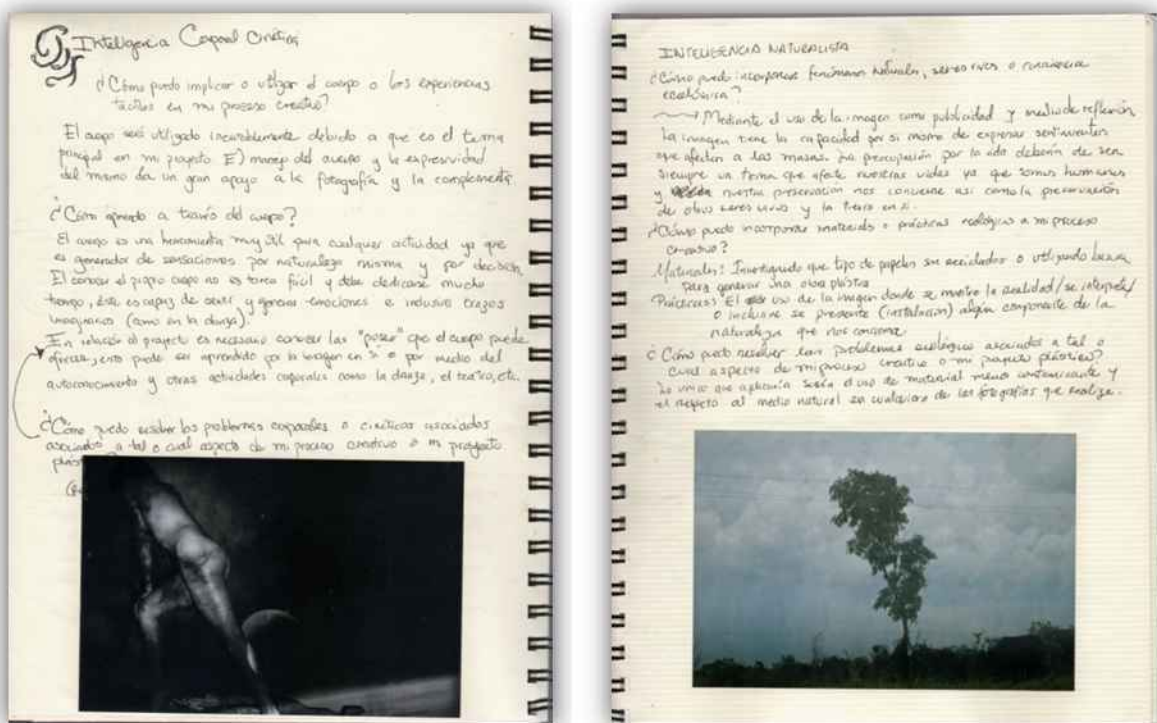


Figura 2.66. Págs. 12 y 13. Carpeta-proceso de Guadalupe.

Inteligencia Corporal-Cinética

¿Cómo puedo implicar o utilizar el cuerpo o las experiencias táctiles en mi proceso creativo?

El cuerpo será utilizado inevitablemente, debido a que es el tema principal en mi proyecto. El manejo del cuerpo y la expresividad del mismo dan un gran apoyo a la fotografía y la complementa.

¿Cómo aprendo a través del cuerpo?

El cuerpo es una herramienta muy útil para cualquier actividad, ya que es generador de sensaciones por naturaleza misma y por decisión. El conocer el propio cuerpo no es tarea fácil y debe dedicarse mucho tiempo, éste es capaz de sentir y generar emociones e inclusive trazos imaginarios (como en la danza).

¿Cómo puedo resolver los problemas corporales o cinéticos asociados a tal o cual aspecto de mi proceso creativo o a mi proyecto plástico?

En relación al proyecto es necesario conocer las "poses" que el cuerpo puede ofrecer, esto puede ser aprendido por la imagen en sí o por medio del autoconocimiento y otras actividades corporales como la danza, el teatro, etc.

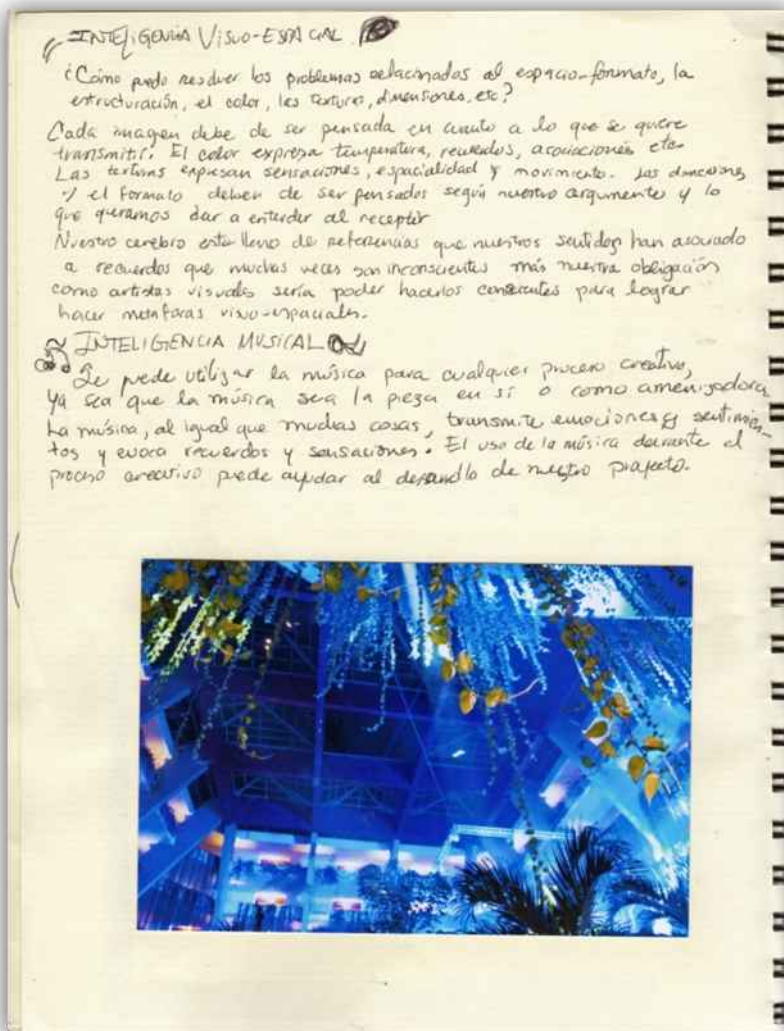


Figura 2.67.
Pág. 14. Carpeta-
proceso de
Guadalupe.

En las reflexiones detonadas a través del cuestionamiento desde la Inteligencia Intrapersonal se mantiene un nivel descriptivo pero logra hacer observaciones sobre las reacciones, sentimientos y emociones que el proyecto de Guadalupe detona en las personas, demuestra capacidad de autoevaluación y voluntad para revisar a mayor profundidad estas reflexiones, también demuestra un sentido metacognitivo y de autocrítica. Es interesante ver que de acuerdo al Inventario de Inteligencias Múltiples, Guadalupe mostró una utilización baja de la Inteligencia Interpersonal pero a pesar de ello es en esta inteligencia donde ella muestra un mayor nivel reflexivo.

Inteligencia Interpersonal

¿Cómo puedo evocar sentimientos o emociones positivas o negativas en los demás?

Creo que cualquier medio permite evocar. Las artes en general tienen como propósito desarrollarse intrapersonalmente para lograr conectar con el espectador. Al analizarse a uno mismo y al analizar un tema de manera subjetiva-objetiva (equilibrio) se puede lograr el traspaso de emociones al receptor. Hay que tener en cuenta cuales son las emociones que quiero exteriorizar más, creo que, a diferencia del método científico, no se pueden esperar resultados exactos.

¿Qué emociones o sentimientos me evocan los demás con relación a este tema o asunto?

Varían según el tipo de personas. Existen personas que aún no entienden el problema que planteo...incluso lo admiran diciendo "qué bonita te ves" cuando claramente existe una falla alimenticia y de salud en la persona admirada. Alaban eso mientras a mi lado hay una chica con kilos de más a la que nunca dirán tal cosa...Hacen daño sin darse cuenta y eso me enoja un poco.

Al contrario de esto, también (algunos) me hacen sentir feliz...Personas estudiadas que entienden que es un problema social importante y me apoyan mucho.

Sentimientos de desesperación también aparecen cuando veo a mi alrededor chicas quejándose de su "gordura" cuando son bastante delgadas o cuando amigas mías (bueno, fue sólo una) se desmayan por no comer.

Yo sé que al ser algo perceptual cuesta trabajo entenderlo y no debería de "enojarme" pero sí, a veces la gente me hace enojar.

¿Cómo puedo resolver los problemas interpersonales relacionados con mi proceso creativo o mi proyecto plástico?

Siendo más tolerante...

Entendiendo que la gente no hace las cosas que me molestan intencionalmente. Tal vez todos mis problemas interpersonales en relación a este tema se solucionen al acabarlo...

Inteligencias Visuo-espacial y de Lenguaje

En las siguientes páginas Guadalupe presenta fotografías a color y a blanco y negro proporcionando las salidas visuales que son parte del concepto de Investigación Artístico-Narrativa aplicado a su proyecto y a su carpeta-proceso: Cada fotografía es acompañada de citas de diferentes autores, cada una nos habla de la belleza desde diferentes perspectivas y enfoques (Figuras 2.68, 2.69 y 2.70)



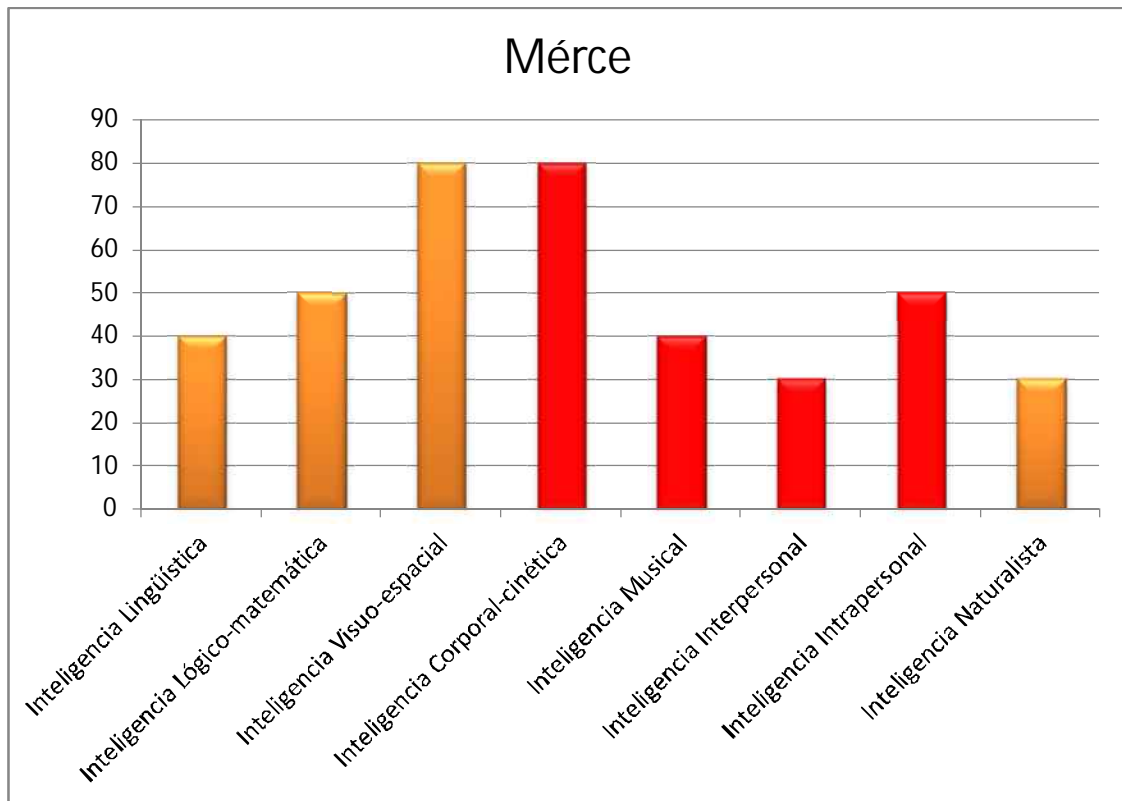
Figura 2.68. Págs. 29 y 31. Carpeta-proceso de Guadalupe.



Figura 2.69. Págs. 30 y 36. Carpeta-proceso de Guadalupe.



Figura 2.70. Págs. 33 y 39. Carpeta-proceso de Guadalupe.



Mérce, una chica delgada, cabello muy corto, inquieta y sonriente, su inquietud refleja su alta utilización de su Inteligencia Corporal-Cinética.

Inteligencia Intrapersonal

El trabajo de identificación de las emociones negativas que Mérce experimenta con relación a su proyecto es presentado en un listado con una disposición espacial particular, en el cual además utiliza además de un orden específico, diferentes tamaños de letra, donde se percibe la intención para enfatizar el enojo, la soledad, la culpa, la inseguridad, la vergüenza y la frustración (Figura 2.71).

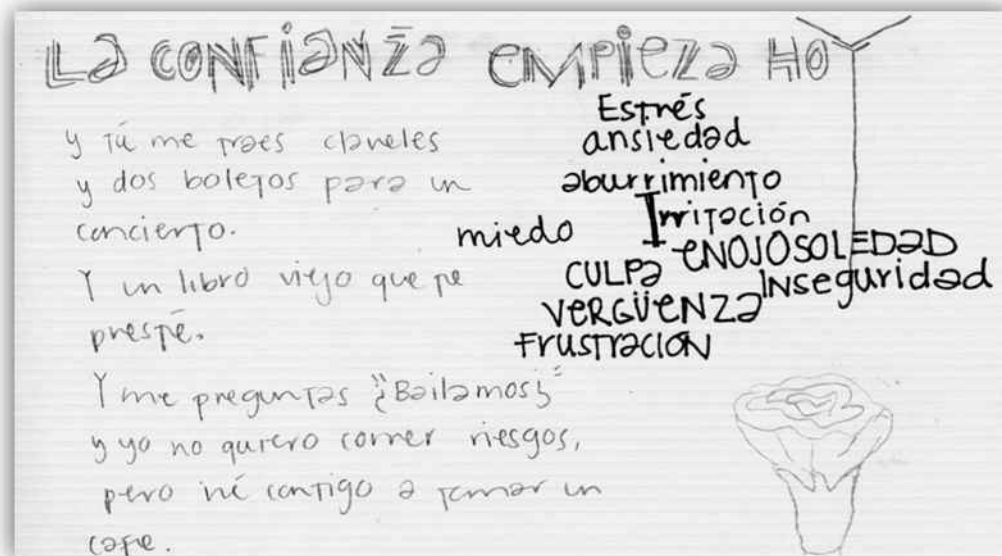


Figura 2.71. Pág. 1 (Detalle). Carpeta-proceso de Mércé.

La frase inicial "La confianza empieza hoy" contrasta con el ejercicio de identificación de emociones negativas, esta frase parece una respuesta consciente a dichas emociones negativas. Tras la identificación de emociones en una entrada nueva comienza a describir el tema de su proyecto, los espacios habitables y el cuerpo y es a partir de esta exploración desde la Inteligencia Corporal-Cinética y la Inteligencia Visuo-espacial a través de la reflexión sobre el espacio personal describe con un sentido de autoconsciencia y autoconocimiento a su habitación como el lugar donde experimenta diferentes emociones negativas que poco a poco va relacionando a su proyecto, identificando las causas y detonadores de las emociones previamente listadas.

Estrés, Ansiedad, Aburrimiento, miedo, Irritación, culpa, enojo, soledad, inseguridad, vergüenza, frustración

19. Marzo. 2013

Espacios habitables y el cuerpo, o cómo interacciona el cuerpo en espacios específicos.

El espacio personal como espacio de captura de múltiples pensamientos y sentimientos sumamente íntimos. El cuerpo como proveedor de vida a un espacio, y el espacio como un lugar oculto.

En mi habitación resido, en mi habitación me desprendo de lo que quiero y de lo que no quiero. En mi habitación sufro, lloro, me conozco.

En mi habitación me encuentro a lado mío, me juzgo, me destruyo.

En mi habitación existe todo lo que no quiero ver de mí y es forzoso existir, nadie me obliga, yo me obligo.

Éste tema que yo misma elegí, me provoca mucha frustración y mucho miedo. Miedo de llorar con lo que pueda encontrar.

Tanto trabajo me cuesta que sólo he podido realizar sesión y media de fotografías.

Mucha tristeza de lo que pueda implicar este proyecto para las demás chicas y chicos.

Me provoca inseguridad seguir con este proyecto hablando técnicamente, ya que mis fotografías son en blanco y negro, porque me parece que visualmente evocan esa intimidad de la que quiero hablar, pero la última sesión que realicé no ~~quedó~~ salió como esperaba, aunque tenía en mente que eran pruebas, pero me desanimé bastante.

Mérce continúa utilizando las preguntas detonadoras del Job aid-001-IM's para investigar su proyecto desde la Inteligencia Intrapersonal. Demuestra su capacidad para ejercer la reflexión anticipada en la planeación y tras haberse enfocado en su entrada anterior a las emociones negativas, en estas nuevas reflexiones comienza a modificar el enfoque hacia las emociones positivas donde nuevamente se apoya en su gran utilización de la Inteligencia Corporal-Cinética:

20. Mar. 2013

¿Cómo puedo evocar sentimientos, emociones o recuerdos personales?

Me parece que podría iniciar haciendo consciente mi estadía en mi habitación, ya que llevo tanto tiempo, aproximadamente 24 años viviendo en esa habitación y se ha vuelto tan común y cotidiano estar en él, que casi pasa desapercibido.

Una vez haciendo consciente esto, hacer un recuento de los momentos más personales, para que el recuerdo me lleve a evocar los sentimientos y emociones.

Ahora me gustaría hablar de los sentimientos positivos, porque si es verdad que me provoca mucho miedo, y estrés e inseguridad y más, es un tema que yo elegí por gusto, interés y que me provoca gran satisfacción experimentar y ahondar en él.

Me inspira demasiado hablar sobre las cuestiones casi místicas que el cuerpo es capaz de poseer, y de todas las implicaciones que conlleva la relación del cuerpo con el medio, con el ambiente, con el espacio.

Es un interés que proviene de mi gran amor por el baile.

Recuerdo que parte de la enseñanza era la visualización y concientización del cuerpo en el espacio, no sólo en la parte física y corpórea, sino desde un ámbito más mágico, más quinesésico y por supuesto emocional.

Inteligencia Interpersonal

La respuesta de Mércé al cuestionamiento a través de su Inteligencia Interpersonal inicia con un ejercicio de memoria reflexiva donde describe la experiencia de entrevistar a los modelos para su proyecto. Es muy interesante ver que sus reflexiones van mostrando su capacidad de auto-observación, demuestra además un sentido metacognitivo al tomar consciencia de los beneficios que le reportó la utilización de esas entrevistas previas al acto fotográfico lo cual deriva en una mejoría del estado de ánimo de Mércé:

¿Cómo puedo evocar sentimientos o emociones positivas o negativas en los demás?

Anteriormente realicé una especie de entrevista que video grabé, y que a partir de esto podía adentrarme en las experiencias de las modelos, para partir de ello y realizar las imágenes.

La entrevista consistía en las siguientes preguntas:

¿Qué haces cuando estás solo(a)?

¿Qué parte de tu casa ocupas más?

¿Cómo te sientes y qué piensas cuando estás solo?

A partir de estas preguntas podía conocer un poco más al modelo, e imaginar la pose, la acción, la iluminación, y demás aspectos técnicos de la imagen.

Me parece que de esta forma realmente pude captar parte de esos momentos más personales e íntimos, que estas personas quisieran compartirme.

Ahora que lo escribo me doy cuenta de que era una buena forma de trabajo, y que si bien no fue un gran acierto en cuestión de imagen, creo que sí fue un acierto en cuestión de investigación y proceso del proyecto ¡Y debería retomararlo!

Mércé se animó otra vez

Que el espectador pueda reconocer esos momentos íntimos en un espacio en particular, y que él mismo evoque esos momentos.

Y contestando a la pregunta creo que a partir de estas preguntas puedo evocar en los modelos, este estadio. Y más adelante evocar parte de lo mismo en el espectador.

Posteriormente Mércé recapitula y resume a través de un pequeño mapa conceptual las relaciones de la Inteligencia Intrapersonal, el espacio personal y el cuerpo. Es una demostración de la utilización de su Inteligencia Lógico-Matemática. Su expresión “ahora que lo escribo me doy cuenta de que era una buena forma de trabajo, y que si bien no fue un gran acierto en cuestión de imagen, creo que sí fue un acierto en cuestión de investigación y proceso del proyecto ¡Y debería retomararlo!” Tiene un sentido metacognitivo, en la memoria

reflexiva toma consciencia de los aspectos positivos de su experimentación y abordaje a través de la entrevista a sus modelos; deja de lado la negativización y toma consciencia de los aspectos positivos y negativos de dicha experiencia. Esta toma de consciencia deriva en emociones positivas que la animan a continuar su proyecto.

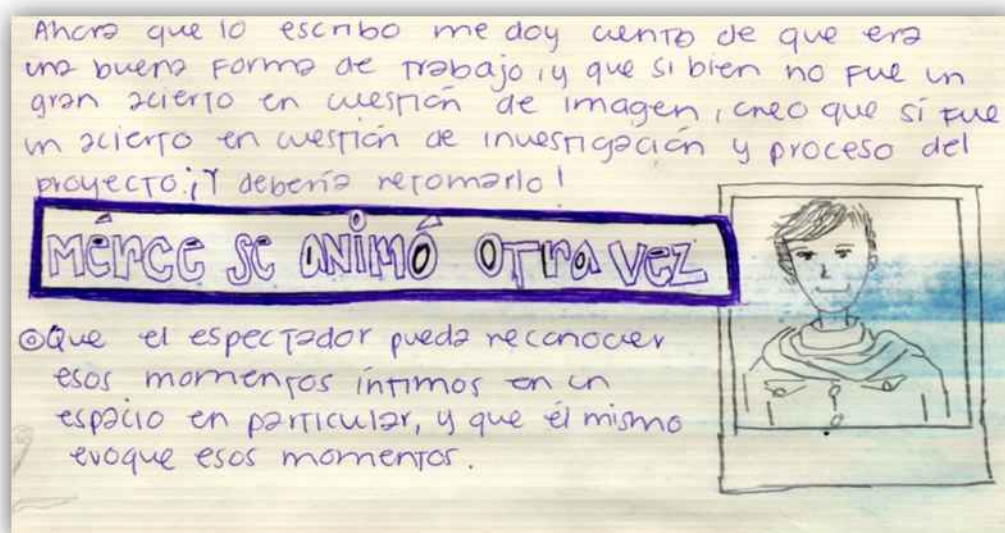


Figura 2.72. Pág. 3. (Detalle) Carpeta-proceso de Mércé.

Inteligencia Musical, Intrapersonal y Corporal-Cinética

En las reflexiones del abordaje de la investigación de su proyecto desde la Inteligencia Musical involucra también el uso de la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Corporal-Cinética, Mércé demuestra una vez más su capacidad de introspección, auto-observación y autoconocimiento:

¿Cómo puedo utilizar música o sonidos, ritmos o referencias melódicas en mi proceso creativo o en mis obras?

Me parece que la soledad es silencio, es vacío, pero no hablo de esa soledad casi como sinónimo de desolación, sino como el momento más íntimo con uno mismo, ese momento donde escuchas los pensamientos, pero entonces no es silencio, porque escuchas tus pensamientos, escuchas tus movimientos, tu respiración, tus latidos, sí, no hay silencio, hay como un stand by, como un paro energético, como una suspensión de todos los elementos...se escuchan ruidos orgánicos.

Y contestando a la pregunta creo que a partir de estas preguntas puedo evocar en los modelos, este estado. Y más adelante evocar parte de lo mismo en el espectador.

ESPACIO PERSONAL Y CUERPO *ventanas*

momentos íntimos
soledad

espacio físico — relación espacial
el espacio personal como algo común.

Fusión del cuerpo y el espacio > interacción

¿cómo puedo utilizar música o sonidos, ritmos o referencias melódicas en mi proceso creativo o en mi obras

Me parece que la soledad es silencio, es vacío, pero no hablo de esa soledad casi como sinónimo de desolación, sino como el momento más íntimo con uno mismo, ese momento donde escuchas los pensamientos.

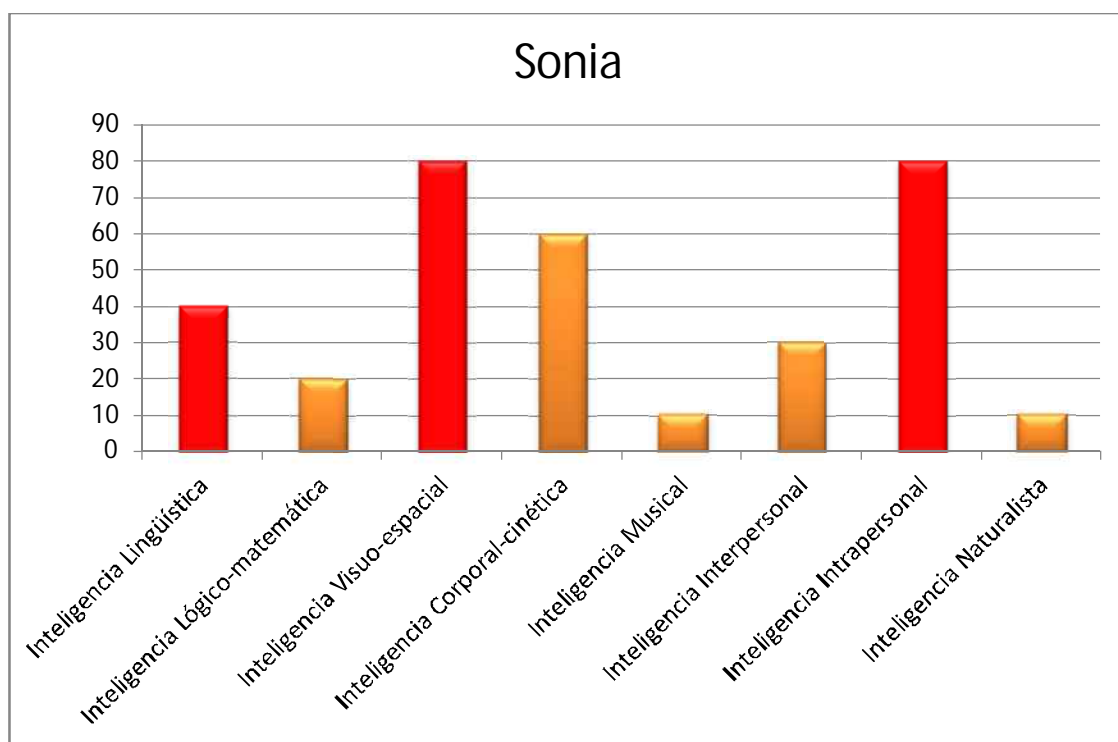
Pero entonces no es silencio, porque escuchas tus pensamientos, escuchas tus movimientos, tu respiración, tus latidos, sí, no hay silencio, hay como un stand by, como un pero energético, como una suspensión de todos los elementos. ...

Se escuchan ruidos orgánicos.

que me da el fundamento de la hoja en blanco

Figura 2.73. Pág. 4. Carpeta-proceso de Mércé.

Sonia - Recuerdos Melancolía - (Octavo Semestre)



Las implicaciones de las emociones en el proceso creativo son diversas, por ejemplo, el choque cognitivo-emotivo, la interacción entre las emociones positivas y negativas, el manejo del riesgo y la incertidumbre o la capacidad para experimentar emociones positivas o estados de hipomanía. (para mayor información sobre las implicaciones de las Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal y la educación artística consultar a Batres Prieto, 34-54). Otros aspectos son la relación entre el ambiente emocional, la motivación intrínseca en contraposición a la motivación extrínseca y la interdependencia entre el aprendizaje y las emociones que nos lleva a entrar en el espinoso terreno del grado de involucramiento emocional que como docentes podemos y debemos establecer con los estudiantes.

Considero pertinente hacer esta introducción al análisis del trabajo reflexivo de Sonia, una chica nerviosa, delgada, que impresiona tímida y un tanto insegura ya que la lectura de sus reflexiones sobre el tema de la melancolía como tema de su proyecto y las salidas visuales en su carpeta me llevaron no sólo a sentir una gran empatía, sino también a sentir una preocupación por Sonia. Tras la lectura y revisión de su carpeta-proceso, en la siguiente

sesión semanal al entregarle su carpeta-proceso le pedí que me diera algunos minutos para platicar con ella al terminar la sesión (he de comentar que esta decisión riesgosa la tome con la seguridad que me daba mi formación médica y mis conocimientos de la Terapia Racional Emotiva y Terapia Cognitivo-Conductual que yo misma había aprendido años atrás en mi propia sesiones de terapia y las cuales continúo utilizando desde que mi psicóloga me dio de alta diciéndome “ahora ya tienes todas la herramientas, ahora eres responsable de lo que piensas, sientes y haces”). Le comenté a Sonia que me preocupaba que ella estuviera sufriendo una depresión grave (ya que escribió síntomas emocionales y físicos de la misma además de describir que experimentaba ideación suicida) por lo que le propuse platicar en otro ambiente, tomando un café y ella accedió. Así pues ya en otro ambiente le propuse que hiciera el inventario de depresión de Beck (que yo había impreso la noche anterior) y tras hacer el puntaje encontramos que en efecto estaba cursando por una depresión mayor la cual había sido detonada unos meses atrás tras la muerte de dos familiares cercanos y un duelo no resuelto. Siendo que el camino a Ciudad Universitaria no me desviaba de mi camino y teniendo en mente el riesgo de involucrarme más con el estado emocional de Sonia, decidí proponerle llevarla al Centro de Atención al Público ubicado en el sótano del edificio de posgrado de la Facultad de Psicología y ella aceptó. Tras hacer indagaciones sobre el proceso de admisión como paciente para acudir a la consulta, resulta que tendría que anotarse en una línea de espera y acudir en cierto periodo a las cinco de la mañana (por la gran demanda) y pasar por un proceso de selección, pero milagrosamente la señorita del mostrador nos comentó que un paciente había cancelado una sesión y que si ella estaba dispuesta a acudir la siguiente semana podría evitar el engorroso proceso de selección y que la única condición sería que en la sesión habría varios estudiantes de posgrado de la facultad. Sonia accedió y la siguiente semana acudió con su madre y comenzar el proceso de aprendizaje de nuevas herramientas emocionales. A continuación comparto algunas reflexiones de Sonia.

Melancolía transitoria que va y viene en cada ocasión, de tristeza, necesidad, enfermedad, problema, temor, aflicción, enojo, perturbación mental o cualquier tipo de cuidado, descontento o pensamiento que cause angustia, torpeza, pesadez y vejación del espíritu y cualquier ánimo opuesto al placer, la alegría, el alboroto, el deleite, que nos causa indolencia o disgusto.

Melancolía. Un humor establecido, fija
Color de la melancolía, negro, depende de las mezclas de los humores.
Característica inherente al hecho de ser criaturas mortales.
Hasta en el interior de la risa hay tristeza
En medio de nuestro gozo hay siempre algo agrio que nos ahoga.”
“Todo se colapsa, te sientas frente a mí y por un minuto no pienso en el fin. Quisiera que el instinto permaneciera en el presente pero eso es imposible, todo se colapsa...
Sonia”
“Estoy tan desgastada, me pregunto ¿Por qué me obsesiona el tema de la melancolía? Más que tema la veo como una filosofía de vida, toda esta historia mágica de explicar de dónde proviene la tristeza es el reflejo de querer conocer parte de la vida.
Por alguna razón cuando estás triste entras en un estado íntimo, es un sentimiento que pocos dejan ver, se nos ha dicho siempre que el sentimiento ideal es la felicidad, ~~pienso que eso es una mentira más, empleada por los sistemas~~
Una felicidad mentirosa, efímera que se obtiene a través de ~~material~~ objetos superficiales, otorgándonos unas horas de sonrisas y de plenitud con la vida,
~~No sé qué sea la felicidad, sin embargo no creo que la felicidad solo puede experimentarse a través de la tristeza.~~
Quisiera conocer a alguien feliz, porque en la ciudad sólo observo miradas apagadas, tristes, ~~sin motivación alguna~~, con la única motivación de vivir es trabajar, ganar dinero, sobrevivir al día, ~~gastar, repetir~~. No encuentro caras felices ~~no~~ y no es culpa de alguien, es culpa de todo, lo político, lo social, lo emocional, de no encontrar un camino estable...
Melancolía,
Tú que todo lo sabes, poco revelas
Inexorable ante lágrimas banales
Infalible humor
Poseedora inescrutable de belleza
Transformas amor en tristeza y viceversa
Tus labios negros como el chapopote
Son deseo que envenena...

He mantenido contacto por correo electrónico con Sonia y en sus últimos comunicados me comentó que en su proyecto de titulación sobre gestión de una exposición fotográfica está trabajando sobre la sintomatología y causas de la depresión, al proyecto le ha titulado

"Depressio" y ha trabajado bocetos, antecedentes e investigaciones sobre el tema y en la última fase realizará retratos fotográficos.

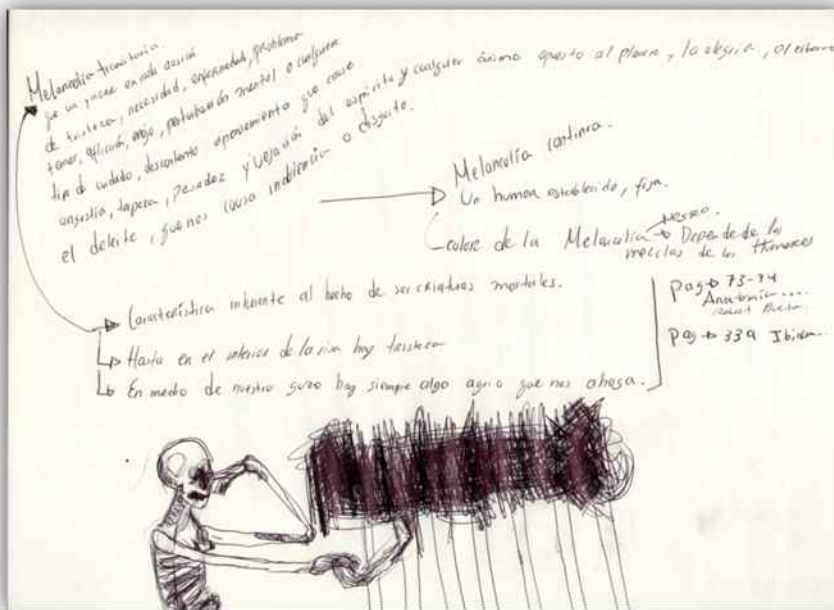


Figura 2.74. Pág. 1. Carpeta-proceso de Sonia

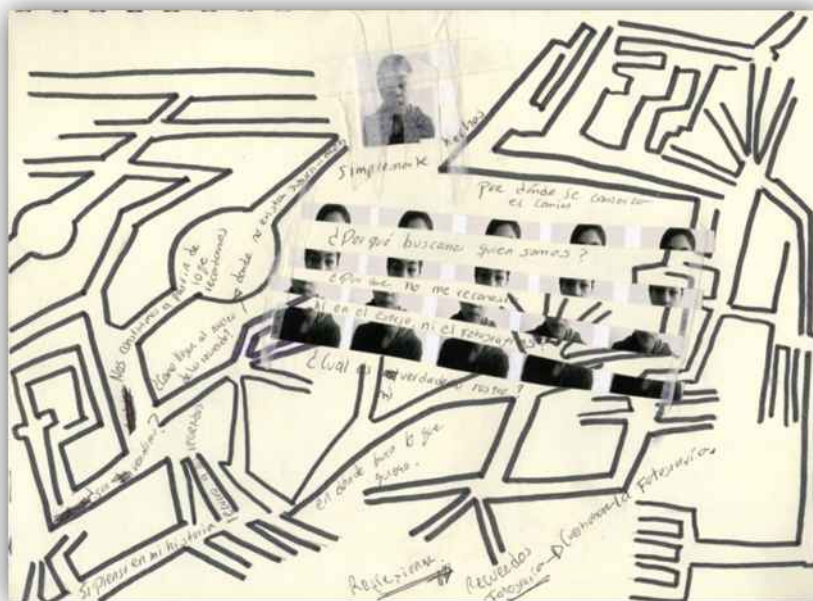


Figura 2.75. Pág. 6. Carpeta-proceso de Sonia



Figura 2.76. Pág. 8. Carpeta-proceso de Sonia



Figura 2.77. Págs. 4 y 10. Carpeta-proceso de Sonia

Cuarta Unidad (03 y 10 de abril de 2013)

Cuestionamiento a través del Nivel Sensoperceptual

En la segunda sesión de trabajo nos enfocamos en trabajar con el nivel sensoperceptual, al inicio de la sesión como una forma de sensibilizar a los estudiantes e incrementar su consciencia de la corporeidad y de la autopercepción mostramos una presentación sobre los efectos de la meditación y los pasos necesarios para alcanzar el estado denominado "respuesta a la relajación" o (relaxation response) de acuerdo a los pasos sugeridos por el Dr. Herbert Benson, investigador que en los años 1970's estudió los efectos fisiológicos de la meditación en monjes tibetanos y posteriormente se solicitó a los estudiantes que se mantuvieran sentados en posición cómoda y con los ojos cerrados se les guio verbalmente en cada uno de los pasos para evocar la respuesta a la relajación durante un periodo de 20 minutos. Posteriormente se realizó un Sensorama en el cual se solicitó a los estudiantes que se vendaran los ojos y se les proporcionaron en forma alterna estímulos olfativos (mediante el uso de aceites esenciales), gustativos (salado, dulce, amargo y ácido), así como estímulos táctiles con una brocha y con un pin, también se les proporcionaron estímulos hápticos como vibración y sonoros a través un diapasón de 128 Hertz. Como actividad extraclase se les proporcionó la Lectura 4 cuyo propósito es valorar la importancia de la utilización multimodal de los sistemas sensoperceptuales dentro del proceso creativo en las artes visuales y fundamentar el uso del Nivel de Cuestionamiento Sensoperceptual del Material didáctico del Modelo de Ventanas Múltiples y se les solicitó detonar la reflexión y la investigación artístico-narrativa mediante el uso del Job aid-001-SP.



obscuridad

luz

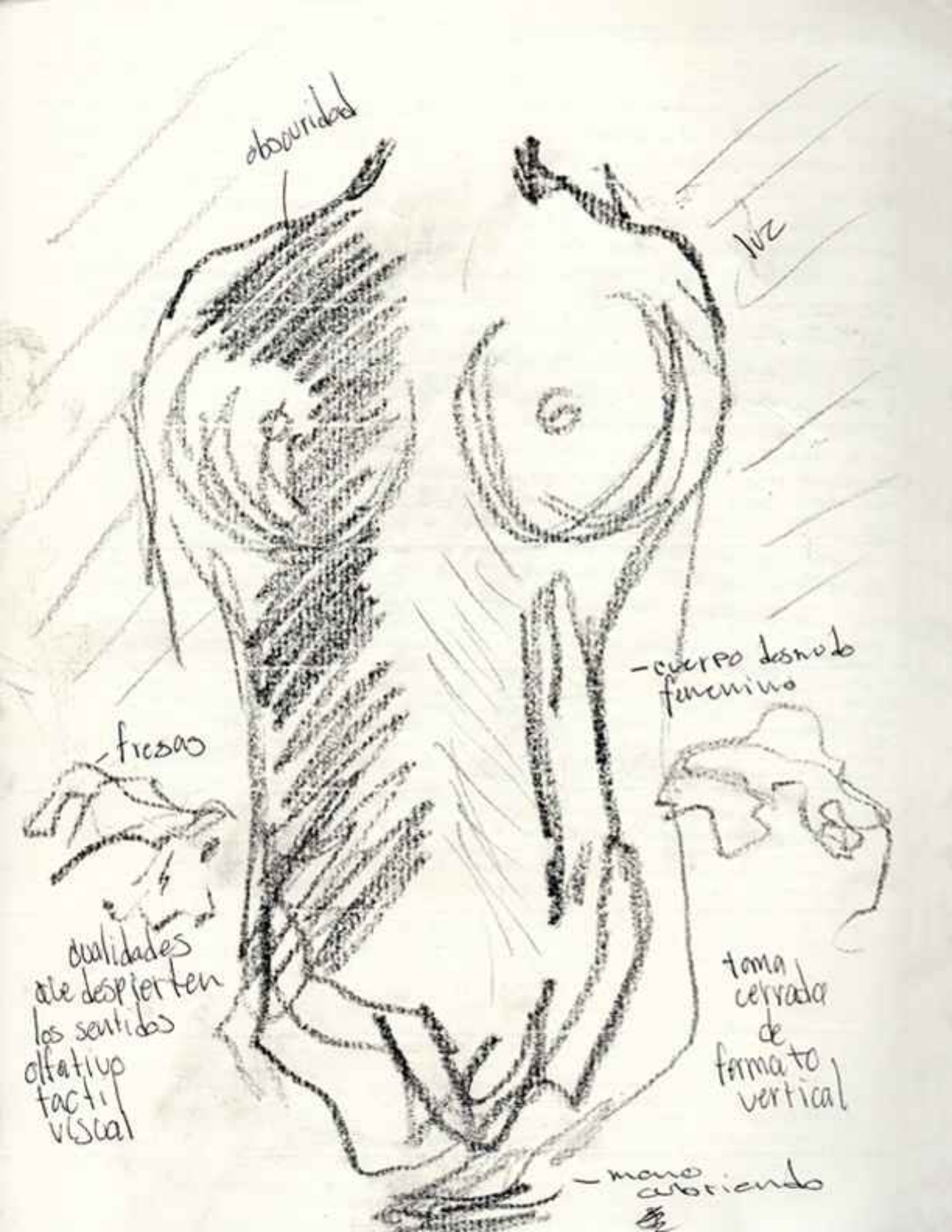
- frescos

- cuerpo desnudo femenino

dualidades
de despertar
los sentidos
olfativo
tactil
visual

toma
cerrada
de
formato
vertical

- mano
abriendo



Sabemos demasiado y sentimos muy poco. Al menos,
sentimos muy poco de esas emociones creativas de las que
surge la buena vida

Bertrand Russell



*Estudio de casos del Cuestionamiento a través del Nivel de Cuestionamiento
Sensoperceptual*

Enrique – Mitología Griega - (Cuarto Semestre)

Enrique explora el uso del nivel de cuestionamiento sensoperceptual partiendo de la idea del “Conocimiento de la realidad”, a partir de esta idea describe otras tres ideas: el conocimiento del mundo, el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de una realidad trascendente o transpersonal.

Sus reflexiones continúan llenando casi la totalidad de la página, a pesar de que el día en que hicimos el ejercicio de meditación y el Sensorama él no pudo acudir a la escuela, me solicitó información sobre el trabajo de ese día por correo electrónico, mostró interés por el asunto de la meditación y en sus reflexiones dibujó una figura humana sentada en posición de flor de loto en actitud de meditación, es alrededor de esta figura que escribió las siguientes reflexiones que derivan en preguntas de tipo existencial:

Creo que refiriéndose a esta parte sensoperceptual puedo entender, que lo que hace una obra, un artista es esta parte de la expresión de nuestro mundo interior que a su vez es alimentado por el mundo exterior que es donde se expresa esta parte ~~de una~~ en donde la realidad es subjetiva y donde cada individuo la percibe de forma distinta ¿por qué? Porque cada quien tienen sus propias experiencias, cada individuo entiende y construye la realidad de forma diferente, es donde cada hombre y mujer vive la vida, entiende y respira de forma diferente, somos un nuevo cosmos y un nuevo cosmos. Existe esta búsqueda de una pertenencia, a algún lugar, a alguna ideología, un sentido de vida, donde nadie está exento a esta interrogante. Compartimos un mismo mundo y un mismo universo, pero ¿Compartimos la misma realidad? O ¿Múltiples realidades?

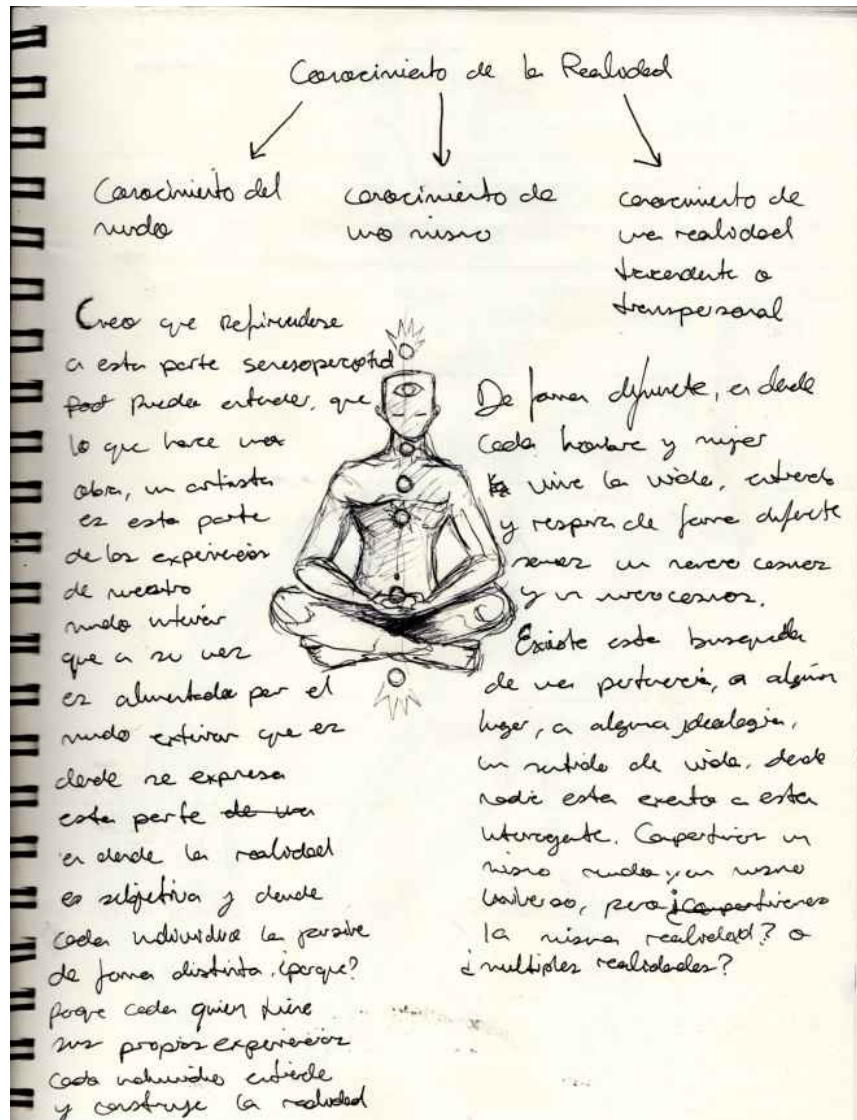


Figura 2.78. Pág. 11. Carpeta-proceso de Enrique

René – Sombras y Cuerpo - (Cuarto Semestre)

En la página dos de su carpeta-proceso de René podemos ver algunas referencias sensoriales que surgen a partir de las reflexiones sobre su corporeidad, referencias que cuestionan los sonidos, las texturas, los colores, los olores, los sabores del cuerpo:

¿Qué me recuerda el cuerpo y la obscuridad a partir de la experiencia personal? Es quizás mi experiencia la que me ha llevado a incluir aspectos sensoriales del cuerpo a partir de la imagen. Deben ser esos deseos por experimentar sobre lo que mi cuerpo hace sentir a los demás; qué ven en él, qué sonidos emite el cuerpo y qué siente quien está en él, quien lo puede ver.

Qué sonidos emite el cuerpo bajo la sombra de una noche, a qué sonidos remite la experiencia de la oscuridad aunada a mi cuerpo.

Se puede asociar lo oscuro a lo maligno y lo claro al bien, más esto no quiere decir que todo esté bien o mal, debe existir un equilibrio, en este balance no se puede polarizar, ni el bien, menos el mal. Pero por qué no unificar estos polos y desarrollar una forma distinta de pensar respecto al conocimiento corpóreo a partir del valor significativo que este puede tener según un juego de contrastes.

Es el mismo cuerpo el que genera la manera de resolver los problemas que hoy me interesa. Pero ¿qué necesidad presentan los cuerpos que habitan las personas y como las personas se toman de cierta forma el tiempo para resolver esa necesidad? Es el cuerpo un contenedor de formas, de tiempo, espacio, sensaciones, ideas, experiencias, pensamiento y conocimiento. O quizás puedan existir cuerpos llenos de vacío interminable, huecos sin sentido o con sentido tal vez. **Qué cubre ese cuerpo, qué posee ese cuerpo, tiene textura, tiene color, tiene olor, también sabor, forma.** Está determinado por un perímetro, pero va más allá, no es un simple espacio, está lleno de nuevas y múltiples experiencias. Es inmenso, no termina de sorprendernos lo que podemos hacer con él. ¿Qué esconden nuestros cuerpos? Una historia en sí mismos, quizás más preguntas que aún no se resuelven.

Mariana – Imaginación y fantasía - (Octavo Semestre)

Las reflexiones que hace Mariana a partir de las preguntas detonadoras del Nivel de cuestionamiento sensoperceptual son breves, en ellas Mariana se genera más preguntas, responde casi como si estuviera respondiendo un cuestionario.

¿Cómo puedo crear una metáfora visual de los estímulos olfatorios o gustativos? ¿Estos estímulos me recuerdan algo? Alguna sensación, ¿se asocian a algo? No tengo idea... como un olor o sabor me remitiría a algo visual.

¿Cómo utilizo y hago consciencia de los estímulos olfatorios derivados de mi proceso creativo? Más bien creo que no he hecho consciencia de si algún estímulo olfatorio o gustativo aparece o influencia en mi proceso creativo.

En cuanto a incorporarlo ¿Cómo sería? ¿Qué algún material al momento de plasmarlo dé la sensación de la textura de alguna comida o con una fotografía lograr un grado de sinestesia en las personas que puedan o sientan que incluso pueden oler lo que hay?

¿Cómo utilizo y hago consciencia de los estímulos hápticos derivados de mi proceso creativo? Algunos materiales en mi caso o la forma como están dispuestas las cosas en una fotografía dan la sensación de ser casi táctiles o se evidencia una cualidad del algo representado que es casi posible sentirlo En cuanto hacer metáforas visuales no estoy muy segura...en realidad no estoy segura de saber bien lo que es una metáfora visual.

Los estímulos hápticos en mi obra, creo que tampoco he hecho demasiada consciencia de ellos, intento utilizar los materiales o los colores para hacer sentir algo, no sé, colores fríos y

ciertas direcciones para simular a un movimiento lento y tranquilo. O la disposición de los elementos para crear alguna sensación

¿Cómo puedo crear una metáfora visual cómo hago consciencia de esos estímulos?

La verdad es que no entiendo mucho esta parte, más bien casi nada, ¿será que lo que he escrito estará equivocado? ¿Cómo hacer una metáfora visual de cualquiera de los sentidos?

¿Son algo que remite a algo? ¿Son parte de la sinestesia que hay en algo?

¿Cómo utilizo y hago consciencia de los sonidos derivados de mi proceso creativo?

Los sonidos al igual que el sistema Háptico, hay veces en que al ver alguna imagen casi como si escuchara algo o que de un sonido tengo la sensación de que ciertas formas y colores son acordes, aunque nunca lo he puesto en práctica.

¿Cómo utilizo y hago consciencia de los estímulos de orientación derivados de mi proceso creativo?

En mi poco entendimiento, será como el sentido de orientación me ayudaría a dar a entender lo que quiero, en la disposición a dar a entender lo que quiero, en la disposición de los elementos y si van de acuerdo a cierta forma armónica o indican alguna dirección...

Lucero – Del “no tema” al skating - (Octavo Semestre)

Lucero logra identificar, describir y reflexionar en torno a las implicaciones sensoperceptuales del skateboarding en la página seis de su carpeta-proceso mediante la aplicación de las preguntas detonadoras del Job aid-001-SP:

¿Cómo incorporo lo visual a mi trabajo?

Creo que es parte importante, ya que a partir de lo que veo es como pienso en cómo sería una buena toma de lo que estoy viendo, de cómo esto causará una mejor impresión.

Lo auditivo

El escuchar el sonido que hacen las llantas de una patineta en los diferentes pisos, como raspan los tenis la lija de la tabla, q cuando se deslizan en diferentes lugares, la música que escuchan, todo eso pienso que es parte de lo que me causa el querer mostrar lo que veo y siento con el skate

Háptico

Eso también es parte muy importante, ya que como escribí antes, esto se realiza en diferentes tipos de suelos, cada uno tiene texturas diferentes, y eso es parte importante para mostrar, ya que así se hacen una idea de las dificultades de patinar en ese lugar.

Gustativo-Olfatorio

De este realmente no tengo mucha idea de cómo podría incorporarlo.

Orientación

Esta también es una parte muy importante ya que se muestra en cada truco, en cada salto, las alturas, hacia dónde va dirigido, las posiciones del cuerpo, de los pies todo eso es parte importante en una fotografía de skateboarding y es una parte que sigo trabajando mucho ya que es la que me cuesta más trabajo hacer sentir.

Guadalupe – Crítica a la Moda - (Octavo Semestre)

A diferencia de sus compañeros, Guadalupe detona sus reflexiones a partir del material de lectura desarrollado para esta unidad el cual trata sobre la cognición estética, la educación multimodal sensorial y el uso de metáforas visuales primarias y secundarias. Demuestra nuevamente su capacidad para ejercer la reflexión anticipada en la planeación, también demuestra su capacidad especulativa.

Es posible que utilice metáforas...Estas son creadas mediante el conocimiento previo de varias disciplinas como el diseño y la educación visual. Mediante la imagen se puede transmitir múltiples mensajes a diferentes receptores y muchos de ellos son mensajes que el subconsciente aprecia sin invitar al consciente. La posición-aceleración-gravedad en los componentes de la imagen, funciona como un desatador de mensajes, de sensaciones... hacen que la imagen hable por sí sola. La manera de lograr esto es estudiar la imagen: su composición, el mensaje, los colores, etc.

Para que logre lo que tengamos planeado.

Crear una metáfora visual de los estímulos olfatorios o gustativos se puede hacer mediante el buen uso de los colores...Muchas veces el color nos remite a recuerdos que afectan a los otros sentidos. Al ser afectados durante el proceso artístico podemos transmitir lo que sentimos en nuestro proyecto.

El sonido, a mi criterio personal, es un conjunto de tiempo-espacio. Existen espacios que son equivalentes a los silencios durante tiempo específico. Esto podría ser un ejemplo de metáfora visual de los sonidos: el espacio representado con color negro sobre un fondo blanco y el tiempo como soporte. Incorporar el sonido como tal no va relacionado con mi proyecto personal, pero bien se podría utilizar como medio o inclusive como arte sonoro.

En relación a los estímulos hápticos se pueden manifestar mediante medios visuales ya sea en la manufactura (como valerse de elementos de la disciplina en la que

estamos inmersos que generen alguno de estos estímulos) o en el proceso de creación...generando algunos de estas sensaciones para lograr el efecto deseado. Si bien tenemos-tendremos el título de licenciados en artes visuales, no quiere decir que nos limitemos a un solo sentido. Al utilizar diferentes medios de expresión se enriquece la obra y se enriquece el espectador.

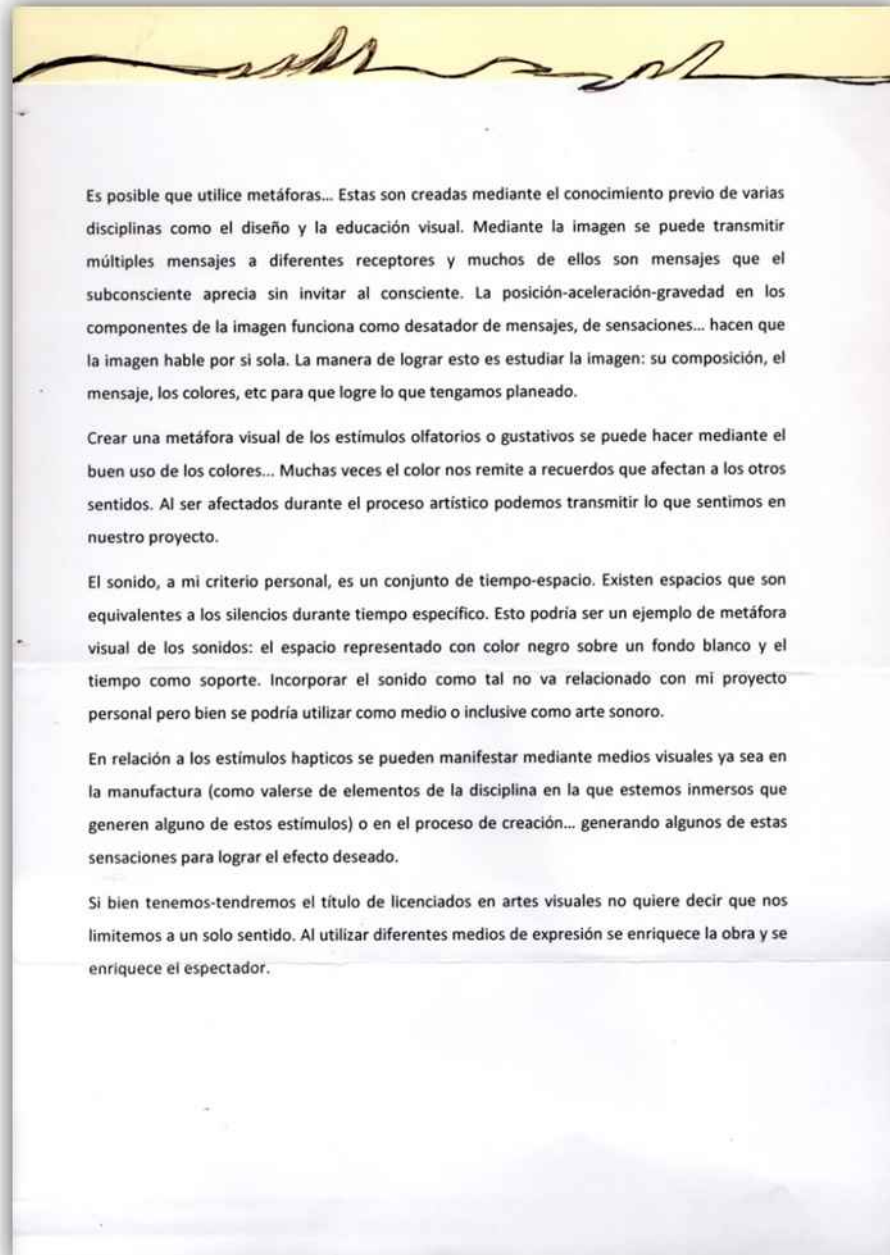
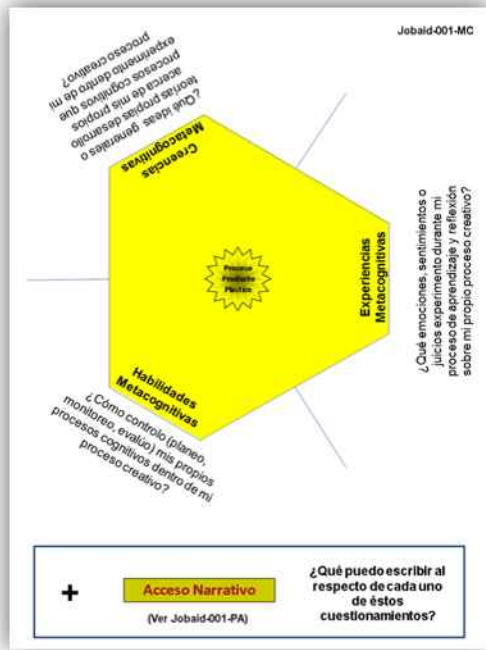


Figura 2.79. Pág. 17. Carpeta-proceso de Guadalupe.

Quinta Unidad (17 de abril de 2013)

Cuestionamiento a partir del Nivel Metacognitivo.



La introducción al tema.

Para abordar y explicar a los estudiantes el concepto de metacognición y de habilidades, creencias, experiencias y conocimientos metacognitivos utilizamos dos recursos, en primer lugar el Job aid-002-MC (ver anexo) y en segundo lugar se proporcionó a los estudiantes copias impresas del artículo de Ana Gil García, Ernestine Riggs y Rosario Cañizales titulado “Metacognición: punto de ignición del lector estratégico”. Se solicitó a los estudiantes trabajar en equipos tras la lectura del artículo y se les solicitó hacer una transferencia por analogía de

las fases de la metacognición antes, durante y después de la lectura propuestas en el artículo al ámbito del artista visual con el objetivo de establecer y crear las posibles fases de la metacognición antes, durante y después del acto fotográfico, pictórico o gráfico. Tras la realización del ejercicio se solicitó la discusión de los hallazgos y propuestas de las habilidades metacognitivas que tendría un artista visual metacognitivo. Durante la discusión se hizo ver a los estudiantes que las fases del artista metacognitivo antes, durante y después del acto creativo son congruentes y aplicables en los tres tiempos para ejercer el pensamiento reflexivo, es decir la reflexión anticipada, la reflexión en la acción y la memoria reflexiva. Posteriormente se compartió con los estudiantes el Job aid-003-MC (ver anexo) mediante correo electrónico el cual integra las fases de la metacognición, los tiempos de reflexión y el Modelo de Ventanas Múltiples. Así mismo se instó a los estudiantes a comenzar a utilizar dichas fases en forma conjunta con el Job aid-001-MC para detonar el pensamiento reflexivo metacognitivo y la investigación artístico-narrativa dentro de su proceso creativo. A

continuación se muestran las fases de la metacognición en la lectura tomadas del artículo de Gil García y cols:

Fases de la metacognición antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura

- El lector metacognitivo desarrolla un plan de acción al:
- Establecer metas para la lectura
- Activar el conocimiento previo acerca del tópico a ser leído
- Explorar el material escrito para determinar la estructura del texto utilizando los títulos, subtítulos y gráficos.
- Hacer predicciones acerca de lo que aprenderá.
- Propiciar un torbellino de ideas acerca del tópico.

Durante la lectura

- Aplicar un número disponible de estrategias.
- Chequear predicciones para estar seguro de que el sentido es el correcto.
- Pararse en ciertos puntos y resumir lo que ha leído.
- Reconocer el significado de las palabras y frases que no entiende completamente.
- Reconocer el vocabulario clave.
- Inferir conceptos y significados.
- Hacer preguntas que pueden ser respondidas al leer el texto.
- Darse cuenta cuando surgen problemas de comprensión.
- Releer lo que no entendió inicialmente.
- Evaluar las estrategias a ser utilizadas

Después de la lectura

- El lector metacognitivo evalúa el plan de acción al:
- Revisar la actividad de lectura para la comprensión del contenido.
- Resumir las ideas clave del texto y tal vez el mapa de contenido.

- Evaluar y reflejar qué aprendió de la lectura.
- Pensar acerca de qué se necesita para aprender más acerca del tópico.
- Determinar las relaciones entre el tópico y otra información aprendida.
- Reflexionar acerca de las estrategias que mejor le sirvieron, cuáles menos y por qué.
- Releer el texto para aclarar concepciones alternas, ajustar predicciones, inferencias y decidir en qué aspecto requiere documentarse más.

El trabajo de correlación y transferencia de las “Fases de la metacognición antes, durante y después de la lectura” propuestas por Gil García, Riggs y Cañizales al contexto del proceso creativo y el artista visual fue resuelta de formas diferentes por cada uno de los estudiantes.

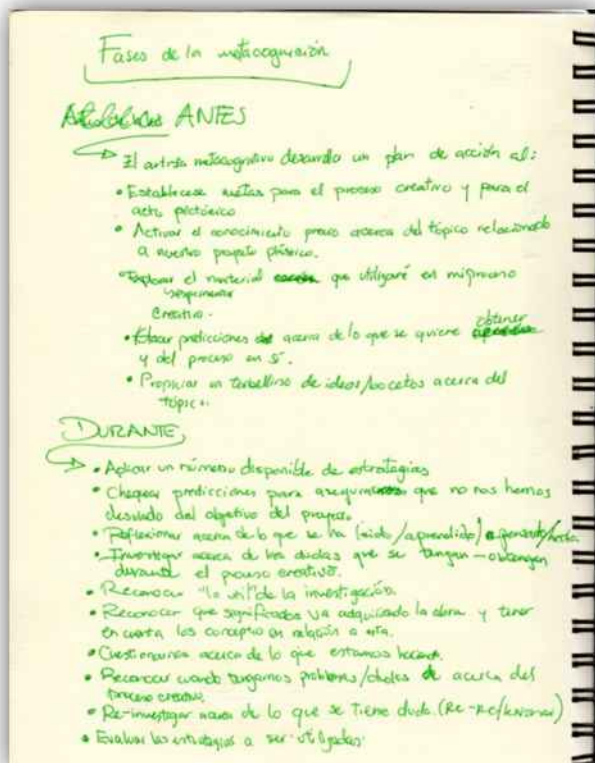


Figura 2.80.
Pág. 18.
Carpeta-proceso
de Guadalupe.

Para efectos comparativos, en la siguiente página se transcribe el trabajo de transferencia al ámbito de las artes visuales de Gretchen, Guadalupe, Daniel y Enrique.

Fases de la metacognición (Guadalupe)	(Enrique)
<p>Antes</p> <p>El artista metacognitivo desarrolla un plan de acción al:</p> <p>Establecer metas para el proceso creativo y para el acto pictórico</p> <p>Activar el conocimiento previo acerca del tópico relacionado a nuestro proyecto plástico</p> <p>Explorar (experimentar) el material que utilizaré en mi proceso creativo.</p> <p>Hacer predicciones acerca de lo que se quiere obtener y del proceso en sí.</p> <p>Propiciar un torbellino de ideas, bocetos acerca del tópico.</p>	<p>Antes de la obra el artista metacognitivo desarrolla un plan de acción.</p> <p>Obtiene conocimiento previo acerca del proyecto a desarrollar en la obra.</p> <p>Explora posibilidades para determinar una estructura.</p> <p>Establece metas para la obra</p> <p>Activa el conocimiento previo acerca del tema a desarrollar.</p> <p>Explora el material plástico a utilizar para determinar la estructura, el formato.</p> <p>Hace predicciones de cómo quedará la obra.</p> <p>Proporciona un torbellino de ideas acerca del proyecto que se desee realizar.</p>
<p>Durante</p> <p>Aplicar un número disponible de estrategias.</p> <p>Chequear predicciones para asegurar que no nos hemos desviado del objetivo del proyecto.</p> <p>Reflexionar acerca de lo que se ha leído / aprendido / pensado / hecho.</p> <p>Investigar acerca de las dudas que se tengan-obtengan durante el proceso creativo.</p> <p>Reconocer lo útil de la investigación.</p> <p>Reconocer que significados va adquiriendo la obra y tener en cuenta los conceptos en relación a esta</p> <p>Re-investigar acerca de lo que se tiene duda (Re-reflexionar)</p> <p>Evaluar las estrategias a ser utilizadas.</p>	<p>Durante la creación de la obra.</p> <p>Aplica un número disponible de estrategias.</p> <p>Checa predicciones para estar seguros de que lo planeado en tu obra es lo deseado.</p> <p>Pararse en ciertos puntos del proceso para ver las posibilidades y los distintos puntos de vista de tu obra,</p> <p>Reconocer posibilidades sobre los pros y contras que tu obra puede tener por aspectos plásticos o formales y cómo estos pueden ser resueltos.</p> <p>Reconocer el significado y los conceptos que tienen ciertos aspectos de la obra.</p> <p>Hacer preguntas que pueden ser respondidas al leer el contexto de la obra.</p> <p>Darme cuenta si la obra funciona o no.</p>

<p>Después</p> <p>El artista metacognitivo evalúa el plan de acción al:</p> <p>Revisar que la obra sea coherente con lo que se quiso decir y con lo que se dice y que sea comprendida por el emisor y el receptor.</p> <p>Resumir las ideas claves del proceso creativo y generar orden en el discurso de la obra.</p> <p>Evaluar y aplicar lo aprendido respecto a la obra.</p> <p>Pensar acerca de qué se necesita para aprender más acerca del tópico.</p> <p>Determinar las relaciones de nuestro trabajo con otra información aprendida.</p> <p>Recapitular/reflexionar acerca de las estrategias que mejor sirvieron, cuales menos y por qué.</p> <p>Hacer una revisión completa del trabajo para ajustar fallas, aclarar lo inferido y realizar más aprendizaje respecto al tema.</p>	<p>Reconocer los elementos clave de la obra.</p> <p>Repasar los aspectos formales.</p> <p>Evaluación de un proceso o técnica sobre la creación de la obra.</p>
--	--

Artista Visual Metacognitivo (Daniel)	Fases de la Metacognición: Antes, durante y después del proceso (Gretchen)
<p>Antes de la obra.</p> <p>El artista visual metacognitivo desarrolla un plan de acción al.</p> <p>Establecer metas para la obra.</p> <p>Activar el conocimiento previo acerca del tema de la obra.</p> <p>Explorar el material plástico a utilizar en la obra para determinar la estructura (formato)</p> <p>Hacer predicciones acerca de cómo va a quedar la obra.</p> <p>Propiciar un torbellino de ideas acerca del tópico (antecedentes)</p>	<p>Antes</p> <p>EL ARTISTA VISUAL DESARROLLA UN PLAN AL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer metas para un proyecto • Planear a través del conocimiento previo o experiencia. • Conocer sus posibilidades de expresión y creación (formales) • Visualizar el proyecto • Bocetar (primeros acercamientos)

<p>Durante la creación.</p> <p>Aplicar un número disponible de estrategias.</p> <p>Checar predicciones para estar seguro de que el sentido de tu obra es el planeado.</p> <p>Hacer pausas en el proceso de producción para evitar el ensimismamiento y analizar los resultados desde otra perspectiva.</p> <p>Identificar posibles problemas técnicos que se dan sobre la marcha.</p> <p>Reconocer los elementos clave de la obra.</p> <p>Inferir conceptos y significados.</p> <p>Hacer preguntas que pueden ser respondidas al “espectar” (observar) la obra.</p> <p>Revisar que la obra comunique lo que se pretende.</p> <p>Repasar los aspectos formales.</p> <p>Evaluar el proceso técnico propio desarrollado en la obra.</p>	<p>Durante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar las posibilidades (sus) expresivas • Revisión del avance (lo previo) • Generar una reflexión de acuerdo al avance...Parar y... • Reflexionar sobre los elementos que le funcionan de acuerdo a lo previsto y los que no • Reconocer los elementos ya estructurados que sustentan • Hacer una lectura visual para inferir conceptos y significados clave • Cuestionar los elementos utilizados • Identificar problemas formales • Regresar a la primera estructura • Evaluar los avances planeados
<p>Al finalizar la producción:</p> <p>Revisar el proceso de producción para la comprensión del contenido visual (resultados).</p> <p>Resumir la idea de la obra y plasmarla en un escrito.</p> <p>Hacer una evaluación del proceso creativo para hacer consciente lo aprendido.</p> <p>Pensar acerca de qué necesita para aprender más acerca del tópico.</p>	<p>Después</p> <p>EL ARTISTA VISUAL METACOGNITIVO EVALÚA EL PLAN DE ACCIÓN AL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una lectura visual para la comprensión del contenido • Identificar los elementos principales de la imagen y reflexiona (resumir) • Reflexionar sobre lo aprendido en el proceso creativo • Pensar cómo enriquecer futuras creaciones • Determinar las relaciones entre el resultado y la experiencia • Reflexionar sobre el proceso (técnicas, estrategias, elementos formales que más funcionaron). • Generar una conclusión de acuerdo al resultado y proceso

El uso del Nivel metacognitivo del MVM

Tras la lectura del artículo y el ejercicio de transferencia de las habilidades del lector metacognitivo al artista visual metacognitivo en clase, se solicitó a los estudiantes detonar el pensamiento reflexivo utilizando las preguntas detonadoras del MVM. A continuación se transcribe y analiza este trabajo reflexivo de Mariana y Guadalupe, ambas estudiantes de octavo semestre.

Mariana - Imaginación y Fantasía

Habilidades metacognitivas

¿Cómo controlo mis propios procesos cognitivos dentro de mi proceso creativo?

Casi siempre todo comienza con una idea de un tema, búsqueda sobre algo de...

¿me dice algo? ¿me gusta? Lluvia de ideas, ¿Qué me gusta hacer?

Primeros bocetos o garabatos de...¿Estoy satisfecha?

Regreso al inicio o casi busco más cosas que me ayuden, más bagaje.

¿Cómo evalúo? ¿Me emociona, me dice algo, estoy satisfecha? ¿Qué más puedo hacer? Surgen más ideas, ¿esto queda igual o por lo menos parecido o cambió?, ¿Dice lo que quiero?

¿Qué emociones, sentimientos o juicios experimento durante el proceso de aprendizaje y reflexión sobre mi propio proceso creativo?

Al empezar a trabajar qué emociones tengo, tal vez anticipación, esperanza, ansia, euforia, también miedo, dudas, todo junto, a veces hasta enojo si no va como quiero. Trabajar a pesar de las emociones, ¿Cómo me siento a mitad del camino? ¿Qué cambió? Sigue la duda, pero también la energía y la euforia, hay cierta velocidad y anticipación de lo que vendrá.

Cómo veo mi proceso, ¿Qué hay de él, me satisface? ¿Qué más puedo hacer? Seguir hasta creer que se ha terminado.

Creencias metacognitivas

¿Qué ideas generales o teorías propias desarrollo acerca de mis propios procesos cognitivos que experimento dentro de mi proceso creativo?

La fantasía es en este caso, algo que te lleva a muchos lados, otros temas y tiene muchas variaciones y llevarte a muchos otros caminos de los cuales no se deja de aprender. Que siempre habrá algo que lees sobre el tema. Y que uno no puede estar mal en lo que hace, al menos no siempre...

Guadalupe – Crítica a la Moda - (Octavo Semestre)

Habilidades Metacognitivas

¿Cómo controlo (planeo, monitoreo, evalúo) mis propios procesos cognitivos dentro de mi proceso creativo?

No soy una persona que planea demasiado, dejo que las cosas se vayan dando, cosa que muchas veces me ha afectado y me ha complicado más las cosas.

Actualmente estoy en el proceso de definir "belleza" en diferentes campos de estudio. Mi planeación fue buscar textos de diferentes áreas, leerlos y finalmente hacer mi escrito. Re-leo y re-escribo ideas que me disgustan y re-hago el escrito, no sólo en el papel, sino en mis propias ideas y convicciones.

Mi proceso de cognición es un interminable retorno a cada idea, cuestionándola y recapacitándola. Lo que más trabajo me está costando es redactar sobre una idea que abarca muchas disciplinas porque creo que mi escrito está desbalanceado e inclusive parece un texto filosófico, más que de una estudiante de arte. Justo hoy lo redactaré de manera que integre a la sociología, psicología, neuroestética, etc.

Experiencias Metacognitivas

¿Qué emociones, sentimientos o juicios experimento durante mi proceso de aprendizaje y reflexión sobre mi propio proceso creativo?

Siento alegría y satisfacción debido a que logro una buena crítica a mi trabajo. Los modelos siempre usan las fotos que les tomo en sus redes sociales y la gente que las conoce admiran la belleza sin estereotipos...Esto simplemente refuerza mi hipótesis con respecto a la belleza y me anima a continuar con esta investigación.

En relación con la investigación luego siento coraje por todo lo que leo...La sociedad está preocupada por su imagen más que por cosas importantes e inclusive son infelices en el proceso de conseguir un cuerpo delgado, se someten a dietas extremas, gastan muchísimo dinero en su apariencia, arriesgan su vida en cirugías estéticas, etc. y todo por querer ser algo que no son...Es un ciclo interminable y me enoja saber que todos somos parte de esta locura.

Sé que al "final" de esta etapa de proceso creativo me sentiré bien porque estoy segura de que habrán cambios en algunas personas y ayudar provoca una sensación de bienestar que tiene más peso que todo lo que me molesta.

Creencias Metacognitivas

¿Qué ideas generales o teorías propias desarrollo acerca de mis propios procesos cognitivos que experimento dentro de mi proceso creativo?

Encuentro varias relaciones entre diferentes disciplinas que en conjunto demuestran mis teorías y al mismo tiempo se retroalimentan...

Existen diferentes explicaciones y conceptos que no conocía en relación a mi tema...Afortunadamente cada nueva idea y concepto son útiles y enriquecedores para mi proceso creativo.

Mi proceso cognitivo requiere de mayor orden y planeación...No sé qué tan fácil me resulte esto pero seguro intentaré todo para lograr, generar más y mejores ideas y teorías respecto a esta investigación con cierto orden y planeación.



Comprometerse con uno mismo

El 21 de abril de 2012 Guadalupe (Fru) Trejo, amiga y artista visual egresada de la ENAP nos invitó a su boda la cual se llevaría a cabo el 12 de abril del mismo año. Mi esposa y yo asistimos a la iglesia de la inmaculada Concepción en el centro de la ciudad, todo parecía ser la boda entre Fru y su "novio" a quien no conocíamos, el escultor Hersúa personificó al sacerdote tan bien que por lo menos yo no me di cuenta hasta después que no era un sacerdote, su sermón nos pareció muy humanista y muy libre y sensato. En el momento en el cual tendrían los novios que decir sus votos, Fru comenzó a hablar sobre el compromiso, pero no sobre el compromiso con alguien más, sino con la decisión de comprometerse con uno mismo, con ella misma. Ese día Fru se casó con ella misma; para nosotras a pesar de que todo había sido un performance fue una ceremonia real, la realidad y la ficción se fusionaron y mi esposa y yo estábamos estupefactas y muy emocionadas. Después de la ceremonia hubo una recepción en el Centro Cultural España donde Fru terminó el performance para posteriormente iniciar un ciclo de conferencias sobre violencia y género.



Etapa final del performance
"Nupcias" de "Fru" Trejo

¿Cómo nos
comprometemos con
nosotr@s mism@s y
nuestro proceso creativo?

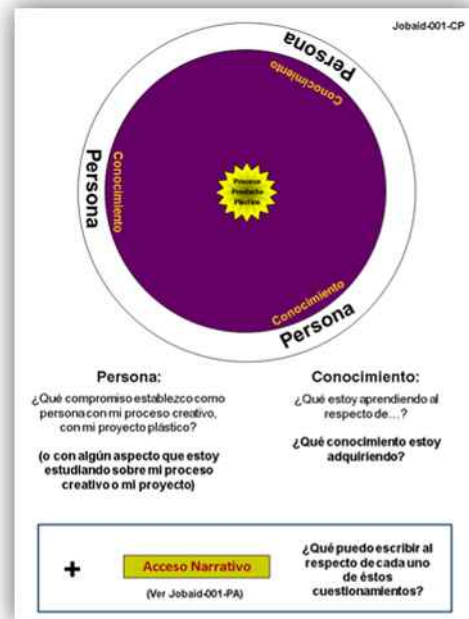
Sexta Unidad (24 de abril de 2013)

Cuestionamiento a partir del Nivel Cognitivo-Personal

Para sensibilizar a los estudiantes en la necesidad de cuestionar su nivel de compromiso personal con ellos mismos preparamos una presentación electrónica y un video de la boda de Fru con ella misma y posteriormente comenzamos una actividad intraclase.

El objetivo de la sesión fue el detonar las preguntas detonadoras del nivel de cuestionamiento cognitivo-personal, particularmente las preguntas enfocada a reflexionar sobre el grado de compromiso de los estudiantes como artistas visuales en formación consigo mism@s y tomar conciencia del nivel de compromiso con su proceso creativo y sus productos plásticos.

Se les proporcionó la Lectura 5 que también proporciona los fundamentos al estudiante para la utilización del Nivel de Cuestionamiento Cognitivo-Personal de MVM. En dicha lectura se aborda un fragmento del artículo de Ruth Nina-Estrella, titulado "¿Que Nos Mantiene Juntos? Explorando el Compromiso y Las Estrategias De Mantenimiento en la Relación Marital" donde se plantean los elementos determinantes en el compromiso de pareja y las estrategias de mantenimiento; tras la lectura del material se solicitó a los estudiantes el trabajo individual para realizar mediante una transferencia por analogía de los conceptos de la lectura substituyendo a la figura de la pareja por su proyecto plástico y su proceso creativo. Tras el ejercicio se realizó una discusión de los hallazgos encontrados por cada uno de los participantes. Se solicitó a los estudiantes iniciar la reflexión y la investigación artístico-narrativa de sus proyectos desde el Nivel Cognitivo-Personal mediante la utilización del Job aid-001-CP.



Guadalupe – Crítica a la Moda - (Octavo Semestre)

Guadalupe utiliza las preguntas detonadoras del nivel de cuestionamiento cognitivo personal basándose en la guía de tareas o Job aid-001-CP, comienza por reflexionar sobre su compromiso personal con su autocuidado resaltando su actitud positiva y su código de conducta alimenticia; para evitar guiarse por una autopercepción de imagen equivocada utiliza su inteligencia interpersonal para confiar en las personas que le rodean para construir su imagen. El compromiso que establece con su trabajo plástico es congruente con el planteamiento de su proyecto que critica los estereotipos de la belleza femenina, demuestra su sentido autocrítico y de autoconsciencia al indicar que le falta dedicar más tiempo a su proyecto plástico y describe las razones de dicha decisión, demostrando capacidad de responsabilidad de sus actos y de la distribución del tiempo dedicado a su proyecto fotográfico y otras actividades como la danza y aquí demuestra la aplicación de los conceptos e ideas derivadas de la lectura sobre el compromiso de pareja y su transferencia al compromiso con el proceso creativo y el producto plástico a través del sentido de pertenencia, el futuro de su relación con su proyecto y la idea de la estabilidad de su compromiso con su proyecto.

¿Cómo te comprometes con tu proceso-creativo / producto / contigo?

Actitud ☐ Positiva

Código de conducta ☐ No preocuparme por las calorías que ingiero, ni por cómo creo que me veo.

Confío en lo que los demás me dicen acerca de mi aspecto y de lo que resulta sano para mí.

En relación a mi trabajo plástico me comprometí a no deformar la imagen de la modelo por ningún motivo. Me comprometí, de igual manera, en hacer un buen trabajo técnicamente y que la modelo se sienta bien y esté satisfecha con mi trabajo.

Dedicación ☐ Me falta dedicarle más tiempo, pero tengo otras actividades que también son importantes.

Si bien sigo al pie de la letra lo que pienso y lo aplico en la vida diaria, no creo que mi proyecto sea lo que más me importa. Lo que más me interesa es la danza y le dedico más horas a ella que a cualquier otra actividad académica...

Resulta aún más difícil dedicarle tiempo a cuestiones escolares porque físicamente estoy cansada y no es que no me importe mi proyecto, es sólo que no es lo que más amo.

(Digamos entonces que no le dedico suficiente tiempo a mi "esposo" porque tengo una "amante" que se interpone entre nosotros y que además me gusta más).

Tengo la decisión de permanecer y continuar con mi proyecto plástico y mi proceso de investigación hasta que esté terminado y esté satisfecha.

Sentido de pertenencia hacia mi proyecto □ Definitivamente pertenezco al proyecto porque es algo que me ha afectado desde hace muchos años...Aunque aclaro que no es lo único a lo que pertenezco.

Concepción del proyecto sobre el futuro de éste □ Es motivacional saber que cuando "terminé" de investigar y de hacer el proyecto plástico pueda tenerlo en mis manos y mejor aún que otras personas lo pudieran ver y criticar...Esta "relación" me haría crecer como persona y ser mejor en futuras relaciones.

(Aclaro de nuevo, que no será una relación eterna...sólo será una etapa de mi vida...y después me casaré con mi "amante"). Digamos que me obligaron a estudiar una licenciatura y elegí artes porque era lo segundo que más me gustaba. Oficialmente, entonces, estaré casada con las Artes pero éstas no son mi fin último.

Mi proyecto lo considero estable porque hay más aspectos positivos que negativos en este.

Guadalupe utilizó las preguntas detonadoras del pensamiento reflexivo sobre el conocimiento adquirido a partir del propio proceso creativo. En un sentido descriptivo describe brevemente los datos e información que ha obtenido a partir de fuentes de información sobre la belleza de la mujer, demostrando capacidad de uso de la memoria reflexiva y capacidad de autoreflexión y autoconsciencia. Sin embargo existe un área de oportunidad para ampliar el sentido de la pregunta detonadora para aplicarla no sólo a la adquisición de datos, sino para investigar y tomar consciencia del conocimiento generado a partir de la experiencia antes, durante y después del acto fotográfico.

CONOCIMIENTO

¿Qué estoy aprendiendo al respecto de mi proceso/proyecto creativo?

He aprendido datos curiosos, historia de la belleza de la mujer del siglo XX y XXI, visiones objetivas y fundadas en datos reales que sostienen mis puntos. He aprendido que la belleza siempre ha sido un valor con mucha importancia y que el único problema es que actualmente ya no sólo jugamos con nuestro cabello o nuestro bolsillo, sino con nuestra propia vida, y que además la belleza ha cobrado un papel tan grande que afecta nuestro desempeño social y en caso de "no tenerla" nos puede llegar a limitar como personas.

Ella también demostró el uso de la pregunta detonadora referente al compromiso personal con su proceso creativo y su proyecto, en su respuesta manifiesta su compromiso personal para ayudarse a sí misma a través de su proceso creativo. Demuestra una vez más su

capacidad de auto-observación y autoconsciencia respecto a la modificación de sus pensamientos automáticos sobre su autoimagen e identifica y expresa las emociones que detona ese cambio de actitud.

¿Qué compromiso establezco como persona con mi proceso creativo/proyecto creativo?

El compromiso de ayudarme a mí misma e inclusive a las modelos fotografiadas a reconocer nuestro valor e identidad en la sociedad, y que no hay necesidad de seguir un patrón de conducta para ser mejores. Me gusta la idea de que ahora no puedo pensar las frases "no puedo comer equis cosa" o "me veo horrible" o "estoy muy gorda" porque automáticamente veo en el espejo todo lo que tengo exterior e interiormente, lo cual me da alegría y orgullo.

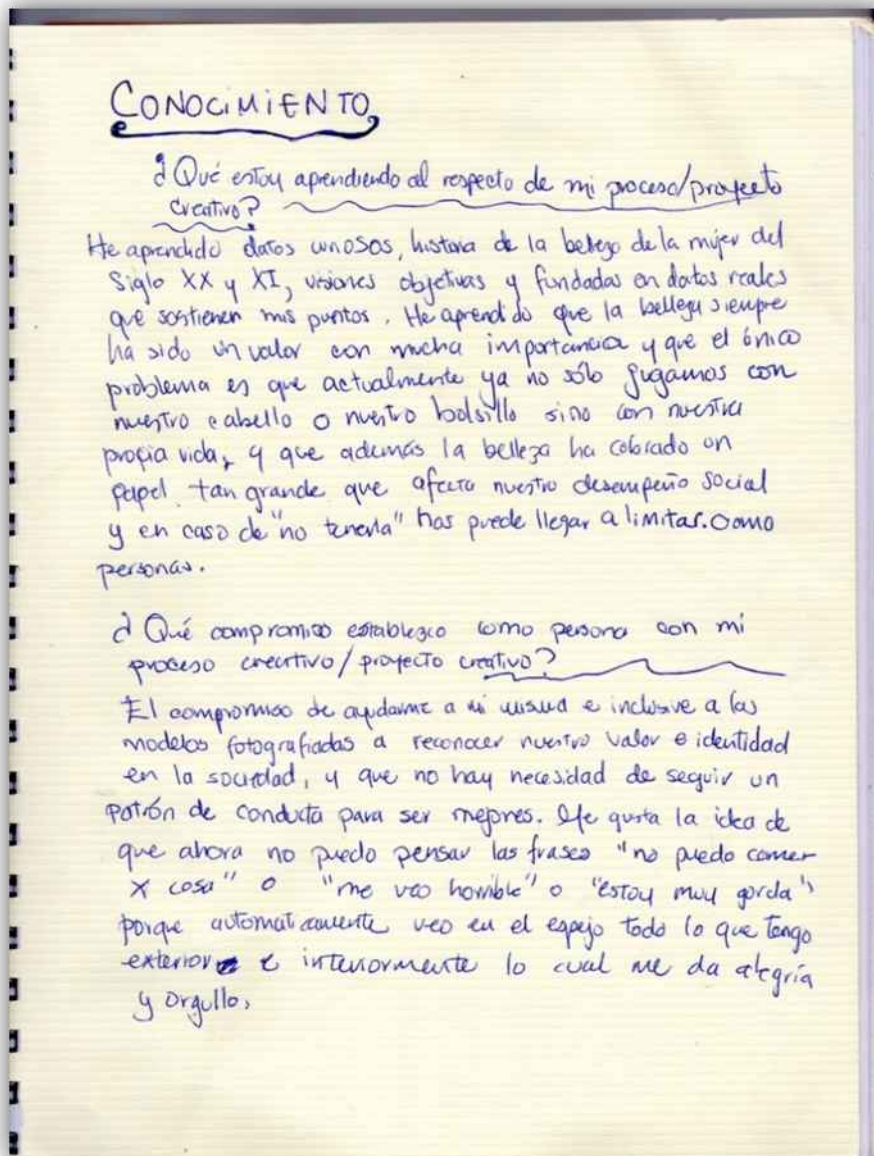


Figura 2.81. Pág. 25.
Carpeta-proceso de
Guadalupe.

Mariana - Imaginación y Fantasía (Octavo Semestre)

¿Cómo te comprometes con tu proceso creativo / producto / contigo mismo?

Para mantener la estabilidad y el funcionamiento del proceso creativo hay variables que ayudaran a la mejora y avance o al detrimento de los proyectos; tales como las estrategias de mantenimiento, satisfacción o insatisfacción, el aprecio hacia lo que se hace, etc.

Compromiso

Constructo cambiante condicionado por el contexto sociocultural e histórico, que puede asumir significados emocionales o psicológicos.

Dependiendo del tiempo dedicado, la necesidad o el deseo de querer hacer algo, el compromiso tendrá diferentes matices.

*** Producto plástico ¶ medio de expresión**

Intención de terminarlo, comparte del compromiso con.

El compromiso hacia el producto plástico se mantendrá siempre y cuando se sostengan y refuercen los sentimientos positivos; se mantenga una motivación y que el autor se decida a permanecer o dejar de lado completamente a la obra.

El compromiso se refiere a la dedicación personal con la relación y los problemas surgidos durante el proceso creativo.

*** Dedicación personal ¶ Moral económica.**

Modelo atracción – barrera

¿Qué podría ayudar o afectar mi relación con el proceso creativo?

* Para que la relación sea estable, los aspectos positivos en la relación deben ser superiores a los negativos.

* Compromiso se forma a medida que aumente o disminuya la convivencia.

¿Cómo puedo mejorar el compromiso con mi proceso creativo y con mis productos plásticos?

¶ Hasta hace algún tiempo la mayoría de los sentimientos que habían para con mi proyecto eran negativos. ¿Cómo mejoro la relación? En mi caso leer y leer más, regresar al principio y preguntarme porqué escogí los temas que escogí...me di cuenta que al final no estaban muy alejados, en algún momento se unen los temas (fantasía/viajes/pintura abstracta) cada uno me da algo diferente, de cada uno aprendo cosas diferentes y cada uno me lleva a caminos diferentes.

Supongo que hay una relación amor odio, bueno no odio pero sí como duda sobre lo que hago.

Teoría de la interdependencia. El compromiso emerge como una consecuencia del incremento de la dependencia con la relación

En mí más bien el compromiso no ha sido demasiado ya que me había estado sintiendo un poco desanimada en lo que quería hacer y no estaba segura de sí seguir con mi tema, cambiarlo, que en fin qué hacer con él...fue recientemente que me di cuenta que hay cosas que quiero hacer y que aunque se vean totalmente diferente, en algún punto tienen algo que ver.

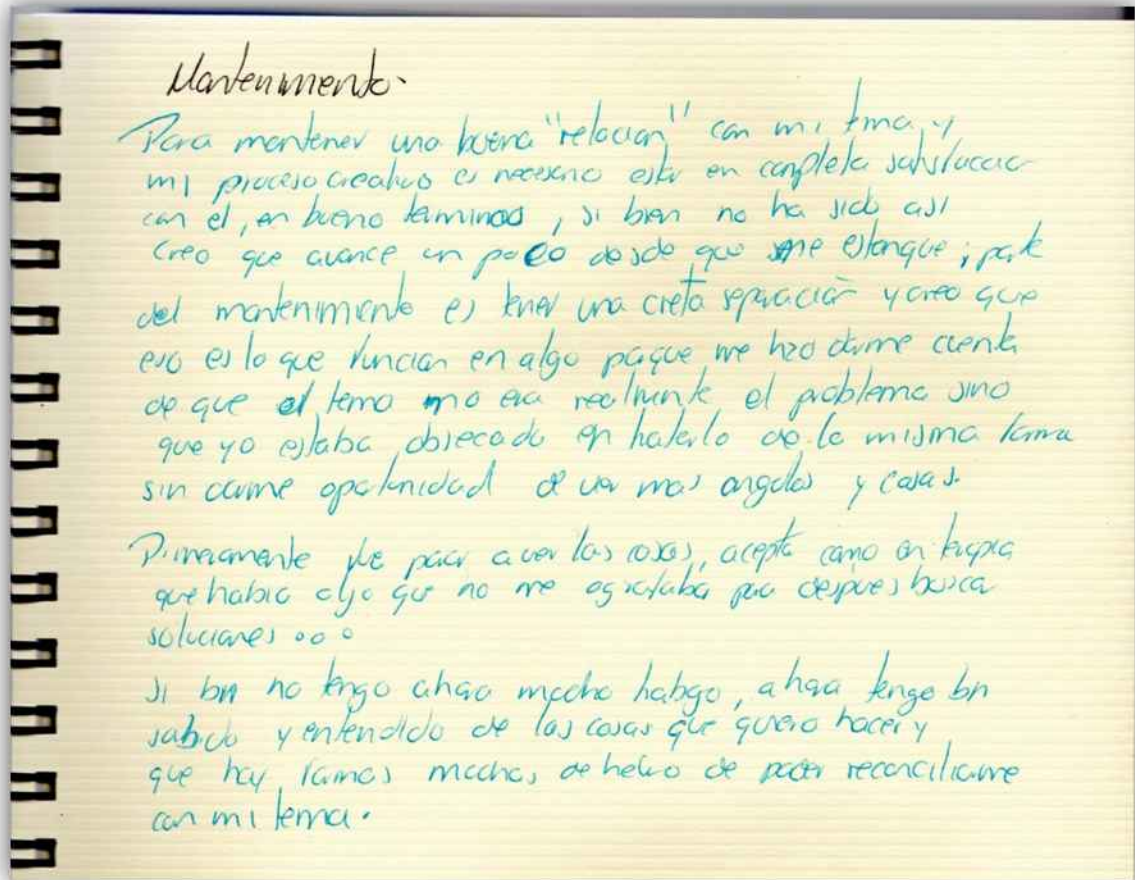


Figura 2.82. Pág. 18. Carpeta-proceso de Mariana.

Mantenimiento.

Para mantener una buena "relación" con mi tema y mi proceso creativo, es necesario estar en completa satisfacción con él, en buenos términos, si bien no ha sido así, creo que avancé un poco desde que me estancué, parte del mantenimiento es tener una cierta separación y creo que eso es lo que funciona en algo, porque me hizo darme cuenta de que el tema no era realmente el problema sino que yo estaba obcecada en tratarlo de la misma manera sin darme oportunidad de ver más ángulos y cosas.

Primeramente me paro a ver las cosas, acepto cómo en en terapia que había algo que no me agradaba para después buscar soluciones...

Si bien no tengo ahora mucho trabajo, ahora tengo bien sabido y entendido de las cosas que quiero hacer y que hay muchas formas, de hecho de poder reconciliarme con mi tema.

Daniel (Octavo Semestre)

La importancia del compromiso

Como resulta natural, ningún proyecto puede funcionar sin que exista un compromiso de por medio.

Aunque utilizar la metáfora del matrimonio para ejemplificar la importancia y características con un proyecto, obra, proceso creativo, etc. puede funcionar bastante bien, personalmente no me gusta, pues el matrimonio se maneja como un compromiso frente a la sociedad, frente a la ley y en el caso más extremo frente a dios.

Me parece que el compromiso va más allá de eso, es algo muy personal, con uno mismo pues al final, si la falta de compromiso nos lleva al fracaso será precisamente responsabilidad de uno y de nadie más

Partiendo de este entendimiento me parece que el compromiso es algo muy fuerte, de mucho peso y al mismo tiempo muy importante para crecer, alcanzar metas, cada vez más complejas.

Si el compromiso es una decisión, entonces tenemos que estar seguros de que sentimos el ímpetu necesario para cumplir con el compromiso especialmente si implica un largo plazo, pues de no ser así perderemos el interés y romperemos el compromiso.

Entonces la manera en la que me comprometo con mi proceso creativo, plástico y conmigo como artista es que mi búsqueda responda a mis inquietudes y necesidades, inminentemente termina ligándose con mi compromiso como persona y como ser humano, no diría yo que hacia la sociedad, pero tal vez sí hacia la humanidad.

La importancia del compromiso

24/abr/13

Como resulta natural ningún proyecto puede funcionar sin que exista un compromiso de por medio.

Aunque utilizar la metáfora del matrimonio para ejemplificar la importancia y características del compromiso con un proyecto, obra, proceso creativo, etc. puede funcionar bastante bien, personalmente no me gusta pues el matrimonio se maneja como un compromiso frente a la sociedad, frente a la ley y en el caso más extremo frente a dios.

Me parece que el compromiso va más allá de eso, es algo muy personal, con uno mismo pues al final, si la falta de compromiso nos lleva al fracaso será precisamente responsabilidad de uno y de nadie más.

Partiendo de este entendimiento me parece que el compromiso es algo muy fuerte, de mucho peso y al mismo tiempo muy importante para crecer, alcanzar metas, cada vez más complejas.

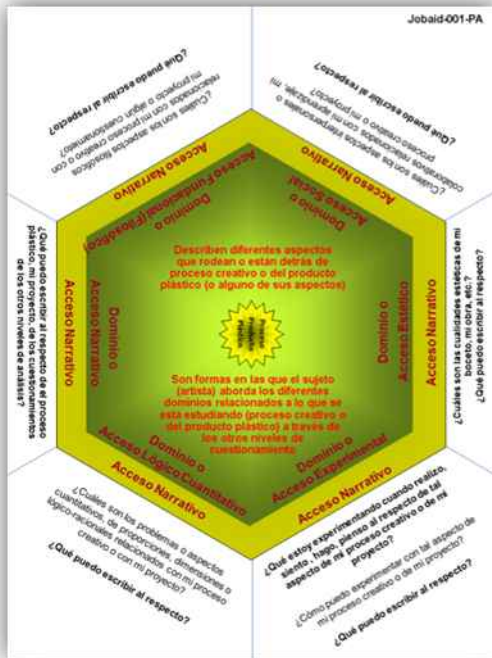
Si el compromiso es una decisión entonces tenemos que estar seguros de que sentiremos el ímpetu necesario para cumplir con el compromiso especialmente si implica un largo plazo pues de no ser así perderemos el interés y romperemos el compromiso.

Entonces la manera en la que me comprometo con mi proceso creativo, plástico y conmigo como artista, es que mi búsqueda responde a mis inquietudes y necesidades inminentemente termina ligándose con mi compromiso como persona y como ser humano no diría yo que hacia la sociedad pero tal vez sí hacia la Humanidad.

Figura 2.83. Pág. 8. Carpeta-proceso de Daniel.

Séptima Unidad (08 de mayo de 2013)

Cuestionamiento a partir de los Puntos de Acceso



En esta sesión se explicó mediante una presentación el sentido de los Puntos de Acceso o dominios de Gardner los cuales son dominios desde los cuales se puede cuestionar, reflexionar e investigar tanto al proceso creativo o los productos plásticos transicionales o definitivos desde el ámbito de la filosofía, la estética, la experimentación, los aspectos sociales o lógico-matemáticos. Dichos dominios o puntos de acceso pueden ser utilizados también para matizar los cuestionamientos realizados a través de todos los demás niveles de cuestionamiento del MVM.

Se proporcionaron las directrices para la

utilización del Job aid-001-PA correspondiente al uso de este nivel de cuestionamiento.

Cuestionamiento Combinado

En la última sesión de trabajo previo a la aplicación del instrumento de evaluación se abordó una recapitulación del curso y del uso del MVM para detonar el pensamiento reflexivo y la investigación artístico-narrativa y la conceptualización del cuestionamiento combinado mediante la proyección de los videos realizados para este propósito:

Resumen de utilización del MVM: http://youtu.be/c9_dbDnuVfg

Cuestionamiento combinado: <http://youtu.be/EgMq2Pf2BY4>

El cuestionamiento combinado o complejizado se basa en la elaboración de preguntas complejas que involucran más de un nivel de cuestionamiento del MVM de acuerdo a las

necesidades e interés de cada proyecto y el grado de curiosidad de cada estudiante con relación a su proyecto o proceso plástico.

Ante la inminente terminación del semestre, así como el cierre de la escuela por el día no laborable del 15 de mayo no fue posible documentar evidencias del uso de los últimos dos niveles de cuestionamiento del MVM.

Como parte de la terminación del Curso-Taller piloto se aplicó el instrumento de evaluación, sus resultados y análisis, así como la discusión las limitaciones del pilotaje se tratan en el siguiente capítulo.





Nombre: Seba
Semestre que está cursando: Cuarto Sexto

Nombre: Para
Semestre que está cursando: Cuarto Sexto

Nombre: Robinson Castillo Cortez
Semestre que está cursando: Cuarto Sexto Octavo

Nombre: Rene Carlos Lopez Mendez
Semestre que está cursando: Cuarto Sexto

Nombre: Para
Semestre que está cursando: Cuarto Sexto

1. Contenido de las presentaciones o ponencias

Relevancia: Relevante Informativa Algo Entertaining

Información: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Utilidad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Nivel de Dificultad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Lenguaje y vocabulario: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Grado de Interés: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Nombre: ALMA ELEANE
Semestre que estás cursando: Cuarto Sexto

Evaluación de Unidades Temáticas

1. Contenido de las presentaciones o ponencias

Relevancia: Muy relevantes Relevante Informativa Algo Entertaining

Información: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Utilidad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Nivel de Dificultad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Lenguaje y vocabulario: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Grado de Interés: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Si tienes opiniones adicionales sobre las presentaciones y ponencias, puedes escribir aquí:

Creo que nos falta más tiempo alguno temas que son más difíciles para la alimentación grupal, lo me

2. Contenido de las presentaciones o ponencias

Relevancia: Relevante Informativa Algo Entertaining

Información: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Utilidad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Nivel de Dificultad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Lenguaje y vocabulario: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Grado de Interés: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Nombre: Robinson Castillo Cortez
Semestre que estás cursando: Cuarto Sexto Octavo

Nombre: Rene Carlos Lopez Mendez
Semestre que estás cursando: Cuarto Sexto

Evaluación de Unidades Temáticas

1. Contenido de las presentaciones o ponencias

Relevancia: Relevante Informativa Algo Entertaining

Información: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Utilidad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Nivel de Dificultad: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Lenguaje y vocabulario: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

Grado de Interés: Muy relevantes Muy informativas Muy útiles Entendí fácilmente Adecuado Muy interesantes

CAPÍTULO 3. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL CURSO-TALLER PILOTO, RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS. REVISIÓN Y FINALIZACIÓN.

3.1 CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

La última etapa del Curso-Taller piloto consistió en la aplicación de un cuestionario de evaluación a los estudiantes participantes, para su diseño y elaboración se tomó como base el cuestionario de ejemplo del *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level* (72-74) (Fig 3.1), en este cuestionario se utilizan escalas tipo Likert de tres niveles.

Para la toma de decisión de mantener este formato se consideró no sólo seguir la metodología de evaluación propuesta por este manual, sino también se consideraron otros aspectos como el tiempo de aplicación del instrumento además de tener en cuenta que los perfiles de uso de las inteligencias múltiples del grupo de estudiantes participantes, que mostraron de manera global una menor utilización de la inteligencia de lenguaje en comparación al uso de las inteligencias visuo-espacial, corporal-cinética, intrapersonal y musical.



3.1.1 Implicaciones de la utilización de escalas tipo Likert de tres niveles

Para entender las implicaciones que tuvo mantener la decisión de utilizar escalas de tres niveles de respuesta es importante considerar los hallazgos que diferentes autores han hecho al respecto.

Sample Questionnaires for Pre-Testing

1 FOR LEARNERS PRE-TEST

1. Title
 Appropriate Somewhat appropriate Not appropriate
2. Size
 Right size Too big Too small
3. Illustration(s)
 Attractive Somewhat attractive Not attractive
4. Language and vocabulary
 Appropriate Too difficult Too easy
5. Content
 - (1) Relevance
 Very relevant Relevant Not relevant
 - (2) Information
 Very informative Informative Not informative
 - (3) Usefulness
 Very useful Somewhat useful Not useful
6. Level of difficulty
 Easily understood Somewhat understood Not understood
7. Interest
 Very interesting Interesting Not interesting
8. What more would you like to learn about this topic?

Figura 3.1 Página 1 del ejemplo de cuestionario para el pilotaje sugerido en el *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level*

De acuerdo con Dolnicar y cols., el uso de formatos de respuesta de cinco y siete niveles se ha convertido en un hábito que a través de la repetición se ha posicionado como la forma más aceptada para capturar las creencias humanas, de acuerdo a estos autores una de las desventajas de utilizar respuestas de siete niveles radica en que su uso implica una mayor parcialidad de respuesta por la tendencia del encuestado a seleccionar una misma opción por repetición más que por el contenido de la pregunta; el uso de cinco y siete niveles tiene la desventaja de que requieren mayor tiempo para completar los cuestionarios (2-3).

Jacoby y Mattell para tratar de determinar el número de niveles o categorías de respuesta en cuestionarios tipo Likert compararon la validez y confiabilidad de escalas de respuesta de dos a 19 niveles en 360 estudiantes de psicología de la Universidad de Purdue. El cuestionario se aplicó en un primer tiempo y se re-aplicó tres semanas después para comparar la confiabilidad y el valor predictivo del instrumento aplicado; en su artículo los autores concluyeron que el uso de tres niveles de respuesta no resulta en un decremento significativo en la confiabilidad o validez de los resultados (495-500).

Donald R. Lehmann y James Hulbert en respuesta al artículo de Jacoby y Mattell, estudiaron las condiciones para las cuales es válido utilizar escalas de tres niveles; los autores concluyeron que el aspecto clave para decidir el número de niveles a utilizar en los cuestionarios es la búsqueda de una relación costo-beneficio adecuada, de tal forma que incrementar el número de niveles de la escala de respuestas reduce el error de redondeo pero, incrementa el costo de aplicación y el sesgo por preguntas no respondidas o respuestas nulas por la fatiga de la persona a la que se aplica el cuestionario. Lehmann y Hulbert concluyeron que cuando el investigador está interesado en determinar la conducta individual es más adecuado utilizar escalas de cinco a siete niveles y cuando se busca determinar la conducta grupal o promediada es adecuado y suficiente utilizar escalas de dos o tres niveles (444-446).

Las consideraciones anteriores permiten aclarar los alcances y limitaciones de haber decidido mantener un formato similar al sugerido por el manual de la UNESCO de tal forma que, los resultados obtenidos a través de reactivos tipo Likert de tres niveles en el cuestionario de evaluación que aplicamos en la finalización del Curso-Taller piloto deben considerarse como resultados grupales o promediados. Las respuestas a las preguntas abiertas

complementan los resultados grupales al permitir a los estudiantes verter opiniones individuales.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

3.2.1 Estructura general

El instrumento de evaluación se dividió en dos partes, la primera parte se enfoca a la evaluación del contenido de los materiales didácticos y actividades de las unidades temáticas:

1. Contenido de las presentaciones o ponencias
2. Contenido de las lecturas
3. Guías de tareas (Job aids)
4. Actividades intraclase
5. Actividades extraclase
6. Uso de la carpeta-proceso
7. Dificultad para ejercer la escritura reflexiva

La segunda parte del instrumento se enfoca a la evaluación global del Curso-Taller piloto y la evaluación del prototipo de material didáctico del Modelo de Ventanas Múltiples:

8. Evaluación global del Curso-Taller
9. Evaluación del Modelo de Ventanas Múltiples y su prototipo

3.2.2 Definición de las variables de evaluación del contenido de los materiales didácticos y actividades del Curso-Taller piloto

Las variables que en forma general se incluyeron en el cuestionario para evaluar el contenido de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto fueron la *relevancia*, la *información*, la *utilidad*, el *nivel de dificultad*, el *grado de interés*, así como el *lenguaje y vocabulario*. Estas variables se sugieren en el cuestionario de ejemplo del *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level (72-74)* (Fig 3.1)

La tabla 3.1 muestra en color gris las variables que se utilizaron para evaluar el contenido de cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller. A continuación se explican algunas consideraciones al respecto de las variables de evaluación utilizadas en el cuestionario, para algunas otras como la utilidad o la relevancia se omiten explicaciones debido a que se consideró que no requieren de mayor explicación o aclaración.

Información: La variable información se incluyó para que los estudiantes evaluaran si un material o actividad les proporcionó información o si obtuvieron información a partir de su utilización de tal forma que las escalas tipo Likert se expresaron a través de los siguientes niveles: “muy informativa”, “informativa” o “no informativa”. Para la evaluación del prototipo de material didáctico del MVM se omitió incluir esta variable teniendo en mente su condición de herramienta de trabajo, además de que, la mayor carga informativa para su utilización está contenida en las guías de tarea 000 y 001; estas guías de tarea incluyen imágenes del prototipo de material didáctico del MVM.

Nivel de dificultad: Para que el estudiante evaluara el nivel de dificultad de los materiales o actividades se utilizaron las siguientes opciones de respuesta: “Entendí fácilmente” para indicar un nivel de dificultad bajo; “Entendí algo” para indicar un nivel de dificultad medio y “No entendí” para indicar un nivel de dificultad alto.

Lenguaje y vocabulario: Esta variable compuesta por dos elementos, el lenguaje y el vocabulario, puede ocasionar en algunos casos confusión si se consideraran como sinónimos, el lenguaje se refiere al estilo y modo de hablar o escribir de una persona en particular, en el contexto del Curso-Taller piloto hace referencia al estilo y modo de hablar o escribir al dar las ponencias, en los materiales de lectura y en los otros materiales didácticos. Por otro lado, el vocabulario se refiere a las palabras utilizadas en los materiales didácticos del Curso-Taller.

Variables adicionales que se incluyeron en la evaluación del prototipo de MVM

En la evaluación del prototipo del MVM además de incluirse las variables de *relevancia*, *utilidad*, *nivel de dificultad*, *grado de interés* así como *lenguaje* y *vocabulario*, se incluyeron otras

variables particulares para este material para que los estudiantes calificaran sus *colores*, su *tamaño*, su *usabilidad* y su *reusabilidad* (Figura 3.7 y Tabla 3.1). Se considera que son estos dos últimos términos los que requieren de aclaración y explicación. Como puede observarse en la Figura 3.7, las definiciones de estos dos términos se incluyeron en el cuestionario que se aplicó a los estudiantes.

Usabilidad: El término usabilidad proviene del campo del desarrollo de productos y ha sido aplicado por Carmen L. Padrón Nápoles en el desarrollo de materiales didácticos. Esta autora indica que la usabilidad sintetiza la calidad de los materiales didácticos desde la perspectiva de la interacción con el usuario. La usabilidad se define como “la capacidad del material para servir de soporte efectivo, eficiente y satisfactorio a su audiencia destino, docentes y discentes, en el desarrollo de sus tareas y en el logro de sus objetivos educativos en un determinado contexto” (Padrón, 17-18).

Reusabilidad: La reusabilidad o el carácter reutilizable de un material didáctico “se basa en el potencial de los materiales didácticos para ser utilizados en diferentes situaciones educativas o en diversos dominios de conocimiento” (Padrón, 17-18).

El lector acucioso observará que en el diseño del cuestionario se incluyó la evaluación del prototipo del MVM después de la sección de evaluación global del Curso-Taller, esta acción se debió a un error involuntario debido a que esta sección del cuestionario se había trabajado en un archivo aparte; toda vez que ya se habían impreso todas las copias de los cuestionarios, para no gastar innecesariamente papel y tinta, el error se solucionó imprimiendo la sección de evaluación del prototipo del MVM e intercalándola después de la evaluación global del curso y antes de la página final del cuestionario destinada para que los estudiantes escribieran sus opiniones adicionales al Curso-Taller.

Tabla 3.1 Relación de variables evaluadas en cada material y actividad del Curso-Taller piloto.

	Relevancia	Información	Utilidad	Nivel de dificultad	Grado de interés	Lenguaje y vocabulario	Dificultad para escribir reflexivamente	Tamaño	Colores	Usabilidad	Reusabilidad	Espacio para expresar opiniones adicionales
Presentaciones o ponencias												
Materiales de lectura												
Guías de tareas (Job aids)												
Actividades intracase												
Actividades extracase												
Carpeta-proceso												
Prototipo de MVM												

Nombre: _____

Semestre que estás cursando: Cuarto Sexto Octavo

Evaluación de unidades temáticas

1. Contenido de las presentaciones o ponencias

- Relevancia:** Muy relevantes Relevantes No relevantes
- Información:** Muy informativas Informativas No informativas
- Utilidad:** Muy útiles Algo útiles Sin utilidad
- Nivel de dificultad:** Entendí fácilmente Entendí algo No entendí
- Lenguaje y vocabulario:** Adecuado Muy difícil Muy fácil
- Grado de interés:** Muy interesantes Interesantes No interesantes

Si tienes opiniones adicionales sobre las presentaciones y ponencias exprésalas aquí:

2. Contenido de los materiales de lectura

- Relevancia:** Muy relevantes Relevantes No relevantes
- Información:** Muy informativas Informativas No informativas
- Utilidad:** Muy útiles Algo útiles Sin utilidad
- Nivel de dificultad:** Entendí fácilmente Entendí algo No entendí
- Lenguaje y vocabulario:** Adecuado Muy difícil Muy fácil
- Grado de Interés:** Muy interesantes Interesantes No interesantes

Si tienes opiniones adicionales sobre las lecturas exprésalas aquí:

Figura 3.2 Página 1 del instrumento de evaluación

3. Guías de tarea (Job aids):

- | | | | |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Relevancia: | <input type="checkbox"/> Muy relevantes | <input type="checkbox"/> Relevantes | <input type="checkbox"/> No relevantes |
| Información: | <input type="checkbox"/> Muy informativas | <input type="checkbox"/> Informativas | <input type="checkbox"/> No informativas |
| Utilidad: | <input type="checkbox"/> Muy útiles | <input type="checkbox"/> Algo útiles | <input type="checkbox"/> Sin utilidad |
| Nivel de dificultad: | <input type="checkbox"/> Entendí fácilmente | <input type="checkbox"/> Entendí algo | <input type="checkbox"/> No entendí |

Si tienes opiniones adicionales sobre las hojas de ayuda (Jobaids) exprésalas aquí:

4. Actividades intracase (p.e. sensorama, lecturas y transferencia por analogía, etc.)

- | | | | |
|------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Relevancia: | <input type="checkbox"/> Muy relevantes | <input type="checkbox"/> Relevantes | <input type="checkbox"/> No relevantes |
| Información obtenida: | <input type="checkbox"/> Muy informativas | <input type="checkbox"/> Informativas | <input type="checkbox"/> No informativas |
| Utilidad: | <input type="checkbox"/> Muy útiles | <input type="checkbox"/> Algo útiles | <input type="checkbox"/> Sin utilidad |
| Nivel de dificultad: | <input type="checkbox"/> Entendí fácilmente | <input type="checkbox"/> Entendí algo | <input type="checkbox"/> No entendí |

Si tienes opiniones adicionales sobre las actividades Intracase exprésalas aquí:

5. Actividades extraclase (p.e. Identificación de emociones, búsqueda de música).

- | | | | |
|------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Relevancia: | <input type="checkbox"/> Muy relevantes | <input type="checkbox"/> Relevantes | <input type="checkbox"/> No relevantes |
| Información obtenida: | <input type="checkbox"/> Muy informativas | <input type="checkbox"/> Informativas | <input type="checkbox"/> No informativas |
| Utilidad: | <input type="checkbox"/> Muy útiles | <input type="checkbox"/> Algo útiles | <input type="checkbox"/> Sin utilidad |
| Nivel de dificultad: | <input type="checkbox"/> Entendí fácilmente | <input type="checkbox"/> Entendí algo | <input type="checkbox"/> No entendí |

Si tienes opiniones adicionales sobre las actividades extraclase exprésalas aquí:

Figura 3.3 Página 2 del instrumento de evaluación

6. Uso de carpeta-proceso (bitácora de artista) (Uso de concepto de investigación artístico-narrativa)

- Relevancia:** Muy relevante Relevante No relevante
Información obtenida: Muy informativa Informativa No informativa
Utilidad: Muy útil Algo útil Sin utilidad

Dificultad del uso de la escritura reflexiva:

- Escribí reflexivamente con mucha facilidad
 Escribí reflexivamente con facilidad
 Escribí reflexivamente con dificultad

Si tienes opiniones adicionales el uso de la carpeta-proceso (bitácora de artista) y uso del concepto de investigación artístico-narrativa y la escritura reflexiva expresálas aquí:

Evaluación global del Curso-Taller

1. ¿En tu experiencia, crees que el orden del temario fue el adecuado? Sí No

En caso contrario por favor sugiere el orden adecuado y explica porque.

- Pensamiento reflexivo, escritura reflexiva e investigación artístico-narrativa
- Cuestionamiento a través de inteligencias múltiples
- Cuestionamiento a través de los sistemas senso-perceptuales
- Cuestionamiento a través del nivel metacognitivo
- Cuestionamiento cognitivo-personal
- Cuestionamiento a través de los puntos de acceso

¿Por qué?

Figura 3.4 Página 3 del instrumento de evaluación

2. ¿Qué más te gustaría aprender acerca de alguno de los temas?

3. En tu opinión, ¿En qué semestre de la carrera te hubiera gustado tener este Curso-Taller?
 Tercero Cuarto Quinto Sexto Séptimo Octavo

4. ¿Te gustó el Curso-Taller considerándolo como un todo?

Sí No ¿Por qué?

5. En tu experiencia (si pudiéramos medir el grado de compromiso de las personas) ¿En una escala de 0 a 100 cuál es el grado de compromiso personal que requiere este Curso-Taller? _____

6. ¿Continuarás utilizando las herramientas y conocimientos aprendidos en el Curso-Taller en tu proceso creativo?

Sí No ¿Por qué?

7. ¿Continuarás utilizando una bitácora de artista para tus proyectos plásticos?

Sí No ¿Por qué?

Figura 3.5 Página 4 del instrumento de evaluación

8. ¿Continuarás utilizando la investigación artístico-narrativa en tu bitácora de artista?

Sí No ¿Por qué?

9. ¿Continuarás utilizando el modelo de ventanas múltiples (MVM) para generar preguntas detonadoras del pensamiento reflexivo, escritura reflexiva e investigación artístico-narrativa?

Sí No ¿Por qué?

10. ¿De qué forma ha sido relevante el Curso-Taller para tu proceso creativo?

11. (Si te encuentras en 4° o 6° Semestre) En el escenario hipotético de que fuera factible, una vez que se han sentado las bases teórico-prácticas del Curso-Taller ¿Te gustaría que continuáramos dando seguimiento al proyecto en el siguiente semestre a manera de tutoría de seguimiento de la evolución de tu bitácora de artista?

Sí No ¿Por qué?

Figura 3.6 Página 5 del instrumento de evaluación

3.2.3 Descripción de la sección de evaluación global del Curso-Taller piloto del instrumento de evaluación

Evaluación del temario

Para la evaluación global del Curso-Taller piloto se solicitó a los estudiantes evaluar la adecuación del temario y el orden del temario, así como escribir las razones por las cuales desde su punto de vista se debería modificar el orden de las unidades temáticas. Se invitó a los estudiantes a expresar qué aspectos o temas adicionales les gustaría aprender (Figura 3.4 y 3.5).

Ubicación semestral del Curso-Taller

Se solicitó a los estudiantes indicar en qué semestre les hubiera gustado tener el Curso-Taller piloto considerando los ocho semestres de la licenciatura en Artes Visuales.

Agradabilidad

Como parte de la evaluación global del pilotaje, se solicitó indicar si les había gustado el Curso-Taller piloto como un todo y las razones de su respuesta afirmativa o negativa (Figura 3.5).

Compromiso

En un intento por entender el grado de compromiso personal que requirió el Curso-Taller piloto, se solicitó a los estudiantes que evaluaran subjetivamente el grado de compromiso en una escala de cero a cien (Figura 3.5), debido a lo controvertido de esta solicitud exponemos los antecedentes que dieron origen a plantear esta pregunta así como una breve discusión al respecto como nota al pie.⁵

⁵ Este ejercicio es cuestionable si consideramos que no existen unidades de medida para medir el compromiso personal, la idea para solicitar calificar el grado de compromiso en una escala del 0 al 100 surgió de mi experiencia y formación médica haciendo una transferencia del uso de escalas de evaluación de la percepción subjetiva del nivel de dolor. En las escalas de evaluación del dolor en el campo de la medicina no existen unidades de medición como el centímetro o el metro ya que por definición, el dolor es una percepción más que una sensación debido a que la interpretación del dolor depende de factores como experiencias previas, actividad física, estado físico, anticipación, estado emocional, entre otros factores (Maciewicz y Martin en Wilson et al, 93). Cuando un paciente manifiesta dolor se le pregunta: “en una escala de 1-10

Intención de continuación de uso y aplicación futura de herramientas y conocimientos adquiridos en el Curso-Taller

En la evaluación global del Curso-Taller piloto se incluyeron preguntas para que los estudiantes expresaran su intención para continuar la utilización y aplicación de las herramientas y conocimientos adquiridos en el Curso-Taller; la intención de continuación de uso de una carpeta-proceso o bitácora de artista; la intención de continuación de aplicación del concepto de investigación artístico-narrativa y la intención de continuación de uso del MVM como detonador de pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y la investigación artístico narrativa. Se utilizaron preguntas cerradas del tipo “sí” o “no” y se solicitó exponer las razones de cada respuesta mediante la pregunta abierta ¿por qué? (Figura 3.5 y 3.6).

Relevancia del curso y receptividad para tener un curso de seguimiento

A través de preguntas abiertas se solicitó a los estudiantes expresar los motivos por los cuales el Curso-Taller piloto fue relevante para su proceso creativo y para los estudiantes de cuarto y sexto semestre se evaluó el interés por tener un curso de seguimiento y las razones por las cuales quisieran implementar un curso adicional de seguimiento.

Opiniones adicionales sobre el Curso-Taller

La última página del instrumento de evaluación se reservó para que los estudiantes expresaran opiniones sobre el Curso-Taller piloto en general en forma libre (Figura 3.8).

El instrumento de evaluación se aplicó en forma presencial a los estudiantes en la última sesión del curso piloto el día 08 de mayo de 2013. Debido a que algunos estudiantes no acudieron ese día, el instrumento se reaplicó el día 22 de mayo de 2013 con lo cual se completó la aplicación del instrumento a los 25 estudiantes que iniciaron y terminaron el curso piloto.

considerando como diez el dolor más intenso que usted haya experimentado ¿en qué nivel pondría el dolor que está experimentando en este momento?”. Por lo anterior, tenemos consciencia de que hacer esta analogía entre la percepción de la intensidad del dolor con la percepción del nivel de compromiso puede ser motivo de debate y controversia, es cuestionable por su carácter subjetivo y perceptual; la subjetividad de esta pregunta hay que tenerla en mente al momento de la evaluación de los resultados para darle esa valoración.

3.3 REVISIÓN Y FINALIZACIÓN:

La etapa de revisión y finalización descrita en el del *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level (76)* se basa en el análisis de la retroalimentación obtenida a través de los cuestionarios de la prueba piloto y los comentarios para modificar y mejorar el material didáctico, las unidades curriculares y el proceso de enseñanza-aprendizaje que determinan la utilización del material didáctico. Las actividades que conforman la revisión y finalización son las siguientes:

1. Lectura de los cuestionarios.
2. Análisis de los datos y comentarios.
3. Interpretación de datos e identificación de las oportunidades de mejora de los materiales didácticos.
4. Transferir todos los puntos de oportunidad de mejora en una matriz incluyendo los comentarios y sugerencias realizadas por los estudiantes.
5. Revisar las unidades temáticas y realizar las modificaciones del proceso enseñanza-aprendizaje para ajustarse a los cambios y modificaciones de los materiales didácticos.

Tras la lectura de los cuestionarios, se realizó el análisis de datos y comentarios, así como la interpretación e identificación general de oportunidades de mejora de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto. En las siguientes páginas se describen las metodologías utilizadas en el análisis de datos, se describen los datos y al final del capítulo se expone una discusión de los resultados.

Las últimas dos etapas del proceso de revisión y finalización son en sí mismas un proceso de mejora continua del diseño del Curso-Taller, sus materiales didácticos y sus unidades temáticas con miras a la implementación definitiva del Curso-Taller, el desarrollo de este proceso excede los alcances de este trabajo, por lo que la etapa de revisión y finalización tal como se describe en el manual de la UNESCO se presenta en forma parcial.

3.4 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los resultados del instrumento de evaluación se realizó en cuatro etapas:

En la primera etapa se realizó la lectura y captura de las respuestas a las preguntas del instrumento en una hoja de cálculo (Figura 3.8), tanto las respuestas a las preguntas con escalas tipo Likert como la información de las respuestas a las preguntas abiertas y las opiniones adicionales.

En la segunda etapa se obtuvieron las frecuencias absolutas para cada opción a mediante la sumatoria de cada una de las respuestas seleccionadas y se generaron las gráficas de frecuencia correspondientes a las escalas tipo Likert.

En la tercera etapa se realizó el análisis cualitativo de las opiniones adicionales y respuestas a preguntas abiertas.

En la cuarta etapa se analizaron las variables evaluadas para cada material didáctico y actividad del curso mediante la escala de calificación aplicada a las escalas tipo Likert obteniendo los niveles de relevancia, información, utilidad, nivel de dificultad, grado de interés, así como el lenguaje y vocabulario para cada uno de los materiales didácticos y actividades del Curso-Taller. Esto permitió establecer comparaciones de los niveles de evaluación de las variables estudiadas para cada material didáctico y actividad entre sí.



			Escala de medición	Totales	Guadalupe	Lilia	Carla
Grado	Semestre:	Cuarto		6			
		Sexto		5			
		Octavo		14	1	1	1
Contenido de las ponencias	Relevancia	Muy relevantes	3	11	3		3
		Relevantes	2	14		2	
		No relevantes	1	0			
	Información	Muy informativas	3	20	3	3	3
		Informativas	2	5			
		No informativas	1	0			
	Utilidad	Muy útiles	3	24	3	3	3
		Algo útiles	2	0			
		Sin utilidad	1	0			
		No respondió	0	1			
	Nivel de dificultad	Entendí fácilmente	1	14	1	1	
		Entendí algo	2	11			2
		No entendí	3	0			
	Lenguaje y vocabulario	Adecuado	2	25	2	2	2
		Muy difícil	3	0			
		Muy fácil	1	0			
	Grado de interés	Muy interesantes	3	14	3		3
		Interesantes	2	11		2	
		No interesantes	1	0			

Figura 3.9 Detalle de la matriz general de captura de datos.

3.4.1 Metodología de análisis de contenido de las respuestas a preguntas abiertas y comentarios

Cada respuesta abierta y los textos de los comentarios adicionales vertidos por cada estudiante se dividieron en unidades de análisis por tema. Según Hernández Sampieri y cols., las unidades de análisis según Berelson se definen como “segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías”. Las unidades de análisis por tema se definen como “una oración o enunciado respecto a algo” (Berelson en Sampieri y cols., 414).

Las unidades de análisis por tema se agruparon en categorías, las categorías de acuerdo a Hernández Sampieri y cols., son los “niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis”, son los “cajones” en los cuales se clasifican las unidades de análisis (416). El tipo de categorías que se utilizó fue de *asunto* o *tópico*, las cuales por definición “se refieren a cuál es el asunto, tópico o tema tratado en el contenido (¿de qué trata el mensaje o la comunicación?” (417).

La segmentación de las respuestas de los estudiantes para cada pregunta o comentario adicional en unidades de análisis y su clasificación por categoría se realizó en columnas y filas de la hoja de cálculo utilizada para concentrar los datos. En algunos casos fue necesario preclasificar las unidades de análisis en subcategorías para su posterior clasificación por categoría en un tercer tiempo.

Para ejemplificar el proceso de segmentación de las respuestas en unidades de análisis, a continuación se muestran en forma textual los comentarios adicionales que seis estudiantes escribieron sobre el MVM, las unidades de análisis identificadas en cada comentario se muestran en negritas. Posteriormente se describe el proceso de análisis cualitativo de este ejemplo.

Opiniones adicionales sobre MVM

“El MVM es una **herramienta fácil de utilizar** que contiene varios datos que creo, no podrían ser más **fácil de ordenar**. Así que, sólo eso...qué **buen diseño** hiciste. :)”

“**Perfectamente fundamentadas y bien conducidos**”

“El modelo de MVM fue entendible, ya que me ayudó a “desmenuzar” cualidades importantes para desarrollar un proyecto o proceso creativo “

“Me hubiera gustado poder aportar más al taller y al mismo tiempo haberle dedicado más tiempo, pero lo poco que interactué y con lo que me relacioné me sirvió, ya que fui identificando procesos importantes a los cuales uno no les da mucha importancia o no sistematiza de manera entendible y factible para su desarrollo profesional y creativo.”

“El modelo fue de gran manipulación, así que fue muy útil con la hoja de preguntas. Yo creo que la manera que se aborde se va a una resolución para que sea más fácil utilizarlo.”

“Hubo algunas palabras que no entendí y no terminé por comprender en su totalidad, en general me parece muy útil ya que tiene palabras clave, por el momento aún me cuesta trabajo utilizarlo pero supongo que con la práctica será mucho más fácil.”

Cada una de estas unidades de análisis se clasificaron de acuerdo a su contenido, para el ejemplo mostrado se crearon las categorías de los siguientes temas: Utilidad, Dificultad y Relevancia.

El número de unidades de análisis de cada categoría determina su codificación en frecuencias de categorías, para ello se cuenta cuántas veces se repite cada categoría o subcategoría (cuántas unidades de análisis entraron en cada una de las categorías) (Hernández Sampieri y cols., 421-423). El proceso de análisis y codificación requiere la lectura línea por línea y palabra por palabra, en el análisis cualitativo de los datos podemos evocar definiciones del diccionario pero no se debe perder el sentido del contexto que proporciona el texto original (Chenail, Conducting qualitative data analysis, 251). También es necesario la verificación y revisión de cada unidad de análisis mediante la lectura de cada unidad y la revisión del texto original para determinar si las unidades pueden ser reprocesadas en unidades de análisis más pequeñas sin que se pierda su significado (Chenail, Conducting qualitative analysis, 266-268).

La Tabla 3.2 ejemplifica el proceso de clasificación y codificación del ejemplo anterior el cual se realizó como explicamos a continuación:

En la primera columna de la se enlistaron las unidades de análisis en forma separada.

En la segunda columna se les clasificó y se agruparon en forma consecutiva las filas con la misma categoría.

En la tercera columna se indicó la frecuencia relativa de cada categoría sumando el número de unidades de análisis de cada categoría.

En la cuarta columna y con base en el número de unidades de análisis se calcularon las frecuencias relativas.

Tabla 3.2 Opiniones adicionales sobre Prototipo de MVM			
Unidades de análisis	Categoría	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
No entendí algunas palabras	Dificultad	1	5.88
No comprendí si totalidad	Dificultad	1	5.88
Aun me cuesta trabajo utilizarlo	Dificultad	1	5.88
Supongo que con la práctica será más fácil usarlo	Dificultad	1	5.88
Subtotal		4	23.53
Me hubiera gustado aportar más y dedicar más tiempo	Esfuerzo	1	5.88
Subtotal		1	5.88
Herramienta fácil de utilizar	Relevancia	1	5.88
Contiene varios datos fácilmente ordenados	Relevancia	1	5.88
Bien diseñado	Relevancia	1	5.88
Perfectamente fundamentado	Relevancia	1	5.88
Bien conducido	Relevancia	1	5.88
Entendible	Relevancia	1	5.88
De gran manipulación	Relevancia	1	5.88
Muy útil con la hoja de preguntas	Relevancia	1	5.88
La forma de utilización determina la resolución	Relevancia	1	5.88
Me parece muy útil por sus palabras clave	Relevancia	1	5.88
Subtotal		10	58.82
Con lo que me relacioné me sirvió, identifique procesos importantes a los que no se da importancia o no se sistematizan	Utilidad	1	5.88
De ayuda para desmenuzar cualidades importantes para desarrollar un proyecto o proceso creativo	Utilidad	1	5.88
Subtotal		2	11.76
Totales		17	100

Para cada categoría se indicó el subtotal de unidades de análisis y el subtotal de la frecuencia relativa.

En la última fila de la tabla se indicó el total de frecuencias absolutas y el total de frecuencias relativas.

La codificación de frecuencias de las categorías del ejemplo anterior del análisis de contenido de las opiniones adicionales sobre el Prototipo de MVM se resume de la siguiente manera (ver Tabla 3.3):

Tabla 3.3 Opiniones adicionales sobre el uso del MVM		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Cualidades relevantes	10	58.82
Grado de Dificultad	4	23.53
Utilidad	2	11.76
Esfuerzo invertido	1	5.88
Total	17	100.00

A partir de este análisis de contenido es posible realizar la interpretación de datos y hacer al análisis cualitativo de los comentarios sobre el uso del MVM, en este ejemplo realizados por seis estudiantes. La tabla 3.4 muestra el conteo de palabras por cada una de las preguntas abiertas del cuestionario, el número de comentarios para cada pregunta y el promedio de palabras por comentario en orden descendente.

Tabla 3.4 Conteo de palabras y número de comentarios a las preguntas abiertas del cuestionario			
Preguntas abiertas	Conteo de palabras	Número de comentarios	Promedio de palabras por comentario
Comentarios adicionales sobre el curso en general	953	16	59.56
Opiniones adicionales sobre Prototipo MVM	191	5	38.20
Comentarios adicionales sobre el uso de la Carpeta-proceso, concepto de Investigación Artístico-Narrativa o sobre Escritura reflexiva	288	10	28.80
Comentarios sobre Agradabilidad del Curso	605	22	27.50
¿Te gustaría que continuáramos dando seguimiento al proyecto en el siguiente semestre a manera de tutoría de seguimiento de la evolución de tu bitácora de artista?	287	13	22.08
¿Es adecuado el Orden del temario?	153	7	21.86
¿Continuarás utilizando una bitácora de artista o carpeta-proceso para tus proyectos plásticos?	522	24	21.75
Comentarios sobre Actividades extraclase	168	8	21.00
Opiniones sobre Contenido de las lecturas	186	9	20.67
¿Qué más te gustaría aprender de alguno de los temas?	260	13	20.00
¿De qué forma ha sido relevante el curso para tu proceso creativo?	495	25	19.80
¿Continuarás utilizando las herramientas y conocimientos aprendidos en el curso en tu proceso creativo?	465	24	19.38
Comentarios sobre Contenido de las ponencias	196	11	17.82
¿Continuarás utilizando el MVM para generar preguntas detonadoras del pensamiento reflexivo, escritura reflexiva e Investigación Artístico-Narrativa?	368	22	16.73
Comentarios sobre Actividades Intraclase	146	9	16.22
¿Continuarás utilizando la Investigación Artístico-Narrativa en tu bitácora de artista (carpeta-proceso)?	304	21	14.48
Comentarios sobre Hojas de Ayuda (Jobaids)	39	4	9.75

3.4.2 Metodología de codificación de las categorías de respuesta en la escala de medición de las respuestas tipo Likert

Una de las ventajas de la utilización de las escalas tipo Likert radica en que permiten atribuir valores cuantitativos a partir de información cualitativa; esto se logra mediante la asignación de un valor numérico a cada una de las opciones de respuesta de cada uno de los atributos o variables evaluadas en cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto y al final es posible calcular la media de los valores de todas las repuestas para representar el nivel de medición para cada variable, por ejemplo determinar el nivel de relevancia de los materiales de lectura.

La posibilidad de obtener niveles de medición para cada variable evaluada nos permite comparar los niveles de relevancia, información obtenida, utilidad, nivel de dificultad, etc., de cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto entre sí; esta comparación nos permite determinar las fortalezas, áreas de oportunidad y balance de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto entre sí.

En la tabla 3.5 se muestra la codificación de las categorías de respuesta y la escala de medición para cada una de las variables evaluadas mediante las respuestas tipo Likert; se utilizó una escala de medición de 1 a tres y a la ausencia o falta de respuesta se le asignó un valor de cero.

Tabla 3.5 Codificación de respuestas y escalas de medición para las variables de evaluación de los materiales y actividades del Curso-Taller		
Variable	Categorías de respuesta	Escala de medición
Relevancia	Muy relevantes	3
	Relevantes	2
	No relevantes	1
Información	Muy informativas	3
	Informativas	2
	No informativas	1
Utilidad	Muy útiles	3
	Algo útiles	2
	Sin utilidad	1
Nivel de Dificultad	No entendí	3
	Entendí algo	2
	Entendí fácilmente	1
Lenguaje y Vocabulario	Muy difícil	3
	Adecuado	2
	Muy fácil	1
No respondió		0

A partir de la matriz de captura general de datos (Figura 3.9) se obtuvo una matriz de codificación de los valores numéricos de las respuestas de cada estudiante para cada una de las variables evaluadas en cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto y el índice de medición se calculó obteniendo la media de los valores, también se calculó la desviación estándar para cada grupo de respuestas (Figura 3.10).

Material	Variables	Media	Desviación estándar	Guadalupe	Lilia	Carla
Contenido de ponencias	Relevancia	2.44	0.51	3	2	3
	Información	2.8	0.41	3	3	3
	Utilidad	2.88	0.60	3	3	3
	Nivel de dificultad	1.44	0.51	1	1	2
	Lenguaje y vocabulario	2	0.00	2	2	2
	Grado de interés	2.56	0.51	3	2	3
Contenido de Lecturas	Relevancia	2.52	0.51	3	3	3
	Información	2.64	0.49	3	3	3
	Utilidad	2.8	0.65	3	3	3
	Nivel de dificultad	1.44	0.51	1	2	1
	Lenguaje y vocabulario	2	0.00	2	2	2
	Grado de interés	2.56	0.51	3	3	3
Job aids	Relevancia	2.68	0.48	3	3	3
	Información	2.52	0.51	3	3	3
	Utilidad	2.84	0.37	3	3	3
	Nivel de dificultad	1.32	0.48	1	1	1
<p>Figura 3.10 Detalle de la matriz de codificación de las escalas de medición de las respuestas de evaluación de las variables estudiadas para cada material o actividad del Curso-Taller piloto incluyendo la media o promedio y su desviación estándar</p>						

3.5 RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.5.1 Evaluación de las presentaciones o ponencias

Evaluación del contenido de las presentaciones o ponencias

Para la evaluación del contenido de las presentaciones o ponencias se incluyeron en el instrumento de medición las siguientes variables a valorar por cada estudiante: la relevancia, la información, la utilidad, el nivel de dificultad, el grado de interés, así como el lenguaje y vocabulario mediante escalas tipo Likert de tres niveles. También se incluyó espacio para

verter opiniones adicionales al respecto. Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las ponencias obtenidas son las siguientes:

La relevancia de las ponencias fue evaluada por 11 estudiantes (44%) como muy relevantes y como relevantes por 14 estudiantes (56%), ninguno de los estudiantes calificó a las ponencias como no relevantes.

Las ponencias fueron evaluadas como muy informativas por 20 estudiantes (80%) y como informativas por cinco estudiantes (20%).

Con relación a la utilidad de las ponencias, 24 estudiantes (96%) las valoraron como muy útiles y un estudiante (4%) no respondió a esta pregunta.

En la evaluación del nivel de dificultad de las ponencias 14 estudiantes (56%) indicaron que entendieron fácilmente y 11 estudiantes (44%) indicaron que entendieron algo, ningún estudiante indicó no haber entendido el contenido de las ponencias.

El lenguaje y vocabulario de las ponencias fueron evaluados como adecuados por los 25 estudiantes (100%), ninguno de ellos evaluó al Lenguaje y vocabulario como muy difícil o muy fácil. Con relación al grado de interés, las ponencias fueron evaluadas como muy interesantes por 14 estudiantes (56%) e interesantes por 11 estudiantes (44%) (Ver Tabla 3.6)(Ver Gráficas 3.1 a 3.6).

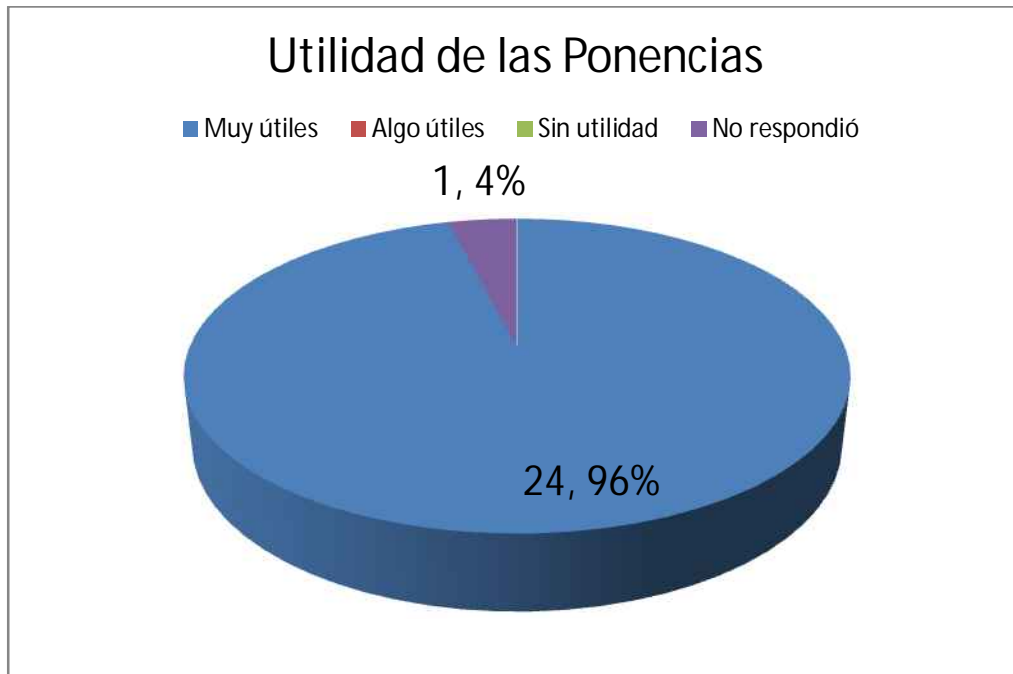
Tabla 3.6 Contenido de las presentaciones o ponencias			
VARIABLES	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevantes	11	44
	Relevantes	14	56
	No relevantes	0	0
	Totales	25	100
Información	Muy informativas	20	80
	Informativas	5	20
	No informativas	0	0
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útiles	24	96
	Algo útiles	0	0
	Sin utilidad	0	0
	No respondió	1	4
	Totales	25	100
Nivel de Dificultad	Entendí fácilmente	14	56
	Entendí algo	11	44
	No entendí	0	0
	Totales	25	100
Lenguaje y Vocabulario	Adecuado	25	100
	Muy difícil	0	0
	Muy fácil	0	0
	Totales	25	100
Grado de Interés	Muy interesantes	14	56
	Interesantes	11	44
	No interesantes	0	0
	Totales	25	100



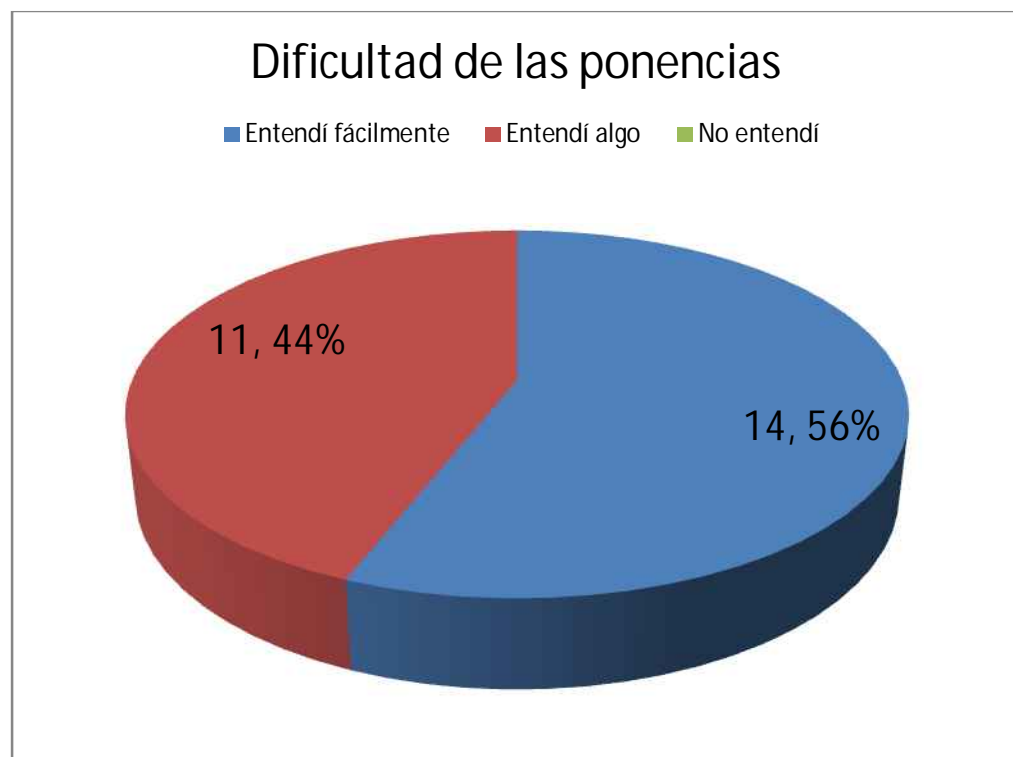
Gráfica 3. 1



Gráfica 3. 2



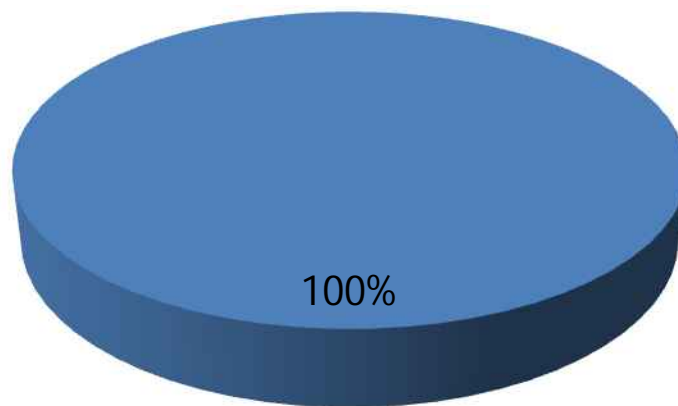
Gráfica 3. 3



Gráfica 3. 4

Lenguaje y vocabulario de las presentaciones

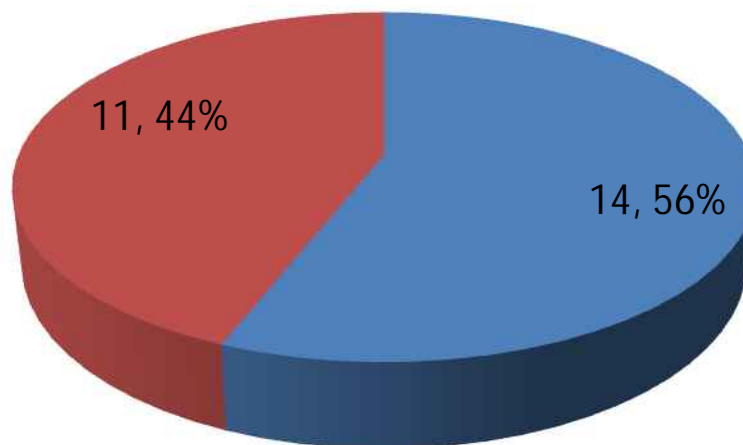
■ Adecuado ■ Muy difícil ■ Muy fácil



Gráfica 3. 5

Grado de Interés de las presentaciones

■ Muy interesantes ■ Interesantes ■ No interesantes



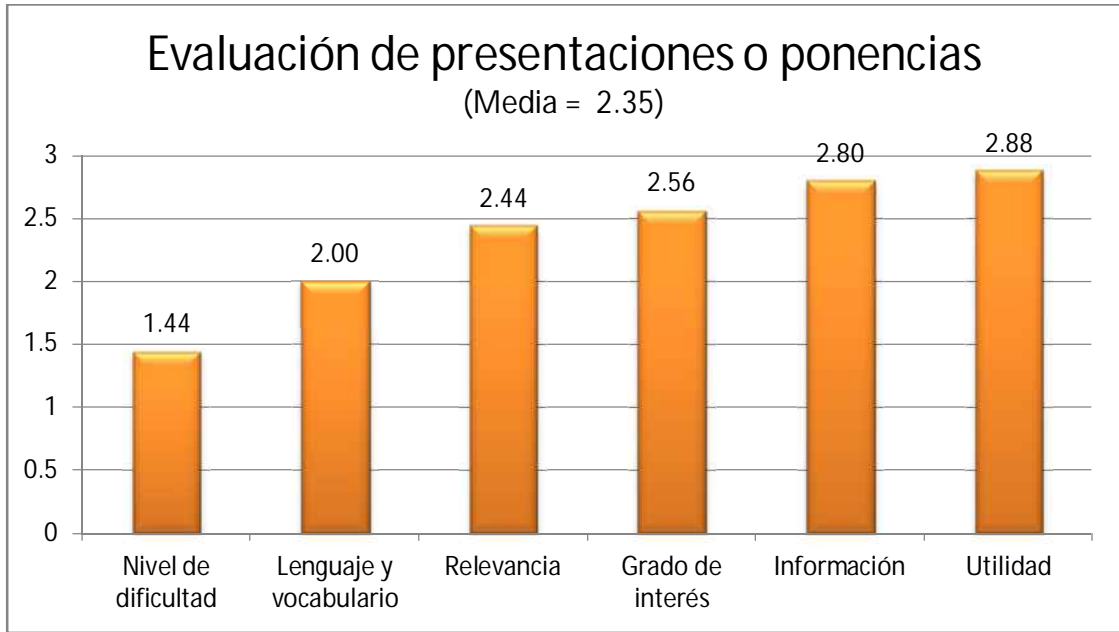
Gráfica 3. 6

Niveles de medición de variables de las presentaciones o ponencias

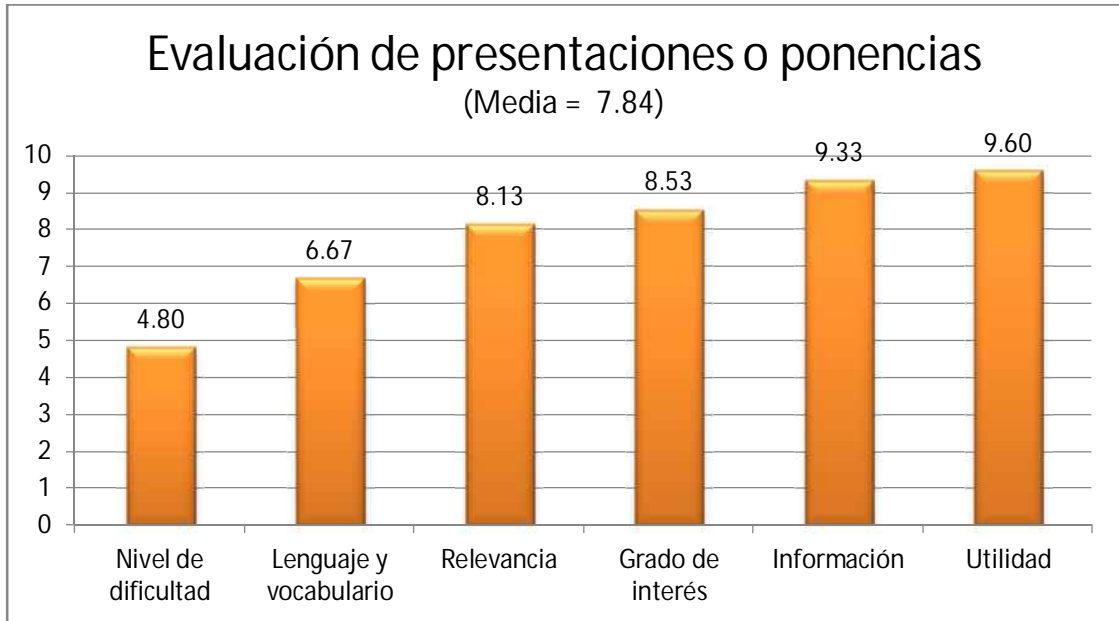
Los índices de medición de las variables evaluadas en las presentaciones o ponencias tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.6 y en la Gráfica 3.7. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.7 y en la Gráfica 3.8 se muestra dicha conversión.

	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Nivel de dificultad	1.44	0.5	4.80
Lenguaje y vocabulario	2.00	0	6.67
Relevancia	2.44	0.5	8.13
Grado de interés	2.56	0.5	8.53
Información	2.80	0.4	9.33
Utilidad	2.88	0.6	9.60

En ambas gráficas se observa que en la evaluación de las presentaciones o ponencias las variables con los niveles más altos fueron para la utilidad y la información; seguidos de los niveles de grado de interés y relevancia; las variables con menores niveles en los índices de medición son el lenguaje y vocabulario y, el nivel de dificultad.



Gráfica 3. 7



Gráfica 3. 8

Análisis de contenido de las opiniones adicionales sobre las ponencias

Once estudiantes (44%) escribieron comentarios adicionales sobre las ponencias. El número de palabras de estos comentarios fue de 196 palabras, que se traduce en un promedio de 17.82 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los 11 comentarios se

identificaron 16 unidades de análisis las cuales se agruparon en cinco categorías de acuerdo a su contenido (*utilidad, relevancia, nivel de dificultad y oportunidad de mejora*).

Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre las ponencias se traducen en cuatro unidades de análisis sobre la utilidad de las ponencias (25%), seis unidades de análisis sobre la relevancia de las ponencias (37.5%), una unidad de análisis sobre el nivel de dificultad (31.1%) y cinco unidades de análisis de oportunidad de mejora de las ponencias (31.1%) (Ver Tabla 3.7 y Gráfica 3.9).

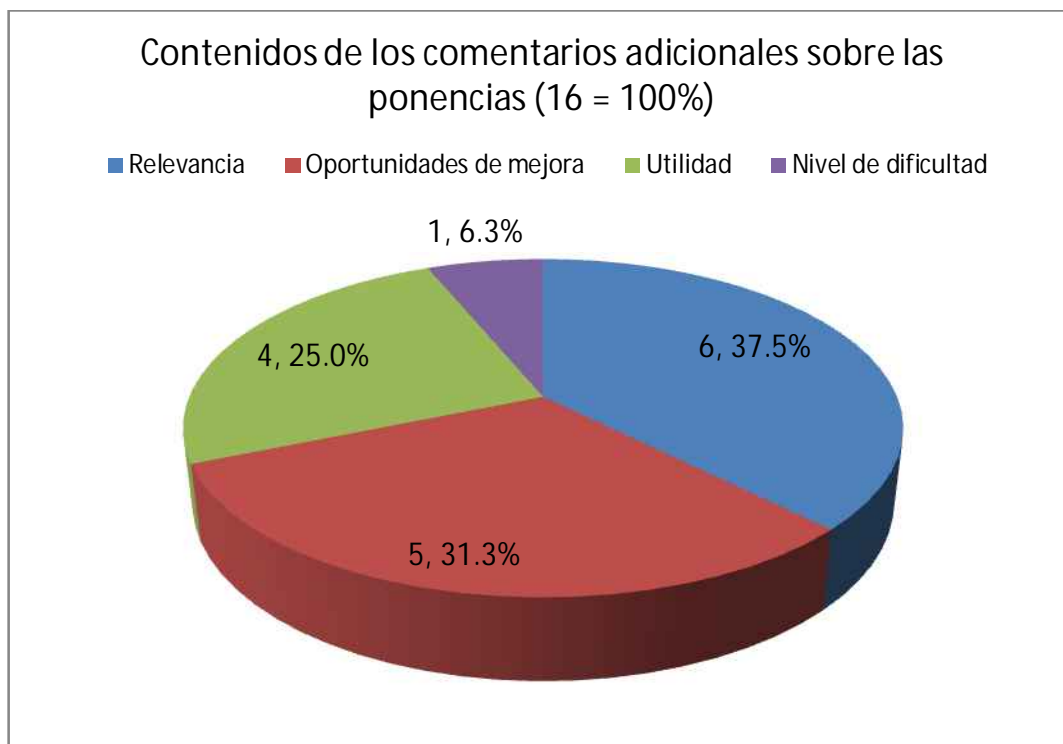
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	6	37.5
Oportunidades de mejora	5	31.3
Utilidad	4	25.0
Nivel de dificultad	1	6.3
Totales	16	100.0

Opiniones sobre la utilidad de las ponencias

La percepción sobre la utilidad de las ponencias de los estudiantes que manifestaron los estudiantes indicó que: ayudan a desarrollar el proyecto, facilitan la comprensión de los materiales de lectura, son generadoras de nuevos aprendizajes y su información es útil para su aplicación en cualquier campo del conocimiento.

Opiniones sobre cualidades relevantes de las ponencias

Con relación a comentarios sobre la relevancia de las ponencias, los estudiantes manifestaron que son adecuadas, son importantes para complementar el taller, son interesantes, son muy entretenidas y amenas, en ellas existe posibilidad de diálogo y fueron claras y con ejemplos precisos.



Gráfica 3. 9

Opinión sobre la dificultad de las ponencias

Sólo hubo un comentario relacionado con el nivel de dificultad en el cual una estudiante que indicó que al principio le parecieron “algo confusas al principio”. Este comentario nos obliga a revisar y mejorar las presentaciones iniciales para mejorar su claridad.

Oportunidades de mejora de las ponencias

Los estudiantes que realizaron comentarios proporcionaron oportunidades de mejora de las ponencias, sus percepciones fueron que es necesario invertir más tiempo para los temas difíciles, sugirieron presentar el proceso creativo de algún artista visual y profundizar en los artistas que se mencionan, también se hicieron comentarios sobre la participación de los propios estudiantes como “leer parte de la bitácora (carpeta-proceso) para que los demás puedan retroalimentarse” y en un sentido similar se sugirió que la retroalimentación grupal mejoraría las sesiones.

3.5.2 Evaluación de las lecturas

Evaluación del contenido de las lecturas

Para la evaluación del contenido de las lecturas se incluyeron en el instrumento de medición las mismas variables que se evaluaron en las ponencias o ponencias (*relevancia, información, utilidad, nivel de dificultad, grado de interés, así como lenguaje y vocabulario*). De igual forma se incluyó espacio para verter opiniones adicionales al respecto.

La relevancia de los materiales de lectura fue evaluada por 13 estudiantes (52%) como muy relevantes, como relevantes por 12 estudiantes (48%), ninguno de los estudiantes calificó a los materiales de lectura como no relevantes.

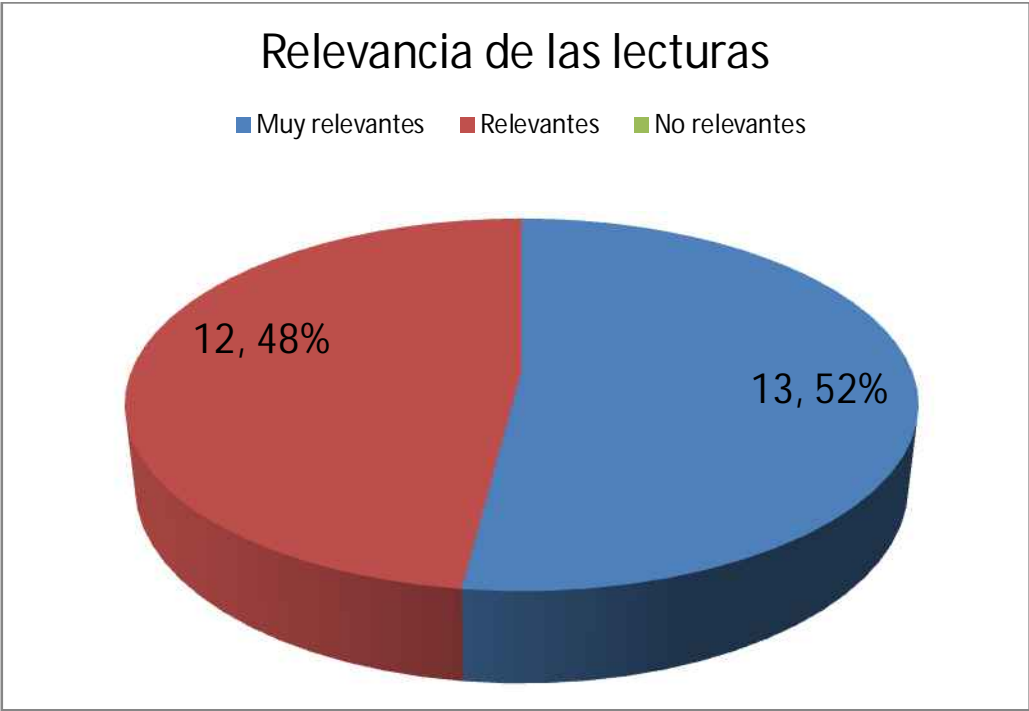
Los materiales de lectura fueron evaluados como muy informativos por 16 estudiantes (64%) y como informativos por nueve estudiantes (36%). Con relación a la utilidad de los materiales de lectura, 22 estudiantes (88%) los valoraron como muy útiles, dos estudiantes (8%) los valoraron como algo útiles y un estudiante (4%) no respondió a esta pregunta.

En la evaluación del nivel de dificultad de los materiales de lectura 14 estudiantes (56%) indicaron que entendieron fácilmente y 11 estudiantes (44%) indicaron que entendieron algo, ningún estudiante indicó no haber entendido el contenido de los materiales de lectura.

El lenguaje y vocabulario de los materiales de lectura fue evaluado como adecuado por los 25 estudiantes (100%), ninguno de ellos evaluó el lenguaje y vocabulario como muy difícil o muy fácil.

Con relación al grado de interés, los materiales de lectura fueron evaluadas como muy interesantes por 14 estudiantes (56%) e interesantes por 11 estudiantes (44%) (Ver Tabla 3.8 y Gráficas 3.10 a 3.15).

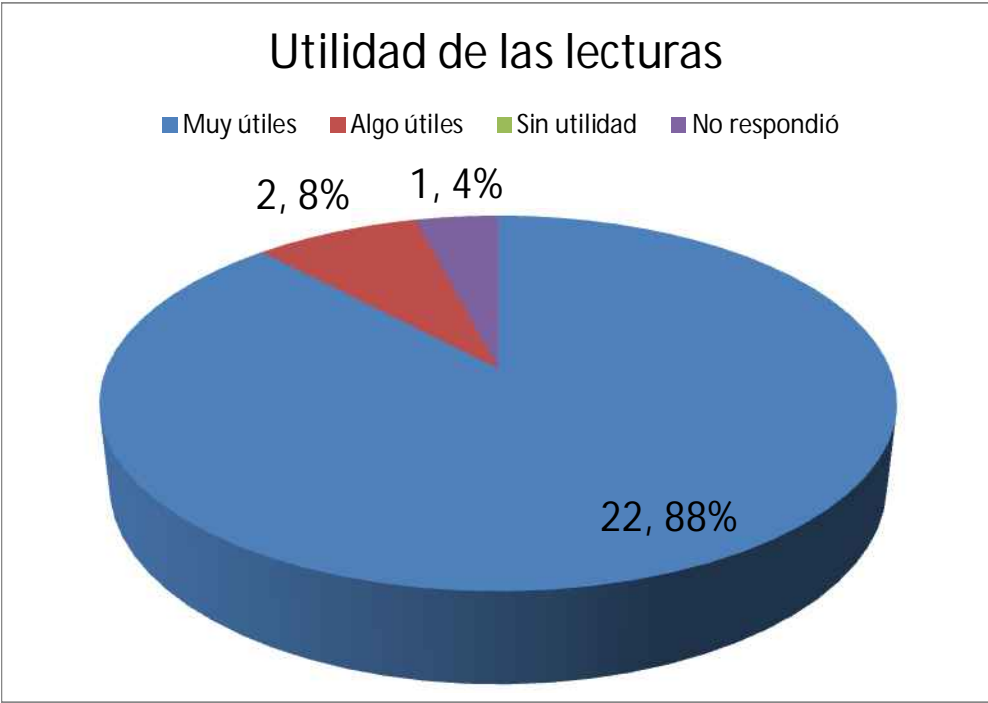
Tabla 3.8 Contenido de las lecturas			
VARIABLES	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevantes	13	52
	Relevantes	12	48
	No relevantes	0	0
	Totales	25	100
Información	Muy informativas	16	64
	Informativas	9	36
	No informativas	0	0
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útiles	22	88
	Algo útiles	2	8
	Sin utilidad	0	0
	No respondió	1	4
	Totales	25	100
Nivel de Dificultad	Entendí fácilmente	14	56
	Entendí algo	11	44
	No entendí	0	0
	Totales	25	100
Lenguaje y Vocabulario	Adecuado	25	100
	Muy difícil	0	0
	Muy fácil	0	0
	Totales	25	100
Grado de Interés	Muy interesantes	14	56
	Interesantes	11	44
	No interesantes	0	0
	Totales	25	100



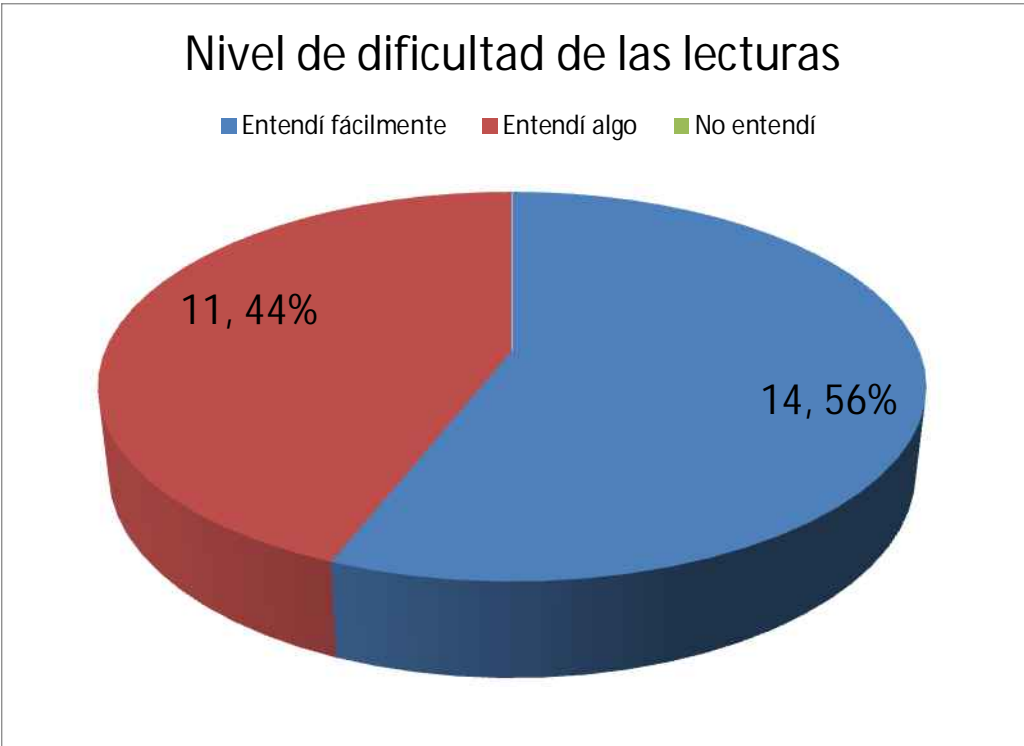
Gráfica 3. 10



Gráfica 3. 11



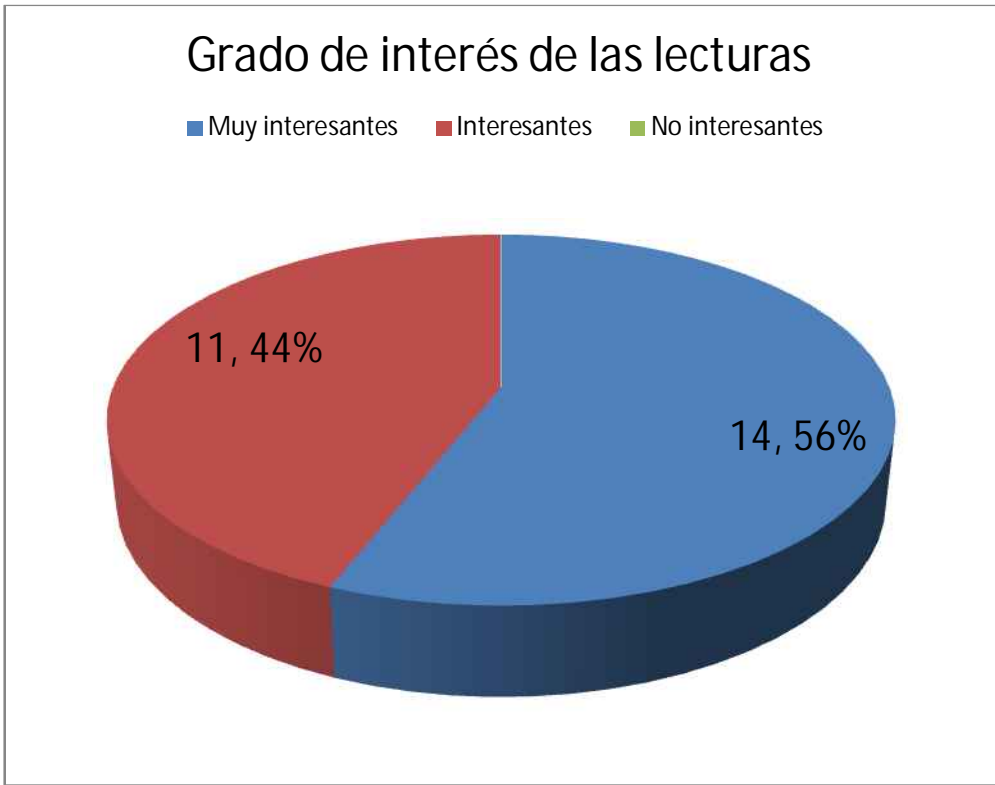
Gráfica 3. 12



Gráfica 3. 13



Gráfica 3. 14



Gráfica 3. 15

3.1.1.1 Niveles de medición de dificultad, relevancia, grado de interés, información, utilidad, lenguaje y vocabulario de los materiales de lectura

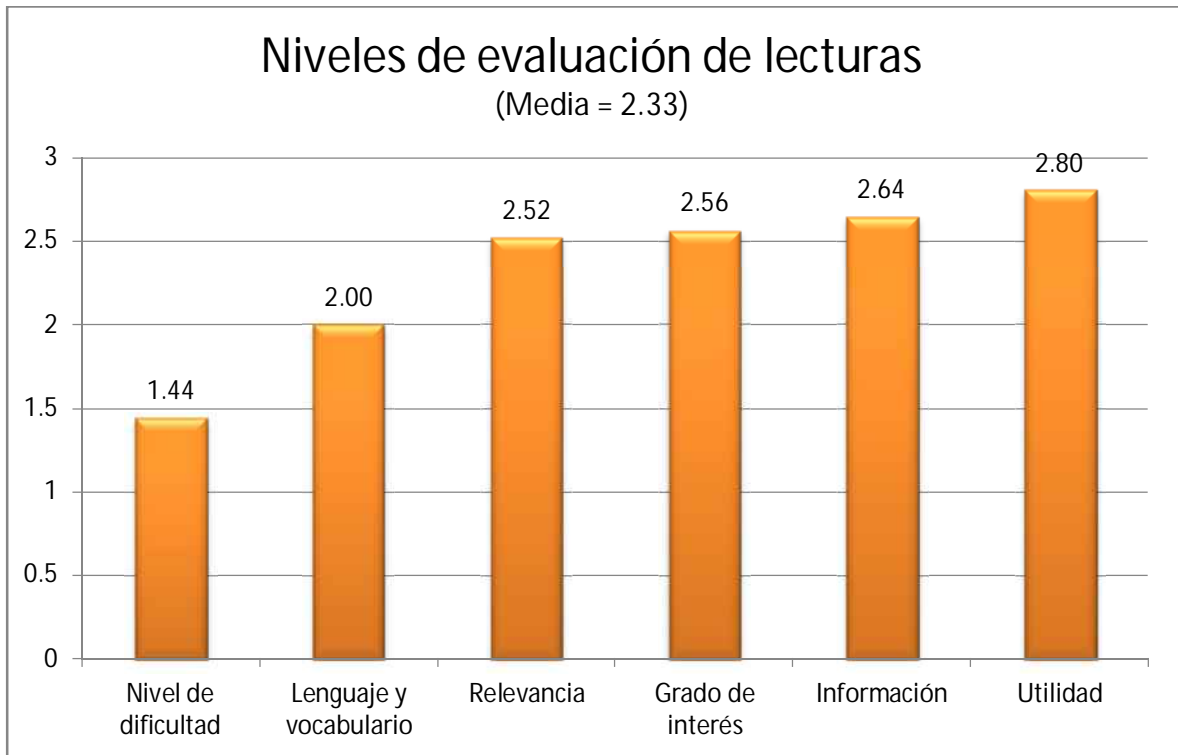
Los índices de medición de las variables evaluadas para los materiales de lectura tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.9 y en la Gráfica 3.16. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.9 y en la Gráfica 3.17 se muestra dicha conversión.

Tabla 3.9 Niveles de evaluación variables de los materiales de lectura			
	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Nivel de dificultad	1.44	0.5	4.80
Lenguaje y vocabulario	2.00	0.0	6.67
Relevancia	2.52	0.5	8.40
Grado de interés	2.56	0.5	8.53
Información	2.64	0.5	8.80
Utilidad	2.80	0.6	9.33

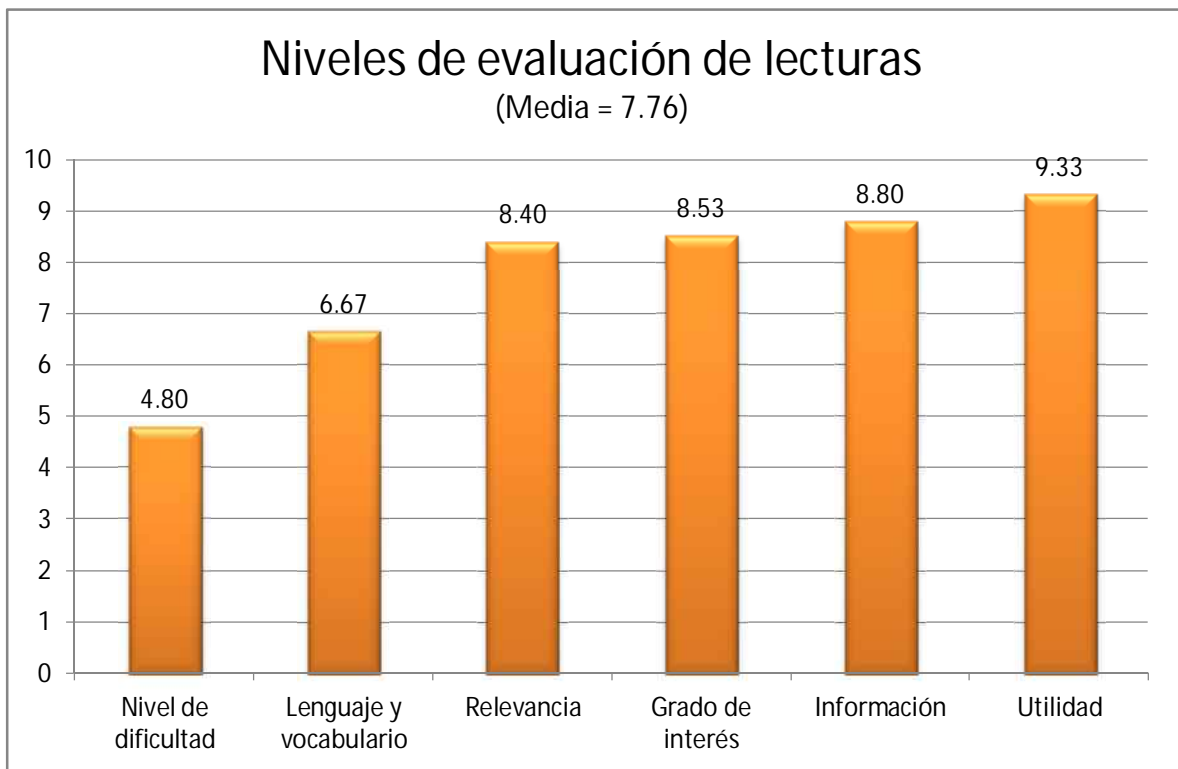
En ambas gráficas podemos observar que los índices de medición de las variables para los materiales de lectura con mayor valor fue para el nivel de utilidad en primer lugar, seguido del nivel de información, el grado de interés y la relevancia; las variables con menores valores en los índices de medición para los materiales de lectura fueron el lenguaje y vocabulario y el nivel de dificultad.

Análisis de contenido de opiniones adicionales sobre los materiales de lectura

Nueve estudiantes (36%) escribieron comentarios adicionales sobre los materiales de lectura. El número de palabras de estos comentarios fue de 186 palabras, que se traduce en un promedio de 20.67 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los nueve comentarios se identificaron 22 unidades de análisis las cuales se agruparon en cinco categorías de acuerdo a su contenido (*utilidad, relevancia, nivel de dificultad, y esfuerzo invertido*).



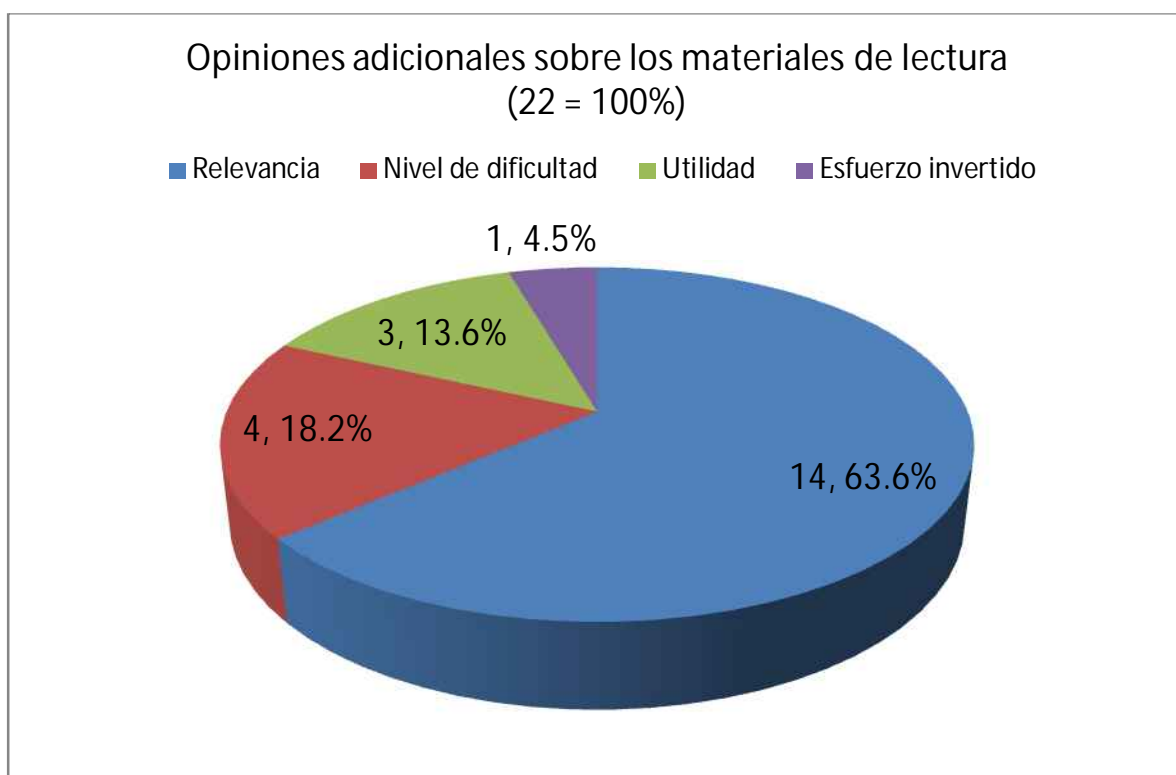
Gráfica 3. 16



Gráfica 3. 17

Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre los materiales de lectura se traducen en tres unidades de análisis sobre la utilidad de los materiales de lectura (13.6%), 14 unidades de análisis sobre la relevancia de los materiales de lectura (63.6%), cuatro unidades de análisis sobre el nivel de dificultad (18.2%) y una unidad de análisis referente al esfuerzo invertido en las lecturas (4.5%). (Ver Tabla 3.10 y Gráfica 3.18).

Tabla 3.10 Unidades de análisis de comentarios sobre los materiales de lectura		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	14	63.6
Nivel de dificultad	4	18.2
Utilidad	3	13.6
Esfuerzo invertido	1	4.5
Totales	22	100.0



Gráfica 3. 18

La utilidad de los materiales de lectura se expresaron a través de los siguientes comentarios: "Las lecturas permitieron ampliar mis conocimientos sobre mi tema e informarme más de ello"; "lo que más me ayudó fue una donde se hacía la relación entre el conocimiento científico y su aplicación y el conocimiento sensible y creativo"; "ayudan a entender mejor".

Los comentarios que denotaron cualidades relevantes de los materiales de lectura expresados por los estudiantes fueron los siguientes: "las lecturas estaban bien estructuradas, de manera clara y con bastante información respecto al tema"; "están muy bien encausadas"; "las lecturas me parecieron muy dinámicas hacia los temas que abordamos en las sesiones, tenían mucho contenido interesante, así como las analogías que establecías entre temas que pudieron parecer ajenos y que en realidad pueden tener relación"; "creo que estaban bien sintetizadas"; "fueron buen complemento a las ponencias"

Los comentarios en los que se encontró alguna manifestación sobre la dificultad de las lecturas fueron los siguientes: "De repente existían conceptos que me costó trabajo entender debido a la falta de familiarización sobre todo lo noté en la primera lectura"; "son más densas de lo que aparentan" (la estudiante que hizo esta observación también indicó que estaban bien sintetizadas y agradeció diciendo "¡Gracias por hacerlo más fácil!"); "en algunas ocasiones no terminaba de entender la totalidad de ellas"; "me quedaban dudas".

El único comentario relacionado con el esfuerzo invertido en la lectura de los materiales indicó: "No leí todas las lecturas".

3.5.3 Evaluación de las guías de tareas (Job aids)

Evaluación de las guías de tareas (Job aids)

Para la evaluación del contenido de las guías de tareas se incluyeron en el instrumento de medición las siguientes variables: relevancia, información, utilidad, nivel de dificultad, lenguaje. También se incluyó espacio para verter opiniones adicionales al respecto.

La relevancia de las guías de tareas fue evaluada por 17 estudiantes (68%) como muy relevantes, como relevantes por ocho estudiantes (32%), ninguno de los estudiantes calificó a las guías de tareas como no relevantes.

Las guías de tareas fueron evaluadas como muy informativas por 13 estudiantes (52%) y como informativas por 12 estudiantes (48%).

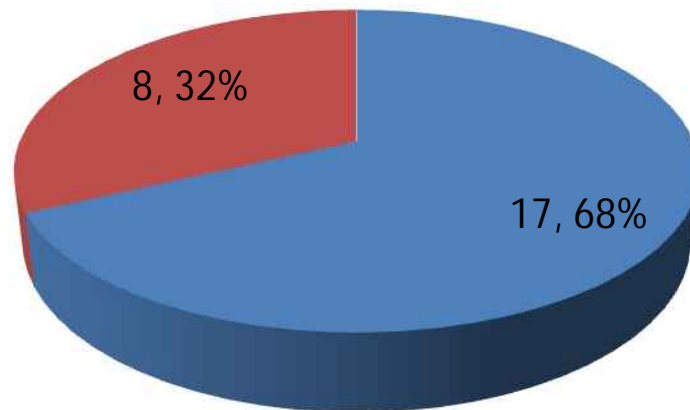
Con relación a la utilidad de las guías de tareas, 21 estudiantes (84%) los valoraron como muy útiles, cuatro estudiantes (16%) los valoraron como algo útiles.

En la evaluación del nivel de dificultad de las guías de tareas 17 estudiantes (68%) indicaron que entendieron fácilmente y ocho estudiantes (32%) indicaron que entendieron algo, ningún estudiante indicó no haber entendido el contenido de las guías de tareas (Ver Tabla 3.11 y Gráficas 3.19 a 3.22).

Tabla 3.11 Guías de tarea (Job aids)			
Variables	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevantes	17	68
	Relevantes	8	32
	No relevantes	0	0
	Totales	25	100
Información	Muy informativas	13	52
	Informativas	12	48
	No informativas	0	0
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útiles	21	84
	Algo útiles	4	16
	Sin utilidad	0	0
	Totales	25	100
Nivel de Dificultad	Entendí fácilmente	17	68
	Entendí algo	8	32
	No entendí	0	0
	Totales	25	100

Relevancia de las guías de tarea (Job aids) del MVM

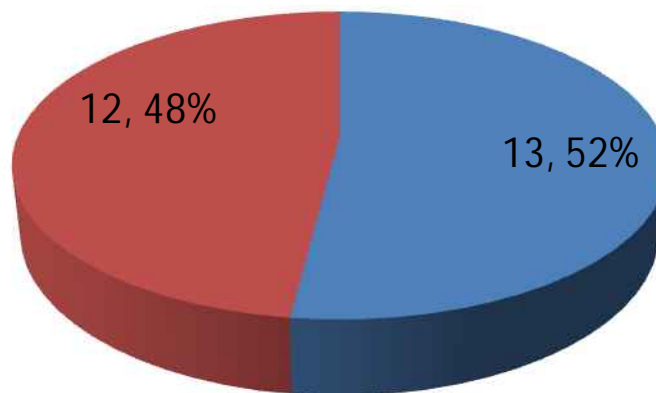
■ Muy relevantes ■ Relevantes ■ No relevantes



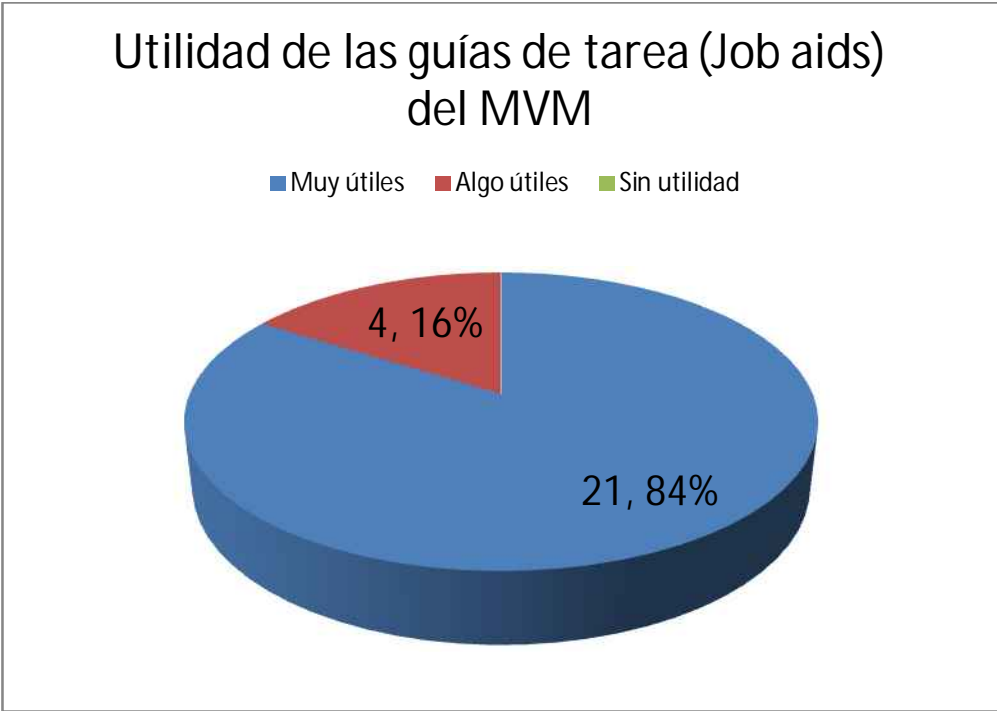
Gráfica 3. 19

Información de las guías de tarea (Job aids) del MVM

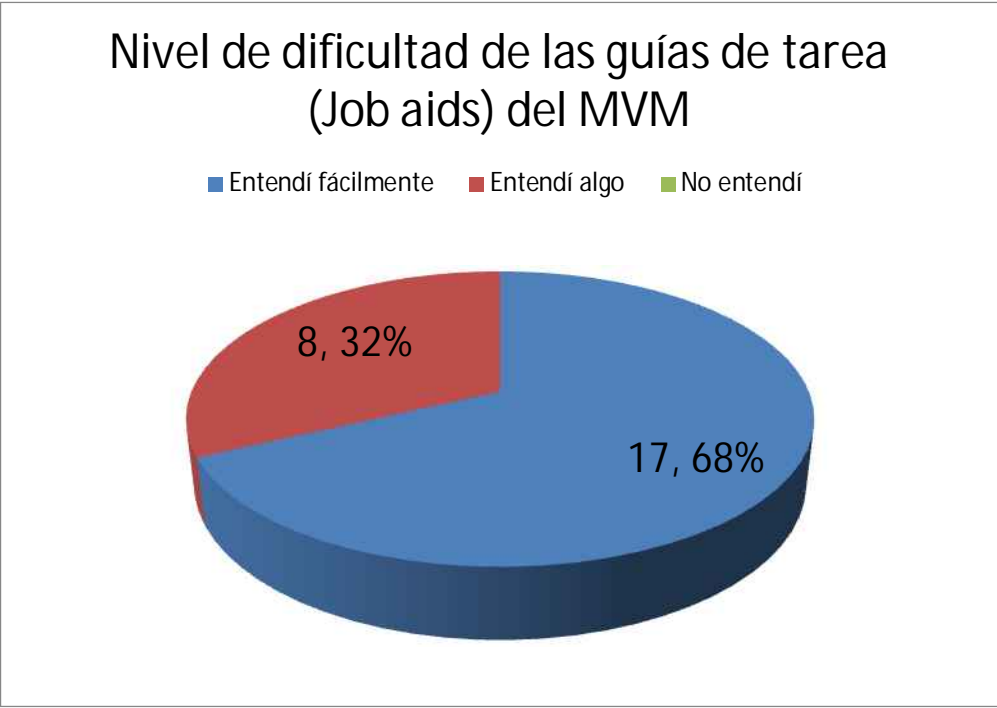
■ Muy informativas ■ Informativas ■ No informativas



Gráfica 3. 20



Gráfica 3. 21



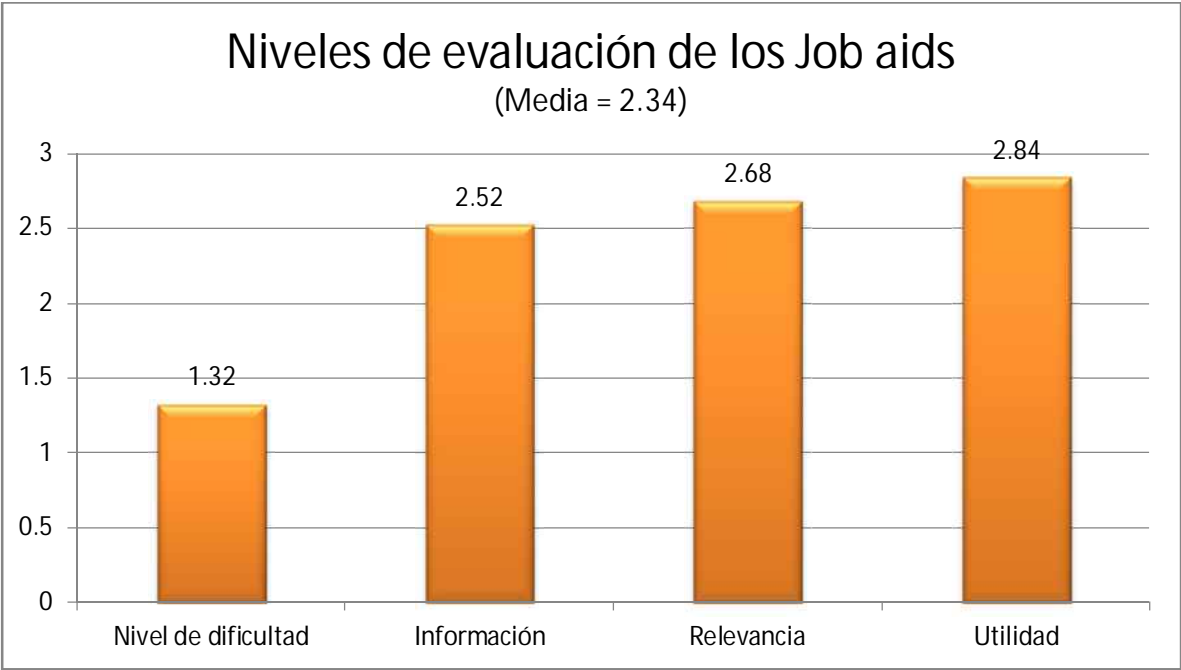
Gráfica 3. 22

Niveles de medición de dificultad, relevancia, información, relevancia y utilidad de las guías de tareas

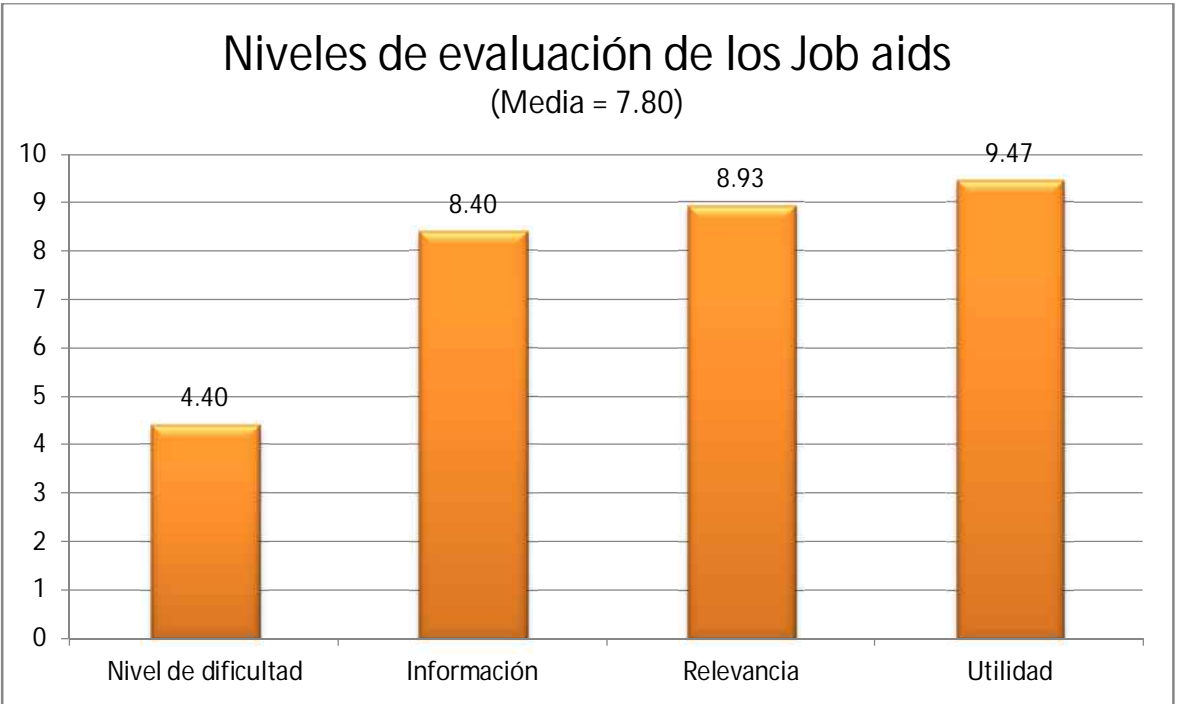
Los índices de medición de las variables evaluadas para las guías de tareas o job aids tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.12 y en la Gráfica 3.23. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.12 y en la Gráfica 3.24 se muestra dicha conversión.

	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Nivel de dificultad	1.32	0.5	4.40
Información	2.52	0.5	8.40
Relevancia	2.68	0.5	8.93
Utilidad	2.84	0.4	9.47

En ambas gráficas se observa que en los niveles de los índices de medición de las variables evaluadas para las guías de tareas o job aids la variable con un índice más alto fue la utilidad seguida de los niveles de relevancia e información; el nivel de dificultad como en los materiales didácticos anteriores alcanzó el índice más bajo.



Gráfica 3. 23



Gráfica 3. 24

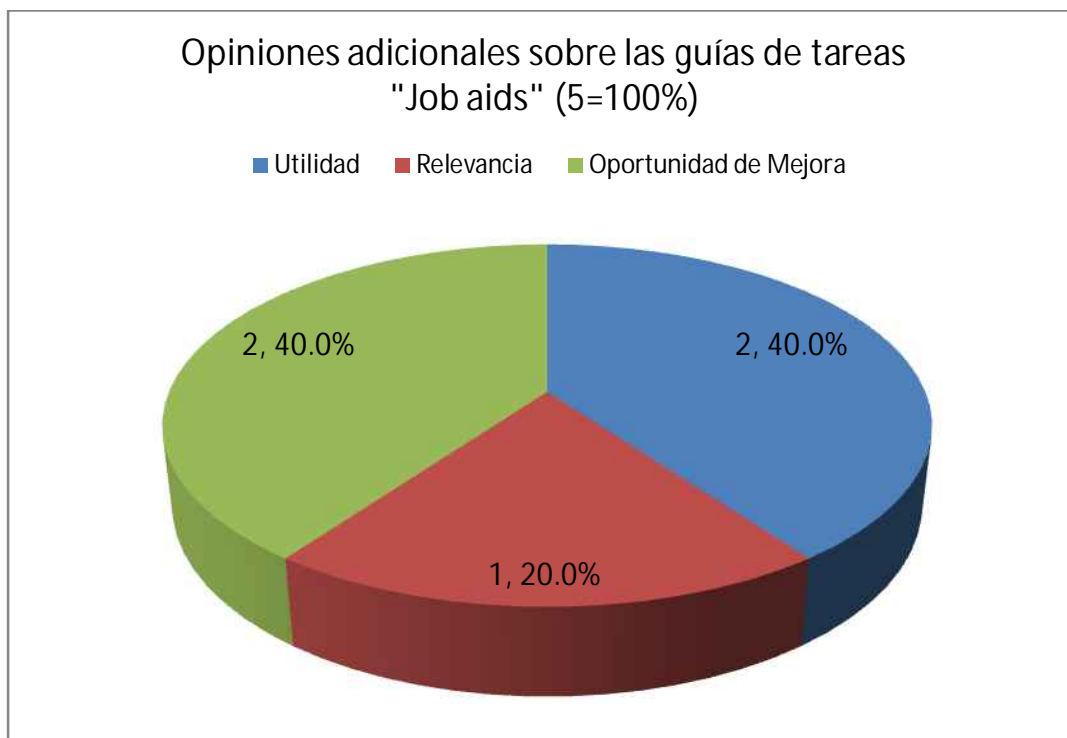
Análisis de contenido de opiniones adicionales sobre las guías de tareas

Cuatro estudiantes (16%) escribieron comentarios adicionales sobre las guías de tareas. El número de palabras de estos comentarios fue de 39 palabras, que se traduce en un promedio de 9.75 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los cuatro comentarios se identificaron cinco unidades de análisis las cuales se agruparon en tres categorías de acuerdo a su contenido (*Utilidad, Relevancia y Oportunidad de mejora*).

Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre las guías de tareas se traducen en dos unidades de análisis sobre la utilidad de las guías de tareas (40%), una unidad de análisis sobre la relevancia de las guías de tareas (20%) y dos unidades de análisis con contenido relativo a oportunidad de mejora (40%) (Ver Tabla 3.13 y Gráfica 3.25).

Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Utilidad	2	40.0
Relevancia	1	20.0
Oportunidad de Mejora	2	40.0
Totales	5	100.0

La utilidad de las guías de tareas se expresaron a través de los siguientes comentarios: "Te ayudaban a organizar en concreto el conocimiento"; "Son un buen referente para entender el modelo de ventanas múltiples".



Gráfica 3. 25

El comentario que denotó cualidades relevantes de las guías de tareas expresado por uno de los estudiantes indicó: "Creo que estas fueron más prácticas que las lecturas".

Los comentarios con contenidos de áreas de oportunidad de mejora de las guías de tareas fueron los siguientes: "Sería bueno que hubiera más hojas de ayuda (guías de tareas)"; "Agregaría más ejemplos".

3.5.4 Evaluación de las actividades intraclase

Para la evaluación del contenido de las actividades intraclase se incluyeron en el instrumento de medición fueron las siguientes variables: relevancia, información, utilidad y nivel de dificultad. También se incluyó espacio para verter opiniones adicionales al respecto.

La relevancia de las actividades intraclase fue evaluada por 20 estudiantes (80%) como muy relevantes, como relevantes por cuatro estudiantes (16%), uno de los estudiantes (4%) calificó a las actividades intraclase como no relevantes.

Las actividades intraclase fueron evaluadas como muy informativas por nueve estudiantes (36%); como informativas por 16 estudiantes (64%).

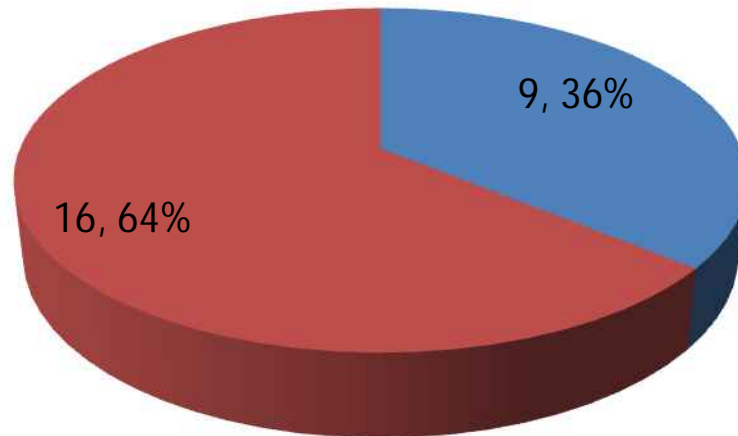
Con relación a la utilidad de las actividades intraclase, 24 estudiantes (96%) los valoraron como muy útiles, un estudiante (4%) valoró a las actividades intraclase como algo útiles.

En la evaluación del nivel de dificultad de las actividades intraclase 19 estudiantes (76%) indicaron que entendieron fácilmente y seis estudiantes (24%) indicaron que entendieron algo, ningún estudiante indicó no haber entendido el contenido de las actividades intraclase (Ver Tabla 3.14 y Gráficas 3.26 a 3.29).

Tabla 3.14 Actividades Intraclase			
Variables	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevantes	20	80
	Relevantes	4	16
	No relevantes	1	4
	Totales	25	100
Información obtenida	Muy informativas	9	36
	Informativas	16	64
	No informativas	0	0
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útiles	24	96
	Algo útiles	1	4
	Sin utilidad	0	0
	Totales	25	100
Nivel de Dificultad	Entendí fácilmente	19	76
	Entendí algo	6	24
	No entendí	0	0
	Totales	25	100

Información proporcionada por las Actividades Intraclase

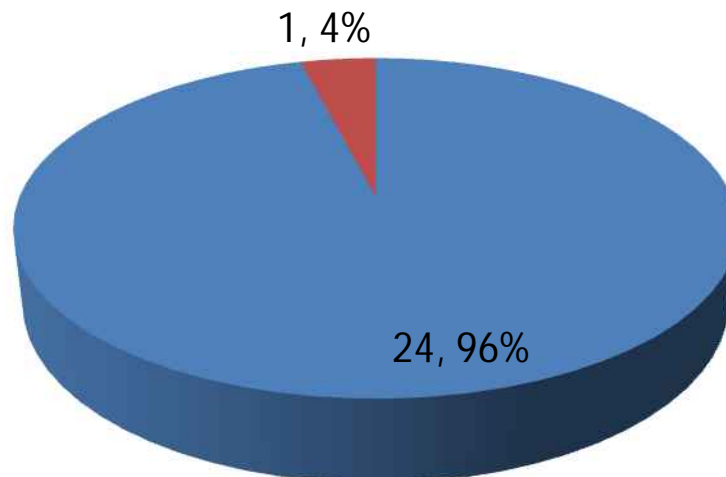
■ Muy informativas ■ Informativas ■ No informativas



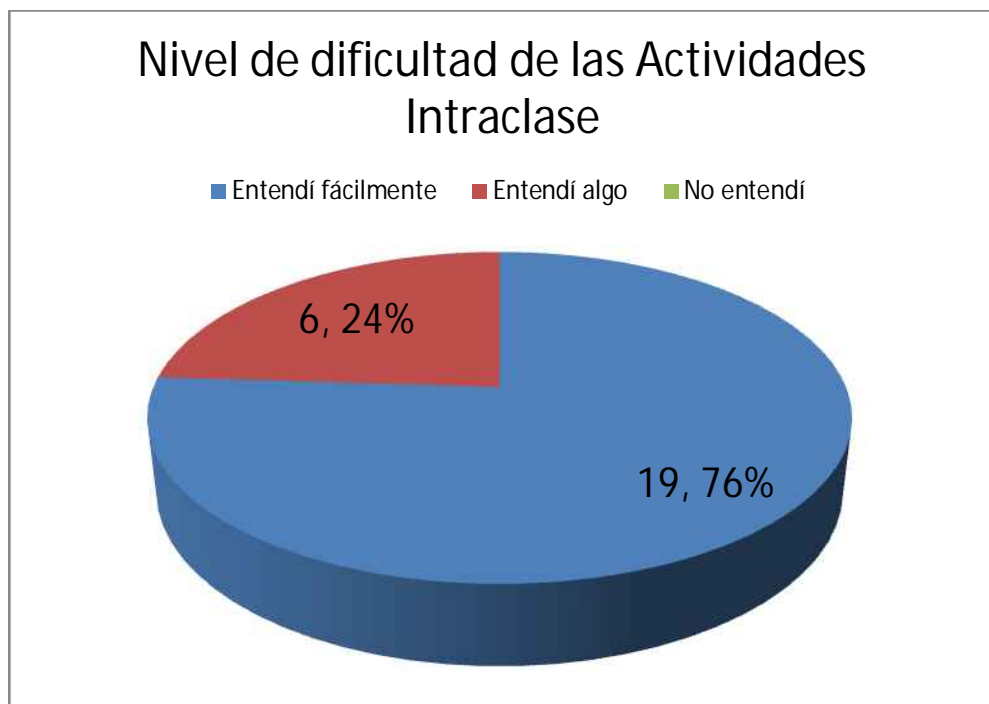
Gráfica 3. 26

Utilidad de Actividades Intraclase

■ Muy útiles ■ Algo útiles ■ Sin utilidad



Gráfica 3. 27

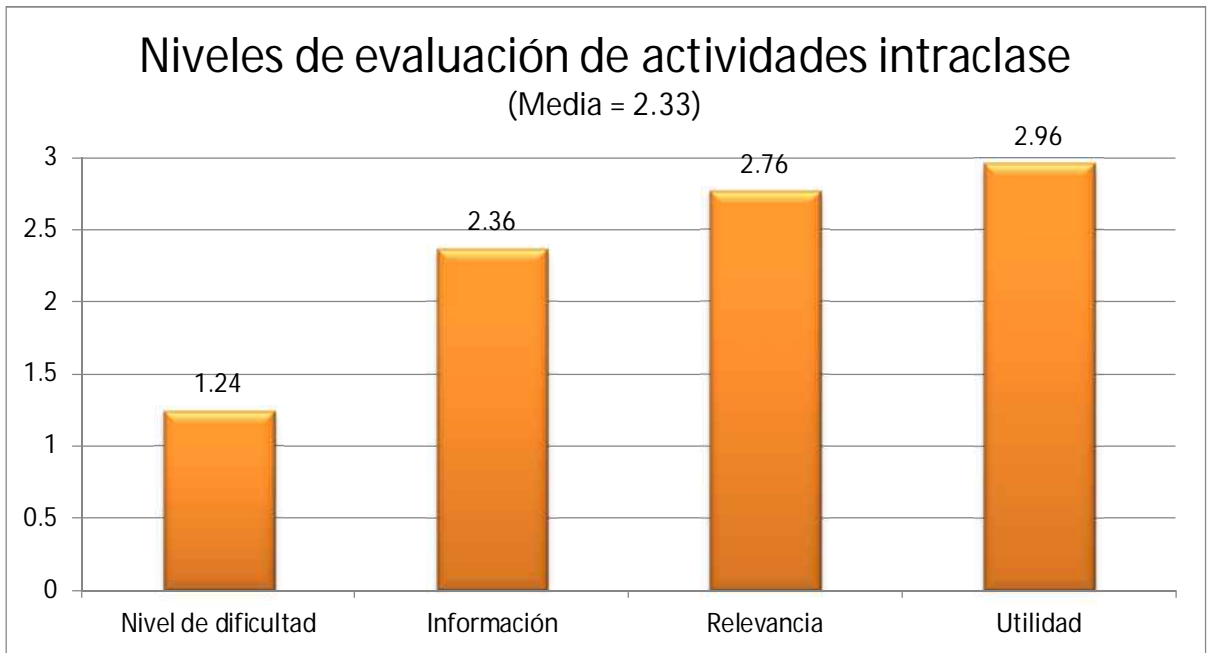


Gráfica 3. 28

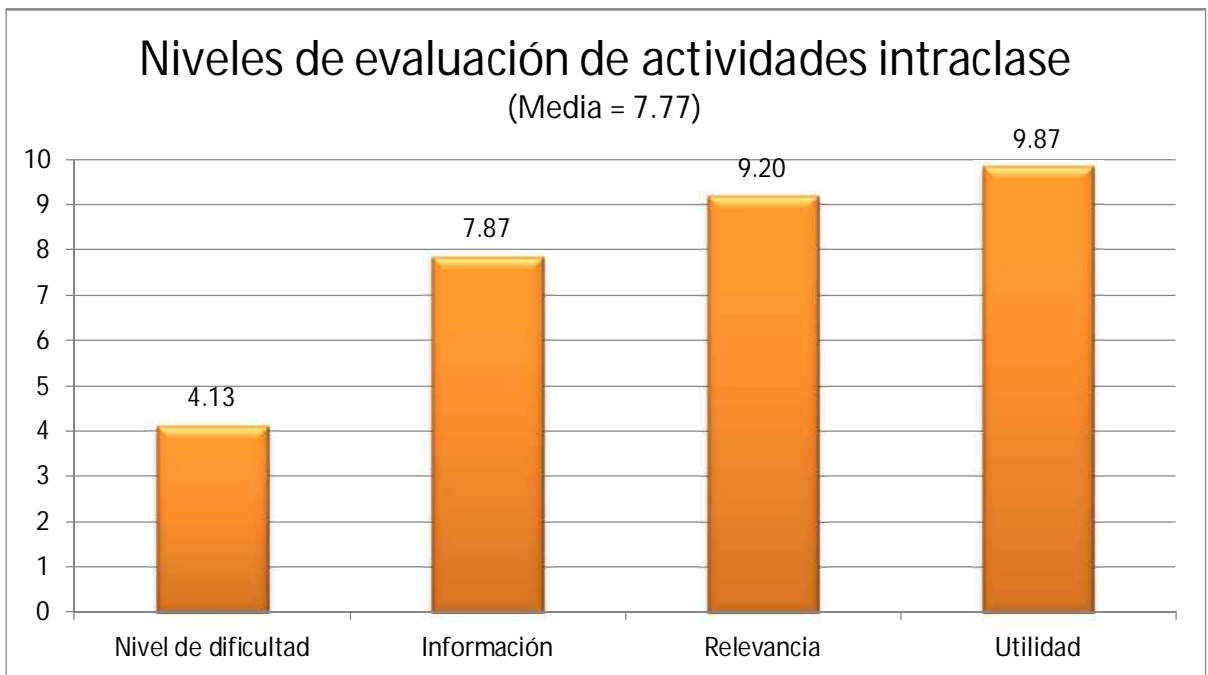
Niveles de medición de dificultad, relevancia, información, relevancia y utilidad de las actividades intraclase

Los índices de medición de las variables evaluadas para las Actividades intraclase tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.15 y en la Gráfica 3.30. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.15 y en la Gráfica 3.31 se muestra dicha conversión.

Tabla 3.15 Niveles de evaluación variables de las actividades intraclase			
	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Nivel de dificultad	1.24	0.4	4.13
Información	2.36	0.5	7.87
Relevancia	2.76	0.5	9.20
Utilidad	2.96	0.2	9.87



Gráfica 3. 29



Gráfica 3. 30

En ambas gráficas podemos observar que en los niveles de medición de las variables evaluadas para las actividades intraclase una vez más la utilidad alcanzó el nivel más alto, le sigue la relevancia y la información; el nivel de dificultad obtuvo también el nivel más bajo.

Análisis de contenido de opiniones adicionales sobre las actividades intraclase

Nueve estudiantes (36%) escribieron comentarios adicionales sobre las actividades intraclase. El número de palabras de estos comentarios fue de 146 palabras, que se traduce en un promedio de 16.22 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los nueve comentarios se identificaron 16 unidades de análisis las cuales se agruparon en cuatro categorías de acuerdo a su contenido (*utilidad, relevancia, oportunidad de mejora, nivel de dificultad y esfuerzo invertido*).

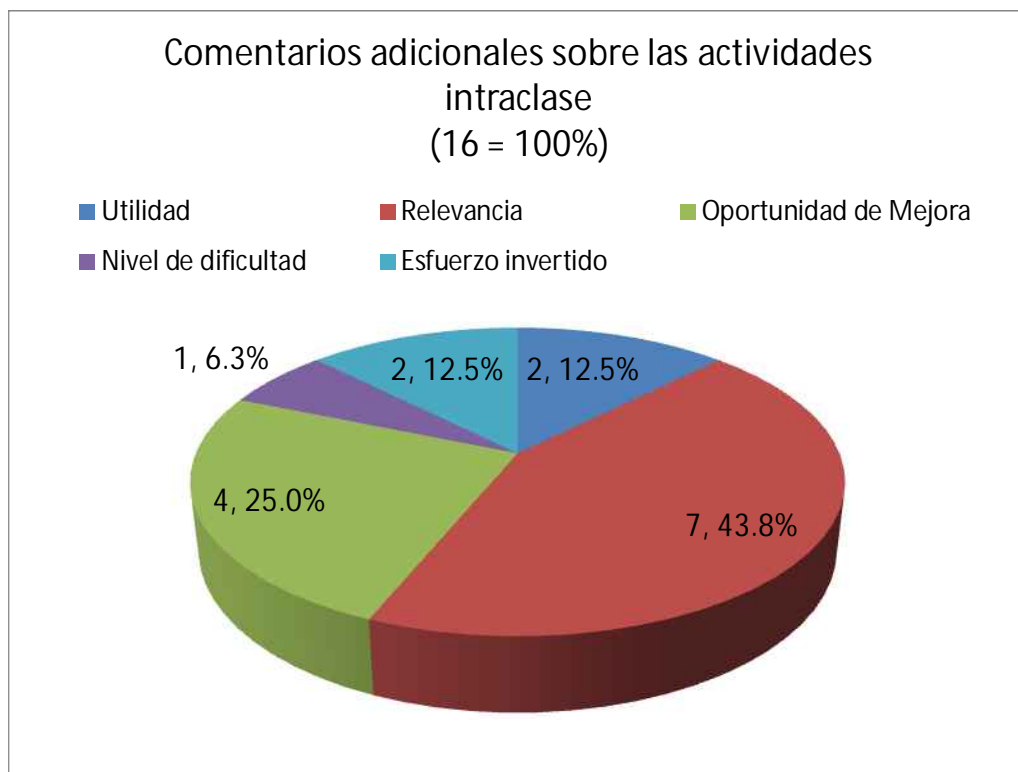
Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre las actividades intraclase se traducen en dos unidades de análisis sobre la utilidad de las actividades intraclase (12.5%); siete unidades de análisis sobre la relevancia de las actividades intraclase (43.8%); cuatro unidades de análisis con contenido relativo a oportunidad de mejora (25.0%); una unidades de análisis referentes a la dificultad de las actividades intraclase (6.3%) y dos unidades de análisis relativas al esfuerzo invertido (12.5%) (Ver Tabla 3.16 y Gráfica 3.32).

Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Utilidad	2	12.5
Relevancia	7	43.8
Oportunidad de Mejora	4	25.0
Nivel de dificultad	1	6.3
Esfuerzo invertido	2	12.5
Totales	16	100.0

La utilidad de las actividades intraclase se manifestó a través de los siguientes comentarios: "era interesante descubrir las maneras tan variadas de percibir"; "las lecturas me parecieron de mucha ayuda" (en algunas actividades intraclase se realizó la lectura de materiales).

Las cualidades de que denotaron relevancia de las actividades intraclase se manifestaron a través de los siguientes comentarios: "Las actividades en clase fueron bastante buenas"; "Me gustaron mucho esta clase de actividades, sobretodo el sensorama"; "Me gustó mucho el

sensorama"; "en cuanto al vocabulario que estás utilizando fue muy adecuado"; "el sensorama fue de mis favoritos".



Gráfica 3. 31

Los comentarios con contenido sobre áreas de oportunidad de mejora de las actividades intraclase fueron los siguientes: "Creo que hace falta más tiempo para desarrollar más actividades que puedan complementar las lecturas, hojas de ayuda y ponencias"; "Creo que la retroalimentación grupal entre todos"; "Me hubiera gustado que nos pusiéramos a pintar con música y ojos cerrados"; "faltó como utilizarlo en nuestro proceso creativo".

El comentario en el que se manifestaron opiniones sobre la dificultad de las actividades intraclase fue el siguiente: "No es que las actividades fueran difíciles, pero personalmente los trabajos por analogía me costaron un poco de trabajo".

En dos comentarios se encontró contenido relativo al esfuerzo invertido en las actividades intraclase: "hubiera sido bueno que nosotros como estudiantes hubiéramos participado más"; "faltó hablar más en grupo en clase".

3.5.5 Evaluación de las actividades extraclase

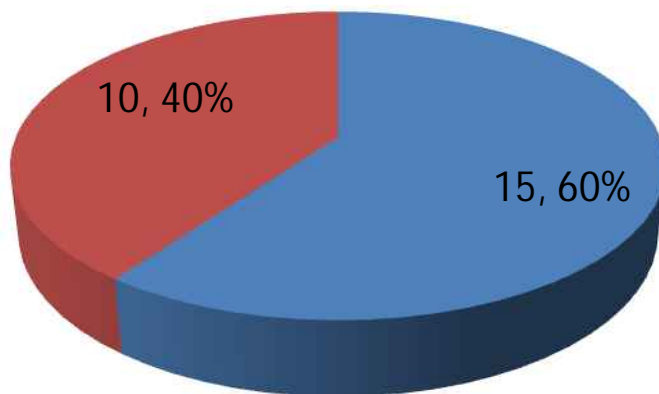
Para la evaluación del contenido de las actividades extraclase se incluyeron en el instrumento de medición fueron las siguientes variables: relevancia, información, utilidad y nivel de dificultad. También se incluyó espacio para verter opiniones adicionales al respecto.

La relevancia de las actividades extraclase fue evaluada por 15 estudiantes (60%) como muy relevantes, como relevantes por diez estudiantes (40%). Las actividades extraclase fueron evaluadas como muy informativas por 12 estudiantes (48%); como informativas por 13 estudiantes (52%). Con relación a la utilidad de las actividades extraclase, 21 estudiantes (84%) los valoraron como muy útiles, cuatro estudiantes (16%) valoraron a las actividades extraclase como algo útiles. En la evaluación del nivel de dificultad de las actividades extraclase 21 estudiantes (84%) indicaron que entendieron fácilmente; tres estudiantes (12%) indicaron que entendieron algo y un estudiante (4%) dejó en blanco las opciones referentes al nivel de dificultad (Ver Tabla 3.17 y Gráficas 3.33 a 3.36).

Variables	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevantes	15	60
	Relevantes	10	40
	No relevantes	0	0
	Totales	25	100
Información obtenida	Muy informativas	12	48
	Informativas	13	52
	No informativas	0	0
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útiles	21	84
	Algo útiles	4	16
	Sin utilidad	0	0
	Totales	25	100
Nivel de Dificultad	Entendí fácilmente	21	84
	Entendí algo	3	12
	No entendí	0	0
	No respondió	1	4
	Totales	25	100

Relevancia de Actividades Extraclase

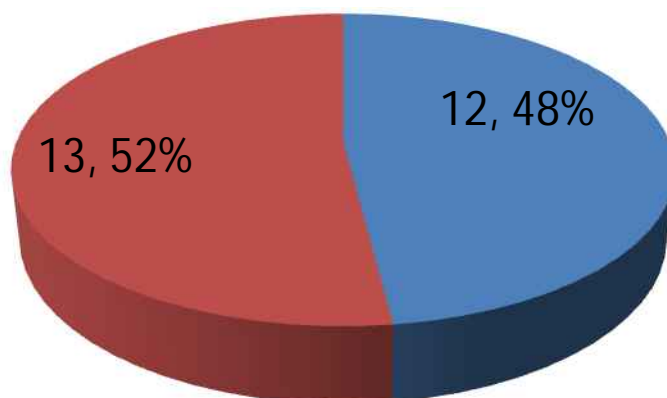
■ Muy relevantes ■ Relevantes ■ No relevantes



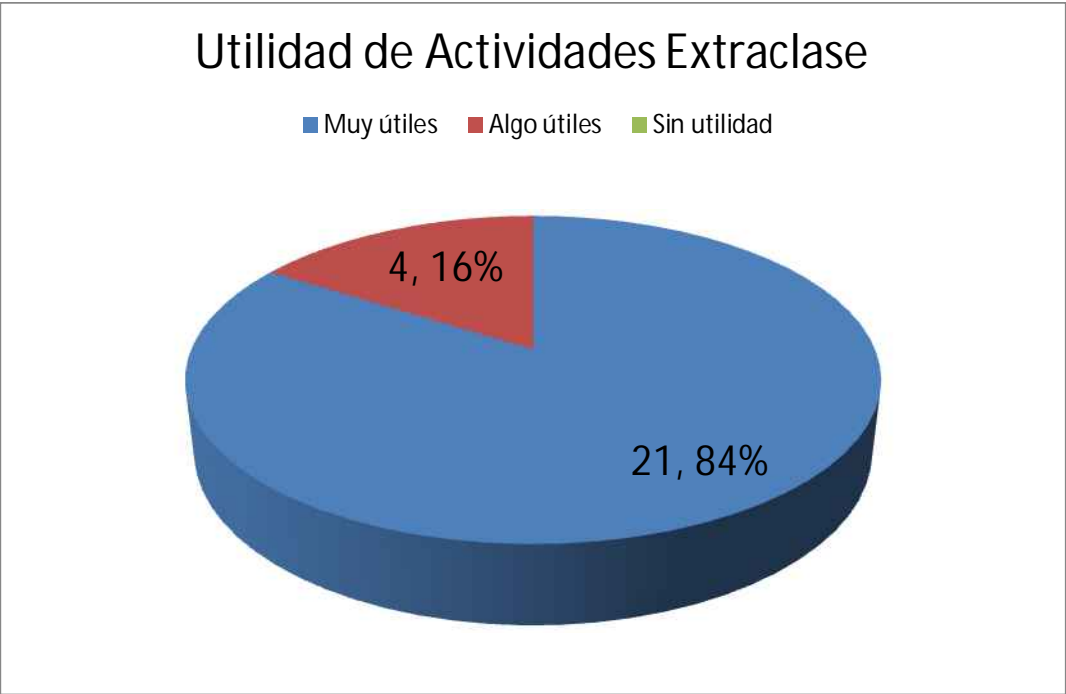
Gráfica 3. 32

Información proporcionada por las Actividades Extraclase

■ Muy informativas ■ Informativas ■ No informativas



Gráfica 3. 33



Gráfica 3. 34



Gráfica 3. 35

Niveles de medición de dificultad, información, relevancia y utilidad de las actividades extraclase

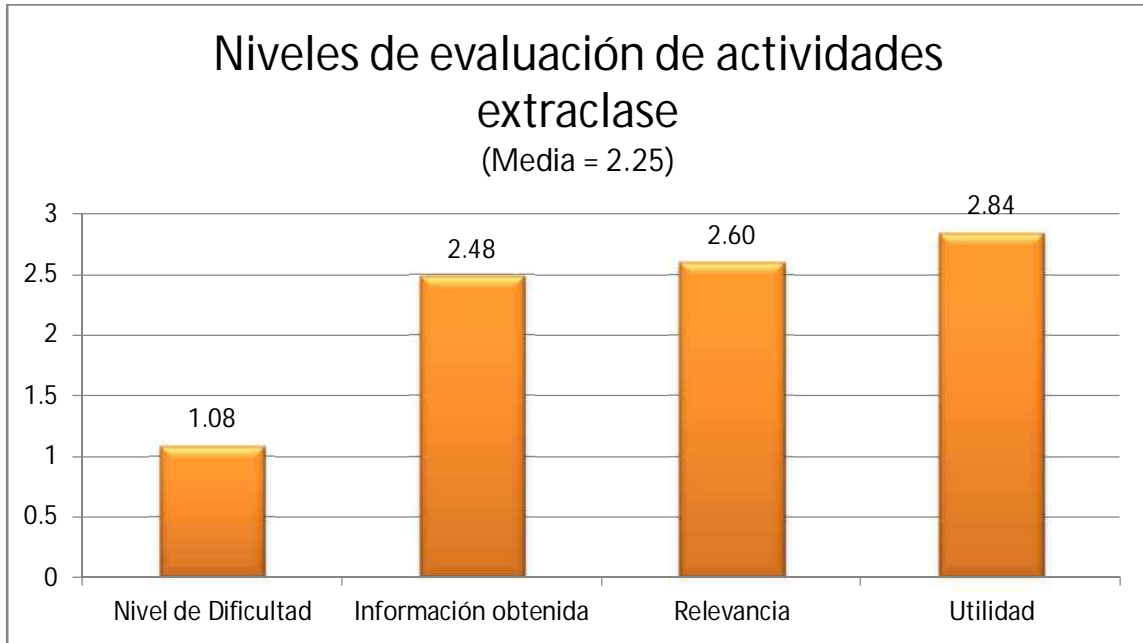
Los índices de medición de las variables evaluadas para las actividades extraclase tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.18 y en la Gráfica 3.37. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.18 y en la Gráfica 3.38 se muestra dicha conversión.

	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Nivel de Dificultad	1.08	0.4	3.60
Información obtenida	2.48	0.5	8.27
Relevancia	2.60	0.5	8.67
Utilidad	2.84	0.4	9.47

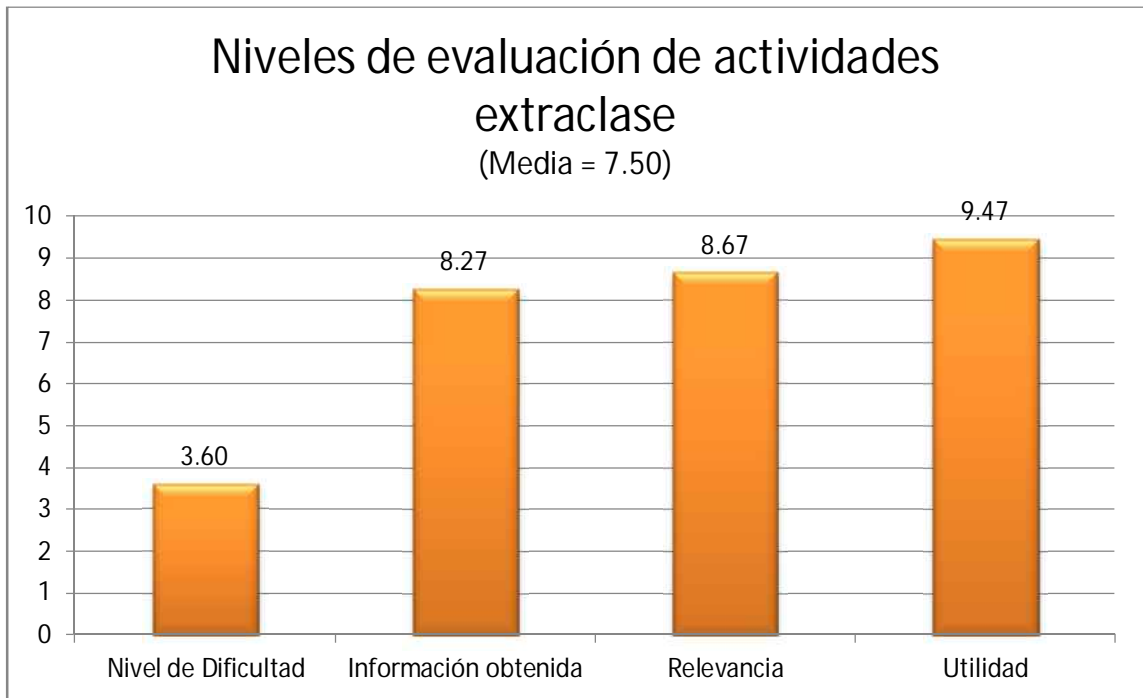
En ambas gráficas podemos observar que en los niveles de medición de las variables evaluadas para las actividades extraclase la utilidad alcanzó el nivel más alto, le sigue la relevancia y la información; el nivel de dificultad obtuvo el nivel más bajo de las variables evaluadas.

Análisis de contenido de opiniones adicionales sobre las actividades extraclase

Ocho estudiantes (32%) escribieron comentarios adicionales sobre las actividades extraclase. El número de palabras de estos comentarios fue de 168 palabras, que se traduce en un promedio de 21 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los ocho comentarios se identificaron 13 unidades de análisis las cuales se agruparon en cuatro categorías de acuerdo a su contenido (Utilidad, Relevancia, Oportunidad de mejora y Nivel de dificultad).



Gráfica 3.36

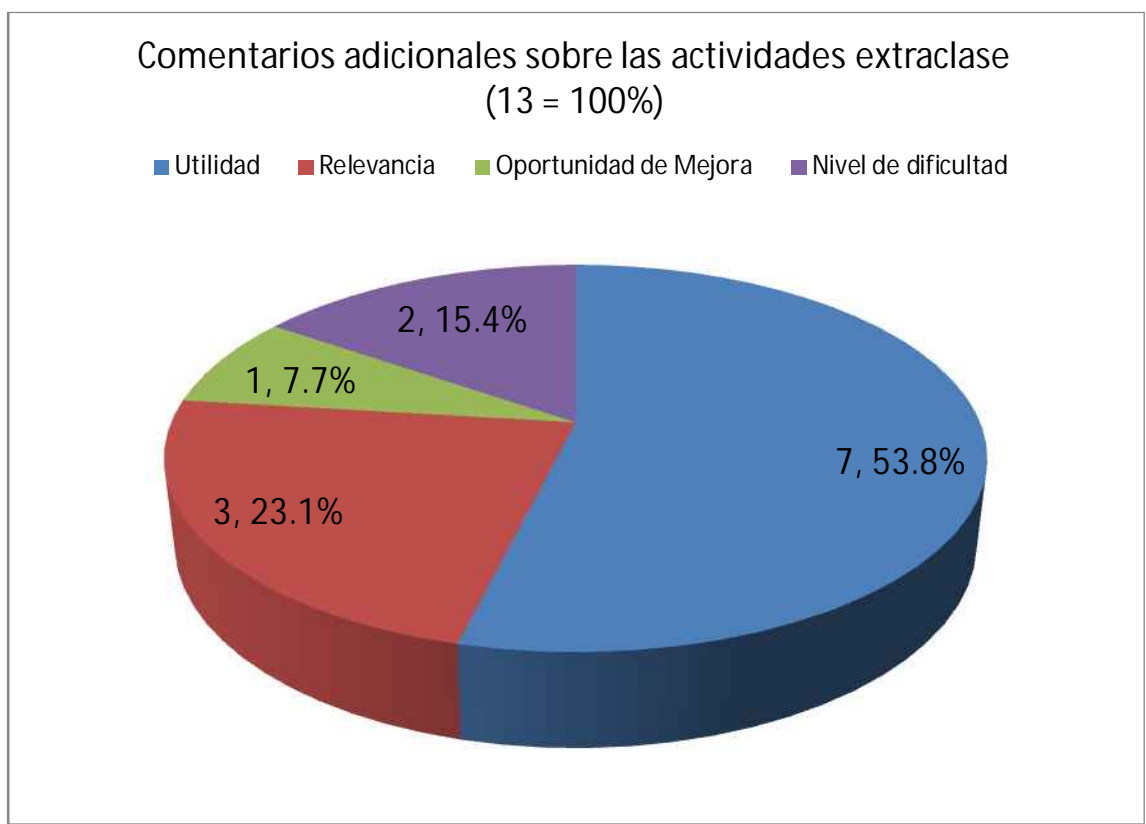


Gráfica 3.37

Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre las actividades extraclase se traducen en siete unidades de análisis sobre la utilidad de las actividades extraclase (53.8%); tres unidades de análisis sobre la

relevancia de las actividades extraclase (23.1%); una unidad de análisis con contenido relativo a oportunidad de mejora (7.7%); y dos unidades de análisis referentes a la dificultad de las actividades extraclase (15.4%) (Ver Tabla 3.19 y Gráfica 3.39).

Tabla 3.19 Unidades de análisis de comentarios sobre las actividades extraclase		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Utilidad	7	53.8
Relevancia	3	23.1
Oportunidad de Mejora	1	7.7
Nivel de dificultad	2	15.4
Totales	13	100.0



Gráfica 3.38

La utilidad de las actividades extraclase se manifestó a través de los siguientes comentarios: “Aprender sobre nuevas herramientas en nuestro proceso cognitivo nos ayuda a facilitar el proceso de investigación y creación”; “Ayudaron a expandir mi proyecto desde mí”; “Las actividades extraclase en cuanto a la integración de múltiples disciplinas ya que esto

enriquece el trabajo plástico y genera nuevas reflexiones”; “Te ayuda a ampliar tus horizontes”; “esta información me sirvió bastante”; “resolviste el mayor de mis problemas con la música”.

Las cualidades de que denotaron relevancia de las actividades extraclase se manifestaron a través de los siguientes comentarios: “Es importante no esquematizar pero si organizar e identificar nuestro proceso creativo, enriquecerlo con estos factores que lo acentúan”; “A veces uno no se da cuenta de muchas cosas y al tener que analizarlas a nosotros mismos y en relación a nuestro proyecto es posible dilucidar acerca de lo que somos y de lo que queremos”.

Los comentarios con contenido sobre áreas de oportunidad de mejora de las actividades extraclase fueron los siguientes: “Me gustaría haber tenido más maneras de localizar música ya que por lo general me quedaba con la música que conocía”

El comentario en el que se manifestaron opiniones sobre la dificultad de las actividades extraclase fue el siguiente: “No creo que la información no sirva, sino que fue un poco más difícil adaptarla a mi proyecto porque no estaba familiarizada con toda”.

3.5.6 Evaluación del uso de la carpeta-proceso

Para la evaluación del contenido del uso de la carpeta-proceso se incluyeron en el instrumento de medición fueron las siguientes variables: Relevancia, Información, Utilidad y Dificultad para utilizar la escritura reflexiva. También se incluyó espacio para verter opiniones adicionales al respecto.

La relevancia del uso de la carpeta-proceso fue evaluada por 24 estudiantes (96%) como muy relevante, un estudiante (4%) calificó la relevancia de su uso como relevante. La información obtenida mediante el uso de la carpeta-proceso fue evaluada como muy informativa por 22 estudiantes (88%); como informativa por tres estudiantes (12%). Con relación a la utilidad de la carpeta-proceso, 24 estudiantes (96%) la valoraron como muy útiles, un estudiante (4%) valoró su utilidad como algo útil.

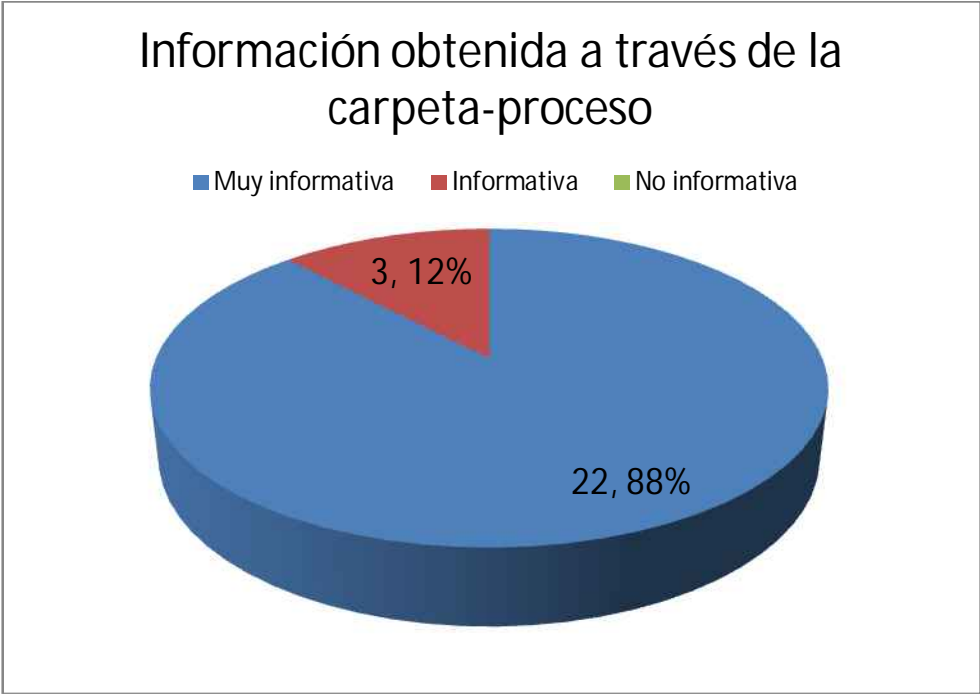
Sobre la dificultad del uso de la escritura reflexiva cuatro estudiantes (16%) indicaron que escribieron reflexivamente con mucha facilidad; 14 estudiantes (56%) indicaron que

escribieron reflexivamente con facilidad; seis estudiantes (24%) indicaron que escribieron reflexivamente con dificultad y una (4%) estudiante no respondió la pregunta (Ver Tabla 3.20 y Gráficas 3.40 a 3.43).

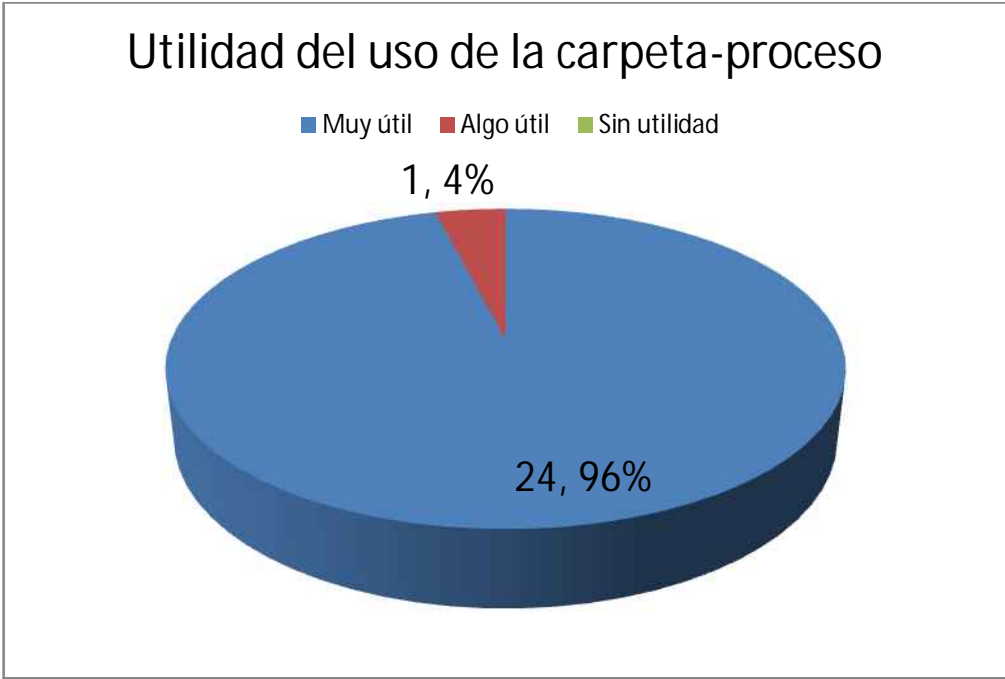
Tabla 3.20 Uso de la carpeta-proceso			
Variables	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevante	24	96
	Relevante	1	4
	No relevante	0	0
	Totales	25	100
Información obtenida	Muy informativa	22	88
	Informativa	3	12
	No informativa	0	0
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útil	24	96
	Algo útil	1	4
	Sin utilidad	0	0
	Totales	25	100
Dificultad del uso de la escritura reflexiva	Escribí reflexivamente con mucha facilidad	4	16
	Escribí reflexivamente con facilidad	14	56
	Escribí reflexivamente con dificultad	6	24
	No respondió	1	4
	Totales	25	100



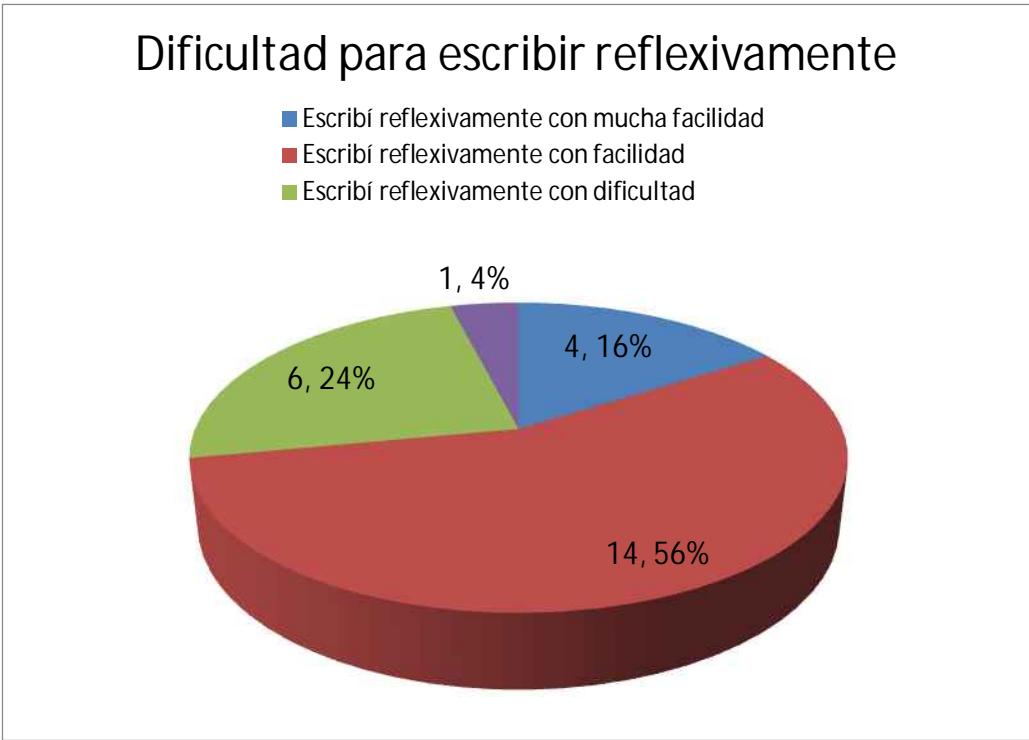
Gráfica 3. 39



Gráfica 3. 40



Gráfica 3. 41



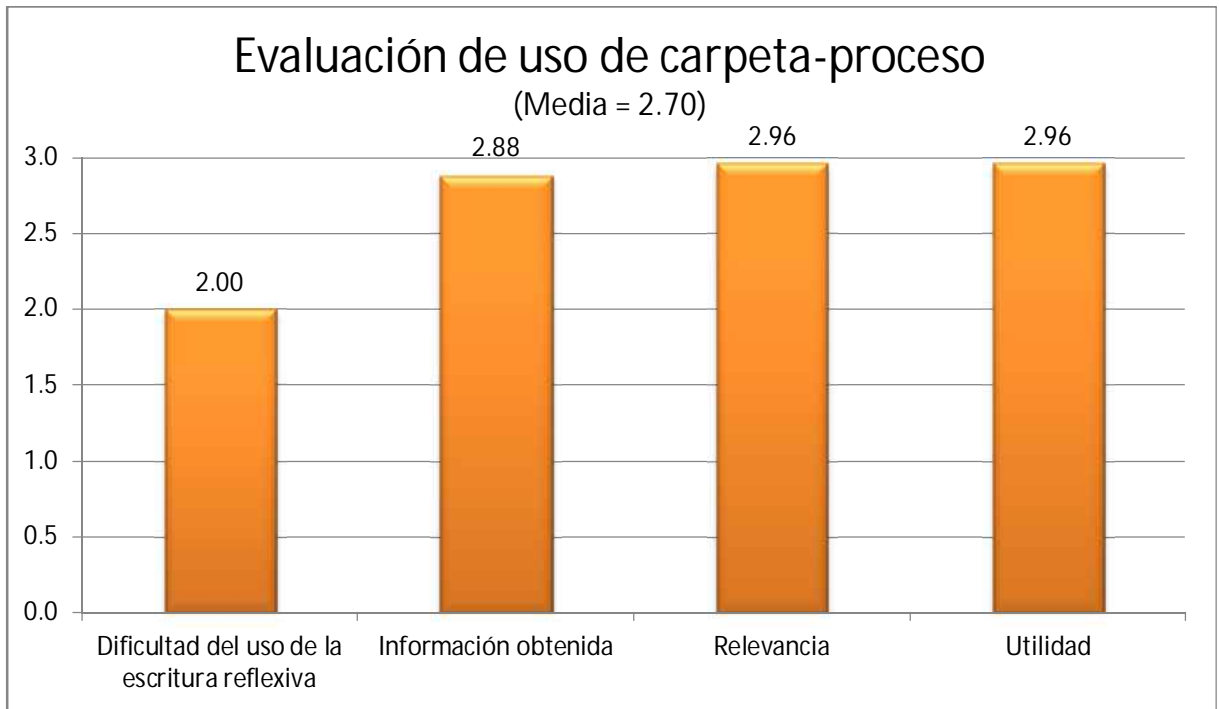
Gráfica 3. 42

Niveles de medición de dificultad para escribir reflexivamente e información, relevancia y utilidad del uso de la carpeta-proceso

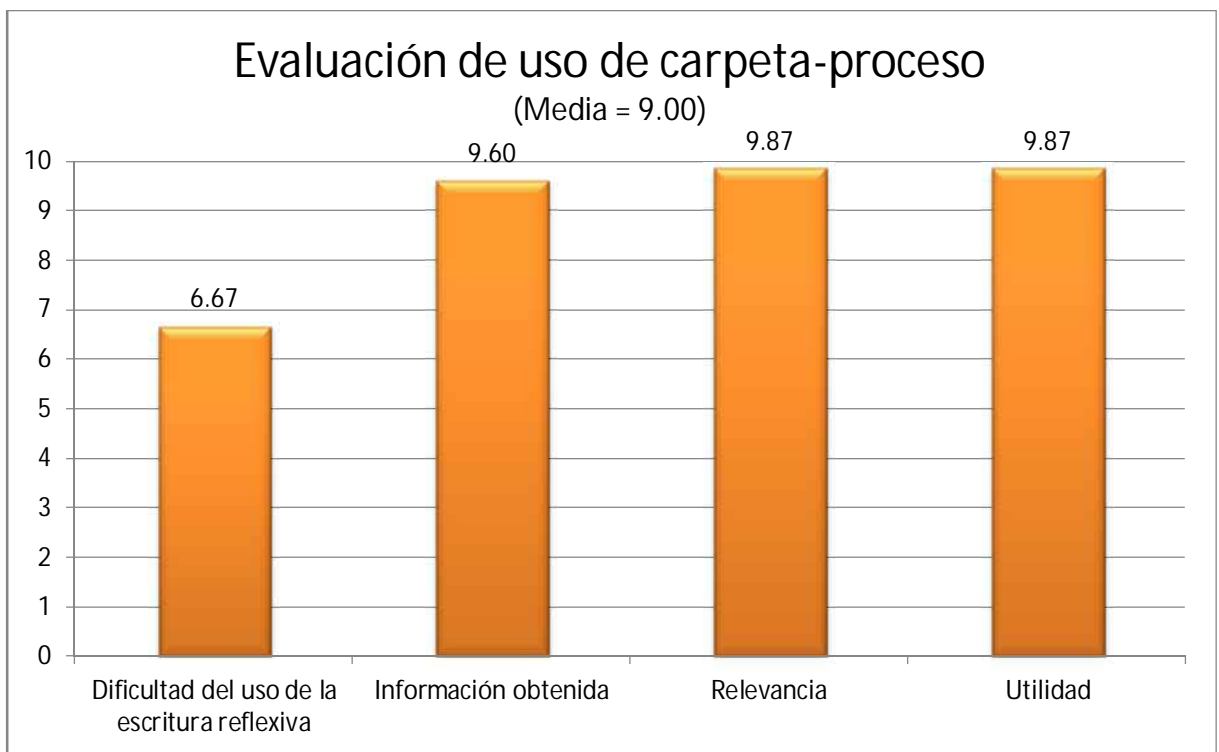
Los índices de medición de las variables evaluadas para el uso de la carpeta-proceso tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.21 y en la Gráfica 3.44. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.21 y en la Gráfica 3.45 se muestra dicha conversión.

	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Dificultad para escribir reflexivamente	2.00	0.76	6.67
Información obtenida	2.88	0.33	9.60
Relevancia	2.96	0.20	9.87
Utilidad	2.96	0.20	9.87

En ambas gráficas observamos que para los niveles de los índices de medición de las variables evaluadas en el uso de la carpeta-proceso la utilidad y la relevancia obtuvieron el valor más alto; un valor discretamente menor obtuvo la información obtenida y el nivel de dificultad para escribir reflexivamente obtuvo el nivel más bajo.



Gráfica 3. 43



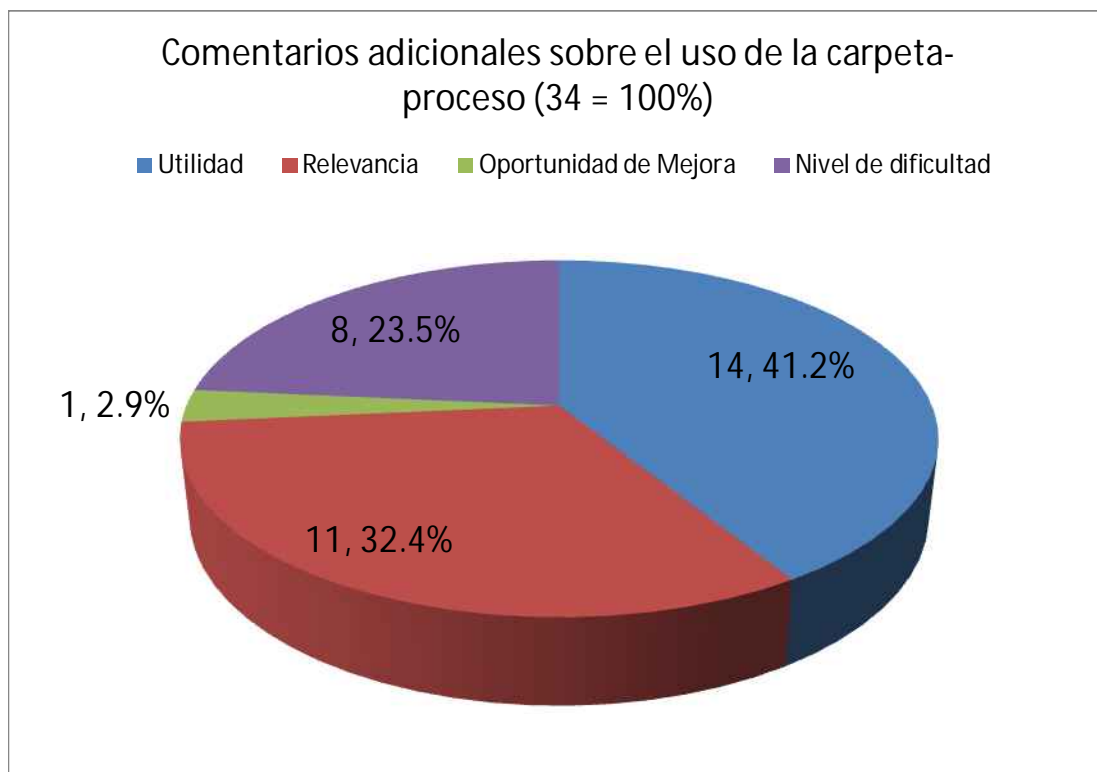
Gráfica 3. 44

Análisis de contenido de opiniones adicionales sobre el uso de la carpeta-proceso

Diez estudiantes (40%) escribieron comentarios adicionales sobre el uso de la carpeta-proceso. El número de palabras de estos comentarios fue de 288 palabras, que se traduce en un promedio de 28.8 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los diez comentarios se identificaron 35 unidades de análisis las cuales se agruparon en cuatro categorías de acuerdo a su contenido (*utilidad, relevancia, oportunidad de mejora y nivel de dificultad*).

Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Utilidad	14	41.2
Relevancia	11	32.4
Oportunidad de Mejora	1	2.9
Nivel de dificultad	8	23.5
Totales	34	100.0

Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre el uso de la carpeta-proceso se traducen en 14 unidades de análisis sobre la utilidad de la carpeta-proceso (41.2%); 11 unidades de análisis sobre la relevancia de la carpeta-proceso (32.4%); una unidad de análisis con contenido relativo a oportunidad de mejora (2.9%); y ocho unidades de análisis referentes a la dificultad de uso de la carpeta-proceso (23.5%) (Ver Tabla 3.14 y Gráfica 3.46).



Gráfica 3. 45

Los comentarios adicionales fueron más ricos y en ocasiones indicaron varias categorías, por ejemplo en el comentario “Siempre me ha parecido importante la escritura para expresar lo que siento, más nunca lo había experimentado en relación al proceso creativo y a las ideas que tengo en mente reflexionar” la estudiante indica la utilidad de la escritura para expresar sentimientos y con un sentido autorreflexivo en la memoria reflexiva nos indica lo novedoso de la utilización de la escritura para reflexionar sobre su proceso creativo y sus ideas.

En el siguiente comentario se expresa la relevancia de la utilización de la carpeta-proceso, y expresa su utilidad para obligarte a cuestionar lo que estás haciendo y lo que quieres hacer; también expresa su utilidad para generar consciencia de situaciones y actos que se dan por hecho o que son automáticos:

“El uso de la carpeta es de las cosas más importantes en el taller, porque te obliga a cuestionarte sobre lo que estás haciendo y lo que quieres hacer y porque te hace consciente de situaciones y actos que luego se dan por hechos o son automáticos”

En otro comentario se manifiesta la utilidad de la carpeta-proceso para obtener resultados y llegar a hallazgos personales, este comentario se expresó de la siguiente manera: “Llegas a resultados interesantes y hallazgos personales”

En dos comentarios se expresan cualidades relevantes del uso de la carpeta-proceso así como identificación de aspectos relacionados con su utilidad, por ejemplo en el comentario:

“Me parece importantísimo ya que interpretas y ves de una manera más directa tus avances”

No sólo se manifiesta la relevancia de la carpeta-proceso, sino que expresa su utilidad para interpretar y ver de manera más directa los avances del estudiante. En otro comentario otra estudiante manifiesta la importancia y la utilidad de la carpeta-proceso y el concepto de investigación artístico-narrativa diciendo:

“Creo que la parte de la bitácora y la investigación artístico narrativa es lo más importante de todo el proceso ya que como artista es de suma importancia para clarificar ideas y para llevar a cabo todo un proceso con relación hacia las imágenes que creamos y aquello que es el texto”

Otra estudiante manifestó dos comentarios sobre su dificultad para utilizar la carpeta-proceso y también comenta la utilidad de las notas de retroalimentación que añadimos tras la revisión de su carpeta-proceso:

“Con el uso de la carpeta me costó un poco de trabajo, al inicio no sabía muy bien cómo abordarla, en cuando a la escritura me ayudó bastante las notas que eran agregadas a la bitácora”

En otro comentario se expresan diferentes cualidades que denotan la relevancia del uso de la carpeta-proceso:

“La bitácora es la mejor forma de registrar, de ser críticos en nuestro trabajo, para así aclarar nuestros intereses, definir nuestra intención y cuestionar más... generar preguntas y estar en constante búsqueda”

Al analizar el comentario:

“También creo que hace falta una mayor duración para poder expresar por medio de la escritura, debido a que somos mucho más visuales creo que nos cuesta más trabajo”

Se hace notar una oportunidad de mejora en el manejo del tiempo de uso de la carpeta-proceso y manifiesta un comentario sobre la dificultad para expresarse en forma escrita apelando a la mayor utilización de la inteligencia visual por los estudiantes de artes visuales.

Finalmente en los últimos comentarios se manifestaron las dificultades para escribir y uno de ellos también se manifestó la utilidad de la carpeta proceso para el desarrollo del proyecto y los bocetos del estudiante.

“El sintetizar y aterrizar ideas me cuesta trabajo, y ver en la redacción y en el ligue de ideas”

“No soy muy bueno escribiendo, pero la bitácora me ayudó a desarrollar mejor mi proyecto, así como a desarrollar bocetos”

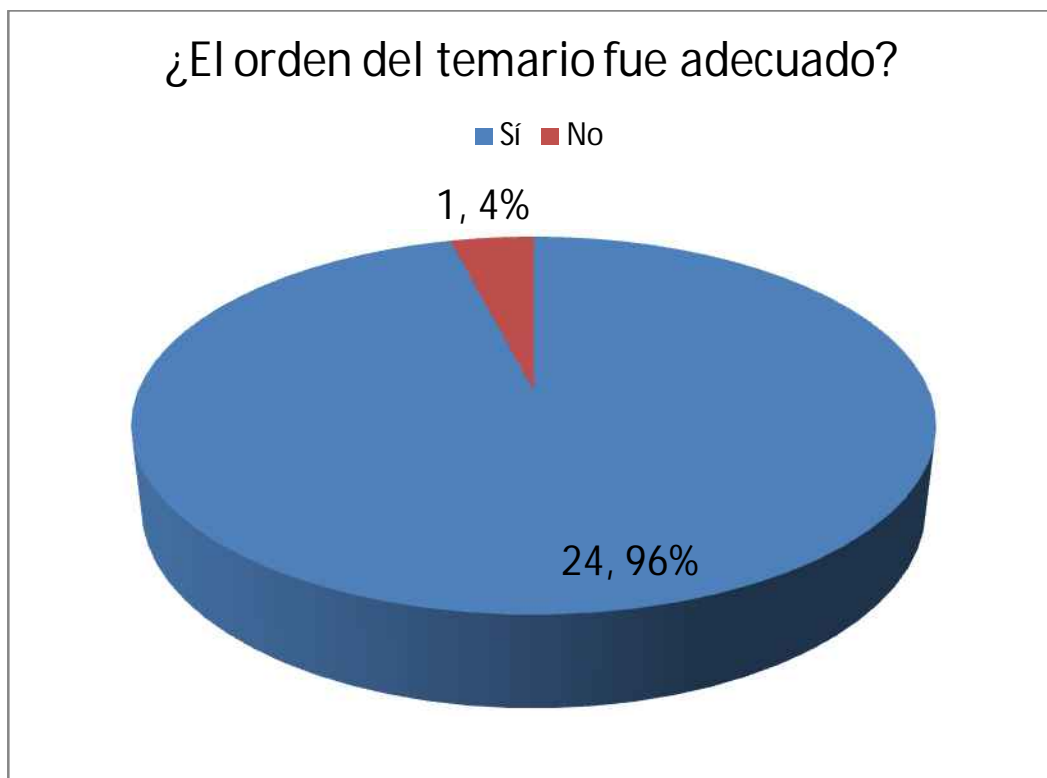
3.5.7 Evaluación global del curso piloto

Orden del temario

Al preguntar a los estudiantes si el orden del temario del curso fue adecuado, 24 estudiantes calificaron el orden del temario como adecuado (96%) y una estudiante indicó que no era adecuado (4%) y sugirió que el Nivel de cuestionamiento Cognitivo-Personal debería revisarse antes que el Cuestionamiento a través del Nivel Metacognitivo; en las razones o justificaciones para sugerir este cambio de orden indicó que es importante y prioritario cuestionar el compromiso con el proyecto y con el proceso creativo (Ver Gráfica 3.47).

Análisis de contenido de opiniones adicionales sobre el orden del temario

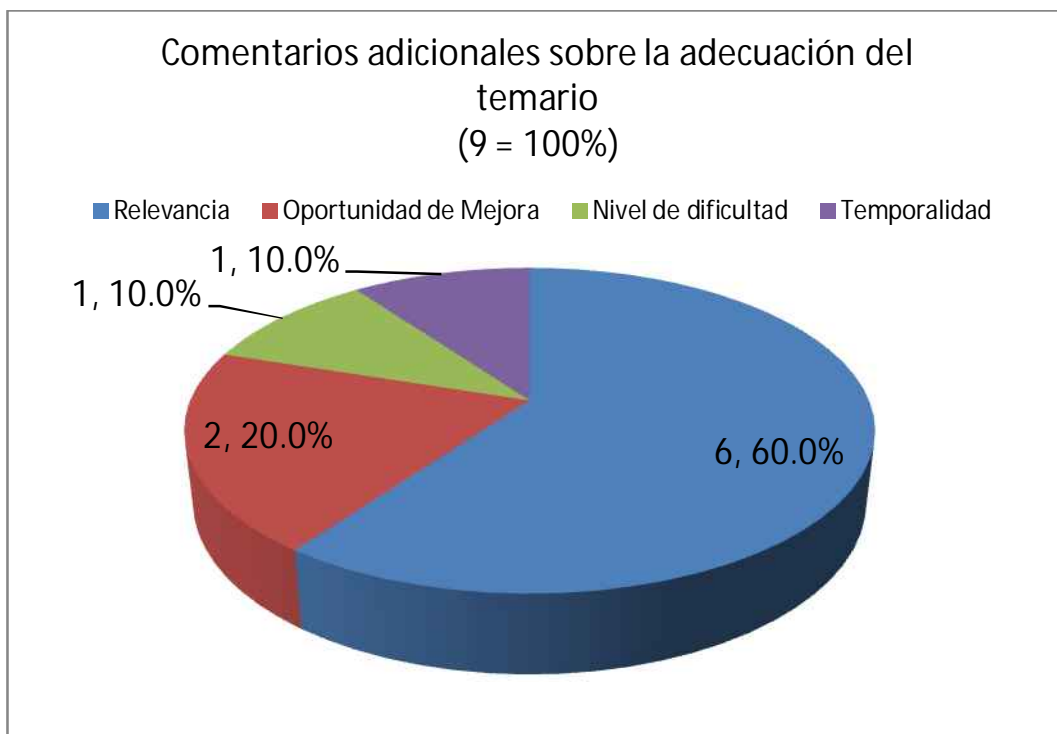
En total, siete estudiantes expresaron las razones por las cuales el orden del temario es el adecuado o no (28%). El número de palabras de estos comentarios fue de 153 palabras, que se traduce en un promedio de 21.86 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los siete comentarios se identificaron 12 unidades de análisis las cuales se agruparon en cuatro categorías de acuerdo a su contenido (*relevancia, oportunidad de mejora, nivel de dificultad y temporalidad*).



Gráfica 3. 46

Las frecuencias absolutas y relativas de las categorías de evaluación del contenido de las unidades de análisis sobre el orden del temario se traducen en seis unidades de análisis sobre la relevancia del orden del temario (66.7%); dos unidades de análisis sobre la oportunidad de mejora (22.2%); una unidad de análisis con contenido relativo al nivel de dificultad (11.1%); y una unidad de análisis referentes a la temporalidad (11.1%) (Ver Tabla 3.23 y Gráfica 3.48).

Tabla 3.23 Unidades de análisis de comentarios sobre la adecuación del temario		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	6	66.7
Oportunidad de Mejora	2	22.2
Nivel de dificultad	1	11.1
Temporalidad	1	11.1
Totales	9	100.0



Gráfica 3. 47

Las unidades de análisis que denotaron cualidades relevantes del temario fueron los siguientes: “fue la manera más fácil para comprender”; “empezamos desde lo más sencillo hasta llegar a lo más complejo”; “uniendo así poco a poco cada parte que íbamos conociendo”; “para que así lo pudiéramos comprender con mayor facilidad”; “se inicia con lo principal para después poder entender el resto del MVM”; “creo que va de forma adecuada a como el libro de inteligencias múltiples va”

Las unidades de análisis con contenido con significado como oportunidad de mejora del temario identificadas fueron las siguientes: “es importante cuestionarnos desde un principio el compromiso que tenemos con nuestro proyecto y nuestro proceso creativo”; “podría ir más lento para permitirnos una mayor reflexión”.

El contenido del comentario que denotó dificultad y un sentido de autoobservación y memoria reflexiva fue el siguiente “siento que aún me falta analizar y comprender los temas expuestos”.

Finalmente el contenido del comentario referente a la percepción de temporalidad del curso tiene además una justificación de la estudiante al respecto, ella indicó: “Tal vez sea

distinto mi punto de vista ya que me integré mucho después del inicio y eso me dio la sensación de que fue muy corto el taller”.

Interés por aprender otros temas

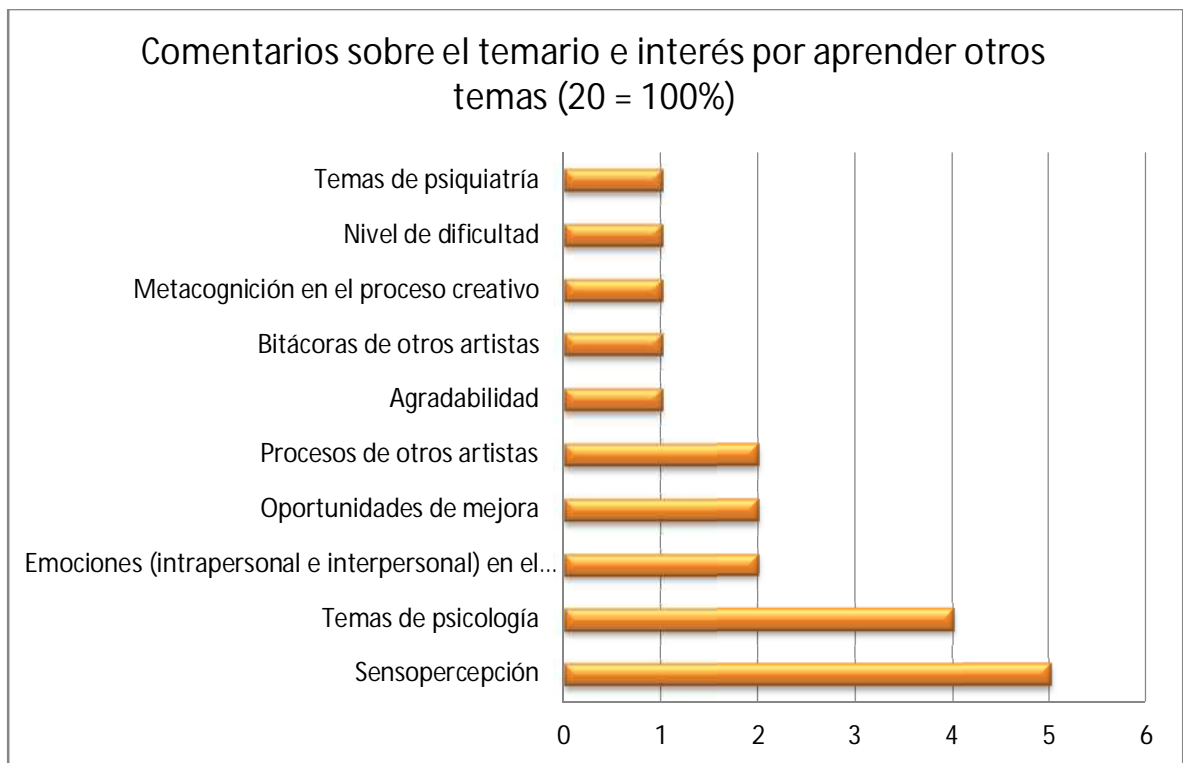
Cuando se preguntó a los estudiantes ¿Qué más te gustaría aprender de alguno de los temas? 13 estudiantes (52%) proporcionaron alguna respuesta, en su conjunto todas las respuestas tuvieron un total de 260 palabras, un promedio de 20 palabras por comentario.

En el análisis de contenido de los 13 comentarios se identificaron 20 unidades de análisis las cuales se agruparon en diez categorías de acuerdo a su contenido (*agradabilidad, bitácoras de otros artistas, emociones (intrapersonal e interpersonal) en el proceso creativo, metacognición en el proceso creativo, nivel de dificultad, oportunidades de mejora, procesos de otros artistas, sensopercepción, temas de psicología y temas de psiquiatría*) (Ver Tabla 3.24 y Gráfica 3.49).

Tabla 3.24 Unidades de análisis de comentarios sobre el interés por aprender otros temas		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas %
Sensopercepción	5	25.0
Temas de psicología	4	20.0
Emociones (intrapersonal e interpersonal) en el proceso creativo	2	10.0
Oportunidades de mejora	2	10.0
Procesos de otros artistas	2	10.0
Agradabilidad	1	5.0
Bitácoras de otros artistas	1	5.0
Metacognición en el proceso creativo	1	5.0
Nivel de dificultad	1	5.0
Temas de psiquiatría	1	5.0
Totales	20	100.0

Los estudiantes manifestaron interés por profundizar en el tema sensorceptual en cinco ocasiones (25%) en dos ocasiones se solicitó profundizar en el tema de la sensorcepción en general; en una ocasión se solicitó profundizar la música; en una ocasión se solicitó profundizar en el subtema de lo músico-visual y en una ocasión se solicitó interés en profundizar en el subtema háptico-visual en el proceso creativo.

El contenido de las unidades de análisis fue el siguiente: "ahondar en lo de sistemas sensorceptuales"; "me gustaría más información sobre los sistemas sensorceptuales"; "me llama la atención la manera en que lo háptico-visual afecta o ayuda al proceso creativo"; "me gustaría más información acerca de lo musical"; "profundizar más en la relación músico-visual".



Gráfica 3. 48

En cuatro ocasiones (20%) se manifestó interés por temas de psicología, los subtemas de la psicología y la psicología médica expresados por los estudiantes fueron los siguientes: psicología del inconsciente, psicología y psicología médica de los sueños, factores psicológicos que afectan la vida de las personas en general y los factores psicológicos que afectan e

influyen en el proceso creativo. Los comentarios fueron los siguientes: “me gustaría aprender más acerca de las cuestiones psicológicas que nos marcan e influyen en nuestro proceso creativo y en general en nuestras vidas”; “Me interesa mucho la parte de la psicología...en especial, las reacciones y explicaciones más específicas médicas de los sueños”; “A nivel psicológico como se llega a saber los pensamientos inconscientes que uno tiene”

También se manifestó el interés por profundizar en dos aspectos de las emociones, tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal en el proceso creativo de la siguiente manera: “Las emociones en el proceso creativo. Como siento yo, sienten los otros... la importancia de hacer las cosas con corazón como seres que sienten”.

Oportunidades de mejora y nivel de dificultad

En los comentarios de los estudiantes se detectaron dos oportunidades de mejora en el curso (10%), el primer comentario hace referencia a la frecuencia de las sesiones al indicarse: “sólo me gustaría que fuera un curso con menos pausas para poder afrontar más temas y enriquecer el sentido del curso”.

En otro comentario se solicitó claridad en el orden del temario, la petición de mayor claridad en el orden del temario fue explicada por un comentario adicional que denota dificultad al decir “en algunas ocasiones me perdí y ya no sabía en qué trabajar”, esta última expresión se interpretó como una manifestación de haber experimentado dificultades en el curso y por lo tanto se codificó en forma separada representando el 5% de todas las unidades de análisis detectadas.

Procesos de otros artistas

Se detectaron dos unidades de análisis en los comentarios con peticiones para revisar y conocer los procesos de otros artistas (10%), el contenido de uno de los comentarios indicó: “sobre artistas y sus procesos”; el otro comentario indicó: “Supongo que me gustaría ver más el proceso de otros artistas para que sea como una referencia para el nuestro que apenas se está desarrollando”.

Agradabilidad

En el análisis global de las unidades de análisis en un comentario se detectó en una aseveración (5%) relacionada con la agradabilidad del temario al decir: “estoy de acuerdo y me gusta el temario”.

Bitácoras de otros artistas

En otro comentario se solicitó conocer más sobre los artistas y sus bitácoras (5%).

Metacognición en el proceso creativo

Una estudiante manifestó interés por profundizar en el tema de la metacognición y su papel en el proceso creativo (5%), esta estudiante indicó: “Me pareció interesante el Nivel Metacognitivo ya que creo que es el principal detonador de preguntas con respecto a nuestro proceso creativo”

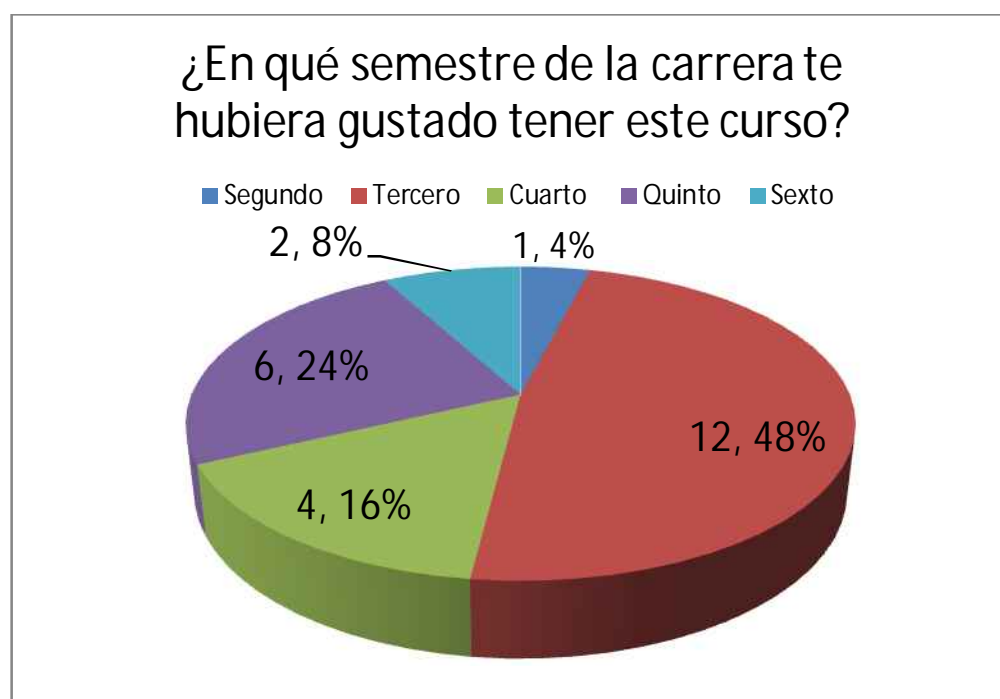
Temas de psiquiatría

Finalmente se manifestó el interés personal por conocer las formas para diagnosticar enfermedades mentales (5%) así como información médica sobre los sueños al decir: “explicaciones más específicas médicas de los sueños y por otro lado también médicamente como es diagnosticado un enfermo mental”.

Ubicación del curso en la licenciatura

Se solicitó a los estudiantes su opinión al respecto de la ubicación del curso en los ocho semestres de la licenciatura mediante la pregunta: ¿En qué semestre de la carrera te hubiera gustado tener este curso?; 12 estudiantes indicaron que les hubiera gustado tener el curso piloto en tercer semestre (48%); seis estudiantes indicaron que les hubiera gustado tener el curso piloto en el quinto semestre (24%); cuatro estudiantes indicaron que les hubiera gustado tener el curso piloto en el cuarto semestre (16%); dos estudiantes indicaron que les hubiera gustado tener el curso piloto en el quinto semestre (8%) y un estudiante indicó que le hubiera gustado recibir el curso piloto en el segundo semestre (4%) (Ver Tabla 3.25 y Gráfica 3.50).

Tabla 3.25 Ubicación del curso en los semestres de la Licenciatura		
Semestres	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Tercero	12	48
Quinto	6	24
Cuarto	4	16
Sexto	2	8
Segundo	1	4
Séptimo	0	0
Octavo	0	0
Totales	25	100



Gráfica 3.49

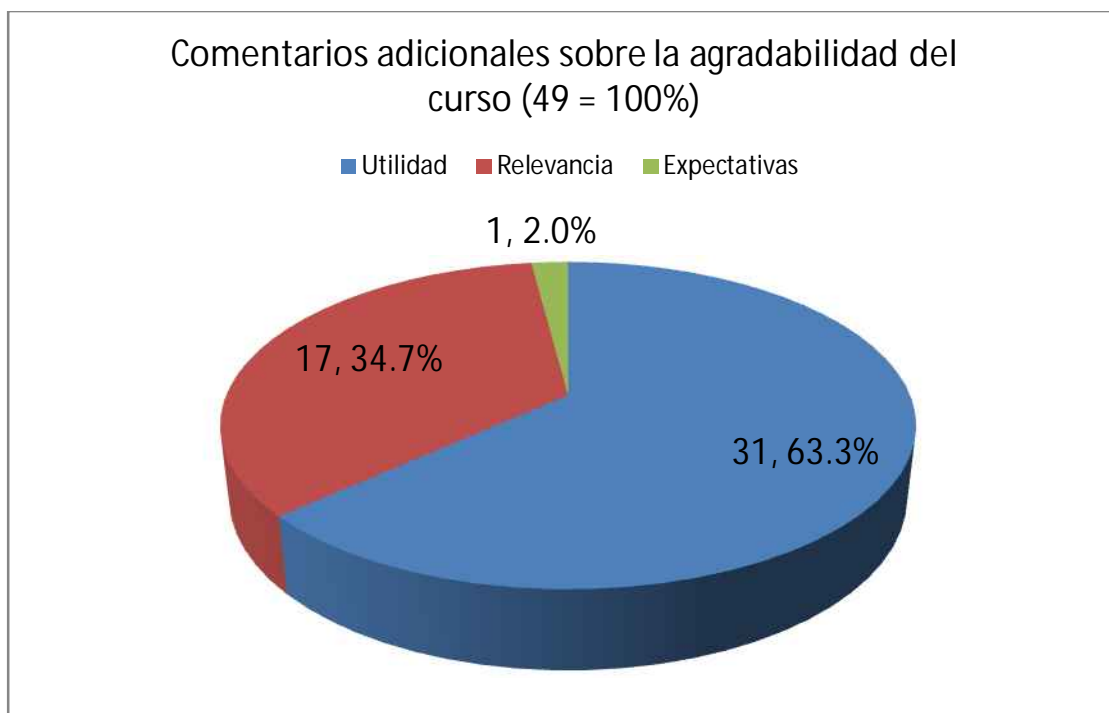
Agradabilidad del curso y análisis de contenido de opiniones adicionales

Todos los estudiantes que participaron y terminaron el curso piloto indicaron que les gustó el curso como un todo (100%). Al solicitar a los estudiantes describir las razones por las cuales les agradó el curso 22 estudiantes (88%) lo hicieron; el número de palabras de los comentarios fue de 605 palabras, por lo que en promedio cada comentario tuvo 27.5 palabras. En el análisis de contenido de los 22 comentarios se identificaron 49 unidades de

análisis las cuales se agruparon en tres categorías de acuerdo a su contenido (*utilidad, relevancia y expectativas*) (Ver Tabla 3.26 y Gráfica 3.51).

Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas %
Utilidad	31	63.3
Relevancia	17	34.7
Expectativas	1	2.0
Totales	49	100.0

Las razones por las cuales los estudiantes argumentaron que les agradó el curso por utilidad fueron (31) (63.3%); cuando se dividen las unidades de análisis clasificadas en la categoría de utilidad en unidades más pequeñas encontramos 16 ideas con una frecuencia absoluta de uno (3.2%) como son: aclarar, aterrizar, clarificar, tener mejor control, darle forma, empezar, encontrar, escribir, explorar, identificar, mejorar, ordenar, quitar miedos, seguimiento, tomar en cuenta sentimientos y trabajar con compañeros (Ver Tabla 3.27).



Gráfica 3. 50

El texto de las unidades de análisis completas clasificadas en la categoría de utilidad fueron los siguientes:

"Permitió aclarar cosas que estaban en el aire"; "Genera una visión más "completa" sobre los procesos de creación al tener una mayor cantidad de puntos de vista desde donde ve, hay más herramientas para explorar"; "Me di cuenta de que mi proyecto tiene muchas formas distintas de ser observado"; "Me ayudó mucho a aterrizar mis ideas"; "Me ayudó mucho para clarificar ideas"; "Me ayudó mucho a tener mejor control sobre mi proceso creativo y mi producción artística"; "Me ayudó a hacerme preguntas que no me hubiera hecho sin el MVM"; "Comencé a cuestionar cómo trato con mi proyecto"; "Comencé a cuestionar por qué y qué hago en mi proyecto"; Me ayudó mucho a darle forma a mi proyecto"

"Fue de una relevancia útil para el desarrollo de mi proyecto porque estaba disperso y era una idea vaga"; "Ayuda a desarrollar y expandir las ideas del proyecto sobre todo por el análisis de sentimientos y emociones"; "(Te ayuda porque es) difícil saber por dónde y cómo empezar el registro y el cuestionamiento de tu proceso creativo"; "Ayudó mucho a encontrar lo que quería abordar"; "Me ayudó mucho a entender mi proceso creativo"; "Me ayudó mucho a entender por qué hacía las cosas"; "Me permitió entender las formas de inteligencia que podemos utilizar en favor de nuestro proyecto"; "Me ayudó a vencer la dificultad para escribir ahora es más sencillo"; "Me ayudó mucho a explorar mi proceso creativo"; "Me di cuenta de algunas cosas importantes"; "Mejoró mi razonamiento"; "Ayudó mucho a ordenar las ideas"; "Me ayudó mucho a quitarme miedos y cambiarlos por acciones"; "Ayuda a reflexionar en las ideas del proyecto"; "Me permitió entender la importancia de reflexionar sobre el proceso creativo"; "Me permitió reflexionar sobre lo que quiero y me gustaría hacer con mi proyecto"; "Te ayuda para un seguimiento de los temas que te interesan"; "Apoya a tomar en cuenta a los sentimientos en el proceso creativo"; "Me funcionó bastante porque solucioné y aclaré demasiados problemas para aterrizar mi proyecto"; "Me funcionó bastante porque solucioné y aclaré demasiados problemas que no sabía cómo aterrizar"; "Trabajar con compañeros de otros semestre me sirvió para ver formas diferentes para entender las cosas".

Las 17 unidades de análisis clasificadas en la categoría de cualidades relevantes del curso (34.7%) que determinaron su agradabilidad en los estudiantes fueron las siguientes: "Es una buena guía"; "Explica todas las partes relacionadas a la producción"; "Explica todas las partes

relacionadas al proceso creativo"; "Importante desarrollar el nivel y experiencia creativa para ver el proceso"; "Los métodos utilizados incentivan la reflexión de lo que pretende hacerse"; "Los métodos utilizados incentivan la reflexión de lo que se hace"; "Porque es muy integral"; "Porque es teórico-práctico con la reflexión"; "Porque es teórico-práctico en la obra plástica"; "Retoma muchas cosas que dejamos de lado"; "Retoma muchas cosas que no tomamos en cuenta para un proyecto creativo"; "Se complementa el discurso y la obra mismas"; "Se comprendió de diversas partes (lecturas, ponencias, actividades extraclase, etc.) que se complementan entre sí"; "Sumamente interesante"; "Un curso muy completo"; "Una metodología que permite complementar el proceso creativo y darle orden"; "Me agradan las infinitas posibilidades para abordar el proyecto"

Tabla 3.27 Unidades de análisis a nivel de palabra de los comentarios sobre la utilidad asociados a la agradabilidad del curso		
Unidad de análisis	Frecuencia	Frecuencia absoluta (%)
cuestionar	3	9.7
entender	3	9.7
reflexionar	3	9.7
ampliar la visión	2	6.5
desarrollar y/o expandir	2	6.5
solucionar	2	6.5
aclarar	1	3.2
aterrizar	1	3.2
clarificar	1	3.2
tener mejor control	1	3.2
darle forma	1	3.2
empezar	1	3.2
encontrar	1	3.2
escribir	1	3.2
explorar	1	3.2
identificar	1	3.2
mejorar	1	3.2
ordenar	1	3.2
quitar miedos	1	3.2
seguimiento	1	3.2
tomar en cuenta sentimientos	1	3.2
trabajar con compañeros	1	3.2
Totales	31	100

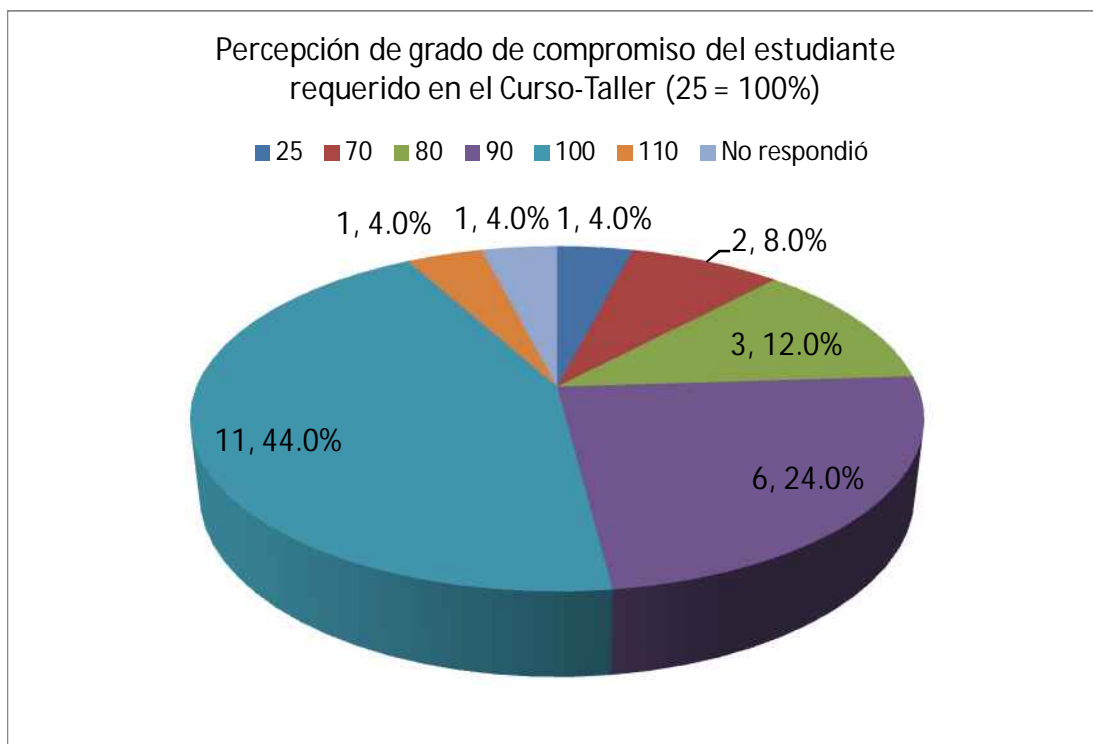
Finalmente, dentro de los comentarios sobre la agradabilidad del curso se detectó una unidad de análisis en la que la estudiante expresó expectativas futuras para mejorar su redacción (2.0%), en su comentario indicó: “espero mejorar en mi redacción después de esto”.

Grado de compromiso requerido por los estudiantes

Se solicitó a los estudiantes que con base en su experiencia personal, indicaran en una escala de 0-100 el grado de compromiso personal que requiere el curso por parte de los estudiantes. 24 estudiantes (96%) respondieron a esta pregunta, las respuestas de los estudiantes que respondieron fueron las siguientes: una estudiante (4.2%) indicó que se requiere de un grado de compromiso de 25%; dos estudiantes (8.3%) indicaron que se requiere un compromiso de 70%; tres estudiantes (12.5%) respondieron que el grado de compromiso requerido es de 80%; seis estudiantes (25.0%) indicaron que se requiere de un compromiso de 90%; 11 estudiantes (45.8%) indicaron que se requiere de un compromiso del 100% y una estudiante (4.2%) indicó que se requiere un compromiso del 110% (Ver Tabla 3.28 y Gráfica 3.52).

Tabla 3.28 Grado de compromiso del estudiante requerido en el curso-piloto		
Grado de Compromiso	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
25	1	4.0
70	2	8.0
80	3	12.0
90	6	24.0
100	11	44.0
110	1	4.0
No respondió	1	4.0
Totales	25	100.0

El promedio del grado de compromiso que desde la experiencia de los estudiantes requiere el curso piloto es de 89.79, la mediana estadística del grado de compromiso es de 95 y la moda estadística es de 100.



Gráfica 3. 51

Continuación del uso de las herramientas y conocimientos aprendidos

Se preguntó a los estudiantes si continuarán utilizando las herramientas y conocimientos aprendidos en el curso en su proceso creativo, a esta pregunta los 25 estudiantes (100%) respondieron afirmativamente. Al solicitarles escribir el porqué de su respuesta, 24 estudiantes (96%) respondieron. En conjunto, el número de palabras de los comentarios fue de 465 palabras con un promedio de 19.38 palabras por comentario.

En los 24 comentarios se identificaron 50 unidades de análisis las cuales se codificaron y clasificaron en 17 categorías de razones por las cuales los estudiantes continuarán utilizando las herramientas y/o aprendizajes adquiridos en el curso (Ver Tabla 3.29 y Gráfica 3.53).

Siete comentarios (14%) indicaron como justificación el investigar en el proceso o producto plástico mediante la explorar su cualidad, ordenar su análisis, investigar su impacto en el público, investigar las implicaciones de la música, el cuerpo o los sistemas sensoriales.

Se encontraron seis comentarios (12%) relativos al avance en diferentes expresados como “no estancarse”; “seguir bocetando”; “seguir planeando”; “avanzar en el proceso”; “avanzar en los proyectos”; “avanzar para tener discernimiento”.

Por las cualidades de las herramientas y aprendizajes del curso se detectaron cinco comentarios (10%), las cualidades descritas fueron por ser distintas, por ser completas, por su funcionalidad, por su versatilidad, por ser reutilizables y por su aplicabilidad a otras materias.

También con una frecuencia de cinco (10%) se encontraron razones para continuar utilizando las herramientas y aprendizajes adquiridos en los cursos relacionados a la reflexión y/o a la escritura para detonar la reflexión, reflexionar y/o escribir sobre la obra, sobre las ideas, sobre el proyecto y sobre los procesos creativos.

En cuatro comentarios (8%) se indicó que se continuarían utilizando las herramientas y aprendizajes para ampliar, expandir o enriquecer los proyectos y el panorama.

En tres ocasiones (6%) se hizo mención de la importancia de la carpeta-proceso para apuntar ideas y dibujos, realizar ideas y también como herramienta necesaria.

En tres ocasiones (6%) los estudiantes justificaron la continuación de la aplicación de los aprendizajes y herramientas adquiridos en el curso para cuestionar en el proceso creativo, cuestionar paulatinamente o para generar preguntas.

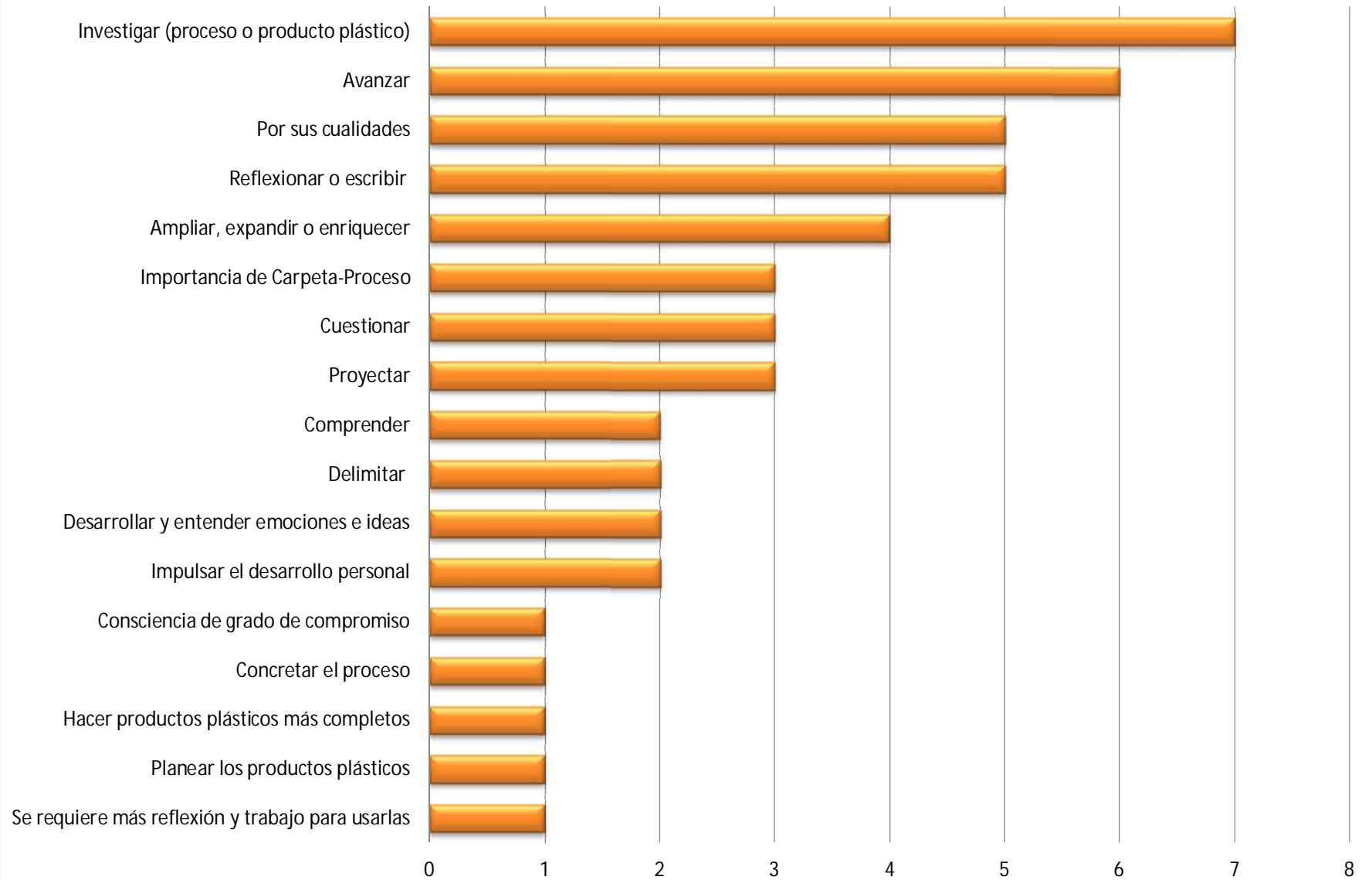
tres justificaciones de los estudiantes (6%) indicaron como razones para continuar utilizando los aprendizajes y herramientas del curso para proyectar más fácilmente o en forma más completa.

Dos justificaciones de los estudiantes (4%) indicaron como razones para continuar utilizando los aprendizajes y herramientas del curso para comprender intereses o comprender el proceso creativo.

Tabla 3.29 Razones para continuar el uso de las herramientas y conocimientos aprendidos		
Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Investigar en el proceso o producto plástico (explorar cualidades, ordenar análisis, impacto en el público, la música, el cuerpo, los sentidos)	7	14.00
Avanzar para (no estancarse, seguir bocetando, seguir planeando, en el proceso, en los proyectos, discernimiento)	6	12.00
Por sus cualidades como (distinto, completo, funcionalidad, versatilidad, reutilizable, aplicación a otras materias)	5	10.00
Reflexionar o escribir (detonar, sobre la obra, sobre las ideas, sobre el proyecto, sobre los procesos creativos)	5	10.00
Ampliar, expandir o enriquecer (proyectos, panorama)	4	8.00
Carpeta-proceso importante por o para (apuntar ideas y dibujos, realizar ideas, herramienta necesaria)	3	6.00
Cuestionar (en el proceso creativo, paulatinamente, generar preguntas)	3	6.00
Proyectar más fácilmente o en forma más completa	3	6.00
Comprender (intereses, proceso creativo)	2	4.00
Delimitar (área de trabajo, la búsqueda)	2	4.00
Desarrollar y entender emociones e ideas	2	4.00
Impulsar el desarrollo personal	2	4.00
Consciencia de grado de compromiso	1	2.00
Concretar el proceso	1	2.00
Hacer productos plásticos más completos	1	2.00
Planear los productos plásticos	1	2.00
Se requiere más reflexión, trabajo, tiempo para comprender y aplicar las herramientas	1	2.00
Total de Frecuencias	50	100.00

Dos justificaciones de los estudiantes (4%) indicaron como razones para continuar utilizando los aprendizajes y herramientas del curso para delimitar el área de trabajo o delimitar la búsqueda en el proceso creativo. Dos justificaciones de los estudiantes (4%) indicaron como razones para continuar utilizando los aprendizajes y herramientas del curso para desarrollar y entender emociones e ideas. Dos justificaciones de los estudiantes (4%) indicaron como razones para continuar utilizando los aprendizajes y herramientas del curso para impulsar el desarrollo personal.

Razones para continuar el uso de las herramientas y conocimientos aprendidos en el Curso-Taller
(50=100%)



Gráfica 3. 52

Se encontraron cuatro comentarios (cada uno representa el 2%) que indicaron como razones para continuar utilizando los aprendizajes y herramientas del curso para generar consciencia del grado de compromiso, para concretar el proceso, para hacer productos plásticos más completos, para planear los productos plásticos. Por último, una estudiante hizo un comentario (2%) referente al tiempo y esfuerzo requeridos para comprender y aplicar las herramientas indicando: "Son herramientas que se pueden seguir trabajando y que necesitan ser reflexionados y trabajados por más tiempo para comprenderlos y aplicarlos mejor".

Continuación del uso de la carpeta-proceso

Se preguntó a los estudiantes si continuarán utilizando una carpeta-proceso o bitácora en su proceso creativo, a esta pregunta los 25 estudiantes (100%) respondieron afirmativamente. Al solicitarles escribir el porqué de su respuesta, 24 estudiantes (96%) respondieron. En conjunto, el número de palabras de los comentarios fue de 522 palabras con un promedio de 21.75 palabras por comentario.

En los 24 comentarios se identificaron 48 unidades de análisis las cuales se codificaron y clasificaron en 11 categorías de razones o comentarios por las cuales los estudiantes continuarán utilizando una carpeta-proceso en sus proyectos plásticos (Ver Tabla 3.30 y Gráfica 3.54).

En 16 ocasiones (33.3%) los estudiantes refirieron que continuarán utilizando una carpeta-proceso en sus proyectos plásticos para documentar, registrar o no olvidar sus ideas, bocetos, pensamientos, reflexiones o el proceso mismo. En siete unidades de análisis (14.6%) se indicó como justificación para continuar el uso de una carpeta-proceso en sus proyectos plásticos su utilidad como ayuda para llegar a objetivos, como base del proyecto o por su utilidad para entender, ordenar, investigar y releer el proceso creativo. Se encontraron seis referencias a la funcionalidad de la carpeta-proceso (12.5%) para el estudio de ideas, para proyectar o para generar autoconocimiento como justificación para continuar el uso de una carpeta-proceso en sus proyectos plásticos. En tres unidades de análisis (6.3%) se indicó como justificación para continuar el uso de una carpeta-proceso en sus proyectos plásticos el expresar o verbalizar conocimientos, la visión o el proceso.

Tabla 3.30 Razones para continuar el uso de la carpeta-proceso		
Categoría	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Documentar, No olvidar, Registrar (ideas, bocetos, pensamientos, reflexiones, proceso)	16	33.3
Utilidad como ayuda o para (llegar a objetivos, base del proyecto, entender, ordenar, investigar y releer el proceso)	7	14.6
Visualizar, Ver, Identificar (el nivel de comprensión, avance, dificultades, evolución del proyecto plástico, sentimientos, ideas, influencias, contexto)	7	14.6
Funciona para (estudio de ideas, proyectar, autoconocimiento)	6	12.5
Expresar, Verbalizar (conocimientos, visión, proceso)	3	6.3
Forma clara o personal para trabajar, mejorar, cambiar, plantear ideas	3	6.3
Planea tener muchas	2	4.2
Plantearse más y mejores preguntas para desarrollar los productos plásticos	1	2.1
Agrado	1	2.1
Es un logro	1	2.1
Es una necesidad	1	2.1
Totales	48	100

En tres ocasiones (6.3%) los estudiantes describieron a la carpeta-proceso como una forma clara o personal para trabajar, mejorar, cambiar y plantear ideas que justifica la continuación de su uso. En una ocasión (2.1%) se indicó que se continuaría utilizando una carpeta-proceso para plantearse más y mejores preguntas para desarrollar los productos plásticos. En dos comentarios de los estudiantes se identificó el deseo de “tener muchas carpetas-proceso o bitácoras” (4.2%). Una estudiante (2.1%) expresó como razón para continuar el uso de una carpeta-proceso el gusto por utilizarla diciendo: “Me gustó mucho” esa misma estudiante en un sentido de haber tenido un logro indicó “era algo que ya había considerado hacer pero nunca lo había hecho” (2.1%). Finalmente se expresó en una ocasión (2.1%) que el uso de la carpeta-proceso es una necesidad diciendo: “Esta es más como una verdadera necesidad”.

Relevancia del curso en el proceso creativo

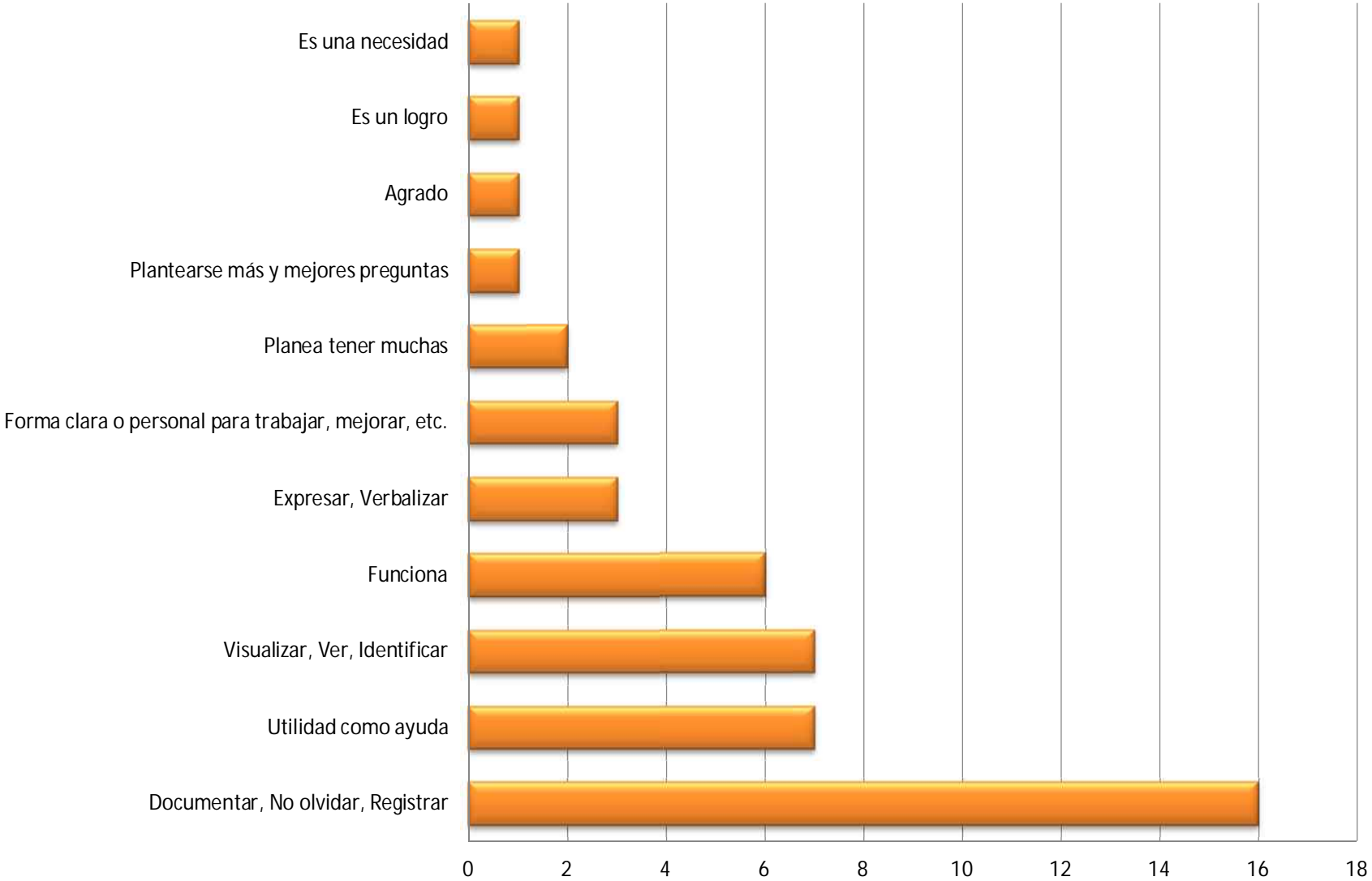
Hicimos a los estudiantes la pregunta: ¿De qué forma ha sido relevante el curso para tu proceso creativo? A la cual los 25 estudiantes (100%) respondieron, el conteo de palabras de todas las respuestas fue de 495 y un promedio de 19.80 palabras por comentario.

En el análisis de contenido de los comentarios su contenido se dividió en 50 unidades de análisis los cuales se clasificaron en nueve categorías.

Los estudiantes indicaron en nueve ocasiones que el curso fue relevante para diferentes aspectos del proceso creativo (18.0%) como el detonar la reflexión en forma múltiple en torno al proceso creativo y/o al producto plástico (2, 4.0%); para generar autoconsciencia o identificar carencias en el proceso creativo (2, 4.0%); para conocer o iniciar diferentes formas para cuestionar el proceso creativo (2, 4.0%); por que proporcionó más herramientas para completar o continuar el proceso creativo (3, 6.0%).

Se encontraron siete unidades de análisis que indicaron que el curso fue relevante para el proyecto plástico de los estudiantes (14.0%) en diferentes aspectos como: el para ampliar el conocimiento, la visión, la profundidad o detenimiento con que se piensan los proyectos (3, 6.0%); por haber proporcionado ayuda para complejizar el proyecto para sacar conclusiones o para teorizar el trabajo (2, 4.0%) y haber proporcionado ayuda para comenzar a enfocarse en la generación de un proyecto a partir de intereses personales (1, 2.0%); por haber proporcionado ayuda para tomar consciencia del nivel de compromiso personal con su proyecto (1, 2.0%).

Razones para continuar el uso de la carpeta-proceso (48 = 100%)



Gráfica 3. 53

Otro aspecto de la relevancia del curso en el proceso creativo que se manifestó, fue en el ámbito de las ideas en seis ocasiones (12.0%) como el dar y enriquecer ideas (1, 2.0%); el autoconocimiento y autoreflexión de las ideas relacionadas al proyecto (1, 2.0%); el aclarar las ideas a través de la carpeta-proceso; para aclarar las ideas de la búsqueda en el proceso creativo (1, 2.0%); para decantar las ideas poco a poco(1, 2.0%); como ayuda para salir del estancamiento con las ideas (1, 2.0%).

Los estudiantes expresaron que el curso fue relevante para encontrar o buscar diferentes aspectos del proceso creativo en cinco unidades de análisis (10.0%), los cuales fueron descritos como: "Con ello supe que era lo que estaba buscando"; "Me ha hecho encontrar otras opciones a la hora de llevarlo a cabo"; "Particularmente me ayudó mucho a buscar alternativas al sistema del arte con el cual no estoy satisfecho"; "Se encuentran más cualidades para aumentar la producción"; "Con ello pude encontrar un tema para proyecto".

En cinco ocasiones (10.0%) los estudiantes manifestaron como aspecto relevante del curso en el proceso creativo fue en el autoconocimiento que fue expresado de diferentes formas, de manera directa se indicó que fue relevante en el proceso de autoconocimiento (1, 2.0%); "para entenderme y saber lo que me impulsa a crear" (1, 2.0%); "me ha sido de gran ayuda porque el tema de mi investigación soy yo" (1, 2.0%); "me ha ayudado a conocerme en un sentido de lo que debo mejorar" (1, 2.0%); "en el proceso de autoreflexión acerca de mí misma" (1, 2.0%).

Con relación a la relevancia del curso en la temática de los proyectos de los estudiantes hubo tres menciones (6.0%), se mencionó que "fue más sencillo abordar" el tema (1, 2.0%); "fue más sencillo escribir acerca" del tema (1, 2.0%) y para poder continuar ocupándose de los temas a tratar en los productos plásticos (1, 2.0%).

Sobre la relevancia del curso para conocer diferentes formas para cuestionar, se encontraron dos menciones, una para conocer diferentes formas para cuestionar el proceso plástico (1, 2.0%) y la otra, para conocer diferentes formas de cuestionar el papel del "yo" en el arte (1, 2.0%).

En dos ocasiones los estudiantes mencionaron la relevancia del curso para mantener orden en el proceso creativo mismo (1, 2.0%) o para ordenar el proceso de investigación (1, 2.0%) las cuales fueron expresadas de la siguiente manera:

Me ha hecho encontrar otras opciones a la hora de llevarlo a cabo y tener un poco más de "orden"; "de una manera me ha ayudado a ordenar mis investigaciones".

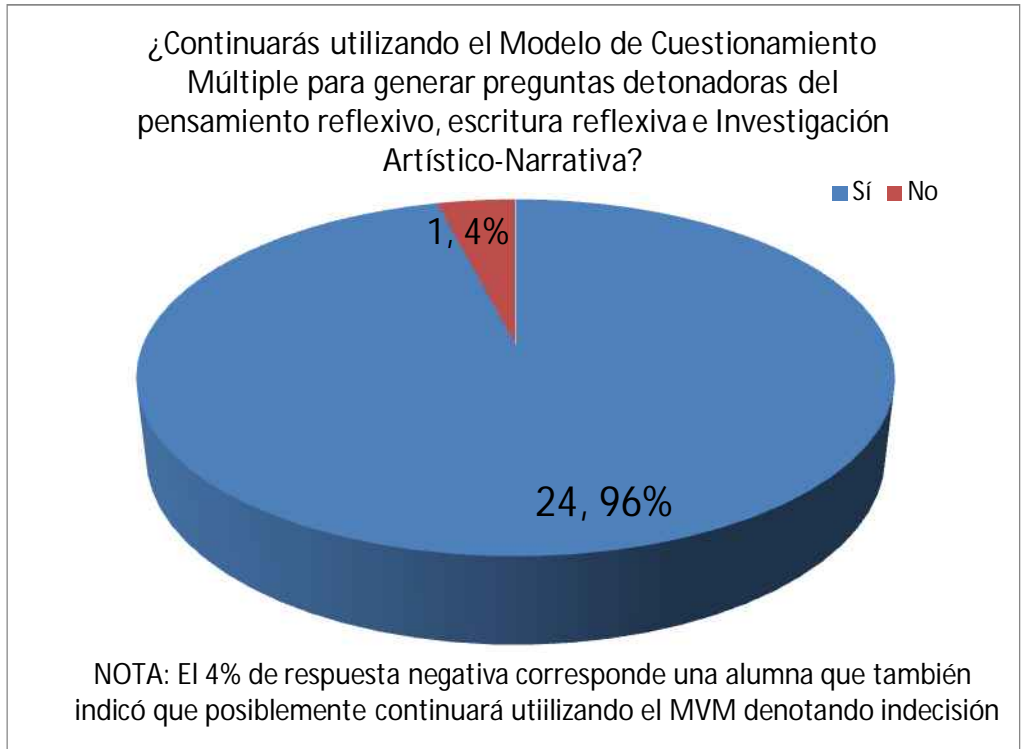
Por último los estudiantes mencionaron otras 11 aseveraciones que por su contenido no pudieron ser clasificadas en las categorías anteriores y que se categorizaron como otros. Cada una de estas menciones representa el 2.0% de las unidades de análisis y 22% en conjunto y tuvieron los siguientes contenidos que los estudiantes consideraron como relevantes con relación al curso, dentro de las cuales hay un agradecimiento: "El uso de la bitácora me abrió puertas"; "Me acerqué a otras formas de pensar"; "Para aterrizar más en mis intereses"; "Bastante si lo vemos a manera en que la reflexión complementa la obra física"; "Muy relevante"; "Para poder hablar fácilmente"; "Creo que podría sacarle más provecho si me entregara más a él"; "(relevante) En la creatividad"; "Porque desde hace tiempo tenía la necesidad en específico al trabajar mis imágenes complementarlas con textos u otros medios"; "Se conectan cosas que dan pie a nuevas maneras de hacer"; "Muchas gracias!".

Continuación del uso del Modelo de Cuestionamiento Múltiple (MVM)

Al preguntar a los estudiantes si continuarán utilizando el Modelo de Cuestionamiento Múltiple (MVM) para generar preguntas detonadoras del pensamiento reflexivo, escritura reflexiva e Investigación Artístico-Narrativa 24 estudiantes respondieron afirmativamente (96%), una estudiante respondió que no (4%); a pesar de responder que no lo utilizaría; ella misma, en un sentido de indecisión, especificó en las razones de su respuesta que posiblemente lo utilizaría en forma ocasional para generar preguntas generales: "Puede que en ocasiones, preguntas más generales que particulares, ya que funcionó mejor a través de escribir y escribir que detenerme en cada pregunta y responder" (Ver Gráfica 3.55).

Análisis de contenido de razones para continuar el uso del MVM

Veintidós estudiantes describieron sus razones por las cuales continuarán o no utilizando el MVM (88%), el número de palabras de sus comentarios en conjunto fue de 368 palabras por lo que el promedio de palabras por comentario fue de 16.73 palabras. Se identificaron 35 unidades de análisis que se agruparon en ocho categorías, dichas categorías se describen a continuación en orden de frecuencia descendente (Ver Tabla 3.31 y Gráfica 3.56).



Gráfica 3. 54

Por su capacidad para detonar el cuestionamiento

Se identificaron diez diferentes razones para continuar el uso del MVM por su capacidad para detonar el cuestionamiento (28.6 %), el enfoque de los comentarios denotó diferentes intereses u observaciones sobre la generación de preguntas: "Preguntando e investigando puedo llegar a varias ideas y nuevas formas de resolverlo"; "porque así también me cuestiono a mí mismo"; "porque así también me cuestiono a mi proyecto"; "ayuda a organizar los niveles de cuestionamiento"; "porque a partir de las preguntas puedo inspirarme a seguir produciendo"; "sí, porque a través de las preguntas es como uno se va dando cuenta de hacia dónde va"; "haciendo preguntas se puede complejizar tu nivel de reflexión o (se puede) percibir ideas que no tienes muy claras para intentar contestarlas"; "Porque a partir de las preguntas puedo generar otros proyectos".

Para ampliar

Se identificaron seis justificaciones para continuar el uso del MVM para ampliar el pensamiento, el conocimiento, formas de pensamiento, disciplinas, rutas, posibilidades, las

perspectivas de abordaje del trabajo, formas para resolver el trabajo o la visualización de aspectos no considerados en el desarrollo de la obra (17.1 %). El contenido de las unidades de análisis fue el siguiente: "sí, porque a veces el pensamiento se queda en un solo sector lo cual limita el conocimiento"; "al usar el modelo de cuestionamiento múltiple se pueden abarcar diferentes tipos de pensamiento y disciplinas"; "porque abre otras rutas y posibilidades; "así puedo abordar mi trabajo desde otros puntos"; "(con él) podemos plantearnos situaciones que quizás no habíamos considerado importantes para el crecimiento de nuestra obra"; "Así puedo encontrar formas diferentes de resolver mi trabajo al relacionar distintas áreas".

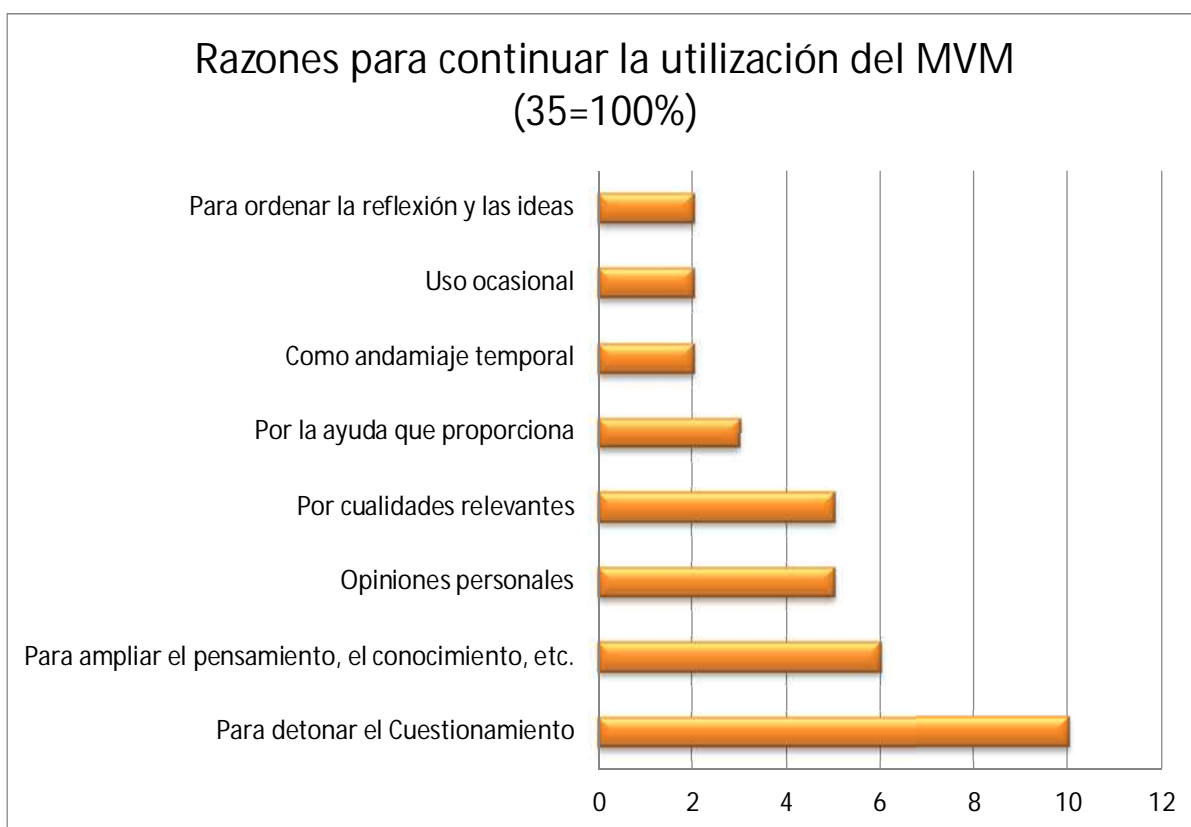
Tabla 3.31 Razones para continuar la utilización del MVM		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Para detonar el Cuestionamiento	10	28.6
Para ampliar el pensamiento, el conocimiento, etc.	6	17.1
Opiniones personales	5	14.3
Por cualidades relevantes	5	14.3
Por la ayuda que proporciona	3	8.6
Como andamiaje temporal	2	5.7
Uso ocasional	2	5.7
Para ordenar la reflexión y las ideas	2	5.7
Totales	35	100.0

Opiniones personales

Se detectaron cinco opiniones (14.3 %) con diferentes sentidos relacionados a la utilización del MVM: "Creo que fue lo que aclaró toda mi idea en cuanto a este proyecto"; "Aunque no (utilizaré) tal cual está el modelo para obtener una visión más completa"; "funcionó mejor a través de escribir y escribir que detenerme en cada pregunta y responder"; "Aunque creo que (lo utilizaré) en menor medida que los demás materiales pero trataré de formularme preguntas"; "Me encantó".

Por sus cualidades

En cinco ocasiones (14.3 %) los estudiantes resaltaron diferentes cualidades relevantes del MVM: "Porque con ello salí de mi atascamiento"; "Me permite reflexionar de una manera más profunda"; "Es un buen método"; "Sí, porque así se es coherente con lo que uno quiere"; "lo más probable es que termine usando en mayor medida la inteligencia intrapersonal para cuestionarme asuntos propios de mi obra".



Gráfica 3. 55

Por la ayuda que proporciona

En tres ocasiones los estudiantes indicaron que el MVM les proporcionó algún tipo de ayuda (8.3%) diciendo: "Ayuda a detonar la escritura y la reflexión en el proceso"; "Me ayudó mucho este cuestionamiento"; "Te ayuda a escribir de forma crítica y reflexiva".

Como andamiaje temporal

Dos estudiantes manifestaron su deseo de utilizar el MVM como un andamiaje temporal que se utilice hasta no requerirlo (5.6%), sus comentarios fueron los siguientes: "Sí, pero espero después ya no utilizarlo"; "Que sea mi apoyo hasta que pueda hacerlo sin recurrir a él todo el tiempo".

Utilizarlo en forma ocasional

Dos estudiantes manifestaron que utilizarán el MVM en forma ocasional (5.6%) diciendo: "Puede que en ocasiones, preguntas más generales que particulares"; "En ocasiones cuando sea necesario".

Para ordenar ideas y reflexiones

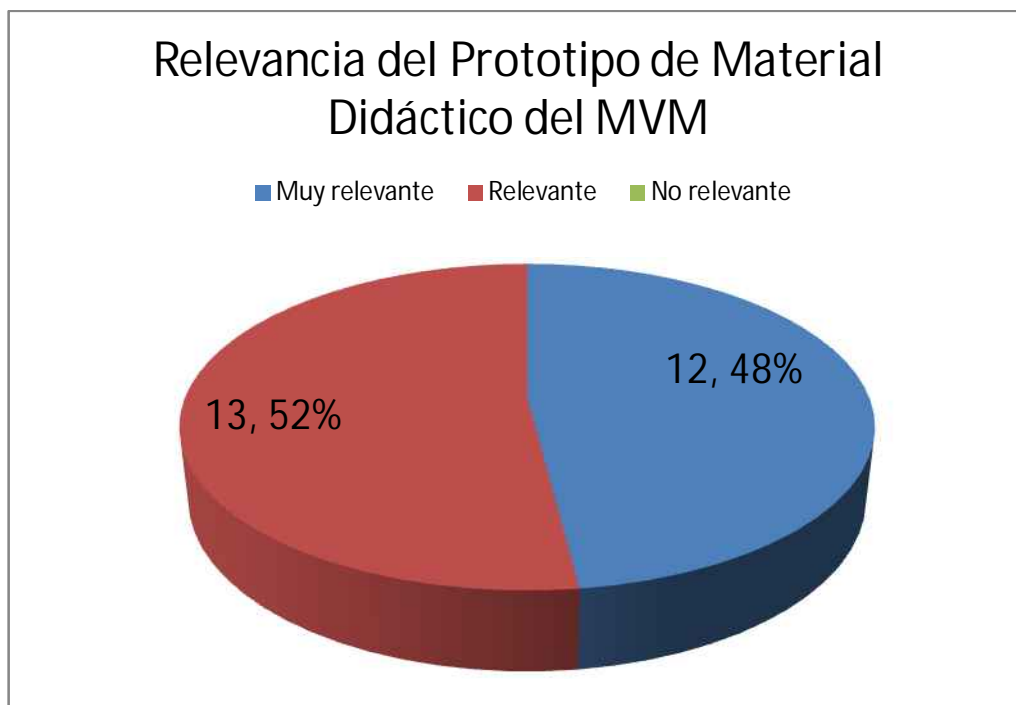
En dos justificaciones para continuar el uso del MVM se mencionó su capacidad para generar un orden en las reflexiones y en las ideas (5.6%) diciendo: "En muchas ocasiones tenía muchas ideas y todas se agolpaban en mi mente, con el modelo ordenaba las ideas"; "Porque al ser un método estructurado permite que las reflexiones tengan orden".

3.5.8 Evaluación del Modelo de Ventanas Múltiples y su prototipo

Para la evaluación del contenido del uso de la carpeta-proceso se incluyeron en el instrumento de medición fueron las siguientes variables: relevancia, tamaño, colores, utilidad, nivel de dificultad, lenguaje y vocabulario, grado de interés, usabilidad y reusabilidad. También se incluyó espacio para verter opiniones adicionales al respecto.

La relevancia del prototipo de MVM fue evaluada por 12 estudiantes (48%) como muy relevante, y como relevante por los otros 13 estudiantes (52%). El tamaño del prototipo de MVM fue calificado como grande por seis estudiantes (24%) (5 mujeres y un hombre) y como de tamaño adecuado por los otros 19 estudiantes (76%). Los colores del prototipo fueron calificados como muy adecuados por dos estudiantes (8%), como adecuados por 22 estudiantes (88%) y como poco adecuados por un estudiante (4%). Con relación a la utilidad, el prototipo de MVM fue calificado como muy útil por 24 estudiantes (96%) y como algo útil por una estudiante (4%). Al calificar el nivel de dificultad del uso del prototipo diez

estudiantes (40%) indicaron que entendieron fácilmente, 14 estudiantes (56%) indicaron que entendieron algo y una estudiante (4%) indicó que no había entendido. El lenguaje y vocabulario del prototipo de MVM fue calificado por los 25 estudiantes (100%) como adecuado. El grado de interés del prototipo fue calificado como muy interesante por 15 estudiantes (60%) y como interesante por diez estudiantes (40%). La usabilidad (definida como “la capacidad del material para servir de soporte efectivo, eficiente y satisfactorio a su audiencia destino, docentes y discentes, en el desarrollo de sus tarea y en el logro de sus objetivos educativos en un determinado contexto”) del prototipo de MVM fue calificada como muy adecuada por 13 estudiantes (52%) y como adecuada por los otros 12 estudiantes (48%). La reusabilidad (definida como la capacidad para utilizarlo en diferentes estrategias y escenarios de aprendizaje, del proceso creativo o de cuestionamiento) fue calificada como muy adecuada por 13 estudiantes (52%) y como adecuada por los otros 12 estudiantes (48%) (Ver Tabla 3.32 y Gráficas 3.57 a 3.65).

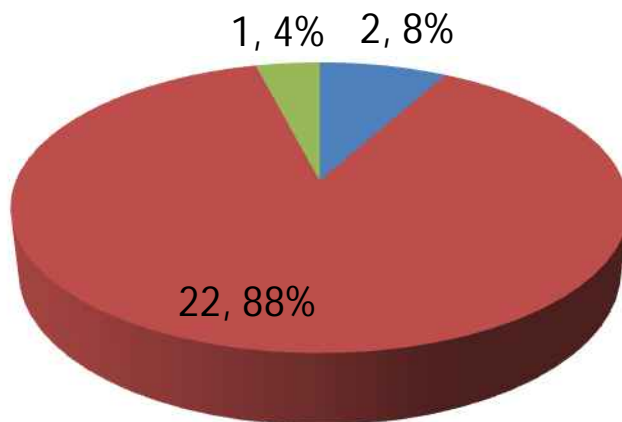


Gráfica 3. 56

Tabla 3.32. Evaluación del Prototipo de MVM			
Variables	Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Relevancia	Muy relevante	12	48
	Relevante	13	52
	No relevante	0	0
	Totales	25	100
Tamaño	Grande	6	24
	Adecuado	19	76
	Pequeño	0	0
	Totales	25	100
Colores	Muy Adecuados	2	8
	Adecuados	22	88
	Poco adecuados	1	4
	Totales	25	100
Utilidad	Muy útil	24	96
	Algo útil	1	4
	Sin utilidad	0	0
	Totales	25	100
Nivel de Dificultad	Entendí fácilmente	10	40
	Entendí algo	14	56
	No entendí	1	4
	Totales	25	100
Lenguaje y Vocabulario	Adecuado	25	100
	Muy difícil	0	0
	Muy fácil	0	0
	Totales	25	100
Grado de Interés	Muy interesante	15	60
	Interesante	10	40
	No interesante	0	0
	Totales	25	100
Usabilidad	Muy Adecuada	13	52
	Adecuada	12	48
	Poco adecuada	0	0
	Totales	25	100
Reusabilidad	Muy Adecuada	13	52
	Adecuada	12	48
	Poco adecuada	0	0
	Totales	25	100

Evaluación de los Colores del Prototipo de Material Didáctico del MVM

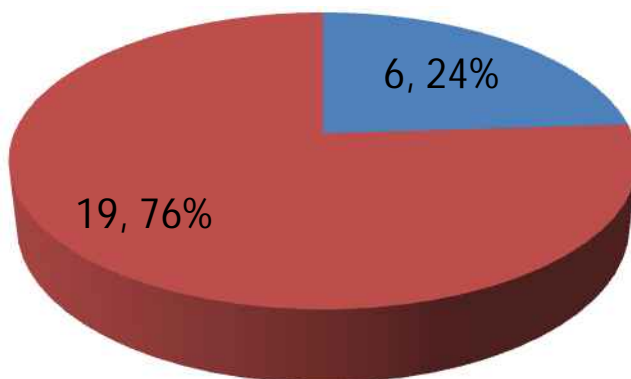
■ Muy Adecuados ■ Adecuados ■ Poco adecuados



Gráfica 3. 57

Evaluación del Tamaño del Prototipo de Material Didáctico del MVM

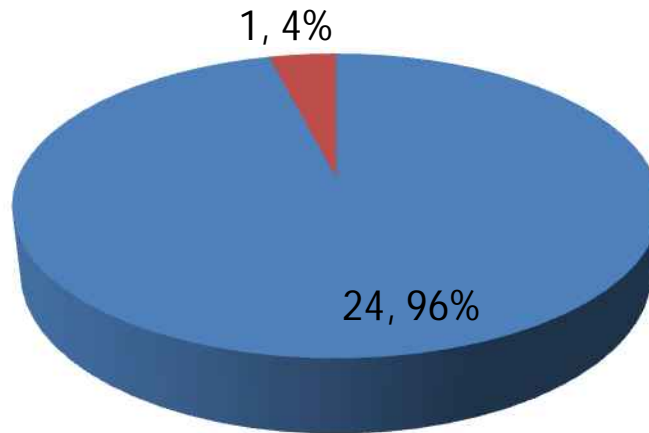
■ Grande ■ Adecuado ■ Pequeño



Gráfica 3. 58

Evaluación de la Utilidad del Prototipo de Material Didáctico del MVM

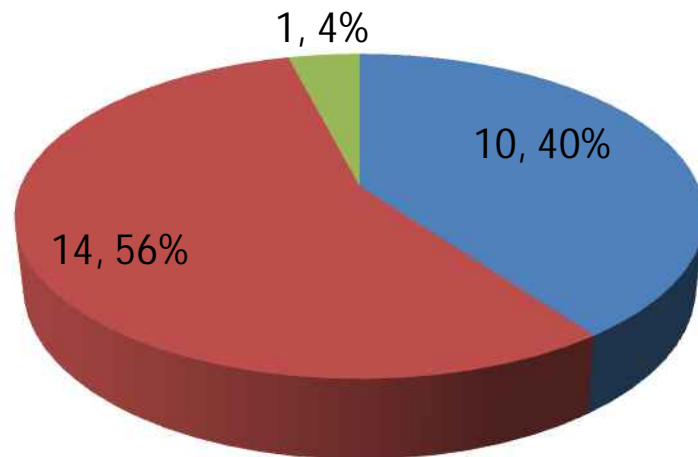
■ Muy útil ■ Algo útil ■ Sin utilidad



Gráfica 3. 59

Evaluación de la dificultad de uso del Prototipo de Material Didáctico del MVM

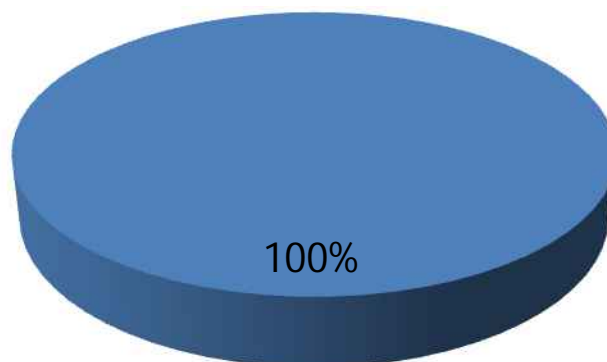
■ Entendí fácilmente ■ Entendí algo ■ No entendí



Gráfica 3. 60

Evaluación de Lenguaje y vocabulario del Prototipo de Material Didáctico del MVM

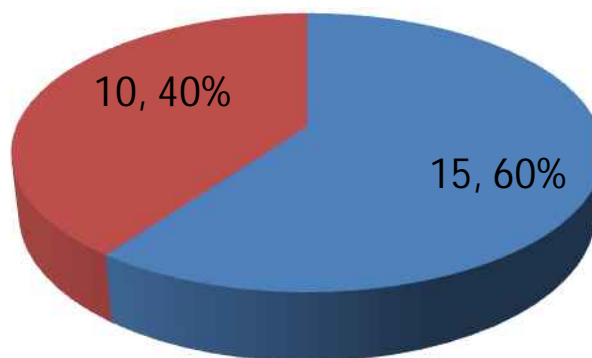
■ Adecuado ■ Muy difícil ■ Muy fácil



Gráfica 3. 61

Evaluación del Grado de Interés del Prototipo de Material Didáctico del MVM

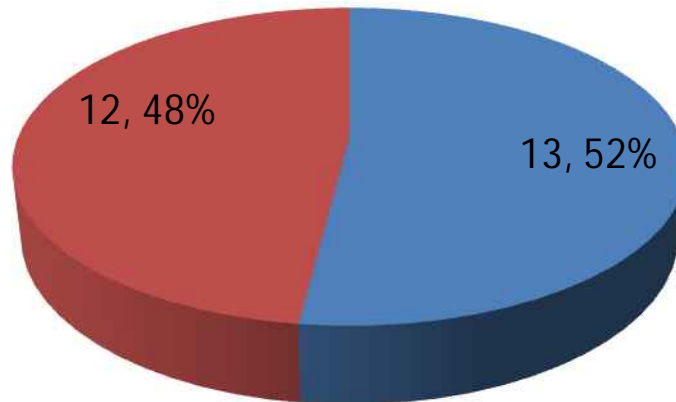
■ Muy interesante ■ Interesante ■ No interesante



Gráfica 3. 62

Evaluación de la Usabilidad del Prototipo de Material Didáctico del MVM

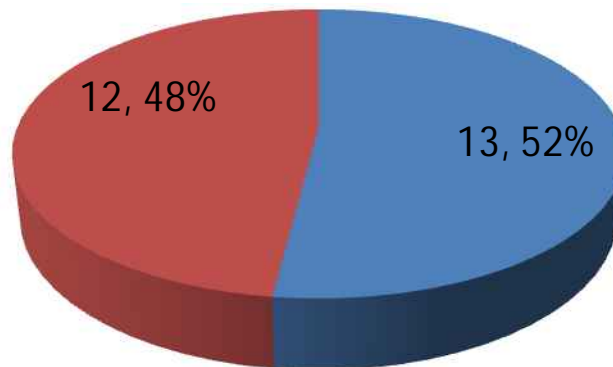
■ Muy Adecuada ■ Adecuada ■ Poco adecuada



Gráfica 3. 63

Evaluación de la Reusabilidad del Prototipo de Material Didáctico del MVM

■ Muy Adecuada ■ Adecuada ■ Poco adecuada



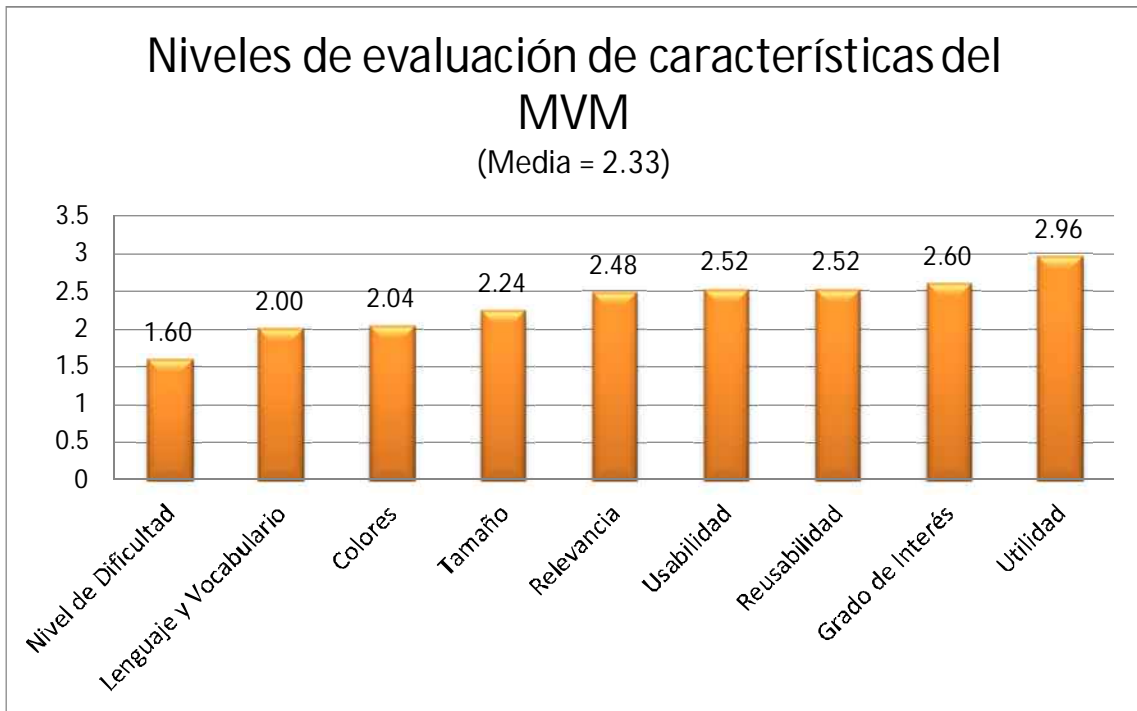
Gráfica 3. 64

Niveles de medición de dificultad, lenguaje y vocabulario, colores, tamaño, relevancia, usabilidad, reusabilidad y grado de interés del prototipo del MVM

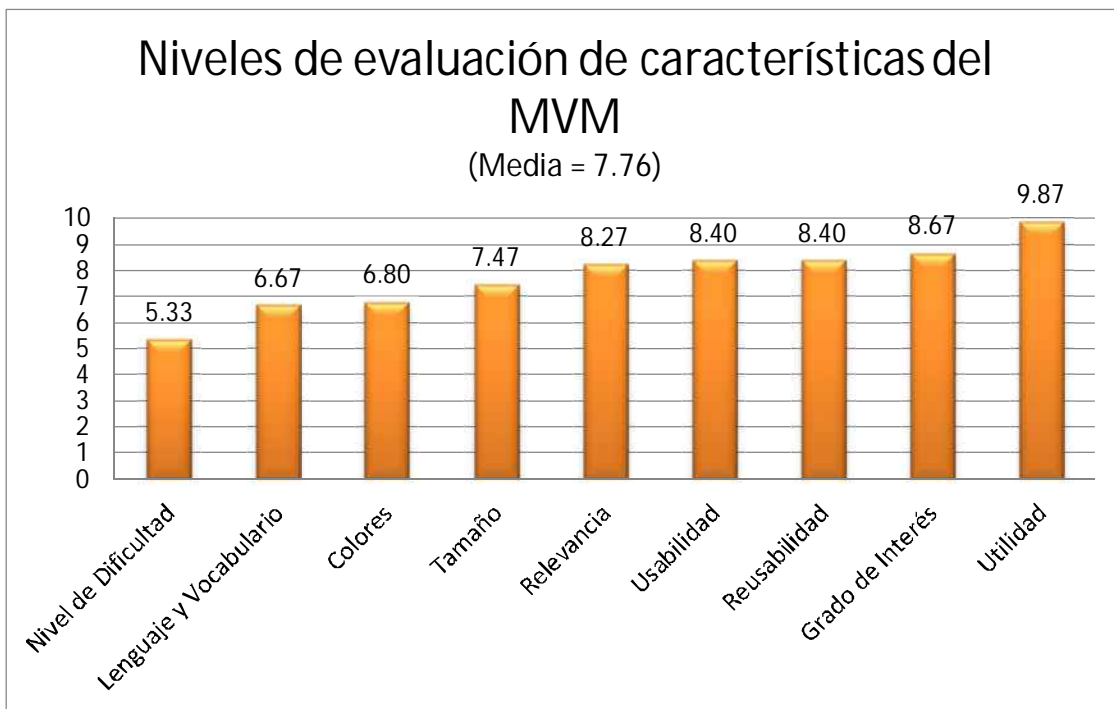
Los índices de medición de las variables evaluadas para el prototipo del MVM tras su codificación a través de la escala de medición (Tabla 3.7) y la obtención de la media se muestran en la Tabla 3.33 y en la Gráfica 3.66. Para expresar los valores en una escala de 1 a 10 se realizó su conversión mediante una razón de proporcionalidad, en la última columna de la Tabla 3.33 y en la Gráfica 3.67 se muestra dicha conversión.

	Codificación en escala 1-3	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Nivel de Dificultad	1.6	0.5	5.33
Lenguaje y Vocabulario	2	0	6.67
Colores	2.04	0.4	6.80
Tamaño	2.24	0.4	7.47
Relevancia	2.48	0.5	8.27
Usabilidad	2.52	0.5	8.40
Reusabilidad	2.52	0.5	8.40
Grado de Interés	2.6	0.5	8.67
Utilidad	2.96	0.2	9.87

En ambas gráficas se observa que en la evaluación del prototipo del MVM la variable con un valor más alto fue su utilidad, en orden descendente le siguen el grado de interés, la reusabilidad, la usabilidad y la relevancia; las variables con niveles más bajos en su evaluación fueron el tamaño del prototipo, sus colores, así como el lenguaje y vocabulario; de todas las variables evaluadas en el prototipo del MVM la que obtuvo un valor menor fue el nivel de dificultad.



Gráfica 3. 65



Gráfica 3. 66

Análisis de comentarios adicionales sobre el MVM

Cinco estudiantes (20%) escribieron comentarios adicionales sobre el prototipo de MVM. El número de palabras de estos comentarios fue de 191 palabras, que se traduce en un promedio de 38.20 palabras por comentario. En el análisis de contenido de los cinco comentarios se identificaron 17 unidades de análisis las cuales se agruparon en dos categorías referentes al prototipo de MVM de acuerdo a su contenido (*relevancia, dificultad de uso*) y dos categorías referentes a la *utilidad y esfuerzo* invertido en el curso piloto (Ver Tabla 3.34 y Gráfica 3.68).

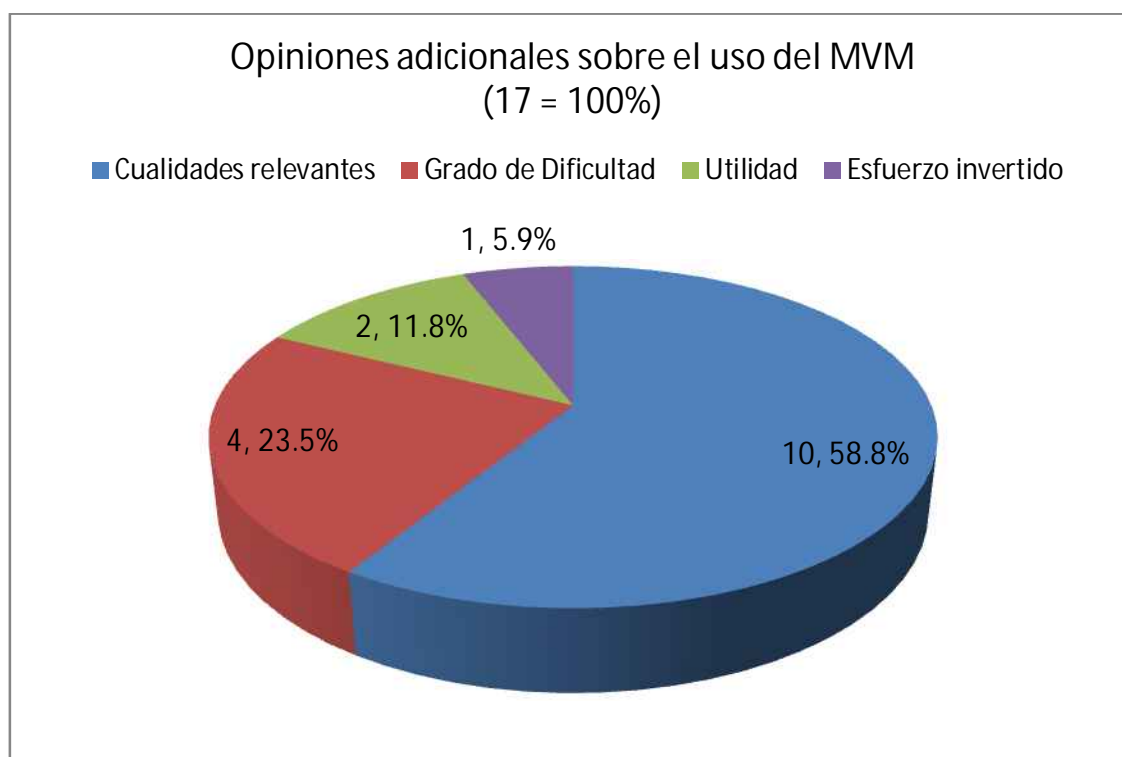
Se encontraron 11 opiniones de cualidades relevantes del prototipo de MVM que representan el 64.71% de las unidades de análisis, las cualidades que expresaron los estudiantes fueron las siguientes: "herramienta fácil de usar"; "contiene varios datos fácilmente ordenados"; "bien diseñado"; perfectamente fundamentado"; bien conducido"; "entendible"; "de ayuda para desmenuzar cualidades importantes para desarrollar un proyecto o proceso creativo"; "de gran manipulación"; "muy útil con la hoja de preguntas (hoja de ayuda o jobaid)"; "la forma de utilización determina la resolución"; "me parece muy útil por sus palabras clave".

Tabla 3.34 Opiniones adicionales sobre el uso del MVM		
Categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas (%)
Cualidades relevantes	10	58.8
Grado de Dificultad	4	23.5
Utilidad	2	11.8
Esfuerzo invertido	1	5.9
Total	17	100.00

Se encontraron cuatro expresiones (23.53%) sobre la dificultad de uso del prototipo en el comentario de una estudiante como "no entendí algunas palabras"; "no comprendí su totalidad"; "aún me cuesta trabajo utilizarlo"; "supongo que con la práctica será más fácil" los

cuales representan áreas de oportunidad de mejora en las que hay que poner atención en el curso.

Una estudiante en su comentario expresó su deseo para haber puesto mayor esfuerzo en el curso al expresar “me hubiera gustado aportar más al taller y al mismo tiempo haberle dedicado más tiempo” expresión que representa un 5.88% de las unidades de análisis; esta misma estudiante manifestó que el curso le sirvió para identificar procesos importantes para el desarrollo profesional y creativo que suelen pasar desapercibidos, este contenido fue categorizado como “utilidad del curso” (5.88%) y en su conjunto fue expresado de la siguiente manera: “Lo poco que interactué y con lo que me relacioné me sirvió, identifique procesos importantes a los que no se da importancia o no se sistematizan de manera entendible y factible para el desarrollo profesional y creativo”.



Gráfica 3. 67

Receptividad para participar en un curso de seguimiento

Debido a que durante la evolución del curso percibimos que el tiempo del semestre no fue suficiente para profundizar en la utilización de los diferentes niveles y ventanas de cuestionamiento del MVM en forma combinada para generar cuestionamientos complejos del proceso creativo, el producto plástico y en la investigación artístico-narrativa por un lado y por otro para generar preguntas individualizadas a partir del MVM sin utilizar el andamiaje que proporcionan las hojas de ayuda; se exploró la receptividad para hacer un curso de seguimiento mediante la pregunta:

(Si te encuentras en 4° o 6° semestre). En el escenario hipotético de que fuera factible, una vez que se han sentado las bases teórico-prácticas del curso ¿Te gustaría que continuáramos dando seguimiento al proyecto en el siguiente semestre a manera de tutoría de seguimiento de la evolución de tu bitácora de artista?

Catorce estudiantes (56%) respondieron en forma afirmativa que sí desearían continuar con el proyecto en el siguiente semestre. Llama la atención que tres estudiantes de los 14 cursaban el octavo semestre (7.1%) respondieron afirmativamente a pesar de que la pregunta estaba dirigida a estudiantes de cuarto y sexto semestre. Los otros 11 estudiantes (57.1%) que respondieron afirmativamente y que describieron las razones de su respuesta fueron la totalidad de estudiantes de cuarto (42.9%) y sexto (14.3%) semestre que participaron en el piloto.

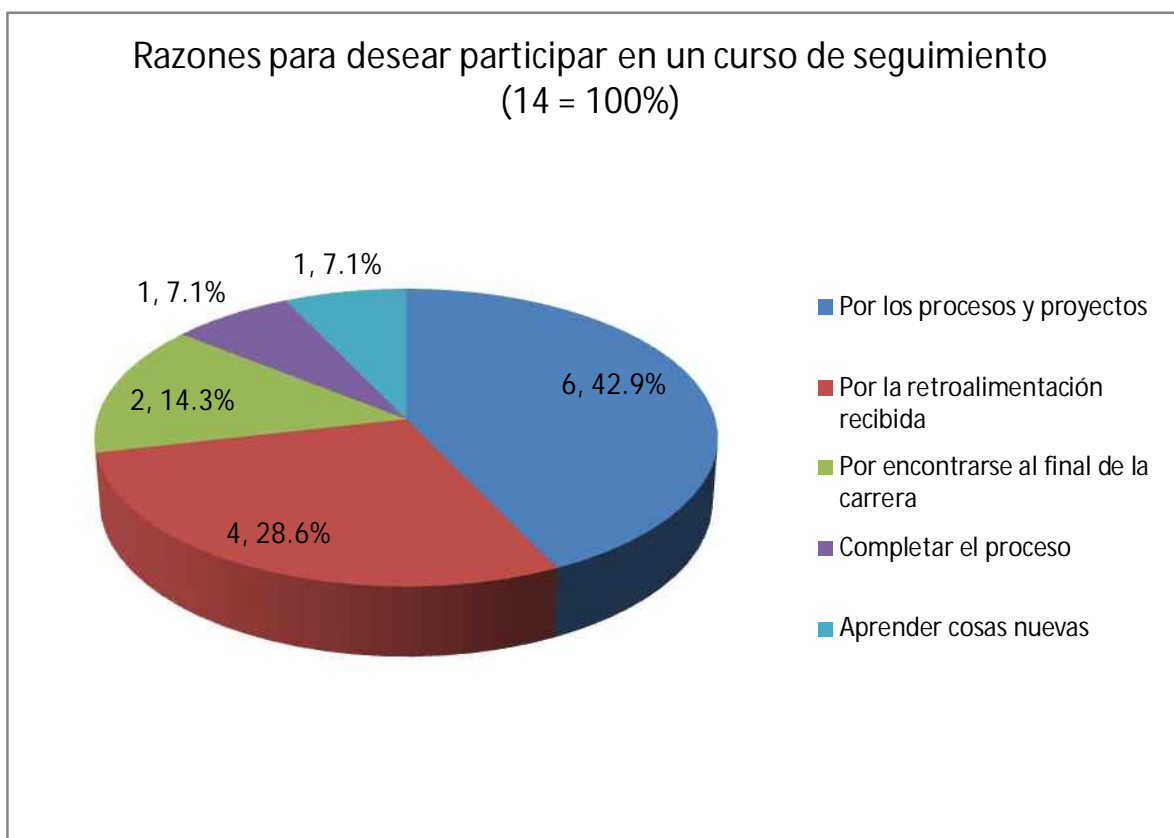
Trece de los estudiantes que respondieron afirmativamente describieron las razones de su respuesta en el espacio destinado para ello (92.86%); las trece respuestas tuvieron un total de 287 palabras, lo que se traduce en un promedio de 22.08 palabras por comentario.

Los comentarios por su contenido se clasificaron en cinco categorías (Ver Tabla 3.35 y Gráfica 3.69).

En seis comentarios (42.86%) los estudiantes mencionaron razones relacionadas al proceso y proyecto plástico, el contenido de estos comentarios fue el siguiente: "pues creo que es un elemento importante para plantear nuevas ideas y potenciar las ideas que están planteadas y desarrollar más nuestros discursos, incrementando las cualidades de nuestros proyectos"; "conozco personas que cuestionan su proceso creativo al empezar su tesis y creo

que la bitácora como el taller ayuda para aclarar tu proceso y sustentar tu obra"; "porque es de demasiada ayuda, me sentía atorada en este proyecto y aclaraste muchas cosas"; "sería una buena manera para poder desarrollar de una manera más adecuada el proyecto"; "no llevar el curso completo pero sí una revisión para que se amplíen los niveles de cuestionamiento".

Tabla 3.35 Razones para desear participar en un curso de seguimiento		
Categoría	Frecuencias absolutas	Frecuencias Relativas (%)
Por los procesos y proyectos	6	42.9
Por la retroalimentación recibida	4	28.6
Por encontrarse al final de la carrera	2	14.3
Para completar el proceso	1	7.1
Para aprender cosas nuevas	1	7.1
Total de Frecuencias	14	100.0



Gráfica 3. 68

En cuatro comentarios (28.57%) los estudiantes indicaron razones para continuar el proyecto el siguiente semestre relacionadas a la retroalimentación o ayuda que se les proporciona diciendo: "No llevar el curso completo pero sí como ayuda por si te trabas en algún punto"; "la retroalimentación es muy buena"; "porque así tendría una guía más clara, tendría la opinión de alguien que no fuera yo"; "siempre es importante una guía y alguien que vea tu trabajo e ideas de formas más objetivas".

Dos comentarios mencionaron que hacer un seguimiento del proyecto reportaría algún tipo de ayuda en el término de la licenciatura (14.29%) los cuales se expresaron de la siguiente manera: "porque ya se acerca el momento de desarrollar mi tesis y definir muchos de mis intereses antes de salir de la escuela para enfrentarme al mundo"; "sería de gran ayuda sobre todo abordarlo en los últimos semestres para poder sacar un proyecto y ver la evolución de este, es necesario clarificar dudas, generar otras y poder llevar a cabo una ruta dentro de nuestro proceso".

Una estudiante manifestó que no se ha completado el proceso del curso y que sería interesante continuarlo para detonar preguntas (7.14%) diciendo: "Considero que no se ha completado todo el proceso, y será interesante concluirlo o seguir llevándolo a cabo como detonador de preguntas".

Otra estudiante (7.14%) justificó su respuesta indicando que sería de utilidad para tener nuevos aprendizajes, su respuesta fue la siguiente: "Sí! Creo que para que haya un desarrollo, no tanto de que necesitemos esto como una "vigilancia" sino más bien para seguir aprendiendo algo nuevo".

Por último el contenido del comentario de una estudiante de octavo semestre (7.14%) denotó su deseo para ayudar a este proyecto de investigación a través de compartir lo que ella escriba sobre sus procesos: "sólo checaste una vez mi bitácora y me gustaría compartir contigo todo lo que escriba ahí sobre mis procesos para ayudar en tu proyecto".

Opiniones adicionales sobre el curso piloto

En el instrumento de evaluación se dedicó la última página para que los estudiantes tuvieran la opción de expresar sus opiniones adicionales sobre el curso en general. De los 25

estudiantes, 16 de ellos (64%) expresaron utilizaron este espacio; sus comentarios en forma conjunta tuvieron 953 palabras de tal forma que en promedio cada comentario tuvo 59.56 palabras. En los contenidos de los comentarios se identificaron 51 unidades de análisis que se clasificaron en 11 categorías (Ver Tabla 3.36 y Gráfica 3.70).

Se detectaron siete expresiones de agradecimiento (13.73%) las cuales se hicieron de la siguiente manera:

“Antes que nada me gustaría agradecer el apoyo que me brindaste”

“Gracias Vicky!”

“Muchas gracias”

“Pero ¡Gracias, muchas gracias Vicky por tu ayuda!”

“Por otra parte emocionalmente quiero agradecerte el apoyo y la gran preocupación de tu parte, ya que en ocasiones en esta escuela se pierde la gran importancia que tiene en el proceso la reflexión y una visión interna”

“Te agradezco infinitamente tu apoyo, tu interés, tu gran actitud hacia cada uno de nosotros y todo tu tiempo dedicado, muchas gracias”

“Te felicito por este gran proyecto, sé que llegará muy lejos así que ánimo! a seguir adelante y una vez más ¡¡¡Gracias!!!”

Tabla 3.36 Unidades de análisis de opiniones sobre el curso en general		
Categoría	Frecuencias absolutas	Frecuencias Relativas (%)
Agradecimientos	7	13.73
Deseo de que (se implemente, se imparta como materia en la Licenciatura en Artes Visuales)	6	11.76
Agradabilidad	5	9.80
Cualidades del curso	5	9.80
Comentarios diversos	5	9.80
Grado de Interés por (el curso, la retroalimentación recibida)	4	7.84
Sugerencias	4	7.84
Utilidad del curso	4	7.84
Otros intereses sobre la fotografía y la imagen	3	5.88
Sobre la asistencia (disculpa por, detrimento en el aprendizaje por, efectos de integración tardía)	3	5.88
Total de Frecuencias	51	100.00

En seis ocasiones se hicieron referencias al deseo de que el curso se imparta en la ENAP o el deseo de haberlo tomado en los primeros semestres de la licenciatura (11.76%):

"Creo que es un curso importante que se debería implementar por que a muchos artistas nos cuesta mucho trabajo encontrar aquello que queremos representar por medio de nuestros trabajos"

"Creo que este tipo de cursos deberían ser impartidos desde los primeros semestres para así poder complementar el trabajo realizado con otros puntos, ya que muchas veces solo se le da importancia a la parte técnica y un poco a la teoría pero sin reflexionar sobre ambas "

"Ojalá se pudiese implementar un método de enseñanza así en la ENAP ya que la Carrera de Artes Visuales es una carrera que supera lo teórico y tiene que ver con las emociones y sentimientos de la persona en cuestión"

"(me encantaría) que tu pudieras impartir el curso a nuevas generaciones"

"Poder realizar el curso como un taller o materia ayudaría y sobre todo haciéndolo más diverso"

"Si hubiera podido tomar el curso en el primer semestre, mejor"

Los estudiantes también manifestaron expresiones adicionales de la agradabilidad del curso piloto en cinco ocasiones (9.80%) de la siguiente manera:

"En general me encantó"

"Me gustó en general, ojalá hubiera estado en todas las sesiones"

"En general me gusta la dinámica del curso"

"Todo fue excelente"

"Me encantaría seguir con esto"

En cinco diferentes formas los estudiantes hicieron mención del enfoque centrado en el individuo con el que se impartió el curso piloto (9.80%)

"la importancia que le das a los alumnos como individuos pertenecientes no sólo a la institución académica, sino a la sociedad en sí"

"una parte que considero muy importante es la relación que entablas con nosotros"

"la preocupación por los alumnos y el empeño que muestras es único y totalmente diferente al método de enseñanza de los demás maestros que tristemente nunca se preocupan ni por el alumno ni por la clase"

"sentí realmente el apoyo y el interés de tu parte, lo que me motivó a integrarme aún más"

"generas confianza y es más fácil que te compartamos nuestro proceso creativo y al mismo tiempo nuestras inquietudes personales"

Los estudiantes también hicieron mención de algunas cualidades que el curso tiene desde su perspectiva personal en cinco ocasiones (9.80%), su contenido hace referencia al carácter teórico-práctico del curso, la objetividad del curso, su fundamentación e información, su sentido y su desarrollo y preparación. El contenido de dichos comentarios fue el siguiente:

"No sólo abarca la parte técnica sino también la parte práctica y como llegar a desarrollar la intuición y el pensamiento reflexivo"

"Es objetivo y poco a poco puede ser una buena herramienta para muchos de nosotros"

"Todo está bien fundamentado e informado"

"Falté bastante pero lo que estás haciendo me parece que tiene sentido"

"Creo que lo más importante respecto al curso es la manera en la que lo desarrollaste en cuestión de la importancia que le das a la preparación de la clase"

Cinco unidades de análisis (9.80%) fueron clasificados como comentarios diversos que no se refieren a aspectos directamente relacionados al curso piloto, su contenido fue el siguiente:

"Hace tiempo leía cuando el proceso creativo no te hace mejor persona, no está funcionando, no se trata de hacer acciones de caridad, etc. sino de encontrar una búsqueda de mi propio yo, de allá mi vía de escape para generar nuevo conocimiento, una nueva emoción"

"el acto creativo mientras más amplio (menos cerrado) sea es mayor y genera una mayor retroalimentación de mí y de aquellos que lo observen"

"Retomar, no sólo del proceso "formal" sino en cada momento de cada segundo del proceso enriquece no sólo el resultado (el proyecto), sino a mí como persona, como artista"

"Espero haberlas dicho en las hojas anteriores"

"Por el momento no tengo más"

Sobre el grado de interés generado por el curso en general o en la retroalimentación proporcionada a los estudiantes se hicieron cuatro menciones (7.84%):

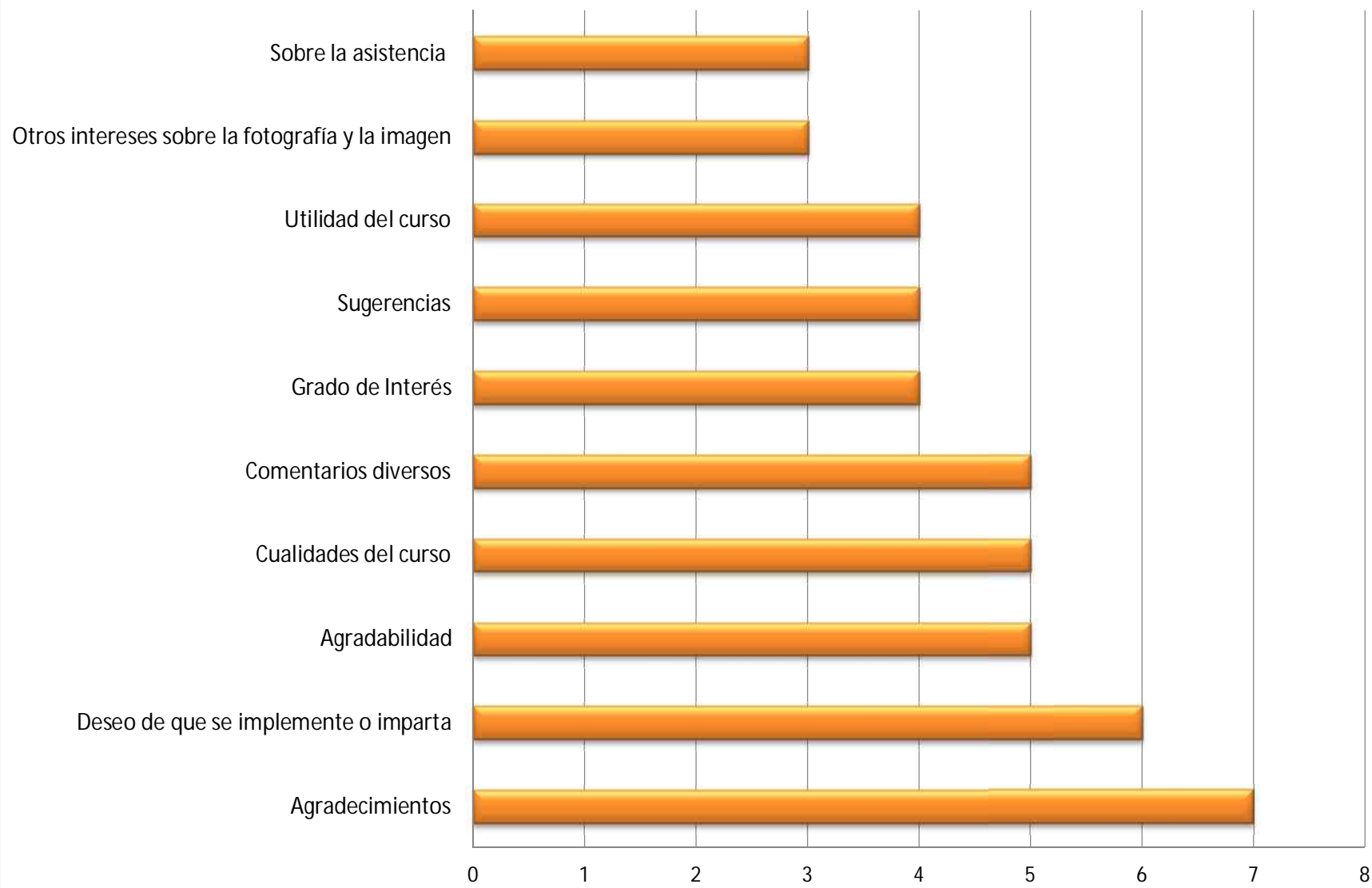
"Bueno, en general el curso me pareció muy interesante"

"En general, el curso es muy interesante y de mucha ayuda hacia nuestros proyectos, desde hace tiempo yo tenía ya la inquietud de trabajar mi proceso acto fotográfico complementándolo con algunas otras inteligencias"

"lo poco que conocí y experimenté en el curso me pareció sumamente interesante"

"La retroalimentación fue muy interesante"

Opiniones sobre el Curso-Taller en general (51 = 100%)



Gráfica 3. 69

En los comentarios se encontraron cuatro sugerencias (7.84%) sobre la extensión del curso, la conformación del grupo, el uso de los videos o la participación de los estudiantes en el curso las cuales se expresaron de la siguiente forma:

"Grupos más controlados, por semestres porque así se conocen mejor y el grado de entendimiento puede ser mayor y más amplio"

"Más extensos los cursos, platicar nuestros proyectos pero desde los hallazgos de la bitácora"

"Los videos fueron una herramienta útil que pudiera explotarse más"

"Pienso que lo único que haría falta sería un poco incrementar el intercambio de ideas y compartir los proyectos, en general para complementar los proyectos a través de las discusiones de manera más global"

Por otro lado, cuatro unidades (7.84%) de análisis se clasificaron en la categoría de utilidad, ya sea para detonar la reflexión sobre el proceso creativo, cuestionarse, proporcionar conocimientos útiles y prácticas para el desarrollo como artista y apoyar la producción personal a través de las lecturas, ponencias y cuestionarios, estos comentarios fueron los siguientes:

"creo que me (ayudó) a ser más reflexiva en cuanto a mi trabajo creativo"

"creo que me abrió una nueva forma de cuestionarme"

"me voy contento y con nuevos conocimientos útiles y prácticos para mi desarrollo como artista"

"todas las lecturas, ponencias, cuestionarios entre otras actividades apoyaron muchísimo mi producción personal"

En tres ocasiones (5.88%) los estudiantes mencionaron intereses personales como el interés por intervenir las fotografías, la imagen y su capacidad de comunicar, su manipulación y como documento o como un proceso personal y emotivo, estos intereses se expresaron de la siguiente manera:

"Intervenir las fotografías con acuarela, escrito, recortes, etc. me genera una gran preocupación para establecer una relación con la imagen y deslindarme un poco del cliché fotográfico (iconográfico)"

"El texto me parece que como idea contemporánea es de total importancia para mi búsqueda, en específico me interesa mucho la importancia de la imagen con la fuerza de comunicación que ésta tiene, la manipulación de ésta y el valor de documento que ésta puede tener"

"Me interesa la imagen como un nuevo proceso, un nuevo documento que contenga el propio acto fotográfico, pero que sea totalmente personal y con relación a mis propios cuestionamiento que encuentro detrás de mis emociones"

Los estudiantes hicieron comentarios sobre su asistencia al curso en tres ocasiones (5.88%), una de ellas como disculpa por no haber asistido regularmente, es importante el comentario de la percepción de los efectos de haberse integrado al curso en forma tardía de Gretchen, la estudiante de pintura que me solicitó acudir al curso debido al grado de interés que despertó este en ella:

"Desafortunadamente me perdí varias sesiones por diversas circunstancias y creo que de haber estado más presente en el curso hubiera podido tener un mejor manejo de las técnicas aprendidas"

"Una disculpa por no ser regular en la asistencia"

"Para mí fue complicado entender todo ya que creo que sí afectó el haberme integrado después"

3.6 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS NIVELES DE RELEVANCIA, INFORMACIÓN OBTENIDA, UTILIDAD, NIVEL DE DIFICULTAD, GRADO DE INTERÉS Y VOCABULARIO Y LENGUAJE DE LOS MATERIALES Y ACTIVIDADES DEL CURSO-TALLER

3.6.1 Comparación de los niveles de relevancia de los materiales y actividades del Curso-Taller

Cuando concentramos en una tabla los valores del nivel de relevancia promedio para cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto y graficamos sus valores podemos ver que en la escala de 1 a tres las ponencias tuvieron un nivel de relevancia menor que los demás materiales (2.44) y actividades y la carpeta-proceso fue la que tuvo un nivel de relevancia mayor (2.96). (Tabla 3.37 y Gráfica 3.71).

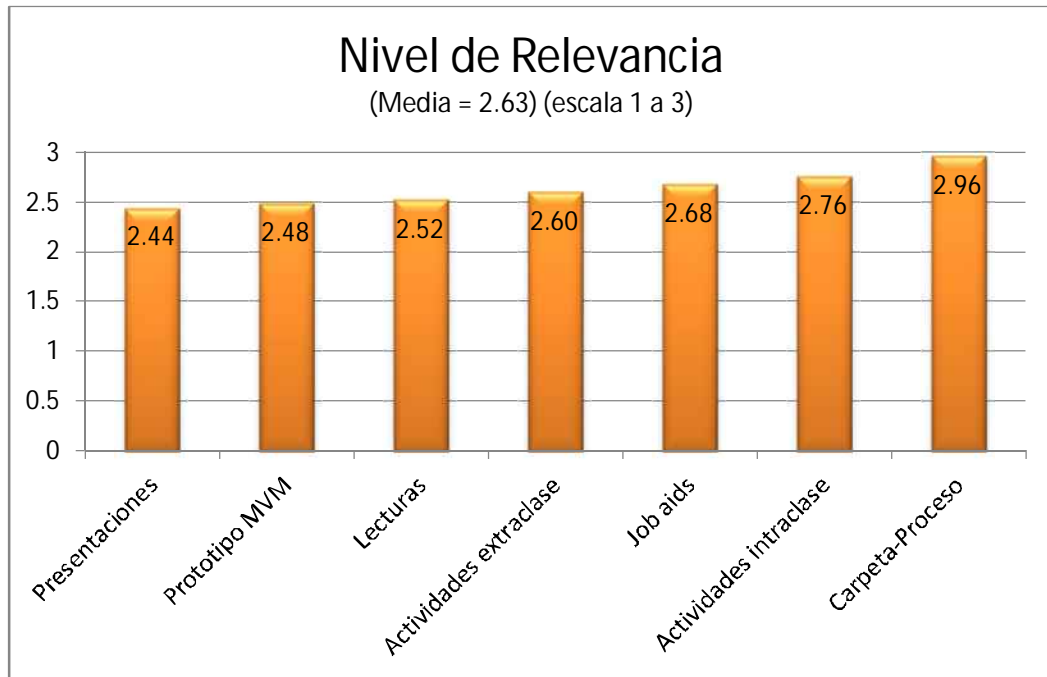
	Nivel de Relevancia	Desviación estándar	Nivel de relevancia en escala de 1 a 10
Ponencias	2.44	0.51	8.13
Prototipo MVM	2.48	0.51	8.27
Lecturas	2.52	0.51	8.40
Actividades extraclase	2.60	0.5	8.67
Job aids	2.68	0.48	8.93
Actividades intraclase	2.76	0.52	9.20
Carpeta-Proceso	2.96	0.2	9.87

La conversión de la escala de medición de cero a tres mediante una razón de proporcionalidad podemos expresar los valores de nivel de relevancia a una escala de cero a diez nos permite expresar los datos de una forma más familiar (Tabla 3.37 y Gráfica 3.72).

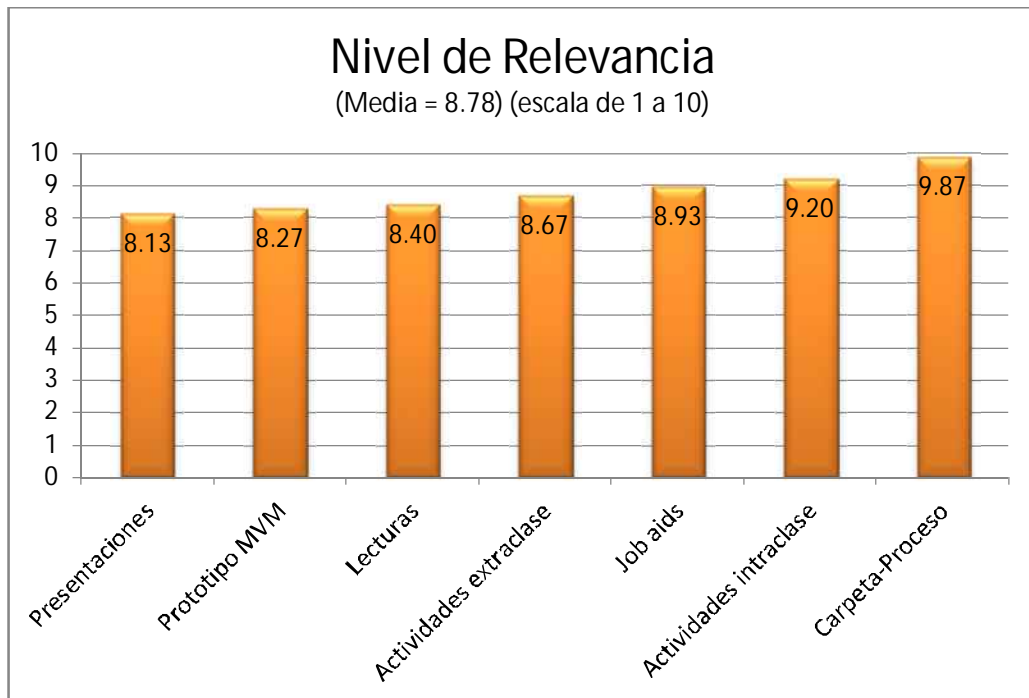
3.6.2 Comparación de los niveles de utilidad de los materiales y actividades del Curso-Taller

En la tabla 3.30 se muestran los valores del nivel de utilidad promedio para cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller piloto y graficamos sus valores podemos ver que en la escala de 1 a tres las lecturas tuvieron un nivel de utilidad menor que los demás materiales (2.80), en orden ascendente las guías de ayuda y las actividades extraclase tuvieron un nivel de utilidad de 2.84 cada una;

las ponencias tuvieron un nivel de utilidad de 2.88 y las actividades intraclase, la carpeta-proceso y el prototipo de MVM obtuvieron un nivel de utilidad de 2.96 cada uno. (Tabla 3.38 y Gráfica 3.73).



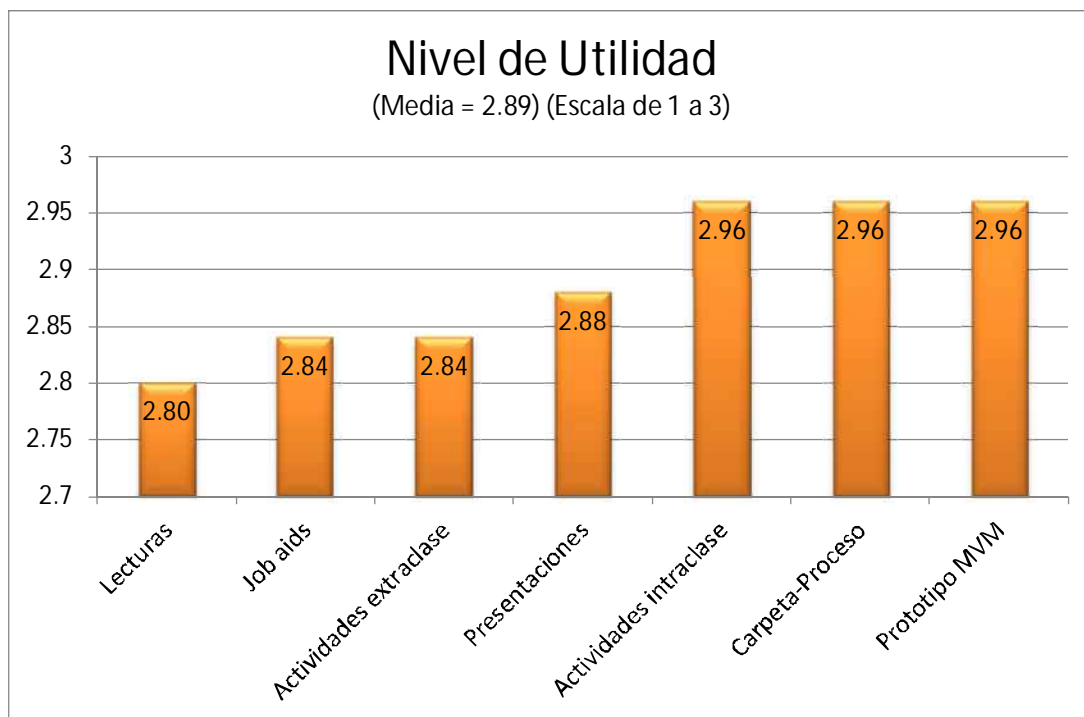
Gráfica 3. 70



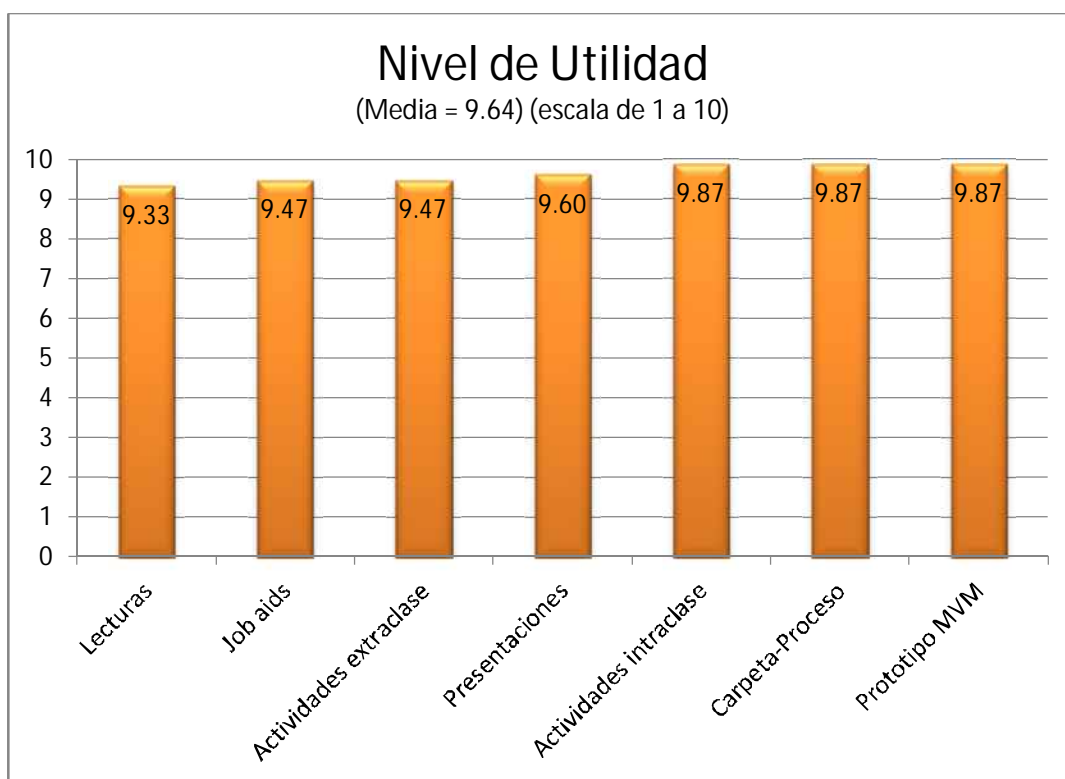
Gráfica 3. 71

Tabla 3.38 Niveles de relevancia de los materiales y actividades del Curso-Taller			
	Nivel de utilidad	Desviación estándar	Nivel de utilidad en escala de 1 a 10
Lecturas	2.80	0.47	9.33
Job aids	2.84	0.37	9.47
Actividades extraclase	2.84	0.37	9.47
Ponencias	2.88	0.40	9.60
Actividades intraclase	2.96	0.20	9.87
Carpeta-proceso	2.96	0.20	9.87
Prototipo MVM	2.96	0.20	9.87

Con la conversión de la escala de medición de cero a tres mediante una razón de proporcionalidad podemos expresar los valores de nivel de relevancia a una escala de 0 a diez nos permite expresar los datos de una forma más familiar (Tabla 3.38 y Gráfica 3.74).



Gráfica 3. 72



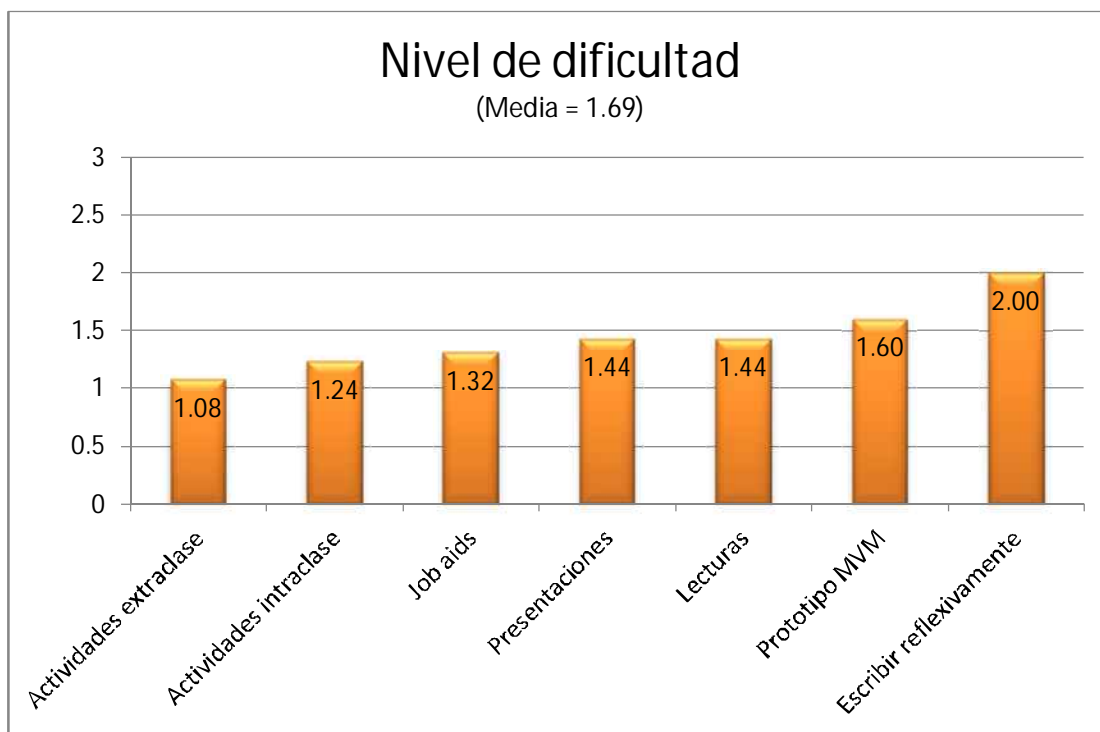
Gráfica 3. 73

3.6.3 Comparación de nivel de dificultad de los materiales y actividades del Curso-Taller

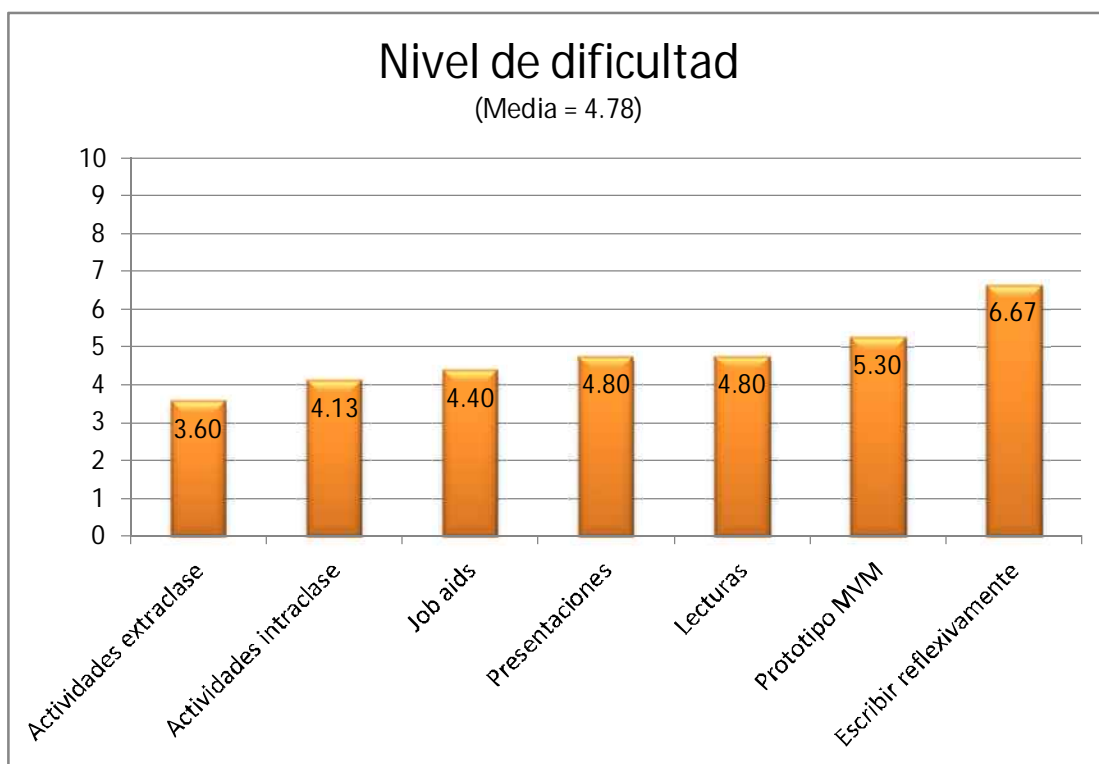
Al analizar el nivel de dificultad de cada una de las actividades y materiales (Tabla 3.39) podemos apreciar que en general los niveles de dificultad resultaron bajos con una media de 1.69 en la escala de 0 a tres (traducido a 5.6 en la escala de cero a diez). La actividades extraclase tuvieron el nivel de dificultad más bajo (1.08) seguidas de las actividades intraclase (1.24), las guías de tareas o Job aids) (1.32), las ponencias (1.44), las lecturas (1.44), el prototipo de MVM (1.6) y la actividad con mayor grado de dificultad fue el escribir reflexivamente con un nivel de dificultad de dos (Gráfica 3.75).

Tabla 3.39 Niveles de dificultad de los materiales y actividades del Curso-Taller			
	Nivel de dificultad	Desviación estándar	Nivel de dificultad en escala de 1 a 10
Actividades extraclase	1.08	0.40	3.60
Actividades intraclase	1.24	0.44	4.13
Job aids	1.32	0.48	4.40
Ponencias	1.44	0.51	4.80
Lecturas	1.44	0.51	4.80
Prototipo MVM	1.6	0.50	5.03
Escribir reflexivamente	2.00	0.76	6.67

En la última columna de la tabla 3.39 y en la gráfica 3.77 se muestra la conversión de los niveles de grado de dificultad para cada actividad y material a la escala de cero a diez.



Gráfica 3. 74

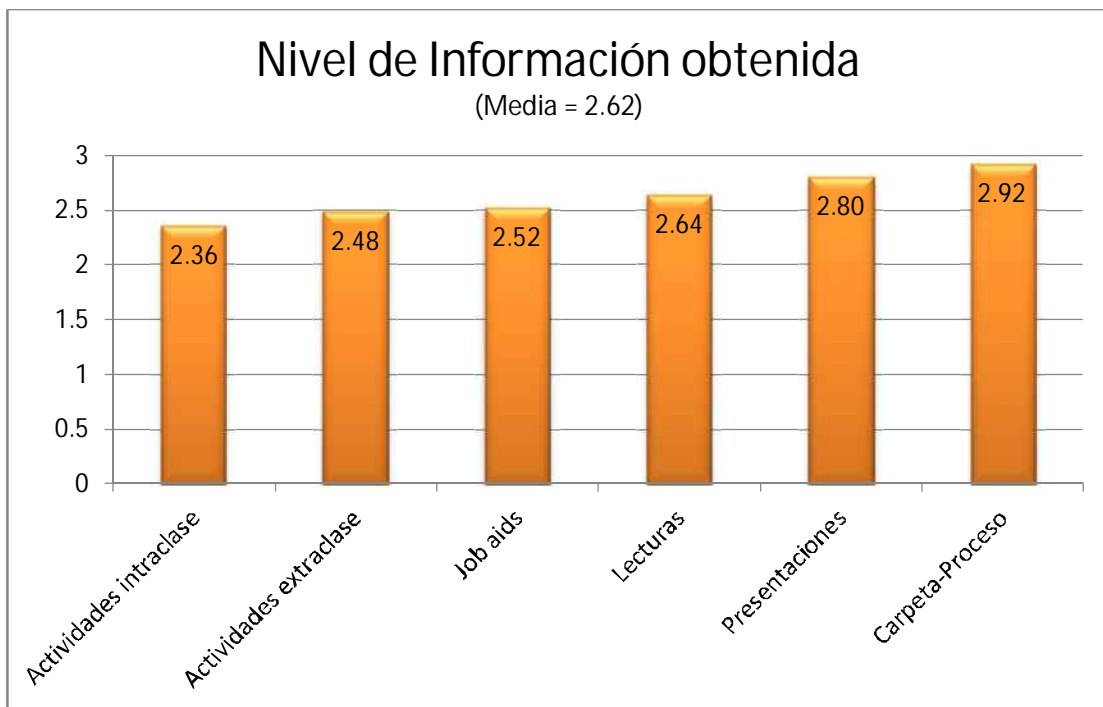


Gráfica 3. 75

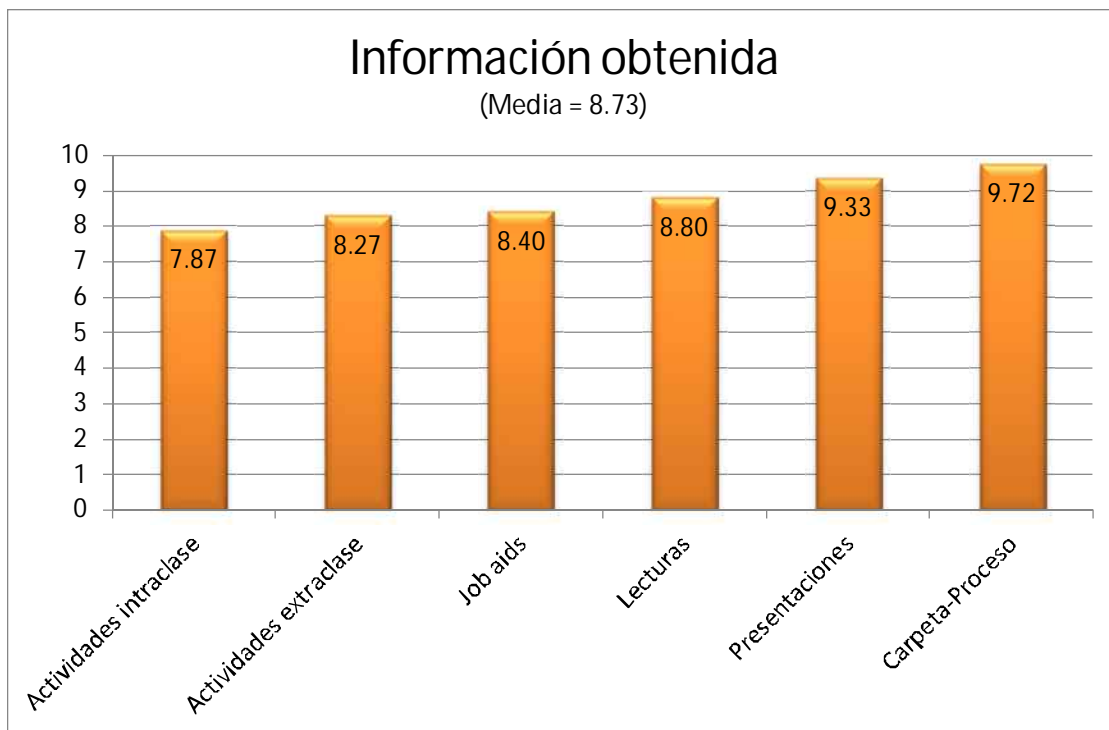
3.6.4 Comparación de nivel de la cualidad para informar de los materiales y actividades del Curso-Taller

En la tabla 3.40 se muestran los niveles de la cualidad para informar de cada uno de los materiales y actividades del Curso-Taller; de acuerdo a la codificación de las respuestas de los estudiantes las actividades intraclase fueron las que fueron calificadas como menos informativas con un nivel de 2.36 en la escala de cero a tres y 7.9 en la escala de cero a diez; en orden descendente le siguieron las actividades extraclase con un nivel de 2.48 en la escala de cero a tres y 8.3 en la escala de cero a diez; las guías de tareas con un nivel de 2.52 en la escala de cero a tres y 8.4 en la escala de cero a diez; los materiales de lectura con un nivel de 2.64 en la escala de cero a tres y 8.8 en la escala de cero a diez; las ponencias con un nivel de 2.80 en la escala de cero a tres y 9.3 en la escala de cero a diez y finalmente la carpeta-proceso fue calificada como la más informativa con un nivel de 2.62 en la escala de cero a tres y 9.7 en la escala de cero a diez.

Tabla 3.40 Niveles de información obtenida a través de los materiales y actividades del Curso-Taller			
	Nivel de información obtenida	Desviación estándar	Nivel de información obtenida en escala de 1 a 10
Actividades intraclase	2.36	0.49	7.87
Actividades extraclase	2.48	0.51	8.27
Job aids	2.52	0.51	8.40
Lecturas	2.64	0.49	8.80
Ponencias	2.80	0.41	9.33
Carpeta-proceso	2.92	0.28	9.72



Gráfica 3. 76

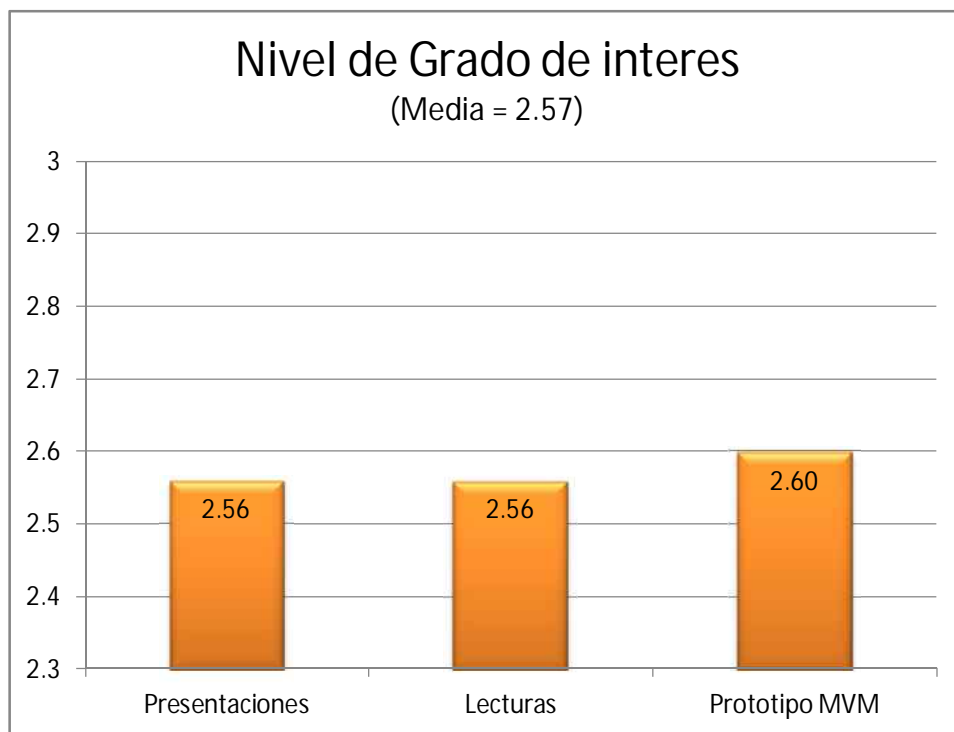


Gráfica 3. 77

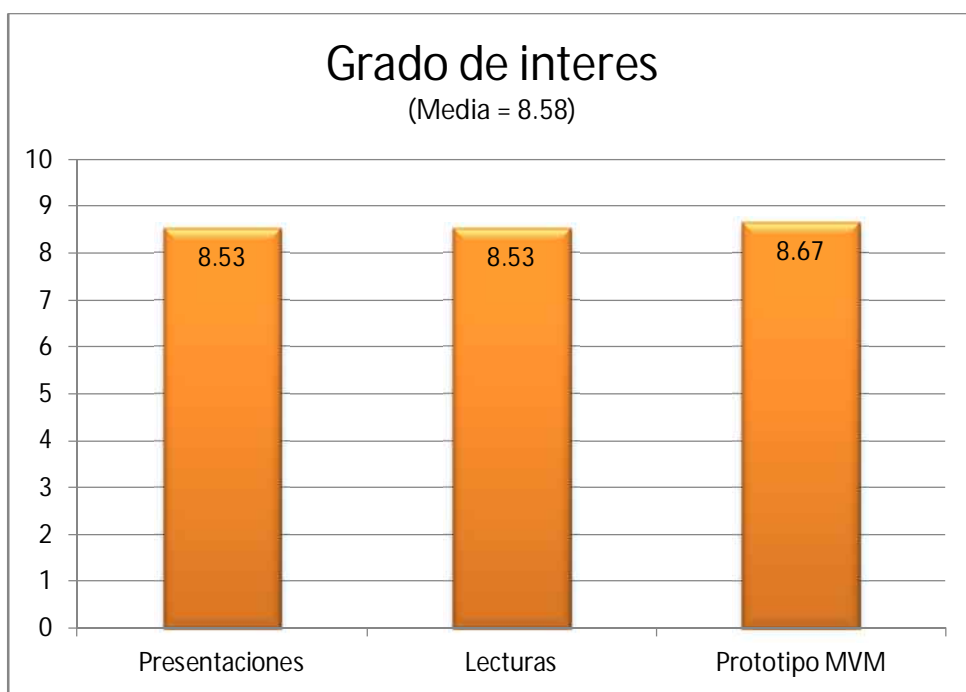
3.6.5 Comparación de grado de interés de los materiales del Curso-Taller

Debido a un error involuntario en el diseño del instrumento de evaluación solamente se evaluó el grado de interés generado por las ponencias, los materiales de lectura y el prototipo de MVM, los dos primeros tuvieron un nivel de grado de interés de 2.56 equivalente a 8.5 en la escala de cero a diez; el prototipo de MVM fue calificado con un grado de interés de 2.60 equivalente a 8.7 en la escala de cero a diez (Tabla 3.41).

Tabla 3.41 Niveles de grado de interés de los materiales y actividades del Curso-Taller			
	Grado de interés	Desviación estándar	Grado de interés en escala de 1 a 10
Ponencias	2.56	0.51	8.53
Lecturas	2.56	0.51	8.53
Prototipo MVM	2.60	0.50	8.67



Gráfica 3. 78

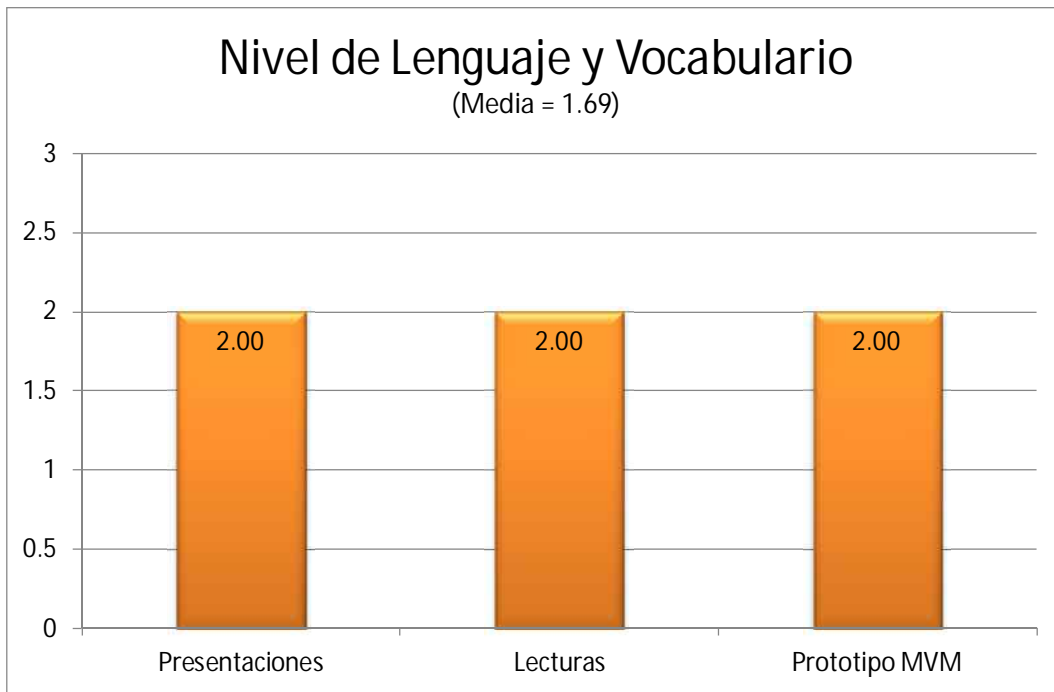


Gráfica 3. 79

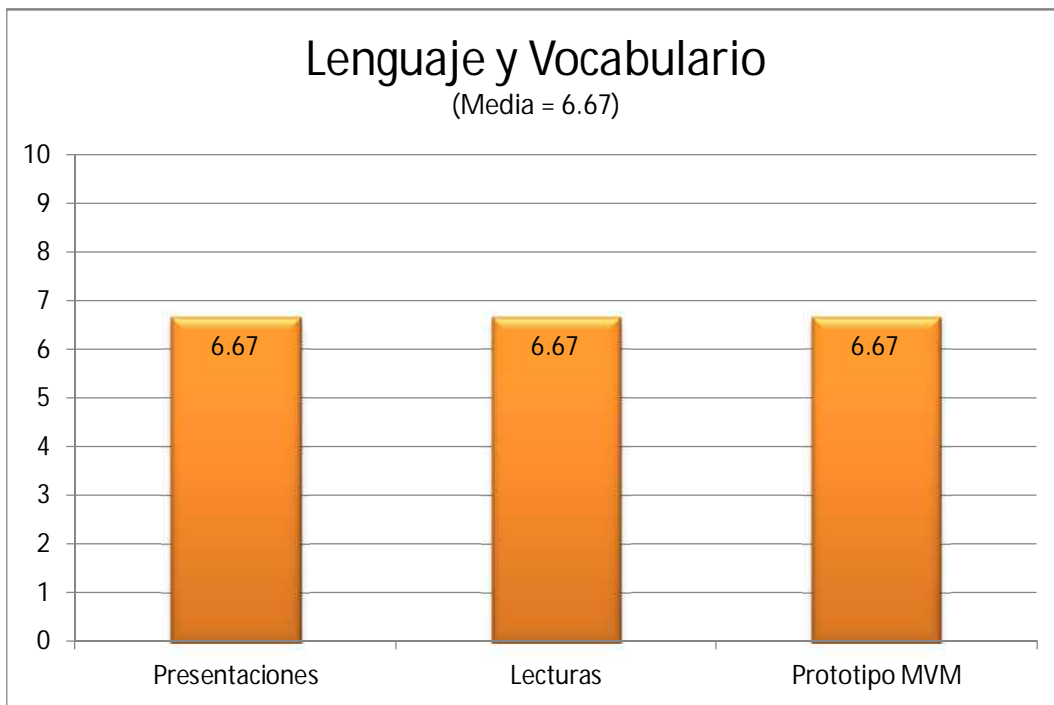
3.6.6 Comparación del lenguaje y vocabulario de los materiales del Curso-Taller

En la evaluación de las variables, para el lenguaje y vocabulario, también por un error de omisión no la incluimos en las variables de las guías de tarea lo cual representa una de las limitaciones del estudio. En la Tabla 3.42 y las gráficas 3.81 y 3.82 mostramos los valores de los índices de medición para esta variable para las presentaciones, materiales de lectura y el prototipo del MVM. Para los tres tipos de material didáctico todos los estudiantes indicaron que el lenguaje fue adecuado y por lo tanto los niveles fueron iguales para los tres.

Tabla 3.42 Niveles del lenguaje y vocabulario de los materiales y actividades del Curso-Taller			
	Lenguaje y Vocabulario	Desviación estándar	Conversión a escala 1-10
Presentaciones	2	0	6.67
Lecturas	2	0	6.67
Prototipo MVM	2	0	6.67



Gráfica 3. 80



Gráfica 3. 81

Locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener
diferentes resultados

Albert Einstein



CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue la evaluación e implementación del MVM como herramienta de indagación y como detonador de la investigación artístico-narrativa del proceso creativo, los productos plásticos y la persona (estudiante) en el campo de la educación superior de las artes visuales, específicamente en el contexto de la licenciatura en artes visuales de la FAD. Lo anterior como la continuación de la tesis de licenciatura que trata sobre las implicaciones de la TIM en la educación superior como una contribución a la búsqueda de formas y metodologías alternas de indagación bajo una visión de la educación de las artes visuales postformal, postmoderna, centrada en el estudiante que estimule el la autoconsciencia y utilización de las inteligencias múltiples, la cognición estética senso-perceptual multimodal, la metacognición, el compromiso personal, la motivación intrínseca, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva, así como el aprendizaje para toda la vida en los estudiantes de artes visuales en la FAD; en contraposición con modelos de educación de las artes visuales tradicionales basados en el pensamiento dicotómico cartesiano de la modernidad, la motivación extrínseca, centrados en el docente y en la práctica y la teoría. Otros objetivos implícitos se relacionan a la necesidad de continuar contribuyendo en la investigación en el incipiente campo de la aplicación de la TIM en la educación superior de las artes visuales y en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios entre el posgrado y la licenciatura en los que participen estudiantes y profesores, entre otros que se han discutido en la introducción.

Para lograr estos objetivos se presentó un breve análisis contextual de la educación de las artes visuales y el aprendizaje de los estudiantes en la FAD, así como del estado actual de las investigaciones recientes en el campo de la aplicación de la TIM en la educación superior de las artes visuales. Se revisaron los principales conceptos teóricos que dieron origen al MVM y que forman parte del corpus de la tesis de licenciatura y en el primer capítulo se presentó una actualización del MVM a través de su correlación con el pensamiento complejo además de revisar los conceptos teóricos adicionales que sustentan el desarrollo de esta investigación y el andamiaje de implementación y aplicación del MVM como son: la investigación artístico-narrativa propuesta por Agra Pardiñas, el pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva en las artes visuales y la descripción del prototipo de material didáctico del MVM. Se describieron los procedimientos para la implementación del Curso-Taller piloto de acuerdo a las etapas de preparación y evaluación descritas en el *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community Level*, se describió el desarrollo y preparación de las unidades temáticas del Curso-Taller

piloto, de los materiales didácticos, el proceso de búsqueda del nicho de aplicación del pilotaje dentro de la FAD así como sus vicisitudes y particularidades; se describieron las características de la muestra de estudiantes que participaron en el pilotaje así como el desarrollo del Curso-Taller piloto ejemplificándolo con la presentación de casos, finalmente se describió el desarrollo del instrumento de evaluación final así como los resultados de su aplicación.

Los hallazgos en este estudio sugieren que el uso del MVM como detonador del cuestionamiento para aplicar el concepto de la investigación artístico-narrativa a través de detonar el pensamiento y la escritura reflexivos en el análisis del proceso creativo bajo un enfoque de aprendizaje centrado en el individuo y basado en proyectos es útil. Con base en el estudio de la evidencia vertida en las carpetas-proceso desde nuestra perspectiva se evidenció la capacidad del uso del MVM para “extender la escritura del yo hacia ámbitos y formas artísticas no solo verbales sino también visuales”.

Las evidencias vertidas en las carpetas-proceso de los estudiantes son consistentes con la visión de Agra Pardiñas de su concepto de investigación artístico-narrativa y el papel que en este concepto juega el uso del portafolios (carpeta-proceso) ya que las carpetas-proceso de los estudiantes participantes en el pilotaje no sólo reflejan el proceso de aprendizaje del uso del MVM y documenta de alguna forma el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Curso-Taller. Los hallazgos también son consistentes con la idea de Agra Pardiñas que indica que “cada portafolios es una creación única, porque cada autor determina cómo construir su narrativa personal, aquellos elementos que prefiere incluir, las evidencias documentales que va a incorporar. A lo que se enfrentan pues es a encontrar una manera personal de expresar y explicar su proceso” (142). La importancia del uso de la carpeta se puso de manifiesto no sólo con la evidencia documental del trabajo de los estudiantes sino también en las justificaciones que expresaron para continuar utilizando una carpeta-proceso tanto por su capacidad para documentar, registrar y no olvidar ideas, pensamientos, reflexiones y bocetos como por su utilidad para ayudar a entender, ordenar, investigar y releer el proceso; otros atributos de la carpeta-proceso que resaltaron los estudiantes para continuar utilizándola fue el que es un vehículo que posibilita visualizar e identificar su nivel de comprensión, avance, dificultades, evolución del proyecto plástico, sentimientos, ideas, influencias y contextos en su quehacer plástico y como herramienta de autoconocimiento entre otras razones.

Si bien el uso del MVM y sus guías de tarea representan un andamiaje detonador igual para todos los estudiantes, podemos ver que cada carpeta-proceso efectivamente es una creación única, cada estudiante

construyó su narrativa de manera personal e individual y cada uno demostró su capacidad para decidir las salidas visuales a incluir en su carpeta-proceso. En algunos casos percibimos como es natural, resistencia para incluir “formas artísticas y salidas visuales” de tal forma que en algunas carpetas-proceso observamos mayor proclividad para escribir y en otros casos percibimos dificultad para relacionar e integrar las salidas visuales a las reflexiones o a la temática del proyecto plástico personal. Con base en la experiencia es en estos casos donde cobra mayor importancia el seguimiento individual, la revisión de las carpetas-proceso, el uso de las notas de retroalimentación mediante notas auto adheribles y la retroalimentación verbal proporcionada a cada estudiante; también nos obliga a desarrollar estrategias adicionales para facilitar la ruptura de estas resistencias sin caer en un posición rígida, sino siempre teniendo en mente el contexto y la individualidad de cada estudiante, así como su perfil individual de utilización de las inteligencias múltiples.

De acuerdo al instrumento de evaluación final, el prototipo del MVM y la carpeta-proceso fueron evaluados con el mayor nivel de utilidad lo cual refuerza la evidencia del trabajo vertido en las carpetas-proceso de que el MVM a través del prototipo y sus guías de tareas es una herramienta útil para la aplicación del concepto de investigación artístico-narrativa por estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales.

En las razones que proporcionaron los estudiantes para continuar la utilización del MVM no sólo se relacionaron con su cualidad para detonar el cuestionamiento del proceso creativo, la persona y el proyecto plástico; sino que se manifestó su utilidad por su capacidad para ampliar el pensamiento, el conocimiento, las formas de pensamiento, las rutas, posibilidades, perspectivas de abordaje, resolución y visualización de aspectos del trabajo plástico y su desarrollo; su utilidad también se manifestó por su capacidad para ayudar salir del bloqueo de artista (expresado como salir del atascamiento).

Otras razones que manifestaron los estudiantes para continuar la utilización del MVM se relacionaron con su capacidad para detonar el pensamiento reflexivo, detonar la escritura reflexiva y crítica; su utilidad también se expresó a través de su capacidad para ordenar las ideas y reflexiones. En el trabajo y evidencias obtenidas en las carpetas-proceso mostraron que el MVM a través de las guías de tareas y el prototipo de material didáctico detonaron diferentes niveles de pensamiento y escritura reflexivos, en algunos casos se evidenció un nivel reflexivo descriptivo y en otros casos los estudiantes demostraron niveles reflexivos profundos donde demostraron capacidad de autoconocimiento y sentido metacognitivo, por lo anterior se puede responder a la segunda pregunta de investigación indicando que el MVM es una herramienta útil para detonar el pensamiento y la escritura reflexiva en la muestra de

estudiantes de licenciatura en Artes Visuales estudiada. Sin embargo es importante mejorar las guías de tareas, los materiales didácticos y las actividades intraclase y extraclase para elevar el nivel reflexivo de los estudiantes, situación que abre oportunidades de mejora.

En el análisis comparativo de los niveles de los índices de medición de las variables evaluadas en los materiales didácticos y las actividades del Curso-Taller llama la atención que al comparar los niveles de relevancia, las guías de tarea hayan obtenido el tercer nivel en orden descendente y el prototipo del MVM haya obtenido el sexto lugar en orden descendente. Por el contrario en el análisis comparativo de los niveles de utilidad el prototipo del MVM obtuvo el nivel más alto (junto con la carpeta-proceso y las actividades intraclase) y las guías de tarea obtuvieron el sexto lugar en nivel de utilidad en orden descendente (Ver Gráficas 3.72 y 3.74). Este entrecruzamiento entre los niveles de utilidad y relevancia de las guías de tarea y el prototipo de MVM pudiera explicarse debido a que el proceso de aprendizaje de utilización y aplicación del prototipo de MVM se sustenta en la utilización de las guías tareas 000 y 001. Además de que estas guías de tarea contienen imágenes de cada uno de los niveles de cuestionamiento que conforman al prototipo del MVM.

Sobre los alcances de la utilización del MVM y su material didáctico para cuestionar e investigar el proceso creativo y los productos plásticos aplicando la teoría de inteligencias múltiples, la metacognición, los sistemas sensoriales y los puntos de acceso de Gardner es necesario tomar en cuenta el desarrollo del Curso-Taller y la evidencia del trabajo de los estudiantes en sus carpetas-proceso.

Teniendo en mente el trabajo de los estudiantes en las carpetas-proceso los resultados de esta investigación sugieren que el trabajo reflexivo y de investigación artístico-narrativa en el nivel de cuestionamiento de las inteligencias múltiples fue mayor que en los otros niveles de cuestionamiento; es importante resaltar que en el análisis de casos se los estudiantes demostraron que son capaces de ejercer el pensamiento y escritura reflexivos desde los otros niveles de cuestionamiento, sea el nivel de cuestionamiento sensorial, el nivel de cuestionamiento cognitivo-personal y el nivel metacognitivo. Se sugiere que las limitaciones para ampliar el cuestionamiento e investigación artístico-narrativa desde estos niveles y del nivel de cuestionamiento de puntos de acceso de Gardner se debieron a que el trabajo en el aula se llevó a cabo solamente una vez a la semana; esta percepción se refuerza en los comentarios de oportunidad de mejora que dictaban la necesidad de invertir más tiempo para revisar los temas de mayor dificultad, de invertir más tiempo para desarrollar más actividades intraclase que complementen los contenidos de las ponencias, las lecturas y el uso de las guías de tarea, como dedicar más tiempo para escribir y para seguir trabajando con las herramientas del Curso-Taller, además de la

petición de que el curso tuviera “menos pausas para afrontar más temas y enriquecer el sentido del curso” comentario que se traduce en la necesidad de incrementar el número de sesiones de trabajo por semana.

Si bien los niveles de dificultad de cada uno de los materiales didácticos y actividades del Curso-Taller en general fueron bajos en comparación a las otras variables, los resultados mostraron que para la muestra de estudiantes participantes en el Curso-Taller la actividad de escribir reflexivamente fue la actividad con un mayor grado de dificultad seguida del uso del prototipo del MVM (Gráficas 3.76 y 3.77). A pesar de que la actividad con mayor grado de dificultad fue el escribir reflexivamente, no hay que perder de vista que casi una sexta parte de los estudiantes manifestaron que escribieron con mucha facilidad, más de la mitad de los estudiantes manifestaron que escribieron reflexivamente con facilidad, y menos de una cuarta parte de los estudiantes manifestaron que escribieron reflexivamente con dificultad.

Llama la atención que las actividades extraclase hayan sido evaluadas con el menor nivel de dificultad de todas las variables evaluadas ya que las actividades extraclase involucraron en su planteamiento y desarrollo la necesidad de escribir reflexivamente, si promediamos el nivel de dificultad de las actividades extraclase (1.08) con el nivel de dificultad para escribir reflexivamente (2.00) obtendríamos un nivel de dificultad de 1.54 en la escala de 1 a 3 y 5.13 en la escala de 1 a 10 lo cual posiciona ambas actividades en valores más cercanos a la media del nivel de dificultad para la escala de 1 a 3 (1.69) y a la media del nivel de dificultad para la escala de 1 a 10 (4.78). Lo anterior nos lleva a preguntarnos si en investigaciones futuras deberíamos incrementar el nivel de dificultad de las actividades extraclase o si efectivamente se alcanza un equilibrio con el grado de dificultad para escribir reflexivamente lográndose una zona de desarrollo próximo adecuada o si deberíamos incrementar el nivel de dificultad de todos los materiales didácticos y actividades considerando que la media del nivel de dificultad de todos los materiales didácticos y actividades fue de 1.69 que podríamos interpretar como un nivel de dificultad medio-bajo.

Cuando se examinan los índices de medición de las variables evaluadas en el contenido de las presentaciones y el de los materiales de lectura podemos ver que el orden de las variables de acuerdo a su nivel es el mismo para ambos grupos de materiales didácticos, es decir, para ambos tipos de material didáctico en orden descendente la variable con mayor valor fue la utilidad, seguida de la información, el grado de interés, la relevancia, el lenguaje y vocabulario y el nivel de dificultad. La utilidad y la información son discretamente mayores para las presentaciones y la relevancia es discretamente mayor para los materiales de lectura. De hecho la media de los niveles de evaluación en ambos casos es igual. Esto podría explicarse al hecho de que el contenido de las presentaciones está relacionado estrechamente el contenido de los materiales de lectura y, a que los contenidos de ambos tipos de material didáctico

están determinados por las unidades temáticas del Curso-Taller. Tanto para los materiales de lectura como para las presentaciones si bien se observa una adecuación de la utilidad, la información, el grado de interés, la relevancia, así como del lenguaje y vocabulario de su contenido, aun se detectan áreas de oportunidad de mejora, sobre todo en el lenguaje y vocabulario, la relevancia, el grado de interés y la información que proporcionan.

De forma análoga, cuando visualizamos los índices de medición de las variables evaluadas las guías de tarea, las actividades intraclase, las actividades extraclase y el uso de la carpeta-proceso, podemos ver que el orden de las variables de acuerdo a su nivel es el mismo para todos estos materiales didácticos y actividades es el mismo: la variable con una valoración más alta es la utilidad, seguida de la relevancia, la información y el nivel de dificultad. Las mayores oportunidades de mejora se presentan en la relevancia e información de las actividades extraclase, las actividades intraclase y las guías de tarea, pues los valores de estas variables en la evaluación de la carpeta-proceso son más altos. en este sentido los resultados sugieren que los estudiantes encontraron que la carpeta-proceso les proporciona mucha información y es de mucha utilidad y relevancia. En segundo lugar valoran más a las actividades intraclase y las guías de tarea y después las actividades extraclase.

Ahora si examinamos la media de los niveles de medición de todos los materiales didácticos y actividades del Curso-Taller y los comparamos entre sí (Tabla 3.43) vemos que en forma global la carpeta-proceso fue la herramienta con una media de los niveles de evaluación mayor y en orden descendente le siguen las presentaciones, las guías de tarea, las actividades intraclase, el prototipo del MVM, los materiales de lectura y al final las actividades extraclase. Esta comparación nos permitiría en cierta forma priorizar las tareas de modificación y mejora de los materiales didácticos y las actividades del proceso enseñanza aprendizaje que determinan el uso del prototipo del MVM como herramienta de cuestionamiento múltiple en el proceso y proyecto creativos, en todo caso, los comentarios de los estudiantes y el análisis de fortalezas y debilidades de cada tipo de material didáctico y tipo de actividad determinará el proceso de modificación y mejora del Curso-Taller y del prototipo del MVM.

Con relación al orden del temario podemos decir que en forma general fue adecuado, los estudiantes manifestaron un mayor interés por profundizar el trabajo en la Unidad temática del cuestionamiento sensorial, comentarios que representaron una cuarta parte de las unidades de análisis de los comentarios adicionales sobre el temario del Curso-Taller. Para los estudiantes que participaron en el pilotaje y que manifestaron el deseo de incluir otros temas en el Curso-Taller, solicitaron la inclusión de temas de psicología, profundizar en las implicaciones de las inteligencias intrapersonal e interpersonal en

el proceso creativo, profundizar en la revisión de las bitácoras de otros artistas y sus procesos y en menor medida profundizar en el tema de metacognición.

A la mayoría de los estudiantes (48%) les hubiera gustado recibir el Curso-Taller en tercer semestre, apreciación que coincide con mi experiencia personal como estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales, toda vez que es en el tercer semestre de la licenciatura que los estudiantes comenzamos el trabajo de investigación-producción en los talleres de las diferentes disciplinas de las Artes Visuales.

Es estimulante ver que todos los estudiantes que iniciaron y terminaron el pilotaje, manifestaron que les agradó el Curso-Taller en forma global y que casi dos terceras partes de los estudiantes que describieron las razones del agrado por el Curso-Taller, atribuyeron la agradabilidad a su utilidad y en segundo término a sus cualidades relevantes o significativas. Respecto a la utilidad, también resulta estimulante ver que en las principales razones para continuar la utilización de las herramientas y conocimientos aprendidos se encuentra el investigar el proceso creativo o el producto plástico, para avanzar en el proceso, por las cualidades de las herramientas y conocimiento, para ampliar, expandir o enriquecer los proyectos, por la importancia del uso de la carpeta-proceso y para cuestionar y generar preguntas.

La receptividad de más de la mitad de los estudiantes para recibir participar en un curso adicional de seguimiento, incluyendo tres estudiantes que cursaban el octavo semestre sugiere y apoya desde nuestra interpretación la agradabilidad y aceptación del Curso-Taller, es interesante que en las razones que los estudiantes manifestaron para participar nuevamente en una "segunda parte" en primer término fue por razones relacionadas al proceso creativo y al producto plástico; y en segundo lugar por la retroalimentación que proporciona. Cabe mencionar aquí que una vez terminado el semestre 2013-2 y el pilotaje, platicamos con el Mtro. Victor M. Monroy y acordamos seguir trabajando con los estudiantes de tercer y quinto semestre en el semestre 2014-1. Debido a que no todos los estudiantes de cuarto semestre se volvieron a inscribir al curso de fotografía y que más de la mitad de los estudiantes de quinto semestre no participaron en el Curso-Taller piloto, el seguimiento del proceso de cuestionamiento múltiple lo implementamos de manera aún más individualizada y con un sentido más libre y experimental para explorar otras posibilidades de uso del MVM y de la carpeta-proceso. Toda vez que los estudiantes de tercer semestre de fotografía en ese semestre aún no trabajan por proyecto sino con ejercicios para adquirir los conocimientos técnicos de la fotografía adaptamos las guías de tarea al contexto dirigiendo el uso del MVM hacia la historia de la fotografía, obteniéndose resultados interesantes. Para ambos grupos incluimos videos de entrevistas de fotógrafos consagrados y materiales de lectura de entrevistas a

fotógrafos mexicanos y extranjeros. También se utilizó una matriz de evaluación de la escritura reflexiva para generar un reporte de calificaciones finales para el Mtro. Victor M. Monroy. Los resultados del trabajo en el semestre 2014-1 ya fuera del estudio piloto serían motivo de otro reporte de investigación.

En el análisis de conteo de palabras promedio por comentario en las respuestas a las preguntas abiertas, los comentarios con mayor número de palabras por comentario fueron para los comentarios adicionales al curso en general, aquí resaltamos que el mayor número de unidades de análisis correspondieron a algún tipo de agradecimiento por el trabajo y apoyo recibido en el Curso-Taller, con menor número de unidades de análisis para expresar el deseo de que se implemente el curso de cuestionamiento múltiple como materia en la licenciatura en Artes Visuales de la ENAP, así como los comentarios de agradabilidad y cualidades del curso, entre otros comentarios. Estos comentarios nos estimulan a continuar investigando el MVM y su utilización para detonar el cuestionamiento múltiple, el pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y la investigación artístico-narrativa en el campo de la investigación en educación artística.

Algunas de las limitaciones de esta investigación detectadas en primer término derivan del trabajo una vez a la semana en el Curso-Taller piloto debido a que no se logró completar el trabajo de cuestionamiento a través del nivel de cuestionamiento de los puntos de acceso de Gardner y tampoco se logró trabajar con la idea del cuestionamiento múltiple combinado o complejizado. Los resultados nos sugieren que se requiere idealmente incrementar el número de sesiones semanales de trabajo en un curso de cuestionamiento múltiple e investigación artístico-narrativa a dos sesiones por semana para equilibrar la carga de trabajo por nivel de cuestionamiento y para tener tiempo para descontinuar el uso de las guías de tarea para que los estudiantes utilicen el material didáctico del MVM para generar sus propias preguntas detonadoras. Otras limitaciones temporales se relacionan con el número de revisiones de las carpetas-proceso ya que en algunos casos sólo se pudo hacer una revisión, se requiere de incrementar el número de revisiones de la carpeta-proceso por cada estudiante.

Si bien, esta investigación se trata de una investigación exploratoria y que la aplicación de reactivos tipo Likert de tres niveles pudiera ser suficiente, se considera que la decisión de haber utilizado reactivos de tres niveles representa una limitación desde el punto de vista estadístico. El trabajo con una muestra no probabilística representa también algunas limitaciones, sin embargo considerando que se trata de un Curso-Taller diseñado con un enfoque centrado en el individuo y por proyecto que requiere de la lectura y el análisis periódico de las carpetas-proceso en nuestra experiencia el trabajo con un grupo de 30 estudiantes es una referencia adecuada para poder llevar a cabo un seguimiento tutorado adecuado.

Podría considerarse una limitación de la investigación el desarrollo parcial de la etapa de revisión y finalización, debido a que queda pendiente realizar la transferencia de las áreas de oportunidad de mejora de cada una de las herramientas didácticas, el prototipo del MVM, las unidades temáticas y las modificaciones del proceso enseñanza-aprendizaje a una matriz detallada para lograr la finalización del MVM y el Curso-Taller de Cuestionamiento múltiple e investigación artístico-narrativa del proceso y los productos plásticos.

A pesar de esta limitación, como un primer acercamiento a la tarea de completar en forma posterior la etapa de revisión y finalización, en la tabla 3.43 se muestra la media de los niveles de medición de las variables estudiadas para cada tipo de material didáctico o actividad del Curso-Taller como una forma de resumir el orden de prioridad de modificación y mejora de cada tipo de material didáctico o actividad del proceso enseñanza-aprendizaje del uso y utilización del prototipo del MVM como herramienta de cuestionamiento múltiple. Bajo una escala de cero a diez al inicio de la tabla se muestran las herramientas didácticas que requieren de mayor atención, seguidas de las que requieren de menor mejora.

Tabla 3.43 Comparación de la media de los niveles de medición de las variables estudiadas para cada tipo material didáctico o actividad del Curso-Taller	
Tipo de material didáctico o actividad del Curso-Taller	Media de niveles de medición de variables estudiadas
Actividades extraclase	7.50
Materiales de lectura	7.76
Prototipo del MVM	7.76
Actividades intraclase	7.77
Guías de tarea	7.80
Presentaciones o ponencias	7.84
Carpeta-proceso	9.00

El proceso de realización de una matriz detallada para la mejora y modificación de las actividades y materiales didácticos, así como la mejora y ajustes del Curso-Taller constituyen el objetivo principal para iniciar nuestro siguiente trabajo de investigación.

El desarrollo de esta investigación (y la tesis de licenciatura que le dio origen "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Superior. Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo) contribuyen en conjunto al desarrollo de estrategias y alternativas metodológicas

creadas y construidas por la autora desde su papel como estudiante de la FAD. Se considera que ambos trabajos de investigación contribuyen a la investigación en el campo de la investigación-producción y la docencia de las artes visuales a nivel superior aportando una herramienta de indagación que permite al estudiante cuestionar e investigar el proceso creativo y los productos plásticos aplicando la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM), la metacognición, los sistemas sensoriales y los puntos de acceso de Gardner. Y proponen estrategias alternativas de indagación y cuestionamiento del proceso creativo.

La presente investigación también es una contribución al desarrollo de investigaciones interdisciplinarias entre la licenciatura y el posgrado con la participación de estudiantes y profesores lo cual representa una contribución histórica en la investigación en docencia en artes visuales dentro de la FAD. También sienta un precedente al describir el proceso y experiencia de la tramitología necesaria entre el posgrado y la licenciatura para obtener la autorización para realizar una investigación interdisciplinaria entre ambas entidades. Es una contribución a la implementación y aplicación práctica de enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante bajo el marco de referencia interdisciplinario que se planteó en la investigación que sustentó el marco teórico de este trabajo (la tesis de licenciatura) que en su conjunto representan aportaciones teórico-conceptuales y metodológicas para la educación de las artes visuales en la FAD bajo un enfoque socioconstructivista, postformal y que considera las tendencias actuales de educación postmoderna de la educación de las artes visuales que se discuten en la literatura. Representa una aportación a los estudios cualitativos de la aplicación de la TIM en el contexto de la educación superior y particularmente en el contexto de la educación superior de las Artes Visuales. También representa un desarrollo de estrategias y alternativas metodológicas creadas y construidas por un estudiante de tal forma que atiende la observación que hizo el Mtro. Jesús Macías Hernández (Ver página XVII).

Se concluye que el MVM es un modelo de cuestionamiento que es compatible con el pensamiento complejo por lo que contribuye a la promoción de actuaciones docentes y académicas que promuevan acciones de pensamiento complejo como lo sugiere el Mtro. Jesús Macías Hernández (Ver página XVII). Es escasa la literatura que busca correlacionar la TIM con el pensamiento complejo. En la literatura existe aún interés por estudiar el paradigma de la complejidad y sus implicaciones en el campo de la educación, especialmente en el campo de la filosofía de la educación.

La correlación y análisis del MVM bajo la lupa de la complejidad se discutieron aspectos complementarios y puntos de coincidencia entre algunos conceptos e ideas relacionadas a la educación de Howard Gardner y Edgar Morin.

Se pueden establecer diferentes conexiones entre algunos conceptos e ideas relacionadas a la educación de Howard Gardner y Edgar Morin, específicamente la crítica al paradigma predominante en Occidente, la necesidad para enseñar la comprensión y el manejo de la incertidumbre.

La TIM de Gardner es compatible con la idea expresada por Edgar Morin parafraseando a Pascal que indica que el todo es mayor que la suma de sus partes ya que la mezcla individual de utilización de las IM es mayor que la suma de las habilidades y capacidades que cada IM proporciona en cada persona. La TIM es compatible con los conceptos de lo *multidimensional*, la *unitas multiplex* y el *homo complexus*. El concepto de los encuentros cristobalinos propuesto por Gardner puede ser considerada como una estrategia educativa para manejar lo inesperado y la incertidumbre.

La utilización del MVM y su prototipo de material didáctico en forma articulada con el pensamiento reflexivo y el uso de preguntas detonadoras a través de un prototipo de material didáctico de bajo costo y sus guías de tarea posibilita la investigación artístico-narrativa del proceso creativo. La evidencia y los hallazgos de esta investigación sugieren que el uso del MVM es una herramienta útil para detonar el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en diferentes niveles de profundidad que van del nivel descriptivo, la memoria reflexiva y reflexiones con sentido metacognitivo y de autoconocimiento. Se confirma que el MVM y sus guías de tareas a través de la articulación con el uso de una carpeta-proceso, el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva permiten investigar artístico-narrativamente el proceso creativo y los productos plásticos bajo un enfoque centrado en el estudiante y son herramientas de indagación e investigación del proceso creativo y los productos plásticos a través de la TIM, la metacognición y un cognición estética sensoperceptual multimodal. Así mismo, concluimos que es viable y posible introducir estrategias para trabajar las capacidades emocionales en el aula y en el proceso creativo como el ampliar el abanico de emociones positivas y negativas para posibilitar el reconocimiento de las emociones positivas y negativas asociadas a los proyectos plásticos de cada estudiante y detonar la reflexión y el uso de las emociones como materia prima para detonar el proceso creativo, la autoconciencia y la metacognición; estas estrategias de acuerdo a la evidencia encontrada, posibilitan la recuperación de la motivación intrínseca de los estudiantes. También es posible y viable introducir estrategias de las ciencias cognitivo-conductuales para incrementar las herramientas y capacidades emocionales de los estudiantes para el manejo de emociones negativas que impactan en el proceso creativo y en la motivación intrínseca. Se presenta evidencia de que el abordaje del proceso creativo desde el cuestionamiento de la inteligencia intrapersonal y el uso de la carpeta-proceso puede ser útil para detectar indicios de estados depresivos en los estudiantes, para ello corroboramos la importancia de los

factores facilitadores y limitadores de la escritura reflexiva en los estudiantes recomendados por Dymont y O'Connell, en particular la generación de un ambiente y un vínculo de confianza y honestidad con los estudiantes; ello requiere del docente discreción, asertividad y uso de sus capacidades emocionales intrapersonales e interpersonales. Se demuestra que es posible y viable utilizar estrategias de aprendizaje, seguimiento y retroalimentación centradas en el estudiante a través de la lectura y análisis individualizado de las carpetas-proceso, labor que requiere de un alto nivel de empatía como docente para entender el contexto, pensamientos, emociones y salidas plásticas que cada estudiante expresa en su proceso de investigación artístico-narrativa.

Toda investigación tiene sus áreas de oportunidad, por lo que se ha determinado que es necesario hacer ajustes a la planeación docente del Curso-Taller de cuestionamiento múltiple e investigación artístico-narrativa para lograr un balance en el trabajo de la investigación artístico-narrativa a través de los niveles de cuestionamiento sensorial, metacognitivo, cognitivo-personal, puntos de acceso y cuestionamiento combinado o complejizado incrementando el número de sesiones semanales. Cada uno de los niveles y ventanas de cuestionamiento del MVM representa un reto y diferentes posibilidades de exploración a través del diseño de nuevas actividades intra y extraclase, así como a través del diseño de nuevas guías de tarea. Toda vez que las implicaciones de las capacidades emocionales en el ambiente del aula, en la educación, en el proceso creativo y en la motivación intrínseca son ricas y diversas; así como las posibilidades de aplicación de herramientas y estrategias de la PNL y las ciencias cognitivas conductuales (como la Educación Racional Emotiva y la Terapia Racional Emotiva) (Ver Batres, Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples 27-54; 94-104) en el campo de la educación y en particular en el campo de la educación de las artes visuales los desafíos y retos son mayores para el trabajo con las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Es necesario también aprovechar las áreas de oportunidad de mejora a cada una de las herramientas didácticas y al prototipo del MVM para optimizar el uso del MVM como herramienta de cuestionamiento múltiple e investigación artístico-narrativa del proceso creativo y del producto plástico. El cuestionamiento multidimensional del proceso creativo y los productos plásticos a través del MVM tiene mayor potencial de utilización y estudio en el campo de la investigación en educación artística y en el campo de la producción plástica. Por ejemplo, tomando en cuenta el sustrato teórico del MVM, es posible mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las unidades temáticas y la aplicación del MVM a través de la ampliación de la investigación artístico-narrativa desde la inteligencia intrapersonal por sus implicaciones en el proceso creativo, así el aprovechar el sustento en la PNL y sus implicaciones en la

construcción de modelos de realidad y representación visual a través de la inclusión de actividades intraclase y extraclase con estos enfoques.

Las implicaciones y retos futuros derivados de esta investigación se centran en la búsqueda de la implementación de un curso de cuestionamiento múltiple e investigación artístico-narrativa, se considera que un posible nicho de implementación es en las asignaturas de Metodologías para la investigación I y II de la Licenciatura en Artes Visuales en la FAD para estudiantes de tercer y cuarto semestre. Otro posible nicho de aplicación y estudio es su adaptación para ser impartido en el Posgrado en Artes y Diseño, particularmente a estudiantes de la maestría en Artes Visuales. Como se ha mencionado en la primera parte de esta sección de conclusiones, se requiere un análisis detallado de las áreas de oportunidad de mejora del prototipo del MVM, de las unidades temáticas, los materiales didácticos y las actividades intraclase y extraclase para iniciar la planificación de las últimas etapas descritas en el *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community* de la UNESCO, es decir las etapas de producción, implementación y evaluación o mejora continua. Tras la conclusión del piloto el Mtro. Victor Monroy solicitó que continuar el trabajo con los estudiantes de tercer y quinto semestre en el semestre 2014-1, esto permitió hacer un trabajo experimental con los estudiantes de quinto semestre (ya que no tod@s habían participado en el piloto) se elaboraron nuevos materiales de lectura para revisar las experiencias de fotógrafos mexicanos y extranjeros y se proyectaron videos de entrevistas a fotógrafos mexicanos para detonar la discusión y reflexión sobre la importancia del proceso reflexivo y el rescate de las experiencias de cada fotógrafo, en forma interesante se logró incrementar la motivación intrínseca de algunas estudiantes potenciando sus emociones positivas asociadas a sus proyectos plásticos. Para el trabajo con l@s estudiantes de tercer semestre toda vez que aún no trabajaban por proyecto, se adaptaron las guías de tarea y el enfoque de aplicación del MVM, de tal forma el trabajo sirvió para indagar, cuestionar y relacionar el proceso de investigación artístico-narrativa al análisis de la historia de la fotografía, los resultados de estas experimentaciones fuera del estudio piloto arrojaron interesantes resultados en las carpetas-proceso de los estudiantes. Estas dos oportunidades de trabajar con los estudiantes además de brindarnos docentes muy ricas e interesantes, detonó la búsqueda de estrategias, criterios y formas de evaluar el proceso reflexivo de l@s estudiantes con miras a proporcionar un reporte y una calificación numérica al que nos brindó el Mtro. Victor Monroy abriendo una variable más a las investigaciones futuras, es decir, el estudio de los procesos de evaluación y seguimiento la escritura reflexiva de l@s estudiantes vertido en sus carpetas-proceso. Otra área de oportunidad de análisis del proceso de investigación artístico-narrativa detonado por el cuestionamiento múltiple a través del MVM es a través

de la grafología, en algunos casos que se encuentran en los anexos se aplicaron algunos criterios y análisis grafológicos como un primer acercamiento a las posibilidades de aplicación que proporciona este campo.

Otras implicaciones y retos asociados a esta investigación se relacionan al docente especializado en la educación de las artes visuales a nivel superior ya que el docente no sólo debe afrontar la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje y hacer conciencia de las limitaciones de una educación de las artes visuales centrada en la práctica y la teoría; también se enfrenta a modelos de educación postformal de la educación de las artes visuales y a la utilización de metodologías de aprendizaje centradas en el estudiante que consideran su individualidad y el manejo de sus capacidades emocionales y de la mezcla de utilización particular de sus inteligencias múltiples. Estos retos requieren de un alto nivel de compromiso por parte del docente, además de que también requiere que el docente sea capaz de manejar sus capacidades emocionales para enfrentar las emociones positivas y negativas, el riesgo y la incertidumbre que representa el salirse de su sitio de confort y sus conductas estereotipadas. Aquí retomo algunas ideas que se plantearon en la tesis de licenciatura cuando se tocó el tema de las capacidades emocionales y el riesgo y la incertidumbre (Batres, 46-47) donde se citamos el artículo "Enhancers and Inhibitors of Teacher Risk Taking: A Case Study" de Judith A. Ponticell el objetivo del estudio de casos de la autora es responder a algunas preguntas (bajo el concepto psicológico de toma de riesgo) para ayudar a entender las condiciones y factores que influyen en los profesores para evitar o tomar riesgos en el ámbito educativo, y estas preguntas son las siguientes (9):

1. En el desarrollo de una innovación, ¿qué pérdidas perciben los profesores?
2. ¿Cuál es el significado o valor que los profesores ponen en estas pérdidas?
3. ¿Cuáles son las emociones positivas o negativas que los profesores asocian con esas pérdidas?
4. Las pérdidas percibidas, ¿Cómo afectan la toma de riesgos?
5. ¿Qué ganancias perciben los profesores, y estas como afectan la toma de riesgos?
6. ¿Qué incertidumbres existen, y como afectan la toma de riesgos?

Solicitar a los estudiantes el uso de herramientas y estrategias para incrementar su abanico de emociones, implicar sus capacidades emocionales en el proceso creativo y mejorar el manejo de emociones positivas y negativas en su proceso creativo requiere que el docente sea también capaz de identificar sus emociones, mejorar sus capacidades emocionales, manejar sus emociones positivas y negativas en forma asertiva y que sea capaz de mantener un ambiente emocional que estimule la motivación intrínseca y disminuya el uso de la motivación extrínseca utilizado en los modelos de

educación tradicional como el premio y el castigo. Por lo anterior, esta investigación presenta también retos para el docente y para el modelo educativo de la FAD.

Por otro lado, solicitar a los estudiantes el uso de herramientas y estrategias para detonar su pensamiento reflexivo y su escritura reflexiva para que investigue y cuestione su propio proceso creativo en una tarea de metacognición, autoconocimiento y autoconciencia impone un reto adicional al docente de las artes visuales al exigir en un acto de congruencia que como docente sea un profesional reflexivo. No podemos pensar en querer formar artistas visuales capaces de pensar y escribir reflexivamente, que sean capaces de romper sus conductas estereotipadas y de manejar sus emociones y sus múltiples inteligencias en favor del aprendizaje para toda la vida si nosotros como docentes no somos capaces de hacerlo.

La última pero ya en curso implicación futura de esta investigación es la búsqueda de la publicación del manuscrito titulado: *Complexity and Gardner's Multiple Intelligences Theory: Coincidences and complementarities*, fruto de la correlación del MVM con el pensamiento complejo expuesto en el primer y el cual en primer instancia ha sido sometido a la revista *Educational Philosophy & Theory* en fechas recientes.

PARA REFLEXIONAR

El primer síntoma de que estamos matando nuestros sueños es la falta de tiempo. Las personas más ocupadas que conocí en mi vida siempre tenían tiempo para todo.

El segundo síntoma de la muerte de nuestros sueños son nuestras certezas. Porque no queremos ver la vida como una gran aventura para ser vivida, comenzamos a creernos sabios, justos y correctos en lo poco que le pedimos a la existencia.

Finalmente, el tercer síntoma de la muerte de nuestros sueños es la paz. La vida se convierte en una tarde de domingo y ya no nos pide grandes cosas, ni exige más de lo que queremos dar. Entonces creemos que somos maduros, dejamos de lado las fantasías de la infancia y alcanzamos nuestra realización personal y profesional. Nos sorprende cuando alguien de nuestra edad dice que aún quiere esto o aquello de la vida. Pero en realidad, en lo más íntimo de nuestro corazón, sabemos que lo que sucede es que renunciamos a luchar por nuestros sueños, a librar el Buen Combate.

(Paulo Coelho, 58-59)



A MANERA DE EPÍLOGO

No puede haber transformación de la oscuridad en la luz y de apatía en movimiento si no hay emoción.

Carl Jung

El arte, suele decirse, expresa "emoción" mediante y por estados emocionales. Se debe a los sentimientos y transmite sentimientos.

(Rudolph Arnheim, 63-64)

El arte es conocimiento al servicio de la emoción.

(José Clemente Orozco, 9)

El arte es constructivista por naturaleza, su propósito es la elaboración y refinamiento de modelos mentales y puntos de vista del mundo mediante la cognición a través de la integración de material perceptual y conceptual a través de la capacidad unificadora de nuestro cerebro de para unir las sensaciones individuales dadas por nuestros sentidos (visión, sonido, tacto, sabor y olor) y nuestras emociones.

El arte tiene una naturaleza metacognitiva. La metacognición es por definición auto-reflexiva. El arte es auto-reflexivo. El objeto artístico lleva a la reflexión sobre el proceso mismo que lo creó.

(Donald Merlin, 4-5)

El artista tiene que educarse y ahondar en su propia alma, cuidándola y desarrollándola para que su talento externo tenga algo que vestir y no sea, como el guante perdido de una mano desconocida, un simulacro de mano, sin sentido y vacía.

(Wassily Kandinsky, 108)

¿Por qué esta necesidad de reflexionar con palabra cuando mi verdadera actividad es contemplar con los ojos para representar con las manos? ¿Por qué dar clases, pensar en voz alta, escribir, cuando son los procesos de la producción visual los que me distinguen? Creo que la razón está en la necesidad de mirar y asomarme al pozo oscuro de mi subjetividad ¿Pues no somos eso, oscuridad cubierta con máscaras y ropa, como el hombre invisible que sale a la calle vestido, usando lentes oscuros y sombrero para ser visto y aparecer, en el sentido de una aparición fantasmal que precisa cubrirse de realidad para ser notada? Además de la pintura, exijo la palabra para vestirme: ¿será porque el ronronear de la maquinaria interna zumba con el rumor sordo del lenguaje, lo que comúnmente se llama el dialogo interno? La pintura, por el contrario, circula por caminos propios construidos mediante la reiteración consciente de acciones productivas, hace su labor independientemente del vestido verbal que después le conferimos para presentarla en sociedad. Soy yo, no la pintura, el que pide, el que busca a las palabras, el que no se conforma con la desnudez puritana de unas paredes blancas internas, al estilo de iglesia anglicana.

(Luis Argudín, 294-295)

Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno.

(Alain Touraine en Calas Cervós, 48)

ACERCA DE L(A) AUTOR(A)



Victor(ia) Batres Prieto nace en la Ciudad de México en 1970. En 1982 se inicia primeros acercamientos a la pintura en forma autodidacta mediante el uso el pastel graso, tinta china y sanguina etapa que continúa hasta 2002.

Inicia estudios profesionales en la Facultad Mexicana de Medicina de la ULSA donde se desempeña en 1992 como instructor de laboratorio de embriología; obtiene el grado en Licenciado En Médico Cirujano en 1995. Tras trabajar brevemente en la industria farmacéutica en el uso de sistemas de información médica ingresa a la especialidad en otorrinolaringología en 1996 y a la especialidad en medicina interna en el año 2000 a las cuales renuncia y se da de baja debido a un conflicto de valores y de carácter vocativo.

Abandona la medicina clínica e ingresa mediante concurso de selección a la Escuela Nacional de Artes Plásticas / UNAM en el 2002 donde cursa la licenciatura en Artes Visuales con la orientación en Pintura y Gráfica (paralelamente trabaja en una empresa de distribución de sistemas de información médica como especialista de marca (2002 a 2008) donde también impartió cursos del manejo de tecnologías de información médica a clientes corporativos y facultades de medicina). En el año 2002 inicia su transición sexo-genérica mediante hormonoterapia.

En 2003 recibe Reconocimiento por haber obtenido promedio de diez en sus estudios en el ciclo 2001 – 2002 de manos del entonces Rector de la UNAM el Dr. Juan Ramón de la Fuente y viaja a Oaxaca con un grupo de profesores y alumnos seleccionados de la ENAP como reconocimiento a su desempeño académico.

Participa en la “Feria Universitaria de la Sexualidad. Los contornos de la piel Eros a todo color” desarrollada en la Explanada de la Facultad de Medicina (2002) con una instalación colectiva. Participa en la exposición colectiva “Poesía Visual. Collages. Obras de los Alumnos de los talleres de los profesores Luis Argudín, Eloy Tarcisio y Miguel González Casanova” en la ENAP, Plantel Xochimilco (2004).

En 2005 recibe los Diplomas de Aprovechamiento por haberse distinguido entre los tres primeros lugares de la Carrera de Artes Visuales Durante 2002 y 2003 de manos de la Dra. Luz del Carmen Vilchis Esquivel (entonces Directora de la ENAP / UNAM).

Realiza su Servicio Social en el Taller Infantil de Artes Plásticas (TIAP) – ENAP (2006-2007) como instructora del grupo de 5 años en el Taller Infantil de Artes Plásticas de la ENAP / UNAM bajo la

coordinación de la Maestra Evencia Madrid Montes. En el año 2007 inicia tratamiento quirúrgico con miras a completar la transición sexo-genérica.

En 2010 obtiene el título de la Licenciatura en Artes Visuales defendiendo la tesis "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística. Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo" donde propone un modelo de análisis "de ventanas múltiples" de la obra y el producto plástico; teniendo como jurado al Dr. Fernando Zamora Águila; al Mtro. Roberto Caamaño Martínez y al Lic. José Luis Alderete Retana (como jurado suplente a la Dra. Irma Leticia Escobar y al Mtro. Felipe Mejía Rodríguez).

Entre los años 2008 a 2012 trabajó en la industria farmacéutica colaborando en las áreas de farmacovigilancia y dirección médica retirándose de la profesión médica en forma definitiva para dedicarse solamente a las Artes Visuales. Tras la titulación, reinicia su trabajo pictórico y continúa su actividad en la investigación en educación de las artes visuales al ingresar a la primera generación de estudiantes de la Maestría en Docencia en Artes y Diseño.

En el año 2013 participó en el primer curso de *Neurociencias y Neuroestética, un punto de encuentro* organizado por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM a través de la Subdivisión de Educación Continua, en el año 2014 participó en el Comité organizador del 4° Congreso de Alumnos de Posgrado organizado por la Coordinación de Estudios de Posgrado en la comisión de conferencias por invitación y la comisión de actividades y exposiciones artísticas. En dicho congreso participó en la modalidad de ponencias presentando los resultados preliminares de esta investigación. También formó parte del comité organizador del Primer Encuentro de Estudiantes de Maestría del PAD celebrado del 10 al 12 de septiembre de 2014 y formó parte del Primer Curso de Escritura Académica en idioma inglés para los programas de posgrado de las Ciencias Sociales y Humanidades impartido en la Unidad de Posgrado por l@s instructor@s de la Escuela de Extensión de la UNAM en Canadá.

Otras áreas de interés además de la pintura y la pintura mural son la neuroestética, los sistemas complejos y el paradigma de la complejidad, las ciencias cognitivo-conductuales y la programación neurolingüística y sus implicaciones en la educación superior de las artes visuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Agra Pardiñas, María de Jesús. «El vuelo de la mariposa. La investigación Artístico-Narrativa como Herramienta de Formación.» *Investigación en Educación Artística*. Ed. Marín Viadel Ricardo. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. 127-150.
- Akbari, Ramin and Kobra Hosseini. "Multiple Intelligences and Language Learning Strategies: Investigating Possible Relations." *System* 36 (2008): 141-155.
- Argudín, Luis. *El teatro del conocimiento. Ensayos de arte y pintura*. México, D.F.: Escuela Nacional de Artes Plásticas, 2013.
- Armstrong, Thomas. *Inteligencias múltiples en el aula*. México, D.F.: Paidós Mexicana, 2009.
- Arnheim, Rudolf. *Consideraciones Sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU). *Handbook for Adult Learning Materials Development at Community*. Tokyo: Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU), 2001.
- ASTD Editors. *Train the Trainer Vol. 2: Instructional Design & Implementation*. Baltimore: ASTD Press, 2008.
- Bárcena, Fernando. *La Experiencia Reflexiva en Educación*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Barrington, Ernie. "Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help." *Teaching in Higher Education* 9.1 (2004): 421-434.
- Bassett, Danielle S. y Michael S. Gazzaniga. «Understanding complexity in the human brain.» *Trends in Cognitive Sciences* 15.1 (2011): 200-209.
- Bateson, Gregory. *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- Batres Prieto, Victor. *Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística. Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo*. México, D.F.: Tesis de Licenciatura. UNAM, 2010. Impreso.

- . «Retroalimentación reunión con Mtro. Lauro...» *Mensaje a Mtro. Felipe Mejía Rodríguez*. 12 de Febrero de 2013. email.
- Batres, Victor(ia). «MI´s theory and the complex thinking...» *Message to Howard Gardner*. 23 de November de 2012. email.
- Calvo-Merino, Beatriz, y otros. «Towards a sensorimotor aesthetics of performing art.» *Consciousness and Cognition* 17 (2008): 911-922.
- Candelas, Mario Andrés, Gómez Pericacho and Francisco Javier. "Complejidad e inteligencias múltiples: apuntes para la controversia." *Revista Docencia e Investigación* 21 (2011): 227-242.
- Candelas, Mario Andrés, Pericacho Gómez y Francisco Javier. «Complejidad e inteligencias múltiples: apuntes para la controversia.» *Revista Docencia e Investigación* 21 (2011): 227-242.
- Casals Cervós, Judith. «Alain Touraine. Entrevista.» *Cuadernos de Pedagogía* 354 (2006): 48-54.
- Cervantes, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Distrito Federal: Editorial Porrúa, 1977.
- Chenail, Ronald J. "Conducting qualitative analysis: Reading line-by-line, but analyzing by meaningful qualitative units." *The Qualitative Report* 17.1 (2012): 266-269.
- . "Conducting qualitative data analysis: Qualitative data analysis as a metaphoric process." *The Qualitative Report* 17.1 (2012): 248-253.
- Clarke, Angela and Cripps Peter. "Fostering creativity: A Multiple Intelligences approach to designing learning in undergraduate fine art." *International Journal of Art and Design Education* 31.2 (2012): 113-126.
- Coelho, Paulo. *El alquimista*. México, D.F.: De bolsillo, 2008.
- Coelho, Paulo. *El peregrino*. México, D.F.: Editorial Grijalbo, 1988.
- Davis, Brent. «Complexity and Education: Vital simultaneities.» *Educational Philosophy and Theory* 40.1 (2008): 50-65.

- Davis, Jessica Hoffmann. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents." *Educational Psychology Review* 12.3 (2000): 339-359.
- De Santiago Silva, José. «Las Artes en la UNAM.» *Encuentro de Especialistas en Educación Superior Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Ed. Daniel Coord. Cazés Menache y Luis Porter Galetar. Vol. Tomo IV. México, D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2000. 103-111.
- Desmet, Pieter M. A. "Faces of product pleasure: 25 positive emotions in human-product interactions." *International Journal of Design* 6.2 (2012): 1-29.
- Dirección de Administración Escolar UNAM. «Planes de Estudio Artes Visuales.» 31 de Marzo de 2014. https://www.dgae.unam.mx/planes/artes_visual.html. 2014 de Mayo de 16.
- Dyment, Janet E., and Timothy S. O'Connell. "The Quality of Reflection in Student Journals: A Review of Limiting and Enabling Factors." *Innovative Higher Education* 35.4 (2010): 233-244.
- Efland, Arthur D. *Una Historia de la Educación del Arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Efland, Arthur D., Freedman, Kerry y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Ehrenberg, Felipe. *El arte de vivir del arte*. México, D.F.: Biombo Negro Editores, 2000.
- Escuela Nacional de Artes Plásticas. Universidad Nacional Autónoma de México. *Artes Visuales. Talleres. Expresiones Contemporáneas*. s.f. 30 de Agosto de 2012. <http://www.enap.unam.mx/carreras/artes_descripcion3.html>.
- . *Descripción de la Carrera. Artes Visuales*. s.f. 30 de Agosto de 2012. <<http://www.enap.unam.mx/carreras/artes.html>>.
- Fuentes Rojas, Elizabeth. «UNAM Junta de Gobierno.» 10 de Abril de 2014. <http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/facultad-de-artes-y-disenio/ElizabethFuentesRojas-sinteis-plan.pdf>. 29 de Abril de 2014.

García, Ana Gil, Ernestine Riggs, and Rosario Cañizales. «Metacognición: Punto De Ignición Del Lector Estratégico.» *Lectura Y Vida* 22.1 (2001): 28-35.

Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Trad. María Teresa Melero Nogués. Barcelona: Paidós, 1995.

–. *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y cómo deberán enseñar las escuelas*. Trad. Ferran Meler-Ortí. Barcelona: Paidós, 1991.

–. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.

–. «RE: MI´s theory and the complex thinking...» *Message to Victor(ia) Batres*. 23 de November de 2012. email.

–. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991.

Garfias Campos, Lauro. *Los aprendizajes en la ENAP: Una mirada a la forma en que aprenden los alumnos, como parte de la investigación: "Procesos de autorregulación del aprendizaje en artes y diseño desde la construcción metacognitiva en estudiantes de la ENAP"*. México, D.F., 16 de Enero de 2013. Presentación electrónica en formato PDF.

Harvard Graduate School of Education. «Project MUSE: Project Zero.» 27 de August de 2014. <http://www.pz.gse.harvard.edu/index.php>. <http://www.pz.gse.harvard.edu/project_muse.php>.

–. «Project Spectrum: Project Zero.» 27 de August de 2014. <http://www.pz.gse.harvard.edu/index.php>. <http://www.pz.gse.harvard.edu/project_spectrum.php>.

–. «Project SUMIT: Project Zero.» 27 de August de 2014. <http://www.pz.gse.harvard.edu/index.php>. <http://www.pz.gse.harvard.edu/project_sumit.php>.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la Investigación*. Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana, 2003.

Hinton, Christina, Koji Miyamoto y Bruno Della-Chiesa. «Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice.» *European Journal of Education* 43.1 (2008): 87-103.

- Hoffman, Donald D. *Inteligencia visual. Como creamos lo que vemos*. Paidós, 2000.
- Jacoby, Jacob and Michael S. Matell. "Three-point scales are good enough." *Journal of Marketing Research* VII (1971): 495-500.
- James, Alison. "Autobiography and narrative in personal development planning in the creative arts." *Art Design & Communication in Higher Education* 3.2 (2004): 103-118.
- Juárez Servín, Mauricio de Jesús. «Oficio. ENAP/FAD/145/2014.» *Envío de información*. México, D.F.: Facultad de Artes y Diseño. Secretaría General, 1 de Abril de 2014. Oficio.
- Kauko, Jaako. «Complexity in higher education politics: bifurcations, choices and irreversibility.» *Studies in Higher Education* (2013): 1-17.
- Kuhn, Lesley. «Complexity and Educational Research: A critical reflection.» *Educational Philosophy and Theory* 40.1 (2008): 177-189.
- Lehmann, Donald R. and James Hulbert. "Are three-point scales always good enough?" *Journal of Marketing Research* IV (1972): 444-446.
- Macías Hernández, Jesús. *Rasgos y evolución de los perfiles formativos en la ENAP*. México, D.F., 17 de Octubre de 2013. Presentación electrónica.
- Maciewicz, Raymond and Joseph B. Martin. "15 Pain: Pathophysiology and management." *Harrison's Principles of Internal Medicine. Twelfth edition*. Ed. Jean D et al. Wilson. New York: Mc Graw-Hill, 1991. 93-98.
- Manzano Águila, José Daniel. «Plan de Desarrollo 2010-2014.» s.f.
http://www.fad.unam.mx/plan_desarrollo.php. 16 de Mayo de 2014.
- Marín Viadel, Ricardo. *Investigación en Educación Artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.
- Marshall, Julia y D' Adamo, Kimberley. "Art Practice as Research in the Classroom." *Art Education* (2011): 12-18.

- Mason, Mark. «Complexity Theory and the Philosophy of Education.» *Educational Philosophy and Theory* 40.1 (2008): 4-18.
- . «What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change?» *Educational Philosophy and Theory* 40.1 (2008): 35-49.
- Maturana R, Humberto y Francisco Varela G. *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994.
- . *El Árbol del Conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, 1984.
- Maturana, Humberto R. y Gloria D. Guilloff. «The quest for the intelligence of intelligence.» *Journal of Social and Biological Structures* 3.2 (1980): 135-148.
- Merlin, Donald. "Art and cognitive evolution." *Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Ed. Mark Turner. Cary: Oxford University Press, 2006. 3-20.
- Monroy de la Rosa, Victor Manuel Mtro. *Planteamiento del proyecto* Victor Batres Prieto. 06 de Marzo de 2013.
- Moreno, Juan Carlos. «Fuentes, Autores y Corrientes Que Trabajan La Complejidad.» Velilla, Compl. Marco Antonio. *Manual de Iniciación al Pensamiento Complejo*. Bogotá: ICFES, UNESCO y Corporación para el Desarrollo Complexus, 2002. 11-23.
- Morin, Edgar. «Introducción al pensamiento complejo.» 1994. www.pensamientocomplejo.com.ar. 26 de Noviembre de 2012.
 <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte2.pdf>.
- . *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- . *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.

–. *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO, 1999.

Morrison, Keith. «Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory.» *Educational Philosophy and Theory* 40.1 (2008): 19-34.

Orozco, José Clemente. *Cuadernos*. Coord. Raquel Tíbol. México, D.F.: Editorial Planeta, 2010.

Osberg, Deborah, Gert Biesta y Paul Cilliers. «From Representation to Emergence: Complexity challenge to the epistemology of schooling.» *Educational Philosophy and Theory* 40.1 (2008): 213-227.

Padrón Nápoles, Carmen I. «Desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva basada en modelos.» 01 de Junio de 2009. <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/5679>. Ed. Universidad Carlos III de Madrid. Doctorado en Ciencia y Tecnología Informática. Documento en formato PDF.

Perrenoud, Phillipe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, D.F: Editorial Graó / Colofón, 2011.

Pigrum, Derek y Stables, Andrew. "Qualitative Inquiry as Gegenwerk: Connections Between Art and Research." *International Journal of Qualitative Methods* 4.1 (2005): 1-15.

Ponticell, Judith A. "Enhancers and inhibitors of teacher risk taking: A case study." *Peabody Journal of Education* 78.3 (2003): 5-24.

Quesada, Francisco. «"De Francisco Quesada.".» *Mensaje a Victor (Victoria) Batres Prieto*. 27 de Enero de 2013. email.

–. «"De Francisco Quesada.".» *Mensaje a Victor (Victoria) Batres Prieto*. 08 de Febrero de 2013. email.

Rahbarnia, Freydoon, Salehe Hamedian y Farzad Radmehr. «A Study on the relationship between multiple Intelligences and mathematical problem solving based on Revised Bloom Taxonomy.» *Journal of Interdisciplinary Mathematics* 17.2 (2014): 109-134.

Ramón y Cajal, Santiago. *Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1971.

- Robinson, Anne. "Underwriting: An Experiment In Charting Studio Practice." *Journal of Visual Arts Practice* 8.1-2 (2009): 59-74.
- Rossett, Allison and Jeannette Gautier-Downes. *A handbook of Job Aids*. San Francisco: Pfeiffer, 1991.
- Rossett, Allison and Lisa Schafer. "Job aids and performance support: the convergence of learning and work." *International Journal of Learning Technology* 2.4 (2006): 310-328.
- Sözen, Hasan, Merve Sözen and Atilla Tekat. "Comparison of the profiles of the potential teachers in different disciplines based on multiple intelligences theory (Samsun City Sample)." *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009): 943-948.
- UNESCO / Corporación para el desarrollo complexus. *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Ed. Marco Antonio Velilla. Bogotá: UNESCO / Corporación para el desarrollo complexus, 2002.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Administración Escolar. «Descripción Sintética del Plan de Estudios. Licenciatura en Artes Visuales.» 16 de Abril de 2010. https://www.dgae.unam.mx/planes/f_artes_plasticas/Artesvis.pdf. 30 de Agosto de 2012.
- University of Arts London. *Visual Directions*. 2007. 30 Enero 2013. <<http://cltd-web2.arts.ac.uk/cetl/visual-directions>>.
- Visser, Beth A. y cols. "Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test." *Intelligence* 34 (2006): 487-502.
- Watson, Alan H.D. «What can studying musicians tell us about motor control of the hand?» *Journal of Anatomy* 208 (2008): 527-542.
- Watton, Pete, Jane Collings and Jenny Moon. "Reflective writing: University of Exeter." Abril 2001. 22 Enero 22. <<http://www.exeter.ac.uk/fch/work-experience/reflective-writing-guidance.pdf>>.
- Williams, Peter L. y Roger Warwick. *Gray Anatomia*. Vol. II. Barcelona: Salvat Editores, S.A., 1985.

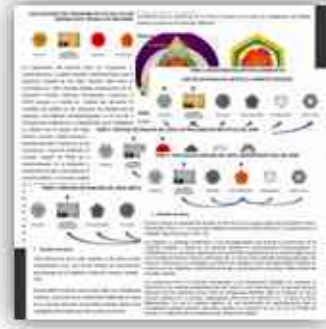
Winters, Tara. "Facilitating Meta-learning in Art and Design Education." *International Journal of Arts & Design Education* 30.1 (2011): 90-101.

Zabalza, Miguel A y Ma Ainocha Zabalza Cerderiña. *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea, 2010.

**No hay cuestiones agotadas, sino hombres agotados en las
cuestiones
(Santiago Ramón y Cajal, 27)**



ANEXOS



ANEXO A

Guía docente

y

Unidades temáticas

GUÍA DOCENTE DEL PROGRAMA PILOTO DE UTILIZACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO BASADO EN EL MODELO DE VENTANAS MÚLTIPLES (MVM)



La organización del proyecto piloto de “Evaluación y utilización de una herramienta de cuestionamiento y análisis cognitivo multidimensional para la investigación artístico-narrativa en la Educación Superior de las Artes Visuales” tiene como sustento teórico mi tesis de grado de Licenciatura en Artes Visuales titulada “Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística. Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo” (2010) propuse un modelo de análisis que denominé “Modelo de Ventanas Múltiples” (MVM) resultado del análisis de las relaciones las Inteligencias Múltiples (IM) con la Inteligencia visuo-espacial y los sistemas sensorceptuales; el uso de las capacidades y habilidades emocionales (Inteligencias intrapersonal e interpersonal) como facilitadores del proceso aprendizaje-enseñanza y su relación con el manejo del riesgo, la incertidumbre y la yuxtaposición cognitivo-emotiva en el trinomio proceso plástico-producto plástico-persona (estudiante o artista visual); los sistemas sensorceptuales (incluyendo la educación multimodal y el uso de metáforas y su relación con la experiencia y cognición estéticas); además de considerar la importancia de la metacognición en el proceso creativo. El MVM se conceptualizó como una herramienta de investigación y cuestionamiento en la educación artística apelando a la educación centrada en el individuo, socioconstructivista y posmoderna. El MVM tiene una estructura concéntrica que permite analizar el producto plástico o el proceso plástico a través de la alineación de los diferentes elementos de cada nivel cognitivo del modelo de acuerdo al enfoque que se quiera investigar (Batres, 105-132) (**Figura 1**). Si bien en mi tesis describí algunos ejemplos teóricos de aplicación del modelo analizando mi obra plástica; debido a que el modelo no ha sido puesto a prueba en el contexto pedagógico es precisamente este el origen del problema de esta investigación. El primer acercamiento para abordar el problema de su evaluación ha sido el desarrollo de dos

prototipos de material didáctico de bajo costo que consideran la potencialidad del modelo para ser utilizado como medio de investigación artístico-narrativa a través del acceso *narrativo* y el uso del concepto de una Carpeta-Proceso. Se propone evaluar uno de los prototipos (**Figura 2**) a través de una prueba piloto en alumnos y/o profesores de licenciatura en la ENAP, por lo que este proyecto se ubica en el Campo Disciplinario de la *Didáctica para la enseñanza de las artes y el diseño* en la Línea de investigación del *Análisis, estudio y producción de materiales didácticos*.



Figura 1 (Modelo Teórico)

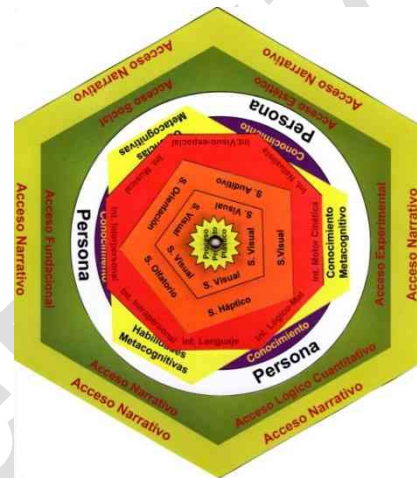


Figura 2 (Prototipo 2)

TEMAS O EPÍGRAFES DEL PILOTO

Unidad temática 1: Introducción

Unidad temática 2: Investigación Artístico-Narrativa y uso de la Carpeta-Proceso (bitácora de artista)

Unidad temática 3: Nivel de análisis de Inteligencias Múltiples

Unidad temática 4: Nivel de análisis sensorperceptual

Unidad temática 5: Nivel de análisis metacognitivo

Unidad temática 6: Nivel de análisis cognitivo-personal

Unidad temática 7: Puntos de acceso

Aplicación de cuestionario de retroalimentación del piloto

COMPETENCIAS

- 1) Objetivos o competencias relacionados con conocimientos o habilidades a adquirir durante el proyecto piloto (propios de la materia):
 - a) Se fomentarán las capacidades de aprendizaje, investigación y autoreflexión analítica y autocrítica en el proceso creativo y la obra plástica a través del aprendizaje multimodal sensorial.
 - b) Se fomentarán las capacidades de aprendizaje, investigación y autoreflexión analítica y autocrítica en el proceso creativo y la obra plástica a través del aprendizaje multimodal que proporciona la Teoría de Inteligencias Múltiples.
 - c) Se fomentará el desarrollo de habilidades metacognitivas, la capacidad de conciencia sobre las creencias y conocimiento metacognitivos durante el proceso creativo, bajo la premisa de que el proceso creativo es un proceso metacognitivo por naturaleza.
 - d) Se estimulará la capacidad heurística y de especulación en la producción, la investigación y el análisis de obra mediante el uso del concepto de Puntos de Acceso de Gardner.
 - e) Se fomentará la capacidad para documentar el proceso creativo a través de una carpeta proceso (bitácora de artista) como herramienta para estimular la (auto) reflexión analítica y (auto) crítica a través de la estrategia de la Investigación artístico-narrativa. (Uso de Acceso Narrativo de Gardner)

- 2) Objetivos o competencias relacionados con competencias generales:
 - a) En el ámbito de las competencias instrumentales, se incidirá en la *capacidad de comunicación oral y escrita* a través de la utilización de la investigación artístico-narrativa como método de investigación cualitativa dentro del proceso creativo mediante el uso de la carpeta-proceso o bitácora de artista.
 - b) Se estimulará la *capacidad de análisis y síntesis* y las *habilidades de manejo de información* mediante la revisión de lecturas obligatorias.

- c) Se utilizará la investigación artístico-narrativa y la bitácora de artista como medio para incidir en la *resolución de problemas* (como competencia instrumental) y en el desarrollo de habilidades de *autocrítica* y *autoanálisis* (como competencia interpersonal).
- d) En el ámbito de las competencias sistémicas se incidirá en la *capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica*, en las *habilidades de investigación*, en la *capacidad para aprender*, en la *capacidad para adaptarse a nuevos contextos* (ruptura de conductas estereotipadas, manejo de capacidades emocionales y sentido de riesgo e incertidumbre), en la *capacidad para generar nuevas ideas* (creatividad) y en la *habilidad para trabajar autónomamente* a través del trabajo práctico.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Exposición oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Exposición audiovisual	<input checked="" type="checkbox"/>
Ejercicios dentro de clase	<input checked="" type="checkbox"/>
Ejercicios fuera del aula	<input checked="" type="checkbox"/>
Lecturas obligatorias	<input checked="" type="checkbox"/>
Trabajo de investigación	<input type="checkbox"/>
Prácticas de taller o laboratorio	<input checked="" type="checkbox"/>
Prácticas de campo	<input type="checkbox"/>
Experimentación y registro del proceso creativo	<input checked="" type="checkbox"/>

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

UNIDAD TEMÁTICA 1: INTRODUCCIÓN

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso.

UNIDAD TEMÁTICA 2: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-NARRATIVA Y USO DE LA CARPETA-PROCESO (BITÁCORA DE ARTISTA)

- Agra Pardiñas, María de Jesús. "El vuelo de la mariposa: La investigación Artístico-Narrativa como Herramienta de Formación." En Investigación en Educación

Artística. Ed. Ricardo Marín Viadel. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.

- Batres Prieto, Víctor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso.
- Catterall, James S. "Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts." Journal of Learning Through the Arts 1:1 (2006): 1-10.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents." Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.
- Gardner, Howard. Educación Artística y Desarrollo Humano. México, D.F.: Paidós, 1998.
- . Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós,1995.
- . La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós 1993.
- Keeney P., Bradford. Estética del Cambio. Barcelona: Paidós, 1994.
- Munro Henry, Petra. "Narrative as Inquiry." The Journal of Educational Research 103 (2010): 72–80.
- Pigrum, Derek. "Drawing, Dasein and the 'Ready-to-Hand'." Studies in Material Thinking 4 (2010): 1-18.
<http://www.materialthinking.org/sites/default/files/papers/DerekPigrum.pdf>
- Zamora Águila, Fernando. Filosofía de la Imagen: Lenguaje, imagen y representación. México, D.F.: UNAM, 2010.

UNIDAD TEMÁTICA 3: NIVEL DE ANÁLISIS DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

- "Adult Multiple Intelligences." pzweb.harvard.edu. 2010.Harvard Graduate School of Education. 27 Oct 2011 <http://pzweb.harvard.edu/Research/AMI.htm>
- Armstrong, Thomas. Inteligencias Múltiples en el Aula. México D.F.: Paidós, 2009.

- Barrington, Ernie. "Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help". Teaching in Higher Education 9.1 Oct. (2004): 421-434
- Batres Prieto, Víctor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F.: UNAM, 2010. Impreso
- Burns, David D. Sentirse bien. Una nueva fórmula contra las depresiones. México, D.F.: Paidós, 2003.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents". Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.
- Ellis, Albert, Eliot Abrahams. Terapia Racional Emotiva. 8a Reimpresión Colombia: Editorial Pax, 2001.
- Ellis, Albert. "Rational Emotive Behavior Therapy as an Internal Control Psychology." Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy 18.1 (Spring 2000):19-38
- Gardner, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Barcelona: Paidós, 1987.
 - . Educación Artística y Desarrollo Humano. México, D.F.: Paidós, 1998.
 - . Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós, 1995.
 - . La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós 1993.
- Nucci, Christine. "The Rational Teacher: Rational Emotive Behavior Therapy in Teacher Education." Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy 20.1 (Spring 2002):15-32
- Papastephanou, M. "Education, risk and ethics." Ethics and Education 1.1 (2006): 47-63
- Spendlove, David. "A Conceptualisation of Emotion within Art and Design Education: A Creative, Learning and Product-Orientated Triadic Schema." Journal of Art & Design Education. 26.2 (2007):155-166

UNIDAD TEMÁTICA 4: NIVEL DE ANÁLISIS SENSOPERCEPTUAL

- Alder, Harry. Handbook for NLP: A Manual for Professional Communicators. GBR: Gower Publishing Limited, 2002
- Batres Prieto, Víctor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F.: UNAM, 2010. Impreso.
- Cheang Henry S., Pell Marc D. "The Sound of Sarcasm." Speech Communication 50 (2008): 366-381.
- Fourez, Gérard. Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid: Narcea, 2008.
- Gage, John. "13. The Sound of Colour." Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction. London: Thames and Hudson, 2001. 227-246. Impreso.
- González Ochoa, César. "1. Factores de la Percepción." Apuntes acerca de la representación. México, D.F.: UNAM, 2001. 5-12. Impreso
- Hardy, Tom. "Chapter 7: The knowing body: Art as Integrative System of Knowledge." Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Bristol: Intellect Books, 2006. 77-91. Ebrary. Web.
- Ortiz, MJ "Teoría Integrada de la Metáfora Visual." Comunicación y Sociedad XXIII:2 (2010): 97-125

UNIDAD TEMÁTICA 5: NIVEL DE ANÁLISIS METACOGNITIVO

- Batres Prieto, Víctor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F. UNAM, 2010. Impreso.
- Danvers, John. Chapter 7: The Knowing Body: Arts as an Integrative System of Knowledge. En Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Ed. Tom Hardy. Bristol, GBR: Intellect Books, 2006.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents". Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.

- Fourez, Gérard. Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstrutivista. Madrid: Narcea, 2008.
- Georghiades, Petros. "From The General to th Situated: Three Decades of Metacognition". International Journal of Science Education 26.3 (2004): 365-383
- Merlin, Donald. "Art and Cognitive Evolution." En Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity. Ed. MarkTurner. New York: Oxford University Press, 2006. <http://site.ebrary.com/lib/gdc/Doc?id=10160502&ppg=20>

UNIDAD TEMÁTICA 6: NIVEL DE ANÁLISIS COGNITIVO-PERSONAL

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F. UNAM, 2010. Impreso.
- Danvers, John. Chapter 7: The Knowing Body: Arts as an Integrative System of Knowledge. En Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Ed. Tom Hardy. Bristol, GBR: Intellect Books, 2006.
- Nina-Estrella, Ruth. "¿Que Nos Mantiene Juntos? Explorando el Compromiso y Las Estrategias De Mantenimiento en la Relación Marital." Revista Intercontinental De Psicología y Educación 13.2 (2011): 197-220.
- Merlin, Donald. "Art and Cognitive Evolution." En Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity. Ed. MarkTurner. New York: Oxford University Press, 2006. <http://site.ebrary.com/lib/gdc/Doc?id=10160502&ppg=20>

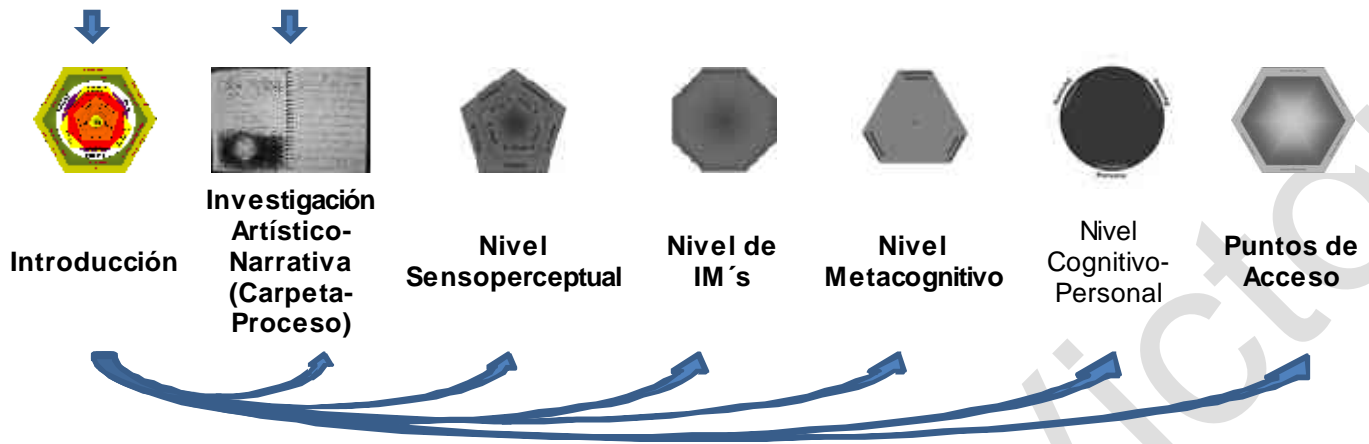
UNIDAD TEMÁTICA 7: PUNTOS DE ACCESO

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents". Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.
- Gardner, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Barcelona: Paidós, 1987.
- . Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós,1995.

- . La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós 1993.

Batres Prieto Victor

TEMA 1: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE USO DEL MVM



1. Sentido del tema

La importancia de este tema radica en la presentación de las bases teóricas que sustentan al prototipo de material didáctico del Modelo de Ventanas Múltiples (MVM); así la presentación del marco conceptual y las partes y función de cada una de las partes del material didáctico. En esta sesión se entregará el material de trabajo a cada uno de los alumn@s. Este tema se relaciona con todas las unidades temáticas.

2. Subtemas

- Teoría de Inteligencias Múltiples y su correlación con el concepto de "Inteligencia Visual" de Donald D. Hoffmann
- Relaciones de las Inteligencias Múltiples y los Sistemas sensor perceptuales
- Descripción del Modelo de Ventanas Múltiples. Partes y uso del Prototipo de Material didáctico.

3. Materiales para estudiar el tema

- Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, el tema puede complementarse mediante la lectura de los siguientes capítulos: Capítulo 1. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y el Capítulo 2. La Inteligencia Visual y sus relaciones con otras inteligencias. En Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso.

4. Actividades a Desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor.

5. Competencias trabajadas

Por tratarse de un tema introductorio y descriptivo no se incide en alguna de las competencias. En todo caso podrá incidir en la capacidad para aprender y en la capacidad de análisis y síntesis dentro de las competencias sistémicas.

6. Dificultades principales

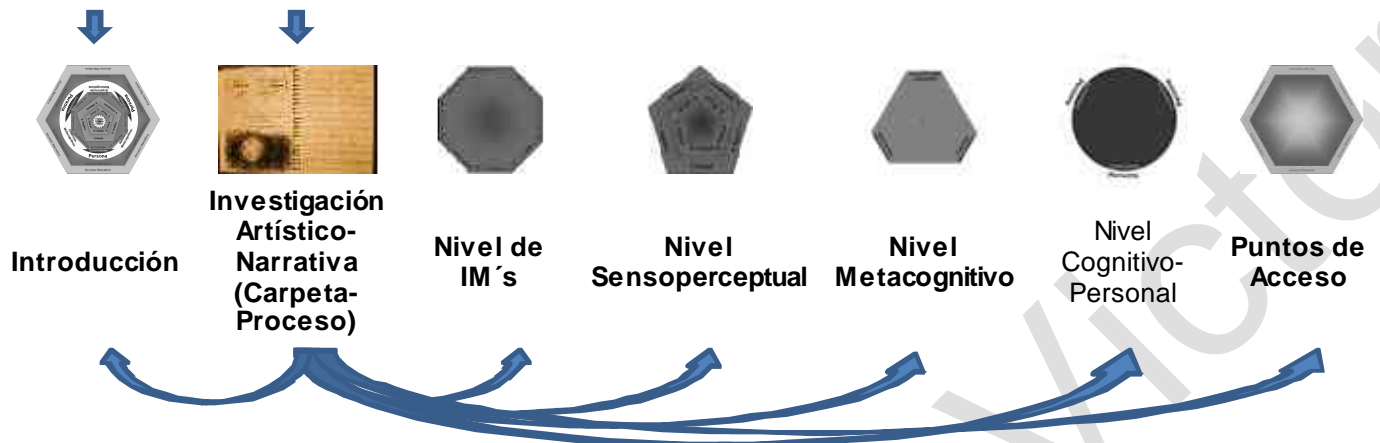
Se trata de un tema eminentemente descriptivo en el cual no se prevé que se encuentren dificultades destacables.

7. Bibliografía

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso

TEMA 2: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-NARRATIVA

(USO DE BITÁCORA DE ARTISTA O CARPETA PROCESO)



8. Sentido del tema

El Dr. Fernando Zamora Águila nos indica tras hacer una revisión de las relaciones del lenguaje, el pensamiento, el conocimiento y la realidad y al hablar del logocentrismo, el iconocentrismo y las confluencias de la palabra y la imagen:

“Palabras e imágenes están condenadas a vivir juntas. Nosotros somos animales verbo-visuales. Para nuestra especie, desarrollarse es tanto aprender a hablar y escuchar como aprender a imaginar y ver...es más difícil explicar por separado la verbalización y la imaginación que explicarlas conjuntamente: cada una implica a la otra” (Zamora Águila, 97).

En el mismo sentido Bradford P. Keeney nos indica que “las descripciones de la experiencia basadas en los sentidos están siempre vinculadas a alguna especie de sistema simbólico interiorizado -como el lenguaje que empleamos-, el cual determina ciertas maneras particulares de “confrontar el mundo” a través de los propios sentidos” (61).

El uso de la narrativa por los artistas, como resultado de sus reflexiones sobre su proceso creativo no es nuevo, baste mencionar la compilación de manuscritos de Leonardo Da Vinci editados como “Cuaderno de Notas” y los “Cuadernos de José Clemente Orozco” organizados y prologados por Raquel Tibol (editados en 1983 y en 2010).

El enfoque de uso de un Material didáctico basado en el MVM como herramienta de investigación narrativa se relaciona con la Investigación Educativa Basada en las Artes, que enfatiza las cualidades estéticas, la búsqueda de nuevas posibilidades de representación y que es sensible a las cualidades sensoriales de los fenómenos que se estudian; busco utilizar un enfoque cercano a las "Narrativas personales", la Autoetnografía y otras formas de "escrituras del yo" (Marín Viadel 248-250), basado en la investigación Artístico-Narrativa, concebida como una herramienta de formación en investigación en la Educación Artística que además de acercarse a los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento artístico de los alumnos, también es un modelo de investigación educativa que permite extender la escritura del yo hacia ámbitos y formas artísticas visuales y audiovisuales (Agra Pardiñas 137-140) bajo una visión socioconstructivista en la que el alumno se convierte en el investigador y utiliza la narrativa para incrementar la autoconciencia, el autoconocimiento y la verbalización sus pensamientos y su diálogo interno en el proceso creativo (o el análisis crítico de la obra) entendido al arte como "una actividad metacognitiva" (James S. Catterall, 1).

Se propone la utilización de una *carpeta-proceso* o bitácora de artista como una forma de documentar el proceso creativo y como una herramienta de investigación artístico-narrativa durante el uso del material didáctico basado en el MVM. La carpeta-proceso ha sido definida por Howard Gardner como: una forma de captar las etapas y fases a través de las cuales los estudiantes pasan durante el desarrollo de un proyecto, de un producto artístico que contiene sus ideas iniciales, sus bocetos iniciales, intermedios y finales, sus críticas externas y autocríticas y sugerencias a manera de diario. (La Mente 238-239)(Educación Artística 83-85)(Inteligencias Múltiples 160-163)

9. Subtemas

- a) Pensamiento reflexivo.
- b) Investigación Artístico-Narrativa y la Carpeta-proceso (bitácora de artista).

10. Materiales para estudiar el tema

Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, complementándolo con las lecturas obligatorias.

11. Actividades a desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor. Los alumnos realizarán lecturas obligatorias las cuales serán analizadas y discutidas en clase.

Componente práctico:

Se buscará hacer conciencia sobre la importancia del uso de la narrativa, la comunicación escrita y la investigación artístico-narrativa como una forma en la que el alumno se convierte en el investigador y utiliza la narrativa para incrementar la autoconciencia, el autoconocimiento, la autoreflexión y la verbalización sus pensamientos y su diálogo interno en el proceso creativo; y como una forma de captar las etapas y fases a través de las cuales los estudiantes pasan durante el desarrollo de un proyecto, de un producto artístico que contiene sus ideas iniciales, sus bocetos iniciales, intermedios y finales, sus críticas externas y autocríticas y sugerencias a manera de diario.

Los alumnos utilizarán una carpeta-proceso o bitácora de artista el prototipo de material didáctico como herramienta de documentación del cuestionamiento dirigido a su proceso creativo a través de cada uno los niveles de análisis del MVM (niveles sensorial, de inteligencias múltiples, metacognición y puntos de acceso).

12. Competencias trabajadas

Se trabajan sobre todo las competencias 1e); 2a), b), c) y d)

13. Dificultades principales

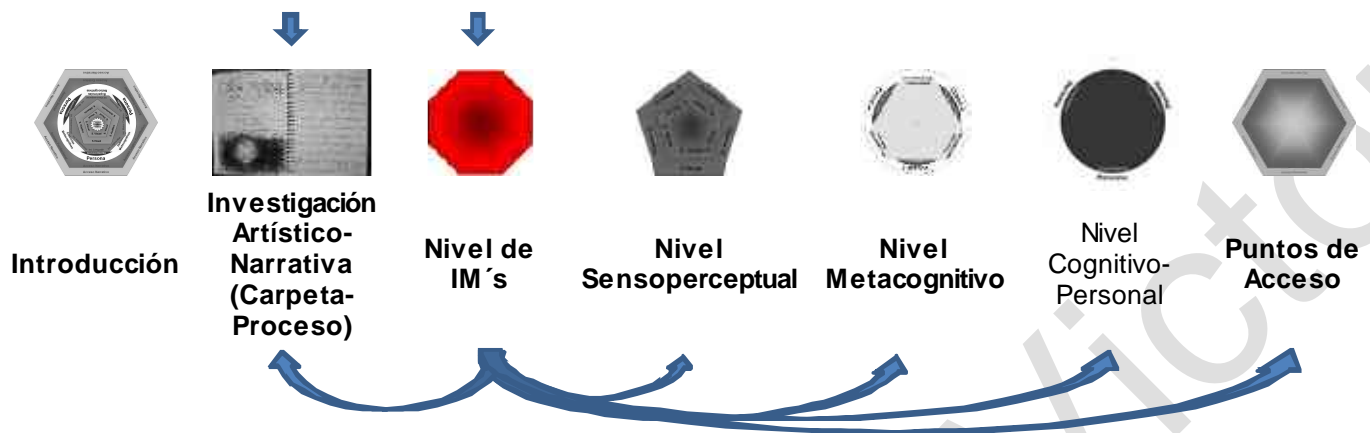
Se trata de un tema predominantemente descriptivo en el cual no se prevé que se encuentren dificultades destacables.

14. Bibliografía

- Agra Pardiñas, María de Jesús. "El vuelo de la mariposa: La investigación Artístico-Narrativa como Herramienta de Formación." En Investigación en Educación Artística. Ed. Ricardo Marín Viadel. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Sociocognitvismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso.
- Catterall, James S. "Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts." Journal of Learning Through the Arts 1:1 (2006): 1-10.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents." Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.
- Gardner, Howard. Educación Artística y Desarrollo Humano. México, D.F.: Paidós, 1998.
- . Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós,1995.
- . La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós 1993.
- Keeney P., Bradford. Estética del Cambio. Barcelona: Paidós, 1994.
- Munro Henry, Petra. "Narrative as Inquiry." The Journal of Educational Research 103 (2010): 72–80.
- Pigrum, Derek. "Drawing, Dasein and the 'Ready-to-Hand'." Studies in Material Thinking 4 (2010): 1-18.
<http://www.materialthinking.org/sites/default/files/papers/DerekPigrum.pdf>
- Sánchez Sierra, Sandra Isabel, María Teresa Santos, and María Victoria Ariza De Encinales. "Reflexionar Para Mejorar El Acto Educativo. (Spanish)." Educación Y Educadores 8.(2005): 145-159. *Education Research Complete*. Web. 6 Feb. 2013.
- Zamora Águila, Fernando. Filosofía de la Imagen: Lenguaje, imagen y representación. México, D.F.: UNAM, 2010.

TEMA 3: VENTANA DE ANÁLISIS DEL NIVEL DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DEL MVM



15. Sentido del tema

Howard Gardner y sus cols. han analizado las implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en el campo de la educación (especialmente en la educación primaria y secundaria), y al tratar de esbozar la proyección hacia el futuro en la educación y la Teoría de Inteligencias Múltiples destacan la importancia y la necesidad de estudiar no sólo el contexto cultural, sino tener en consideración que los seres humanos se desenvuelven en contextos múltiples y de diferentes niveles (país, comunidad, aula y familia) que "reclaman y nutren distintos vectores y conjuntos de inteligencias" pues ellos modifican y conforman sus inclinaciones (Gardner, Inteligencias Múltiples 263). Siguiendo esta idea, Gardner resalta la necesidad de una orientación hacia el alumno con base en las capacidades de las inteligencias múltiples:

Es de la máxima importancia que reconozcamos y alimentemos toda la variedad de inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias (Gardner, Inteligencias Múltiples 30).

Howard Gardner en su libro Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica (33) define y contextualiza la teoría de inteligencias múltiples de la siguiente manera:

1. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en

una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación que conduce a dicho objetivo.

2. La teoría de inteligencias múltiples pluraliza el concepto tradicional (de inteligencia).
3. La teoría de las IM se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas.
4. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana.
5. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. La tendencia biológica a participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural.

Ernie Barrington Ernie Barrington del Centro para el Desarrollo Profesional de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda en su artículo "Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligences Theory can help" publicado en 2004 pone la atención en la necesidad de aplicar la Teoría de Inteligencias Múltiples en el contexto de la educación superior dentro de las universidades.

Se propone un abordaje multimodal a través de las inteligencias múltiples dentro del proceso creativo mediante la alfabetización y la autoconciencia en el tema de las inteligencias múltiples. Se busca el cuestionamiento del proceso creativo y de la obra plástica a través de cada una de las inteligencias múltiples dentro de las artes visuales.

El objetivo general del tema es la utilización del material didáctico del MVM como herramienta instrumental para la utilización de las Inteligencias Múltiples dentro del proceso creativo mediante la investigación artístico narrativa.

16. Subtemas

- a) Teoría de Inteligencias Múltiples y relaciones de cada una de las IM y los sistemas sensorceptuales a partir de la correlación con el concepto de Inteligencia Visual de Donald D. Hoffman

- b) Utilización del nivel de Inteligencias Múltiples del material didáctico como herramienta de cuestionamiento para la investigación artístico-narrativa en el proceso creativo

17. Materiales para estudiar el tema

Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, complementándolo con las lecturas obligatorias.

18. Actividades a desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor. Los alumnos realizarán lecturas obligatorias las cuales serán analizadas y discutidas en clase.

Componente práctico: Se aplicará el "Inventario de IM para adultos" como una estrategia de autoconocimiento de las preferencias de utilización de cada una de las inteligencias múltiples.

Se buscará hacer conciencia sobre la importancia de las capacidades emocionales (Inteligencias Intrapersonal y Interpersonal) y del sentido de manejo de riesgo controlado e incertidumbre dentro del proceso creativo. Así como la utilización de herramientas cognitivo-conductuales para la ruptura de conductas estereotipadas dentro del proceso creativo.

Los alumnos utilizarán el prototipo de material didáctico como herramienta de cuestionamiento durante la experimentación del proceso creativo a través de ejercicios dentro y fuera de clase, y el registro del proceso creativo y auto reflexivo a través de la investigación artístico-narrativa y la utilización de la bitácora de artista (carpeta proceso) durante el cuestionamiento dirigido a su proceso creativo a través de cada una de las inteligencias múltiples. Se buscará además que el alumno haga conciencia y reflexione sobre las diferentes inteligencias múltiples durante su proceso creativo.

19. Competencias trabajadas

Se trabajan sobre todo las competencias 1b) y e); 2a), b), c) y d)

20. Dificultades principales

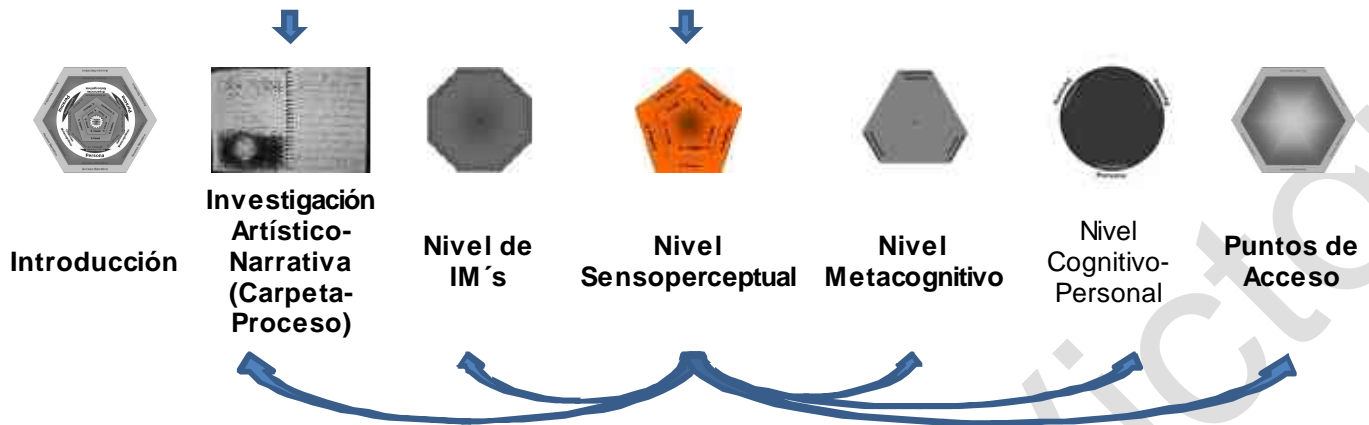
Quizás la principal dificultad se encuentre en el manejo de la Inteligencia emocional y la ruptura de conductas estereotipadas dentro del proceso creativo.

21. Bibliografía

- "Adult Multiple Intelligences." pzweb.harvard.edu. 2010. Harvard Graduate School of Education. 27 Oct 2011 <http://pzweb.harvard.edu/Research/AMI.htm>
- Armstrong, Thomas. *Inteligencias Múltiples en el Aula*. México D.F.: Paidós, 2009.
- Barrington, Ernie. "Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help". *Teaching in Higher Education* 9.1 Oct. (2004): 421-434
- Batres Prieto, Víctor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F.: UNAM, 2010. Impreso
- Burns, David D. *Sentirse bien. Una nueva fórmula contra las depresiones*. México, D.F.: Paidós, 2003.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents". *Educational Psychology Review* 12.3 (2000):339-359.
- Ellis, Albert, Eliot Abrahams. *Terapia Racional Emotiva*. 8a Reimpresión Colombia: Editorial Pax, 2001.
- Ellis, Albert. "Rational Emotive Behavior Therapy as an Internal Control Psychology." *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 18.1 (Spring 2000):19-38
- Gardner, Howard. *Arte, Mente y Cerebro*. Barcelona: Paidós, 1987.
 - o . *Educación Artística y Desarrollo Humano*. México, D.F.: Paidós, 1998.
 - o . *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós, 1995.
 - o . *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós 1993.
- Nucci, Christine. "The Rational Teacher: Rational Emotive Behavior Therapy in Teacher Education." *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 20.1 (Spring 2002):15-32

- Papastephanou, M. "Education, risk and ethics." *Ethics and Education* 1.1 (2006): 47-63
- Spendlove, David. "A Conceptualisation of Emotion within Art and Design Education: A Creative, Learning and Product-Orientated Triadic Schema." *Journal of Art & Design Education*. 26.2 (2007):155-166

TEMA 4: VENTANA DE ANÁLISIS DEL NIVEL SENSORPERCEPTUAL DEL MVM



22. Sentido del tema

Arnheim resalta la necesidad de rescatar “el don de ver las cosas a través de los sentidos” (Arte y Percepción Visual, 11). La educación estética de acuerdo a Herbert Read es “la educación de los sentidos” (Educación por el Arte, 33).

Se propone un abordaje multimodal a nivel sensorperceptual que permita la construcción de la cognición estética a través de los sentidos mediante la autoconciencia sensorperceptual, la comprensión de la jerarquía organizativa de los sentidos dependiente de la epistemología actual que privilegia al sistema visual en detrimento del uso de los otros sistemas sensorperceptuales. Se busca la construcción de analogías y transferencia cognitiva a nivel sensorperceptual mediante la construcción de metáforas y metonimias primarias y secundarias en el proceso creativo dentro de las artes visuales.

Las relaciones entre los sistemas perceptuales y las Inteligencias Múltiples nos permiten la construcción de nuestras representaciones del mundo a nivel multimodal por lo que este tema se relaciona con los siguientes temas: Nivel de Inteligencias Múltiples. Bajo el concepto de que el proceso artístico es un proceso metacognitivo este tema se relaciona con el tema del Nivel Metacognitivo. Ya que el material didáctico es una herramienta de cuestionamiento para la investigación artístico-narrativa este tema también se relaciona con el uso de los Puntos de Acceso y la utilización de la carpeta-proceso (bitácora de artista).

El objetivo general del tema es la utilización del material didáctico del MVM como herramienta de cuestionamiento y auto reflexión sobre la cognición multimodal a nivel sensorperceptual dentro del proceso creativo mediante la investigación artístico narrativa.

23. Subtemas

- Cognición estética y sistemas sensorperceptuales

- b) Sinestesia y experiencias similares a la sinestesia
- c) Sistemas de representación a nivel sensorperceptual y Submodalidades sensoriales
- d) Teoría de metáfora primaria, teoría integrada de la metáfora visual y metonimias
- e) Utilización del nivel Sensorperceptual del material didáctico como herramienta de cuestionamiento para la investigación artístico-narrativa

24. Materiales para estudiar el tema

Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, complementándolo con las lecturas obligatorias.

25. Actividades a desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor; los alumnos realizarán lecturas obligatorias las cuales serán analizadas y discutidas en clase.

Componente práctico: Se aplicará el "Cuestionario para identificar el tipo de inteligencia de percepción dominante" como una estrategia de autoconocimiento de las preferencias de utilización de los sistemas de representación según la PNL.

Los alumnos utilizarán el prototipo de material didáctico como herramienta de cuestionamiento durante la experimentación del proceso creativo a través de ejercicios dentro y fuera de clase, y el registro del proceso creativo y auto reflexivo a través de la investigación artístico-narrativa y la utilización de la bitácora de artista (carpeta proceso) durante la elaboración de metáforas visuales primarias y secundarias. Se buscará además que el alumno haga consciencia y reflexione sobre las diferentes submodalidades sensoriales durante su proceso creativo.

26. Competencias trabajadas

Se trabajan sobre todo las competencias 1a) y e); 2a), b), c) y d)

27. Dificultades principales

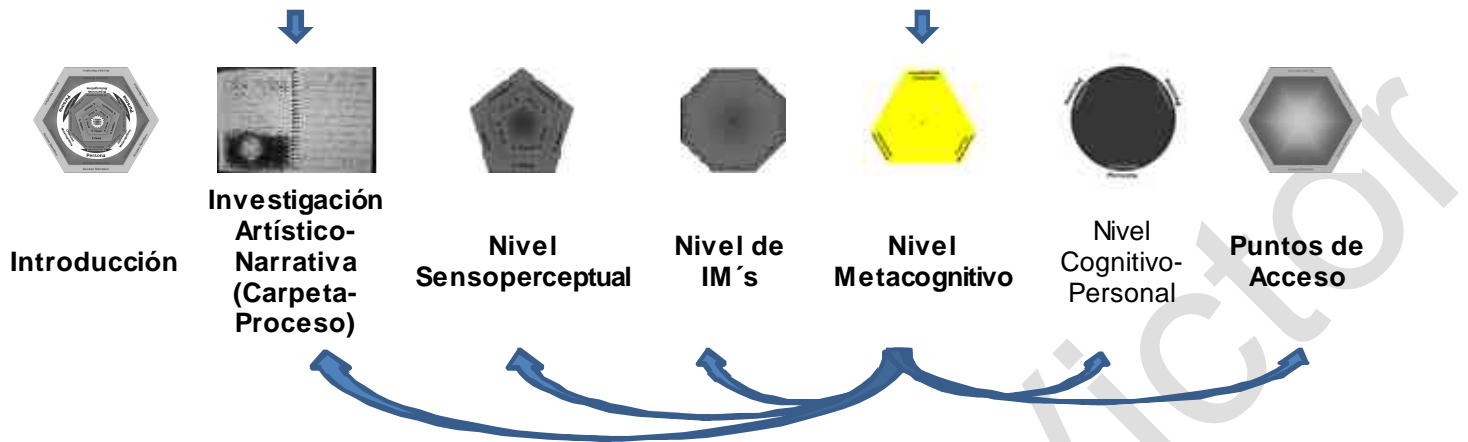
Quizás la principal dificultad se encuentre en el manejo de los conceptos de las metáforas multimodales y su aplicación dentro del proceso creativo.

28. Bibliografía

- Alder, Harry. Handbook for NLP: A Manual for Professional Communicators. GBR: Gower Publishing Limited, 2002

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F.: UNAM, 2010. Impreso.
- Cheang Henry S., Pell Marc D. "The Sound of Sarcasm." *Speech Communication* 50 (2008): 366-381.
- Fourez, Gérard. Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid: Narcea, 2008.
- Gage, John. "13. The Sound of Colour." *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction.* London: Thames and Hudson, 2001. 227-246. Impreso.
- González Ochoa, César. "1. Factores de la Percepción." Apuntes acerca de la representación. México, D.F.: UNAM, 2001. 5-12. Impreso
- Hardy, Tom. "Chapter 7: The knowing body: Art as Integrative System of Knowledge." *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays.* Bristol: Intellect Books, 2006. 77-91. Ebrary. Web.
- México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General del Bachillerato. Manual de Estilos de Aprendizaje. México, D.F: Dirección de Coordinación Académica, 2004. Web. 25 Sept. 2012
http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/Manual.pdf
http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/test.swf
- ORTIZ, MARÍA J. "Teoría Integrada De La Metáfora Visual. (Spanish)." *Comunicación Y Sociedad* 23.2 (2010): 97-124. Academic Search Complete. Web. 27 Feb. 2013.

TEMA 5: VENTANA DE ANÁLISIS DEL NIVEL METACOGNITIVO DEL MVM



29. Sentido del tema

John Danvers le da el valor cognitivo a las artes al decir que las artes visuales deben ser consideradas como una de las formas de conocimiento ya que construyen descripciones aproximadas de la realidad a través de intentos, análisis, invención, reformulación y síntesis (78).

Donald Merlin propone que el Arte debe ser considerado como una especie de "ingeniería cognitiva" que involucra la construcción deliberada de representaciones que afectan la manera en la cual las personas (incluyendo al artista mismo) miran el mundo y enlista una serie de cualidades adicionales que vale la pena mencionar:

- El arte siempre se ha creado en el contexto de una cognición distribuida dentro de redes cognitivo-culturales en las sociedades.
- El arte es constructivista por naturaleza, cuyo propósito es la elaboración y refinamiento de modelos mentales y puntos de vista del mundo mediante la cognición a través de la integración de material perceptual y conceptual a través de la capacidad unificadora de nuestro cerebro de para unir las sensaciones individuales dadas por nuestros sentidos (visión, sonido, tacto, sabor y olor) y nuestras emociones.
- El arte tiene como propósito un fin cognitivo que induce estados mentales en la audiencia.
- El arte tiene una naturaleza metacognitiva. La metacognición es por definición auto-reflexiva. El arte es auto-reflexivo. El objeto artístico lleva a la reflexión sobre el proceso mismo que lo creó (4-5).

Gérard Fourez hace la distinción entre epistemología y metacognición indicando que la epistemología hace objeto de conocimiento a nuestras maneras de conocer. Estudia cómo los seres humanos reflexionan y piensan. También nos dice que la epistemología es también, para cada uno, una reflexión sobre su propia vida y sobre nuestra vida: están en juego cuestiones sobre la existencia y su razón de ser. La metacognición "se refiere a la manera cómo controlamos nuestros procesos cognitivos mientras que la epistemología estudia la manera cómo los humanos conocen. Por ejemplo, la epistemología se preguntará lo que son las disciplinas o el saber representativo. La metacognición se refiere a la manera cómo me represento, de manera reflexiva, mi propio proceso mental" (9).

Petros Georghiades en su artículo "From the general to the situated: three decades of metacognition" hace una revisión del concepto de metacognición su potencial y su impacto a nivel pedagógico; nos explica que el término metacognición fue introducido por John Flavell a principios de los años 70's y lo definió como "el conocimiento y cognición acerca del fenómeno cognitivo" y nos dice en su artículo:

La metacognición es referida en la literatura como "pensar acerca del pensamiento de uno mismo", o como "las cogniciones acerca de las cogniciones" y se relaciona al conocimiento, conciencia y control de los procesos mediante los cuales una persona aprende. Existen innumerables investigaciones en Psicología que estudian los diferentes mecanismos de regulación y control involucrados en la elaboración de cogniciones sobre las cogniciones (365).

30. Subtemas

- a) Metacognición en la cognición estética y el proceso creativo
- b) Conocimiento, habilidades, creencias y experiencias metacognitivas

31. Materiales para estudiar el tema

Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, complementándolo con las lecturas obligatorias.

32. Actividades a desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor; los alumnos realizarán lecturas obligatorias las cuales serán analizadas y discutidas en clase.

Componente práctico: Los alumnos utilizarán el prototipo de material didáctico como herramienta de cuestionamiento durante la experimentación del proceso creativo a través de ejercicios dentro y fuera de clase, y el registro del proceso creativo y auto reflexivo a través de la investigación artístico-narrativa y la utilización de la bitácora de artista (carpeta proceso) durante el proceso de autoreflexión y autoconocimiento de las habilidades, creencias y experiencias metacognitivas dentro de su proceso creativo.

33. Competencias trabajadas

Se trabajan sobre todo las competencias 1c) y e); 2a), b), c) y d)

34. Dificultades principales

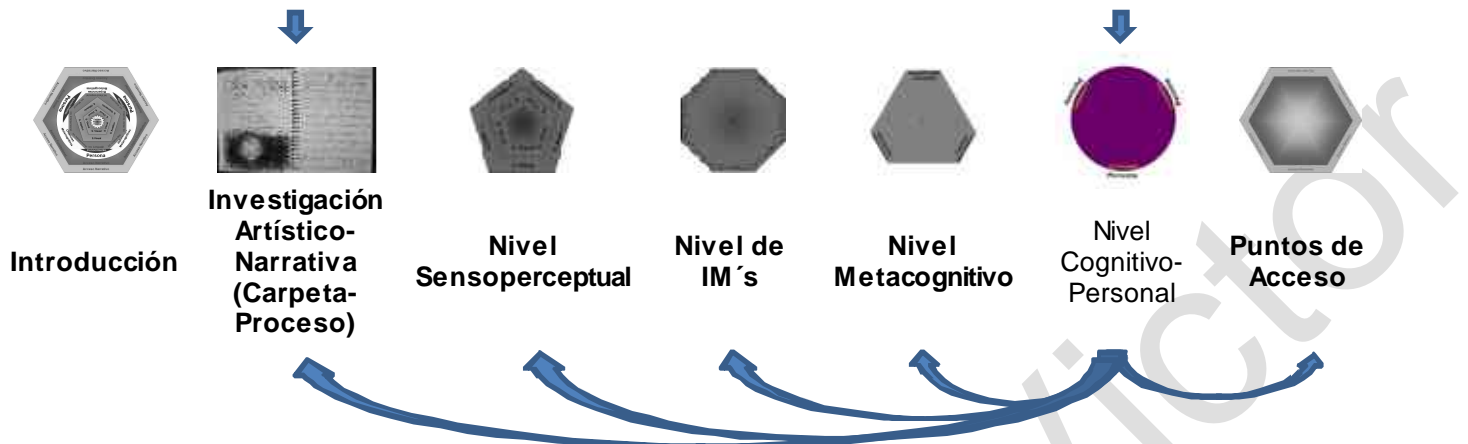
Quizás la principal dificultad se encuentre en el manejo de los conceptos de Conocimiento, habilidades, creencias y experiencias metacognitivas y su aplicación dentro del proceso creativo.

35. Bibliografía

- Batres Prieto, Víctor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F. UNAM, 2010. Impreso.
- Danvers, John. Chapter 7: The Knowing Body: Arts as an Integrative System of Knowledge. En Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Ed. Tom Hardy. Bristol, GBR: Intellect Books, 2006.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents". Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.
- Fourez, Gérard. Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid: Narcea, 2008.

- Georgiades, Petros. "From The General to th Situated: Three Decades of Metacognition". International Journal of Science Education 26.3 (2004): 365-383
- Merlin, Donald. "Art and Cognitive Evolution." En Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity. Ed. MarkTurner. New York: Oxford University Press, 2006. <http://site.ebrary.com/lib/gdc/Doc?id=10160502&ppg=20>

TEMA 6: VENTANA DE ANÁLISIS DEL NIVEL COGNITIVO-PERSONAL DEL MVM



36. Sentido del tema

Las artes visuales como generadoras de conocimiento

John Danvers le da el valor cognitivo a las artes al decir que las artes visuales deben ser consideradas como una de las formas de conocimiento ya que construyen descripciones aproximadas de la realidad a través de intentos, análisis, invención, reformulación y síntesis (78).

Donald Merlin propone que el Arte debe ser considerado como una especie de "ingeniería cognitiva" que involucra la construcción deliberada de representaciones que afectan la manera en la cual las personas (incluyendo al artista mismo) miran el mundo y enlista una serie de cualidades adicionales que vale la pena mencionar:

- El arte siempre se ha creado en el contexto de una cognición distribuida dentro de redes cognitivo-culturales en las sociedades.
- El arte es constructivista por naturaleza, cuyo propósito es la elaboración y refinamiento de modelos mentales y puntos de vista del mundo mediante la cognición a través de la integración de material perceptual y conceptual a través de la capacidad unificadora de nuestro cerebro de para unir las sensaciones individuales dadas por nuestros sentidos (visión, sonido, tacto, sabor y olor) y nuestras emociones.
- El arte tiene como propósito un fin cognitivo que induce estados mentales en la audiencia.

- El arte tiene una naturaleza metacognitiva. La metacognición es por definición auto-reflexiva. El arte es auto-reflexivo. El objeto artístico lleva a la reflexión sobre el proceso mismo que lo creó (4-5).

Las capacidades emocionales y la persona del estudiante en el proceso creativo

David Spendlove, en su artículo "A Conceptualisation of Emotion within Art and Design Education: A Creative, Learning and Product-Orientated Triadic Schema" propone un esquema triádico para ubicar las emociones dentro de la experiencia educativa en las artes como un elemento facilitador dentro de las tres esferas: **La Persona, el Proceso y el Producto**. El esquema integra el desarrollo de las capacidades emocionales como una dimensión que permite al estudiante en primer término establecer un apego al proceso creativo (como Persona); mediante la estimulación la vinculación y apego emocional a los contextos de aprendizaje adecuados (el Proceso) y facilitando la interacción emocional con el Producto artístico (155-166).

De acuerdo a éste modelo, las capacidades emocionales permiten al estudiante el manejo de emociones positivas y negativas que en su interacción generan incomodidad emocional asociada a la resolución de problemas (p.e. Un problema plástico). Un problema plástico genera incertidumbre y riesgos que a su vez evocan y retroalimentan tanto a las emociones positivas como negativas (como ansiedad, miedo, irritación, culpa, vergüenza). Tanto las emociones positivas como la incomodidad emocional generan y determinan la interacción de tensiones creativas que generan a su vez la Motivación Intrínseca que promueve el aprendizaje para toda la vida y un compromiso sustentable con la escuela (Batres, 39-40).

El compromiso de la Persona (el estudiante) consigo y con su proceso creativo

En el párrafo anterior hablamos de compromiso sustentable con la escuela, además del compromiso sustentable de la persona del estudiante con la escuela es necesario hablar del compromiso del estudiante con su proceso-creativo, con sus productos plásticos y con el aprendizaje para toda la vida. El sentido del nivel de cuestionamiento cognitivo-personal no sólo es cuestionar el conocimiento que el estudiante adquiere

directamente de su proceso creativo y de sus productos plásticos; sino que también incluye la dimensión del compromiso a través del cuestionamiento de la forma en la cual como estudiante (persona) me comprometo con mi proceso-creativo, con mis productos plásticos y con la adquisición de herramientas y capacidades para el aprendizaje para toda la vida. Se propone entonces al estudiante como un acercamiento a la reflexión sobre su capacidad de comprometerse la lectura de un fragmento del artículo de Ruth Nina-Estrella “¿Qué nos mantiene juntos? Explorando el compromiso y las estrategias de mantenimiento en la relación marital” como una forma de entender el compromiso como una actitud, un deseo de intimar, lealtad, un código de conducta y una forma de asumir responsabilidades (200). El artículo además de describir las definiciones de compromiso, presenta estrategias de mantenimiento del compromiso de la relación de pareja, la idea es que tras la lectura del artículo el estudiante haga un ejercicio de analogía y transferencia para describir su propuesta de cuáles son sus estrategias de mantenimiento de su compromiso con su proceso creativo y con sus productos plásticos (como si el proceso creativo y sus productos plásticos fueran su pareja).

37. Subtemas

- c) El arte como ingeniería cognitiva
- d) El compromiso con el proceso creativo, con mi persona y con mis productos plásticos

38. Materiales para estudiar el tema

Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, complementándolo con las lecturas obligatorias.

39. Actividades a desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor; los alumnos realizarán lecturas obligatorias las cuales serán analizadas y discutidas en clase.

Componente práctico: Los alumnos utilizarán el prototipo de material didáctico como herramienta de cuestionamiento durante la experimentación del proceso creativo a través de ejercicios dentro y fuera de clase, y el registro del proceso creativo y auto reflexivo a través de la investigación artístico-narrativa y la utilización de la bitácora de artista (carpeta proceso) durante el proceso de autoreflexión y autoconocimiento de las habilidades, creencias y experiencias metacognitivas dentro de su proceso creativo.

40. Competencias trabajadas

Se trabajan sobre todo las competencias 1c) y e); 2a), b), c) y d)

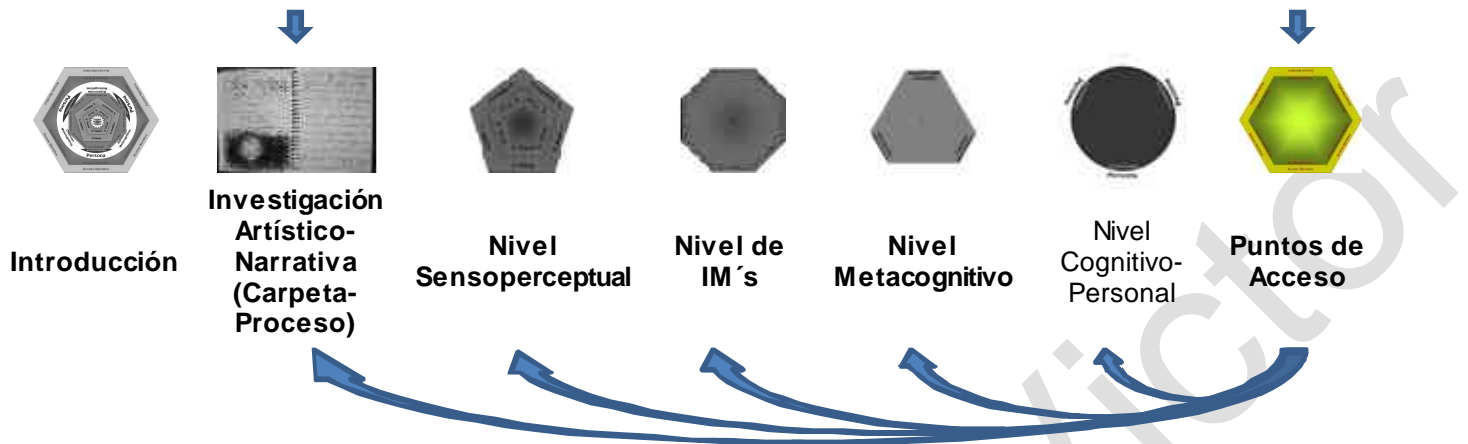
41. Dificultades principales

Quizás la principal dificultad se encuentre en el manejo de los conceptos de Conocimiento y compromiso personal y su aplicación dentro del proceso creativo.

42. Bibliografía

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. México, D.F. UNAM, 2010. Impreso.
- Danvers, John. Chapter 7: The Knowing Body: Arts as an Integrative System of Knowledge. En Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Ed. Tom Hardy. Bristol, GBR: Intellect Books, 2006.
- Nina-Estrella, Ruth. "¿Que Nos Mantiene Juntos? Explorando el Compromiso y Las Estrategias De Mantenimiento en la Relación Marital." Revista Intercontinental De Psicología y Educación 13.2 (2011): 197-220.
- Merlin, Donald. "Art and Cognitive Evolution." En Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity. Ed. MarkTurner. New York: Oxford University Press, 2006. <http://site.ebrary.com/lib/gdc/Doc?id=10160502&ppg=20>

TEMA 7: VENTANA DE ANÁLISIS DEL NIVEL DE PUNTOS DE ACCESO DEL MVM



43. Sentido del tema

Gardner propone el uso de cinco puntos de acceso para construir el conocimiento desde una perspectiva individual que se sustentan en el uso de las inteligencias múltiples facilitando el desarrollo de esa flexibilidad para cambiar las conductas o visiones estereotipadas (La Mente 243-247).

Los puntos de acceso descritos por Gardner son los siguientes:

1. Punto de acceso narrativo: se desarrolla y presenta un relato o narración acerca del concepto de que se trata. Se basa en el uso del lenguaje escrito para abordar el objeto de estudio (vgr. proceso creativo u obra plástica).
2. Punto de acceso lógico-cuantitativo: se enfoca el concepto recurriendo a consideraciones de orden numérico o procesos de razonamiento deductivo permitiendo la problematización del objeto de estudio (vgr. proceso creativo u obra plástica).
3. Un punto de acceso fundacional: examina las facetas filosóficas y terminológicas del concepto que rodean al objeto de estudio (vgr. proceso creativo u obra plástica).
4. El punto de acceso estético: el énfasis recae en los rasgos sensoriales o superficiales que favorecen una postura artística o una postura de las experiencias de vivir. Resalta aspectos y cualidades sensitivas del objeto de estudio (vgr. proceso creativo u obra plástica).

5. Un punto de acceso experimental que involucra el aspecto práctico. Pone de manifiesto el aprendizaje activo donde el alumno responde a sus experiencias sensoriales y emotivas durante (en este caso) el proceso creativo o el análisis de una obra plástica.
6. Un punto de acceso interpersonal (social) que se enfoca en los aspectos interpersonal o social que rodean al objeto de estudio (vgr. proceso creativo u obra plástica).

Jessica Hoffmann Davis analiza y propone (con base en el trabajo de campo con niños de quinto grado) el uso de los puntos de acceso o ventanas como herramienta para llevar a los alumnos a la conciencia de sus habilidades y creencias metacognitivas generando finalmente conocimiento metacognitivo y hace un análisis de la relación entre la utilización de los puntos de acceso y la teoría de inteligencias múltiples como parte de su participación en el proyecto MUSE (Museums Uniting with Schools in Education) y donde aplica éstos conceptos primeramente en el salón de clases y en el contexto del museo como actividades metacognitivas (339-359).

Los puntos de acceso de acuerdo tienen las siguientes características (Davis, 347-348):

- Describen diferentes aspectos que rodean o están detrás de proceso creativo o del producto plástico.
- Son formas en las que el sujeto aborda los diferentes dominios relacionados a lo que se está estudiando (proceso creativo o del producto plástico).

Se propone la utilización de los puntos de acceso como una herramienta de autoreflexión y análisis crítico del proceso creativo. Se busca el cuestionamiento del proceso creativo y de la obra plástica a través de cada uno de los puntos de acceso dentro de las artes visuales utilizando a demás como puerta de salida el punto de acceso narrativo. Adicionalmente se propone el uso de los puntos de acceso para describir y abordar los otros "dominios" o niveles de análisis del MVM.

El objetivo general del tema es la utilización del material didáctico del MVM como herramienta instrumental para la utilización de los puntos de acceso dentro del proceso creativo mediante la investigación artístico narrativa.

44. Subtemas

- a) Puntos de acceso de Gardner y su relación con las Inteligencias múltiples y la metacognición

45. Materiales para estudiar el tema

Este tema se podrá estudiar a partir de los apuntes que el alumno tome en clase de las explicaciones del profesor, complementándolo con las lecturas obligatorias.

46. Actividades a desarrollar

Componente teórico: En este tema se realizará la exposición magistral audiovisual por parte del profesor.

Componente práctico:

Se buscará hacer conciencia sobre la importancia de las capacidades emocionales (Inteligencias Intrapersonal y Interpersonal) y del sentido de manejo de riesgo controlado e incertidumbre dentro del proceso creativo. Así como la utilización de herramientas cognitivo-conductuales para la ruptura de conductas estereotipadas dentro del proceso creativo.

Los alumnos utilizarán el prototipo de material didáctico como herramienta de cuestionamiento durante la experimentación del proceso creativo a través de ejercicios dentro y fuera de clase, y el registro del proceso creativo y auto reflexivo a través de la investigación artístico-narrativa y la utilización de la bitácora de artista (carpeta proceso) durante el cuestionamiento dirigido a su proceso creativo a través de cada uno de los puntos de acceso. Se buscará además que el alumno haga consciencia y reflexione sobre los puntos de acceso durante su proceso creativo como forma de abordar los niveles sensorial, de inteligencias múltiples y metacognición.

47. Competencias trabajadas

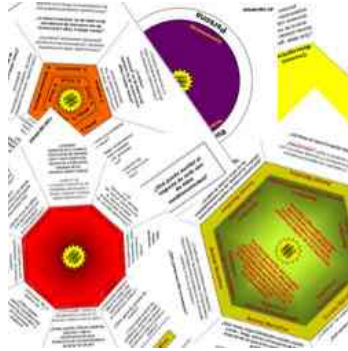
Se trabajan sobre todo las competencias 1d) y e); 2a), b), c) y d)

48. Dificultades principales

Las dificultades principales se relacionan a la generación de preguntas detonadoras que involucran más de dos niveles y ventanas de cuestionamiento del MVM.

49. Bibliografía

- Batres Prieto, Victor. "Implicaciones de la Teoría de Inteligencias Múltiples en la Educación Artística: Sistemas Perceptuales, Cognición, Metacognición y Socioconstructivismo." Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. Impreso.
- Davis Hoffmann, Jessica. "Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents". Educational Psychology Review 12.3 (2000):339-359.
- Gardner, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Barcelona: Paidós, 1987.
- . Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós,1995.
- . La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós 1993.



ANEXO B

Guías de tareas

(Job aids)

Uso del MVM como herramienta de cuestionamiento del proceso plástico en la investigación artístico-narrativa

La escritura reflexiva es la evidencia del pensamiento reflexivo. En el contexto académico el pensamiento reflexivo por lo general incluye:

1. La revisión de un evento pasado (un suceso, una idea, una experiencia, un objeto)
2. El análisis de un evento o una idea (pensar y reflexionar desde diferentes perspectivas)
3. Pensar cuidadosamente sobre el significado que tiene para ti una idea, un evento, un proceso como artista visual.

Por lo tanto el pensamiento reflexivo es más personal que los escritos académicos convencionales. Todos pensamos reflexivamente en nuestra vida diaria, pero tal vez no con la misma profundidad que requiere el trabajo dentro de nuestro proceso creativo.

La escritura reflexiva puede ser más libre y menos estructurada que en otros tipos de escritura académica. Pero requiere de tener claridad y autoconciencia del proceso.

La reflexión es una exploración y explicación de eventos - no sólo una descripción de ellos.

1. Puntualizar

¿Qué es lo que voy a analizar?

¿La temática de mi proyecto plástico? o ¿La falta de un tema?

¿Un evento o experiencia pasada ocurrida en mi proceso creativo?

¿Un evento futuro o actividad futura de mi proyecto plástico?



2. Elegir el o los niveles de cuestionamiento*

- Nivel Sensoperceptual
- Nivel de Inteligencias Múltiples
- Nivel Metacognitivo
- Nivel Cognitivo-Personal
- Dominios o Puntos de Acceso

*Se puede complejizar el cuestionamiento combinando varios niveles de cuestionamiento



1. Elegir la ventana de cuestionamiento del nivel elegido* y cuestionar el objeto de análisis

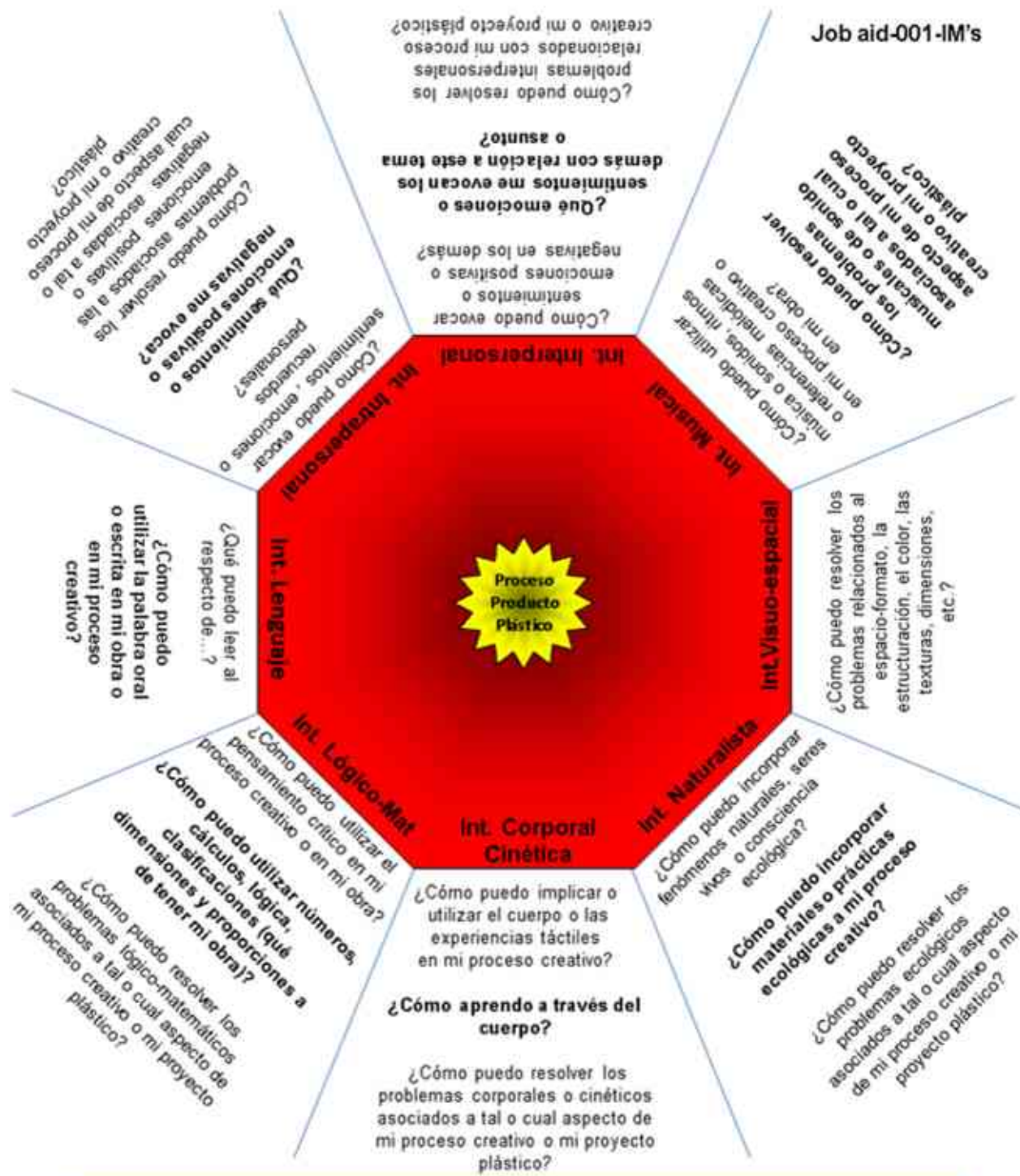
*Se puede complejizar el cuestionamiento combinando las ventanas de varios niveles de cuestionamiento

2. Dar salida a nuestras reflexiones derivadas del cuestionamiento a través del Acceso Narrativo, es decir a través de la escritura reflexiva

Esta salida no se limita a la escritura, por tratarse de un enfoque artístico-narrativo ha de incluir además formas de representación visual y audiovisual (bocetos, fotografías, video, etc.)



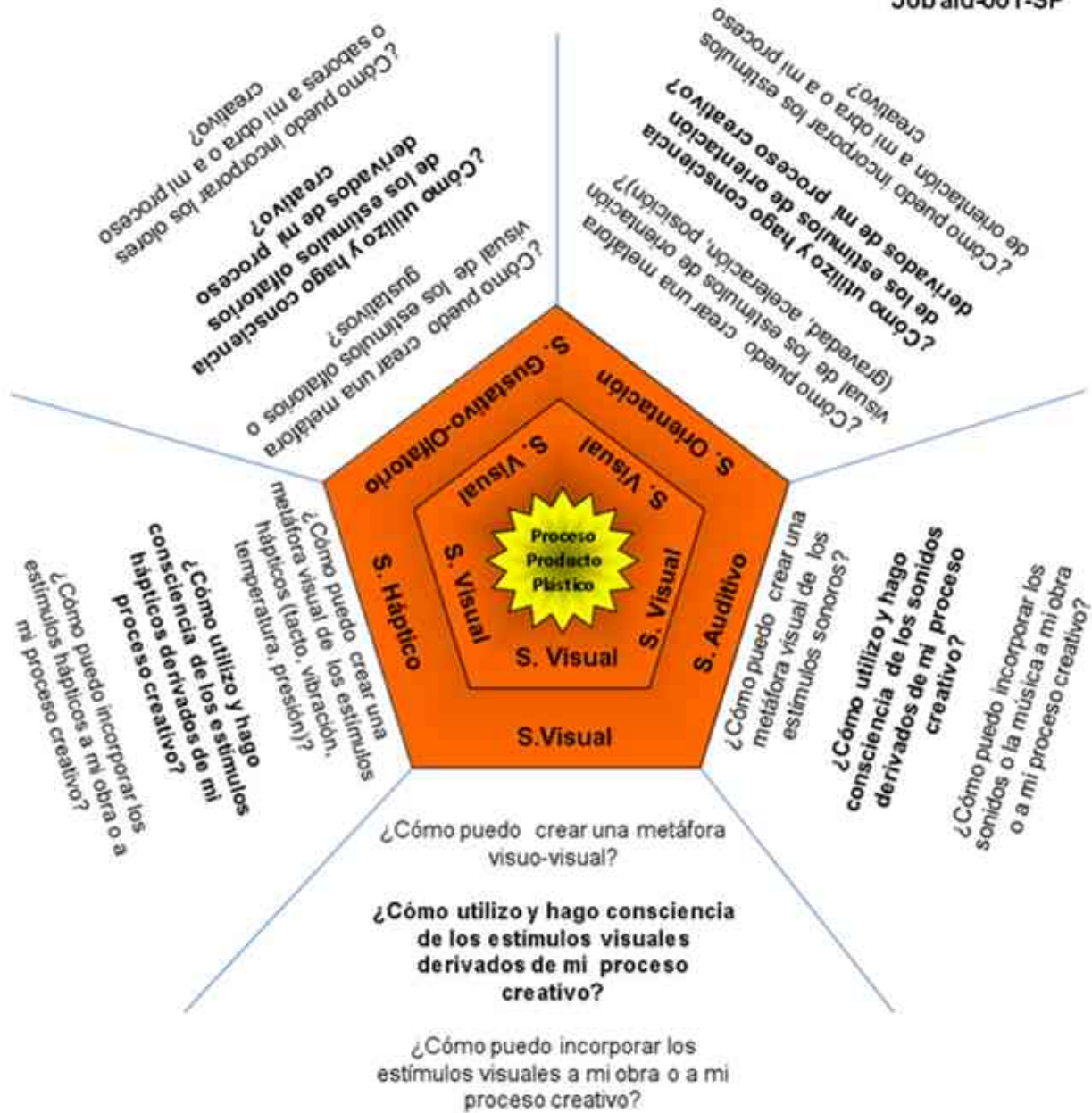
El cuestionamiento a través de una ventana específica genera preguntas adicionales a través de otros niveles y ventanas de cuestionamiento, **por ejemplo** tras cuestionar y reflexionar desde la ventana de la **Inteligencia Intrapersonal** puede surgir el cuestionamiento desde la **Inteligencia de Lenguaje** a través de la pregunta **¿Qué puedo leer al respecto?** Y esta a su vez puede derivar en una salida a través del Acceso Narrativo con la pregunta **¿Qué puedo reflexionar y escribir sobre lo que he leído?** Este proceso podría derivar hacia una salida a través del **Acceso Experimental** y el **Acceso Estético** y dar lugar a bocetos, dibujos, etc.



+ **Acceso Narrativo**
 (Ver Jobaid-001-PA)

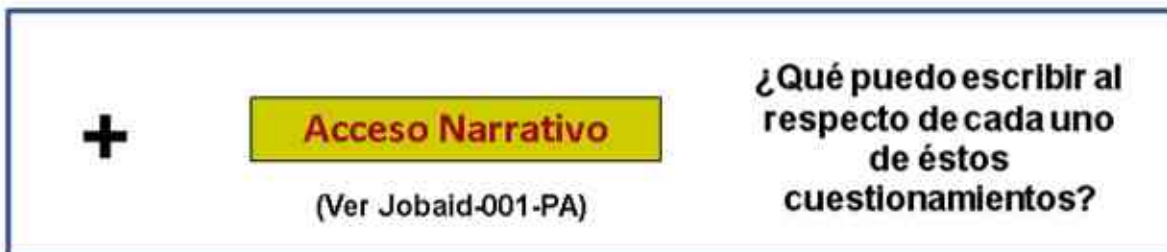
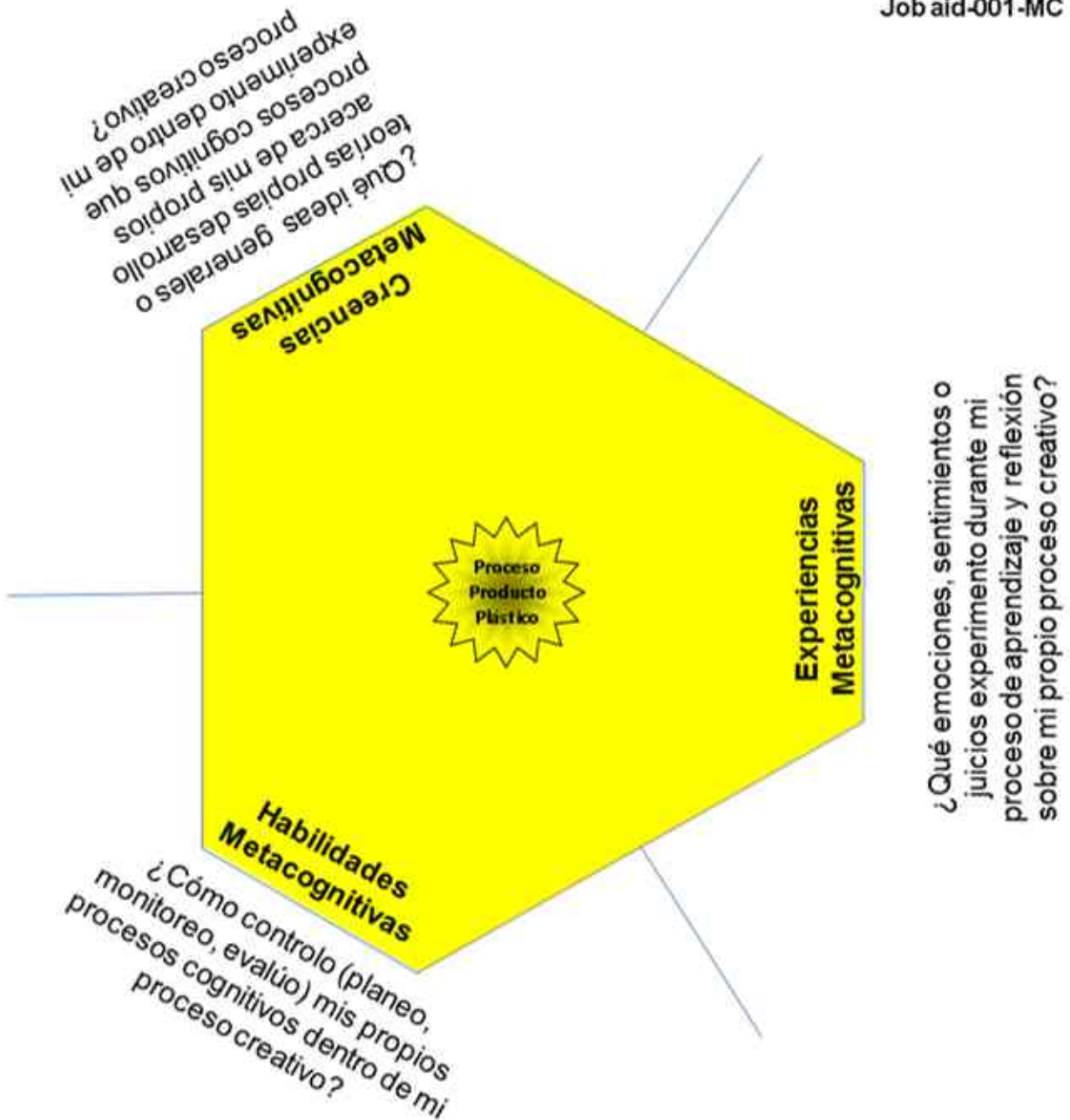
¿Qué puedo escribir al respecto de cada uno de éstos cuestionamientos?

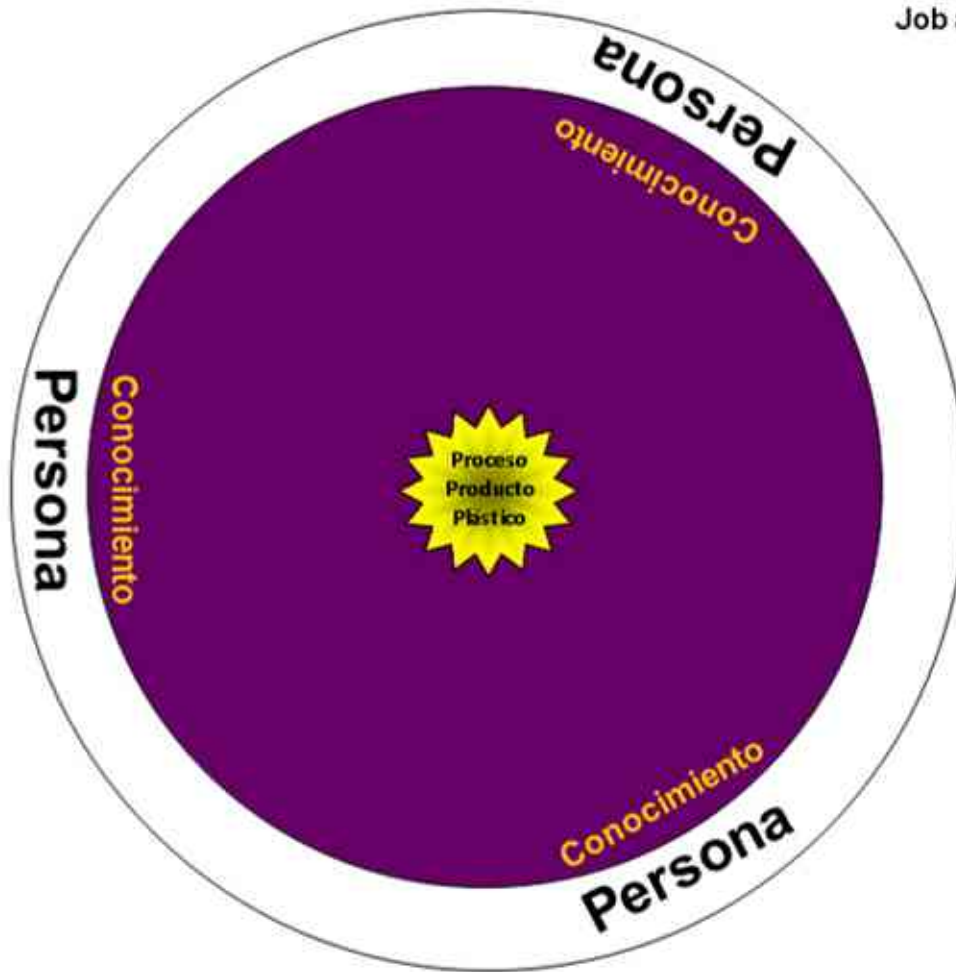
Job aid-001-SP



+	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #ffff00; display: inline-block;"> Acceso Narrativo </div> (Ver Jobaid-001-PA)	¿Qué puedo escribir al respecto de cada uno de éstos cuestionamientos?
---	--	--

Jobaid-001-MC





Persona:

¿Qué compromiso establezco como persona con mi proceso creativo, con mi proyecto plástico?

(o con algún aspecto que estoy estudiando sobre mi proceso creativo o mi proyecto)

Conocimiento:

¿Qué estoy aprendiendo al respecto de...?

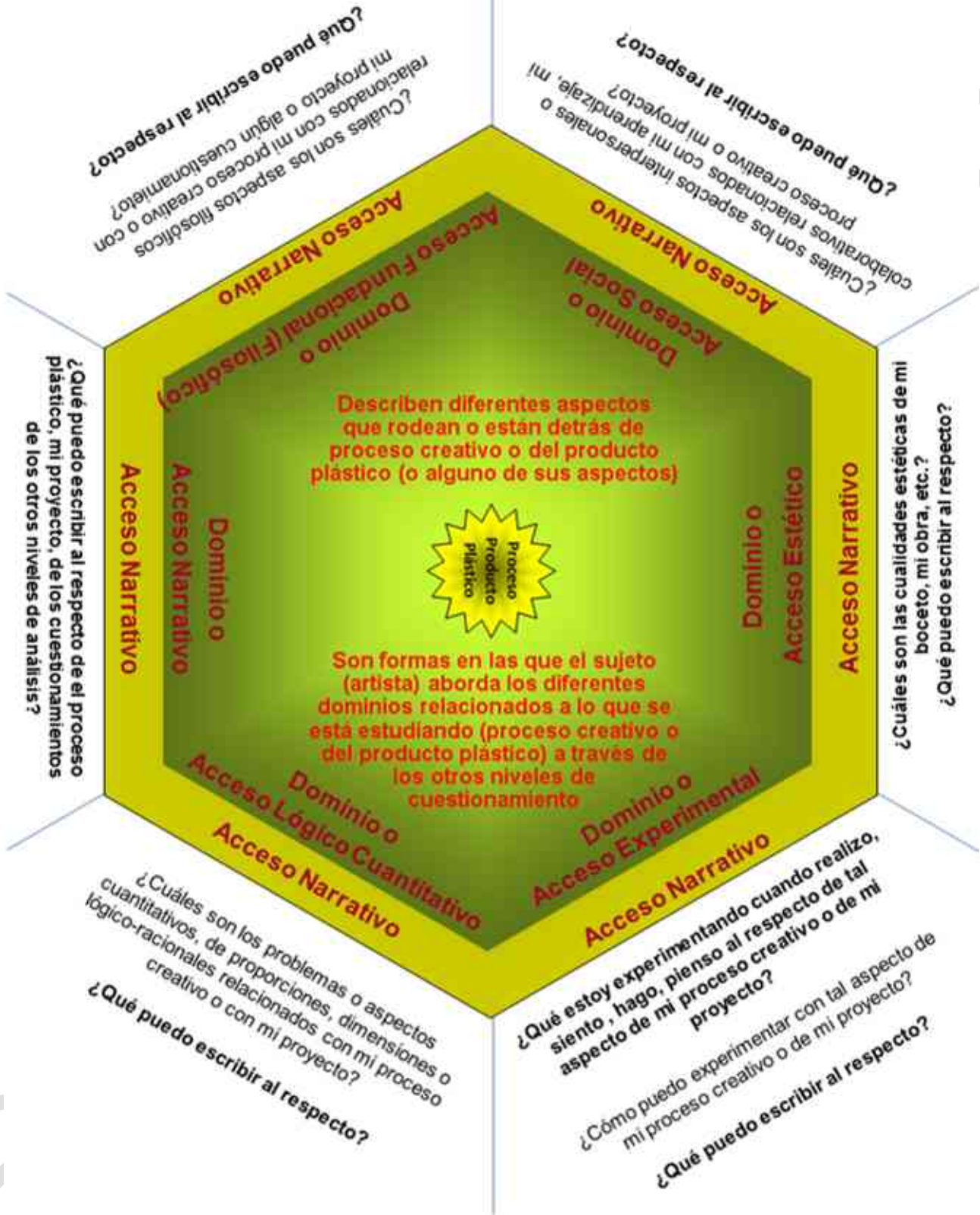
¿Qué conocimiento estoy adquiriendo?

+

Acceso Narrativo

(Ver Jobaid-001-PA)

¿Qué puedo escribir al respecto de cada uno de éstos cuestionamientos?



Tipología de Emociones Positivas
(según Pieter M.A. Desmet)

empatía	<p>Simpatía Experimentar la necesidad para identificarse con los sentimientos de alguien en desgracia o angustia Compasión / empatía / lástima</p>
	<p>Bondad Experimentar la tendencia a proteger o contribuir al bienestar de alguien Cuidado / amigable / ternura / calidez</p>
	<p>Respeto Experimentar la tendencia a considerar a alguien como digno, bueno o valioso Aprecio / aprobación</p>

afecto	<p>Amor Experimentar la necesidad para mostrar afecto o cuidado o unión con alguien Afecto / intimidad / romance</p>
	<p>Admiración Experimentar la necesidad de apreciar o estimar a alguien por sus logros o alcances Impresionado / respeto</p>
	<p>Ensoñación Disfrutar un estado tranquilo de introspección y reflexión Pensativo / contemplativo</p>

aspiración	<p>Lujuria Experimentar atracción o apetito sexual Pasión / sensualidad / caliente</p>
	<p>Deseo Experimentar una fuerte atracción para disfrutar o poseer algo Atracción / añorar / pedir</p>
	<p>Culto o adoración Experimentar la necesidad de idolatrar, honrar o ser devoto a alguien Adoración / devoción / reverencia</p>

placer	<p>Euforia Experimentar una experiencia abrumadora de alegría intensa Éxtasis / júbilo / regocijo</p>
	<p>Alegría Sentirse contento o placer por algo o por algún evento deseado Felicidad / deleite / jovialidad</p>
	<p>Diversión disfrutar un estado un estado "juguetón" o de entretenimiento Entretenido / regocijo / humorístico / júbilo</p>

optimismo	<p>Esperanza Experimentar la creencia de que algo bueno o deseado es posible que suceda Optimista / animado / ilusionado</p>
	<p>Anticipación Espera entusiasta de un evento deseado previamente el cual se tiene la expectativa de que suceda Entusiasmo / expectativa</p>

ánimo	<p>Sorpresa sentir satisfacción por algo que sucede repentinamente, y que era inesperado o inusual asombrado / estupefacto / sobresaltado / deslumbrado</p>
	<p>Energizado Disfrutar de un estado de energía o vitalidad Exuberancia / animado / emocionado / estimulado</p>

seguridad	<p>Valor Experimentar fuerza mental o moral para perseverar y resistir dificultades o peligro Valentía / alentado</p>
	<p>Orgullo Experimentar una sensación disfrutable de autoestima o realización Triunfante / autosatisfacción / presunción</p>
	<p>Confianza Experimentar la fe en uno mismo o en nuestras habilidades para alcanzar logros o actuar correctamente Certeza / seguridad</p>

interés	<p>Inspiración Experimentar un sentimiento repentino y abrumador de impulso creativo Entusiasmado / determinado / desafiado</p>
	<p>Encantamiento Estar cautivado por algo que es experimentado como disfrutable o extraordinario Admiración / encantado / emocionado / tocado</p>
	<p>Fascinación Experimenta la necesidad urgente de explorar, investigar, o entender algo Curiosidad / atento / interesado / absorto</p>

gratificación	<p>Alivio Disfrutar le desaparición reciente de un estado de estrés o incomodidad Seguro / calma / gratitud</p>
	<p>Relajación Disfrutar un estado de liberación de tensiones físicas, mentales o preocupaciones Confortable / despreocupación / serenidad / tranquilidad</p>
	<p>Satisfacción Disfrutar el cumplimiento de una necesidad o deseo Gratificado / satisfecho / contento</p>

FUENTE: Desmet, P. M. A. Faces of product pleasure: 25 positive emotions in human-product interactions. *International Journal of Design*, 6.2 (2012): 1-29.

Emociones negativas

Ansiedad

Miedo

Irritación

Culpa

Vergüenza

Frustración

Enojo

Inseguridad

Soledad

Aburrimiento

Estrés

Tristeza

Submodalidades Sensoriales

Visual

Ubicación dentro de la pantalla mental (a la izquierda, a la derecha, arriba o abajo)

Brillo u oscuridad

Enfocada o desenfocada

Imagen fija o en movimiento

Tamaño de la imagen

Tinte o balance de color

Transparencia

Textura visual

Ángulo de visión

Claridad

Imagen bidimensional o tridimensional

Blanco y negro o color

Cerca o lejos

Enmarcada o panorámica

Contraste

Velocidad (más rápido o más lento que en la vida real)

Saturación (intensidad)

Forma

Perspectiva

Asociado o disociado: Se refiere a si te puedes ver a ti mismo en la imagen o no. Si estás asociado, la imagen se observa desde tu propio punto de vista. Si estás disociado, te ves como un personaje más de la acción.

Auditivo

Volumen Alto o Bajo

Palabras o sonidos

En estéreo o monoaural

Velocidad (más rápido o más lento que en la vida real)

Claro o enmascarado

Suave o estridente

Timbre

Externo o Interno

Distancia de la fuente sonora

Ubicación de la fuente sonora

Continuo o discontinuo

Tiempo

Tipo de ritmo

Tono alto o bajo

Digital (palabras)

Progresivo

Dinámico

Háptico (Cinestésico)

Temperatura

Intensidad

Duración

Forma

Movimiento

Textura (áspera, suave, pegajosa)

Presión (intensa o suave)

Peso (ligero o pesado)

Posición espacial

Velocidad/Ritmo (por ejemplo, el latido cardíaco)

Solidez

Afilado

Seco o húmedo

Flexibilidad

Olfatorio

Dulce
Picante
Fresco
Viciado (viejo)
Pútrido
Químico
Quemado
Ahumado
Animal
Débil
Intenso

Gustativo

Dulce
Amargo
Salado
Ácido
Agrio

Sistema de Orientación Básico:

Dirección de la fuerza de gravedad
Aceleración
Inicio y fin de movimiento corporal

Interpretaciones: Son evaluaciones complejas de las percepciones y su significación. Por ejemplo: bueno, malo, tranquilizador, irritante, bullicioso, hermoso, poco interesante, doloroso, relajante, molesto, confuso, incómodo, agradable, atractivo, sabroso, jugoso, seco.

Referencias:

Alder, Harry. Handbook for NLP: A Manual for Professional Communicators. GBR: Gower Publishing Limited, 2002

David Hoag, John. "Perceptual Positions." Web. 30 Ago 2012. <<http://www.nlpls.com/articles/NLPbasics.php>>.

Nivel de Cuestionamiento Metacognitivo

Esta hoja de ayuda tiene por objeto establecer algunas definiciones de la literatura relacionadas al concepto de metacognición como apoyo adicional al Jobaid-001-MC.

La metacognición ha sido definida como la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje. Algunos también la definen como "pensar acerca de la manera en que piensas" (Gil, Riggs y Cañizales, 28-29).

Simons ha categorizado los fenómenos metacognitivos en tres tipos: conocimiento metacognitivo, habilidades metacognitivas y creencias metacognitivas (Simons en Bonanno, 9).

El *Conocimiento metacognitivo* ha sido descrito como el conocimiento y el entendimiento profundo de nuestros procesos y productos cognitivos. Los procesos cognitivos describen las tendencias personales y naturales en el procesamiento de información y en el abordaje de situaciones de aprendizaje.

Las *Habilidades metacognitivas* permiten el control voluntario de las personas sobre sus propios procesos cognitivos (de adquisición de conocimiento) incluyen las habilidades de planeación, desarrollo y monitoreo y evaluación del aprendizaje.

Las *Creencias metacognitivas* son las ideas y teorías generales y amplias que tenemos acerca de nuestras tendencias afectivas y cognitivas.

Las *Experiencias Metacognitivas* abarcan a los sentimientos y juicios metacognitivos que derivan de los procesos de monitoreo de las tareas de aprendizaje; se encuentran en la memoria operativa e incluyen a los sentimientos experimentados cuando estamos inmersos en un proceso de aprendizaje como los sentimientos de familiaridad, dificultad, conocimiento, confianza o satisfacción y por lo tanto se relacionan con las emociones positivas y negativas durante el proceso de cognición. Incluye los juicios emitidos durante el aprendizaje y resolución de problemas (como si la solución es adecuada o no), así como las demandas que requieren los procesos cognitivos como el esfuerzo, el tiempo requeridos (Efklides, 5). Por lo tanto las experiencias metacognitivas se implican el uso de la Inteligencia Intrapersonal y con la Inteligencia Lógico-matemática.

En el modelo de cuestionamiento de ventanas múltiples (MVM) el Nivel de Cuestionamiento Metacognitivo tiene como objetivo desarrollar el pensamiento reflexivo acerca del conocimiento, habilidades y creencias metacognitivas asociadas a nuestro proceso creativo, es decir relativos a la cognición o conocimiento que adquirimos durante nuestro proceso creativo y a la cognición estética (conocimiento estético) derivada de nuestra exposición a productos plásticos (propios o de otros artistas visuales). Considerando la propuesta de Donald Merlin que indica que el Arte debe ser considerado como una especie de "ingeniería cognitiva" que involucra la construcción deliberada de representaciones que afectan la manera en la cual las personas (incluyendo al artista mismo) miran el mundo y enlista una serie de cualidades que vale la pena mencionar:

- El arte siempre se ha creado en el contexto de una cognición distribuida dentro de redes cognitivo-culturales en las sociedades.
- El arte es constructivista por naturaleza, cuyo propósito es la elaboración y refinamiento de modelos mentales y puntos de vista del mundo mediante la cognición a través de la integración de material perceptual y conceptual a través de la capacidad unificadora de nuestro cerebro de para unir las sensaciones individuales dadas por nuestros sentidos (visión, sonido, tacto, sabor y olor) y nuestras emociones.
- El arte tiene como propósito un fin cognitivo que induce estados mentales en la audiencia.
- El arte tiene una naturaleza metacognitiva. La metacognición es por definición auto-reflexiva. El arte es auto-reflexivo. El objeto artístico lleva a la reflexión sobre el proceso mismo que lo creó (4-5).

NOTA: Según el Diccionario de la RAE 22ª edición (<http://www.rae.es>)

Crear: 1. Tener por cierto algo que el entendimiento no alcanza o que no está comprobado o demostrado. 3. Pensar, juzgar, sospechar algo o estar persuadido de ello.

Habilidad: 1. Capacidad y disposición para algo.

Conocer: 1. Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas. 2. Entender, advertir, saber, echar de ver.

Referencias:

Bonanno, Philip. "Metacognition within a constructionist model of learning." *Int. J. Cont. Engineering Education and Lifelong Learning* 14.1/2 (2004): 9-23

Efklikes, Anastasia. "Metacognition an affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?." *Educational Research Review* 1 (2006): 2006:3-14

García, Ana Gil, Ernestine Riggs, and Rosario Cañizales. "Metacognición: Punto De Ignición Del Lector Estratégico. (Spanish)." *Lectura Y Vida* 22.3 (2001): 28-35

Merlin, Donald. "Art and Cognitive Evolution." En *Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Ed. Mark Turner. New York: Oxford University Press, 2006.



ANEXO C

Materiales de Lectura

**Curso Taller de Cuestionamiento Múltiple del
Proceso Creativo
Semestre 2013-2**

Lectura 1

Referencias curriculares:

Ubicación en el Temario: Investigación Artístico-Narrativa, Pensamiento Reflexivo y Escritura Reflexiva en las Artes Visuales y el Diseño.

Propósitos de la lectura: Valorar la importancia del pensamiento reflexivo, la escritura reflexiva y el enfoque de la Investigación Artístico-Narrativa. Observar el manejo de la información en un texto argumentativo.

1.1 INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-NARRATIVA

El uso de la narrativa por los artistas, como resultado de sus reflexiones sobre su proceso creativo no es nuevo, baste mencionar la compilación de manuscritos de Leonardo Da Vinci editados como "Cuaderno de Notas" y los "Cuadernos de José Clemente Orozco" organizados y prologados por Raquel Tibol (en 1983 y 2010). Cuando se habla del uso de la Investigación Narrativa en las Artes y el Diseño, en la literatura abundan los enfoques basados en la documentación mediante video y audio, (o en algunos casos en el uso de ambientes virtuales) para la posterior transcripción y el análisis narrativo de entrevistas semiestructuradas o de conversaciones con profesores o estudiantes de artes visuales y diseño gráfico.

En contraposición a esta "tradición", el enfoque que propongo, se relaciona con la Investigación Educativa Basada en las Artes, que enfatiza las cualidades estéticas, la búsqueda de nuevas posibilidades de representación y que es sensible a las cualidades sensoriales de los fenómenos que se estudian dentro del proceso creativo.

Busco utilizar un enfoque cercano a las "Narrativas personales", la Autoetnografía y otras formas de "escrituras del yo" (Marín Viadel, 248-250), basado en la investigación Artístico-Narrativa, concebida como una herramienta de formación en investigación en la Educación Artística que además de acercarse a los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento artístico de los alumnos, también es un modelo de investigación educativa que permite extender la escritura del yo hacia ámbitos y formas artísticas visuales y audiovisuales (Agra Pardiñas, 137-140):

“Ahora bien, la investigación artístico-narrativa, tal como se defiende aquí, propone además de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas. Desde este presupuesto, podríamos decir que se trata de extender la ‘escritura del yo’ hacia ámbitos y formas artísticas no solo verbales sino también visuales y audiovisuales. Así: impresiones, historias, dibujos, ‘collages’, ideas previas, bocetos, fragmentos de textos, fotomontajes, instalaciones, música, etc.” (Agra Pardiñas, 137).

Propongo el uso de la investigación artístico-narrativa bajo una visión socioconstructivista en la que el alumno construye su conocimiento y se convierte en el investigador de su propio proceso creativo y que utiliza la narrativa para incrementar la autoconciencia, el autoconocimiento y la verbalización de sus pensamientos y su diálogo interno durante el proceso creativo entendido al arte como “una actividad metacognitiva en la cual el artista “da pasos atrás” para considerar sus pensamientos y procesos de pensamiento” (James S. Catterall, 1) y en congruencia con la idea de que el arte tiene una naturaleza metacognitiva, bajo la premisa de que la metacognición y el arte son actividades auto-reflexivas como propone Donald Merlin (Merlin, 4-5).

1.1.1 PENSAMIENTO REFLEXIVO

¿Por qué Reflexionar?

“Para poder aprender no es suficiente tener una experiencia. Sin la reflexión acerca de esta experiencia esta será olvidada rápidamente, o su aprendizaje potencialmente se perderá. Es a través de las emociones y pensamientos que emergen de su reflexión que se podrán generar conceptos y generalizaciones. Y son sus generalizaciones las que permitirán abordar efectivamente nuevas situaciones.”

(Gibb en Watton, Collins y Moon, 3)

John Dewey en su libro “Cómo pensamos” (How we think) definió al pensamiento reflexivo como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. El pensamiento reflexivo según Dewey se caracteriza por algunas fases como: 1) un estado de duda o perplejidad – una cierta controversia- en la que se origina la indagación deliberativa. La cual está “animada” por la búsqueda de materiales, datos o puntos de información capaces de contribuir a la solución del problema. De acuerdo a esta visión, la

reflexión se incrementa cuando duda se acompaña de incertidumbre, y 2) un proceso operativo de estudio e investigación orientado por la búsqueda y consecución de objetivos concretos que se han descubierto como óptimos para esclarecer el problema.

Fernando Bárcena en su ensayo "La experiencia reflexiva en la educación" retoma el concepto del Principio de la incertidumbre propuesto por Heisemberg en la física y al igual que Morin lo traslada a la práctica de la educación pero aclara:

"Aquí no hablaré evidentemente del principio de incertidumbre en el sentido de Heisemberg, ni pretenderé usarlo para poner en cuestión el tipo de racionalidad de la ciencia. Lo traigo a colación para plantear los límites que ese tipo de racionalidad tiene en una esfera como la práctica educativa. Y del mismo modo que el Universo que, aunque complejo, no es irracional, la complejidad práctica de la educación, recorrida de parte en parte por zonas de indeterminación e incertidumbre, no la vuelve irracional cuando queda gobernada por el tipo de racionalidad que le es la más apropiada: la razón práctica."

"Que exista incertidumbre significa que, como educadores comprometidos con una actividad práctica, tenemos que aprender a pensar reflexivamente mientras estamos inmersos en las situaciones prácticas que nos vinculan (Bárcena, 158)

Bárcena introduce el término de "incertidumbre pedagógica" dentro del pensamiento reflexivo apoyándose en Dewey quien dijo:

"Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor" (Dewey en Bárcenas, 158). Ya Phillipe Perrenaud nos acerca del pensamiento reflexivo y la complejidad nos dice:

"El practicante reflexivo nada en la complejidad como pez en el agua, o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco y negro" (Perrenaud, 60).

Las limitaciones de la educación basada en la racionalidad técnica, en la resolución de problemas y la necesidad de la "práctica reflexiva" fueron manifestadas por Donald A. Shön en la década de 1980, este autor resaltó que en algunas profesiones, la racionalidad técnica tiene limitaciones ya que no puede ser aplicada en su totalidad cuando en la práctica los profesionales se enfrentan a situaciones problemáticas caracterizadas por incertidumbre, singularidad y conflictos de valores, metas propósitos e intereses. Dichas situaciones requieren del pensamiento reflexivo para la elaboración de juicios, deliberaciones y toma de

decisiones requiriendo un aprendizaje incluso durante el desarrollo de una actividad, a esta capacidad Shön le denominó "habilidad artística" o "artistry". De acuerdo a Shön, "desde la perspectiva de la racionalidad técnica la práctica (Shön en Bárcena, 23, 170-171).

Para Van Manen existen tres momentos y ocasiones para ejercer el pensamiento reflexivo con relación a una actividad o experiencia: la "reflexión anticipada que nos permite deliberar sobre alternativas posibles, decidir sobre acciones futuras, planificar y anticipar experiencias que han de ser vividas. "La reflexión activa o interactiva" o "reflexión en acción" se lleva a cabo mientras se actúa e involucra la toma de decisiones durante una actividad o situación que "se acepta como viene" y finalmente la "reflexión sobre los recuerdos" o "memoria reflexiva" que se lleva a cabo sobre los recuerdos de acciones pasadas (Van Manen en Bárcena, 149-159).

Sobre este tipo de reflexión o memoria reflexiva Fernando Bárcena establece una relación con la narración que revaloriza al individuo que es el centro de una acción. Nos indica que "un rasgo central de la acción es que por ella el individuo muestra quién es. La acción revela al agente que actúa, y, por tanto, es creadora de historia: es la condición para el recuerdo y la memoria" más adelante nos dice "Siempre que contamos una historia de lo que hemos hecho narramos. La acción es pensable como narración. Su sentido se desvela al narrador, a fuerza de narrar. Reflexionar sobre la acción es volver a narrarla, o sea, recordarla con una memoria reflexiva" (Bárcena, 132). Aquí se establece entonces una relación entre el pensamiento reflexivo y la narración, idea que encuentra eco con el planteamiento de Agra Pardiñas de la investigación artístico-narrativa en su dimensión narrativa, y en su parentesco con las "escrituras del yo" en el sentido que se resalta al sujeto que lleva a cabo la acción que es narrada gracias a la memoria reflexiva.

La escritura reflexiva es la evidencia escrita del pensamiento reflexivo.

1.1.2 LA ESCRITURA EN LAS ARTES VISUALES

Deseo comenzar a revisar el tema de la escritura en las artes visuales con la siguiente pregunta:

¿Por qué es importante para los artistas visuales escribir sobre nuestro trabajo?

Felipe Ehrenberg nos habla precisamente de la importancia de que los artistas visuales verbalicemos y realicemos escritos sobre nuestra obra diciendo:

Es esencial verbalizar en torno a nuestra obra. Cada nuevo proyecto, cada acción visual que realizamos tiene una razón de ser. Nadie más que nosotros la conocemos, nadie puede verbalizar nuestros motivos mejor que nosotros mismos. Los datos que podamos ofrecer sirven para informar a quienes no conocen nuestro trabajo, reporter@s, promotoras/es y curadoras/es, hasta la clientela; eventualmente pasan a formar parte del discurso crítico del momento y de ahí a la historia del arte.

Para escribir sobre nuestra obra es necesario practicar, redactar textitos breves una y otra vez, y leerlos en el círculo que frecuentamos. O escribir cartas... (El Arte de Vivir del Arte, 88).

Desde mi punto de vista, cuando los artistas visuales no rescatamos nuestro pensamiento reflexivo y nuestros procesos de cognición estética y producción plástica a través de la escritura reflexiva dentro de nuestras carpetas-proceso o bitácoras de artista (sketchbooks) y ejercitamos nuestra capacidad de verbalización y uso de nuestra inteligencia de lenguaje, corremos el riesgo de que sean los críticos y teóricos del arte quienes a través de su interpretación, escriban y especulen acerca de nuestra obra o nuestro proceso creativo. Este último hecho me parece irritante, sobre todo cuando artistas como José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo o Leonardo Da Vinci tuvieron el acierto de escribir sus reflexiones, conocimientos y experiencias las cuales, han llegado hasta nuestros días.

Esta supuesta incapacidad para escribir reflexivamente sobre su trabajo plástico por algunos artistas visuales o por aquellos estudiantes de Artes Visuales que se resisten a si quiera intentarlo argumentando que estudian Artes Visuales y por lo tanto su único interés es producir productos plásticos, me recuerda la historia del pequeño Hurbinek, un niño de tres años que nació y murió en Auschwitz, quien desnutrido, con la mitad del cuerpo paralizado, era cuidado amorosamente por un adolescente de quince años llamado Henek, vecino de cama de Primo Levi. Hurbinek nunca pudo emitir una palabra inteligible. Me resisto a la idea de que los artistas visuales nos quedemos sin palabras como el pequeño Hurbinek. Adolfo

García Ortega en su libro *El comprador de aniversarios* le inventa a Hurbinek una vida y una existencia que no tuvo y nos dice:

Nadie como él, hoy, para mí, se merece el lenguaje. Y eso porque precisamente él, Hurbinek, es el más atroz símbolo del silencio que jamás haya podido crear la Historia. Quiero que Hurbinek exista.

Que exista otra vez. Que exista por más tiempo. Que dure su existencia.

Que tenga una vida inventada, posible. Fabricada por mí (García Ortega en Bárcena, 168).

1.1.2.1 La escritura en las artes visuales desde la investigación basada en las artes

Al inicio de su artículo "Underwriting: an experiment in charting studio" (2009), Anne Robinson explora las formas en las cuales el lenguaje escrito puede formar parte de la investigación basada en la práctica, como una respuesta a los debates recientes sobre la incorporación de las metodologías de investigación académica convencional a trabajo práctico en el taller de arte.

La autora se pregunta por qué escriben los artistas visuales acerca de su propio trabajo y como un primer acercamiento para responder a esta pregunta, hace algunas sugerencias a manera de una lluvia de ideas:

planear, borrar, documentar, nombrar, enmarcar, archivar, atribuir, proponer, proyectar, pensar, aplicar, buscar, solicitar, reflejar, aprender, memorizar, compartir, crear, explorar, realizar, referir, expandir, explicar, conceptualizar, titular, probar, legitimar...relatar. (Robinson, 60)

Y a la luz de discusiones recientes acerca del papel de los escritos de los artistas visuales como una forma de investigación basada en la práctica que pudiera generar conocimiento, esta autora analiza el papel de sus propias bitácoras de artista y cuadernos de trabajo durante un proyecto plástico. Nos indica que el trabajo artístico es un trabajo arduo que a veces involucra el uso de estrategias de lenguaje convencionales en combinación con otras estrategias "cartográficas" y "rizomáticas" pero siempre incluye "el aprendizaje mediante el hacer, fabricar, observar, pensar, moverse y de nuevo hacer".

Robinson compara la bitácora de artista con un dispositivo de dirección, un mapa, un salvavidas o una caja negra que a través del lenguaje escrito interactúa con el lenguaje

visual “como un estuche de lentes para observar afuera y adentro, alrededor, antes, durante y después”.

La autora incluye en su bitácora de taller notas de lecturas, ideas surgidas en alguna conversación, en exhibiciones, acerca de sus obras en curso, ideas para proyectos futuros, títulos, ideas prácticas a realizar en el taller en un orden cronológico, utilizando el lenguaje escrito para poder crear conexiones.

También incluye bocetos, diagramas, fotografías de su obra en diferentes etapas y de ella trabajando, obra terminada y material visual desarrollado durante su trabajo en el taller; se cuestiona sobre la idea de pensamiento reflexivo propuesta por Shön y propone la idea del taller como una especie de laboratorio en el que se generan más preguntas que respuestas.

Al narrar su experiencia en el uso de la escritura como parte del proceso de investigación de su trabajo creativo, Robinson nos dice que en la relectura de sus cuadernos de trabajo después de algún evento, en ocasiones le genera “malentendidos” sobre el sentido de sus escritos pero, esta confusión o malentendido le permite crear nuevas conexiones más dinámicas, así como nuevos pensamientos e intuiciones acerca de las direcciones que ha de tomar para continuar su proceso creativo. Desde su punto de vista, esta labor de artista-investigador entraña ciertos riesgos, como el riesgo de tener “demasiada autoconciencia”, la cual pone a la luz procesos escondidos e “inteligencias visuales inconscientes” que emergen a partir del trabajo. Sus notas son no lineales, son rizomáticas, cualidad que permite un conocimiento tácito en el que puede navegar; las define como una zona de reflexión del taller que no tiene límites claros, la cual posibilita prácticas diversas así como la oscilación o navegación entre zonas previamente registradas de diferentes maneras, por ejemplo como palabras, imágenes, práctica, teoría, taller, galería, trabajo y documentación (Robinson, 62-72).

Es el Dr. Derek Pigrum, artista visual y profesor de arte de la *Vienna International School*, quien en 2005 durante su estancia doctoral en la Universidad de Bath escribió (en colaboración con el Dr. Andrew Stables) su artículo "Qualitative Inquiry as Gegenwerk Connections Between Art and Research". En este artículo sus autores estudiaron los procesos transicionales en las artes con un enfoque de la investigación basada en las artes y estrategias de investigación cualitativa.

Pigrum ha aplicado una perspectiva histórica derivada del estudio de las comunidades artísticas del Renacimiento en las que no existían los límites impuestos por las disciplinas modernas, al trabajo de artistas contemporáneos y sus interacciones con la escritura dentro de su trabajo en el taller, el dibujo, los esquemas que definen los procesos transicionales propios de las artes visuales, el diseño gráfico, la arquitectura y la escritura; y de acuerdo con sus investigaciones, ha definido cuatro tipos de procesos transicionales: el transferencial, el transformacional, el transposicional y el transgresional.

De acuerdo con Pigrum, los registros transferenciales utilizan la copia, las notas o los registros de artefactos culturales mediante el dibujo y/o la escritura de objetos o ideas de interés particular, las cuales serán utilizadas y traídas al presente durante la actividad creativa. Este proceso se caracteriza por ser una acumulación diversa o paratáctica de material, donde al momento de registro el material puede no mostrar relevancia, la cual será adquirida cuando sean trabajadas las ideas posteriormente (Pigrum, 3). Todos estos registros tienen un carácter de provisionalidad e indeterminación, abiertos a la destrucción, a la construcción y deconstrucción, a la vinculación y desvinculación con la idea general, los cuales puede derivar en la deconstrucción o destrucción de la forma (Pigrum, 3).

Para Pigrum, los registros transicionales de las artes visuales, la escritura, la arquitectura y el diseño gráfico comparten de manera conceptual un rasgo en común, al cual ha nombrado *das Gegenwerk* aludiendo al vocablo alemán *gegen* que tiene dos significados: el

primero es "hacia" o "frente a" y el otro significado es "en contra de"; el concepto *das Gegenwerk* es entonces el trabajo que se realiza hacia un trabajo terminado pero también al trabajo que se encuentra en oposición a un trabajo terminado. Este concepto se caracteriza por la indeterminación, provisionalidad y una apertura a la destrucción, al hacer y deshacer, al unir y desunir la idea original, a las ideas que pueden ser descartadas en un espacio registros transicionales. Para Pigrum, la creatividad tiene lugar en un espacio potencial que depende del ambiente físico y emocional inmediato y de la presencia de los objetos o registros transicionales, donde ese espacio potencial tiene como *das Gegenwerk*, una estructura abierta al infinito más que al cierre. *Das Gegenwerk* tiene de acuerdo a este autor, un parentesco con la idea de lo abyecto que propone Kristeva, en el sentido de que lo abyecto siempre se encuentra al acecho de la periferia de nuestra existencia, constantemente desafiando los tenues límites de nuestra individualidad (Pigrum, 4).

La investigación basada en las artes a través del *Gegenwerk* se enfoca primordialmente en el proceso más que en el resultado, en la actividad investigadora donde la escritura y los registros transicionales son maleables en una función performativa de los textos en el proceso de formulación y respuesta de preguntas donde los textos y la narrativa nunca son completos o cerrados y se abren a la incertidumbre, a una incertidumbre de significado que nos permite generar nueva información, nuevas comprensiones, nuevas conexiones y textos con mayor significación investigadora reflexiva a través del carácter multimodal de los cuadernos de notas. En su texto, Pigrum una vez más hace referencia al principio de incertidumbre de Heisenberg (Pigrum, 6-7).

Las prácticas transicionales proporcionan al artista-investigador la capacidad de estar alerta de la importancia de las señales que le proporcionan las metáforas transicionales para su proceso creativo y permiten al artista tomar distancia de sus procesos e ideas. El autor termina refiriéndose a la "monstruosidad" del *das Gegenwerk* que se basa en la continuación y reforzamiento de nuestra propensión a unir y separar y ser multimodales; pero que también se basa en la monstruosidad del yo y de la vida social, política y económica como parte de

un proyecto indefinido de construcción, deconstrucción y reconstrucción en una demostración de nuestra tolerancia a las fallas de la construcción del conocimiento y de su inherente contingencia (Pigrum, 12).

1.1.2.2 La investigación basada en las artes y la escritura reflexiva en la educación de las artes visuales

Como resultado del Reporte Dearing y del trabajo de más de 20 años de trabajo de la *Higher Education Academy* en el Reino Unido, se desarrolló el Programa de planeación y desarrollo personal o PDP (Personal Development Planning), el cual es un proceso estructurado de desarrollo centrado en el estudiante que busca mejorar la capacidad de los individuos para entender qué, cómo y cuándo aprenden y que los estimula a monitorear, revisar, planear, reflexionar y construir su desarrollo personal, así como tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje las universidades comenzaron a desarrollar estrategias para la implementación del PDP en cada uno de sus programas de estudios.

A partir de la necesidad de implementar los PDP en las artes y el diseño se desarrollaron algunas experiencias basadas en el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva, como es el caso del *Surrey Institute of Art & Design, University College* y el caso de la *University of Arts London*.

Alison James, coordinadora de enseñanza y aprendizaje del Instituto Surrey de Arte y Diseño en respuesta a las resistencias que manifestaron los estudiantes de Artes y Diseño para la aplicación del PDP y para utilizar la escritura, en 2004 desarrolló una estrategia que utiliza un enfoque autobiográfico; este enfoque se sustenta en la idea de que el aprendizaje de los individuos debe ser visualizado como parte de un ethos holístico que considera aspectos prácticos, académicos, sociales y profesionales. Este enfoque se orienta al aprendizaje centrado en el individuo mediante la incorporación de la escritura reflexiva en sus bitácoras, cuadernos de notas, diarios o a través de medios audiovisuales.

La propuesta de James, permite que el estudiante establezca relaciones entre sus intereses personales en su vida con sus procesos de aprendizaje, a través de estrategias tomadas de la programación neurolingüística; se busca romper los esquemas formales de escritura académica a los que normalmente están acostumbrados los estudiante, para buscar una escritura libre que les permita tomar cierta distancia al momento de analizar sus propios procesos de aprendizaje (James, 103-118).

Otra institución educativa que en las artes y el diseño que utiliza el pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva en las bitácoras de trabajo o sketch books de sus estudiantes es la *University of Arts London*, la cual tiene una página web denominada Visual Directions dedicada a la escritura reflexiva y las bitácoras de artista (sketchbooks) (<http://commonplace.arts.ac.uk/ishe-resources/visual-directions>) para introducir a los alumnos en la práctica de la escritura reflexiva. Una de las estrategias para iniciar la escritura reflexiva que propone este sitio es el uso de preguntas detonadoras en torno a experiencias o actividades relacionadas a los proyectos creativos sobre todo orientadas a fomentar la reflexión sobre experiencias pasadas como: ¿Qué sucedió? ¿Qué encontré inspirador en este proyecto? ¿Cómo me siento acerca de lo sucedido? ¿Qué me gustaría cambiar y por qué?, es decir con un enfoque hacia la memoria reflexiva.

Esta muy breve revisión de algunas experiencias y formas de utilización de la escritura como parte del proceso de investigación dentro del campo profesional y educativo de las artes visuales no sólo nos permite intentar responder la pregunta que planteamos al inicio de este texto; sino que, nos permite estar a favor de la incorporación de la escritura reflexiva como herramienta de investigación del proceso creativo y su incorporación al proceso de investigación-producción de los estudiantes de artes visuales en la ENAP mediante el uso de una carpeta-proceso o bitácora de artista.

El enfoque que propongo utiliza como fuente generadora de preguntas detonadoras para el cuestionamiento del proceso creativo un material didáctico basado en el Modelo de Ventanas Múltiples desarrollado en mi tesis de Licenciatura en Artes Visuales que rescata, estimula y detona el pensamiento reflexivo y lo incorpora a la investigación del proceso creativo y los productos plásticos a través de la escritura reflexiva; teniendo en mente el concepto de investigación artístico-narrativa de Agra Pardiñas con lo cual, el estudiante de artes visuales se rescata como constructor de su experiencia, aprendizaje y cognición estética mediante el uso de una carpeta-proceso o bitácora.

Referencias:

- Agra Pardiñas, María de Jesús. "El vuelo de la mariposa: La investigación Artístico-Narrativa como Herramienta de Formación." En Investigación en Educación Artística. Ed. Ricardo Marín Viadel. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. Impreso.
- Bárcena, Fernando. *La Experiencia Reflexiva en Educación*. Barcelona: Paidós, 2005. Impreso.
- Eherenberg, Felipe. *El Arte de Vivir del Arte*. México, D.F. : Biombo Negro Editores, 2000. Impreso.
- James, Alison. "Autobiography and narrative in personal development planning in the creative arts". *Art Design & Communication in Higher Education* 3.2 (2004): 103-118. PDF
- Marín Viadel, Ricardo. *Investigación en Educación Artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. Impreso.
- Merlin, Donald. "Art and Cognitive Evolution." En *Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Ed. MarkTurner. New York: Oxford University Press, 2006.
- Pigrum, Derek y Stables, Andrew. "Qualitative Inquiry as Gegenwerk: Connections Between Art and Research". *International Journal of Qualitative Methods* 4.1 (2005): 1-15. PDF
- Robinson, Anne. "Underwriting: An Experiment In Charting Studio Practice". *Journal of Visual Arts Practice* 8.1 y 8.2 (2009): 59-74. PDF.
- Watton, Pete, Collings Jane y Moon Jenny. *Reflective Writing. Guidance Notes for Students*. Exeter: University of Exeter, 2001. Web. 22 Ene 2012.

**Curso Taller de Cuestionamiento Múltiple del
Proceso Creativo
Semestre 2014-1**

Lectura 2

Referencias curriculares:

Ubicación en el Temario:

Nivel de Cuestionamiento de Inteligencias Múltiples.
Inteligencia Intrapersonal.

Propósitos de la lectura:

Identificación de Emociones relacionadas al Proyecto Creativo.

Manejo de emociones negativas.

**“No puede haber transformación de la oscuridad en la luz y de apatía en movimiento si no hay emoción”
Carl Jung**

**“el arte, suele decirse, expresa “emoción” mediante y por estados emocionales.
Se debe a los sentimientos y transmite sentimientos”
(Rudolph Arnheim, 63-64)**

**“El arte es conocimiento al servicio de la emoción”
(José Clemente Orozco, 9)**

Nuestra primer actividad como acercamiento al cuestionamiento del proceso creativo a partir de la Inteligencia Intrapersonal consiste en identificar las emociones positivas y emociones negativas que nos evoca pensar en nuestro tema de proyecto plástico y las emociones que experimentamos durante nuestro proceso creativo a través de las preguntas:

¿Qué emociones siento al pensar en la temática de mi proyecto?

¿Qué emociones experimento en el taller o mientras trabajo en la producción de mi proyecto (en mi proceso creativo)?

Mencioné la tendencia que tenemos a veces a enfocarnos en las emociones negativas, las emociones negativas a veces pueden ser paralizantes o pueden distorsionar nuestra interpretación de la realidad y de los eventos a los cuales estamos expuestos.

Pero...

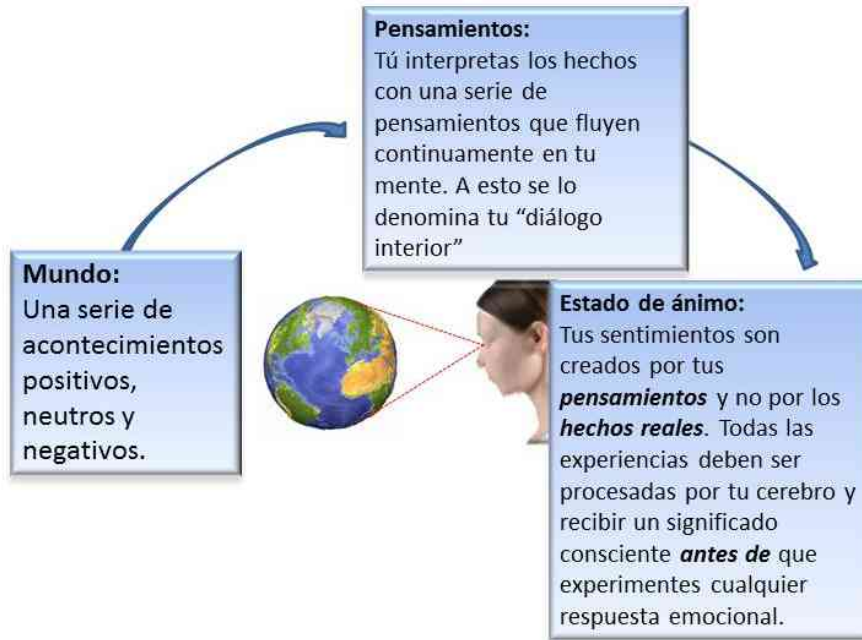
¿Qué pasa cuando experimentamos emociones negativas en nuestra vida o en nuestro proceso creativo?

A continuación mencionaré algunas estrategias para identificar esas distorsiones del pensamiento que se relacionan con emociones negativas, identificar estas distorsiones nos ayuda a cuestionarnos y en última instancia modificar nuestra forma en la que interpretamos la realidad.

El Dr. David D. Burns indica que los pensamientos negativos que invaden la mente son la causa de las emociones contraproducentes; Burns llama a esos pensamientos negativos "pensamientos automáticos" (43) debido a que pasan muy rápidamente por la mente, tan rápido que muchas veces no nos damos cuenta de ellos y lo único que percibimos son las emociones negativas derivadas de ellos.

Para explicar los efectos de las distorsiones de nuestra interpretación de la realidad resultado de los pensamientos automáticos nos muestra la siguiente figura:

"La relación entre el mundo y la manera en que usted siente. No son los hechos reales sino sus percepciones las que producen cambios en su estado de ánimo. Cuando usted esté triste, sus pensamientos constituirán una interpretación realista de acontecimientos negativos. Cuando usted esté deprimido o ansioso, sus pensamientos serán siempre ilógicos, distorsionados, carentes de realismo o, simplemente erróneos (Adaptación de Figura 3-1 Burns, 44)".



Para ejemplificar los efectos de los pensamientos automáticos o distorsiones cognitivas el Dr. Burns nos pone algunos escenarios, en uno de los ejemplos pone el siguiente escenario hipotético que he modificado:

“A tu mamá se le cae el alma a los pies cuando tu papá, disgustado, se queja porque la carne está demasiado cocida. Y entonces ella empieza a pensar esto: “Soy un fracaso total. ¡No puedo soportarlo! ¡Nunca hago nada bien! ¡Trabajo como una esclava y éste es el agradecimiento que consigo! ¡El muy idiota!”. Estos pensamientos le hacen sentir triste y enfadada.”

Entre sus pensamientos automáticos o distorsiones cognitivas figuran una o más de las siguientes:

1. **PENSAMIENTO TODO-O-NADA:** Usted está viéndolo todo en categorías blanco-o-negro. Si sus resultados no llegan a ser perfectos, se considera un completo fracaso.
2. **GENERALIZACIÓN EXCESIVA:** Usted considera un solo hecho negativo como si fuese un completo modelo de derrota.

3. **FILTRO MENTAL:** Usted escoge un solo detalle negativo y se fija exclusivamente en él, de modo que su visión de toda la realidad se oscurece, como la gota de tinta que tiñe toda la jarra de agua.
4. **DESCALIFICACIÓN DE LO POSITIVO:** Usted rechaza las experiencias positivas insistiendo en que “no cuentan”, por una u otra razón. De este modo, puede mantener una creencia negativa que se contradice con sus experiencias cotidianas.
5. **CONCLUSIONES APRESURADAS:** Usted hace una interpretación negativa aunque no existan hechos definidos que fundamenten convincentemente su conclusión.
 - a. Lectura del pensamiento: Usted decide arbitrariamente que alguien está reaccionando de modo negativo con respecto a usted, y no se toma la molestia de averiguar si es así.
 - b. El error del adivino: Usted prevé que las cosas resultarán mal, y está convencido de que su predicción es un hecho ya establecido.
6. **MAGNIFICACIÓN (CATÁSTROFE) O MINIMIZACIÓN:** Usted exagera la importancia de las cosas (como, por ejemplo, un error suyo o el logro de algún otro), o reduce las cosas indebidamente hasta que parecen diminutas (sus propias cualidades más notables o las imperfecciones de otro). A esto también se le denomina el “truco binocular” (por que se aumentan las cosas de manera desproporcionada o se reducen demasiado).
7. **RAZONAMIENTO EMOCIONAL:** Usted supone que sus emociones negativas reflejan necesariamente lo que son las cosas en realidad, (bajo el precepto de que): “Lo siento, entonces es realidad”.
8. **ENUNCIACIÓN DEBERÍA:** Usted trata de motivarse con “deberías” y “no deberías”, como si tuvieran que azotarlo y castigarlo antes de esperar que usted haga algo. La consecuencia emocional es la culpa. Cuando dirige este tipo de enunciación hacia los demás, siente irritación, frustración y resentimiento.
9. **ETIQUETACIÓN y ETIQUETACIÓN ERRÓNEA:** Esta es una forma extrema de generalización excesiva. En lugar de describir su error, usted le pone una etiqueta para usted mismo: “Soy un perdedor”. Cuando la conducta de alguien no le sienta bien, le pone otra etiqueta negativa: “Es un maldito piojoso”. La atribución de etiquetas

erróneas implica la descripción de un hecho con un lenguaje vívido y con una gran carga emocional.

10. **PERSONALIZACIÓN:** Se ve a sí mismo como la causa de algún hecho negativo externo del cual, en realidad, usted no ha sido básicamente responsable (Burns, 55)

A continuación:

¿Puedes identificar cuáles son las distorsiones de pensamiento del escenario hipotético de la “carne cocida en exceso”?

- a) Pensamiento de todo-o-nada
- b) Generalización excesiva
- c) Magnificación
- d) Etiquetación
- e) Todas las anteriores

El Dr. Burns nos explica que si elegimos cualquiera de las opciones no nos equivocamos ya que:

Cuando pensamos: “Soy un fracaso total”, estamos utilizando el ***pensamiento de todo-o-nada***. Sin embargo podemos “auto defendernos” y refutar ese pensamiento distorsionado pensando: “¡Ya está bien! La carne estaba un poquito seca, pero no por eso mi vida es un completo fracaso.

Cuando pensamos: “Nunca hago nada bien”, estamos ***generalizando excesivamente***. La autodefensa podría ser: “¿Nunca? ¡Vamos! ¿Nada? Eso no es asertivo porque hago bien esto y esto y esto etc...” (Podemos enlistar todas las cosas que hacemos bien y nos daremos

que hay muchas más cosas que hacemos bien en comparación a la acción o experiencia negativa que detonó nuestro pensamiento distorsionado).

Cuando pensamos: "No puedo soportarlo", estamos *magnificando* el dolor que sentimos. Lo estamos agrandando desproporcionadamente porque lo estamos soportando, y si lo hacemos es porque podemos. Las protestas de alguien (en el escenario "su marido") no son precisamente lo que nos gustaría escuchar pero eso no constituye una reflexión sobre nuestro valor intrínseco como personas.

Por último, cuando pensamos: ¡Trabajo como una esclava y éste es el agradecimiento que consigo! ¡El muy idiota!", estamos utilizando la *etiquetación* doble. La otra persona no es un idiota, simplemente está irritable y se muestra insensible. Existe el comportamiento idiota, pero no los idiotas (uno puede hacer tonterías pero no por eso somos tontos; el efecto de decir "hice una tontería" no tiene el mismo efecto negativo en la autoestima que decir "soy un tonto").

También es poco asertivo el ponerse la etiqueta de esclavo.

LA "TÉCNICA DE LA TRIPLE COLUMNA"

Una de las formas para reestructurar nuestra forma de pensar que tenemos sobre nosotros mismos cuando de alguna forma hemos cometido un "error" o experimentamos una emoción negativa que es generada por un pensamiento distorsionado podemos utilizar la técnica de la triple columna propuesta por el Dr. Burns (74). El objetivo de esta técnica es reemplazar los pensamientos automáticos distorsionados por pensamientos más asertivos y acordes con la realidad.

Esta estrategia la utilicé hace algunos años cuando se agotaron mis recursos emocionales y busqué ayuda profesional para poder aprender nuevas herramientas que incrementaran mis capacidades emocionales y me permitieran cambiar mi forma de interpretar la realidad. Después de usar esta técnica durante algún tiempo, nuestro cerebro

comienza a crear nuevas conexiones neuronales y paulatinamente nuestras tendencias a utilizar en forma automática estas distorsiones va desapareciendo hasta que nuestra mente substituye estas distorsiones por pensamientos más adecuados a lo que vivimos en el día a día. Con forme se sigue esta técnica poco a poco ya no se necesita escribir el tipo de distorsión sino automáticamente substituímos las distorsiones por pensamientos automáticos asertivos y adecuados a la realidad.

Cuando lo único que sentimos es una emoción negativa pero no logramos identificar el pensamiento automático que la originó, sirve mucho comenzar a preguntarnos ¿Desde cuándo me siento así? ¿Qué sucedió en ese momento? ¿Qué estaba pensando en el momento en el que comencé a sentir esta emoción (tristeza, irritabilidad, etc.)?

La técnica es simple sólo tenemos que tomar una hoja de papel en blanco y marcar tres columnas, en la primer columna escribimos el Pensamiento automático, en la segunda columna escribimos qué tipo de distorsión constituye ese pensamiento y finalmente en la tercer columna escribimos nuestra autodefensa, nuestra refutación a ese pensamiento automático distorsionado como nuestro a continuación en la transcripción de uno de los ejemplos que da el Dr. Burns (74).

Pensamiento automático (autocrítica)	Distorsión cognitiva	Respuesta racional (autodefensa).
"Nunca hago nada bien"	Generalización excesiva	¡Tutorías! Hago muchas cosas bien.
"Siempre llego tarde"	Generalización excesiva	No llego siempre tarde. Es ridículo. Pienso cuantas veces he llegado puntualmente. Si llego tarde más a menudo de lo que quisiera, trabajaré en este problema y crearé un método para ser puntual
"Todos me mirarán con desdén"	Lectura del pensamiento Generalización excesiva. Pensamiento de todo o nada. Error del adivino.	Alguien puede decepcionarse si llego tarde pero por eso no va a terminarse el mundo. Tal vez la reunión no empiece puntualmente.
"Esto demuestra lo idiota que soy"	Etiquetación	Vamos no soy un "idiota" puedo equivocarme pero eso no me hace un idiota.
"Haré el ridículo"	Etiquetación Error del adivino	Idem. Tampoco voy a hacer el "ridículo". Puedo quedar en ridículo si llego tarde, pero eso no quiere decir que sea un ridículo. Todo el mundo llega tarde alguna vez.

Referencias:

Arnheim, Rudolf. Consideraciones Sobre la Educación Artística. Barcelona: Paidós, 1993. Impreso.

Orozco, José Clemente. Cuadernos. Coord. Raquel Tibol. México, D.F.: Editorial Planeta, 2010. Impreso.

Burns, David D. Sentirse Bien: Una Nueva Terapia Contra Las Depresiones. Barcelona: Paidós, 1999. Impreso.

**Curso Taller de Cuestionamiento Múltiple del
Proceso Creativo
Semestre 2013-2**

Lectura 3

Referencias curriculares:

Ubicación en el Temario:

Nivel de Cuestionamiento de Inteligencias Múltiples
Inteligencia Musical

Propósitos de la lectura:

Valorar la importancia de la utilización de la música durante el proceso creativo.
Estimular la búsqueda de música adecuada para enfatizar y estimular emociones y ambientes adecuados para el proceso creativo y el pensamiento reflexivo.

Hace unos años se habló en algunos círculos acerca del "Efecto Mozart" a través del libro de Don Campbell en el que el autor indica que escuchar la música de Mozart estimula y dispara la actividad en las regiones encargadas de la motivación y la creatividad en el cerebro. Algunos investigadores de la Universidad de California (Irvine) hicieron un estudio en el que encontraron que el escuchar música de Mozart ([La Sonata en Re Mayor para dos pianos](#)) por 10-15 minutos mejoraba el desempeño de los sujetos investigados en sus habilidades de razonamiento abstracto y espacial. Este efecto es temporal y los investigadores lo aducen a que escuchar música es una actividad pasiva.

La música de Mozart por su estructura y su rapidez sistemática induce diferentes respuestas emocionales en nosotros, y sus cambios rápidos mantienen la estimulación en la mente y mejora la concentración y el pensamiento intuitivo.

La música tiene la facultad de exagerar o amplificar y complementar mensajes visuales de tal forma que pueden apoyar a la memoria de eventos motivos, exagerados, simbólicos, relevantes, de humor, personales, repetidos o inusuales.

La música puede ayudar a las personas durante el pensamiento lógico y en procesos que requieren del uso de la imaginación integrando a nivel cerebral las funciones analíticas, secuenciales y verbales con las áreas que se encargan de

las funciones visuales, pictóricas, de manejo de color, el ritmo y la imaginación. Favoreciendo la vinculación funcional de ambos hemisferios cerebrales y creando un ambiente emocional que impriman la memoria y el aprendizaje.

La música de Mozart y de Bach estimula el aprendizaje y la evocación de los recuerdos; conocemos bien los efectos energizantes de escuchar Rock'n roll y su estimulación a la acción. La música de diferentes autores tiene diferentes efectos. Te invito a escuchar música de algunos de ellos a través de los hipervínculos que he incluido y a buscar por tu cuenta música de los demás.

1. **Cantos Gregorianos. Periodo medieval (550-1450)** ([Guillaume Dufay](#), John Dunstable). Crean una fuerte sensación de relajación. Tiende a disminuir la frecuencia respiratoria y cardíaca, y a favorecer un estado meditativo.
2. **Música Barroca (1600-1750)** ([Albinoni](#), [J.S. Bach](#), Corelli, Gluck, Handel, Monteverdi, Pachelbel, Purcell, Scarlatti, Telemann, Vivaldi). Se caracteriza por su vitalidad, pureza y expresión directa. La música de éste periodo tiende a estimular el cerebro en actividades como estudiar, escribir, leer o trabajar. Su estructura matemática (como la de las Fugas) tienden a estimular el pensamiento lógico.
3. **Clasicismo (1750-1820)** (Mozart, Haydn, [Beethoven](#), Boccherini, Schubert) se caracteriza por su forma y su melodía así como la claridad y pureza expresiva. Escucharla mejora la concentración, la memoria, la relajación y la alerta visuo-espacial.
4. **Romanticismo (1820-1910)** (Berlioz, Bizet, Brahms, Chopin, Fauré, [Grieg](#), Puccini, Liszt, Mendelssohn, Rossini, [Saint-Saëns](#), Schumann, Richard Strauss, Johann Strauss, Verdi, Wagner, Weber, Tchaikovsky, [Rachmaninoff](#)). Mahler fue considerado como clásico-romántico, Elgar por su parte escribió música coral orquestal. La música de esta época evoca estados emocionales, imaginativos, visionarios y románticos. Las sonatas de piano, y las sinfonías y cuartetos de cuerdas crean atmósferas evocativas.
5. **Impresionista (1887-1910)** ([Debussy](#), Ravel, Dukas, Florent, Schmitt, Roussel, Ibert, Severac). El Romanticismo culminó con la música impresionista, su insinuación expresiva permite crear atmósferas fluidas y oníricas de una fuerte visualidad. Es adecuada para "soñar de día" y estimular el pensamiento creativo y la liberación del pensamiento intuitivo que es más subconsciente.

6. **Música de los siglos XX y XXI (1900 - actualidad)** ([Bartok](#), Britten, Coppland, Gershwin, Gorecki, Honegger, Prokofiev, Rachmaninoff, Rodrigo, Vaughan Williams, Satie, Schoenberg, Schumann, Shostakovich). Incluye diferentes estilos, desde el neo-clásico al neo-romántico, expresionista y música atonal. Las piezas de Gorecki, Satie y Rodrigo pueden ser muy útiles para la visualización, relajación y modulación del estado de ánimo, o para cambiar de un estado energizado a un estado de mayor relajación.
7. **Moderna (1945 - actualidad)**([Babbitt](#), Boulez, Cage, Glass, Penderecki, Stockhausen). Incluye diferentes estilos que van del serialismo, el minimalismo a la música electrónica. Para este tipo de música se recomienda escucharla, experimentar sus efectos previamente para poder determinar sus efectos en nuestro estado de ánimo.
8. Rock'n roll (1950's – actualidad)(Elvis Presley, Beach Boys, Beatles, Bob Dylan, Rolling Stones, Grateful Dead, Fleetwood Mac, [Credence Clearwater](#), Joni Mitchell, Dr. John, Queen, Bruce Springsteen, Elvis Costello, Dire Straits, Eric Clapton, David Bowie, Van Morrison, etc.) Crea energía, estimula la acción, libera la tensión en algunos casos; pero en otros puede crear tensión y crear un fondo disonante por lo que hay que usarla con sabiduría.
9. Dance pop, Pop Rock, Soft pop, soft rock (Elton John, Paul McCartney, Paul Simon, Madonna, Billy Joel, Ricky Martin, Sting, Whitney Houston, [Sade](#), Suzanne Vega, Michel Jackson, etc). Crea energía y movimiento.
10. Blues y Jazz ([Louis Armstrong](#), Dave Brubeck, John Coltrane, Ry Cooder, Miles Davis, Duke Ellington, Bill Evans, [Ella Fitzgerald](#), Herbie Hancock, Billie Holiday, Abdullah Ibrahim, Keith Jarrett, Diana Krall, Charlie Mingus, Thelonious Monk, Oscar Peterson, Bonnie Raitt, Nina Simone, Cassandra Wilson, etc.) Incluye diferentes estilos que van del jazz tradicional, cool jazz, smooth jazz, New Orleans jazz, bebop y Latin jazz. Sus efectos repercuten en la experimentación de emociones de felicidad pero también de dolor. Crean ciertas atmósferas y sentido de comunidad.
11. World Music (Cubana, Brasileña, Latin Jass, Africana, reggae, Afrocaribeña)(King Sunny Ade, Gato Barbieri, [Cesaria Evora](#), Astrud Gilberto, Salif Keita, Ladysmith Black Mambazo, Omar Portuondo, Flora Purim, Santana, Soweto String Quartet, [Cal Tjader](#)). Pueden asociarse a sentimientos de melancolía, relajación y calma, creando una atmósfera o fondo de energía baja.

12. New Age, Celtic New Age, Música de Meditación (William Ackerman, Jim Brinkman, Clannad, Phil Coulter, Enigma, [Enya](#), Stephen Halpern, Loreena McKennitt, Mike Rowland, George Winston). Por lo general este tipo de música genera una sensación de bienestar, crea una conjunción de relajación y alerta mental.
13. Música Spiritual, Gospel (Clark Sisters, Lorraine Ellison, [Aretha Franklin](#), Mahalia Jackson, Emmylou Harris, Bessie Smith). Crea un sentimiento de paz y consciencia de universalidad o espiritualidad, llevándonos más allá de nuestras atribulaciones terrenales.
14. Bluegrass, Country y Western (Guy Clark, Patsy Cline, Steve Earl, Merle Haggard, George Jones, Alison Krauss and Union Station, [Willie Nelson](#), Dolly Parton, Ricky Skaggs, Gillian Welch, Hank Williams). Estimula la energía, crea un sentido de lucha y supervivencia, evoca diferentes emociones y el deseo de moverse o bailar.

Existe mucha música más, esta es sólo una muestra de los efectos de algunos tipos de música que a veces no tomamos en cuenta, por lo que te invito a buscar y descubrir la música que te pueda ayudar a enriquecer y evocar emociones durante tu proceso creativo y para los momentos para el pensamiento reflexivo la escritura reflexiva y la investigación artístico-narrativa.

Referencias:

Ronstrom, Sunny Stout. "7 Music: the beat goes on" en Accelerating Performance: Powerful New Techniques for Developing People. Milford, CT, USA: Kogan Page Limited, 2002.

**Curso Taller de Cuestionamiento Múltiple del
Proceso Creativo
Semestre 2013-2**

Lectura 4

Referencias curriculares:

Ubicación en el Temario:

Nivel de Cuestionamiento Sensoperceptual.

Propósitos de la lectura:

Valorar la importancia de la utilización multimodal de los sistemas sensoperceptuales dentro del proceso creativo en las artes visuales.

Fundamentar el uso del Nivel de Cuestionamiento Sensoperceptual del Material didáctico del Modelo de Ventanas Múltiples.

EL ARTE COMO INTEGRADOR DE CONOCIMIENTOS A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS

John Danvers en su ensayo "The Knowing Body: Art as an Integrative System of Knowledge" (El saber del cuerpo: El arte como un sistema integrador de los conocimientos) al hablar de la relación entre la ciencia y las artes cita a Fritjof Capra indicando "Los científicos no trabajan con la verdad...trabajan con descripciones aproximadas y limitadas de la realidad" y en ese sentido sugiere que la producción artística puede considerarse como un intento de construir descripciones aproximadas de la realidad que requieren de análisis, inventiva, reformulación y síntesis (78). Desde la perspectiva de Danvers, las artes visuales deben ser consideradas como formas de conocimiento y los artistas como formuladores de conocimiento como en la literatura, la ciencia, la filosofía y la música.

Este autor está en favor de una visión holística de la relación mente-cuerpo en la que el cuerpo proporciona el sustrato y los cimientos sistémicos de los procesos mentales a partir de su contacto corporal con el mundo lo que nos permite relacionarnos con otros sujetos corporizados. Nuestro conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias que son exteriorizadas a través del corpus de conocimiento que constituye a las artes visuales como las pinturas, la escultura, la

fotografía, el cine, las instalaciones y el performance. Este conocimiento se construye a partir de tres esferas de la experiencia: el conocimiento del mundo, el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de una realidad trascendente o transpersonal (metafísica y espiritual).

Nos recuerda a la máxima aristotélica que dice: “no existe nada en la mente que no haya pasado antes por los sentidos” de tal forma que podríamos categorizar nuestras experiencias en sensoriales (percepción), mentales (pensamiento racional y discursivo) y espirituales (en el sentido de unificación, integración e interdependencia con un poder superior).

Danvers resalta la importancia de los sistemas sensoperceptuales ya que es a través de ellos que nos relacionamos y generamos conocimiento con el mundo. Se apoya en el modelo de James Gibson (psicólogo de la percepción) para describir a los sistemas perceptuales como se indica a continuación:

Sistema de Orientación Básico: compuesto por el oído interno, el cual nos proporciona información sobre la dirección de la gravedad, aceleración e inicio y fin del movimiento corporal.

Sistema Auditivo: que a través de las vibraciones de las ondas sonoras en el aire y su amplificación y transducción a partir del tímpano, los huesecillos del oído medio y la cóclea en el oído interno nos proporcionan la naturaleza y dirección de los sonidos.

Sistema Háptico: que nos proporciona información sobre la posición y movimiento de las extremidades y los músculos a partir de receptores en los músculos y articulaciones; así como el tacto, presión y vibración en la piel.

Sistema Olfatorio: compuesto por la conjunción del gusto y el olfato.

Sistema Visual: el cual nos proporciona información a partir de la luz.

Este es el modelo de los sistemas sensoperceptuales que utilizaremos a través del material didáctico del Modelo de Ventanas Múltiples.

La postura de John Danvers es una postura integradora en la que todos estos sistemas interactúan y complementan con la mayor cantidad de información posible de forma interactiva e interdependiente. La información sensorial que llega al cerebro llega parcialmente ordenada y cierto nivel de evaluación y análisis se lleva a cabo al inicio en el lugar de los estímulos, y es seleccionada e interpretada. El Sistema de orientación básica y el Sistema Háptico son particularmente importantes en la propiocepción - en la consciencia del cuerpo de sí mismo, y los sistemas auditivo, olfatorio y visual son importantes para la exterocepción – la consciencia del ambiente externo. La mente y sus procesos representan niveles adicionales de refinamiento e interpretación de la información perceptual, y nuevas etapas de evaluación, toma de decisiones y almacenamiento se llevan a cabo. La percepción, la memoria, el pensamiento y todo lo que hacemos contribuyen a la actividad prospectiva y especulativa de nuestra forma de conocer el mundo (que se ejemplifica a través de las artes y las ciencias).

John Danvers se basa en fenomenólogos como Merleau-Ponty, con teóricos de la Gestalt, psicólogos de la percepción y filósofos de la ciencia como Kuhn y Capra, e inclusive con el pensamiento budista para enfatizar la relación holística de los sistemas sensoperceptuales y la interdependencia del sujeto y el objeto; así como en énfasis en el proceso. Las relaciones de objeto-sujeto, yo y el mundo son en realidad indivisibles. La percepción, la mente y la consciencia son funciones de la interacción y la tensión fluctuante entre el cuerpo y el mundo. La experiencia de la percepción y su relación en el conocimiento del mundo se encuentran interconectadas y son indivisibles. El observador siempre es parte de la observación. Nuestra complejidad como seres humanos se manifiesta también a partir de la interrelación de nuestros sistemas sensoperceptuales para construir nuestros modelos de realidad y nuestras formas de relacionarnos con el mundo, nuestra relación con la unión de todos nuestros sistemas sensoperceptuales no es igual que la relación con uno sólo de ellos.

Cuando Edgar Morin, habla sobre el pensamiento complejo implica “la unión de la unidad y la multiplicidad”, la unión entre el holismo y el reduccionismo, de la

relación del todo con las partes y las partes con el todo a partir de esta concepción acuña el concepto de la *unitas múltiplex* que implica la unión del ser humano como unidad que a la vez es diversa en los niveles cultural, social, biológico, genético, mental, psicológico, afectivo e intelectual. Nos hace ver que el ser humano es “él mismo singular y múltiple a la vez” (Morin 25-26). Morin nos habla así de la multiplicidad que implica lo humano y la multiplicidad de nuestras capacidades, surge así su concepto del *Homo complexus* donde se entreteteje y constituye lo “propiamente humano” en el que se entretetejen y relacionan sus diferentes cualidades, capacidades y contradicciones, su múltiples facetas y hace ver que la educación del futuro debe contemplar el estudio y el examen de la complejidad humana aceptando la “muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas” (27-28).

Rudolf Arnheim en la introducción de “*Arte y Percepción Visual*”, resalta la necesidad de rescatar “el don de ver las cosas a través de nuestros sentidos” (11). Herbert Read al hablar de la “educación estética” se refiere a ella como “la educación de los sentidos” y en un sentido integrador que “abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical o auditiva. Resalta la importancia de los sentidos al decir que en ellos se basan la conciencia, la inteligencia y el juicio del individuo humano e indica que la construcción de una “personalidad integrada” depende de la “relación armoniosa y habitual” de los sentidos con el mundo exterior. (33).

José María Barragán Rodríguez al hablar del Arte como experiencia estética nos habla también de la necesidad de “agudizar los sentidos y la sensibilidad”.

Una visión del arte como experiencia artística o estética que requiere agudizar los sentidos y la sensibilidad, que promueve en el individuo o en el grupo la búsqueda de recursos artísticos y la experimentación para simbolizar de una forma alternativa al lenguaje verbal, es decir, para crear y transmitir significados por medios de otros lenguajes no sólo discursivos, y

porque se generan así recursos (conceptuales, instrumentales, actitudinales y relacionales) (69).

Siguiendo esta idea de lo holístico, el Homo Complexus y la *unitas múltiplex* podemos citar a Susan Wright, quien nos dice que las artes proporcionan numerosas oportunidades de integración entre:

1. El pensamiento, las emociones y la acción
2. El pensamiento con el cuerpo
3. Transformando la acción en representación
4. Utilizando las cualidades de comunicación de las artes
5. Utilizar la cognición artística

También nos indica que el pensamiento estético ocurre a través de la percepción, la imaginación, la acción, las sensaciones, las expresiones y el juicio. Efectuándose la unión entre la "comprensión" corporal-cinética (p.e. física y táctil), y el pensar, sentir y hacer (226-227).

¿Qué es lo que nos hace a los seres tener "hambre" por recibir ciertos estímulos visuales, específicamente elementos de la estética visual?

¿Es posible compensar esta "episteme" buscando una cognición multimodal al servicio de la estética visual aprovechando la Teoría de Inteligencias Múltiples y los diferentes Sistemas Sensoperceptuales?

Grinde hace una propuesta biológico-evolutiva relacionada con mecanismos de recompensa que explicaría esta capacidad para modificar esta organización jerárquica de los sentidos. En su revisión propone que los mecanismos de recompensa asociados con el procesamiento de ciertos estímulos visuales fueron en algún punto de nuestro proceso evolutivo importantes desde el punto de vista

adaptativo; siendo reforzados al evocar emociones y sentimientos positivos o al relacionarse con aspectos como la alimentación.

La preferencia hacia ciertos colores (por ejemplo la tendencia a preferir colores cálidos como el rojo o el amarillo más que el azul, el verde o el café) la explica como una cualidad que se relaciona con los frutos maduros listos para comer. Nos menciona a algunos otros autores que lo asocian con la auto-decoración para incrementar la atención de posibles compañer@s sexuales y por ende como un mecanismo para mejorar la perpetuación de la especie. El placer por disfrutar la exploración visual la explica como una capacidad importante para la supervivencia ya que permite no sólo obtener información del medio que va de la mano con la curiosidad como un mecanismo conectado con reforzadores positivos de recompensa en nuestro cerebro. Estos mecanismos de recompensa están dados por nuestra carga genética que dicta las instrucciones que nos hacen enfocar nuestra atención por ciertos estímulos y objetos con cualidades estéticas específicas en color, curiosidad y atención, profundidad y movimiento, simetría y equilibrio y funcionalidad (31-36).

Para Francis Steen, la experiencia y el impulso estético es un apetito por cierto tipo de información que nos permite la construcción de nosotros mismos al generar círculos virtuosos requeridos para la construcción de nuestro cerebro a través de la exposición de nuestros sentidos a ciertos estímulos, "como el resultado de una necesidad biológica para buscar cierto tipo de información de nuestros ambientes, como un complemento a nuestra información genética que tiene el propósito de construir y mantener nuestro propio orden" (58). También nos dice que "la función prototípica de la estética es traer a nuestros sentidos a la vida o a un estado óptimo" con una importancia evolutiva "para calibrar los diferentes componentes de nuestros sistemas sensoriales multidimensionales" nos dice que nuestro cerebro ha creado mecanismos de motivación para la búsqueda de estímulos y experiencias estéticas que permiten además del mantenimiento de los sistemas perceptuales y sensoriales nuestra capacidad para construir nuestros modelos de autopresentación (selfconstruction) (61).

Steen propone que la creación artística dispara o genera una serie de sensaciones que despiertan también respuestas estéticas de tal suerte que a través del arte, un individuo no sólo adquiere cierto tipo de conocimiento de sí mismo acerca de sus propias preferencias estéticas, sino que utiliza al arte mismo para proponer nuevos ordenes que pueden ser incorporados selectivamente en su propio sistema perceptual, y enseñándole a percibir y sentir el mundo de nuevas formas (65).

Gregory Bateson (y González Ochoa cuando indica que el "ojo inocente no existe" 43) nos indican que no hay experiencias objetivas y que es necesario hacer un esfuerzo mediante la conciencia para alternar entre la percepción total y parcial del universo (49) que nos rodea y la necesidad de tener la conciencia para aceptar que nuestras percepciones, los procesos de formación de imágenes y las experiencias de cada individuo son construcciones subjetivas que están siempre mediadas por los órganos de los sentidos y las vías neuronales (42-43).

EL TACTO Y LA INTELIGENCIA VISUO-ESPACIAL

La Inteligencia Visual comparte con el sentido del tacto la cualidad de ser un proceso creativo construye realidades relacionadas con los modelos mentales del mundo espacial formados por la Inteligencia Espacial. La Inteligencia Corporal Cinética que utiliza los receptores de posición, movimiento, presión, propiocepción y tacto y se retroalimenta del sentido del equilibrio y de los modelos mentales del mundo espacial para elaborar productos (como los productos artísticos). Estas relaciones entre las Inteligencias Múltiples y los sistemas perceptuales involucrados en la construcción de representaciones del mundo nos lleva a no perder de vista la importancia de estos últimos dentro de las Artes Visuales y a estar en de acuerdo con Francis Steen y con John Danvers.

SOBRE EL SISTEMA AUDITIVO: LA MÚSICA Y LA REPRESENTACIÓN VISUAL

Arnheim en el capítulo "Herramientas visuales del arte" de las *Consideraciones sobre la Educación Artística* hace evidente la utilización de conceptos tomados de la música en el manejo del color:

El color dispone un lenguaje similar de relaciones. Cuando los colores se parecen expresan conexión, cuando difieren desconectan. La armonía y la disonancia transmiten un simbolismo obvio, y la complementariedad contribuye a una notable combinación de contraste y consumación mutua. Los colores puros potencian el aislamiento mientras que las mezclas de color pueden crear puentes entre áreas...Hasta donde alcanzo a comprender, la variedad de patrones compositivos se deriva de un esquema básico, la interacción de fuerzas céntricas y excéntricas o vectores (62).

Tanto la música y el lenguaje verbal precisan del sentido de la audición, Sokolowski explora la relación entre las palabras y la pintura. Por ejemplo (al igual que sucede con la música) comparten la cualidad compositiva, menciona la analogía entre los niveles en que se articula el lenguaje (argumentos, oraciones, palabras, fonemas, vocales y consonantes) y los elementos que forman una composición pictórica; además de la dimensión rítmica del lenguaje (334). Cuando se considera la asociación únicamente de palabras hablamos de asociaciones verbo-verbales (verbal-verbal). Este concepto se relaciona con la formación de metonimias y metáforas y posiblemente involucra la transferencia del significado o las estructuras entre dos o más dominios o modalidades sensoriales diferentes y pueden coincidir o diferir dependiendo del contexto cultural de cada individuo (Hupka 156).

La relación entre la música y el color ha sido explorada desde la antigüedad, los griegos hicieron diferentes analogías como nos dice John Gage en el capítulo 13 "The Sound of Colour" de su libro *Colour and Culture. Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction* (Color y cultura :la práctica del significado del color de

la antigüedad a la abstracción /John Gage ; traducción de Adolfo Gomez Cedillo y Rafael Jackson Martin) [Disponibles en ambas ediciones en la Biblioteca de la ENAP] que a continuación cito:

Lo que más impresionó a los Griegos, parece ser, la capacidad del color, como el sonido, para ser articulado en series de cambios regulares cuyas diferencias son perceptibles de un modo regular... los términos "tono" y "armonía" fueron integrados rápidamente al vocabulario crítico en las artes visuales (227).

Gage hace una revisión de la relación del sonido y el color a través de la escala cromática de los griegos, las armonías de color de Medioevo y el Renacimiento, la música-colorista de Arcimboldo, pasando por el clavicordio musical de Castel, la sonoridad y ritmo del Romanticismo, la música sinestésica de Scriabin así como algunas exploraciones en este sentido que se hicieron a principios del siglo pasado. Kandinsky en *De lo Espiritual en el Arte* hace diferentes comparaciones y analogías entre la música y la pintura mediante el uso de conceptos como "efecto cromático", armonía, disarmonía, "sonido interno propio de los elementos", disonancia, consonancia, ritmo, contrapunto (54-59), composiciones melódicas y sinfónicas (119). Al inicio del texto nos dice:

La comparación entre los medios propios de cada arte y la inspiración de un arte en otro, sólo es válida si no es externa sino de principio. Es decir, un arte puede aprender de otro el modo en que se sirve de sus medios para después, a su vez utilizare los suyos de la misma forma; esto es, según el principio que sea propio exclusivamente. En este aprendizaje, el artista no debe olvidar que cada medio tiene una utilización idónea y que de lo que se trata es de encontrarla (38).

En la sesión de preguntas y respuestas de la entrevista al fotógrafo Eniac Martínez, grabada para Facultad de Diálogo organizada por Difusión Cultural UNAM (en la ENAP, México D.F. el 15 de junio de 2007) y aprovechando que el entrevistado habló sobre su formación previa como músico hice la siguiente pregunta (más o menos así):

Teniendo en mente la experiencia transdisciplinaria con la música, ¿existe alguna aplicación o traspolación de tu experiencia musical al trabajo fotográfico?

Eniac Martínez respondió afirmativamente:

“Claro que sí, cuando estoy seleccionando y armando una colección fotográfica (por ejemplo para un libro), pienso en sonidos y silencios, pienso en ritmos, en tonos y timbres, como en una composición.”

Obtuve así evidencia empírica directa basada en la experiencia de un artista visual de la posibilidad de transferir el conocimiento adquirido a través de la inteligencia musical al campo de las artes visuales (específicamente en la fotografía).

En la literatura existen diferentes estudios y aplicaciones pedagógicas de los efectos de la música en las habilidades cognitivas, algunas de ellas han sido estudiadas por Glenn Schellenber y cols. en la Universidad de Toronto; estos autores indican que la música tiene un efecto de “imprimación” sobre otras áreas cognitivas el cual tiene a su vez un efecto facilitador del desempeño al optimizar los niveles de alerta (p.e. la activación física y mental) además del ya conocido impacto emocional de la música. Su estudio se basa en los efectos de la música a través de la impartición de clases de música en un grupo de niños comparado con dos grupos control a los que se les impartieron clases de actuación o ninguna lección complementaria y sus conclusiones son consistentes con otros reportes donde se muestra una correlación positiva entre los efectos de la música y el desempeño en habilidades espaciales, verbales, matemáticas y de lectura (317-320).

SINESTESIA (PERCEPCIÓN INTERMODAL) Y EXPERIENCIAS SIMILARES A LA SINESTESIA

Existen algunos individuos que en forma innata e involuntaria presentan percepciones intermodales entre diferentes sistemas perceptuales a través del

fenómeno neuro-perceptual denominado como sinestesia (donde una persona puede percibir estímulos visuales de color al escuchar sonidos y estímulos verbales), pero también se ha descrito en la literatura otro tipo de relación o asociación multimodal a nivel sensorial presente en personas no sinestetas. Por ejemplo, la sinestesia verbal definida por Pecjak como la tendencia para hacer asociaciones entre diferentes aferencias sensoriales (cross-modal associations) o la vinculación entre conceptos cuyos contenidos no se superponen, como la asociación de la palabra enojo en términos de color, con el negro y el rojo (asociación visuo-verbal). (Pecjak en Hupka 157).

Timothy L. Hubbard en su estudio de mapeo de experiencias similares a la sinestesia (synesthesia-like) en el entrecruzamiento de estímulos visuales y auditivos (correlación de luminosidad con tono e intervalos melódicos ascendentes y descendentes) en personas no sinestetas; observó que los sujetos estudiados correlacionaron los estímulos visuales únicos más luminosos con frecuencias de sonido altas y los estímulos menos luminosos con frecuencias de sonido bajas, y los intervalos melódicos ascendentes con los estímulos más luminosos y los estímulos menos luminosos con los intervalos melódicos descendentes y en su discusión final nos menciona que la información (conocimiento semántico) que acompaña a un estímulo y su separación con la experiencias (aferencias) sensorial misma representa una ventaja para las personas no sinestetas ya que permite la selección adecuada de las metáforas o la correspondencia entre dos tipos de representación dada por cada órgano de los sentidos (219-235).

RELACIÓN DEL SISTEMA OLFATORIO CON LA MEMORIA Y CON LA PERCEPCIÓN VISUAL

Otra área de oportunidad de investigación dentro del proceso creativo es el Sistema olfativo.

Existe evidencia de que los seres humanos tenemos el potencial para emitir mensajes químicos e información (denominados como semioquímicos) perceptibles a través del olfato los cuales son determinantes importantes en la conducta humana. Además de que hay varios estudios que han demostrado que las asociaciones olfativas permiten evocar recuerdos. Van Toller propone con base en diferentes estudios que el sentido del olfato facilita el desarrollo cognitivo y lingüístico tanto al nivel intrauterino (a través de la exposición del feto a moléculas olfativas disueltas en el líquido amniótico) así como en la vida extrauterina y acuña el término protocognitivo (precursor) para referirse a éste estadio previo sensorial-perceptual-cognitivo. El olfato parece además influir o dirigir a la cognición mediante una base motivacional / emotiva (275-289).

¿Qué recuerdos son evocados por el olor de la esencia de trementina, el encausto o el copal en el taller o por los olores emanados del proceso de revelado en la fotografía análoga?

El sentido olfatorio opera inicialmente a un nivel no lingüístico a través del sistema límbico en el cerebro (rinencéfalo o cerebro olfatorio) y algunos autores (Cytowic en Toller 288) sugieren que el Homo sapiens inicialmente veía, escuchaba, degustaba y tocaba en una modalidad holística lo cual explicaría las capacidades sinestésicas de algunas personas. Peter Walla en su artículo "Olfaction and its dynamic influence on word and face processing: Cross-modal integration" hace una revisión de la evidencia neuro-anatomo-funcional en vertebrados y humanos de la influencia del olfato en el procesamiento de la información visual, especialmente con las palabras escritas y el reconocimiento facial, donde se ha involucrado la relación entre el olfato y las emociones y la memoria. Los estímulos olfatorios pueden competir por los recursos cognitivos corticales superiores que procesan ciertos estímulos visuales: La percepción consciente de olores pueden afectar negativamente el procesamiento de

información de lenguaje y de reconocimiento facial cuando éstos estímulos se presentan y se asocian en forma simultánea y el procesamiento subconsciente de estímulos olfativos tienen el potencial de mejorar la memoria y reconocimiento facial y de lenguaje (193-208).

Algunos autores como Roxana Moreno y Richard Mayer (309-326) han explorado y analizado los Ambientes de Aprendizaje Interactivo Multimodal en términos de los Sistemas Visual y Auditivo mediante el uso de la Multimedia pero en el campo de las Artes Visuales se puede explorar con mayor profundidad el aprendizaje multimodal y la interacción entre el Sistema Visual y el Sistema Háptico, el Auditivo, el de Orientación y el Olfatorio.

Algunos autores como Roxana Moreno y Richard Mayer (309-326) han explorado y analizado los Ambientes de Aprendizaje Interactivo Multimodal en términos de los Sistemas Visual y Auditivo mediante el uso de la Multimedia pero en el campo de las Artes Visuales se puede explorar con mayor profundidad el aprendizaje multimodal y la interacción entre el Sistema Visual y el Sistema Háptico, el Auditivo, el de Orientación y el Olfatorio.

María J. Ortiz en su artículo *Teoría Integrada de la Metáfora Visual*, nos indica que el concepto de Metáfora visual se aplica tanto a las imágenes estáticas como a las imágenes en movimiento independientemente del medio en el que se han generado. Cita a Forceville definiendo a las metáforas monomodales como aquellas que se manifiestan en una única modalidad de información como las metáforas verbales, las metáforas visuales o las metáforas olfativas, donde el dominio origen y el dominio destino se encuentran en la misma modalidad.

En otro artículo titulado "Metáforas Primarias y Metáforas Visuales Monomodales" (Primary metaphors and monomodal visual metaphors) esta autora ejemplifica metáforas visuales Monomodales a partir de algunas películas (Ortiz, 1571-1575).

El uso de metáforas de "el mal es oscuro" las ejemplifica a partir de imágenes de "El Gabinete del Dr. Calgari" (Izquierda), "Nosferatu, una sinfonía de horror" (centro) "M, Una ciudad busca a un asesino" traducida al español como "M, el vampiro de Düsseldorf" o "El vampiro negro" (derecha).



(Tomado de Fig. 3 en Ortíz, María J. "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580)

Otras metáforas de "el mal es oscuro" que ejemplifica Ortíz son a través de imágenes de las películas "El Ciudadano Kaine" (arriba) y "El Graduado" (abajo):



(Tomado de Fig. 4 en Ortíz, María J. "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580)



(Tomado de Fig 5 en Ortíz, María J. "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580)

Metáforas de la idea "estar en control es estar arriba" (izquierda) y de la idea "no estar en control es estar abajo" (derecha) las ejemplifica a partir de imágenes de "Réquiem por un sueño":



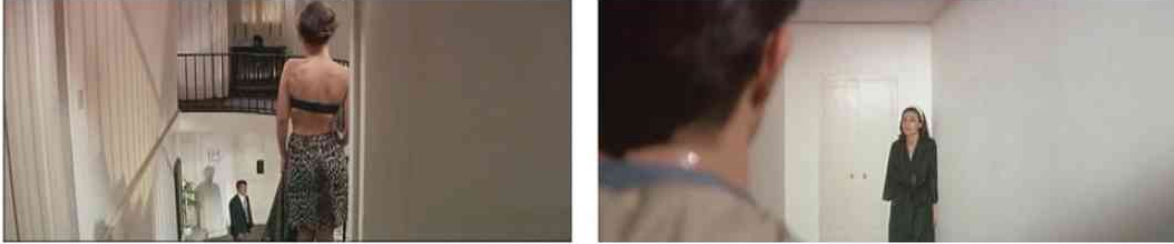
(Tomado de Fig. 6 en Ortíz, María J. "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580)

Una metáfora visual monomodal de "intimidad emocional como proximidad" se encuentra también en "Réquiem por un sueño" a través de la siguiente imagen:



(Tomado de Fig. 7 en Ortíz, María J. "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580)

Otros ejemplos de metáforas visuales Monomodales de la "importancia como tamaño" y de "el control es estar arriba" son ejemplificados por Ortíz a través de imágenes de la película "El Graduado":



(Tomado de Fig. 11 en Ortíz, María J. "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580)

¿Pero qué hay de las metáforas monomodales visuales de tipo abstracto?

Las metáforas multimodales son aquellas en las que el dominio origen y el dominio destino se encuentran en distintas modalidades de información sensorial, como las metáforas audiovisuales, verbo-audiovisuales, audio-visuales, olfativo-visuales, etcétera (Forceville en Ortíz 101).

¿Cómo podemos construir metáforas visuales a partir de los otros sistemas sensoriales (es decir metáforas multimodales)?

Como: Metáforas Visuo-auditivas, Visuo-olfatorias, Visuo-Táctiles, etc.

¿Qué pasa si incorporamos más de un sistema sensorial a nuestro proceso creativo o a nuestros proyectos plásticos?

Así a partir de esta lectura sentamos algunas bases para cuestionarnos nuestros proyectos plásticos y nuestro proceso creativo desde el Nivel Sensorial.

Referencias:

Arnheim, Rudolf. *Arte y Percepción Visual*. 2ª Reimpresión. Madrid: Alianza Editorial, S.A. 2001.

Arnheim, Rudolf. Consideraciones Sobre la Educación Artística. Barcelona: Paidós, 1993.

Barragán Rodríguez, José María. "Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa." En Investigación en Educación Artística. Ed. Ricardo Marín Viadel. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.

Bateson, Gregory. Espíritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

Danvers, John. "Chapter 7: The Knowing Body: Arts as an Integrative System of Knowledge." En *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Ed. Tom Hardy. Bristol, GBR: Intellect Books, 2006.

Francis, Steen. "A Cognitive Account of Aesthetics." En *Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Ed. Mark Turner. New York: Oxford University Press, 2006.

Hubbard, Timothy L. "Synesthesia-like mappings of lightness, pitch, an melodic interval." *American Journal of Psychology*. 109.2 (1996): 219-238.

Hupka, Ralph B., Zbigniew Zaleski, Jurgen Otto, Lucy Reidl, y Nadia V. Tarabrina. "The colors of anger, envy, fear, and jealousy: a cross-cultural study." *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 28.n2 (March 1997): 156-171.

Gage, John. Colour and Culture. Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction. Singapore: Thames & Hudson, 2001.

Grinde, Bjorn. "The Biology of Visual Aesthetics." *Journal of Social and Evolutionary Systems* 19.1 (1996):31-40.

Kandinsky, Wassily. De lo Espiritual en el Arte. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, 2003.

Moreno, Roxana y Richard Mayer. "Interactive Multimodal Learning Environments." *Educational Psychology Review* 19 (2007): 309-326. Doi: 10.1007/s10648-007-9047-2

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999. Impreso.

Ortíz, María J. "Teoría Integrada de la Metáfora Visual." *Comunicación y Sociedad*. 23.2 (2010): 97-125.

http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/download_doc.php?art_id=364

- "Primary metaphors and monomodal visual metaphors." *Journal of Pragmatics*. 43.6 (2011): 1568–1580.

Schellenberg, E.G. "Music and Cognitive Abilities." *Current Directions in Psychological Science*. 14.6 (2005):317-320.

Sokolowski, Robert. "Visual Inteligence in painting." *The Review of Metaphysics*. 59.2 (2005):333-354.

Van Toller, Steve. "A possible Protocognitive Role for Odor in Human Infant Development." *Brain and Cognition* 29 (1995): 275-293.

Wright, Susan. "Guiding Learning Processes in the Integration of the Arts." *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2.2 (2001):225-238.

**Curso Taller de Cuestionamiento Múltiple del
Proceso Creativo
Semestre 2013-2**

Lectura 5

Referencias curriculares:

Ubicación en el Temario:

Nivel de Cuestionamiento Cognitivo-Personal
Cuestionamiento Personal

Propósitos de la lectura:

Valorar la importancia del compromiso personal con uno mismo como artista visual y del compromiso personal con el proyecto plástico y con los productos plásticos.

Fundamentar el uso del Nivel de Cuestionamiento Cognitivo-Personal en la ventana de cuestionamiento de la Persona (del artista visual) del Material didáctico del Modelo de Ventanas Múltiples.

Fuente:

Nina-Estrella, Ruth. "¿Que Nos Mantiene Juntos? Explorando el Compromiso y Las Estrategias De Mantenimiento en la Relación Marital." Revista Intercontinental De Psicología y Educación 13.2 (2011): 197-220.

(Fragmento)

Todo matrimonio tiene una historia donde sus integrantes son los actores y protagonistas de su propio relato de vida y construyen una relación de pareja. Cada historia es diferente, el comienzo es único, el argumento es original y el final de la historia es impredecible (Rojas, 1997).

En el campo de la psicología, se ha demostrado que la ruptura en la pareja, su separación o divorcio pueden acarrear consecuencias negativas sobre la salud física y mental de los cónyuges (Vangelisti y Perlman, 2006; Hendrick y Hendrick, 2000; Gottman, 2000; Huston, 2000), así como en los hijos, si éstos estuvieran presentes en la relación (Hendrick, 2004; Brehni, 1992). Como consecuencia de ello, existe un gran interés en comprender la complejidad del matrimonio y, sobre todo, en estudiar los diversos procesos que intervienen en la funcionalidad y estabilidad del mismo.

En la revisión de literatura, pueden obtenerse múltiples conceptualizaciones teóricas dedicadas al análisis de variables que contribuyen a la estabilidad y el

funcionamiento de una relación marital (Vangelisti y Perlman, 2006; Hendrick y Hendrick, 2000). Entre las que se identifican de manera significativa se hallan la satisfacción, el amor, la comunicación y las estrategias de mantenimiento. Estas variables se reconocen como entidades dinámicas y cambiantes, con una identidad propia, se interrelacionan entre sí y coexisten en un proceso de interacción.

Compromiso

El compromiso es un componente de naturaleza personal que se genera en un contexto de pareja. Según el significado y la percepción de cada uno de los integrantes sobre el compromiso, podrá sostenerse tal pareja. Es un elemento que refleja su construcción y convivencia.

Es importante reconocer que el compromiso es un constructo cambiante; es decir, se transforma de acuerdo con el contexto sociohistórico y cultural en que la pareja está inmersa (Nina, 2008) y evoluciona con ella como consecuencia de los intercambios en su diario vivir (Brehm, 1992; Knapp y Taylor, 1994).

Actualmente, en las sociedades occidentales, el compromiso es parte de las ritualidades de una pareja estable. Con el desarrollo de una relación, se reconoce que las personas se comprometen como consecuencia de ello. Tener una pareja es una meta social que asume un significado emocional y psicológico (Nina, 2004). Por ello, el compromiso tendrá varios matices dependiendo del tiempo de la pareja, la etapa que esté viviendo, la tipología de pareja y la necesidad o el deseo de una estabilidad (Adams y Jones, 1999, Nina, 2008).

La literatura demuestra que el compromiso puede ser desde una actitud, un deseo de intimar, lealtad, un código de conducta, asumir responsabilidades, o bien una acción formal como el matrimonio (Adams y Jones, 1997; Hendrick, 2004). No obstante, entre los estudios sobre el tema, se admite que:

- 1) el deseo de mantener un compromiso es intencional,
- 2) es una forma de expresarse de la pareja y

- 3) es un factor que solidifica y refuerza el vínculo entre los integrantes del matrimonio (Avelarde, Diaz-Loving y Rivera, 1996; Dindia, 2000; Stanley, 2005; Rusbult, Coolsen, Kirchner y Clarke, 2006).

El compromiso se define de múltiples formas, entre las cuales están las referidas al sentido de pertenencia hacia una pareja, como algo duradero. Desde esta perspectiva, se consideran factores de mantenimiento conformados por el amor y por condiciones externas estables que contribuyen a mantener una relación (Kelley, 1983). Cuando el compromiso en la pareja es mutuo, se basa en que ambas partes muestran y sostienen sentimientos positivos entre sí, reforzados por sentimientos que se desarrollan de modo estable.

También, pueden considerarse otros elementos al definirse el compromiso:

- 1) la decisión de permanecer en la relación (Johnson, 1991; Stanley, 2005),
- 2) una concepción de la pareja sobre el futuro de la relación (Surra y Houston, 1987), y
- 3) el sentido de la exclusividad en la pareja (Nina, 2007). Estos elementos surgen de los sentimientos positivos que se han desplegado sobre la unión, así como de la motivación que les evoca continuar.

Para Stanley y Markman (1992), el compromiso se refiere a la dedicación personal con la relación y los problemas surgidos al darse una ruptura. Para los autores, este concepto atañe al grado en que la persona piensa sobre sí misma como pareja y sobre su deseo de continuar. Estos factores responden a la dedicación personal que le brinden cada uno de los integrantes de la relación, la cual, a su vez, se nutre de elementos de índole moral, económica y de presión social.

Por otra parte, existen diversos modelos conceptuales que tratan de describir los componentes del compromiso en una relación de pareja. Entre éstos, se encuentra el modelo atracción-barrera (Levinger, 1996), basado en la concepción de fuerzas psicológicas, impulsoras o inhibitoras propuestas originalmente por Lewin (1951). Tales fuerzas se configuran en elementos de barreras o atracción, los cuales ayudan a mantener o afectar la estabilidad de la pareja. Según el autor, para que una pareja sea estable, los aspectos positivos en la relación deben ser superiores a los negativos. El compromiso se forma gradualmente; en la medida en que pasen tiempo juntos estarán haciendo inversiones en la relación, lo cual incrementará en forma paulatina su valor (Levinger, 1996).

Otro modelo teórico es el de involucramiento de Rusbult (1980, 1983), sustentado en la teoría de la interdependencia de Kelley y Thibaut (1978). Rusbult (1983) propone que el compromiso emerge como una consecuencia del incremento en la dependencia con la relación. Lo define como el intento en persistir en una unión, lo cual incluye involucrarse por un largo tiempo, así como sentimientos de apego. El autor resalta dos características acerca de este concepto: 1) la satisfacción como un efecto positivo del afecto y de atracción propia de la relación y 2) el intento conductual e involucramiento psicológico

(Rusbult, 1980). Este modelo plantea que el compromiso de conservar una unión incrementará en la medida en que la pareja se sienta satisfecha con dicho involucramiento. Sin embargo, es posible estar insatisfecho en una relación y mantener el compromiso con la pareja.

En la literatura, también hallamos el trabajo de Johnson (1973,1991), quien, con base en el interaccionismo simbólico, establece que el compromiso responde a tres aspectos: personal, moral y a la estructura de la relación. Johnson (1991) parte de una perspectiva multidimensional en donde el compromiso concierne al deseo de continuar en la unión, al sentimiento en cuanto a la obligación de mantenerse la relación, y sobre otros aspectos para proseguir en la relación como sería la satisfacción.

Por otra parte, desde la perspectiva dialéctica, está el trabajo de Brickman, Dunkel-Schetter y Abbey (1987). Éste alude al compromiso como un sistema social que entraña conflictos o situaciones de tensión, debido a que la relación de pareja está sujeta a constantes cambios o estrés. Pueden reconocerse tres tipos de compromiso desde el contexto dialéctico: integración-separación, estabilidad-cambio y privacidad-expresividad (Brickman et al., 1987). Desde este punto de vista, los integrantes de la unión manejan aspectos como tensiones, conflictos, insatisfacciones, intereses opuestos, provocando que se desarrollen estrategias para lidiar con ello.

Una aportación latinoamericana al estudio del compromiso es el trabajo de Díaz-Loving (1999), con su modelo teórico biopsicosocial-cultural de la relación de pareja, según la cual la etapa de compromiso en la pareja son aquellas situaciones en las que los sujetos están de acuerdo en continuar con una unión a un plazo más largo, haciendo hincapié en que en la actualidad el compromiso en el matrimonio es un elemento que contribuye a su funcionalidad.

Estrategias de mantenimiento

La noción de mantenimiento es una metáfora utilizada para identificar qué se hace para mantener una relación marital estable (Canary y Stafford, 1994; Noller y Feeney, 2006). En el desarrollo del matrimonio, aparecen diversas actividades que favorecen el sostenimiento de una relación de pareja. Las estrategias que ésta adopte estarán altamente asociadas con la satisfacción, el compromiso y la calidad marital (Stanley, Makman y Whitton, 2002). Por otra parte, cada acción conductual de mantenimiento refleja el sentido de compromiso existente entre la pareja, al igual que su nivel de satisfacción.

En el matrimonio, las estrategias de mantenimiento poseen tres funciones básicas:

- 1) expresar emociones,
- 2) definir la relación y
- 3) preservarla relación por medio de las actividades que se coordinen (Dindia, 2000; Rusbult et al., 2006). Compartir actividades dependerá de la actividad

que realicen, el significado que le brinde cada género, el nivel de satisfacción que produzca a los integrantes de la relación y la etapa de vida en que ésta se encuentre.

Entre las definiciones sobre las estrategias de mantenimiento, se identifican los trabajos de Dindia (2000) y Dindia y Emmers-Sommer (2006) en la relación marital. Para estos autores, las estrategias son parte de un proceso:

- 1) que se refiere a la continuidad de la relación,
- 2) en el que la pareja existe dentro de una estabilidad,
- 3) en el cual se conservan ciertos elementos, como confianza, compromiso y cercanía íntima,
- 4) en el que se mantiene la unión en una condición de satisfacción,
- 5) que puede contribuir a desarrollar la condición de reparadora en caso de algún tipo de transgresión en la relación. Esto es, las estrategias residen en tener destrezas para corregir o prevenir situaciones que afecten la estabilidad de la unión.

Asimismo, se estipulan algunas **características que definen las estrategias de mantenimiento:**

- 1) se refiere a personas que se comprometen mediante actividades y acciones para mantener la relación,
- 2) involucra a la pareja por medio de actividades conjuntas para sostener la relación, y
- 3) refleja factores de la intimidad, como el nivel de confianza, atracción física-sexual y el deseo de estar juntos (Canary y Dainton, 2006; Dindia, 2000; Dindia y Enimers-Sommer, 2006).

Las estrategias de mantenimiento contribuyen en la percepción del compromiso, al igual que en la satisfacción (Canary y Dainton, 2006; Weigel y Ballard-Reish, 1999). Además, a través de la percepción de la satisfacción y el compromiso, los esposos expresarán su deseo de preservar la relación o bien de realizar cambios en algunos aspectos que les produzca insatisfacción (Kaplan, 1975).

Según la literatura, existen diversos modelos teóricos de estrategias de mantenimiento (Ayres, 1983; Dindia y Baxter, 1987; Stafford y Canary, 1991). En general, los principales supuestos teóricos que los sustentan son:

- 1) la relación requiere conductas de mantenimiento o se deteriora,
- 2) las personas se motivan a conservar relaciones equitativas,
- 3) las actividades de mantenimiento varían en función del desarrollo y el tipo de la relación de pareja,
- 4) el reflejo de la naturaleza de la relación,
- 5) las acciones de mantenimiento y actividades, que implican conductas activas y no activas,
- 6) se hace una distinción entre lo estratégico y lo rutinario, que pasan a ser parte del diario vivir de la pareja (Stafford y Canary, 1991).

El modelo de Ayres (1983) plantea que las **estrategias para conservar la relación de modo estable** dependerán de:

- 1) estrategias de evitación, esto es, ignorando cosas que la otra persona hace que pueden afectar la relación;
- 2) estrategias de balance, alude a acciones que ayudan a sostener los factores emocionales que brindan estabilidad, y
- 3) estrategias asertivas, esto es hablar abiertamente con la pareja para mantener la relación. Para el autor, la estrategia de balance es la que predomina en el proceso de mantener una unión.

Sin embargo, desde la perspectiva teórica de Dindia y Baxter (1987), se define el mantenimiento del matrimonio en forma conjunta con estrategias reparadoras (las cuales se refieren a acciones que son transgresiones en la relación). Ambos factores cumplen con la función de promover la estabilidad de la pareja. Las estrategias de mantenimiento previenen la presencia de problemas y las reparadoras son las que restablecen en un nivel satisfactorio la relación. La estrategia vinculada con la comunicación marital es la más practicada.

Por otra parte, para Stafford y Canary (1991), las estrategias giran alrededor de la comunicación marital en cuanto al contenido y al estilo de la comunicación, expresiones afectivas, redes sociales y cooperación con las tareas en el hogar. Reconocen que las estrategias pueden usarse para mantener, reparar o concluir una relación de pareja.

ANA GIL GARCÍA
ERNESTINE RIGGS
ROSARIO CAÑIZALES

García, Ana Gil, Ernestine Riggs, and Rosario Cañizales.
"Metacognición: Punto De Ignición Del Lector Estratégico."
Lectura Y Vida 22.3 (2001): 28. Fuente Académica. Web.

Metacognición: punto de ignición del lector estratégico

Hace más de una década, un grupo de investigadores inició una serie de estudios para explorar el conocimiento previo de los lectores y la utilización de sus recursos cognitivos. A esta línea de investigación le asignaron el nombre de **metacognición**, término adoptado de la Psicología del Desarrollo (Garner, 1987, 1992).

La metacognición, en un sentido amplio, es lo primero que el individuo hace cuando determina y ajusta la estrategia a seguir para pensar y aprender. Algunos también la definen como pensar acerca de la manera en que se piensa (Kellogg, 1994). La metacognición responde a la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje e implica que el individuo:

- adopte una actitud consciente frente a una tarea de aprendizaje y ante lo que debe aprenderse;
- seleccione, despliegue y modifique las estrategias a medida que se involucra en un aprendizaje;
- conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente;
- internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa de manera efectiva.

Ana Gil y Ernestine Riggs son asesoras del Proyecto de Enseñanza de la Lectura Estratégica del North Central Regional Educational Laboratory.

Ana Gil, doctora en Educación, es docente de la Northeastern Illinois University (Chicago). Ernestine Riggs, doctora en Liderazgo Educativo, es profesora de la Loyola University (Chicago).

Rosario Cañizales es doctora en Enseñanza de las Ciencias y docente en el sistema escolar público de Chicago.

ANEXO D

Casos Adicionales de Cuestionamiento a través de Nivel de Inteligencias Múltiples



Estudiantes de Cuarto Semestre

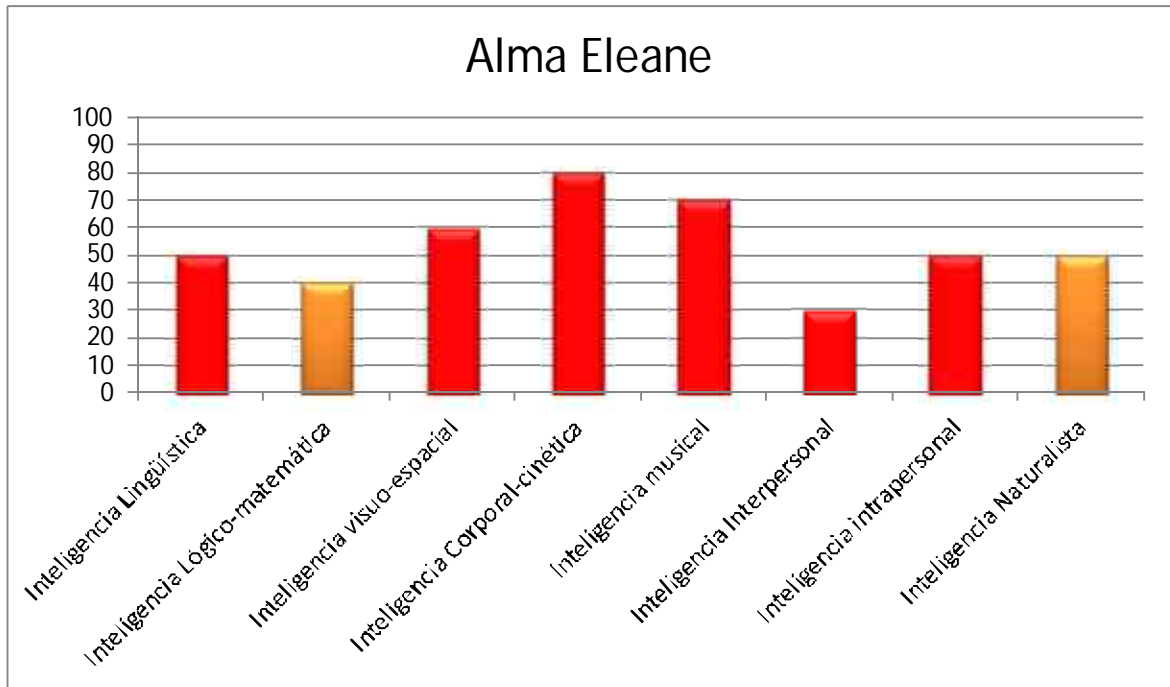
Alma Eleane – Penumbra – (Cuarto Semestre)

Cuando el 03/abr/2013 solicité al azar las carpetas-procesos para su lectura, Alma (estudiante de 4° Semestre) me la entregó diciendo: me cuesta trabajo comenzar a escribir y trabajar la identificación de emociones; me cuesta trabajo te la entrego para que me puedas orientar y ayudar.

En la primera revisión de la carpeta-proceso de Alma hice la siguiente reflexión: Alma. Sus bocetos visualmente y estéticamente interesantes, pero falta la reflexión, el cuestionamiento, aterrizarlo a su temática. No logro interpretar un discurso único

Sin embargo esta primera impresión superficial, contrasta con un análisis posterior proporciona información importante e interesante con relación a Alma.





La primera página (**Figura D.1**) de su carpeta-proceso indica en el espacio del parabrisas del dibujo del interior de un automóvil:

13.03.13

¡Atorados! Pasan los bomberos...las ambulancias... los carros pitan, la gente se alborota. Las sirenas gritan...hay caos por todos lados y aquí adentro poco a poco se va el sonido...desaparece y esperamos, escuchamos y observamos lo que hay alrededor y que pasaba desapercibido... Parece que las cosas se congelaran.

Esta reflexión, si bien no la relaciona directamente con su temática Penumbra, denota la capacidad reflexiva y de uso de su Inteligencia Visual en ese instante determinado.



Figura D.1. Pág. 1. Carpeta-proceso de Alma

En la segunda página de la carpeta-proceso (FiguraD.2) llama inmediatamente la atención el dibujo con plumón de cinco mariposas, la mariposa simboliza la transformación, la metamorfosis. A la izquierda una mariposa de cuerpo naranja y alas azul Prusia, Eva Heller en su texto Psicología del color nos indica que el naranja es el color exótico, el color con más aromas, el color de la diversión, de la sociabilidad y la alegría (182-183), pero también identificado como el color del peligro y como el color de la transformación (en el budismo) (185, 187). El azul, el color preferido, de la simpatía, la armonía y la fidelidad a pesar de ser el más frío (23-27).

A la derecha, una mariposa de alas azules y cuerpo café. El café, el color menos apreciado, pero que está en todas partes, el color de lo feo, lo antipático, la pereza, la necesidad, lo acogedor, lo áspero y lo amargo, lo corriente y lo anticuado

(255-258). El azul, el color preferido, de la simpatía, la armonía y la fidelidad a pesar de ser el más frío (23-27).



Figura D.2. Pág. 2. Carpeta-proceso de Alma

Abajo a la izquierda una mariposa de alas azules y negras con cuerpo también negro. El negro, color del poder, de la violencia y de la muerte; preferido por los jóvenes y el color de la negación (127-131). A su derecha una mariposa de cuerpo café y alas rojas y cafés; el rojo de todas las pasiones, del amor al odio, de la alegría, de los reyes, del peligro, de la sangre, la vida y el fuego (51-56).

Al centro una mariposa pegada de otro papel, de papel bond más blanco que el de la carpeta-proceso con alas multicolores, que contienen café, azules, gris, naranja, rojo; pero que también contiene otros colores adicionales como el verde y

el violeta. El verde de la fertilidad, la esperanza, lo sagrado, la naturaleza, la vida y la salud (105-108); el violeta color descrito en el libro de Heller como mixto, de sentimientos ambivalentes como el color del poder, la teología, la penitencia y la sobriedad, de lo femenino y los pecados bonitos, de la vanidad (191-200). El blanco del papel, color de la inocencia, del bien y la perfección, de lo unívoco, de lo limpio y esterilizado, de los espíritus (153-163). La metamorfosis y choque de estas, multitud de dualidades que contrastan la frase en inglés Butterfly Collection. STUCK IN THE WALL, debajo de la mariposa roja de las pasiones y lo feo, lo amargo, lo antipático del café se lee la frase Stuck on the wall, just waiting and waiting the whole world. Colección de mariposas atascadas y atrapadas, en la pared; metamorfosis y transformaciones estancadas, atrapadas, atascadas, reflexión con la que experimento una gran sensación de impotencia.

Su resistencia inicial a explorar desde lo Intrapersonal y desde las emociones positivas y negativas su proyecto se manifiesta en su reflexión (Figura D.3):

Si no puedo ver, si se me priva de mi vista las cosas se vuelven confusas. Aun así hay cosas de las que no quiero ser consciente, eso solo es negarme A MÍ MISMA. ¿Qué ves a través de esto?

En su siguiente reflexión se hace manifiesta su menor utilización de la Inteligencia Interpersonal y esa resistencia a hablar en público.

Esta reflexión muestra también su impulso para crear consciencia de ella y por lo tanto la potencial apertura mental para vencerla también se manifiesta en su siguiente reflexión escrita en inglés:

...tend to avoid things that I know will bring it on. Like public speaking or performing or meeting new people. I tend to stick to more contemplative activities. Private:

Traducción: ...tiendo a evitar las cosas que sé que me llevarán adelante. Como hablar en público o realizar o conocer nuevas personas. Tiendo a adherirme a actividades más contemplativas. En la intimidad (en lo privado).



Figura D.3. Pág. 3.
Carpeta-proceso de
Alma

Esta reflexión se encuentra debajo de una figura humana con los ojos vendados o tapados por un letrero que dice CENSURADO, representación que encuentra eco con la reflexión anterior en la que Alma es consciente de que hay cosas de las cuales no quiere ver y ser consciente (Figura D.4).

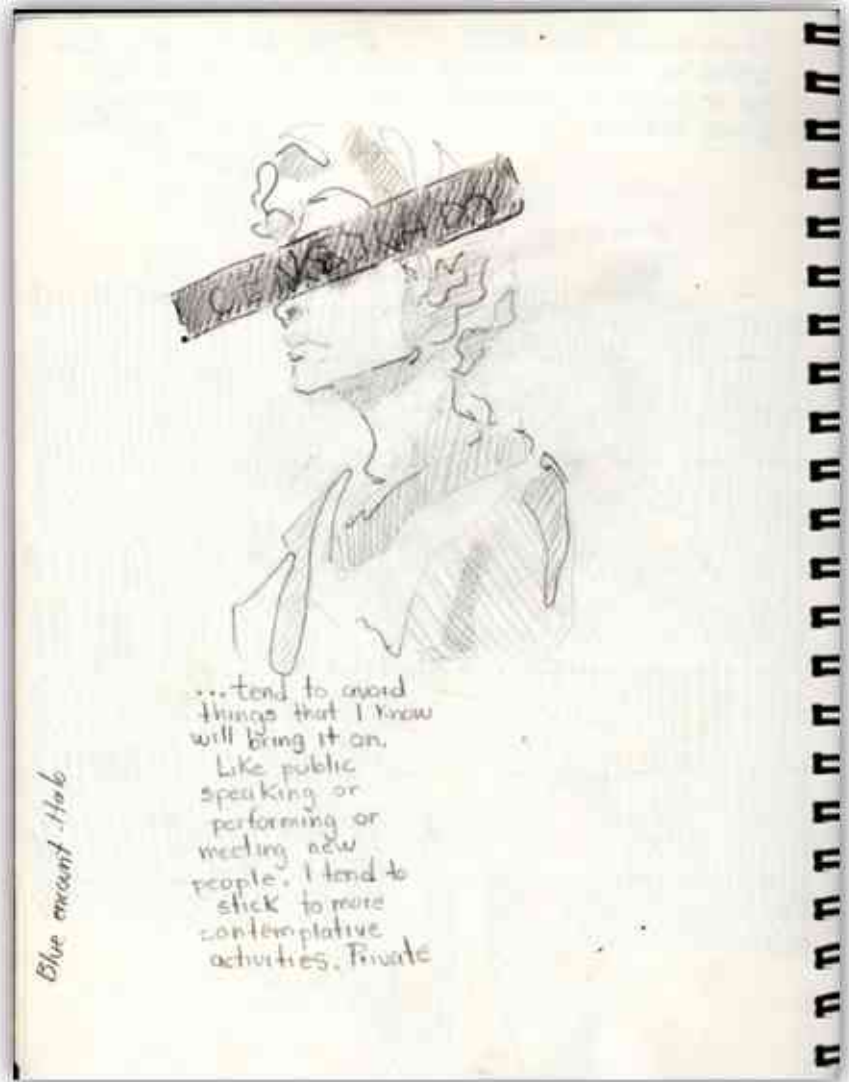


Figura D.4. Pág. 4.
Carpeta-proceso de
Alma

En las siguientes páginas de la carpeta-proceso, Alma da diferentes salidas visuales sin casi utilizar el lenguaje escrito (Figuras D.5 y D.6).



Figura D.5. Págs. 5 y 6 (arriba); Págs. 7 y 8. Carpeta-proceso de Alma



Figura D.6. Págs. 9 y 10. Carpeta-proceso de Alma

Inteligencias Musical, Intrapersonal e Interpersonal

Tras mi retroalimentación a través de notas con cuestionamientos e incentivación para comenzar a abordar el tema de la penumbra y de comenzar a cuestionar sus dibujos y su proyecto desde las Inteligencias Múltiples y desde la Inteligencia Intrapersonal, Alma venció resistencias. En las siguientes páginas comenzó a investigar artístico-narrativamente a través del Nivel de Cuestionamiento de las Inteligencias Múltiples. Estas reflexiones la hizo Alma en hojas sueltas que posteriormente pegó en el borde superior de las páginas 3 de su carpeta-proceso, las cual puede levantarse para leer su reverso y descubrir sus reflexiones previas (**Figura D.7 y D.8**); la fecha en que fueron hechas estas reflexiones fue el 20/Marzo/2013.

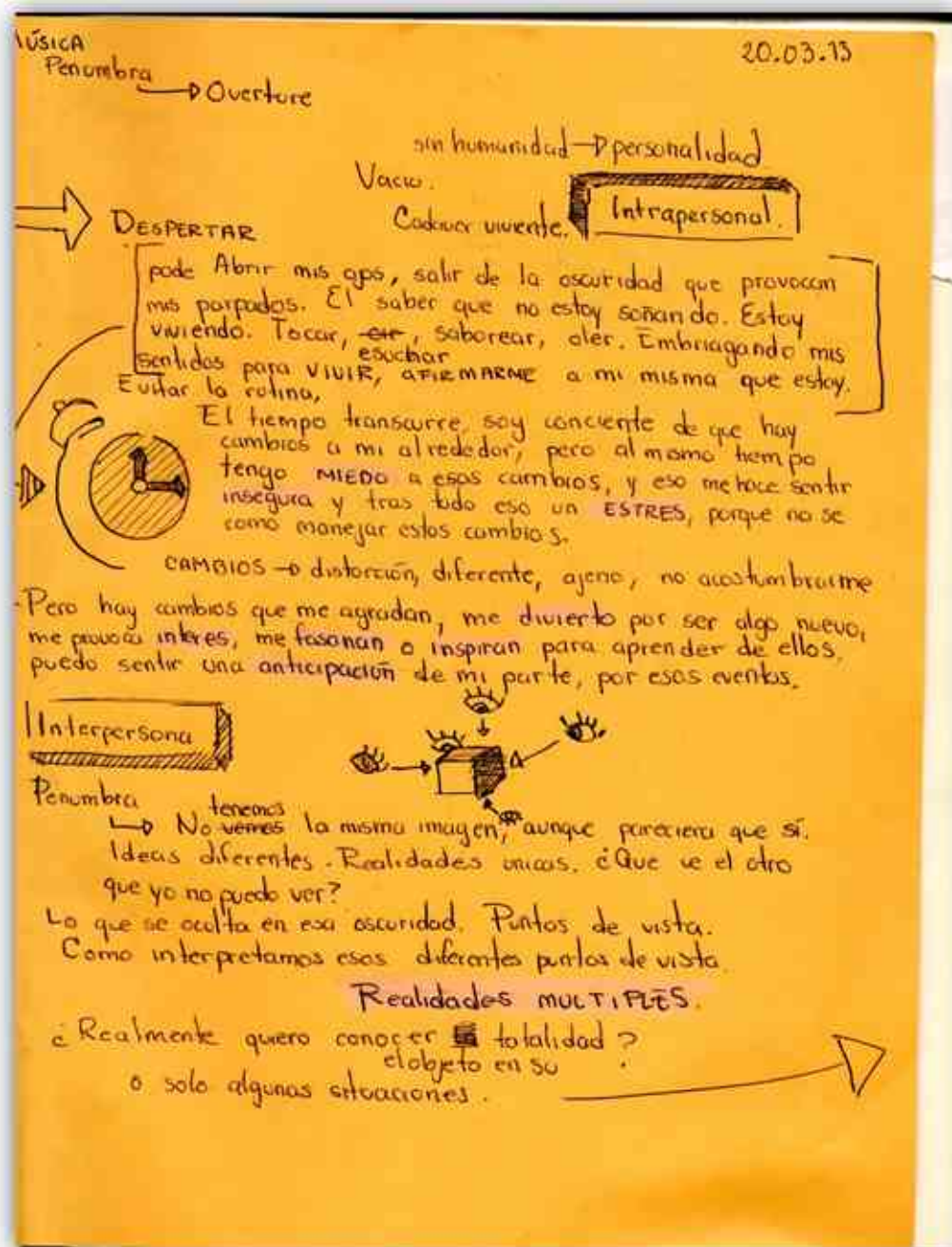


Figura D.7. Hoja 3 bis (frente). Carpeta-proceso de Alma

En estas reflexiones posteriores Alma denota ese proceso de transformación intrapersonal, una lucha por vencer la resistencia a los cambios, donde encuentran eco los significados cromáticos de las mariposas:

Sin humanidad -> Personalidad

Vacío. Cadáver viviente

Despertar

Pude abrir mis ojos, salir de la oscuridad que provocan mis párpados. El saber que no estoy soñando. Estoy viviendo. Tocar, escuchar, saborear, oler. Embriagando mis sentidos para vivir, afirmarme a mí misma que estoy.

Evitar la rutina. El tiempo transcurre, soy consciente de que hay cambios a mi alrededor, pero al mismo tiempo tengo miedo a esos cambios, y eso me hace sentir insegura y tras todo eso un estrés, porque no sé cómo manejar estos cambios.

CAMBIOS -> distorsión, diferente, ajeno, no acostumbrarme.

Pero hay cambios que me agradan, me divierto por ser algo nuevo, me provoca interés, me fascinan o inspiran para aprender de ellos, puedo sentir una anticipación de mi parte por esos eventos.

En forma interesante aparece en este punto la penumbra el tema de su proyecto plástico a través de un análisis heurístico a través de preguntas a responder, un diálogo interno exteriorizado a través de la escritura que denota no sólo el involucramiento de la Inteligencia Lógico-matemática desde el cuestionamiento, sino que denota el uso de la Inteligencia Intrapersonal a través de la reflexión, la búsqueda de opciones para salir del estancamiento:

Penumbra: No tenemos ~~veamos~~ la misma imagen, aunque pareciera que sí. Ideas diferentes. Realidades únicas. ¿Qué ve el otro que yo no puedo ver?

Lo que se oculta en esa oscuridad. Puntos de vista. ¿Cómo interpretamos esos diferentes puntos de vista?

REALIDADES MÚLTIPLES

¿Realmente quiero conocer el objeto en su totalidad? O sólo algunas situaciones.

¿Qué me inspira? ¿Qué me hace seguir con vida, vida?

Entro a un laberinto y no sé cómo salir. Cómo lidiar con cada cruce (tomar decisiones, elegir un sentido/ dirección/ ruta) ¿Me lleva a algún lugar? ¿Hay salida? ¿Qué me toparé en esta dirección?

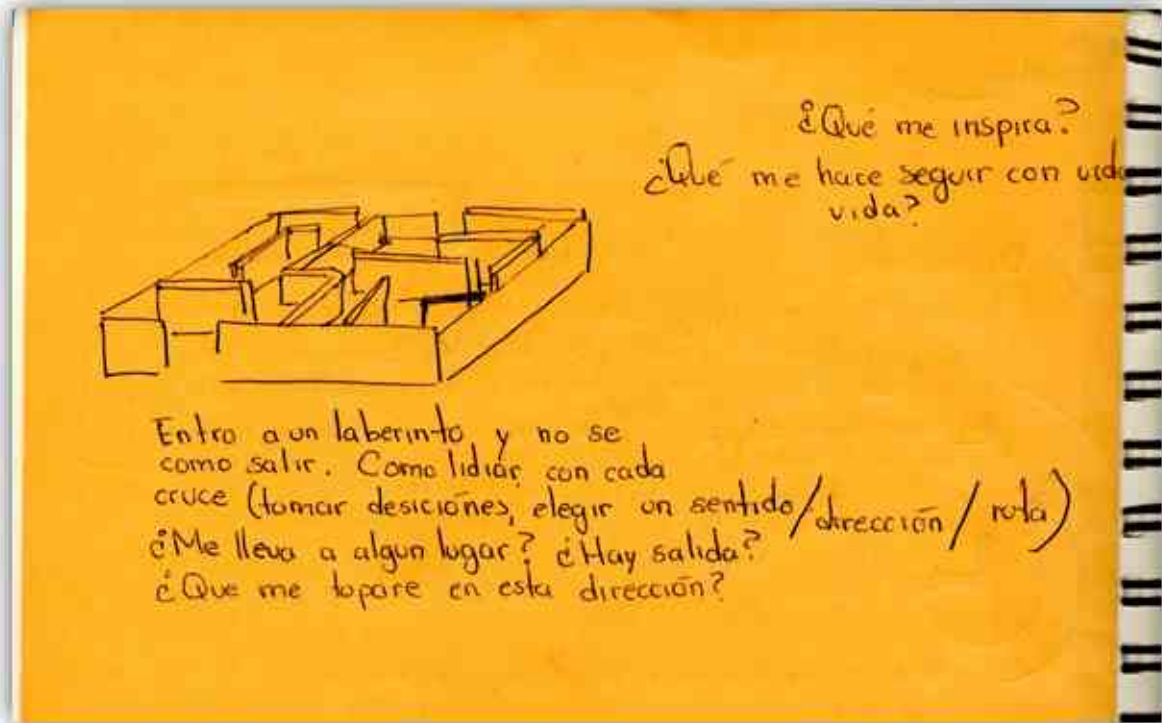


Figura D.8. Hoja 3 bis (atrás). Carpeta-proceso de Alma

En su reflexión del 05/abril/2013 continúa con su análisis heurístico, de autoconsciencia con relación a esa transformación en potencia que se encuentra atascada, y donde comienza en su auto-reflexión a expresar emociones negativas y donde esa sensación de estar ATORADA es equiparada a una penumbra personal, la expresión ATORADA en cierta forma da sentido y personaliza la expresión ¡Atorados! de su primer reflexión de la primera página de su carpeta-proceso:

05.04.13

ATORADA... creo que es más mi sentimiento de inconformidad de mí, conmigo. A veces creo que mi proyecto no avanza, sólo se queda atorado, detenido y es sólo un cuadro más en la pared. Me desespera, molesta y estoy ansiosa, al no tener un resultado inmediato.

La reflexión de Alma continúa siento metacognitiva al tomar consciencia de la importancia del proceso creativo, relación con el resultado, las emociones y el manejo de la tolerancia a la frustración, esta situación la nombra posteriormente La penumbra MI PENUMBRA, pero también habla de la penumbra que experimenta al despertar e identifica emociones negativas como miedo e inseguridad:

Sé que no voy a lograr un cuadro de la noche a la mañana y que lo más importante es el PROCESO del cuadro, pero hay una parte de mí que es TERCA y no quiere aceptarlo.

Me niego y es como si cayera en un círculo vicioso.

PREJUICIOS, son ideas estereotipos estéticos que para mí son las formas atrapadas, más allá de que sea una idea que innove mi proyecto, no avanza.

La penumbra MI PENUMBRA

Es el primer sentimiento que tengo al despertar. ¿Sigo viva? ¿Dónde estoy en este momento? Es cierto que estaba dormida, pero puedo decir que mi sueño era tan palpable (¿Qué es tocar?) lo creo, lo siento REAL, ahora solo tengo que separar la realidad de ello, pero ¿dónde está la división? ¿Existe una línea o un límite? Esa penumbra donde amanezco envuelta y cobijada tiene un inicio y fin. Cuesta acostumbrarme a ese oscuro aire que me rodea. ¿Puedo decir con seguridad que siempre despertaré en el mismo lugar o cambiará?

Es mi espacio, es mi cuarto, mi caja, y aun así al ir abriendo los ojos, hay cosas que no están siempre en el mismo lugar. Se ven diferentes no son constantes, los veo siempre con luz, pero ahora no es lo mismo.

Pasan las horas, al poco rato ya me acostumbré a ese entorno.

Esa penumbra que me rodea no siempre es la misma, cambia, así como los días. Todo lo que hay en ella la vuelva diferente. La transmuta.

Hay días que es pesada, densa, me es difícil andar por ella. Difícil, no puedo estirar mis brazos para saber lo que está a mi alcance. Fácil, puedo caerme más veces en este lugar. Sofoca y me duele el cuerpo, no es sencillo, está inmerso aquí. ¿Hay algo que me detenga? O me tenga sujeta?

Tengo MIEDO, ¿no hay nadie? Estoy SOLA, estoy INSEGURA de caminar. Me confunde.

También hay momentos en que esta caja es agradable. Me relaja, porque casi no hay luz dentro de ella, pero no todo es completa oscuridad, algunos objetos no son muy claros, casi no los distingo, pero me preocupan. Hace fresco, a veces frío, es un pretexto para abrazarme a mí misma, para meditar las cosas, pensar un rato y meterse a la caja.

Estoy tranquila, no siento presión, puedo imaginar formas aquí dentro, puedo crear un pequeño espacio que pareciera no existir

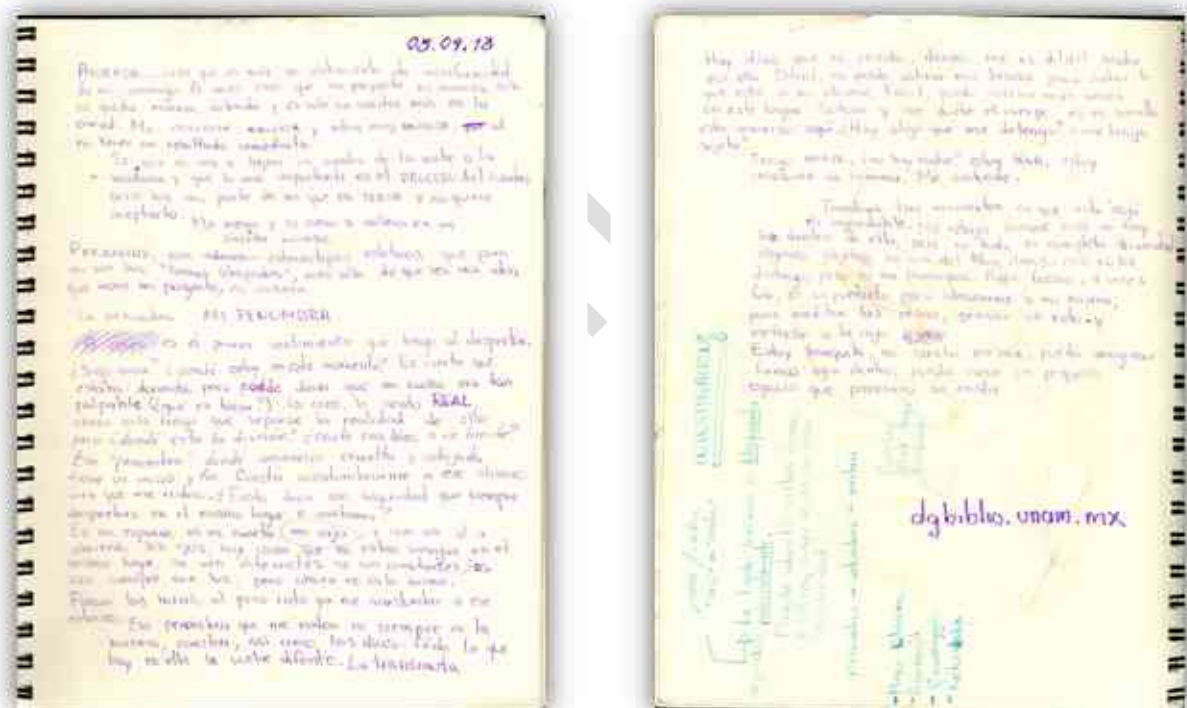


Figura D.9. Págs. 6 y 7. Carpeta-proceso de Alma

En la misma página, pero escribiendo en dirección transversal a su reflexión anterior y con tinta azul (**Figura D.9 y D.10**), utiliza la Inteligencia de Lenguaje y de alguna forma busca implicar la Inteligencia Visuo-espacial al buscar artistas

visuales que de una o de otra forma involucren el concepto de penumbra cuando escribe:

INVESTIGACIÓN

Paene / umbra casi – sombra

La fuente lumínica es bloqueada, se produce parcialmente. Permite advertir ciertas formas o colores, aunque no que se vean con claridad.

Penumbra – antumbra – umbra

- Maya Kulenovic
- Rembrandt
- Caravaggio
- Kokoshka

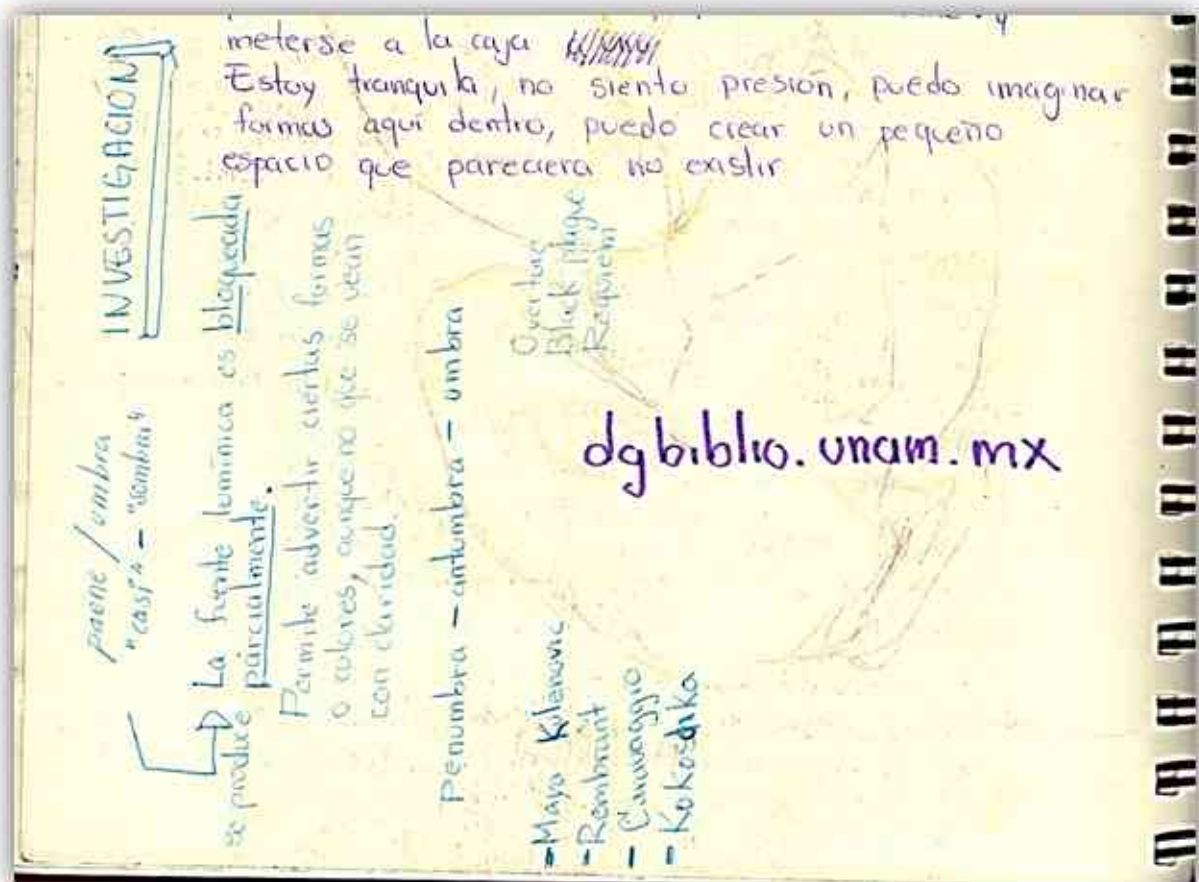


Figura D.10. Págs. 7 (Detalle). Carpeta-proceso de Alma

En otras reflexiones (**Figura D.11**) Alma denota la utilización de la Inteligencia Intrapersonal al escribir en un dibujo con fondo gris de trazos rápidos:

Se pierde el borde, no veo el límite

Autosabotaje

La palabra Autosabotaje nos recuerda la reflexión anterior donde habla de su penumbra y se da cuenta de su terquedad para no aceptar la importancia del proceso creativo.

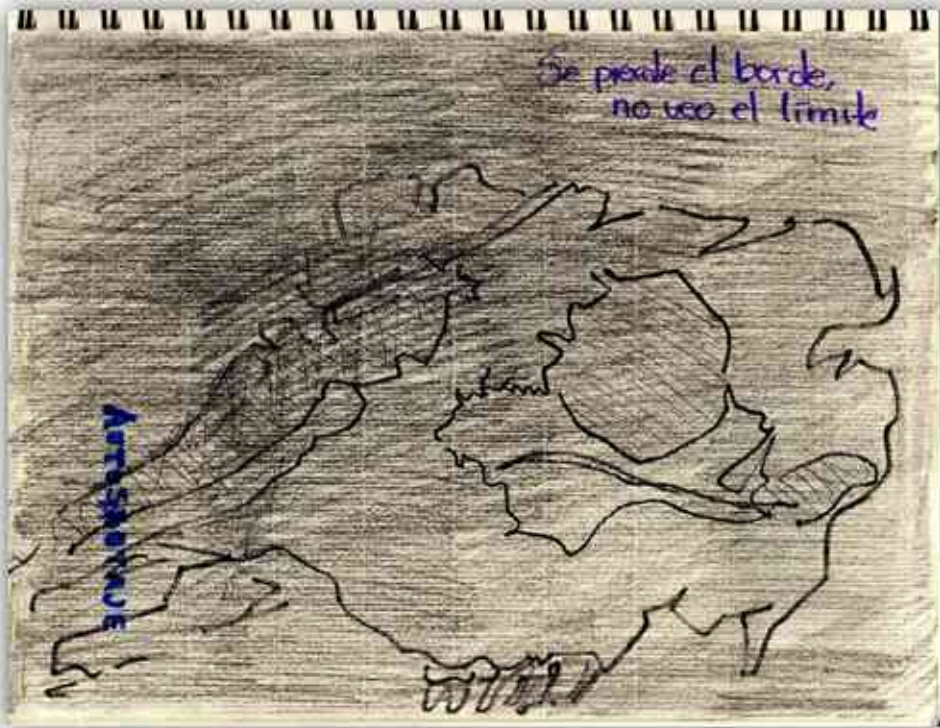


Figura D.11. Págs. 8. Carpeta-proceso de Alma

Inteligencias Visuo-espacial, Intrapersonal y Corporal-Cinética

En las siguientes seis páginas Alma hace predominantemente bocetos de figura humana, en dos imágenes escribe texto; en la página 10(Figura D.12) sobre el dibujo de un rostro abriéndose el ojo derecho con las manos escribe:

O KOKOSHKA No quedará ningún retrato del hombre moderno porque ha perdido el rostro...es necesario hondar más en el rostro para encontrar el vértigo de la nada, el verdadero rostro de nuestro tiempo

En la página 14 de su carpeta-proceso debajo de una figura humana, con lentes oscuros y con trazos que indican el giro de su cabeza a la izquierda y a la derecha, como percatándose de ser observado por otros que se encuentran detrás de él en la penumbra escribe:

THERE IS SOMEONE WATCHING EVERYTHING WE DO Hay una razón por la que las personas se ocultan.



Figura D.12. Págs. 9 y 10. Carpeta-proceso de Alma



Figura D.13. Págs.11 y 12. Carpeta-proceso de Alma

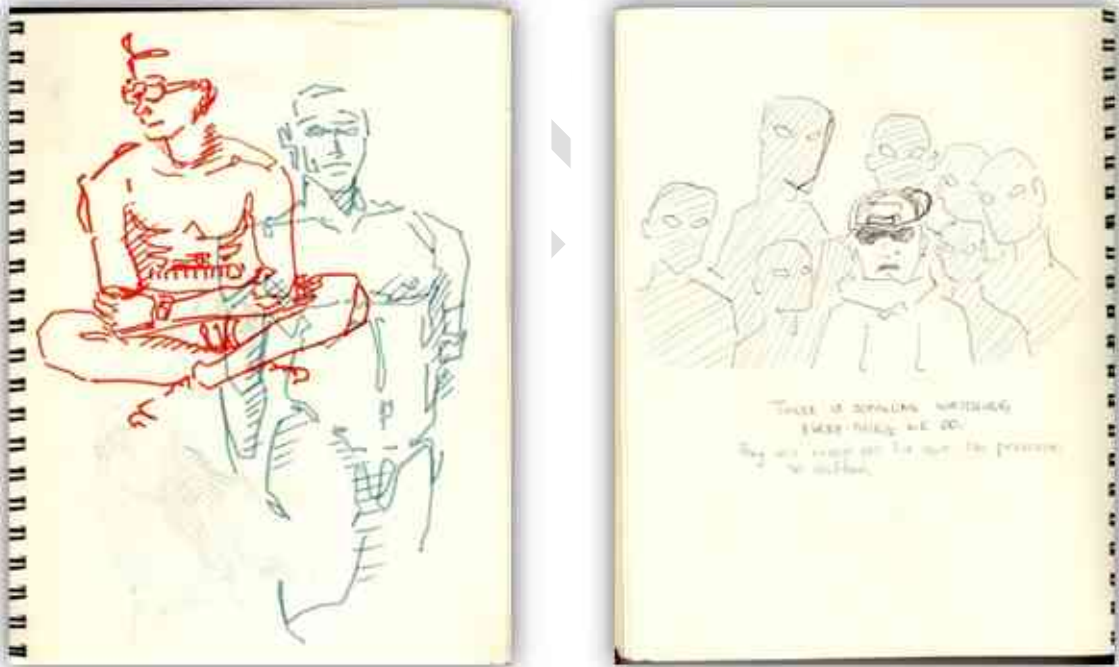


Figura D.14. Págs. 13 y 14. Carpeta-proceso de Alma

En la página 15 de su carpeta-proceso, Alma regresa y retoma las ideas del borde y los límites de la página 8 de su carpeta-proceso (Figura D.11) cuando

habla del autosabotaje pero ahora explora y cuestiona estos conceptos a partir de cuestionar el dibujo (Figura D.15):

Dibujar contorno sin tocar el borde, línea ¿Qué es lo que define la forma? ¿La mirada mente crea un límite visual? Recortar / Separar / Diferenciar.
Cómo se relacionan las formas: Unir, yuxtaponer, mezclar
Cuerpos que se enciman sin saber dónde empiezan ¿Son uno sólo?
Un agujero que se traga la luz, consume la forma. Sin límites ¿Hay más unidad de las formas? ¿Se fusionan?
Límites que estorban. Bordes no necesarios.

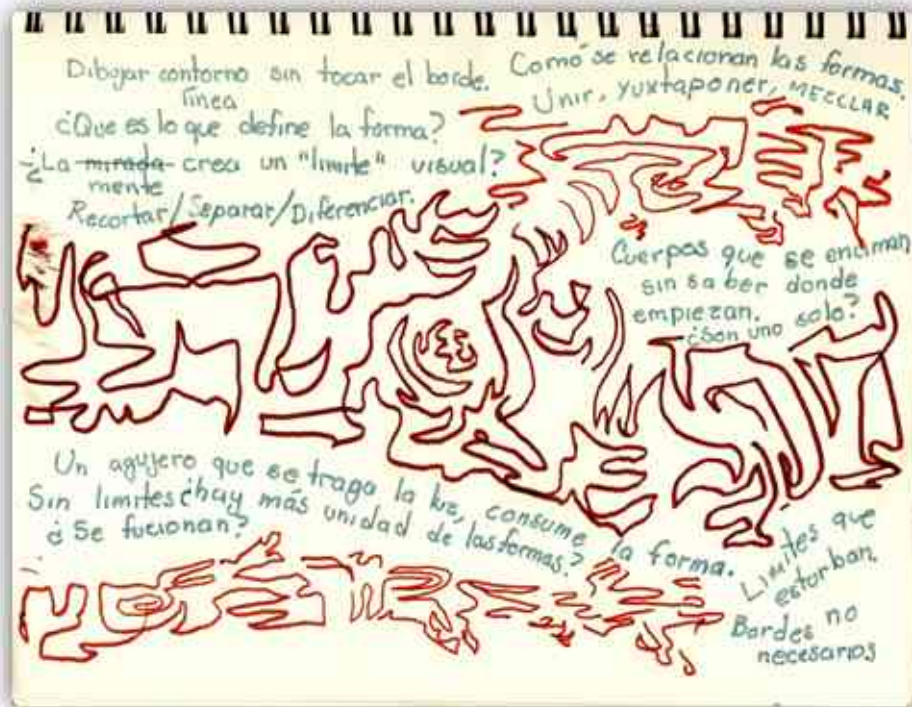


Figura D.15. Pág. 15. Carpeta-proceso de Alma

En las siguientes páginas parece explorar los conceptos de unir, yuxtaponer, mezclar, recortar, separar, diferenciar a través de la manipulación de un ticket de compra de un combo 80 (una chapata de pollo al pastor, papas caseras y un agua de horchata de un día de abril del 2013 a las 5:55 p.m.) doblado y recortado para representar una playera y unos pantalones a la derecha un trozo de cinta adhesiva reforzada con fibras pegada a lo largo de la página (Figura D.16).

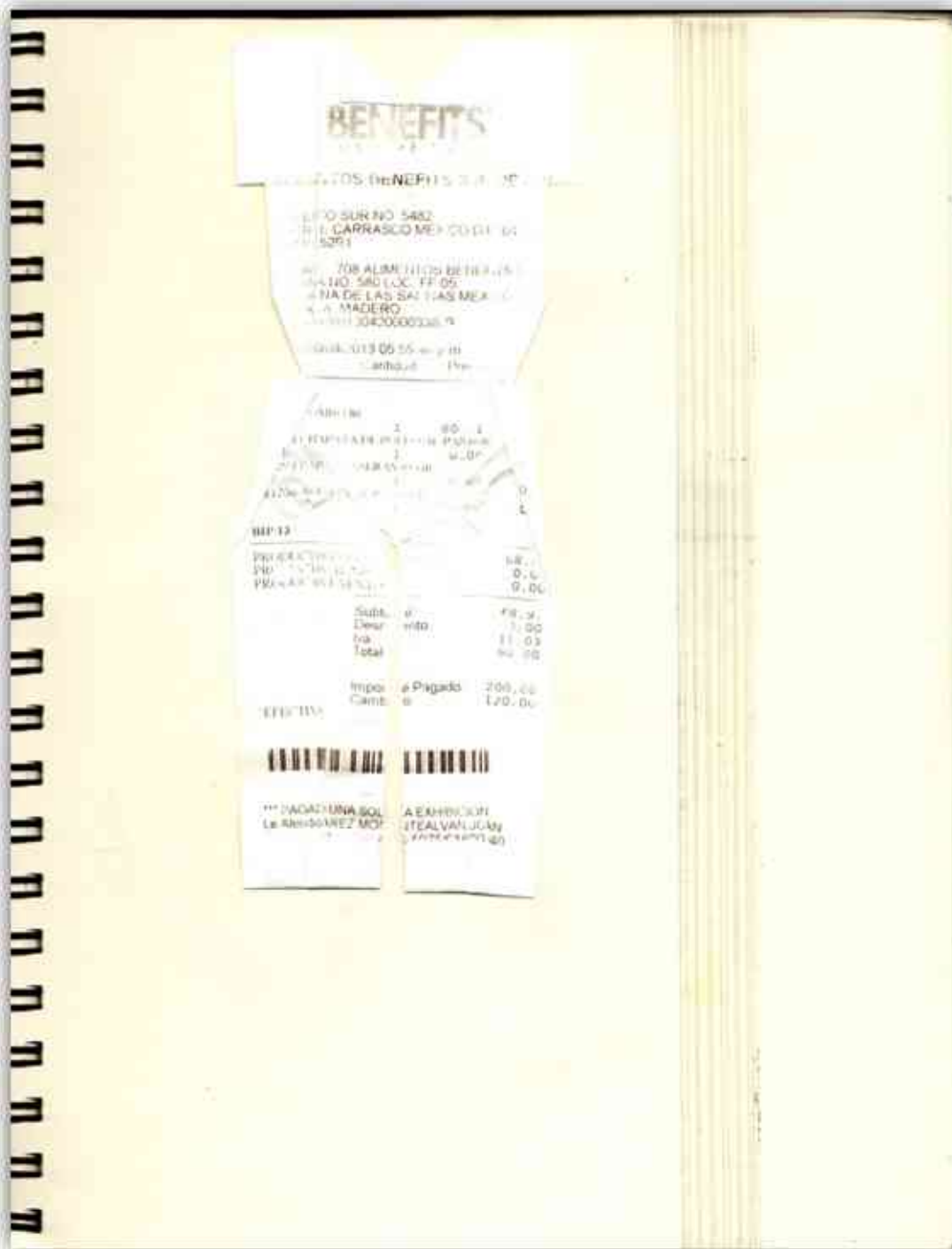


Figura D.16. Pág. 16. Carpeta-proceso de Alma

En la página 17 continúa experimentando con la idea de recortar, unir, yuxtaponer, mezclar, separar al representar una figura humana con un gesto de

desesperación con los brazos levantados, la cual se encuentra rodeada por dos brazos que se levantan desde su cintura, esta representación la realiza en papel negro recortado y pegado en la carpeta-proceso (Figura D.17).



Figura D.17. Pág. 17 y 18. Carpeta-proceso de Alma

Esta figura al igual que las figuras fantasmagóricas de la página 18, que se ven precedidas por el texto: Buscaba paraíso y encontré, debajo de las figuras se lee la frase: ¡GET AWAY! ¡DON'T GET CLOSER! (¡Aléjate! ¡No te acerques!) estas páginas parecen ser el preámbulo a reflexiones sobre las emociones experimentadas por Alma en su taller de Pintura, relacionadas al proceso y al producto plástico; este acercamiento a sus emociones negativas se subliman en una consciencia corporal y sensorial a nivel gustativo. Su estado es descrito como la aparición de la penumbra (**Figura D.18**); su reflexión finaliza con la imagen de un modelo de figura humana femenino con actitud de desesperación.

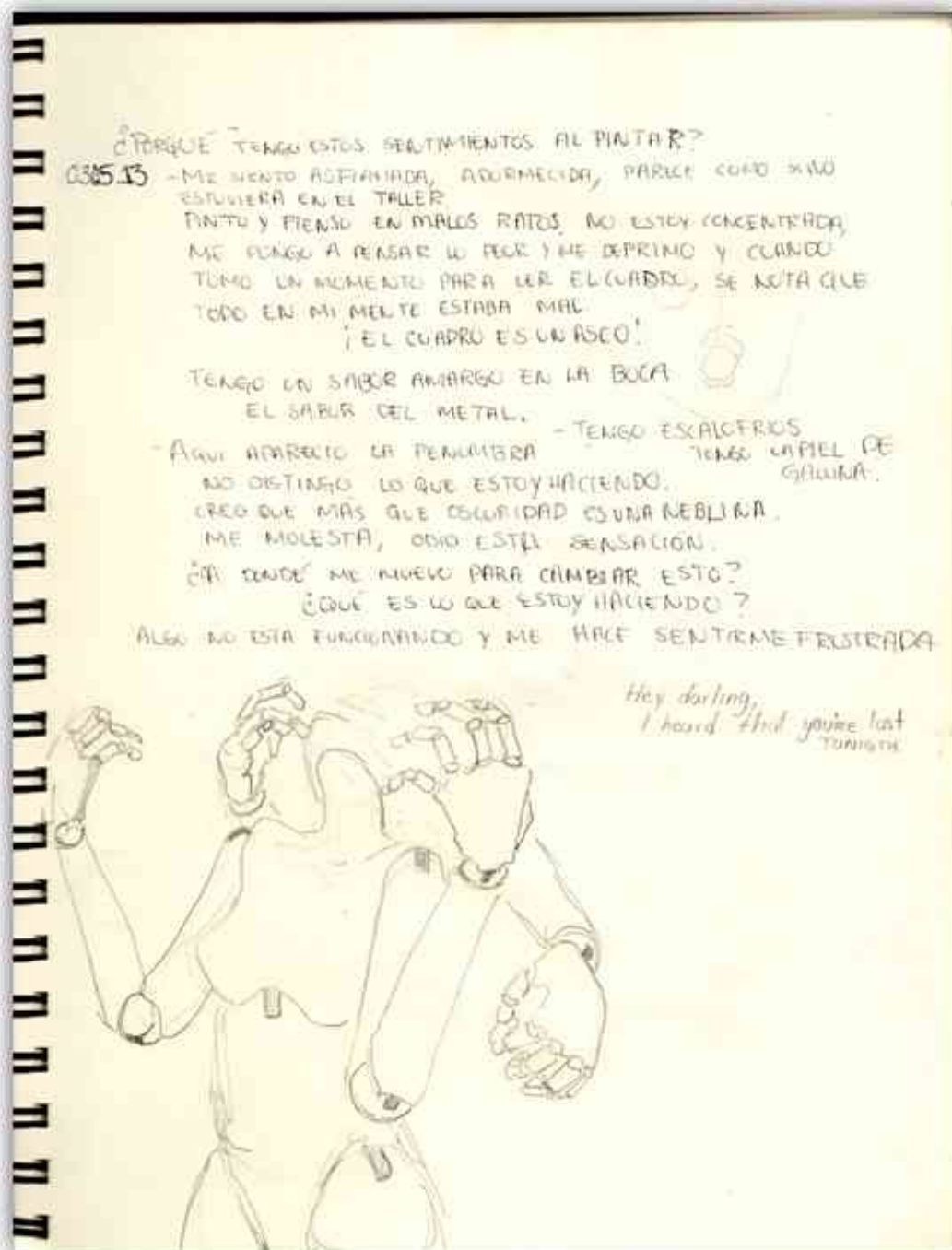


Figura D.18. Pág. 19. Carpeta-proceso de Alma

03.05.13

¿POR QUÉ TENGO ESTOS SENTIMIENTOS AL PINTAR?

ME SIENTO ASFIXIADA, ADORMECIDA, PARECE COMO SI NO ESTUVIERA EN EL TALLER.

PINTO Y PIENSO EN MALOS RATOS, NO ESTOY CONCENTRADA, ME PONGO A PENSAR LO PEOR Y ME DEPRIMO Y CUANDO TOMO UN MOMENTO PARA VER EL CUADRO, SE NOTA QUE TODO EN MI MENTE ESTABA MAL.

¡EL CUADRO ES UN ASCO!

TENGO UN SABOR AMARGO EN LA BOCA, EL SABOR DEL METAL.

- TENGO ESCALOFRÍOS, TENGO LA PIEL DE GALLINA.

AQUÍ APARECIÓ LA PENUMBRA

NO DISTINGO LO QUE ESTOY HACIENDO. CREO QUE MÁS QUE OSCURIDAD ES UNA NEBLINA.

ME MOLESTA, ODIÓ ESTA SENSACIÓN

¿A DÓNDE ME MUEVO PARA CAMBIAR ESTO?

¿QUÉ ES LO QUE ESTOY HACIENDO?

ALGO NO ESTÁ FUNCIONANDO Y ME HACE SENTIRME FRUSTRADA.

Hey Darling, I Heard that you're lost tonight

En las siguientes páginas Alma experimenta con fotografías de placas radiológicas simples de tórax de recién nacidos, las fotografías son intervenidas y combinadas por dibujos con bolígrafos (**Figura D.19**).

La experimentación con la idea de recortar y unir continúa en la página 22 donde a partir de un anuncio de Chanel de una revista, Alma realiza una reinterpretación substituyendo el rostro y la mano de la modelo por un monstruo antropomorfo y substituye la marca chanel por la palabra CHAOTIC; encima del dibujo pegó el anuncio original por su borde izquierdo (**Figura D.20**).

Estas imágenes parecen continuar la penumbra y sus emociones negativas experimentadas durante su proceso pictórico.

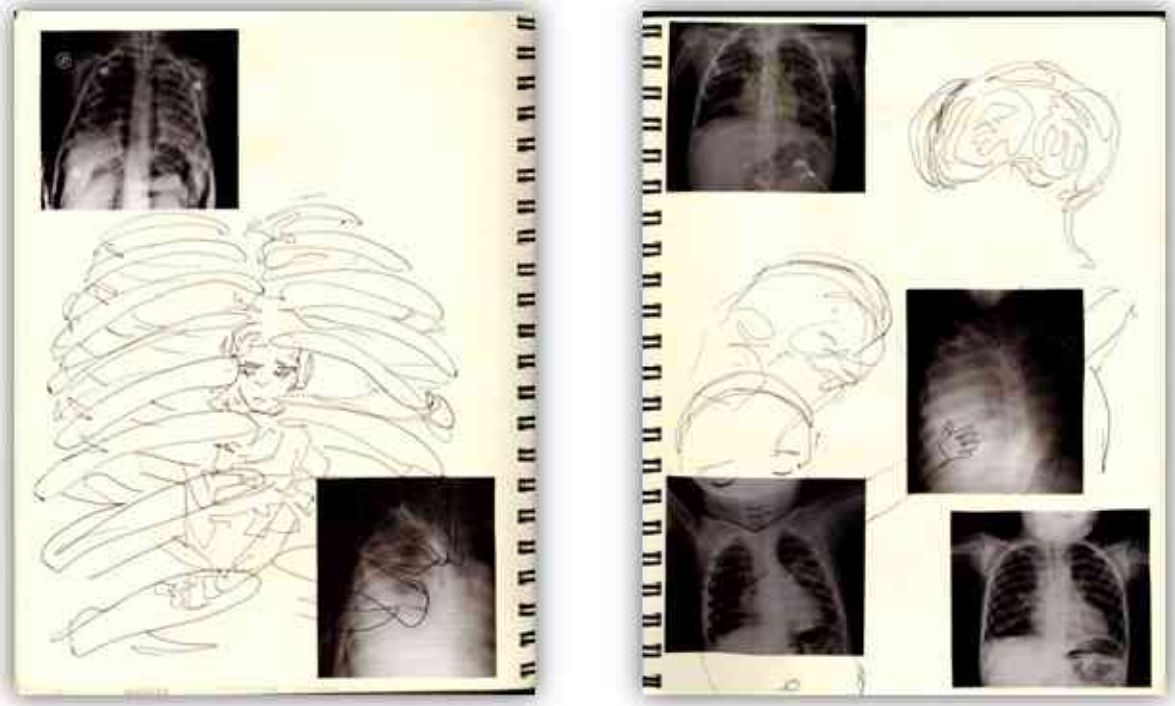


Figura D.19. Págs. 20 y 21. Carpeta-proceso de Alma

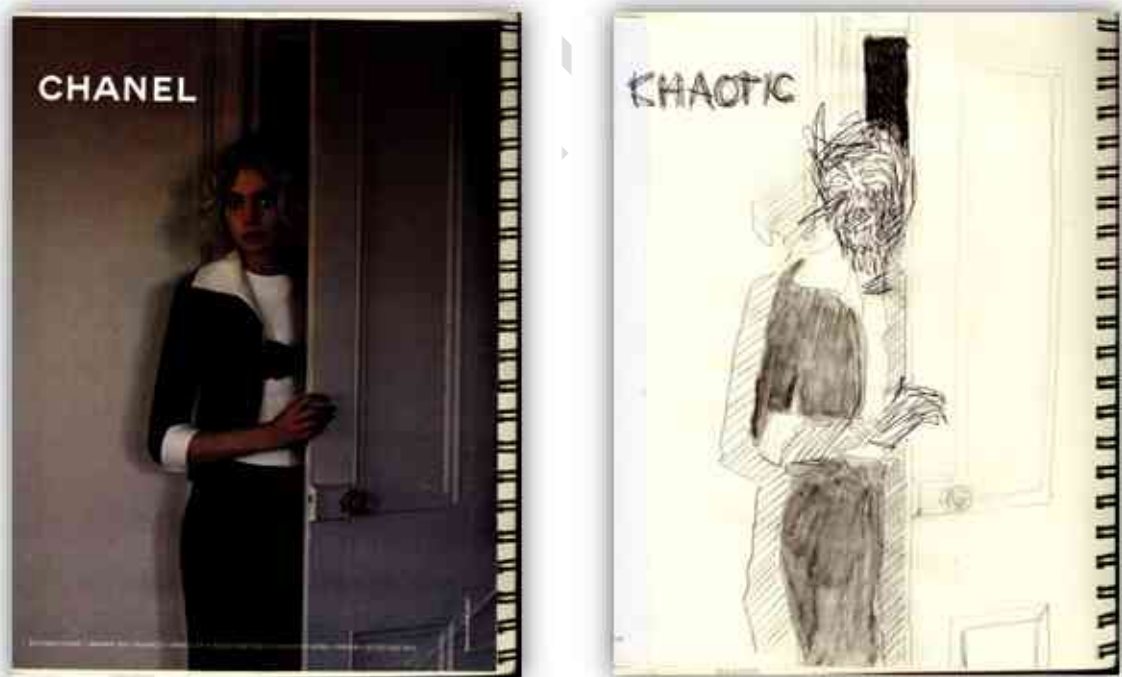


Figura D.20. Pág. 24. Carpeta-proceso de Alma

Alma en la página 27 de su carpeta-proceso da viraje hacia el color en su representación visual con un dibujo multicolor a base de líneas de una mano que se funde con el fondo ¿será la mano de Alma? ¿Es una representación de una transición a un estado de ánimo diferente? ¿Un re-encuentro con emociones positivas?

En la página 28 de su carpeta-proceso, Alma dibuja una flor en blanco y negro. Y escribe las preguntas ¿Qué es un límite? ¿Qué es un lazo?; en la parte inferior cita a Nietzsche:

Ándate con cuidado cuando expulses tus demonios; no vayas a desechar lo mejor de ti



Figura D.21. Pág. 27.
Carpeta-proceso de
Alma



Figura D.22. Pág. 28. Carpeta-proceso de Alma

Con esta cita, Alma parece hacer un balance para valorar la importancia de las emociones positivas y negativas en el proceso creativo. Su último dibujo, un dibujo tenue y tímido parece indicar la búsqueda de re-encontrarse con lo interpersonal.

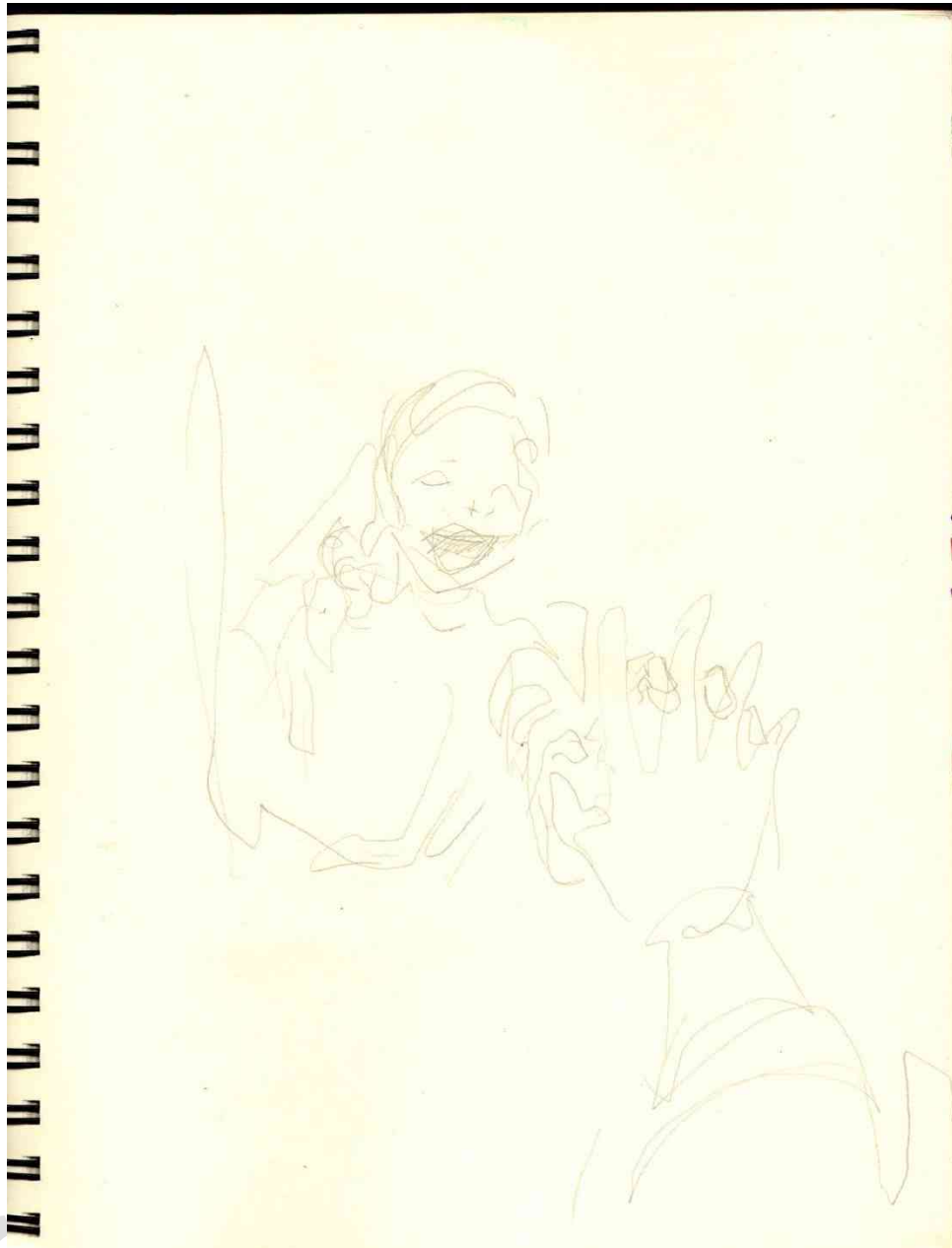
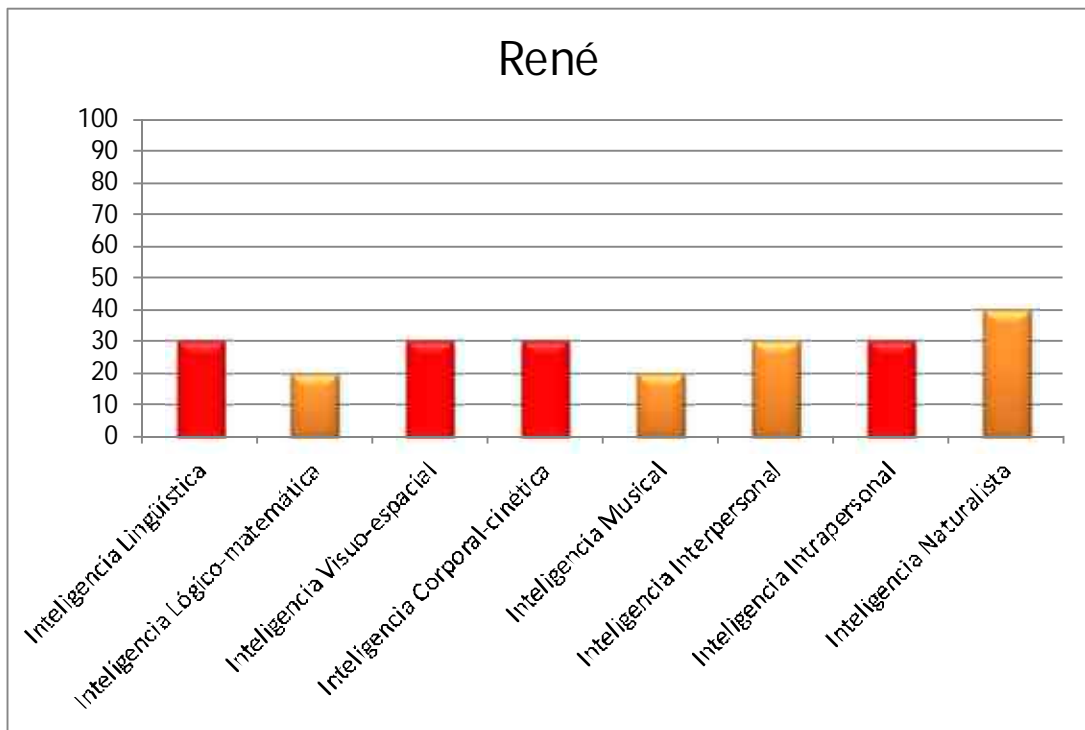


Figura D.23. Pág. 29. Carpeta-proceso de Alma

René – Sombras y Cuerpo - (Cuarto Semestre)



Me parece interesante que de acuerdo al Inventario de Inteligencias Múltiples, René al momento de su aplicación mostró una utilización muy homogénea de todas las inteligencias entre sí.

Inteligencia Intrapersonal

En su cuestionamiento y reflexión del tema de su proyecto demuestra poca comprensión y conocimiento del propósito y sentido del uso de las preguntas detonadoras para esta inteligencia y del uso de la tipología de emociones positivas y negativas que se le proporcionaron. También muestra confusión con el sentido de la Lectura 2 sobre manejo de emociones negativas. No logra por ello identificar adecuadamente las emociones, por ello se le proporcionan directrices a través de las notas de retroalimentación y también en forma verbal cuando se le devuelve su carpeta-proceso.

Dentro de las emociones identificadas de este proyecto encuentro como positivas la contemplación, al igual incluyo al pensamiento las cuales refieren al afecto; pues la temática desarrollada va encaminada a generar un estado de introspección. De igual manera encuentro inmersas emociones con cierto apego a la calma. Pienso en que el aspecto corporal aunado al pensamiento, guarda una relación sumamente importante, dado que el cuerpo junto a factores de reflexión puede resultar en un uso asertivo de ambos medios para lograr una reflexión a partir de la imagen planteada.

Igualmente encuentro como negativas al proyecto como la generalización excesiva; creo que esta puede afectar al proyecto pues a partir de la exageración de los errores es difícil contraponer lo bueno del proyecto a lo malo del mismo.

Inteligencias Corporal-Cinética y Visuo-espacial

Es en las reflexiones que René hace a partir de una de las preguntas detonadoras del MVM para cuestionar su proyecto desde la Inteligencia Corporal-Cinética y la Visuo-espacial que demuestra comprensión de la finalidad y propósito del MVM, del pensamiento reflexivo y la escritura reflexiva. En el planteamiento, muestra claridad y demuestra capacidad especulativa; su reflexión incluye el uso de la Inteligencia Visuo-espacial y genera nuevas preguntas que detonan nuevas reflexiones y nuevas respuestas.

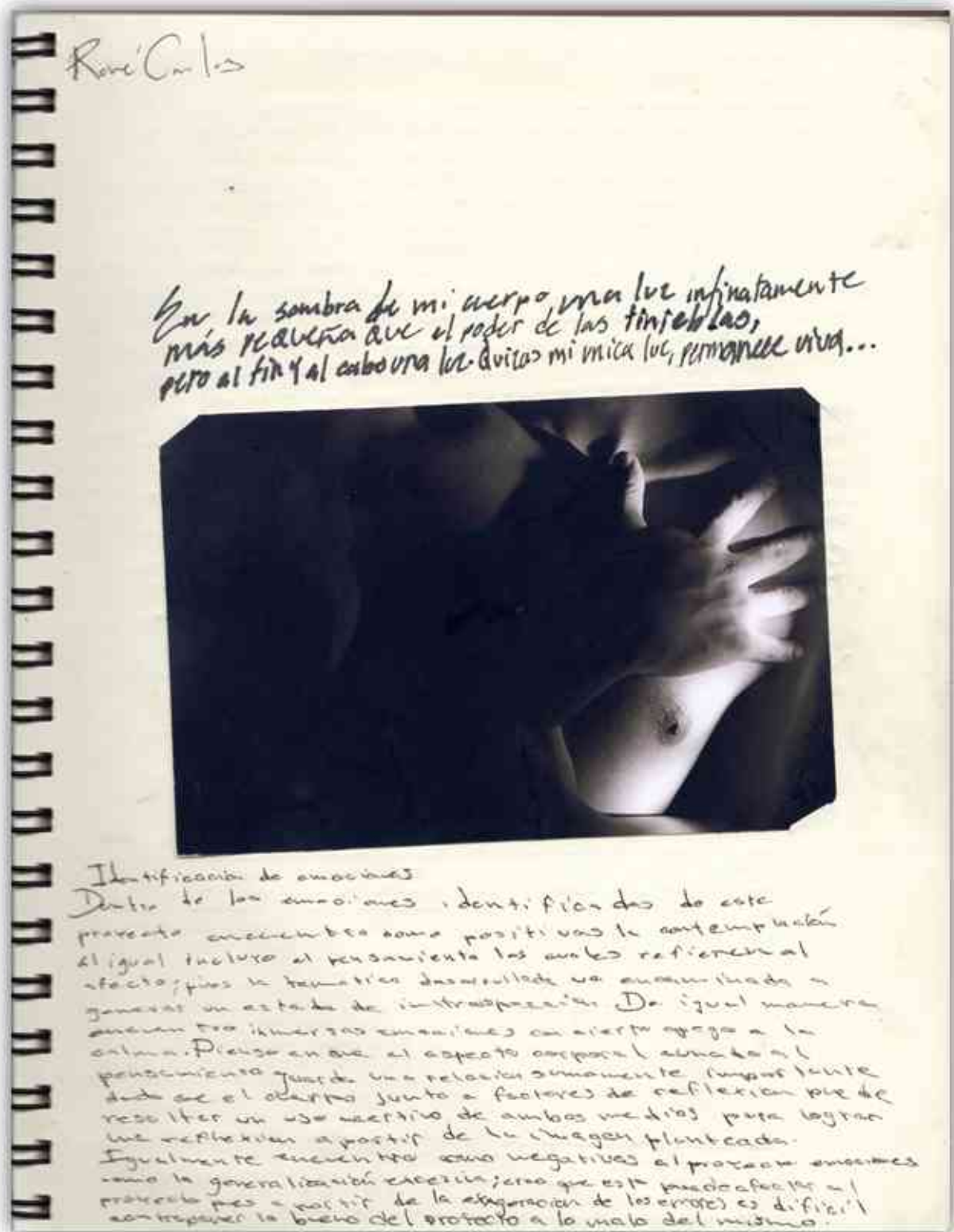


Figura D.24. Pág. 1. Carpeta-proceso de René

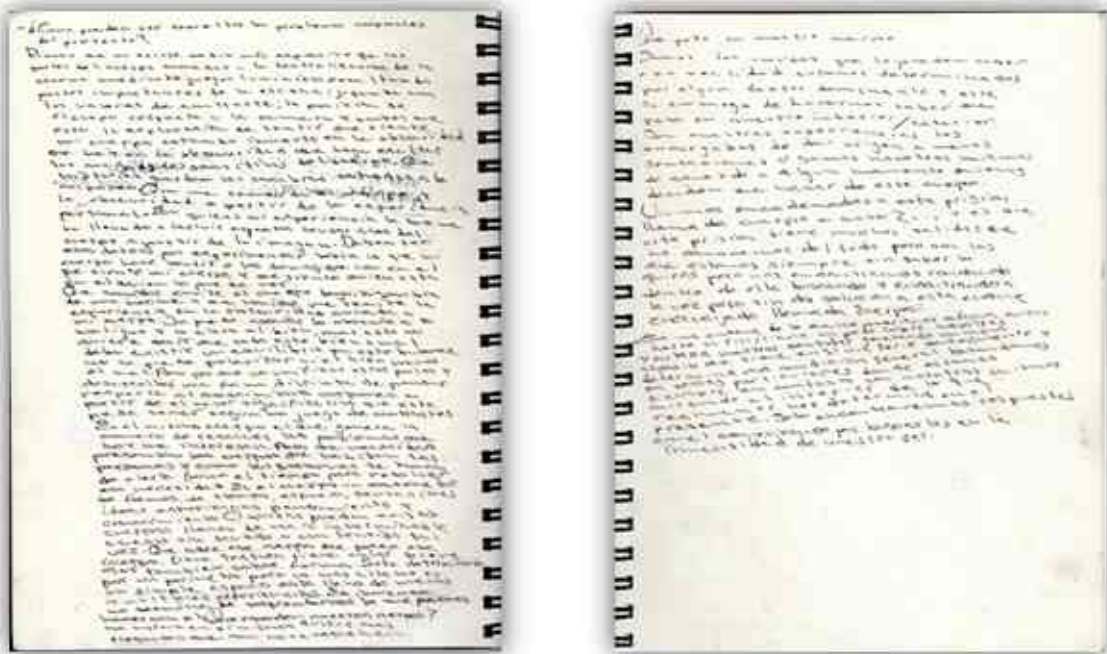


Figura D.25. Págs. 2 y 3. Carpeta-proceso de René

¿Cómo pueden ser resueltos los problemas corporales del proyecto?

Pienso que no existe medio más expresivo que las partes del cuerpo sumadas a la teatralización de la escena mediante juegos lumínicos, resaltando partes importantes de la escena; jugando con los valores de contraste; la posición del cuerpo respecto a la cámara y antes que esto, la exploración de sentir, qué siento mi cuerpo estando inmerso en la obscuridad, qué hay en la obscuridad que haga exaltar las cualidades sensitivas del cuerpo. Qué historias guardan las sombras aunadas a lo corpóreo. ¿Qué me recuerda el cuerpo y la obscuridad a partir de la experiencia personal? Es quizás mi experiencia la que me ha llevado a incluir aspectos sensoriales del cuerpo a partir de la imagen. Deben ser esos deseos por experimentar sobre lo que mi cuerpo hace sentir a los demás; qué ven en él, qué sonidos emite el cuerpo y qué siente quien está en él, quien lo puede ver.

Qué sonidos emite el cuerpo bajo la sombra de una noche, a qué sonidos remite la experiencia de la obscuridad aunada a mi cuerpo.

Se puede asociar lo obscuro a lo maligno y lo claro al bien, más esto no quiere decir que todo esté bien o mal, debe existir un equilibrio, en este balance no se puede polarizar, ni el bien, menos el mal. Pero por qué no unificar estos polos y desarrollar una forma distinta de pensar respecto al conocimiento corpóreo a partir del valor significativo que este puede tener según un juego de contrastes.

Es el mismo cuerpo el que genera la manera de resolver los problemas que hoy me interesa. Pero ¿qué necesidad presentan los cuerpos que habitan las personas y como las personas se toman de cierta forma el tiempo para resolver esa necesidad? Es el cuerpo un contenedor de formas, de tiempo, espacio, sensaciones, ideas, experiencias, pensamiento y conocimiento. O quizás puedan existir cuerpos llenos de vacío interminable, huecos sin sentido o con sentido tal vez. Qué cubre ese cuerpo, qué posee ese cuerpo, tiene textura, tiene color, tiene olor, también sabor, forma. Está determinado por un perímetro, pero va más allá, no es un simple espacio, está lleno de nuevas y múltiples experiencias. Es inmenso, no termina de sorprendernos lo que podemos hacer con él. ¿Qué esconden nuestros cuerpos? Una historia en sí mismos, quizás más preguntas que aún no se resuelven.

¿Qué pasa con nuestro cuerpo?

Somos los únicos que lo pueden saber o en realidad estamos determinados por algún factor dominante y éste se encarga de hacernos saber qué pasa en nuestro interior/exterior.

Son nuestras experiencias las encargadas de dar origen a nuevas sensaciones o somos nosotros mismos de acuerdo a algún momento quienes deciden qué hacer de este cuerpo.

¿Vivimos encadenados a esta prisión llamada cuerpo acaso?... y es que esta prisión tiene muchas salidas que no conocemos del todo, pero con las que estamos siempre sin saberlo quizás pero nos encontramos rondando dentro de ella, buscando y encontrando a la vez, pero sin dar solución a esta enorme encrucijada llamada cuerpo

Es una cadena de la que no podríamos zafarnos, quizás hasta su fin, tiene un peso sobre nosotros y enlaza nuestros sentidos generando un nuevo espacio que tiene en sí una serie consecuente y recurrente, nos determina en el presente. Sólo encontraremos respuestas en él, comenzando por buscarlas en la inmensidad de nuestro ser.

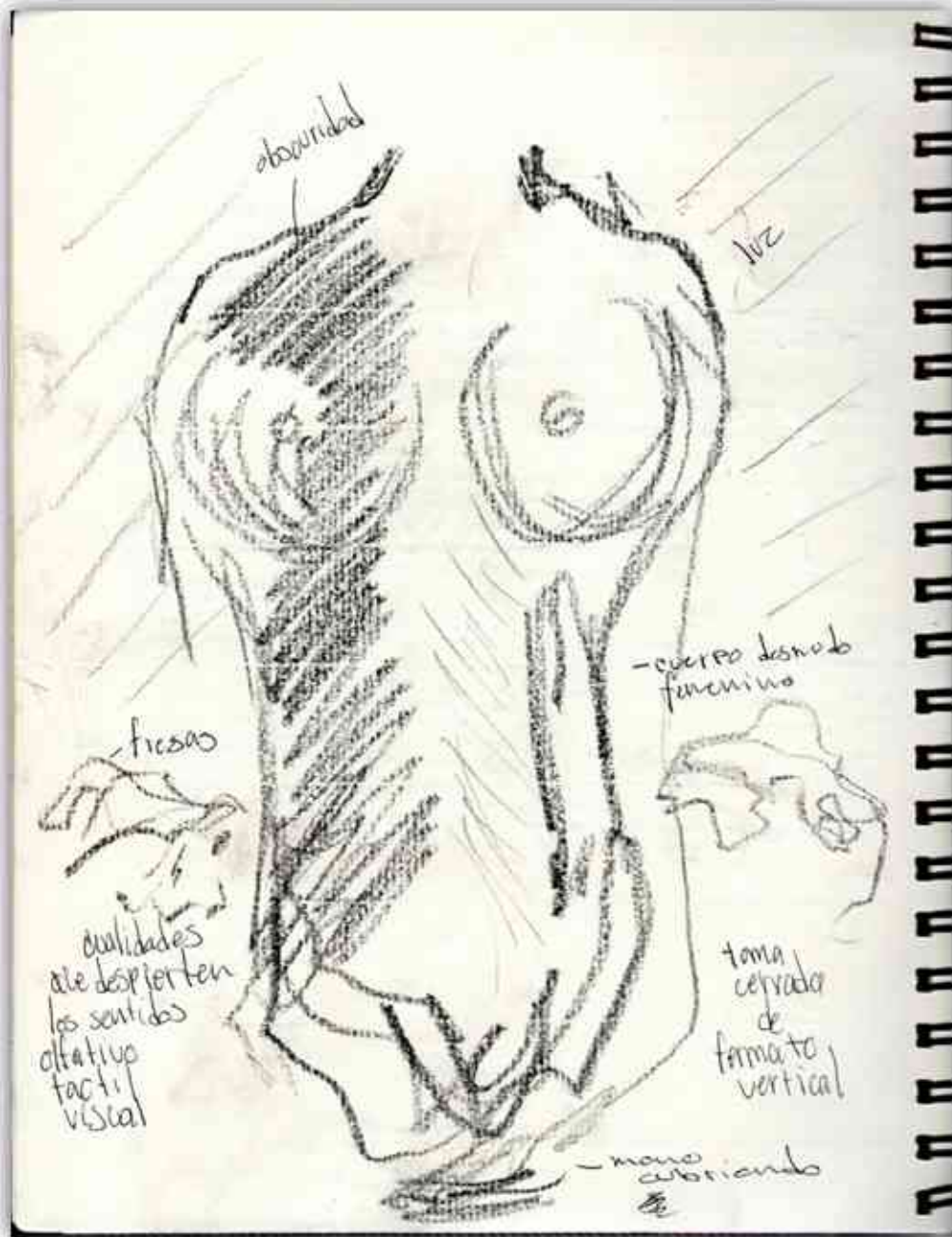
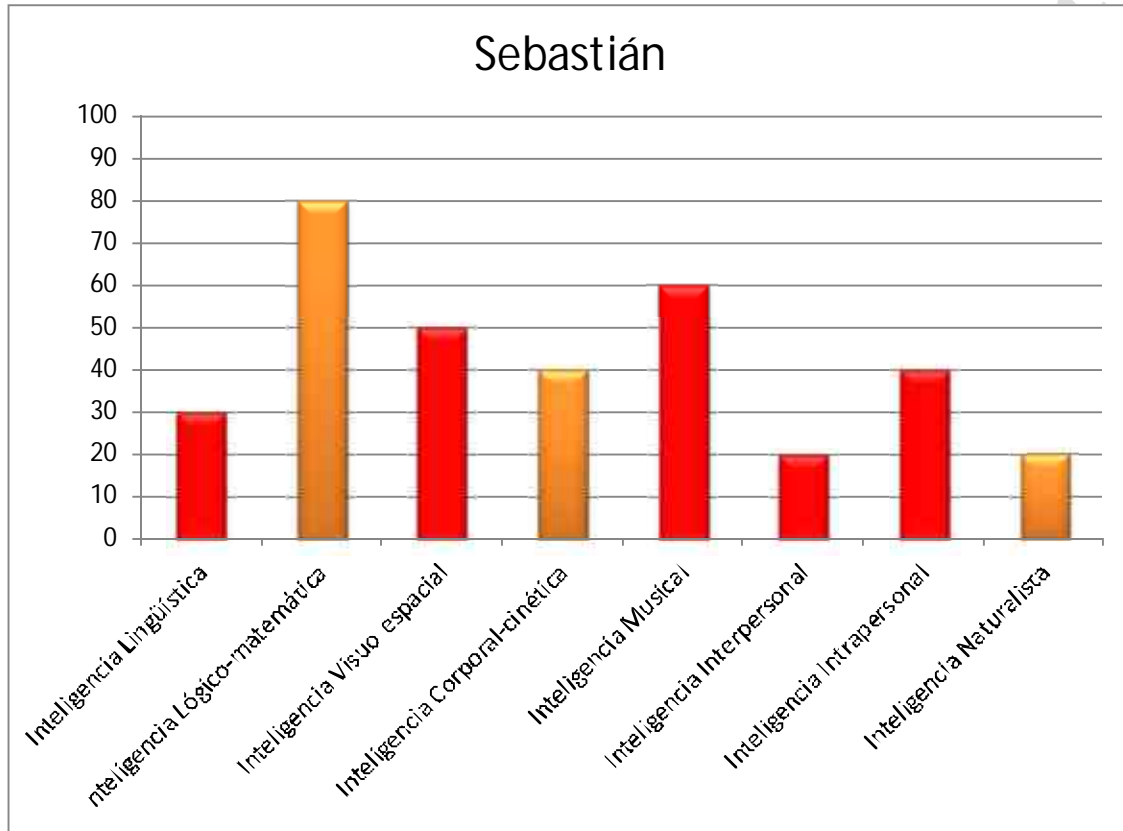


Figura D.26. Pág. 4 Carpeta-proceso de René

Sebastián - Vida, Muerte, Inmortalidad

(Cuarto Semestre)



Sebastián, un chico de mediana estatura que usa anteojos, cabello rizado con mejillas regordetas, con la mirada seria y facies casi inexpresiva, distante y casi siempre acelerado, como si se le fuera a acabar el mundo; impresión que coincide con la utilización de su Inteligencia Interpersonal.

Inteligencia Lingüística

Es interesante ver que Sebastián inicia el trabajo en su carpeta-proceso utilizando su Inteligencia Lingüística describiendo en la planeación, algunos fragmentos de los Cuentos de amor, locura y muerte de Horacio Quiroga (A la deriva, El solitario, Estaciones de amor, La gallina degollada, Los Mengú y La meningitis y su

sombra). Posteriormente transcribe el poema Percibo lo secreto de Nezhualcóyotl:

Percibo lo secreto, lo oculto:
¡Oh vosotros señores!
Así somos, somos mortales,
de cuatro en cuatro nosotros los hombres,
todos habremos de irnos,
todos habremos de morir en la tierra.

Nadie en jade,
nadie en oro se convertirá:
En la tierra quedará guardado.
Todos nos iremos
allá, de igual modo.
Nadie quedará,
conjuntamente habrá que perecer,
nosotros iremos así a su casa.

Como una pintura
nos iremos borrando.
Como una flor,
nos iremos secando
aquí sobre la tierra.
Como vestidura de plumaje de ave zacuán,
de la preciosa ave de cuello de hule,
nos iremos acabando
nos vamos a su casa.

Se acercó aquí.
Hace giros la tristeza
de los que en su interior viven.
Meditadlo, señores,
águilas y tigres,
aunque fuérais de jade,
aunque fuérais de oro,
también allá iréis,
al lugar de los descarnados.
Tendremos que desaparecer,
nadie habrá de quedar.

Después explora diferentes significados de la muerte a través de otros textos:

La muerte de los pobres, fragmento (Las flores del mal – Baudelaire)

Es la muerte que consuela, ¡oh! Y que hace vivir

Es el objeto de la vida, y es la sola esperanza

Que, como un elixir, nos sostiene y nos embriaga

Y nos da ánimos para avanzar hasta el final.

La muerte no nos roba los seres queridos. Al contrario, nos los guarda y nos los inmortaliza en el recuerdo. La vida sí que nos los roba muchas veces y definitivamente. François Mauriac

- Símbolos muerte – Reloj de arena / guadaña.

La muerte para los jóvenes es naufragio y para los viejos es llegar al puerto – Baltasar Gracián.

La muerte no existe, la gente sólo muere cuando la olvidan, si puedes recordarme, siempre estaré contigo. Isabel Allende.

- Romanos – Genio triste e inmóvil con una antorcha apagada y vuelta al revés.

- Helenos – Pie alado cerca de un caduceo y encima una mariposa que emprende el vuelo.

- cerca de un caduceo y encima una mariposa que emprende el vuelo.

Lugares – Bosque Aokigahara, Japón

Artistas .- Simbolistas –

Vincent Castaglia, artista neoyorkino que pinta con sangre; escenas surrealistas muestran cuerpos en diferentes estudios de descomposición, y en fondos abstractos.

En la segunda revisión de la carpeta-proceso de Sebastián, en la página 24 describe información obtenida en el libro Arte y Percepción visual de Rudolf Arnheim relativa a la expresión de emociones, Sebastián en este caso relaciona la temática de su proyecto al paisaje y a la Inteligencia Naturalista y escribe:

Rudolf Arnheim en su libro Arte y Percepción Visual menciona en su capítulo de expresión, que es más fácil hacer mención a emociones o conceptos a través de objetos y no de personas o modelos humanos; la idea es que el proyecto gire en torno a el paisaje (Int. Naturalista)

Tal parece ser que a pesar de llegare al final del camino, alguien no va a estar esperando.

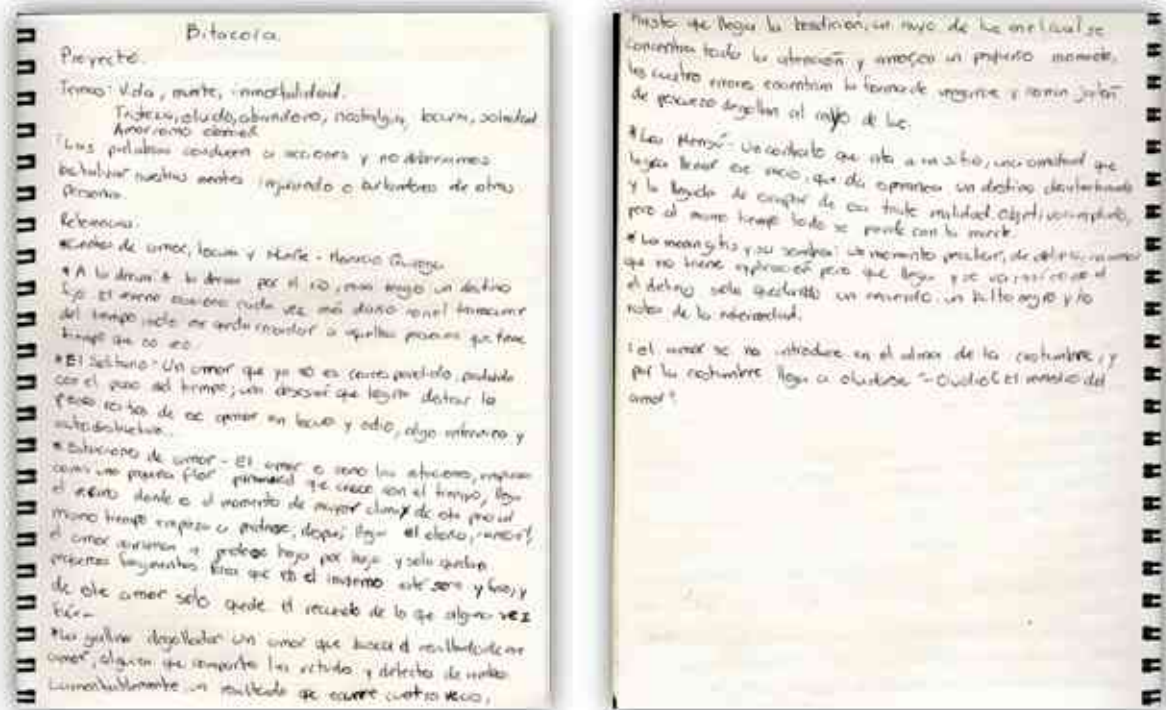


Figura D.27. Págs. 1-2. Carpeta-proceso de Sebastián

Posteriormente Sebastián describe el simbolismo de la mariposa que es mencionada en la representación helénica de la muerte escribiendo:

Simbolismos

Mariposa

La mariposa tiene muchos simbolismos, entre ellos están el alma, la inmortalidad. Así mismo su metamorfosis de oruga mundana, pasando por el estado de disolución, a criatura alada celestial, celta. El alma, fuego. En China simboliza la inmortalidad, ocio ilimitado, la alegría, felicidad conyugal.

Junto con el crisantemo representa la belleza de la vejez y junto con la ciruela significa longevidad.

Simbología griega: Inmortalidad, el alma, la psique.

Simbología japonesa: Mujer vanidosa, geisha, amante veleidosa, una pareja de mariposas representan la felicidad conyugal; la mariposa blanca es el espíritu de los muertos.

Así mismo, entre los antiguos, es emblema del alma y de la atracción inconsciente hacia lo luminoso. La purificación del alma por el fuego, que en el arte romántico se expresa por el carbón encendido que el ángel pone en boca del profeta.

El ángel de la muerte era representado por los gnósticos como pie alado pisando una mariposa.

Los psicoanalistas conceptúan la mariposa como símbolo del renacer.

En los registros anteriores de Sebastián existe una predominancia de la escritura descriptiva de sus hallazgos en la literatura y en fuentes de información no especificadas que no muestran evidencia de pensamiento reflexivo, por esta razón se invitó a Sebastián a través de preguntas detonadoras adicionales y reflexiones de retroalimentación vertidas en las notas de retroalimentación tras la primera revisión de su carpeta-proceso.

Inteligencia Intrapersonal

Ante la petición inicial para utilizar las preguntas detonadoras del MVM comenzando por la Inteligencia Intrapersonal mediante la identificación de emociones positivas y negativas que evoca el tema su proyecto, Sebastián escribe con cierta distancia, sin involucrarse emocionalmente en forma personal, sino más bien desde la especulación y la reflexión anticipada, es decir desde la planeación de su proyecto:

Debido a la temática del proyecto, la mayoría de las emociones representadas son negativas; entre las que he podido identificar que se encuentran en el proyecto o se podrían representar son las siguientes:

Miedo

Frustración

Soledad

Así mismo, también podría representar ansiedad o enojo a algunos espectadores. Así mismo he podido identificar que podría representar esperanza como emoción positiva, esperanza en el aspecto de no olvidar a un ser querido que ya haya muerto, aunque también dependerá de la percepción de cada espectador.

Consideraciones y reflexiones sobre el proyecto

La forma de enriquecer el proyecto a través de las IM es interesante, anteriormente había revisado libros relacionados con el tema para generar ideas sobre el proyecto, estas ideas y reflexiones están escritas en las páginas anteriores. Así mismo la inteligencia intrapersonal podría entrar dentro del proyecto, esto más que nada debido a que la idea se generó a partir de un momento que me llamó la atención en el panteón, de una tumba que años estaba bien cuidada y esa vez que volví estaba abandonada y sin ningún mantenimiento.

En la segunda revisión de su carpeta-proceso, como resultado de una nota de retroalimentación en la que escribí la siguiente pregunta: ¿Me pregunto si hay alguna emoción positiva relacionada al tema?, Sebastián escribió:

Podría haber emociones positivas en las obras, pero eso dependerá del mensaje que podría comunicar la obra, entre las emociones positivas que podría encontrar son: Amor, adoración, alegría, esperanza, inspiración.

También incluye una serie de autorretratos a lápiz y con pastel graso, detrás del primero escribe la siguiente reflexión que identifica con el uso de las inteligencias intrapersonal e interpersonal:

Todos tenemos varias facetas, las que mostramos al público y las que no queremos que sean vistas o que no queremos que hablen, pero ahí están, y no las podemos evitar por más tiempo y en algún momento esas facetas aparecerán y mostrarán la otra cara de la moneda,

(Inteligencia interpersonal e intrapersonal)



Figura D.28 Autorretratos Págs. 21, 27, 29 y 30. Carpeta-proceso de Sebastián

Inteligencia Interpersonal

Sebastián demuestra empatía al reflexionar respecto a su fotografía titulada Soledad (Figura D.29) después de proporcionarle mi retroalimentación:

Sólo por un camino, sin la ayuda de nadie, cargando tus propias heridas, sin que nadie te tienda una mano amiga...



Figura D.29. Pág. 9. Carpeta-proceso de Sebastián

Inteligencia Visuo-espacial

Como parte de las representaciones relacionadas a la temática Muerte, vida e inmortalidad, Sebastián incluyó en su carpeta-proceso algunas fotografías a blanco y negro tomadas en un cementerio, debajo de las cuales escribió ideas que le evoca cada imagen. (Figura D.29, D.30, D.31)

Tras indicar a Sebastián la necesidad de reflexionar y hacer un análisis de las fotografías anteriores a través de mis notas de retroalimentación, él escribió:

Una cruz abandonada, una tumba sin nombre, sin nadie que le venga a hacer reverencia o recordarla por lo que fue en vida. Alguien que de verdad ya murió

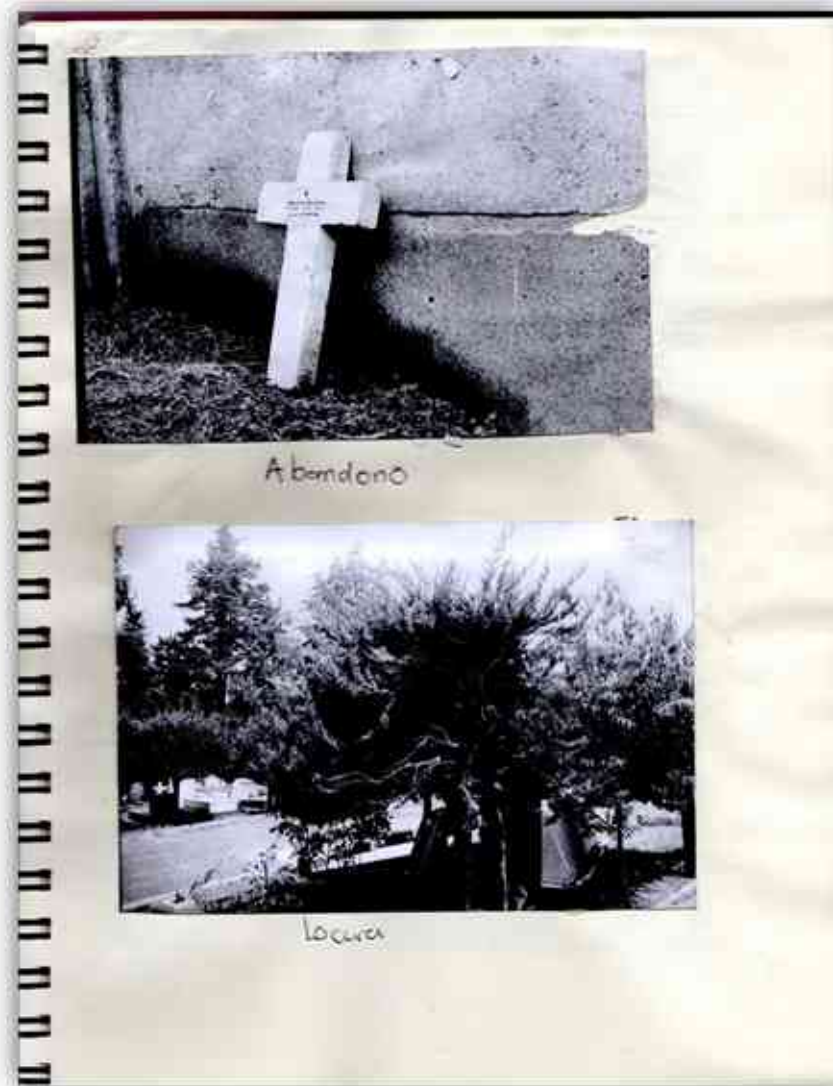


Figura D.30. Pág. 7. Carpeta-proceso de Sebastián

Con relación a la fotografía de árbol que fue podado en forma lineal quitando la mitad de su follaje que Sebastián relaciona con la locura (Figuras D.30 y D.31), reflexiona y genera una pregunta adicional:

un corte irracional, que evoca hacia un estado alterado y no normalidad, ¿quién habrá hecho esto?

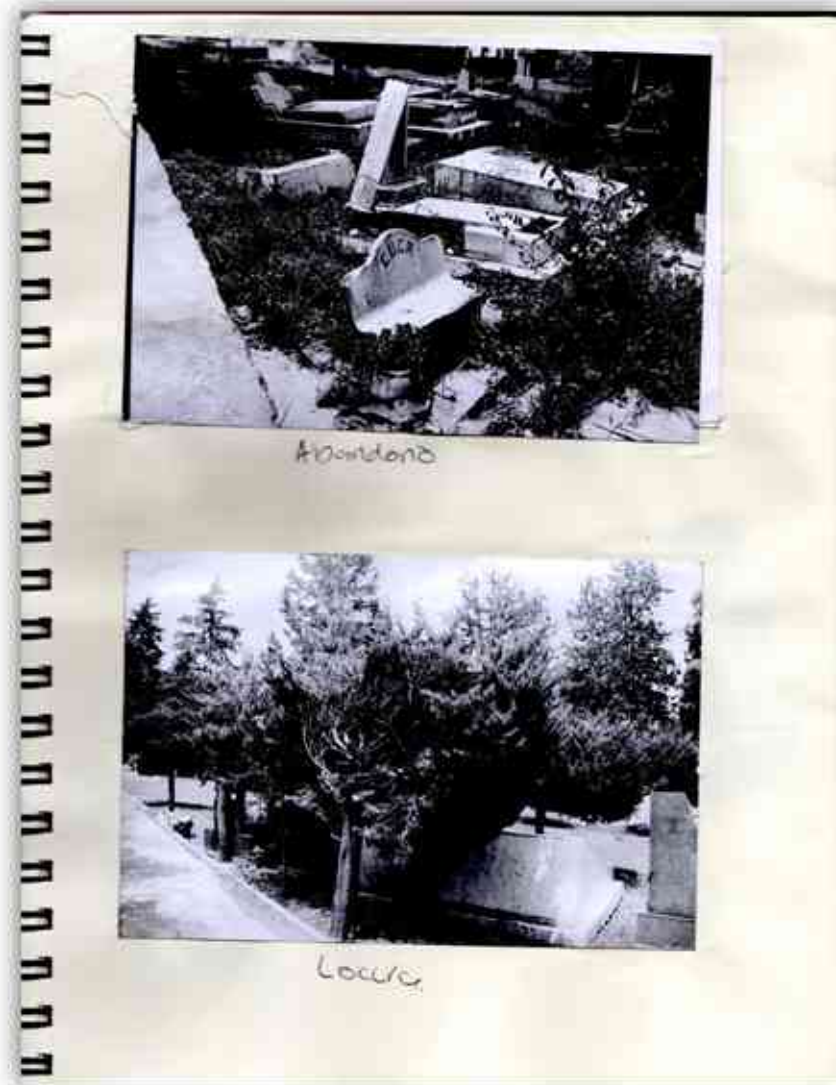


Figura D.31. Pág. 8. Carpeta-proceso de Sebastián

Al respecto de la fotografía titulada Abandono de la Figura 2.66, Sebastián escribe:

Una tumba un tiempo bien cuidada, ahora es sólo el recuerdo de lo (que) una vez fue. Ahora el tiempo y el entorno la consumen y dan muestra de un final cercano

Tras la segunda revisión de su carpeta-proceso, Sebastián busca en la reflexión anticipada y siguiendo la pregunta detonadora ¿Cómo evocar las emociones relacionadas con el tema de su proyecto a través de sus productos visuales y mediante la utilización de la Inteligencia Visuo-espacial?, resultando en las siguientes reflexiones:

Para evocar estos sentimientos, sería preciso hacer dibujos y pinturas con atmósfera, ciertos efectos de vaporicidad en los elementos, así mismo, se podría dejar solamente al elemento principal con un fondo muy gestual o casi invisible.

En cuanto a técnica, podría realizarse en dibujo, pintura principalmente, aunque podría incluirse fotografía en blanco y negro y tal vez en el futuro, grabado.

En dibujo y pintura los trabajos serían muy diferentes. En dibujo se emplearía pasteles, o materiales que dejaran cierto rastro polvoso en el papel, como Conté o lápices muy suaves, se usaría la idea de contorno, dibujo gestual y consideraciones espaciales. En pintura la paleta de colores variaría de acuerdo a los subtemas del proyecto, al tema del cuadro ensí, pero podría haber rojos, blancos, negros, verdes, violáceo, colores terrosos, escalas de grises y colores en general oscuros que den cierta referencia al tema. Las técnicas que se podrían usar serían óleo, acrílico y posiblemente encausto, se intentaría trabajar en figurativo y abstracto. Los formatos irían entre 50x70, 60x70, 80x100.

Es interesante que en las reflexiones posteriores Sebastián incrementa discretamente su nivel de reflexión y genera preguntas adicionales que tendrían que ser respondidas tras escribir sobre la obra de Martha Pacheco (quien expuso en el Museo de Arte Moderno del 11 de abril al 21 de julio del 2013 una selección de sus series: *Los muertos*, *Exiliados del imperio de la razón*, *Los perros*, *Dibujos coloreados* y *Siete voces para una autopsia* bajo el título: *Exiliados y acallados*

<http://www.mam.org.mx/exposiciones/anteriores/487-martha-pacheco>). Su reflexión al respecto de la obra de Martha Pacheco detona una vez más el uso de la Inteligencia Lingüística resultando en la búsqueda e inclusión de citas de Robert Storr y Michel Foucault:

Marta Pacheco, artista mexicana que realiza un extenso estudio de la muerte y la locura. Ambos temas son manifestación de un vacío que busca, ante los ojos de la razón, una respuesta y una justificación ante lo inexplicable y lo inabarcable. Su trabajo nos obliga a preguntarnos ¿Dónde está situado cuando nos enfrentamos a la muerte o a la locura? ¿Cómo es que reaccionamos ante ellas y por qué? ¿Cuáles son las fronteras que limitan nuestra experiencia? La respuesta de la artista es la exclusión.

Tampoco la muerte es realmente estética, sino más bien un estado de cambio gradual, de flujo degenerativo progresivo

Robert Storr

La situación del tema de la locura por el de la muerte no marca un quiebre, sino una torsión dentro de la misma ansiedad. Lo que está en juego sigue siendo el vacío de la existencia

Michel Foucault

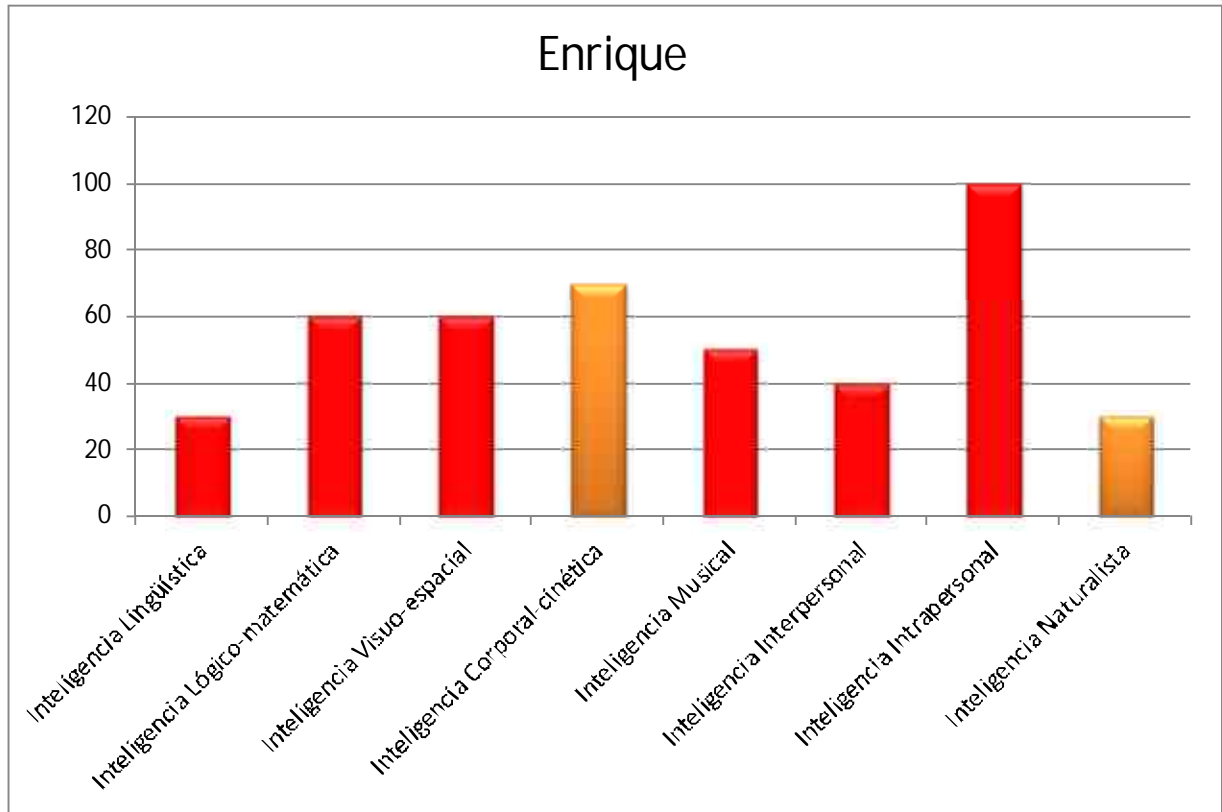
Inteligencia Musical

La reflexión de Sebastián a partir del cuestionamiento de su proyecto desde la Inteligencia Musical también la escribe futurizando, en la reflexión anticipada del proceso de planeación y en tono descriptivo:

Así mismo la música será un medio de expresión para poder producir obra de acuerdo con la lectura, entre los estilos que me podrían ayudar con la producción son los cantos gregorianos, música romántica, rock, jazz y blues. Así mismo podría incluir algunas bandas o canciones de heavy metal que tengan estas temáticas que quiera representar en la obra.

Con esto y las reflexiones ya hechas de los cuentos de Quiroga se podría empezar a realizar bocetos para obras.

Enrique – Mitología Griega - (Cuarto Semestre)



La primera impresión que tuve al conocer a Enrique fue el de ser un chico serio, poco expresivo e introvertido, entre las sesiones de trabajo se le podía ver escuchando música, casi siempre en compañía de las mismas compañeras de grupo. La escritura de Enrique es en ocasiones difícil de descifrar (debido a que es una escritura con un coligamiento filiforme) lo cual disminuye su legibilidad, sus líneas rectas y rígidas que denotan autocontrol, orden excesivo y rígido, falta de flexibilidad para adaptarse a diferentes situaciones y circunstancias y un manejo de sus estados de ánimo y emociones (Emmaus, Aragón y Zapfre, 64 y 90). Enrique dedica el espacio para describir el tema de su proyecto, es importante ver que no sólo se demuestra la capacidad para escribir descriptivamente, sino que expone sus deseos, ideas y opiniones respecto a la temática; en su pensamiento reflexivo demuestra capacidad especulativa, evidencia de pensamiento crítico y

generación de preguntas que deben de ser motivo de reflexión posterior; también demuestra claridad de pensamiento:

El proyecto que vengo desarrollando durante este semestre es acerca de la mitología griega. Pero abarcándolo desde la parte histórico-mística que es viene siendo el mito.

Yo lo retomo desde una desconceptualización del mito, pero más que nada refiriéndome a los Dioses, monstruos y héroes de la historia. Quiero representar la verdadera naturaleza de estos individuos, qué carga psicológica o inconsciente ~~deben tener~~ poseer los mismos.

Sobre todo la abordo desde mi propia interpretación a como yo muestro a estos individuos. Los Dioses ya no son seres humanos, pierden toda humanidad al ser juzgados por sus acciones poco divinas y más a una tendencia egoísta, machista y denigradora contra cualquier ente viviente. Seres de su misma especie a los pobres seres humanos que son insectos ante ellos y solo sirven para ser adoradores de ellos mismos.

Los héroes son solo una parte que se desbanda del rebaño. Los héroes griegos son aquellos que se atrevieron a hacer algo diferente al marcado por su destino. Ese es un héroe. Puede ser el villano, el ser más cruel, pero fue un héroe al desafiar su destino y rechazar una vida ya predeterminada.

¿Cuál es la realidad de cada mito? ¿Acaso es un sueño más?

Lo absurdo de las historias es lo mágico en ellos, esa excentricidad se vuelve totalmente parte de nosotros. Yo me he llegado a identificar con ciertos mitos y personajes. Porque te mueve algo en ellos, te hace ser o imaginar algo. Yo veo a los Dioses como los seres menos divinos y más propensos a ser inferiores por todas las emociones, sentimientos e ideologías que poseen los hacen iguales o peores que un ser humano.

Quiero mostrar eso. Como el hombre es un ejemplo de que es un Dios, un dios que puede ser corrupto, inseguro, celoso, egoísta, etc. etc. A ser un Dios ser humano, un dios bueno y que realmente quiere ayudar a la humanidad ¿Un héroe podría ser un Dios? ¿Un campesino puede ser un Dios? ¿Quién lucha por la libertad y la individualidad? ¿Quién lucha por mandatos de los Dioses?

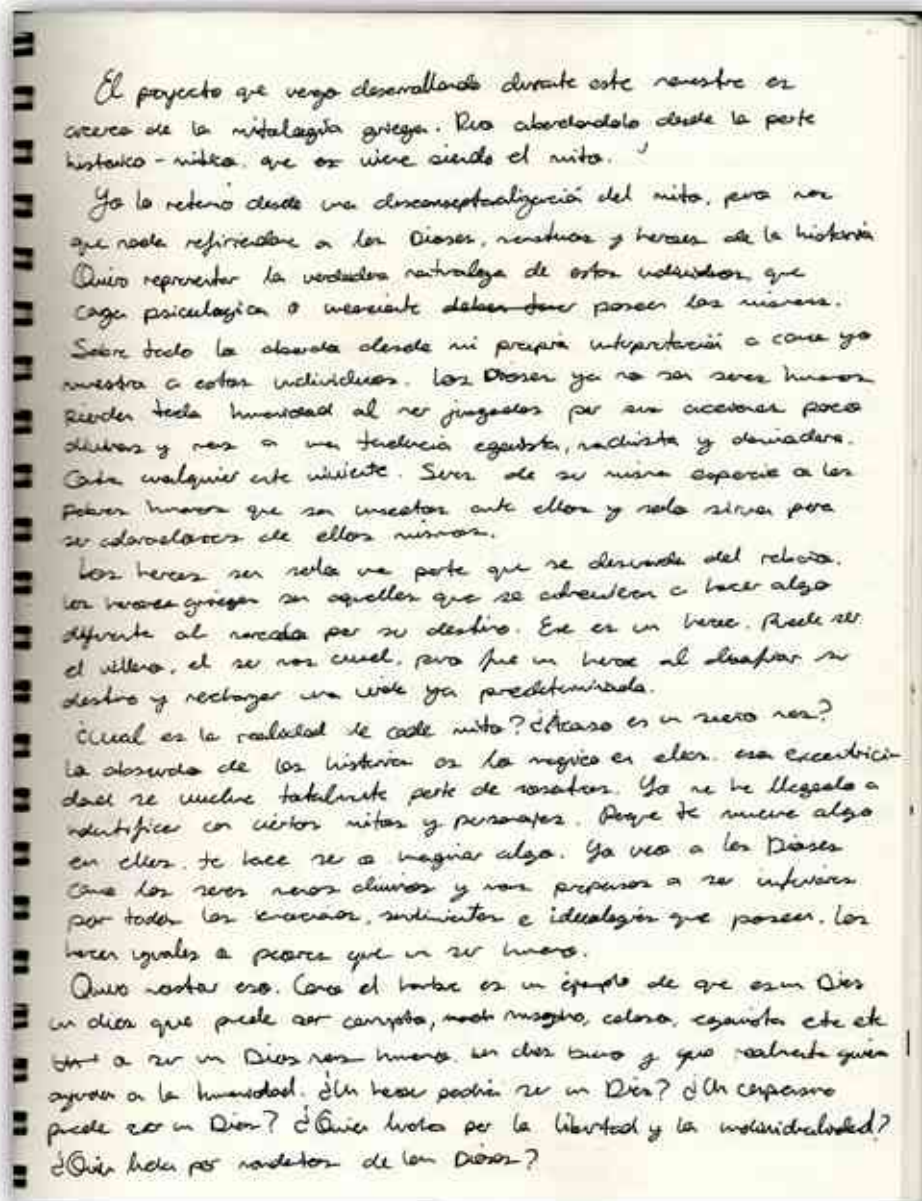


Figura D.32. Pág. 1. Carpeta-proceso de Enrique

Inteligencia Intrapersonal

En su exploración y cuestionamiento a través de la Inteligencia Intrapersonal demuestra su utilización elevada de esta inteligencia de acuerdo al inventario de Inteligencias Múltiples y hace ver los efectos del ambiente emocional en sí mismo

dentro y fuera del taller de pintura, demuestra una gran capacidad de auto-observación, así como de la importancia de las emociones positivas y negativas.

¿Qué emociones siento al pensar en la temática de mi proyecto?

Siento una rotunda pereza pero a la vez mucho ánimo al desarrollarlo, siento que es la ventana a algo grande que puedo llegar a descubrir sobre mí, sobre mi vida y el camino que lleva a la vida en este llamado proceso creativo.

¿Qué emoción experimento en el taller o mientras trabajo en la producción de mi proyecto (en mi proceso creativo)?

Dentro del taller me siento sin ánimos de trabajar, el ambiente es el que me molesta un poco, me siento limitado, como si mi proyecto, mis pensamientos e inquietudes estuvieran mal. Para mí no lo están, el punto es el profesor y el adjunto en el taller de pintura, que me limitan a no poderme expresar como yo deseo y como yo desearía, ponen peros. Me vuelvo apático ante el taller, sin ganas de trabajar, mi expresión se vuelve limitada y poco satisfactoria por lo mismo. No soporto que me limiten, de por sí creo ser un humano que se siente limitado y más aparte dos

personas te dicen que hacer y qué no, eso me purga y me estresa. Afuera del taller, a mi proceso creativo, me veo a mí alguien fluido y con más ánimos de trabajar, un poco apático a lo mismo pero igual tratando de satisfacerme a mí, por medio de las obras a crear.

¿Qué pasa cuando experimento emociones negativas en nuestra vida o en nuestro proceso de vida?

Las emociones negativas invaden mi mente, mi cuerpo y la intoxican, día a día, cada día es una lucha constante ante ello, una batalla contra mí mismo donde no había victoria, sólo veo caos, veo desesperación, veo agonía interna en mi mundo, en aquel mundo interior que está olvidado y que aún vive en el recuerdo [descifrar] de mis pensamientos y emociones. Me vuelvo indiferente ante lo que siento para evitar un dolor o una angustia necesaria para no afectar la poca estabilidad de mi pobre mente y emociones. La negatividad viene a mí ¡Sí! Ella me provoca ser alguien, ella me abre los ojos ante una realidad muy distinta a la que llegué a conocer hace algún tiempo. Me veo sumido en una realidad diferente en un mundo adverso a lo que imaginé. Mis límites están más que rebasados, mis miedos están hechos de formas diversas, la negatividad me vuelve quien soy, y la acepto poniéndome la máscara de la misma y dejo que me consuma a la agonía total, hasta que la carne, la mente y el alma se fusionan y se hagan una sola; solo tocando fondo me vuelvo otro, solo despertando me creo a mí mismo.

Es interesante ver la forma en la cual Enrique relaciona y vincula la temática de su proyecto y las ideas expresadas en la primer página de su carpeta-proceso con su propia experiencia en el manejo de emociones positivas y negativas, mostrando honestidad, autoevaluación, profundidad en su pensamiento reflexivo, autocrítica y capacidad para ejercer la memoria reflexiva. Peciara que aquí subyacen las motivaciones de Enrique para explorar el tema sobre los dioses y la mitología griega.

Y nosotros nos volvemos los Dioses, olvidados en las tinieblas nos encontramos y en ella perecemos. Si quiero ser feliz, si quiero la gloria y la grandeza debo celebrar la oscuridad y consumir la luz sin crear un desbalance, sino un equilibrio, un mundo interior donde mi estabilidad reside en la balanza del bien y mal. Si no he llegado a odiar, tampoco llegaré a amar, si no he llegado a sentir tristeza tampoco sentiré alegría. Todo es un todo absoluto que es parte de algo universal.

Me llegué a creer invencible, invencible ante todo, me sentía un Dios, hecho y derecho, trataba de comer del prójimo, evitar conflictos, tratar de verle el lado bueno a todo y en mi mente pensaba, todo está bien. Todo está tranquilo. Pero no, la vida no funciona así, mi vida no, vivía cegado ante la realidad de las cosas, mi realidad, la tormenta se desató dentro de mí y me consume día a día, pero sólo una luz, una pequeña luz me mantiene en la tormenta. El ánimo de vivir y de enfrentarme a mí mismo. A mi ser oscuro y mi ser de luz.

Inteligencia Interpersonal

El pensamiento reflexivo detonado a partir del cuestionamiento a través de la Inteligencia Interpersonal de Enrique es mucho más lejano, más breve, menos profundo, descriptivo y más general. Sin aprovechar la ocasión para explorar la problemática que experimenta en su taller de pintura.

¿Qué emociones o sentimientos me evocan los demás con relación a este tema o asunto?

Depende qué tipo de persona y como esta se comporta, depende de esa empatía que exista, puede causarme muchos sentimientos, coraje, admiración, enojo, tristeza, pureza, sinceridad, cariño, alegría, frustración.

¿Cómo puedo resolver los problemas interpersonales relacionados con mi proceso creativo o mi proyecto plástico?

Aceptando y entendiendo todas mis emociones.

¿Cómo puedo evocar sentimientos o emociones positivas o negativas hacia los demás?

Depende mucho del estado de ánimo en que esté, también de la transición que llevo sobre este tema y el como yo actúo y me identifico con los demás, es una compatibilidad o un rechazo hacia ellos. Creo que depende en frecuencias y en intereses en común, pero a pesar de tener o no esos intereses. Pero últimamente mi actitud hacia los demás ha cambiado, y he llegado a ser muy intolerante hacia las personas, no en general claro, pero si a ciertas personas, por sus actitudes no llevo a identificarme.

Al terminar la segunda sesión del curso piloto, Enrique se acercó a mí para solicitar orientación o sugerencias para explorar e identificar las emociones que pudieran relacionarse con los dioses, los hombres y los héroes; le sugerí hacer una tabla de tres columnas donde pudiera identificar las emociones positivas y negativas para cada tipo de personaje de la mitología griega. El resultado de esta sugerencia se muestra a continuación:

Emociones de los Dioses, hombres y héroes

Negativas y positivas

Dioses	Hombres	Héroes
Egoísmo	Miedos	
Soberbia	Inseguridades	
Celos	Bondad	
Injusticia	Simpatía	
Odio		
Perversión		
Miedos		
Irritación		
Tristeza		
Orgullo		
Admiración		
Admiración		
Lujuria		
Anticipación		
Bondad		

En la página 7 de la carpeta-proceso de Enrique se puede leer una reflexión que tiene un sentido metacognitivo con relación a la temática de su proyecto y su proceso de autoconsciencia y auto-observación:

El tema que manejo, el cual habla de la mitología griega, me hace pensar en ciertos opuestos de mi vida reflejados, en los mitos griegos, pero resulta ser algo no tan obvio, sino algo muy sutil y lo cual se vuelve una especie de búsqueda por medio del mito griego, por medio de una introspección inconsciente de aquella atracción a ciertos mitos o personajes que de algún modo se identifican con nosotros.

Debajo de estas reflexiones hay un dibujo de trazos un tanto rígidos y tensos de la cabeza de medusa y la cabeza de una especie de demonio o de un ser humano un tanto demoniaco, como indicando ese encuentro, esa atracción, esa identificación con los demonios internos (Figura D.33).



Figura D.33. Imagen de la Pág. 7. Carpeta-proceso de Enrique

Inteligencia Musical

La utilización de la Inteligencia Musical en conjunción con la utilización de la Inteligencia Intrapersonal por Enrique, nos lo demuestra en las siguientes observaciones, descripciones y reflexiones, una vez más denota la capacidad de auto-observación y la consciencia de los efectos emotivos y corporales de la música de Enrique:

Para mí la música es lo más importante en muchas medidas, la escucho diario, a todas horas y sobre todo cuando dibujo, pinto o hago cualquier actividad, ella es mi inspiración, mi razón de hacer las cosas.

No existe una música en específico que represente mi tema.

Sino que es algo que se va de todo el concepto.

Mi música favorita, más bien géneros que llevo a escuchar es, el metal, clásica, reggae, folclórica, rock, electrónica, últimamente he estado escuchando música electrónica, esta tiene algo especial, ella me mueve mucho, me llena de mucha energía, me activa todo, me hace moverme, bailar incluso, trato de bailarla siguiendo un ritmo constante. Algo tiene, que mi cerebro se activa, genera cosas nuevas, me mueve mucho, me hace sentirme drogado incluso, puedo drogarme sólo escuchando música. Para mi proyecto he también estado escuchado el nuevo disco de Depeche Mode, el cual me transmite una atmósfera muy corrompida, deteriorada, incluso, algo ya desgastada. Justo lo relaciono al querer usar un estilo biomecánico en cómo hacer a los dioses griegos y el desgaste de sus cuerpos y mentes, como seres corrompidos, veo el desgaste, la compasión, un deterioro bastante amorfo, visible en la mirada, en la representación de los Dioses de los mitos, representarlos como una corrupción del degenerare humano.



Figura D.34. Imagen de la Pág. 8. Carpeta-proceso de Enrique



Figura D.35. Págs.7, 9, 13 y 14. Carpeta-proceso de Enrique

niuto, tal vez para sentir un dolor o una agitación necesaria
para no afectar la poca estabilidad de mi postura mental y
emocional. La negatividad vive en mí, así! ella se presenta
en cualquier momento, ella se abre los ojos ante una realidad muy distinta
a la que llego a conocer hace algún tiempo. Me veo sumido
en una realidad diferente en un mundo adentro de lo que imagino.
Mis límites están por que necesito mis recuerdos estar hechos
de formas distintas, ~~los~~ la negatividad me vuelve quien
soy, y la acepta poniéndome la marca de la misma y al fin
que me convenga a la agitación total, hasta que la carne, la mente
y el alma se fueren y se lejan una sola. Solo trasciendo hacia
en un mundo otro, ~~pero~~ nada de lo que me crea a mí mismo.
Me llego a crear un mundo, un mundo ante todo,
me gusta y Dios, todo y desde todo el lado hacia a
por mí, entre el cielo, después de todo el lado hacia a
todo y es mi mente por todo. Todo está bien, todo
está tranquilo. Pero no lo sé ni sé ni sé, ni sé
ni sé, vivo cegado ante la realidad de los cosas, mi
realidad, la mente se abre dando de mí y me
como dice a Dios, pero nada me voy me presento
luz me gusta en la mente. El cielo de vivir y de
cristiano a mí mismo. A mí me creo y
dices que todo se está en mí y
no sé nada de lo que me voy me presento
y presento, no sé ni sé ni sé, me
están cubriendo. Los defectos que
son como en mí. Ni me presento
luz. Soy bueno, voy en mí y
Todo es como yo y a la vez es
y presento a los defectos que
están cubriendo. Los defectos que
son como en mí. Ni me presento
luz. Soy bueno, voy en mí y
Todo es como yo y a la vez es

Figura D.36. Pág. 8. Carpeta-proceso de Enrique

Inteligencia Lógico-Matemática

Finalmente, la reflexión y cuestionamiento desde la Inteligencia Lógico-Matemática a través de una de las preguntas detonadoras del Job aid-001-IM es corta, general, descriptiva y no dirigida a un producto plástico o proceso en particular.

¿Cómo puedo utilizar el pensamiento crítico en mi proceso creativo o en mi obra?

Generalmente siempre veré mi obra como algo incompleto, carente de tal o cual cosa. Es raro que llegue a ver mi obra como algo terminado, algo concluido, hecho tal vez una gran obra maestra, pero no, esto no es así.

La última vez que platicué con Enrique se le veía diferente, más activo, sonriente, le pregunté ¿Cómo resolviste el problema de tu taller de pintura? Muy contento me comentó que se había inscrito con otro maestro quien era más abierto y menos crítico, más asertivo y menos rígido. En forma espontánea, me mostró su carpeta-proceso que continúa utilizando, ahora está explorando el tema de la brujería y la inquisición, inmediatamente me llamó poderosamente la atención que sus dibujos y bocetos recientes se refleja la desaparición de esa tensión y rigidez que tenían sus dibujos anteriores, los trazos son más sueltos, más libres, más gestuales, con diferentes cualidades tonales lo cual concuerda con el nuevo estado de ánimo de Enrique. Tras compartirme su carpeta-proceso y comentarme que también se había inscrito al taller de grabado donde también está trabajando con el mismo tema, me solicitó apoyo con sugerencias bibliohemerográficas sobre brujería o sobre la inquisición en México o Latinoamérica.

ANEXO D

Caso Adicional de Cuestionamiento a través de Nivel de Inteligencias Múltiples

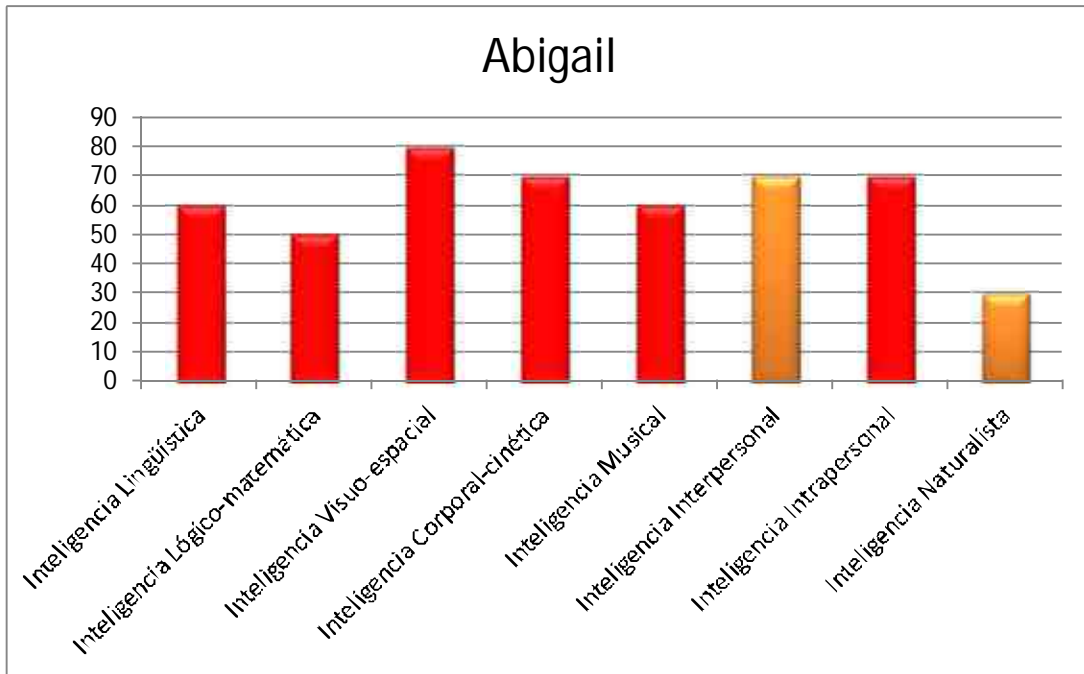


Estudiante de Sexto Semestre

Abigail- Vida – Olvido - (Sexto Semestre)



Abigail, chica de cabello rizado, con una mirada muy expresiva quien ha manifestado su interés por dedicarse a la fotografía en forma profesional, muy activa y participativa. Debido a que decidió trabajar en forma simultánea dos temas de proyectos diferentes (por un lado el Olvido y por el otro La Vida) dividió su carpeta-proceso en dos investigando un tema comenzando en la primer página y el otro tema comenzando en la última página. En su inventario de Inteligencias Múltiples resalta la alta utilización de la Inteligencia Visuo-espacial, seguida por el uso de las Inteligencias Corporal-Cinética, Interpersonal, Intrapersonal y en menor grado la Lingüística, la Musical, la Lógico-matemática y al final la Naturalista.



Sus registros (Figura D.37) son de longitud corta, con una escritura un tanto precipitada con algunos coligamientos y trazos incompletos, con líneas en ocasiones rectas (que denotan autocontrol, equilibrio en la conducta y manejo adecuado de los estados de ánimo y las emociones) y en otras ocasiones moderadamente ascendentes (que denotan estado de ánimo optimista, eufórico, seguridad en sí misma, ambición y deseo de superación) (Emmaus, Aragón y Zapfre, 90-93).

Además de ser mujer, pueda ser accedida en ocasiones de experimentar estar embarazada o el ser madre.

- ¿? - Puedo utilizar la palabra escrita, en cuestión de documentos las experiencias de cada uno de las personas que haya experimentado esta sensación, tener ~~como~~ un registro acerca de todos estos testimonios.

Logio - Mat
- Pretendo que mi obra sea de dimensiones pequeñas (8 x 10") y conforma una creación (en relación con las imágenes del crecimiento del feto, a el ultrasonido) el formato una creación de igual manera (16 x 20")

- Cospiel - Amético
En el proyecto que plantea, el cuerpo es el principal exponente. El es el contenedor de todas emociones que se están gestando en cada uno de las personas. La marca es que yo podría aprender de ello, es el igual que ella someterme a este tipo de experiencias, o más bien ponerme a una situación (ficticia) que me ayude a comprender aún más estas relaciones.

- Viso - Especial
- Debo de poner mayor atención en la composición que debo usar, principalmente más porque me interesa las expresiones corporales y faciales que producen las personas a las cuales / con las cuales voy a trabajar.
El color deseo que sea B/N, por que remite automáticamente a los ultrasonidos (al color de los ultrasonidos).

¿Musical.
Podría integrar a la presentación de mi proyecto, música referida más a lo que sería una madre, podrían ser los latidos del bébe, y reproducir en la exposición de mis obras para ver como reacciona el espectador.
que tipo de emociones pueda generar al relacionar la imagen del bebé, con el latido del bebé.

Figura D.37. Pág. 4. Carpeta-proceso de Abigail

El Olvido

Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal

En una conversación con Abigail, me comentó que le causa miedo el pensar en perder la memoria, le causa miedo la idea de que en algún futuro pudiera olvidar todos sus recuerdos. Este mismo miedo además de otras emociones negativas son descritas en su cuestionamiento desde la identificación de emociones a través de la Inteligencia Intrapersonal, son interesantes las reflexiones iniciales que denotan la paradoja del olvido; la necesidad de olvidar a alguien; acción que lleva consigo el riesgo de olvidar en el proceso la complicidad, experiencias y corresponsabilidad que uno tuvo en la relación con ese alguien. En sus reflexiones denota capacidad de empatía y de uso de su Inteligencia Interpersonal.

Olvido

Me olvido de ti porque es necesario

Me olvido de ti, porque necesito hacerlo

Me olvido de ti, porque ya no puedo seguir así

Me olvido, pero olvidarte es olvidarme de mí misma.

Emociones – Frustración, Ansiedad, Miedo, Soledad – Incertidumbre, cada una de ellas puedo resolverlas tal vez (olvidando) es cuestión de la realización del proyecto.

- Esperanza
- Inspiración
- Deseo

Muchas personas además de mí quieren olvidar, pero buscan hacerlo para dejar de sentir dolor, ello al recordar algún suceso que quieren olvidar me transmiten también tristeza, melancolía, enojo, frustración. Son casi las mismas emociones que yo experimento con mi proyecto.

Abigail demuestra capacidad de auto-observación, en esta identificación de emociones positivas y negativas, se queda en un nivel predominantemente

descriptivo debido a que no profundiza en reflexionar sobre los eventos o pensamientos específicos que desencadenan estas emociones asociadas al tema del olvido.

En la página tres de la investigación del tema Olvido, Abigail utiliza su capacidad de análisis al explorar la relación entre el olvido y el recuerdo, además de hacer una analogía entre el olvido y el vacío. Al final de esta página dibuja un abismo, un agujero como representación visual de las ideas vertidas en esa página.

Olvido -> Un agujero en mí (debajo de una mancha de tinta se logra leer la palabra Recuerdo

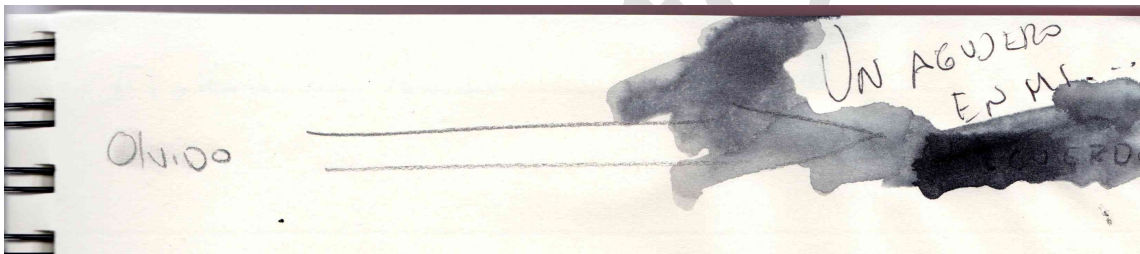


Figura D.38. Pág. 3. Proyecto Olvido (Detalle). Carpeta-proceso de Abigail

Debajo de esta metáfora del olvido escribe sus reflexiones y análisis de la relación entre el recuerdo y el olvido de la siguiente manera:

el olvido – me lleva a tu recuerdo
el recuerdo se olvida – pero no se recuerda cuando se olvida.

Y regresa a explorar la idea del vacío como representación del olvido:

Existe un vacío dentro de mí, algo se ha ido de ahí... ahora sólo se encuentra el OLVIDO, sólo el olvido, pero el olvido... no me dice nada de mi vida...
El olvido es vacío.



Figura D.39. Pág. 3. Proyecto Olvido (Detalle). Carpeta-proceso de Abigail

En sus reflexiones cortas Abigail describe y explora su proyecto Olvido desde otras inteligencias, sin especificar cada una de ellas, de tal suerte que en la primer página de investigación de este tema no sólo aborda la Inteligencia Intrapersonal, sino también la Lingüística, la Visuo-espacial y la Musical.

Inteligencia Lingüística

En la exploración a través de esta inteligencia, Abigail describe la forma en la cual está utilizando esta inteligencia en su proyecto y también plantea reflexiones anticipadas en la planeación escribiendo:

Principalmente hago uso de la poesía, se habla más acerca del olvido, en la poesía, de cómo los recuerdos se van perdiendo.

La palabra escrita será muy importante, ya que me estaré basando en cartas de alguien a quien aún no he olvidado, y cómo a través de ellas continuaré recordando u olvidando, o queriendo olvidar

Inteligencia Visuo-espacial

Sólo plantea un par de renglones donde describe el tamaño del formato de las fotografías que formarían parte de su proyecto Olvido:

Quiero que sean de un formato pequeño, que evoquen esos recuerdos que dejamos escondidos en los lugares más ocultos de nosotros mismos, de nuestro interior.

Posteriormente describe y reflexiona sobre el color escribiendo un planteamiento paradójico que impone un problema de representación que requiere de mayor reflexión:

El color aquí si es importante, ya que deseo quemar esos recuerdos, deben ser fotos muy cálidas que se vuelvan frías a la vez

Inteligencia Corporal Cinética

La exploración de la relación entre los recuerdos y el olvido desde esta inteligencia se limita a la escritura de tres renglones donde Abigail demuestra capacidad de análisis y de especulación de la relación del cuerpo con su tema:

Mi cuerpo es aquel que almacena esos recuerdos, y que al olvidarlos se va quedando vacío, tal vez esas sensaciones de olvido sean la forma de aprender a través del cuerpo.

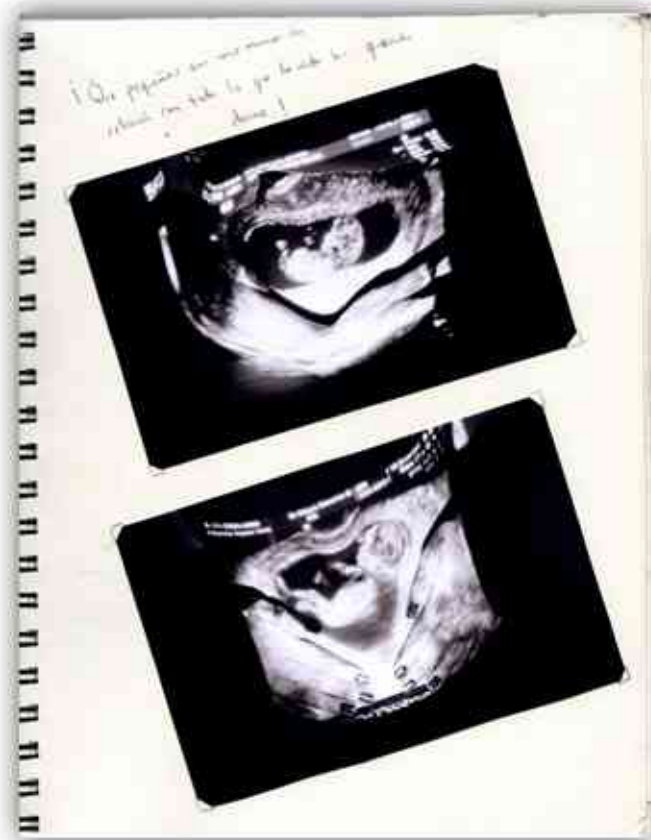
Inteligencia Musical

Abigail plantea la respuesta a la pregunta detonadora ¿Cómo puedo utilizar música o sonidos, ritmos o referencias melódicas en mi proceso creativo o en mi obra? sin escribir (al igual que en sus otras reflexiones la pregunta en forma expresa) y escribe un acercamiento general sin llegar a profundizar en piezas particulares:

Musical – Música de piano o violín, que sea melancólica, que te permita recibir aquellos buenos o malos momentos, que al final se los lleva el viento.

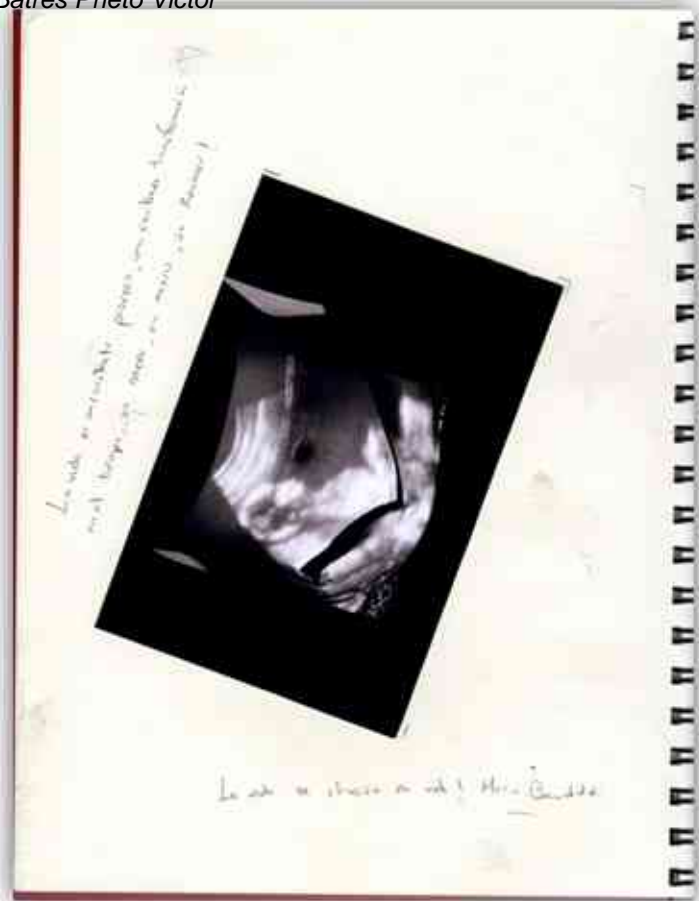
Vida

En la primer página de investigación artístico-narrativa sobre este tema, Abigail escribe: ¡Qué pequeñas son mis manos en relación con todo lo que la vida ha querido darme!



Incluye dos fotografías a blanco y negro de la proyección de imágenes de ultrasonido obstétrico de su hermana proyectadas sobre el abdomen y manos de una modelo. Una de estas imágenes estuvo dentro de la Vereda digital de la ENAP.

Figura D.40. Pág. 1 de Proyecto Vida. Carpeta-proceso de Abigail



**Figura D.41. Pág. 2 de Proyecto
Vida. Carpeta-proceso de Abigail**

Para plantear el tema Vida, Abigail continúa planteando la pregunta ¿Qué es eso a lo que llamamos vida? y algunas ideas aisladas; en otro renglón escribe Manos – Ejemplifican el abrazo, el cómo quiero agarrar algo que no puedo. Imposibilidad después escribe Hoy me gusta la vida mucho menos, pero siempre me gusta vivir...vivir a través de la vida misma que da mi cuerpo, otra idea aislada que escribe es la siguiente: Vida eres una máquina plena.

Inteligencia Intrapersonal

Abigail inicia la exploración a través de la Inteligencia Intrapersonal identificando y describiendo sus pensamientos automáticos distorsionados a partir de la Lectura 2 cuyo objetivo es proporcionar al estudiante herramientas cognitivas conductuales para el manejo de emociones negativas, si bien no escribe ejemplos de estos pensamientos, al escribirlos demuestra y denota que ha leído la lectura y los ha identificado:

Descalificación de lo Positivo
Conclusiones Apresuradas
Magnificación
Enunciación Debería

A diferencia del cuestionamiento del tema del olvido, en el tema Vida, Abigail no sólo identifica las emociones positivas y negativas, sino que utiliza una de las preguntas detonadoras del cuestionamiento a través de la Inteligencia Intrapersonal del Job aid-001-IM (¿Cómo puedo resolver los problemas asociados con las emociones positivas o negativas?) para profundizar el nivel de reflexión sobre cada una de las emociones negativas identificadas previamente; identificando la causa o evento que desencadena cada emoción y reflexión anticipada al establecer acciones a realizar en respuesta a cada emoción:

Emociones

- | | |
|----------------|---------------|
| - Ensoñación | - Inseguridad |
| - Alegría | - Frustración |
| - Esperanza | - Ansiedad |
| - Fascinación | - Miedo |
| - Satisfacción | |

¿Cómo puedo resolver los problemas asociados con las emociones positivas o negativas?

Inseguridad – Comenzando a tener confianza en mi proyecto, a estar segura de lo que hago y por qué lo hago o para qué lo hago.

Frustración – Concluir con mi proyecto, darle salida y no dejarlo pendiente realmente terminarlo.

Ansiedad: Tengo la necesidad de hacerlo, si no lo hago, tengo ansiedad, así que la manera en que puedo resolverlo es hacerlo.

Miedo: Estar segura de que mi proyecto es bueno para mí, de que ese proyecto sea algo bueno para mí, y también para el espectador.

Inteligencia Musical

En el cuestionamiento y la investigación desde la Inteligencia Musical utilizando la pregunta detonadora del Job aid-001-IMs ¿Cómo puedo utilizar música o sonidos, ritmos o referencias melódicas en mi proceso creativo o en mi obra? Abigail describió y reflexionó sobre los sonidos de la ecocardiografía fetal y genera una pregunta adicional que debe ser respondida.

Vida

El corazón late tan velozmente

Se aferra a la VIDA en cada latido, en cada pulsación confirma su EXISTENCIA

Late tan angustiosamente, temeroso de que puedan arrebatarse la vida (que se encuentra lleno de desesperación en cada palpitación)

Ritmo sube/baja

Es un ritmo constante, que se aferra a seguir latiendo, a seguir sonando (como notas musicales) en papel pautado es como se escuchan los latidos, es la música de un corazón.

Para integrar a la presentación de mi proyecto, música referida más a lo que siente una madre, podrían ser los latidos del bebé, y reproducirlos en la exposición de

mis obras para ver cómo reacciona el espectador, ¿qué tipo de emociones puedo generar al relacionar la imagen del bebé con el latido del bebé?

Podría utilizar además música de relajación, o música que le ponen a los niños cuando acaban de nacer, con la intención de volverlos aún más inteligentes.

Inteligencia Visuo-espacial

Al igual que en sus reflexiones anteriores, Abigail hace una reflexión corta que demuestra el uso de la reflexión anticipada en la planeación, que también tiene un sentido autocrítico.

Debo de poner mayor atención en la composición que debo usar, principalmente porque me interesan las expresiones corporales y faciales que produzcan las personas a las cuales o con las cuales voy a trabajar.

El color, deseo que sea B/N porque remite automáticamente a los ultrasonidos (al color de los ultrasonidos).

En su exploración visual, en las páginas 7 a 11 de su carpeta-proceso hace representaciones visuales de los sonidos de ecocardiogramas fetales, sonidos que Abigail me buscó a través en internet (comentario personal verbal) (ver Figuras 2.83 y 2.84).

Inteligencia Lógico-Matemática

El cuestionamiento a través de la Inteligencia Lógico-Matemática se limita a la utilización parcial de la segunda pregunta detonadora del Job aid-001 IM's ¿Cómo puedo utilizar números, cálculos, lógica, clasificaciones (qué dimensiones y proporciones ha de tener mi obra)? limitándose a reflexionar, planificar y describir los aspectos relativos a las dimensiones del formato de las imágenes de su proyecto Vida.

Pretendo que mi obra sea de dimensiones pequeñas (8x10) y conforme vaya creciendo (en relación con las imágenes del crecimiento del feto, en el ultrasonido) el formato vaya creciendo de igual manera (16x20).

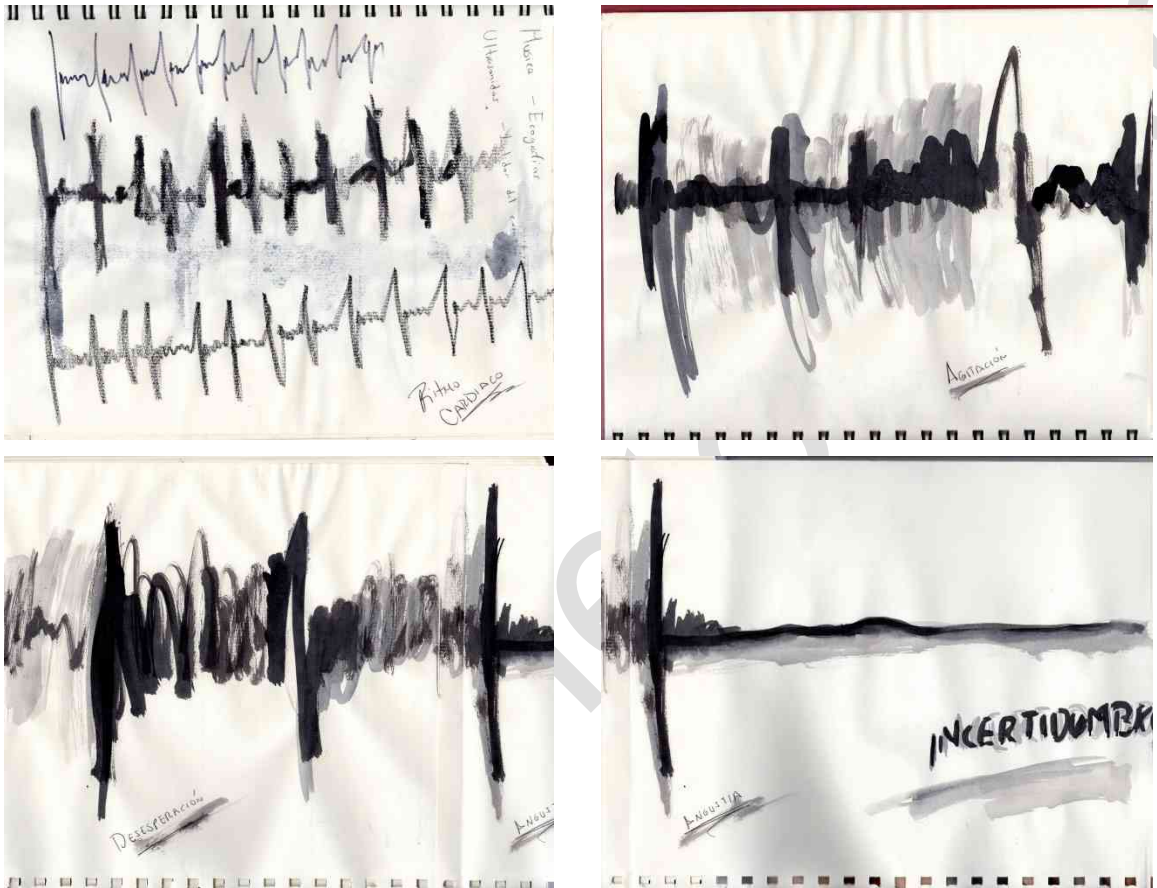


Figura D.42. Págs. 7-10 de Proyecto Vida. Carpeta-proceso de Abigail

Inteligencia Corporal-Cinética

En su reflexión sobre el uso de la Inteligencia Corporal-Cinética en su proyecto Vida comienza planteando una pregunta que en su respuesta, manifiesta un sentido feminista así como una capacidad de especulación y de búsqueda del autoconocimiento a través de su proyecto visualizando la posibilidad futura de experimentar un embarazo y convertirse en madre.

¿Cómo una persona que tiene la posibilidad de ser madre?, genera la vida a partir de su propio cuerpo. Eso solo es posible a las mujeres, por eso son el punto central de mi proyecto.

Además de ser mujer, puedo ser asertiva en cuestiones de experimentar estar embarazada o el ser madre.

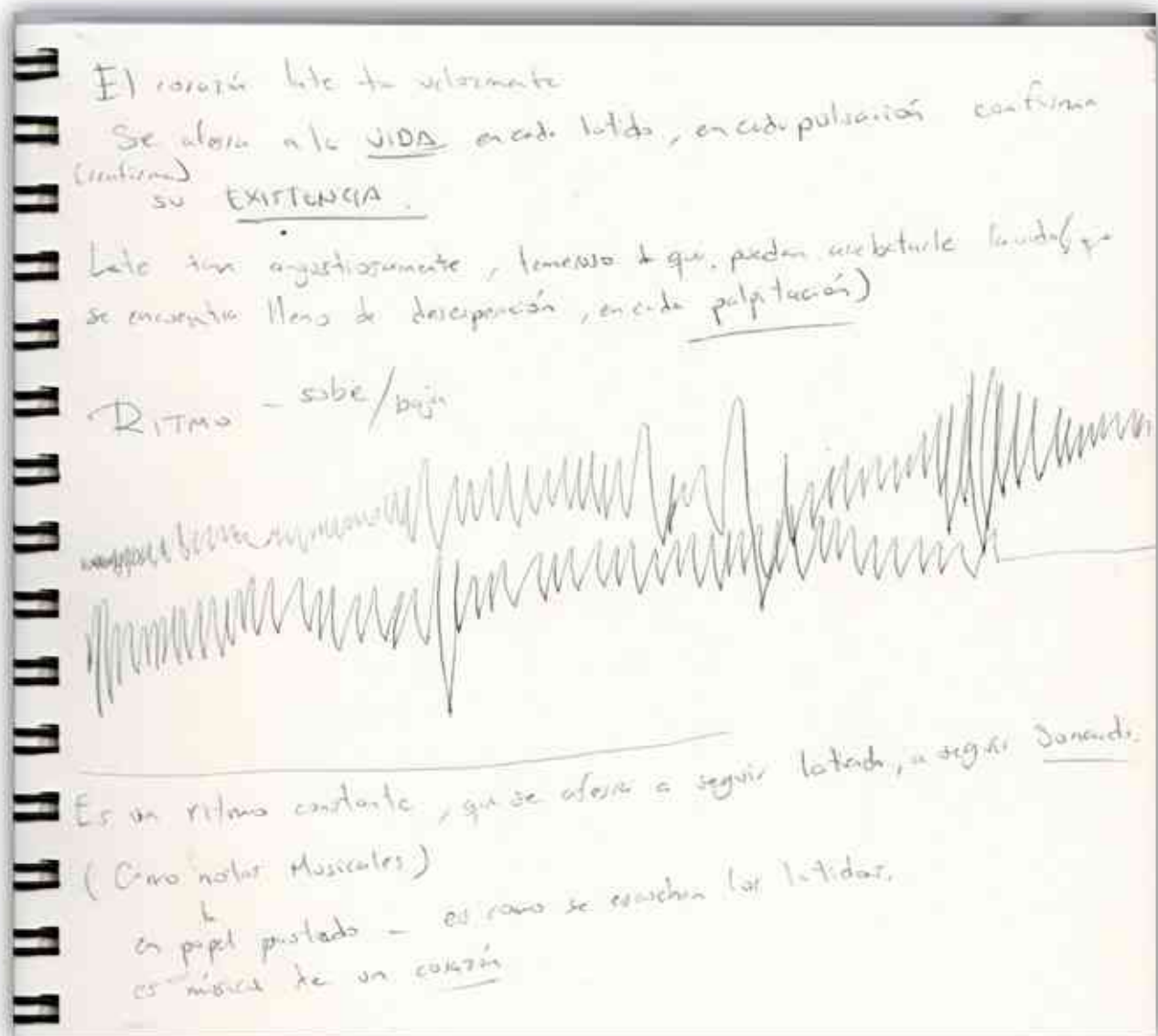


Figura D.43. Pág. 11 de Proyecto Vida. Carpeta-proceso de Abigail

ANEXO D

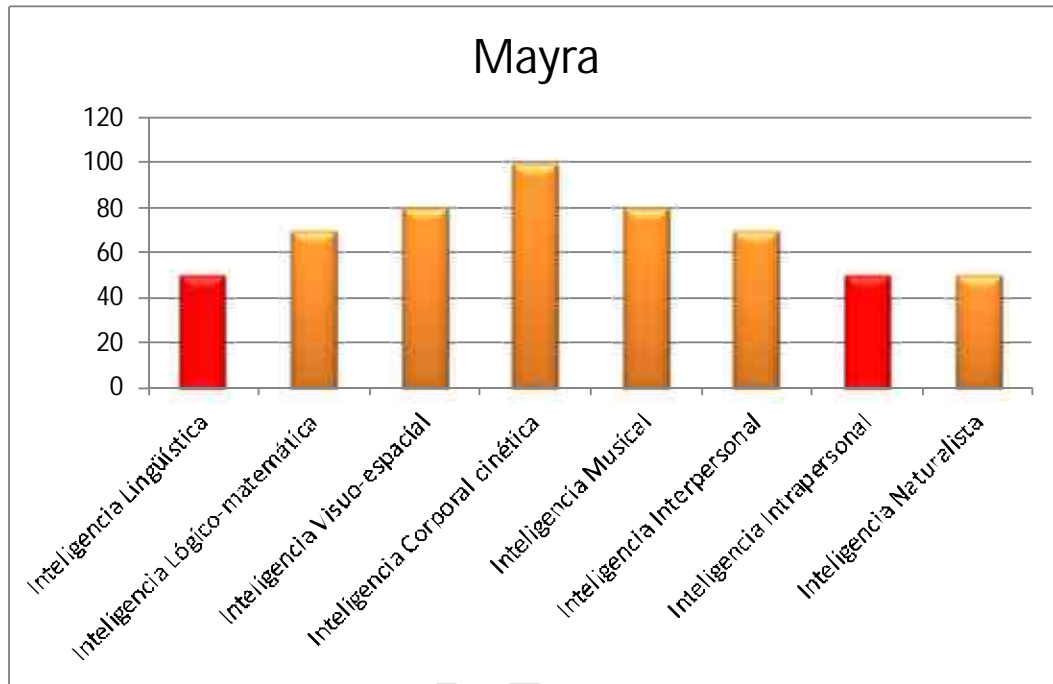
Casos Adicionales de Cuestionamiento a través de Nivel de Inteligencias Múltiples



Estudiantes de Octavo Semestre

Mayra – Percepción Visual / Imaginación

(Octavo Semestre)



Inteligencia Intrapersonal

Las reflexiones de Mayra a través de la Inteligencia Intrapersonal tienen un sentido metacognitivo, describe la ruptura de su creencia inicial que denotaba una posible ausencia de emociones hacia su proyecto que derivó en el hallazgo de una emoción, la frustración; no presenta un listado de emociones identificadas y asociadas a su proyecto sino que va encontrando y describiendo en su narrativa cada una de las emociones, la reflexión y cuestionamiento en torno a la frustración y la irritación da lugar a la autoconsciencia y la auto-observación, se da cuenta que es más fácil ver la paja en el ojo ajeno que la viga en el propio lo cual permitió redirigir la visión y enfoque de su proyecto:

¿Qué emociones me evoca mi proyecto? ...sentimientos, recuerdos...

Al principio creí que el hablar de percepción visual utilizando como objeto tela, en concreto prendas de vestir, no me podría generar emociones, sin embargo

reflexionando sobre el tema y sobre todo en por qué decidí utilizar ropa y no otra cuestión, me hizo llegar al punto que de cierta manera el proyecto me causa frustración, no por el hecho de que no sepa qué hacer o cómo hacerlo, sino por el hecho de que no lo hago, tengo la idea pero no paso a la acción, esto a su vez me genera irritación pues por lo regular cuando noto esto en otras personas pienso: si tiene lo necesario para hacerlo ¿Por qué no lo hace? ¿Entonces será que mi tema no es la percepción? Sino que eso es solo una forma de resolver lo que me interesa, entonces mi tema iría más enfocado a la falta de acción y es eso por qué utilizo telas y/o ropa, ya que como muchos otros objetos si no llega una fuerza externa que los mueva, permanecen ahí estáticos, así como nos ocurre a varias personas, además lo tomo como algo que es más íntimo, digamos prendas de vestir, como por ejemplo chamarras, las que utilizamos a diario también como lo son los pantalones, playeras, la idea no es retratar a las personas sino las telas en la inmovilidad.

Después, Mayra comienza a reflexionar sobre otras emociones positivas y negativas, cerrando nuevamente con una reflexión que denota capacidad de metacognición y auto-conocimiento.

Bueno, ya resuelto el asunto del tema, las nuevas emociones que me genera son la empatía (simpatía), ya que esta situación le sucede a otros y me siento identificada con ellos, de hecho creo que es un problema muy común hoy en día.

Otra emoción positiva que el proyecto me genera es la diversión, pues el simple hecho de investigar sobre el tema y llevar a cabo todo el proceso para llegar a las imágenes finales (resultado final) me parece entretenido.

También agregaría la emoción, pues al tener ya más definido sobre lo que trabajaré me siento llena de energía.

Ya con el tema bien definido, las emociones negativas son miedo, ya que estar en este tipo de estado (letargo) puede ser que así se quede y también la irritación por pensar lo anterior y por el hecho de que no solía ser de esta manera, sino todo lo contrario (muy activa), a veces creo que la escuela no me funciona y menos por el hecho de la lejanía con respecto a donde vivo, esto tal vez podría sonar a excusa, sin embargo creo que tiene mucho sentido, por lo menos para mí

¿Que emociones me provocan? ... (Batres Prieto Victor)

Al principio está aquel hábito de pensar en cosas...
 mientras uno cree que todo, en un mundo perfecto
 de verdad, no me puedo imaginar emociones. Sin
 embargo, reflexionando sobre el tema que está
 todo en el proceso de una actividad que ya
 no está hecha, incluye lo que es el punto que
 de serlo muestra el proceso me hace frustrado.
 Por el hecho de que de hecho que me da a ser
 hacer, sino por el hecho de que no lo hago. En
 la vida, por lo que me pasa a las cosas, esto a veces
 me genera frustración pero por lo regular cuando
 hago esto en otras personas, como si me lo
 me siento frustrado porque me lo hace? El
 ¿entonces son que me siento, no es la percepción?
 sino que eso es de alguna forma de resultado?
 ¿que me siento frustrado en como si me lo
 entiendo a lo sentir de cosas que se el por
 un lado, yo sé que que me siento frustrado
 sino que una buena emoción que los me siento frustrado
 así entonces, así entonces cuando a veces personas,
 además lo tema como algo que se me siento frustrado
 por lo de ver, como el ejemplo humanas, las
 que utilizan a diario pero como se son frustrados.
 personas, la idea de referir a las personas que se
 está en simpatía.

Entonces, respecto al punto del tema, las personas que
 que me siento son frustrado (simpatía) que me lo
 me siento frustrado a veces y me siento frustrado cuando
 me siento que es un problema muy común muy común.
 Otro aspecto que al punto me genera es la frustración,
 pero el simple hecho de investigar sobre el tema y hacer
 como todo el proceso para hacer una imagen (revelación)
 mi como frustrado.

También, por lo que me siento... pero al estar ya resolviendo
 como se son frustrado, en sí mismo de un lado.

No son el tema bien definido (las emociones negativas
 son miedo, ya que al estar en este tipo de cosas (letras)
 puede ser que así se queda y también la emoción por
 pensar lo anterior y por el hecho de que no se lo se
 de esta manera, sino todo lo contrario (muy activa),
 otras caso que la escuela no me funciona y menos por
 el hecho de la lección con respecto a esto. Eso,
 tal vez podría ser a veces, sin embargo esto que tiene
 mucho sentido, por lo tanto para mí.

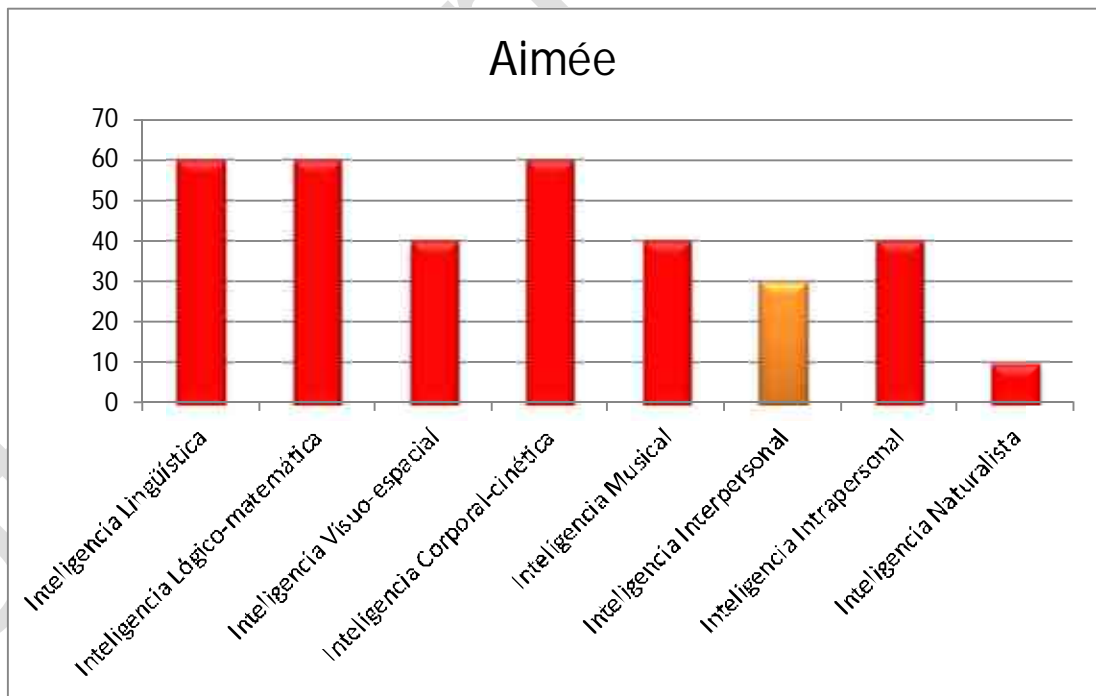
- Empatía (Simple)
- Reflexión
- Emoción
- Miedo
- Imágenes

Investigar

- Tipos de Telas
- Propiedades
- Tela → Interacción espectador.

Figura D.44. Págs. 1-2.
 Carpeta-proceso de Mayra

Aimée – Identidad - (Octavo Semestre)



Inteligencia Visuo-espacial

En la primera página de la carpeta-proceso de Aimée, nos muestra el dibujo de los cuadros de un storyboard de un carrito de nieves, en el cuadrante inferior derecho se lee Don Seve; Aimée comenzó su trabajo en la carpeta—proceso partiendo desde lo visuo-espacial (Figura D.45).



Figura D.45. Pág.1. Carpeta-proceso de Aimée.

Inteligencia Lógico-matemática

La segunda página la dedica para hacer un cuestionamiento heurístico sobre su proyecto que denota su utilización de su Inteligencia Lógico-matemática (Figura D.46), tras hacer describir las directrices de un proyecto que parecen tomados de una convocatoria:

6.IV.13

Proyecto creativo a desarrollar que incluya un solo archivo y orden indizado:

- 1) Características del proyecto
- 2) Descripción de las actividades
- 3) Objetivos que se pretendan conseguir

Calendario de actividades (plan de trabajo → 3 cuatrimestres)

- 4) La extensión del proyecto no deberá ser menor de una cuartilla ni mayor de 10



Figura D.46. Pág.2. Carpeta-proceso de Aimée.

¿Qué?

Hacer videos cortos (Duración no definida (menos de 2 min) sobre puestos ambulantes (proponer cosas visuales, jugar con los ritmos).

(Análisis visual y de ambiente) → No sólo documental → El puesto como estructura, desmenuzarlo ¿Mostrar lo que implica?

¿Por qué?

Entidades interesantes, autónomas, móviles, recurrentes.

Necesidades básicas/accesorias

Arraigadas en la cultura mexicana

Modo de subsistencia

Constructos de identidad → Estructuras

¿Por qué video? → Capturar el ambiente (sonido, movimiento, imagen)

Construye → Yuxtaponiendo escenas → Una sobre otra → Una tras otra
Quiero explorar esas construcciones.

¿Cómo?

Documentar el puesto ← Storyboards ← Idea previa →
Explorar la ciudad en busca de ejemplos interesantes, adecuados.
¿Qué estructura se genera en mi cabeza? ¿Qué puedo resaltar? →
De esta forma identifico una estructura → Que conforma la pieza final
Platicar con el operador → El vendedor como parte de la estructura del puesto (del concepto del puesto) como parte de la estructura social mexicana.
¿Qué historias tiene? ¿Qué le parece interesante? ¿Qué música suena / te imaginas?
La interacción con el sujeto de investigación / exploración a la vez que investigo a mí misma y a mi sociedad descubro cosas.

¿Para qué?

Mostrar ~~más de~~ lo diario cotidiano, pero desmenuzado, analizado ¿revisitado?
Señalando particularidades, peculiaridades.
Reflexión acerca de nuestras estructuras sociales.

- Esquites
- Frituras
- Camotes
- Afilador
- Bolero (agujetas)
- Puesto tortas
- Puesto tacos
- Nieves
- Tamales
- Tacos de canasta
- Pan dulce
- Puestos especiales por temporada
- Puestos flores, rehiletes

En la página tres de su carpeta-proceso (Figura D.47), Aimée continúa explorando y cuestionando su proyecto sobre la identidad de lo mexicano a través de los puestos ambulantes, y continúa mostrando su capacidad para generar nuevas preguntas. También enlista otros factores que pueden girar alrededor del asunto de los puestos ambulantes como sus efectos en el turismo, la informalidad y condiciones probablemente de trabajo.

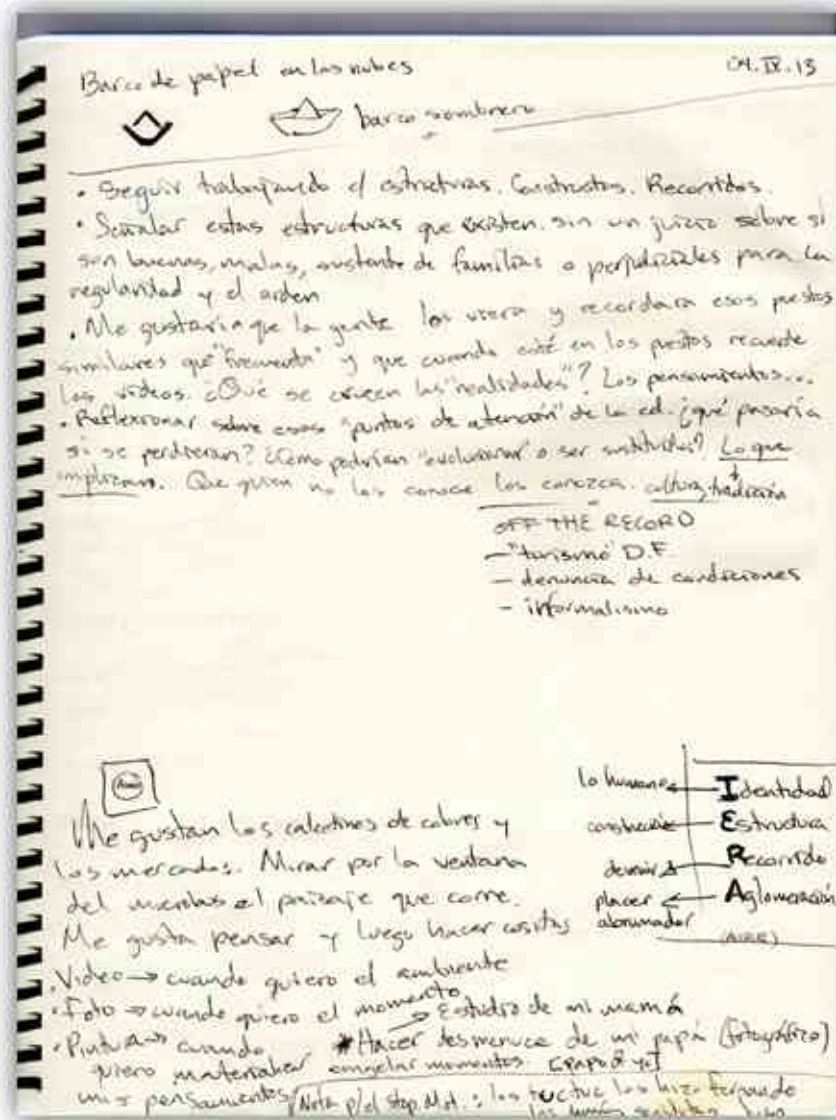


Figura D.47. Pág.3. Carpeta-proceso de Aimée.

Al final de esta página, ella se centra en sí misma, en su gusto por los colores de los calcetines y los mercados, del paisaje que recorre en microbús, reflexiones que la llevan a escribir y demostrar su autoconsciencia sobre sus razones para hacer video, fotografía o pintura. Estas reflexiones la llevan a identificar ideas adicionales de producción plástica que involucran a sus padres.

Seguir trabajando con estructuras. Constructos. Recorridos.

Señalar estas estructuras que existen, sin juicio sobre si son buenas, malas, sustento de familias o perjudiciales para la regularidad y el orden

Me gustaría que la gente los viera y recordara esos puestos similares que frecuente y que cuando esté en los puestos recuerde los videos ¿Qué se crucen las realidades? Los pensamientos...

Reflexionar sobre esos puntos de atención de la ciudad ¿qué pasaría si se perdieran? ¿Cómo podrían evolucionar o ser sustituidos? Lo que implican. Que quien no los conoce los conozca, cultura, tradición

OFF THE RECORD

- turismo D.F.
- Denuncia de condiciones
- Informalismo

Aimée

Me gustan los calcetines de colores y los mercados. Mirar por la ventana del microbús el paisaje que corre. Me gusta pensar y luego hacer cositas.

Video → Cuando quiero el ambiente

Foto → Cuando quiero el momento

Pintura → Cuando quiero materializar mis pensamientos

*Hacer estudio de mi mamá, desmenuce de mi papá (fotográfico), congelar momentos (papá & yo).

NOTA p/el stop motion: los tuctuc los hizo Fernando, los demás soniditos Juan.

En esa misma página, Aimée enlista algunas ideas o conceptos que ha referido en sus páginas anteriores (Identidad, Estructura, Recorrido, Aglomeración), resalta las iniciales y las relaciona con otras ideas: la identidad con lo humano, la estructura con la construcción, el recorrido con el devenir y la aglomeración con el placer abrumador. Debajo de estas correlaciones escribe con letra más pequeña, tímida y entre paréntesis el acrónimo AIRE construido a partir de las iniciales de esos conceptos enumerados previamente.

Inteligencia Intrapersonal

Tras utilizar su carpeta-proceso para tomar notas sobre el ciclo de conferencias Bolsa de trabajo ENAP, expectativas laborales, conferencias que se impartieron en la ENAP del 10 al 12 de abril de 2013. Aimée inicia la investigación a través de la Inteligencia Intrapersonal donde demuestra capacidad para reflexionar en torno a las emociones que experimenta por su proyecto, es interesante como Aimée (como otros estudiantes) tras explorar sus emociones negativas pasa a describir sus emociones positivas; denota su capacidad de autoconocimiento y auto-observación y deriva manifestando la consciencia de su curiosidad y hambre de saber, encontrar y entender. De cierto modo denota una capacidad de resiliencia en el proceso:

20.IV.13

Emociones positivas y negativas:

Primero me invade el miedo y la inseguridad. Todo lo que puede pasar, me abrumba, a ratos ligeramente y a otros me oprime hasta casi detenerme; pero no me detengo porque la intriga me puede más y me causa curiosidad entonces me genera una necesidad, una obsesión por hacer [los micros congelarlos con la esperanza de que desaparezcan pronto] . Entonces me emociono y ya que me animo siento un divertimento interno, comienzo un jueguito conmigo misma y con los demás. Me fascina lo que encuentro, lo que descubro y quiero más, SABER, SABER, ENCONTRAR, ENTENDER.

Entender y preguntarme más, siempre querer más. Poco a poco me voy llenando o vaciando; y se siente rico.

Inteligencia Visuo-espacial

En la página nueve de su carpeta-proceso (Figura 2.123), Aimée comienza a hacer reflexiones en la planificación, en la reflexión anticipada del proceso creativo, donde aparecen posibles objetos de investigación plástica a través del video: el puesto esquites o el puesto de nieves de Don Seve, sus reflexiones reforzadas por pequeños dibujos o esquemas nos indican:

- Stopmotion carro esquites. El humo de noche

- Don Seve. El Sr. De las nieves tira los 5 kilos de sal en la banqueta y ya está cristalizada. Cucharitas tiradas en el piso

Movimiento de la cámara, superar lo fotográfico

- Antropología. Punto de vista. Estructura, individuo, colectividad

- Ambiente
- Espacio
- Intervención
- Ocupar un lugar
- Resignificar lo afectado

La exploración sobre los puestos ambulantes continúa en las páginas siguientes, en algunos momentos registra otros caminos, otras relaciones libres; Aimée escribe:

Eso humano de adornar y de apropiarse de los lugares. Territorio. Enjambre, aglomeración, muerte, abandono, nacimiento, construcción, mal uso, rapidez, analogía de los micros con las personas. Lugares →

Cosas → Se apropian de mí → Yo de ti y tú de mí

En la página 11 de su carpeta-proceso escribe:

Las ratas
Composición del audio
Estresante
Experimental subjects dice Alba
Mi cuarto y yo de él
La pasión personal.

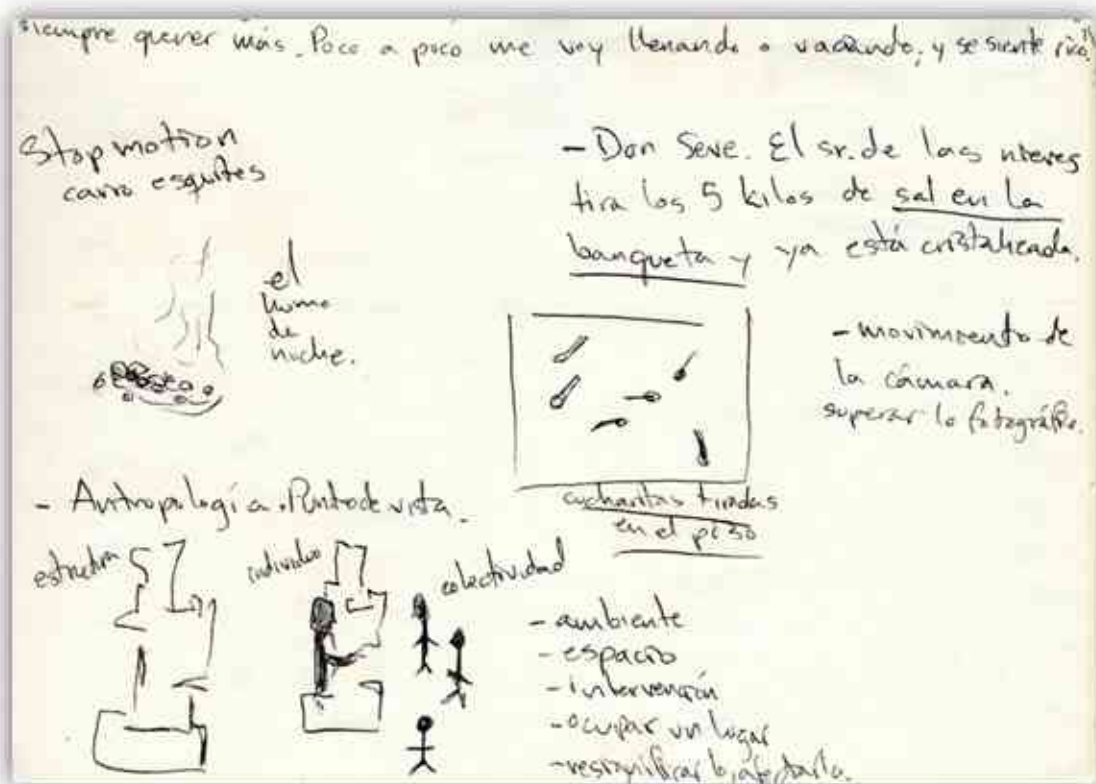


Figura D.48. Pág.9. Carpeta-proceso de Aimée.

Inteligencias Intrapersonal, Lingüística, Corporal-Cinética, Naturalista, Musical, Visuo-espacial

Cuestiona e investiga los puestos ambulantes desde las otras inteligencias múltiples, en forma breve con sentido de la planeación:

¿Sentimientos? Curiosidad, Incomodidad, Felicidad.

Puedo evocar esto con las imágenes y el ritmo que seleccione para el video

¿Leer? Investigaciones puestos ambulantes, historia, notas periodísticas.

¿Existirá alguna serie fotográfica? → Realizar fotolibro con el registro

→ Transcripción de las entrevistas con los vendedores

¿Cómo puedo utilizar el cuerpo?

Proyectar en las teles del metrobus → Sensación incómoda, cotidiana

¿Incorporar prácticas ecológicas? ¿Ir en la bici? Investigar el impacto ambiental de los puestos

¿Sonidos? Composición con el ambiente natural, con las voces de la gente, hacer lo que otro ve, no lo que yo veo, línea guía/eje

Desde la Inteligencia Lingüística y Visuo-espacial Aimée escribe:

Describir verbalmente el puesto, el ambiente, todo. Como para ciegos.
Construir imágenes a partir de estas descripciones.
Preguntar a otros sobre sus sensaciones, ideas, comparar, mezclar.

Profundizar en las costumbres mexicanas.

La historia de un producto, antes, ¿cuánto se vende, quien lo compra? ¿Desde cuándo es tradición en la familia? ¿Aún lo consumen?

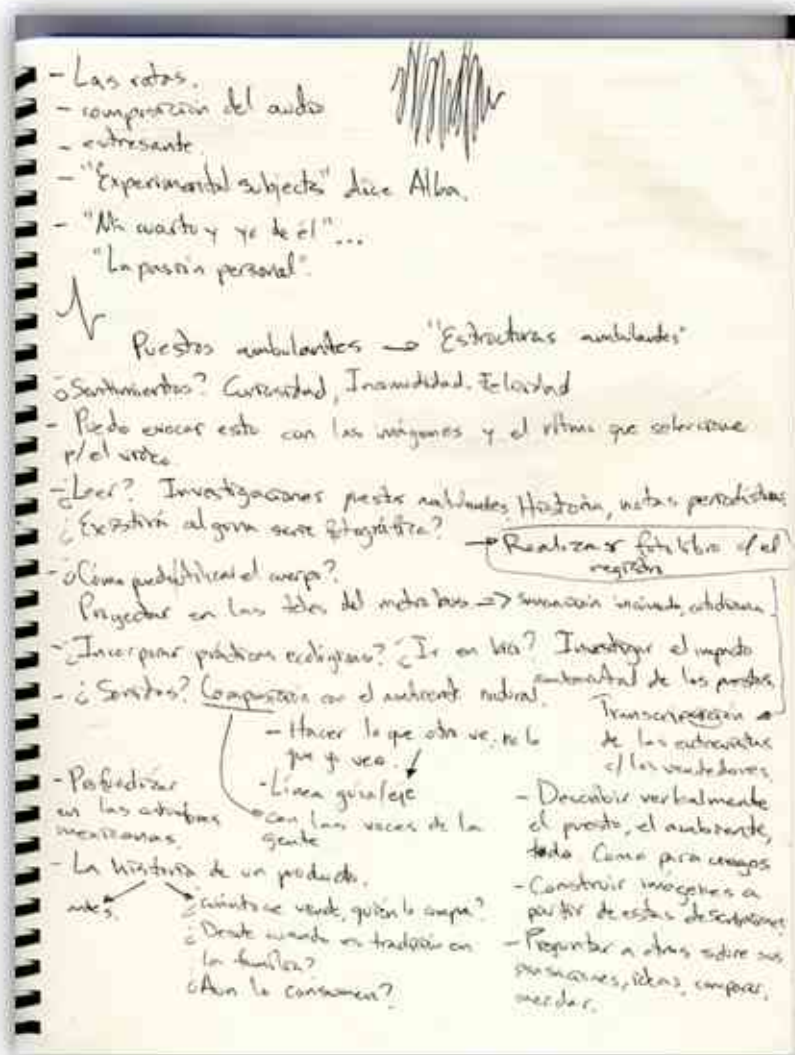


Figura D.49. Pág.11. Carpeta-proceso de Aimée.

Aimée no acudió a la escuela durante varios días, el día 27 de abril de 2013 me escribió por correo electrónico, para ponerme al tanto de sus avances en su carpeta-proceso:

Hola Victoria :)

Siento mucho no haber podido asistir a las sesiones pasadas, tengo malas noticias: el lunes tampoco podré asistir porque tengo una conferencia; pero quiero decirte que he estado leyendo todo lo que mandas y anotando algunas cosas en mi bitácora, además estoy terminando un proyecto y redactando otros dos, entonces para el viernes puedo enseñarte un poco de todo en mi carpeta, que nunca la has visto (es casi puro texto).

Me interesa tu proyecto y siento mucho no poder organizarme mejor para entregar todo en tiempo y forma, pero quería decirte que aquí sigo y que el viernes te llevo mi bitácora.

Saludos.

Aimée

Debido a que el 03 de mayo tampoco acudió a la escuela, le escribí para poder reunirnos y poder obtener así evidencia de su trabajo en su carpeta-proceso el 05 de mayo de 2013 21:00 esta fue su respuesta:

Hola.

Lo siento, soy un caso perdido para ir a la escuela.

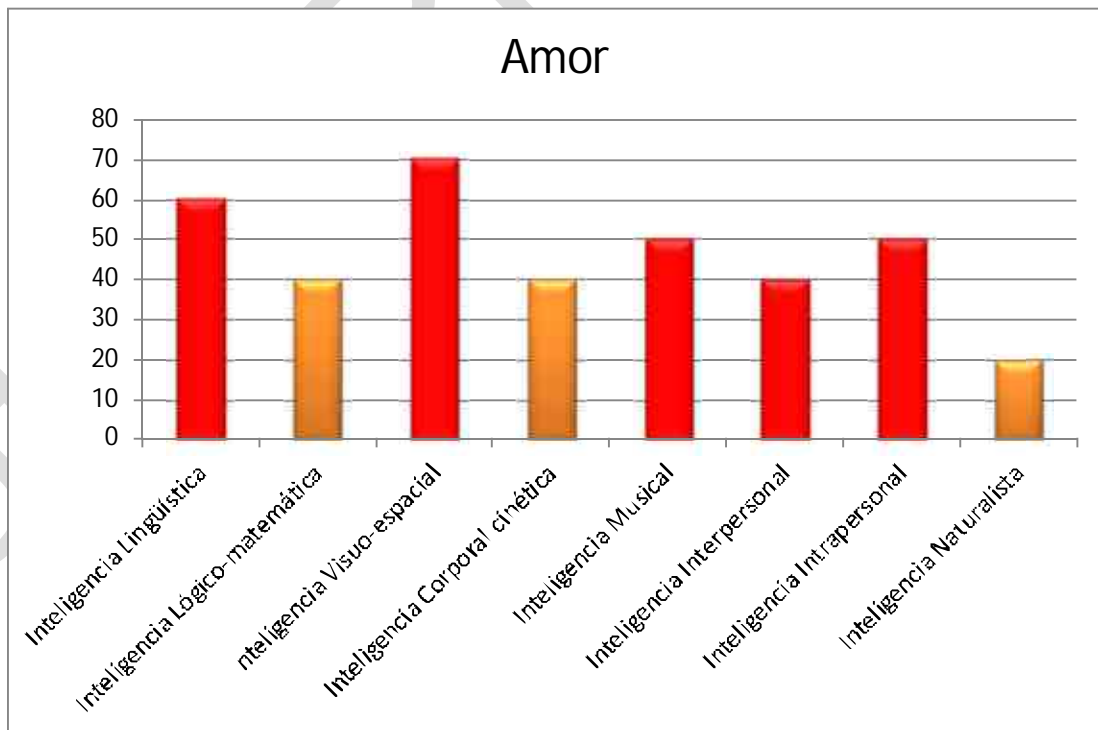
Mañana te entrego mi carpeta, mientras te mando un video que hice, y que es un ensayo para una serie de videos sobre puestos ambulantes que realizaré durante los próximos meses, seguramente mi tesis saldrá de ahí. Al principio de mi bitácora viene un storyboard que realicé previo a este video.

Saludos :)

En ese correo me envió una liga para descargar el archivo de su video, posteriormente en otra ocasión me compartió la liga de Vimeo:

<http://tantitosycachitos.wordpress.com/tag/nieves/>

Amor – Belleza Masculina - (Octavo Semestre)



En la primer página de la carpeta-proceso de Amor se lee en la parte superior Qué siento cuando veo chicos lindos, esa sería la cuestión esencial, junto al recorte de la fotografía de un chico, que se encuentra intervenida con plumón negro se le una frase en inglés que se traduce en la idea aquí él se ve tan gay, pero no lo es (eso espero). En la parte inferior de la página Amor se justifica escribiendo No sé porque la pegué, impulsos de media noche supongo.

Detrás de esta página se puede leer un listado de 17 músicos, vocalistas y actores de habla inglesa. Estableciendo de una o de otra manera sus parámetros para definir la belleza masculina.

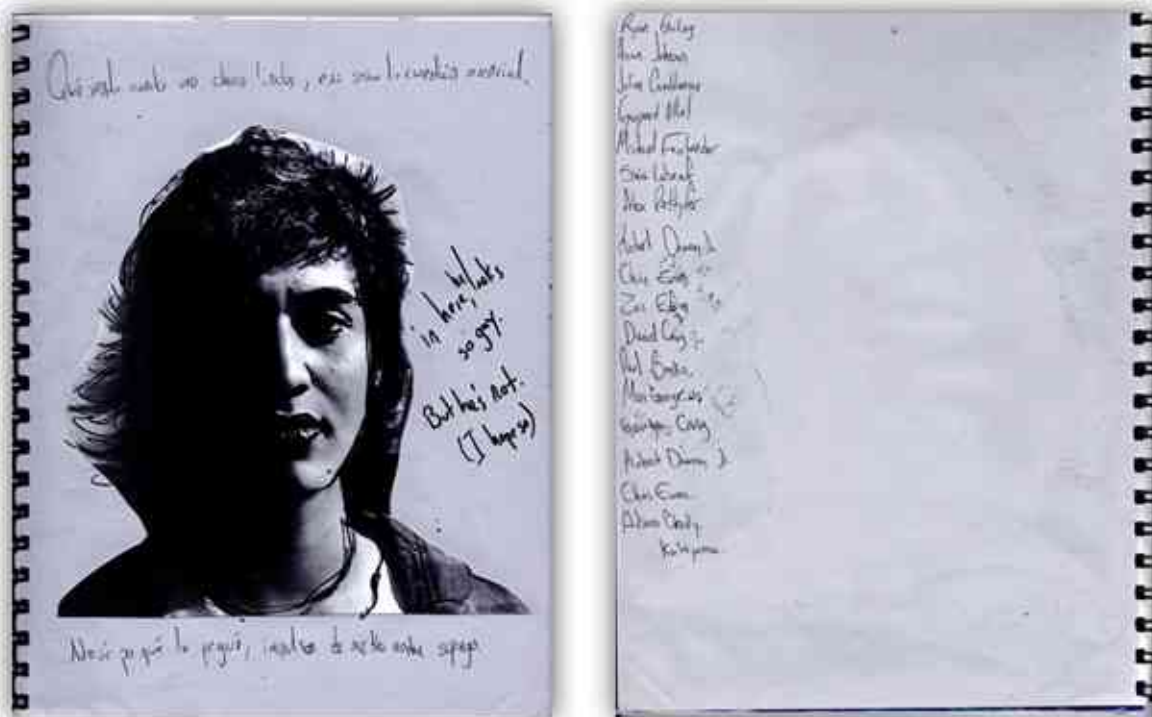


Figura D.50. Págs.1 y 2. Carpeta-proceso de Amor.

Inteligencia Intrapersonal

Amor aborda su proyecto de retratos masculinos titulado Belleza masculina inicialmente desde la Inteligencia Visual en la memoria reflexiva a partir de la pregunta detonadora del Job aid-001-IM's ¿Cómo puedo evocar sentimientos, emociones o recuerdos personales?; al comenzar desde los recuerdos establece una especie de introducción o planteamiento inicial al tema de su proyecto. Posteriormente sigue con la identificación de emociones positivas y negativas; incluye un análisis de los eventos detonadores de esas emociones y nos describe en la memoria reflexiva algunas experiencias de su proceso creativo en la que reflexiona sobre las emociones relacionadas al problema de buscar modelos para su proyecto, a través de algunas notas sueltas, escritas en pequeñas hojas de una libreta más pequeña, también se hace preguntas que tienen un componente intra e interpersonal (Figura 226).

Siempre me ha gustado ver imágenes, recolectarlas y almacenarlas si es posible. Posteriormente puede que realice algún collage. Por puro gusto visual.

De igual manera, por puro gusto visual, me deleito viendo chicos guapos y/o lindos, o que al menos a mí me parecen atractivos. Imágenes de modelos, cantantes, o de personajes inmiscuidos en el mundo de la farándula, chicos, hombres que por algún aspecto son considerados de las personas más atractivas del planeta. Esto es tan subjetivo, tan personal, pero es lo que siempre me ha gustado, lo que realmente me llama la atención: La belleza de los hombres.

Ahora bien, según la tipología de emociones positivas planteadas por Desmet, se podría decir que las emociones que siento son: admiración, ensoñación, culto o adoración, alegría, esperanza, encantamiento, satisfacción.

Emociones negativas, mmm: Ansiedad, miedo, frustración, inseguridad.

¿Por qué de las positivas?: Todo gira en torno a lo que ellos me provocan cuando los veo.

Emociones negativas, o por qué me da pena tomarle fotos a chicos lindos.

Estaba pensando en que, las emociones negativas que siento cuando quiero realizar las fotos de mi proyecto, denotan una gran inseguridad mía, o eso creo yo, las emociones son: Miedo, inseguridad, vergüenza y un poco de ansiedad.

Me da miedo ir con los chicos lindos (o que yo considero así, o que muchas chicas lo consideran también), ir y decirles Hey, tengo un proyecto sobre retratos masculinos (ni siquiera les digo que es de belleza), ¿podría tomarle unas fotos?

Lo hice con dos chicos, los dos me dijeron que sí, pero los resultados que obtuve no me gustaron, no cubrían la necesidad del proyecto, pero en sí, la causa de que obtuviese ese resultado es que yo me pude nerviosa, estaba muy tensa y no supe cómo tratarlos al momento de las tomas.

Se dice que los artistas en muchas ocasiones utilizan su arte para sacar sus traumas y/o demonios, ¿eso es lo que me pasa a mí? En sí no lo creo, sino, ni siquiera me hubiese atrevido a sacar a la luz ese tema...

Y es algo que realmente sí quiero llevar a cabo.

Debo quitarme esos demonios internos, porque sí puedo hacerlo, pero no sé cuál sea el pero.

¿Emotion, which one?

Nervous. Courage. Fear.

Me sentía nerviosa por querer decirle que si no me permitía tomarle unas fotos. Pero él fue muy accesible. Demasiado, me atrevería a decir. Fue muy simple con él. Con Raziel, ese es su nombre. Porqué lo elegí, uno de los primeros ¿por qué lo elegí? En realidad estos modelos que he elegido, ha sido por pura percepción subjetiva ¿por qué? Porqué a mí, mi persona, esos chicos a mí se me hacen atractivos, tienen algo.

Subjetividad. Un punto importante.

No sé si lo que estoy haciendo es arte, si pertenece o no a ese mundo supuestamente elitista pero sólo o al menos por el momento quiero hacer eso ¿De qué me va a servir esto? ¿Cómo va a estar esto? Recapitulemos

Marquito fue el primer chico que le tomé fotos para este proyecto ¿Por qué él? Porque le tengo confianza, y en cierta forma él a mí se me hace lindo.

Esto que estoy haciendo es demasiado subjetivo. Es centrado en mis gustos. Se supondría que debería basarme en los estándares de la belleza actual. Creo que una manera de conocerlos es viendo quienes desfilan en las pasarelas actuales. Sé que los parámetros los dicta el mundo de la moda.

En estas reflexiones iniciales, demuestra su capacidad para generar nuevas preguntas que detonan nuevas reflexiones, demuestra su capacidad para evaluar eventos pasados en la memoria reflexiva.



Figura D.51. Págs.3 y 4 (arriba). Notas sueltas (abajo) Carpeta-proceso de Amor.

Inteligencia Visuo-espacial

Su carpeta-proceso incluye dibujos de músicos norteamericanos o ingleses, así como pequeños recortes de fotografías de algunos de ellos. Junto a sus dibujos se

pueden leer frases como Aaron Tyler Johnson, él es muy bello o Ryan Golsing, me quedó muy raro también se leen fragmentos de la letra de canciones de Placebo, Foals, Jake Bugg y curiosamente contrasta una frase de la canción The nicest thing de la cantante británica Kate Nash You're the nicest thing that I've ever seen (Figura D.52).



Figura D.52. Págs. 5 y 7. Carpeta-proceso de Amor.

En la página nueve de su carpeta-proceso (Figura D.53), Amor hace un ejercicio de memoria reflexiva recordando otro tema que había elegido antes del de la belleza masculina; ese tema era el de la muerte en el acto fotográfico posteriormente sus reflexiones derivan nuevamente en el asunto de la belleza:

A diario se piensa en la muerte ¿no es así?

Antes había contemplado otro tema, antes del de belleza masculina. Era la muerte en el acto fotográfico. Retomaba a Barthes, ya que él decía que cuando se hacía clic en la cámara fotográfica, se congelaba o se mataba una fracción de tiempo, un

tiempo que ya no volverá a existir, pero que siempre permanecería en el papel, hasta que este se destruyera, desvaneciera. ¿Por eso me gusta la fotografía? ¿Por qué lo que queda en la imagen es un cacho muerto de la realidad? A veces me sorprende a mí misma pensando en la muerte, que a todos nos llegará, que es lo único seguro en la vida, pero es curioso que ese pensamiento no me ha abandonado en los últimos meses. Muchos artistas tratan sobre ese tema, podría hacerlo tal vez, retomar esa idea inicial. Me pregunto si hay alguna conexión entre ese tema primero y entre el segundo tema que vengo manejando, a fin de cuentas surgieron de la misma persona, tiene que haber aunque sea una pequeña conexión. Belleza, muerte, ¿La muerte es bella? ¿Lo bello te puede llevar a la muerte? No sé por qué estoy tan traumada con lo bello, pero no de una belleza como la que trataba Kant, sino de mi propio criterio de qué es lo bello; siempre me traumo al ver un chico con un rostro bonito, es algo que hace que me exalte demasiado. Weird!

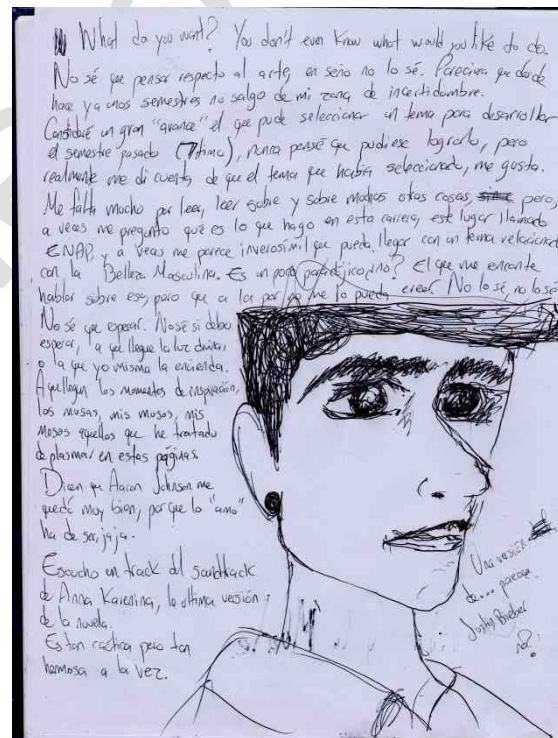
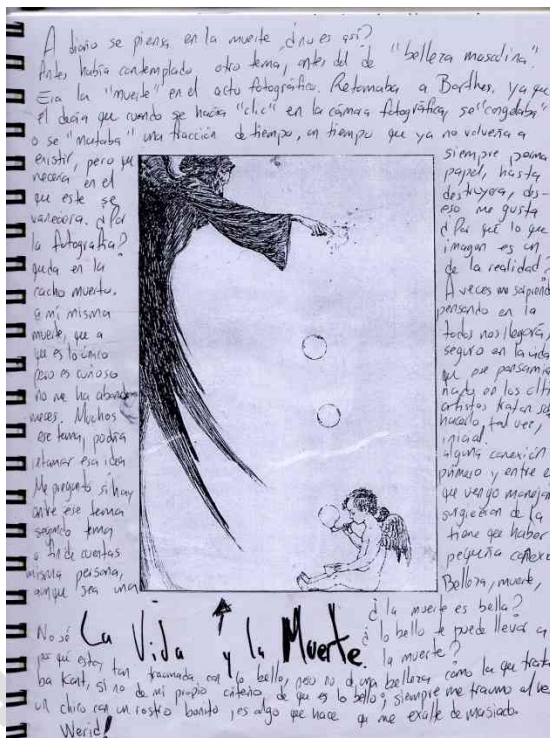


Figura D.53. Págs. 9 y 10. Carpeta-proceso de Amor.

Estas reflexiones y preguntas las escribió Amor alrededor del recorte de una fotocopia del grabado de un ángel sentado soplando por una pipa de la que

emergen burbujas que al elevarse son rotas por un demonio negro alado, a la que Amor titula La vida y la muerte.

En la página diez de su carpeta-proceso, Amor se cuestiona sobre la validez del tema de su proyecto, ejercita nuevamente su memoria reflexiva, hace una autoevaluación sobre la lectura y sobre su paso por la ENAP, con un sentido de duda, de incredulidad, de incertidumbre; pareciera que se encuentra a punto de entrar en un bloqueo de artista. Detona sus reflexiones a partir de una pregunta y una afirmación en inglés, una de ellas con un error de sintaxis ya que debería decir *What do you want? You don't know what you would like to do.* (¿Qué es lo que quieres? No sabes lo que te gustaría hacer) (Figura D.53).


What do you want? You don't know what would you like to do. (¿Qué es lo que quieres? No sé qué pensar al respecto del arte, en serio no lo sé. Pareciera que desde hace ya unos semestres no salgo de mi zona de incertidumbre. Consideré un gran avance el que pude seleccionar un tema para desarrollar el semestre pasado (Ritmo), nunca pensé que pudiese lograrlo, pero realmente me dí cuenta, de que el tema que había seleccionado, me gusta. Me falta mucho por leer, leer sobre y sobre muchas otras cosas, pero, a veces me pregunto qué es lo que hago en esta carrera, este lugar llamado ENAP, y a veces me parece inverosímil que pueda llegar con un tema relacionado con la Belleza Masculina. Es un poco paradójico ¿no? El que me encante hablar sobre eso, pero que a la par no me lo pueda creer. No lo sé, no lo sé. No sé qué esperar. No sé si debo esperar, a que llegue la luz divina, o a que yo misma la encienda. A que lleguen los momentos de inspiración, las musas, mis musos, mis musos aquellos que he tratado de plasmar en estas páginas.

Dicen que Aaron Johnson me quedó muy bien, porque lo amo ha de ser, j aja.


Escucho un track del soundtrack de Anna Karenina, la última versión de la novela. Es tan caótica pero tan hermosa a la vez.

Let's talk about Music.

Cuando se dijo de la habilidad musical, lo de aceptar que, al relacionarlo con mi tema, no lo paró de esa manera. Es decir, la música dentro de mi vida es muy importante, en consecuencia, lo es también cuando desarrollo mis trabajos. Pero la música como tema tiene otra relación, que creo es muy evidente.




Alex Turner.



PAUL BANKS

El es un músico de la banda Interpol. Ama su música, sus letras, los temas de sentimientos, pero no podemos negar que él es muy guapo.

Un caso curioso. Alex es vocalista de la banda Arctic Monkeys, y soy muy fan de ellos, o sería tal vez. Pero no los conocí en sí por su música, sino, mi introducción con ellos fue usual. Recuerdo muy bien que una vez estaba viendo los Brit Awards, iba en 5to de prepa. Entonces, ellos estaban nominados, y pues posaron su imagen, y cuando lo vio él, mi mente me hizo creer que se parecía a un chico que en ese entonces me gustaba. Casi a conseguir su primer disco y es de mis favoritos, no por que me recuerda a ese chico de la prepa. Ahora lo veo en retrospecto y se me hace un tanto patético al que he hecho esa relación, entre Alex y el que me gustaba.



Tiene toda la fuerza de chico rebelde roquer, aunque solo tenga 19 años. Lo vi en un video y busqué su disco. No es solo por él, en realidad me gusta lo que hace. Creo que a mí me atrae todo por los ojos, a veces tengo cosas bonitas, en cuanto a creaciones me rotaron. No solo es por su apariencia, sino por lo que hacen también.

Figura D.54. Pág. 11. Carpeta-proceso de Amor.

Inteligencia Musical

En la página once de su carpeta-proceso, explora el cuestionamiento e investigación a partir de la Inteligencia Musical, en realidad su exploración es predominantemente descriptiva, sobre la relevancia de la música para Amor dentro de su proceso creativo, en su vida y experiencias previas y con relación a su proyecto de Belleza masculina (Figura D.54).

Let's talk about Music

Cuando se dijo de la Inteligencia musical, he podido aceptar que, al relacionarlo con mi tema, no lo pensé de esa manera. Es decir, la música dentro de mi vida es muy importante, en consecuencia, lo es también cuando desarrollo mis trabajos. Pero la música con mi tema tiene otra relación, que creo es muy evidente:

Alex Turner

Un caso curioso. Alex es vocalista de la banda Arctic Monkeys y soy muy fan de ellos, o solía serlo. Pero no los conocí en sí por su música, no, mi introducción con ellos fue visual. Recuerdo muy bien que una vez estaba viendo los Brit Awards, iba en 5° de prepa. Entonces, ellos estaban nominados, y pues pusieron su imagen, y cuando lo vi a él, mi mente me hizo creer que se parecía a un chico que en ese entonces me gustaba. Corrí a conseguir su primer disco y es de mis favoritos, no porque me recuerde a ese chico de la prepa. Ahora lo veo en retroceso y se me hace un tanto patético el que haya hecho esa relación, entre Alex y el que me gustaba.

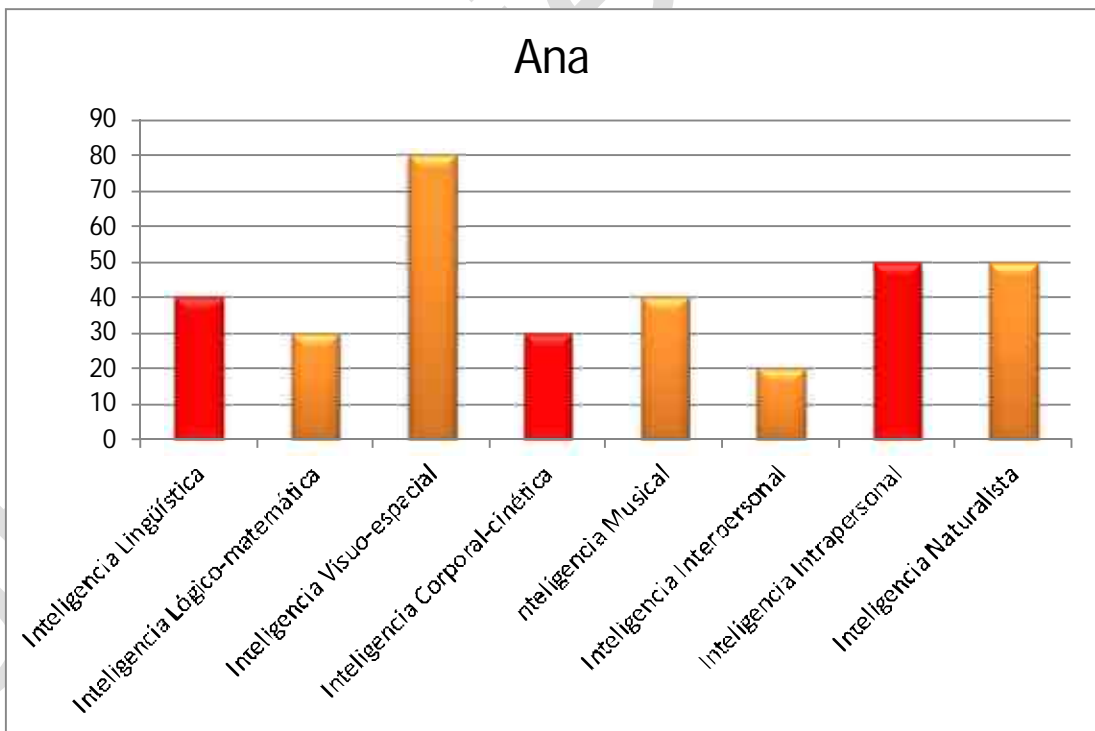
Él es Paul Banks

Vocalista de la banda Interpol, amo su música, sus letras, tan llenas de sentimientos, pero no podemos negar que él es muy guapo.

Jake Bugg

Tiene toda la facha de chico rebelde rockstar, aunque sólo tenga 19 años, lo vi en un video y busqué su disco. No es sólo por él, en realidad me gusta lo que hace. Creo que a mí me entra todo por los ojos, a veces hay cosas buenas en cuanto a creaciones me refiero. No sólo es por su apariencia, sino por lo que hacen también.

Ana – Yo, Autorretrato - (Octavo Semestre)



Inteligencia Corporal-Cinética

La primer página de la carpeta-proceso de Ana parece contener las notas de una lectura o de una clase, sus notas a manera de un mapa conceptual relaciona al cuerpo femenino con la alteración del cuerpo, la ropa, el disgusto por alguna parte del cuerpo, los estereotipos, la manipulación y la cultura popular y lo posthumano. Indica que la palabra estereotipo es un nuevo concepto para su investigación de tesis.

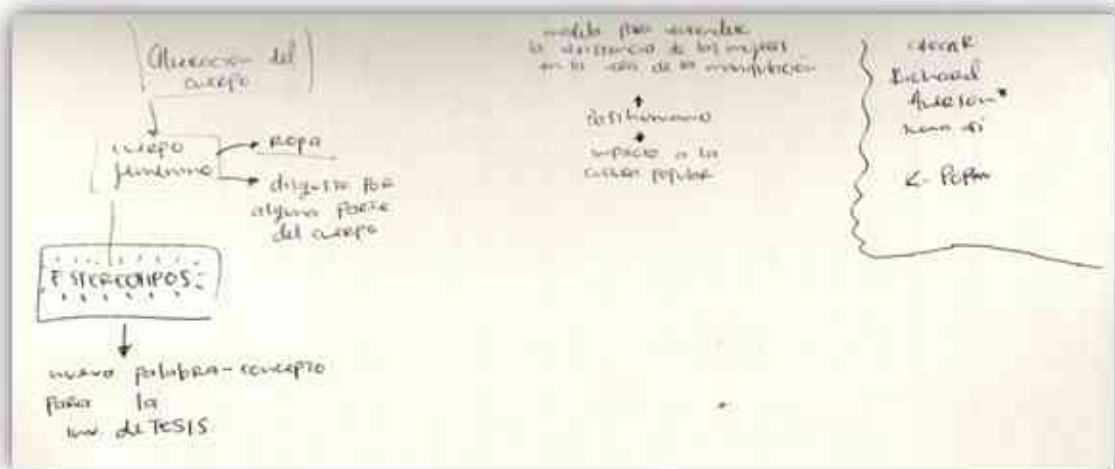


Figura D.55. Pág. 1. Carpeta-proceso de Ana.

Estas notas dan paso a la investigación de su proyecto desde la Inteligencia Corporal-Cinética, llama la atención que la utilización de Ana de esta inteligencia de acuerdo al inventario de Inteligencias Múltiples es relativamente menor que el de otras. Demuestra la comprensión del uso del MVM y de la hoja de ayuda al indicar que la salida de sus reflexiones es en primer término a través del Punto de Acceso Narrativo para posteriormente detonar el pensamiento reflexivo a través de la pregunta: ¿Cómo puedo implicar el cuerpo o las experiencias táctiles en mi proceso creativo?:

Acceso Narrativo

Una relación a la inteligencia corporal cinética

¿Cómo puedo implicar el cuerpo o las experiencias táctiles en mi proceso creativo?

Mi cuerpo, mi rostro, manos, pies, brazos, piernas son diferentes o por lo menos hay alguna cosa que los hace míos y únicos, el cuerpo es esa identidad en primera instancia para tener en cuenta tu persona y la separación de los demás, del otro.

El proyecto fotográfico que estoy realizando es buscar el yo, ser consciente de mi yo. Al principio no quería fotografiarme, pero después comprendí que el cuerpo, el rostro es lo primero que sabemos que es yo y de ahí partimos, el cuerpo nos dice qué nos gusta y qué no, qué habilidades tenemos y podemos desarrollar, es a través de él que percibimos. Así que he iniciado el proyecto con mi cuerpo.

Inteligencia Intrapersonal

El tema de autorretrato de Ana, implica por sí mismo un sentido de auto-conocimiento, de autoexploración. Sus reflexiones tras la identificación de sus emociones positivas y negativas son breves, pero no por ello carecen de ese sentido de auto-conocimiento:

Lo que voy a analizar

Estas son las emociones que he sentido en el desarrollo de mi proyecto

Admiración hacia mí por enfrentarme a mí misma.

Ensoñación parte importante del proyecto, se basa en eso

Anticipación, resultado final del proyecto.

Fascinación.

Ansiedad Frustración

Estas dos últimas creo que están muy relacionadas, hacen como un círculo.

Cuando no avanzo en el proyecto me frustró y cuando pasa eso siento ansiedad.

A veces me siento insegura del proyecto, me parece que nado hacia ningún lugar, que no es relevante el conocer el yo. A veces me atacan episodios de inseguridad y creo que es la emoción que desencadena las dos primeras emociones negativas.

Disfruto la soledad, en ocasiones, la disfruto más desde que empecé a abordar el tema de la búsqueda de un yo. YO entonces no creo que la soledad sea una emoción solo negativa. Aunque he experimentado también la soledad en una forma negativa. Como si a nadie le importara realmente lo que pasa conmigo.

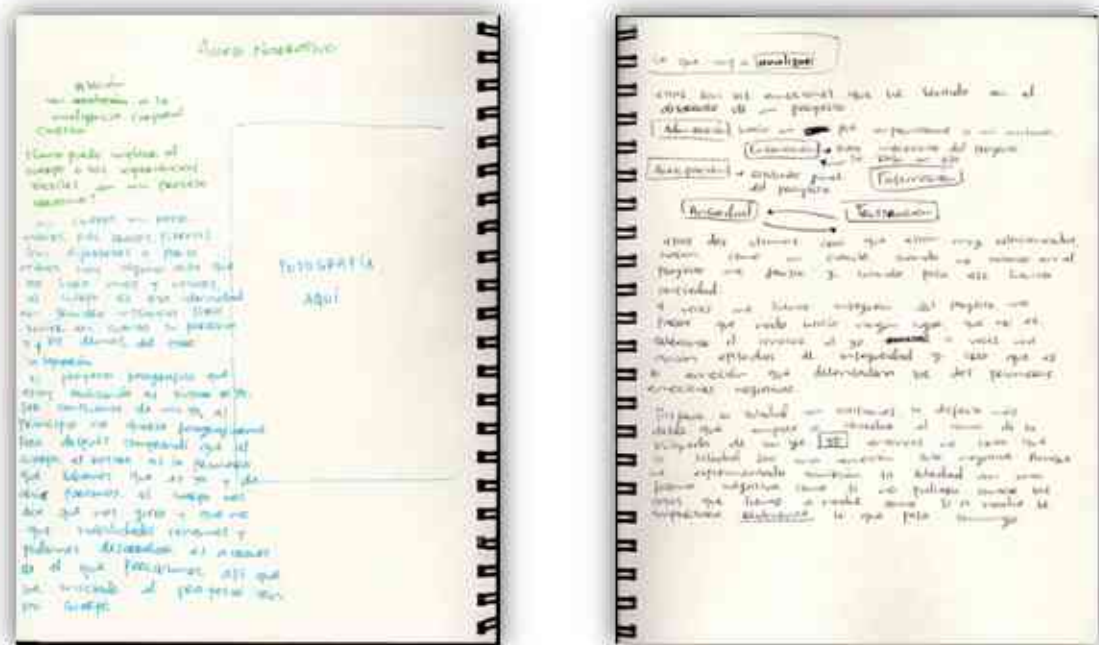


Figura D.56. Págs. 2 y 3. Carpeta-proceso de Ana.

Inteligencias Lógico-matemática, musical, Corporal-Cinética, Intrapersonal e Interpersonal

En la página cuatro de la carpeta-proceso (Figura D.57), Ana utiliza su Inteligencia Lógico-matemática al demostrar su capacidad para relacionar su proyecto con sus emociones, con su corporeidad y con la Inteligencia musical. De esta exploración no sólo logra identificar algunos géneros musicales y describir los efectos que estos ejercen en ella para liberar tensiones y despejar su mente, también hace consciencia del potencial de la música para estimular la reflexión y evocar recuerdos. A través de la referencia sobre el cuerpo encuentra una temática alterna que tiene potencial de convertirse en otro proyecto, la idea de que somos animales conscientes de nosotros mismos. También llega a conclusiones interesantes que demuestran su interés de auto-conocimiento, por un lado indica: mi proyecto se puede calendarizar para hacer un registro de cómo pasa el tiempo

y cambio yo, el conocimiento en cuanto a mi yo va aumentando aunque esto no quiere decir que sea para mejor.

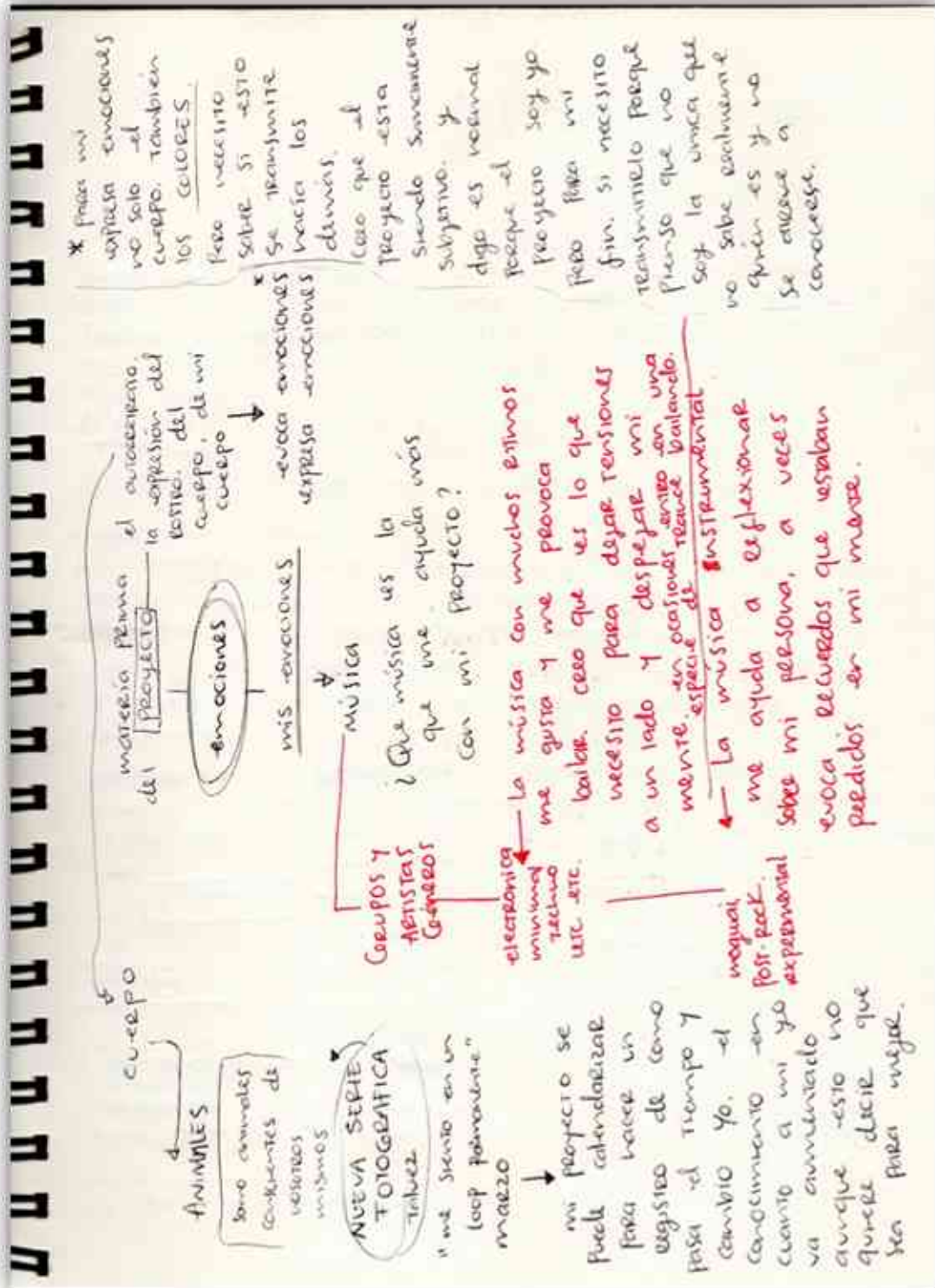


Figura D.57. Pág. 4. Carpeta-proceso de Ana.

Su mapa conceptual detona nuevas reflexiones con implicaciones de sus inteligencias intrapersonal e interpersonal, pero también de la inteligencia visuo-espacial, y que demuestran además su capacidad de síntesis y de análisis, esta reflexión deriva de la idea de que el autorretrato como expresión a través del rostro y del cuerpo evoca y expresa emociones:

Para mí expresa emociones no sólo el cuerpo, también los COLORES. Pero necesito saber si esto se transmite hacia los demás. Creo que el proyecto está siendo sumamente subjetivo, y digo es normal porque el proyecto soy yo. Pero para mí fin, sí necesito transmitirlo, porque pienso que no son la única que no sabe realmente quién es y no se atreve a conocerse.

En la siguiente página hace un esquema en el que explora algunas relaciones de su cuerpo con experiencias, espacios, sitios y lugares.

Inteligencia Visuo-espacial

Posteriormente utiliza su Inteligencia Visuo-espacial (Figura D.58), dibuja una forma orgánica de la que salen siete brazos o ramificaciones, entre algunas de estas ramificaciones dibuja estructuras que recuerdan escamas o pétalos de una flor; pareciera una célula dendrítica estilizada. El dibujo lo hace con plumones azules y verdes y escribe dos reflexiones que invaden al dibujo; en la esquina inferior izquierda escribe con tinta azul una reflexión que en forma conjunta con su segunda reflexión, recuerda la dualidad del holismo y el reduccionismo, el todo y las partes, lo macro y lo micro:

Coordenadas, el sentido de la vida depende del cuerpo, el cuerpo es parte del todo, de nuestro todo más cercano, el planeta, el país, la ciudad, mi casa

En la esquina superior derecha del dibujo escribe con tinta verde:

Interpretación de el todo es todo el uno (individual) se une con el todo y forma parte de él como todo. Una célula el universo

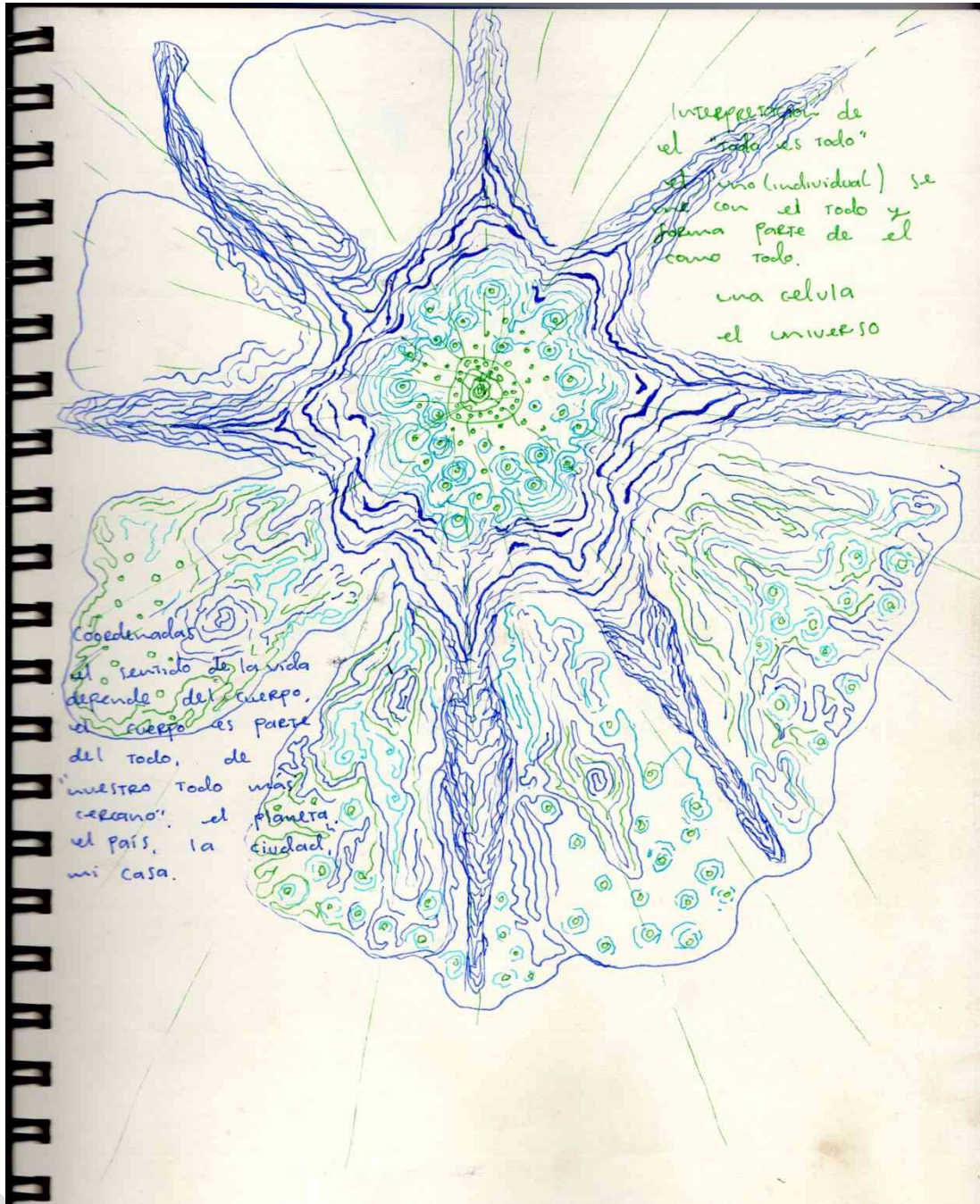
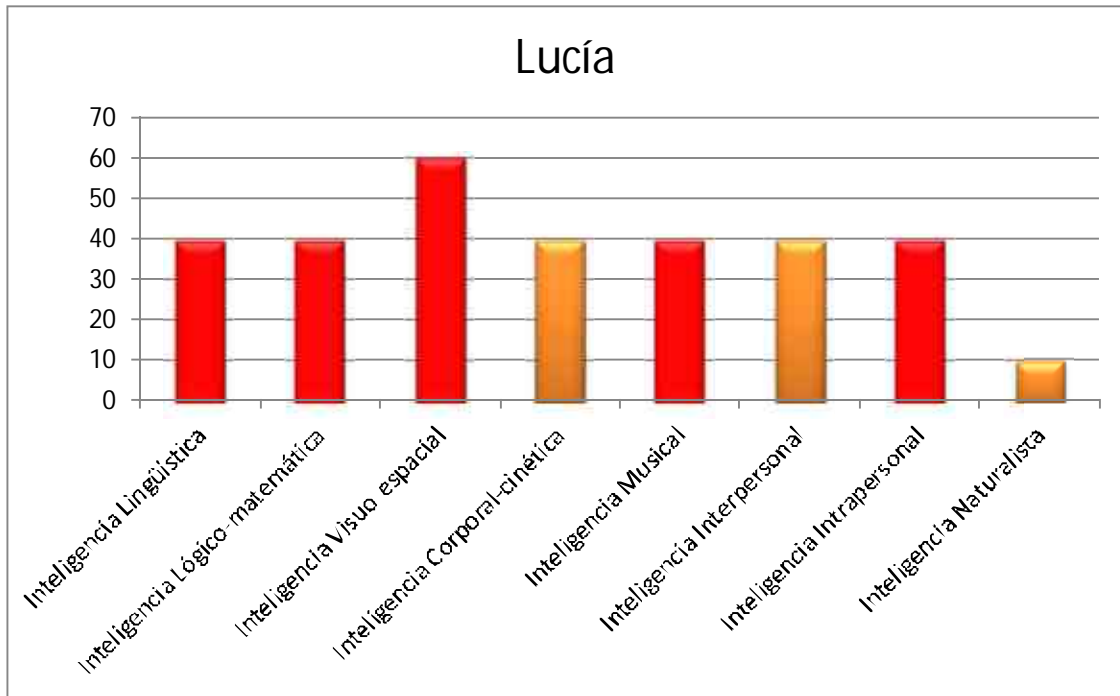


Figura D.58. Pág. 6. Carpeta-proceso de Ana.

Lucía - Personalización del espacio

(Octavo Semestre)



Inteligencia Intrapersonal

La forma de abordar el trabajo de identificación de las emociones positivas y negativas a través de la tipología de emociones proporcionada a los estudiantes es en el caso de Lucía muy particular, ya que en la primer página de su carpeta proceso escribe sobre un listón dibujado Mi proyecto me evoca (elige una o varias) y a manera de un instrumento o examen de opción múltiple enlista del lado izquierdo todas las emociones negativas en el orden en que se enlistan en la tipología que le entregué; para hacer su identificación de emociones escribe una nota alrededor de las emociones de Frustración, Enojo e Inseguridad que es señalada con flechas que salen de cada una de estas emociones; esa indicación entre paréntesis dice (pero cuando no hago nada y es conmigo no con mi proyecto). También encierra con varias líneas rectas la palabra Soledad. En la página siguiente reflexiona sobre estas emociones negativas (Figs. D.59 y D.60).

Lucía utiliza casi toda la superficie de la página para continuar con su identificación de emociones, llama la atención que casi toda la superficie escrita es ocupada por la identificación de sus emociones positivas y de algunas reflexiones y anotaciones al respecto de cada una de ellas.

De forma análoga a su abordaje de las emociones negativas, ella escribe cada uno de los grupos de emociones positivas de la tipología de Desmet y encierra a las emociones que identifica con su proyecto: empatía, ensoñación interés, placer, diversión, gratificación y satisfacción (Figs. D.59).



Figura D.59. Pág. 1. Carpeta-proceso de Lucía.

Sobre la empatía Lucía escribe: Identificarme con alguien, algo o algunos; sobre el Interés escribe: tema recurrente al cual califica como obsesión; sobre la gratificación y satisfacción ella escribe: ver resultados (cuando me gustan); las emociones de placer y diversión se asocian a la experimentación. En la parte inferior de la página escribe nuevamente sus emociones positivas con el objeto de poder escribir reflexiones sobre cada una de ellas.

Sobre la ensoñación escribe: Disfrutar de un estado tranquilo, de introspección y reflexión. Tranquilidad, reflexión, contemplación, resultado; sobre la empatía escribe: Utilizo otras personas, generalmente amigos, me identifico con ellos, hay algo de mí en ellos y de ellos en mí. Les se reflejo(a) en objeto. Sobre el placer y la diversión, Lucía indica: En un primer intento de realización del proyecto encontré divertida la acción que propuse. Buscar una manera distinta de mostrarlo. Al final escribe sobre el afecto: Sentimiento de apego al tema, a lo que me recuerda, a los que me rodean, a los resultados (pocos), a... (Figs. D.59).

En la página dos de su carpeta-proceso (Figura D.60), Lucía continúa con sus reflexiones sobre las otras emociones que identificó; sobre el interés escribe: El tema la personalización del espacio, ha sido recurrente en mis proyectos, no sé desde hace cuánto ya, pero consciente como 2 años, desembocando de una u otra manera; sobre la gratificación y la satisfacción, ella escribe: Cuando enseñas los resultados (pocos y muy de vez en cuando) descubres que sí le gustan y que quieres seguir con eso. Sobre la frustración escribe los detonadores

de esa emoción: Cuando no lo hago, cuando no me sale, cuando siento que no sé, la palabra frustración es rodeada por las ideas repetidas No lo hago y No hacer.

Respecto al enojo, reitera sus ideas descritas en la página uno y escribe: Es conmigo, no con mi proyecto, es conmigo, no con mi proyecto; No hago nada y no me importa.

En su exploración sobre la inseguridad, hace consciencia de que no sabe cómo manejar esta emoción e indica los pensamientos a los cuales está asociada esta emoción: Así no es, no sé cómo se maneja, No sé cuáles son los elementos, No sé cómo se hace, No sé, no he aprendido nada, no es correcto, está mal.

Finalmente, al explorar su emoción de soledad, Lucía escribe: Relación con la persona, con una única persona, el reflejo de uno mismo dentro de un espacio, un objeto, aislar una parte de ti a través de un objeto, una habitación cerrada, hermética, vacía, no personal, neutra, y encontrarte en el espacio, espacio mental, cartografías de la mente; resalta la palabra Soledad dentro del dibujo de una habitación vacía, sus reflexiones sobre esta emoción las escribe sobre el dibujo de una cabeza que en su interior tiene la imagen de una silueta dentro de una habitación vacía.

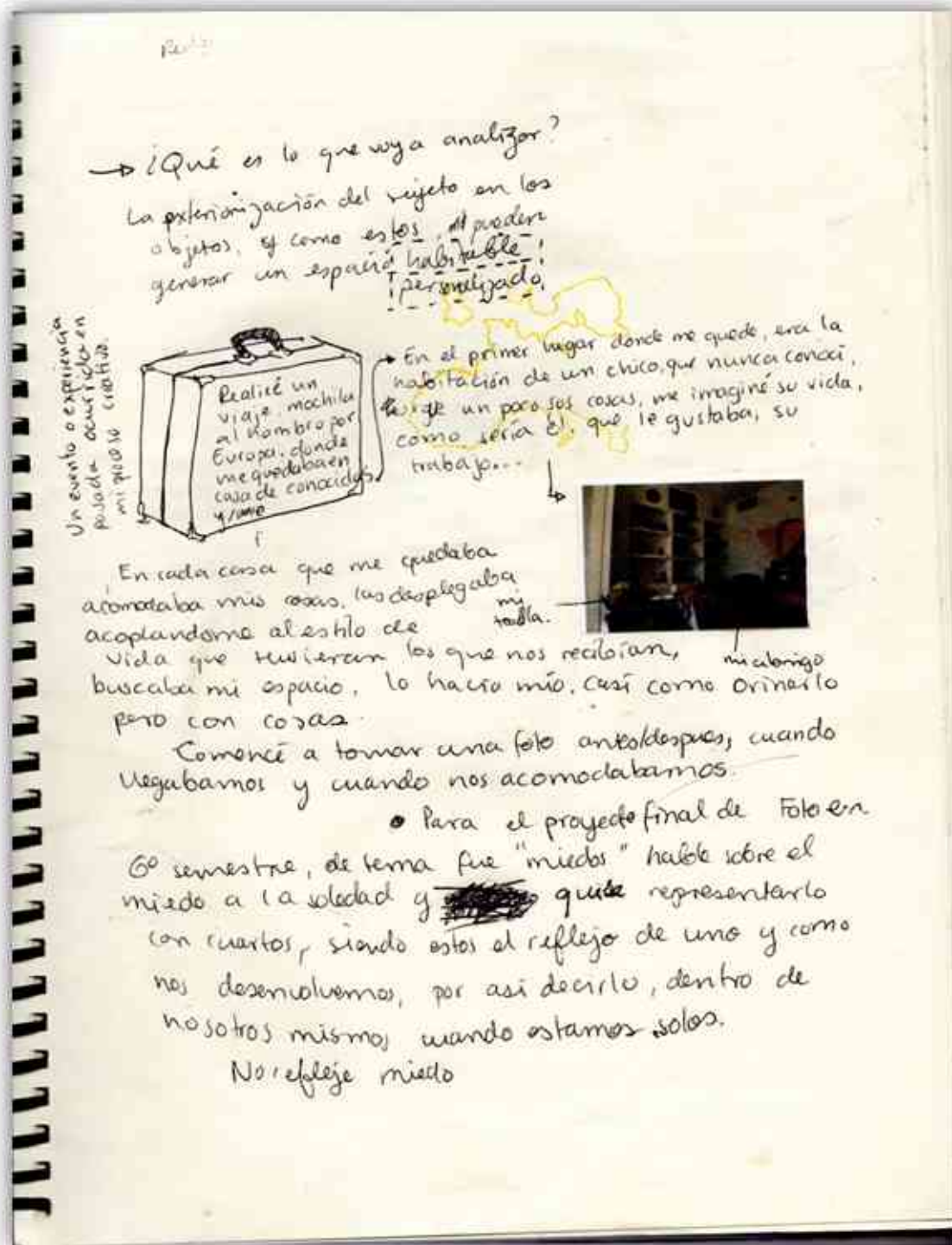


Figura D.61. Pág. 3. Carpeta-proceso de Lucía.

Inteligencia Lógico-matemática

En la página tres de su carpeta-proceso (Figura D.61), Lucía utiliza su Inteligencia Lógico-Matemática al hacerse la pregunta heurística: ¿Qué es lo que voy a analizar? y nos sitúa en el objeto de estudio de su proyecto al responder: La exteriorización del sujeto en los objetos. Cómo éstos pueden generar un espacio habitable personalizado

A continuación nos describe las experiencias personales que detonaron su proyecto, en el dibujo de una maleta escribe: Realicé un viaje mochila al hombro por Europa, donde me quedaba en casa de conocidos la descripción continúa sobre el dibujo de Europa indicando:

En el primer lugar donde me quedé era la habitación de un chico que nunca conocí, hurgué un poco sus cosas, me imaginé su vida, cómo sería él, qué le gustaba, su trabajo...

En cada casa que me quedaba acomodaba mis cosas, las desplegaba acomodándome al estilo de vida que tuvieran los que nos recibían, buscaba mi espacio, lo hacía mío, casi como orinarlo pero con cosas.

Comencé a tomar una foto antes/después, cuando llegábamos y cuando nos acomodábamos.

Lucía incluye una pequeña fotografía en la que identifica su toalla y su abrigo, indicándolos con flechas. Posteriormente continúa con una descripción en la memoria reflexiva que dice así:

Para el proyecto final de foto en 6° semestre, de tema fue miedos, hablé sobre el miedo a la soledad y quise representarlo con cuartos, siendo estos el reflejo de uno y como nos desenvolvemos, por así decirlo, dentro de nosotros mismos cuando estamos solos no reflejé miedo.

Inteligencia Visuo-espacial

Lucía aborda la investigación de su proyecto a través de la Inteligencia Visuo-espacial haciendo una reflexión anticipada, planificando una posible salida y

haciendo un esquema de su propuesta (Figura D.62). En esta página se puede leer:

Lo he pensado de muchas maneras, me refiero, como pieza final, esta es la que ganó. Superponiendo las imágenes a manera de libro, como libro infantil. Siempre me apego gustan a soluciones infantiles me parecen más auténticas, dinámicas, más sinceras

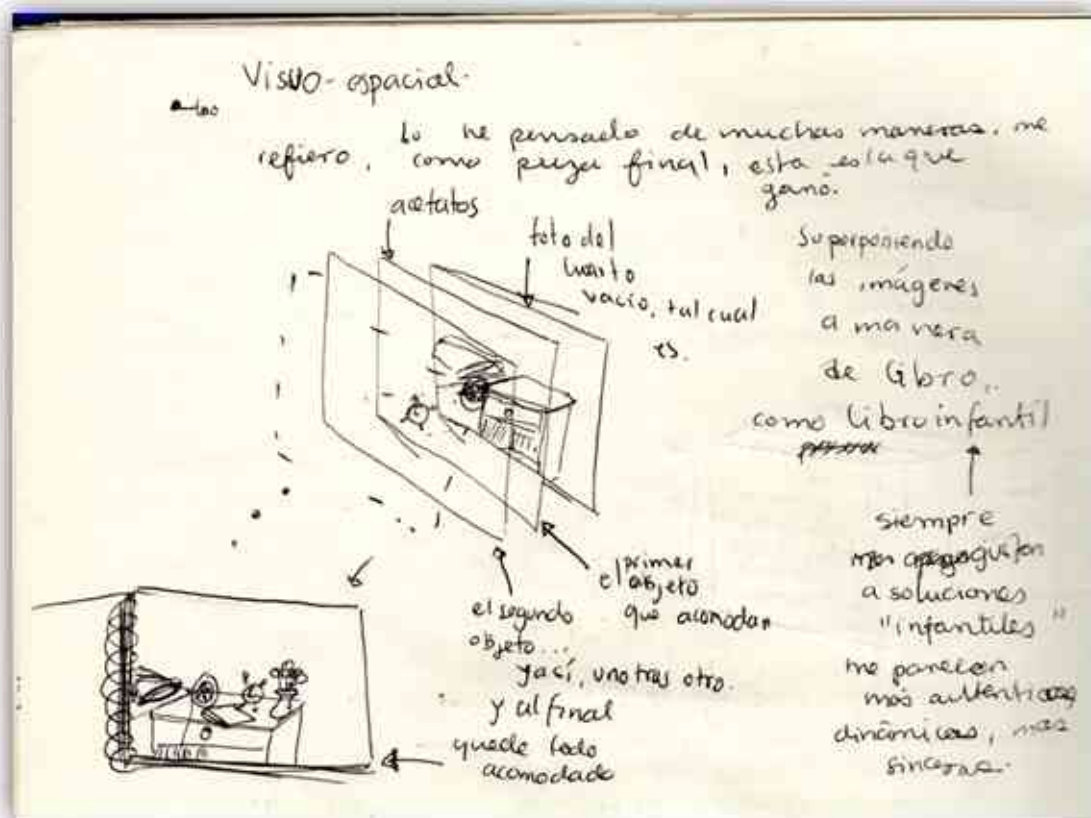


Figura D.62. Pág.4. Carpeta-proceso de Lucía.

En la página cinco (Figura D.63), Lucía regresa a su tema, a la personalización del espacio dibujando ropa sobre un mueble y escribe a manera de diario:

miércoles 27 de marzo de 2013

Xilitla

Es el miércoles y no había hecho nada, ya estuve en un hotel y ahora en una cabaña, son muchas personas. El vacío se llena de manera casi inmediata, abres la puerta un segundo después se llena. Mi tía dijo La desordenamos como nuestra casa.

En la misma página dibuja una corchea y escribe Portishead → Live in Roseland sin especificar si esa era la música que escuchaba en ese momento o si presagiaba su posterior cuestionamiento a través de la Inteligencia Musical.

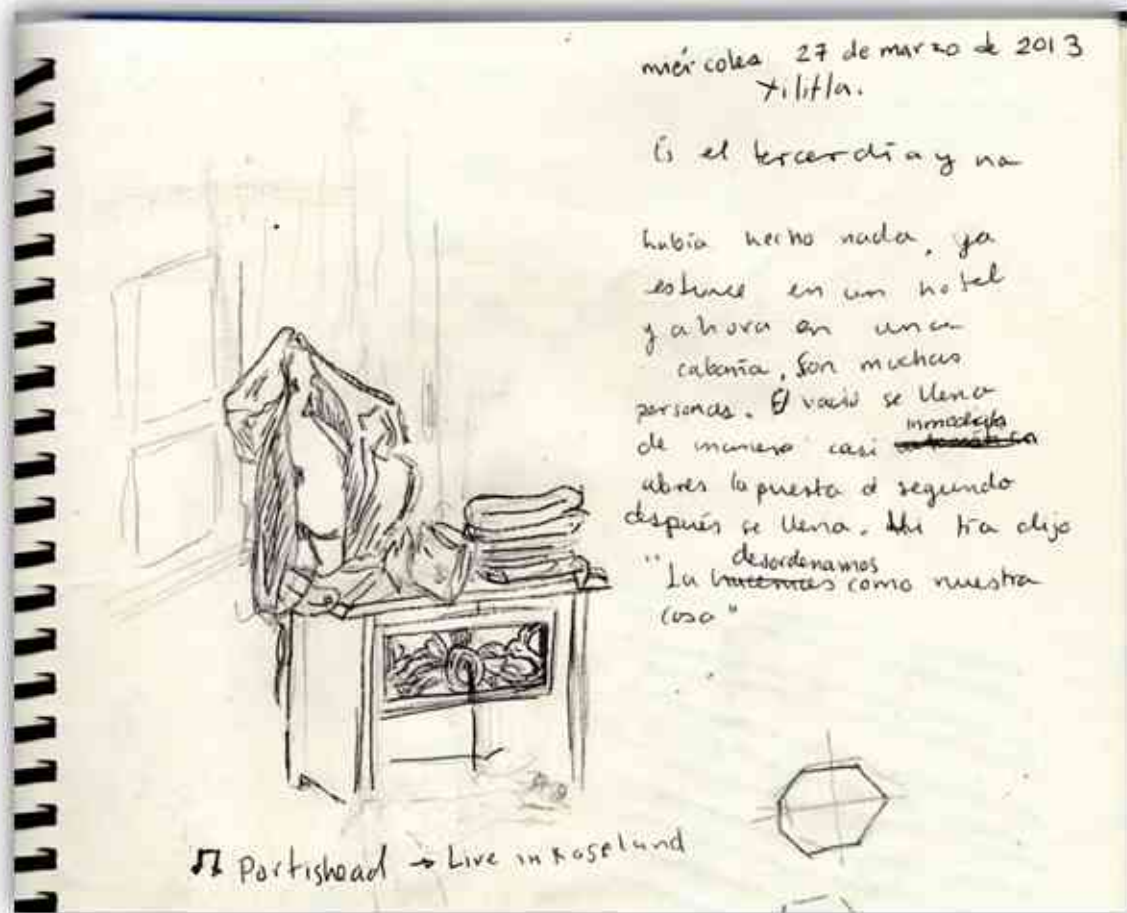


Figura D.63. Pág.5. Carpeta-proceso de Lucía.

El dibujo de la página seis de la carpeta-proceso de Lucía (Figura D.64), parece ser más bien un dibujo para documentar su visita a Xilitla, un dibujo del

sótano de las golondrinas en San Luis Potosí. En la esquina superior izquierda se leen dos notas:

- 1 mi recuerdo del sótano
- 2 creí que el plumón gris sería más claro.

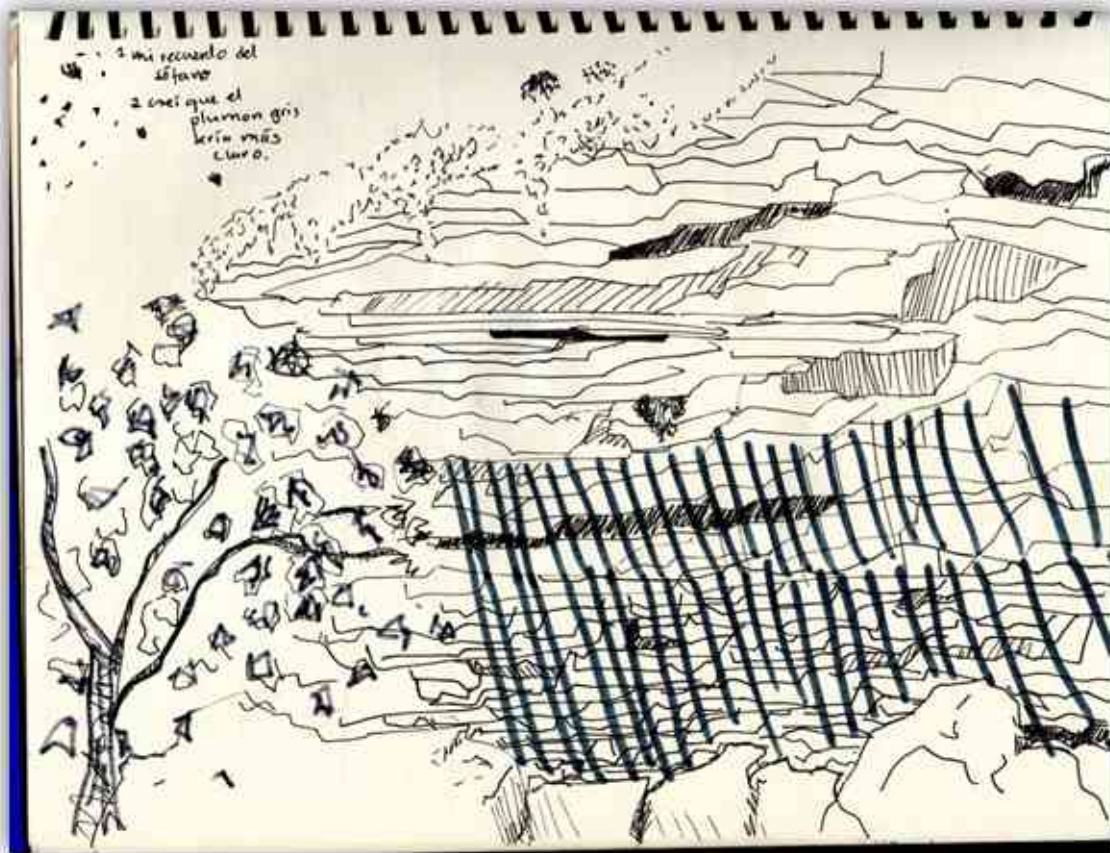


Figura D.64. Pág.6. Carpeta-proceso de Lucía.

Inteligencia Musical

Cuando Lucía escribe sobre su utilización de la Inteligencia Musical (Figura D.65), lo hace como un recuento, como una descripción de elecciones musicales de acuerdo a las emociones y efectos que cada elección musical tiene en ella:

MÚSICA

Portishead (Trip-hop) Tardes de lluvia con frío, dibujar. Sentimientos mucho más negativos
PULP (Porit-pop) cosas manuales
Que en el metro pongan suedhead de Morrissey
The XX (para leer) Handel para leer
Grimes para animarme, para actividades como grabar en madera
AIR en todo momento y para toda ocasión, para todo sentimiento, sólo depende qué disco.

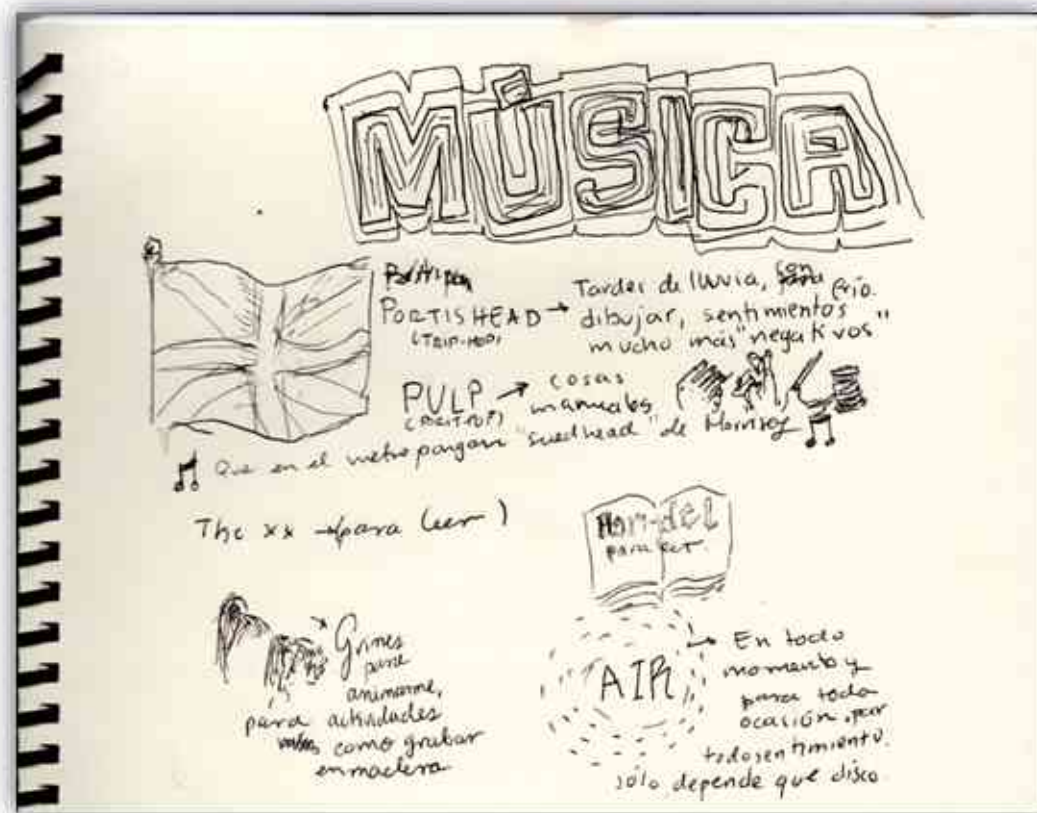
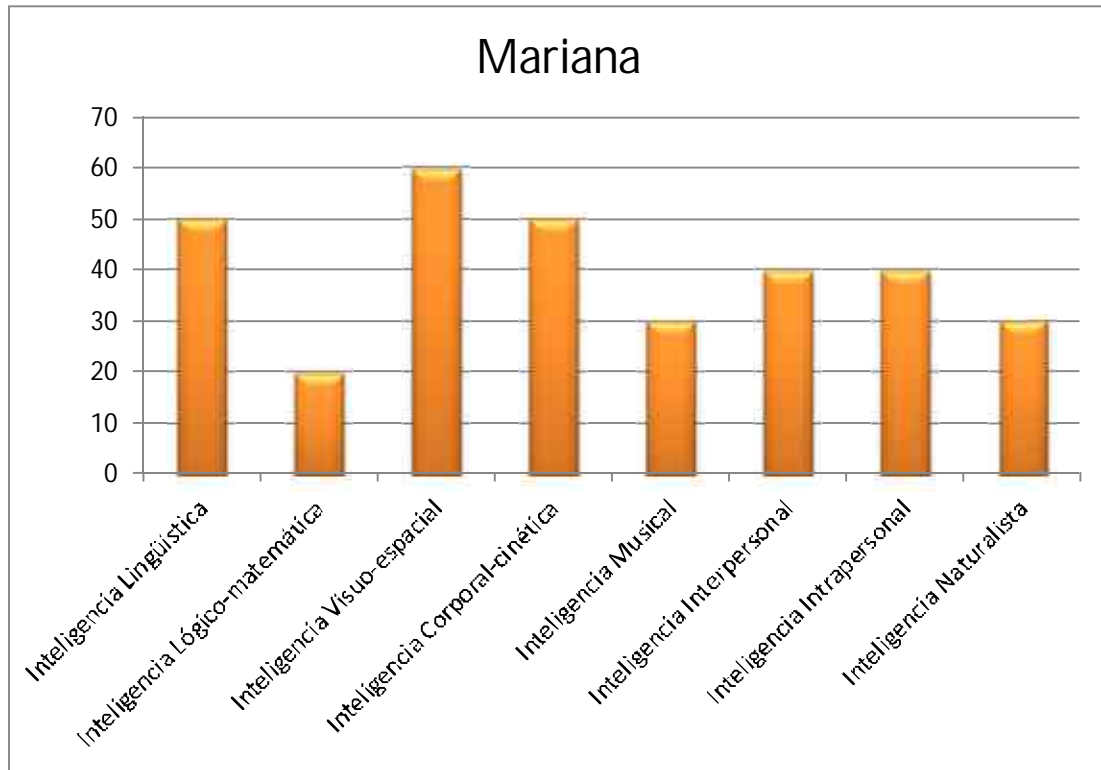


Figura D.65. Pág.7. Carpeta-proceso de Lucía.

Mariana - Imaginación y Fantasía

(Octavo Semestre)



La impresión del lenguaje no verbal y actitud de Mariana durante el curso piloto fue introvertida, reservada. Me parece que lo interesante del trabajo de Mariana es debido a que presenta algunas paradojas además de que en sus reflexiones demuestra su capacidad para generar nuevas preguntas, así como un sentido metacognitivo. Lo paradójico del trabajo en la carpeta-proceso de Mariana es que a pesar de que su inventario de inteligencias múltiples indica una alta utilización de su Inteligencia Visuo-espacial respecto a las demás inteligencias su carpeta-proceso no contiene salidas visuales y por lo tanto no demostró por ello la aplicación del concepto de investigación artístico-narrativa. Mariana en el instrumento de evaluación final en respuesta a la pregunta: ¿Continuarás utilizando la Investigación Artístico-Narrativa en tu bitácora de artista?, respondió:

Sí, porque a pesar de que me costó mucho trabajo, también es una forma alterna de ir aprendiendo de tu proceso plástico y de ir retroalimentándolo al ir reflexionando

En su respuesta pone de manifiesto su dificultad para aplicar el concepto, pero demuestra su intención para vencer resistencias y continuar experimentando a través de su utilización.

Inteligencia Interpersonal

En la identificación de las emociones asociadas a su proyecto, Mariana demuestra su capacidad reflexiva a nivel descriptivo, pero también logra identificar los eventos y las causas que detonan esas emociones de una forma sintética y clara.

Tipos de emociones,

En mi proyecto personal, y de equipo encuentro la ensoñación y la diversión, porque creo que desarrollar algo por gusto propio debe de cierta forma divertirse; la ensoñación, el imaginar cómo quieres que sea el resultado del trabajo que estás haciendo.

La anticipación de ver cuáles van siendo los resultados de tu trabajo y si son como uno espera / esperanza.

Inspiración porque cada cosa que ves, que lees, que escuchas te lleva a imaginar o visualizar algo que quiero.

A la vez hay miedo de que las cosas no salgan como yo quiero, de que no se puedan hacer las cosas que quiero. Inseguridad en mí de si podré sacar adelante el tema que quiero y frustración porque luego no sé cómo abordar o qué hacer con mi tema.

A mi proyecto colectivo metería la simpatía y el respeto y la confianza de que hagamos un buen proyecto.

Al continuar la investigación a través de la Inteligencia Intrapersonal y reflexionar sobre las formas para evocar emociones, sentimientos o recuerdos

personales demuestra su capacidad para reflexionar en la planeación y en la utilización de otras inteligencias múltiples, como la de lenguaje y la musical. Demuestra también su capacidad para generar preguntas adicionales susceptibles de ser investigadas y respondidas:

¿Cómo puedo evocar sentimientos o emociones (positivas o negativas) o recuerdos personales?

Lectura, leer todo, novelas, libros sobre mitología, y seres fantásticos, aunados a mis creencias; ver fotografías para recordar cosas que olvidé, preguntar a los demás, de mí, pasado, ver objetos guardados y recordar que representar para mí, buscar, recordar diferentes situaciones de mi vida.

Escuchar música, toda la que he escuchado, los diferentes tipos, el gusto por un género u otro, prestar atención a las letras y ver que me genera cada una, qué relación tiene con mi proyecto, etc.

Salir de paseo, imaginarme en un u otro lugar, donde quisiera ir, ¿sería suficiente el leer de un lugar para poder saber de él? ¿Qué quiero saber de ese lugar? ¿Qué representa para mí y mis compañeros de trabajo? ¿Se aprenderá algo, habrá algo nuevo? En fin, imaginar qué habrá en esos otros lugares...

Cuando Mariana reflexiona sobre el manejo de las emociones positivas y negativas asociadas a su proyecto o a su proceso creativo demuestra su capacidad de autoconocimiento, su capacidad de ejercer la memoria reflexiva y de un sentido metacognitivo:

¿Cómo puedo resolver los problemas asociados a las emociones asociadas a tal o cual aspecto de mi proyecto y proceso creativo?

Más que resolver problemas, creo que sería ver de qué manera seguir trabajando a pesar de las emociones, si son positivas resultan en un impulso pero si son negativas en vez de frenarnos, hay que buscar modos de trabajar a pesar de que están; porque son resultado de la incertidumbre de si podremos terminar nuestro proyecto.

Si me estresa, me genera ansiedad o miedo, se calma si practico técnicas de relajación, si busco como se manejan esas emociones.

Si las emociones positivas, a pesar de ser impulsos o motivaciones, ¿no sé por dónde empezar qué debería hacer? Lluvia de ideas, buscar un orden, regresar al inicio y ver cómo empezar de nuevo y por donde debería dar inicio, buscar un camino y luego otro y de ahí ¿cuál me funciona más?

Inteligencia Musical

Al explorar la Inteligencia Musical, Mariana demuestra nuevamente capacidad de autoconocimiento de la relación que ella establece con la música, al escuchar música y cuestionar de diferentes formas esta relación:

La música, las melodías que me recuerda, que me hacen dentro o que me imagino con cada sonido, el cambio de música a donde me lleva ¿es agradable o no la música? El ritmo, los instrumentos, qué me evocan, qué emociones transmite, ¿las puedo utilizar en alguna situación? Ayudar a imaginarme cosas, ¿me llevan a algún lugar? ¿Me recuerda otras cosas? ¿Dónde lo he escuchado antes?

¿Qué me dice la música? ¿Qué me evoca? ¿La letra me dice algo? ¿Describe algo? ¿Me causa alguna emoción? El ritmo, la melodía, las voces ¿Que me hacen hacer?, hacer, ¿Qué formas me evocan?, ¿Qué imágenes? ¿Qué ritmo evoca qué y qué otro?

Inteligencia Corporal-Cinética

El cuestionamiento desde la Inteligencia Corporal-Cinética detona reflexiones descriptivas y de autoconsciencia del uso de su corporeidad a través del uso de las manos. Al cuestionarse ¿Qué más se podrá hacer con lo demás de mi cuerpo? Se acerca de una forma tímida a la posibilidad de involucrar el movimiento y la temperatura de su cuerpo en su proceso creativo como detonadores de la imaginación:

¿Cómo aprendo a través del cuerpo?

Me gusta pintar con las manos, hacer formas, con ellas. Con las manos aprendo de los materiales, cómo son, qué cualidades tienen, mis manos son mi primer contacto con el uso de los materiales, con ellos aprendo de las posibles cosas por hacer con ellos, son mi herramienta de trabajo.

¿Qué más se podrá hacer con lo demás de mi cuerpo? El movimiento, la temperatura, me harán imaginar algo?

Inteligencia Lógico-Matemática

Finalmente es interesante ver que a pesar de que la utilización de la Inteligencia Lógico-Matemática de Mariana es la más baja en su inventario de Inteligencias Múltiples, esto no es un obstáculo para vencer la resistencia y cuestionar sobre la posibilidad de utilizar esta inteligencia en su proceso creativo y en su proyecto, demostrando la intención para cuestionar y experimentar a través de esta inteligencia:

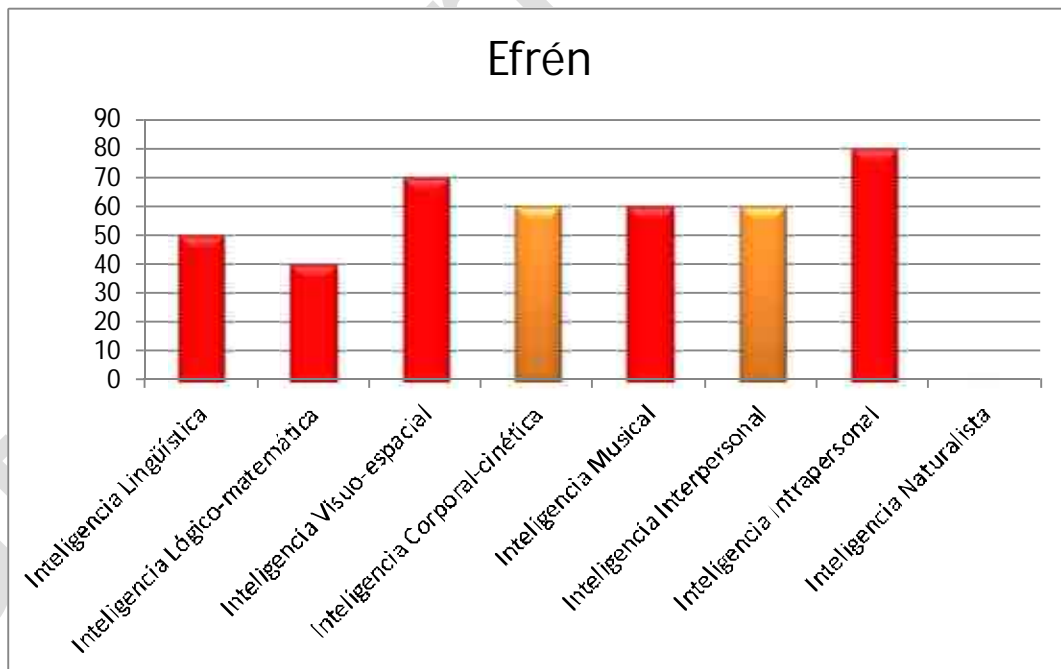
¿Cómo puedo utilizar números, cálculos, lógica, clasificaciones en mi obra?

Matemáticas, algo realmente problemático para mí, qué podré hacer con ella?

Medir, sacar proporciones, ¿Cómo hacerlo? Buscar fórmulas que me ayuden, a alguien que sepa del tema y me oriente.

Insisto son realmente problemáticas, son útiles en muchas ocasiones. No queda de otra más que investigar y buscar aprender lo que se pueda y necesite.

Efrén - Recuerdos - (Octavo Semestre)



La forma de utilizar las inteligencias múltiples por Efrén es diferente a la de los demás estudiantes, en sus reflexiones no escribe las preguntas detonadoras del Job aid-001-IM's. En la primer página de su carpeta-proceso se pueden encontrar reflexiones sobre su tema donde utiliza la Inteligencia Lógico-matemática mediante la heurística y reflexiones que parecen un diálogo interno que lo llevan a responder sus preguntas. Después en la memoria reflexiva aborda la Inteligencia Intrapersonal, nos habla de los recuerdos como detonadores de emociones y sentimientos. En el siguiente párrafo hace reflexiones sobre el nivel de cuestionamiento sensoperceptual y su tema, para cerrar con un acercamiento desde la Inteligencia Corporal-Cinética:

Recuerdos

Los recuerdos son imágenes mentales que quedan almacenadas para formarnos ¿Quién soy? ¿Para qué sirven? Pues sirven para formar personas, los recuerdos sirven para formar identidades.

La única razón por la que recordamos es pura, que todos podemos.

El porqué de los recuerdos, es por la necesidad de saber quién soy, definir mis deseos, mis aspiraciones, que es lo que me gusta; recordar (pasar por el corazón otra vez) eso es lo que me importa, reflexionar acerca de mi vida, acerca de quién soy y quien podría ser, mi futuro y mi pasado convergen en un momento mientras sueño y mientras recuerdo, los recuerdos ,e formaron, me dieron parte de mi identidad y los sueños me dan una imagen de mi futuro que algún día serán recuerdos.

Los recuerdos generan distintos sentimientos y emociones, por ejemplo hay veces que recuerdo la muerte de mi abuelo, que aun esta reciente, y me pongo triste, nostalgia, soledad y creo que ansiedad. Pero hay otros recuerdos que son alegres, que se vuelven ensueños, porque deseo volver a ese lugar físico. Cancún en específico, Monte Albán, Teotihuacán. Felicidad al ver a mi madre y sus cuidados hacia mí.

El resultado de los recuerdos son variados, es decir, a veces una imagen, en otros, un olor que este último es más potente, despierta sensaciones más profundas, ese olor dulce me recuerda a Ana Belén. Ese olor chocolatoso a Helga o alguien más, más bien me recuerda a ese ideal de mujer que tengo. Sin embargo, el olor no es tan fuerte. Creo que el recuerdo es integral (aunque a veces priorizamos o seleccionamos un canal de información, olores, formas, texturas, palabras.

El cuerpo tiene su propia memoria, en cómo se acomoda, como recuerda a alguien, como se adecuaba a su cuerpo, como camina, como salta. Recuerda distancias, recuerda doblez y muchas cosas más.



Figura D.66. Págs. 2 y 3. Carpeta-proceso de Efrén.

En sus siguientes reflexiones, Efrén de nuevo detona sus reflexiones a partir de la heurística, a través de otra pregunta ¿Por qué recordamos? y continúa la exploración sensoroperceptual

Idealicé mis recuerdos en algún momento, se volvieron ideales, paradigmas ¿Por qué recordamos?

El color se funde con aspectos musicales, la música es color.

La formación de la visión del color, está relacionada con la naturaleza de la música, es decir, los timbres y las tonalidades, pueden, o más bien son colores, es decir, enfoque, calidez, sonidos claros con colores claros.

La realidad se percibe con nuestros sentidos, estos sentidos captan una gran cantidad de información que mucha de ella no se procesa, esto es debido a la priorización de información y a la saturación.

El primero, la priorización de información se debe a nuestra forma única de construir nuestra realidad, la información que pasa por los sentidos atraviesa varios filtros internos como creencias, valores, recuerdos, semejanzas con hechos pasados, etc. Estos filtros son casi inmediatos, esto sirve para no repetir errores y tener una idea de lo que está sucediendo, esta información filtrada pasa a la parte consciente que genera un juicio, y ese juicio sirve para tomar una decisión dentro de las opciones que percibimos.

Mi constructo mental (decisiones, recuerdos, valores creencias, etc.) se basan en varios factores, mi vida (los recuerdos) en este aspecto entra la educación de mis padres, las decisiones tomadas que determinaron un contexto, recuerdos que construyen parte de mi identidad. Mi religión que determina o más bien he hecho que mis convicciones, actos seas en base al presbiterianismo.



Figura D.67. Págs. 6 y 7. Carpeta-proceso de Efrén.

Inteligencia Musical

Tras esas reflexiones sensoperceptuales Efrén se enfoca en la Inteligencia musical iniciando con el uso de su memoria reflexiva donde describe y expone sus opiniones, experiencias y opiniones sobre la música en su proceso creativo.

La educación musical fue de 4 años en el observatorio, pasando a ser un filtro más en mi cerebro, pero no es un filtro superficial, yo no pienso en tonos o ritmos. Se metió la música muy muy dentro, construye actualmente parte de mi forma de ver colores y de cómo veo y los utilizo en mi obra.

Los tonos musicales tienen su sinónimo en color, sin embargo yo veo las piezas más como melodías donde todo concuerda, no oigo música cuando veo fotos o pinturas pero sé que la parte musical hace vibrar ciertos colores en las piezas, por mi forma de construir el color.

La música, el tango me lleva a esa parte nostálgica de mi ser, a partir de ahí empiezo a reflexionar, quien soy.

Tuve Sol de Bajofondo, Naranja en Flor y Perfume.

Por otra parte, bueno la saturación del sentido auditivo, genera un sentimiento de emoción, de movimiento, de generar. Esto sólo lo logro con canciones sofisticadas como las antes mencionadas pero también con música clásica: Toccata y Fuga en C menor de Bach, Danzón No. 2, de Márquez, Huapango de Moncayo, una noche en la árida montaña (de Mussorgsky); pero también aunque sigue siento sofisticado más sencillo son la música de Les Luthiers: Bolero de los celos, Perdónala, etc. Con un humor intrincado, elegante y de conocimientos específicos forman su música.

La música más que en la reflexión debe estar en el proceso, específicamente de actos muy corpóreos como: dibujo, pintura, performance, porque la música te mueve, te lleva, te impulsa a lograr, a trascender. Sin embargo, la música relajante también funciona en actos más veloces, donde debes de formular una imagen inmediata, como video, foto, ahí puedes usar la música para concentrarte en la imagen y no en el sonido.

En las siguientes páginas, Efrén muestra algunas salidas visuales a través de dibujos y bocetos que parecen intentar rescatar y recuperar algunos recuerdos.



Figura D.68. Págs. 8 y 10. Carpeta-proceso de Efrén.

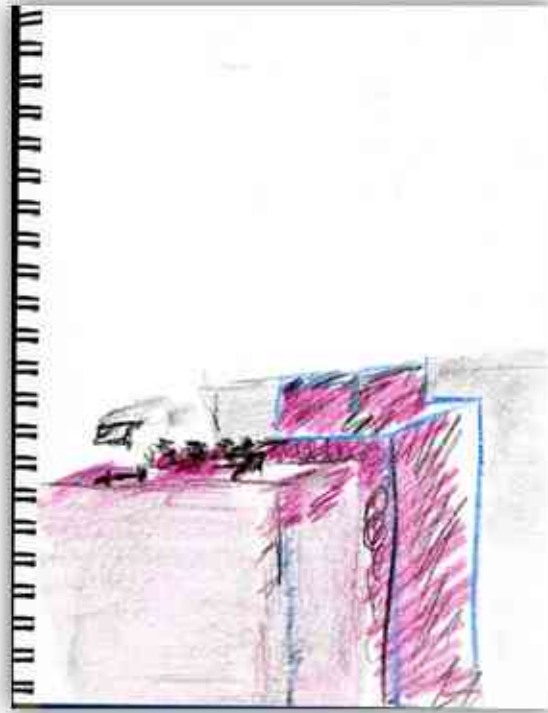
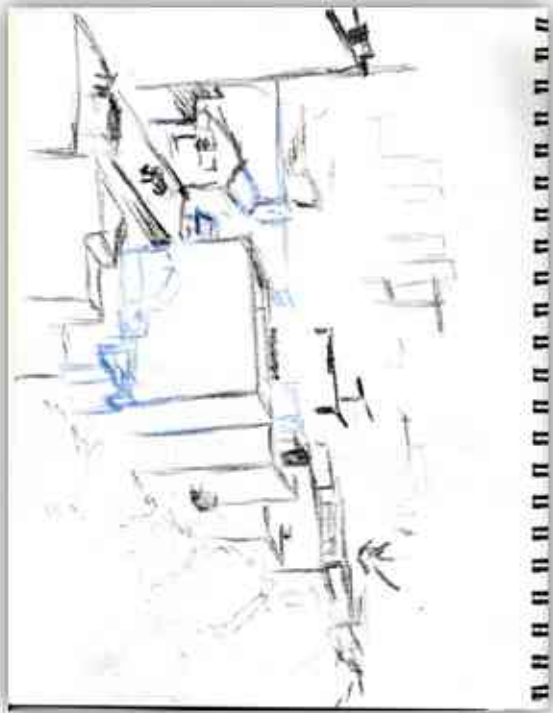
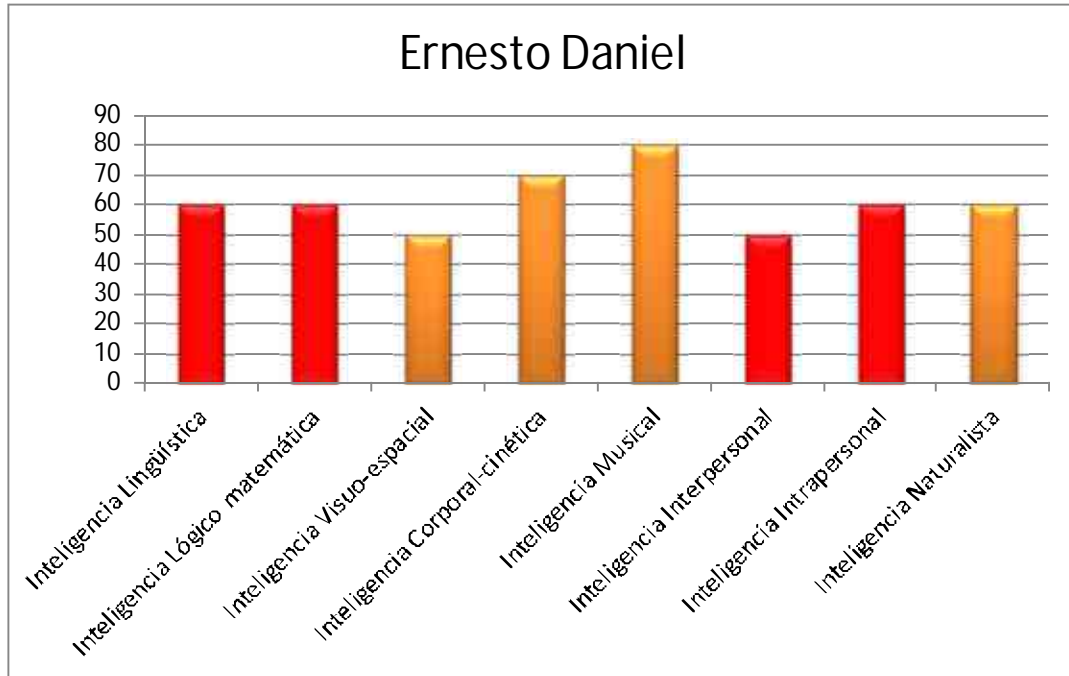


Figura D.69. Págs.11 y 12. Carpeta-proceso de Efrén.

Daniel y el cuestionamiento de la finalidad del arte (Octavo Semestre)



En la primera sesión al solicitar a los estudiantes escribir la temática de su proyecto, Daniel escribió Cuestionar la nación, pero al leer su carpeta-proceso manifestó otra problemática, cuestionar la finalidad del arte a través de las siguientes reflexiones, reflexiones que ocupan las primeras cuatro páginas de su carpeta-proceso y en las que demuestra su capacidad para utilizar sus inteligencia de lenguaje, además de las inteligencias lógico-matemática, intrapersonal e interpersonal:

De la finalidad del arte

He decidido empezar mi bitácora con una reflexión sobre la finalidad del arte y el artista en sí, pues es lo que más me preocupa aún antes que la producción y lo referente a esta.

El arte tiene una fuerza para evocar emociones, tanto en el creador como en el espectador, lo sé porque lo he experimentado, muchas veces me he encontrado frente a una obra que aún sin si quiera conocer el contexto o tema, genera emociones en mí.

Sin duda es un detonante de la sensibilidad humana y que claro varía de una persona a otra, según el grado de desarrollo de su sensibilidad. Y en teoría todo debería funcionar bien hasta ahí, el arte es un lenguaje universal pues apela a la sensibilidad humana y eso significaría traspasar las barreras del idioma, clase social, cultura, etc.

Pero en la práctica existen algunos problemas con esto, la gente (la mayoría me parece) no logra desarrollar su sensibilidad porque las maneras de llevar la vida se han vuelto hacia situaciones completamente materialistas o aún peor, porque las condiciones socioeconómicas que les han tocado no son en absoluto favorables.

Me parece que el problema de base en ambos casos es la manera en que funciona el mundo. Por un lado se le da una gran importancia a lo material, entre más dinero tengas más exitoso eres, la acumulación de bienes es lo único que importa.

Por el otro lado esto genera una desigualdad evidente, para que haya ricos tiene que haber pobres, o más específicamente para que haya explotadores tiene que haber explotados, en estas bases se sostiene el sistema en turno, es así como las clases menos privilegiadas buscan su supervivencia y pasan la vida ocupados en subsistir.

Claro, nada de esto es culpa del Arte, pero podríamos deducir que adaptándose al entorno la gente que maneja el arte se mueve en caso a estos principios.

Antes de analizar cómo es que el arte se adhiere al capitalismo, me parece importante entender cómo el arte mismo se instaura como una institución con límites bien establecidos.

Aunque difícilmente imaginables por las personas ajenas al pequeño mundo elitista del arte y esto se debe simplemente a que quienes trazan esos límites lo hacen muchas veces obedeciendo a otros intereses que nada tienen que ver con el arte.

Después de continuar sus reflexiones sobre el mundo del arte, Daniel reflexiona sobre el fin del artista y la actividad del artista escribiendo:

Del sentido del artista

El sentido del artista, es decir su labor primordial es explorar y experimentar a través de la plástica.

Puede ser que en sus obras refleje interés o preocupación por temas de diversas áreas como psicología, física, medicina, historia, sociología, etc. Pero esos

vendrían siendo pretextos pues el verdadero tema sería relacionado con la exploración plástica a través de las cualidades del material y sus procesos.

Esto indudablemente conlleva un ensimismamiento del arte pues la exploración aunque resulta muy útil para los artistas y consecuentemente para los diseñadores no encuentra una aplicación útil o práctica en la realidad al menos en lo mediato.

Un ejemplo muy claro de esto son las pinturas de Mondrian y el neoplasticismo, su exploración a través de la abstracción para llegar a la esencia de las cosas es plásticamente muy interesante.

Daniel continúa reflexionando sobre su preocupación por el contexto social y el arte en contraposición con lo que él llama las verdaderas preocupaciones de los artistas donde describe las preocupaciones de sus compañeros:

De las verdaderas preocupaciones de los artistas

No hace falta hacer una reflexión tan profunda para pensar en lo que implica ser un artista y me refiero a las implicaciones atractivas para quien aspira a serlo.

La primera sería la fama, ser un artista dese una perspectiva muy idealista implica fama, la tan anhelada trascendencia, salir del montón, ser alguien reconocido, aplaudido, que deje una huella en la historia de la humanidad, en realidad esto, es poco probable pero muy deseable por cualquiera que esté implicado en cuestiones artísticas.

La otra sería la fortuna, el éxito monetario, para así no tener que trabajar y darse una vida de lujos al igual que la fama es algo un tanto difícil de conseguir, aunque no pasa desapercibido como una meta en la mente de los artistas.

Y el verdadero problema (al menos para mí) viene cuando me doy cuenta, conviviendo día a día con mis colegas que las preocupaciones que realmente abarcan gran parte de su pensamiento son nada más y nada menos que las antes mencionadas (específicamente la fama), no les preocupa sí el arte está cumpliendo una función social como dicen los expertos debería, no les preocupa si están llevando a cabo una verdadera exploración plástica en su trabajo o si sólo están siguiendo la tendencia más reciente para encajar en el patrón de artista, no les interesa si el mercado del arte ha ganado tal fuerza que se ha vuelto la línea a seguir por los artistas más reconocidos y por lo tanto la línea a seguir por los que aspiran a ser reconocidos y su llegar a preocuparles éstas cosas no sería tanta su consternación como la de volverse ricos y famosos.

Me gustaría cerrar esta introducción con una frase que he adaptado a mi situación actual, pues la original es un poco más política, pero me parece que funciona y se me ocurrió mientras escribía los últimos párrafos.

Si el arte cambiara algo, estaría prohibido.

Finalmente Daniel comienza a reflexionar sobre su proyecto, en sus reflexiones además de describir sus dificultades para definir un tema, demuestra un sentido metacognitivo y también utiliza sus inteligencias intrapersonal e interpersonal al identificar y describir sus emociones, reflexiones que lo llevan a utilizar su memoria reflexiva al evocar recuerdos de su historia personal.

Mi proyecto no está muy definido aún, empezando por el tema, ya que no he podido definir uno, sé que me interesaría para mi primer serie fotográfica hacer una crítica a los aspectos de la sociedad que me incomodan, como la banalidad, la evasión de la realidad, el consumismo, la vanidad, etc.

Y para esto me interesaba trabajar a través del absurdo y lo aberrante como características estéticas, pero el no poder aclarar el tema y la línea a seguir me genera bastante ansiedad, pues me hace pensar que estoy fallando al momento de llevar a cabo mis conocimientos teóricos para generar un discurso.

Creo que el interés por tratar estas cuestiones surge de una frustración que siento al darme cuenta de la gran cantidad de situaciones injustas que se viven día a día y más aún de cómo somos parte de ellas de alguna u otra forma, sobre todo por pasividad, esto podría quizás entenderse como simpatía, aunque no es mi intención identificarme con los sentimientos de alguien en desgracia sino ser congruente y justo.

Al mismo tiempo al no encontrar la manera de abordar lo que me interesa, experimento algo de irritación, pues la situación se ha tornado algo agobiante al darle tantas vueltas y no poder darle una salida.

Algunas veces creo que mi problema es ser muy pragmático y hasta cierto punto cerrado en cuanto a querer abordar sólo cierto tipo de temas y de una manera en específico lo cual supongo tiene mucho que ver con que lleve demasiado tiempo y esfuerzo encontrar algo con lo que puedo sentir satisfecho, aunque por otro lado creo que de no elegir mi tema así, terminaría abandonándolo por falta de interés.

Desde que era pequeño sentía gran simpatía con las personas de alguna historia, película, anécdota, etc. Al mismo tiempo que me iba formando como persona, me iba dando cuenta de lo cruel que podía ser el mundo y ni siquiera era una cuestión aleatoria, había víctimas inocentes pero siempre alguien responsable de eso, alguien que se aprovechaba de su situación o sus ventajas sobre alguien más, me

frustraba, me irritaba pensar que el mundo pudiera ser así, me generaba ansiedad pensar que pudiera ser víctima de una injusticia tan grave que marcara mi vida para siempre, tenía miedo, sentía enojo de que la gente pudiera ser tan egoísta. Y en ese momento lo mejor que pude hacer fue refugiarme en las alas paterna y materna.

Así como Hesse describe, la seguridad del hogar y el ambiente familiar en su obra Demian, así sentía yo alivio al saberme seguro, casi intocable en casa, rodeado de seres queridos, lejos de la maldad del mundo exterior, malvado y egoísta.

A lo largo del curso mantuve un contacto individualizado con cada estudiante para compartir artículos de la Biblioteca Digital de la UNAM relacionados con la temática o las reflexiones de cada uno de ellos, esta vía de comunicación permitió mantener contacto con estudiantes que por alguna razón no acudieron regularmente al curso piloto, pero quienes de alguna forma mantuvieron interés en el mismo. Daniel en sus correos no sólo se disculpó por haber faltado al curso, sino que también me proporcionó reflexiones acerca de los artículos que compartí con él:

10 de abril de 2013

Saludos!

Antes que nada te ofrezco una disculpa por nuevamente no haber asistido al taller, la razón es que hace un par de semanas que mis horarios de sueño se han desestabilizado bastante y el horario de verano no ayudó en nada, por más que puse mi alarma no desperté, ni siquiera la escuché y no es justificación pero bueno espero ya ponerme al corriente.

Respecto a los artículos que me enviaste, me parecieron muy interesantes, definitivamente no creo que la escultura sea la única manera de abordar el arte como algo público en realidad el que hablaba de Costa Rica me pareció más interesante, lo relacioné con el arte callejero aunque tristemente también pensé en como gente muy representativa de ésta corriente ha caído en el mismo juego, el arte callejero ha llegado a las galerías (perdiendo todo el sentido y su razón de ser) e incluso ha cotizado en la bolsa ya sea con o sin la autorización del autor, al parecer siempre todo termina siendo re-absorbido por el sistema pero bueno lo importante es la intención y mantenerse fiel a los ideales, me parece.

Lo que tendría que pensar sería como hacer con la fotografía arte público.

Bueno, sin más por el momento me despido.

16 de mayo de 2013

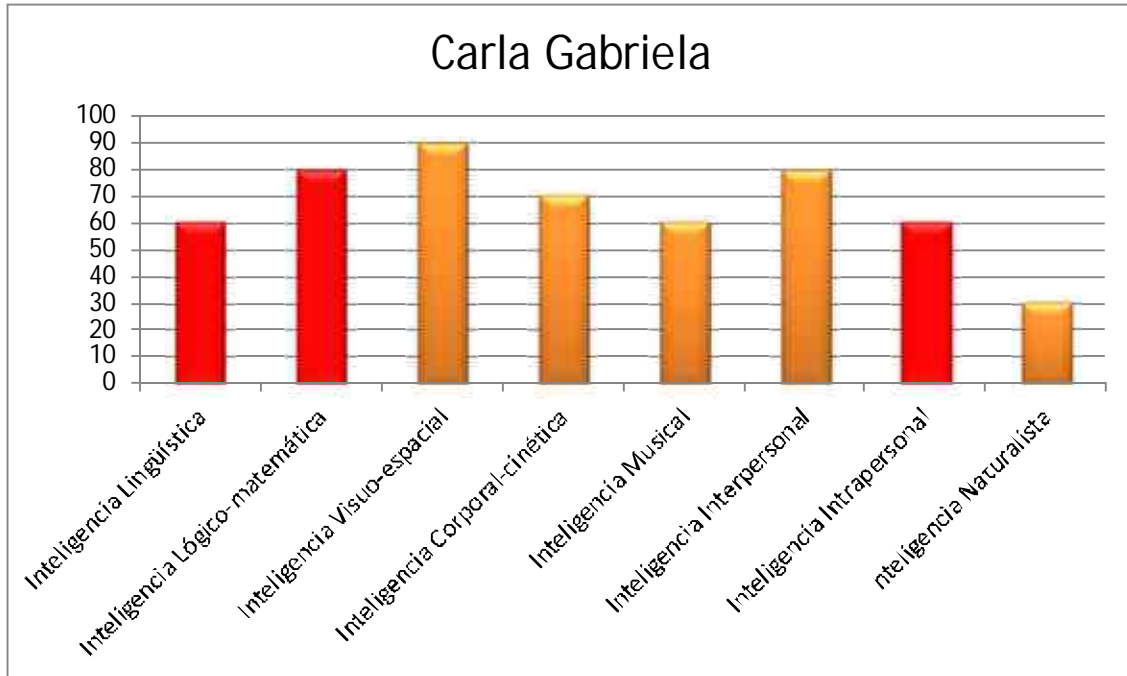
Estamos en contacto.

Saludos Victoria, antes que nada te agradezco mucho por los artículos que me has enviado, me han sido de utilidad para aterrizar más mi proyecto en cuanto a los aspectos técnicos y estrategias para descentralizar el arte de los recintos de arte.

Desafortunadamente debido a la entrega de trabajos finales no he tenido tiempo de asistir al taller de foto y por ende a la sesión del miércoles de la semana pasada, el viernes de esa semana me asomé como a las 10:15 pero me comentaron que ya te habías retirado, espero poder llegar mañana antes de las 10 a ver si te alcanzo para poder revisar los comentarios de mi bitácora.

Gracias y que estés muy bien.

Carla Gabriela – Deconstrucción de la Ciudad de México - (Octavo Semestre)



Estudiante de 24 años quien trabaja y estudia, impresiona como una persona alerta e inquieta. En su carpeta-proceso no logró demostrar la aplicación del MVM como detonador del pensamiento reflexivo, sin embargo, demuestra además de capacidad de utilización de la Inteligencia Lingüística, demuestra su capacidad para utilizar la Inteligencia Lógico-matemática y su capacidad descriptiva.

Por ejemplo en la página 2 de su carpeta-proceso escribe una lluvia de ideas y esquemas que establecen una estructura lineal para abordar la temática de su proyecto. En su narrativa y reflexiones descriptivas posteriores hace una breve mención de la satisfacción y fascinación que le causa su temática.

Deconstrucción Jacques Derrida

- Heidegger -

La ciudad de México se construye a partir de la destrucción de lo anterior, así ha sido siempre, desde su fundación.

Construcción ↔ Destrucción

El proyecto es sobre la arquitectura de la ciudad de México, ¿Qué es lo que me atrae de este tema? Es la manera en la que la C. de M. se presenta, es decir esas formas, planos, líneas, etc.

Trabajar en este proyecto me trae satisfacción y me emociona, es decir que a mí me maravilla la C. de M. sus formas.

Hay una razón por la cual la C. de M. es como es, como en todo en la vida hay una razón, en la C. de M. es su construcción, su historia y la gente que vive en ella.

¿Cuáles son estos factores?

Construcción

Historia: la ciudad de México se construye a partir de la destrucción, históricamente (su arquitectura) está marginada, está expuesta al capricho del tiempo. En la conquista, por ejemplo, se construyó sobre el edificio (hasta ese entonces) emblemático del poderío político de aquella civilización, marcaba una nueva etapa de la C. de M., entonces en él, sangriento un golpe ideológico para lo que ahí habitaban, ahora sólo un símbolo, es lo que se conserva de ese hecho histórico en particular. Memoria histórica no es que sin el edificio no existiera dicha memoria pero se conserva como un signo constante. Ahora ese edificio es parte de nuestro patrimonio cultural.

La historia de esta ciudad continúa bajo el mismo estigma, poder político en un distrito federal.

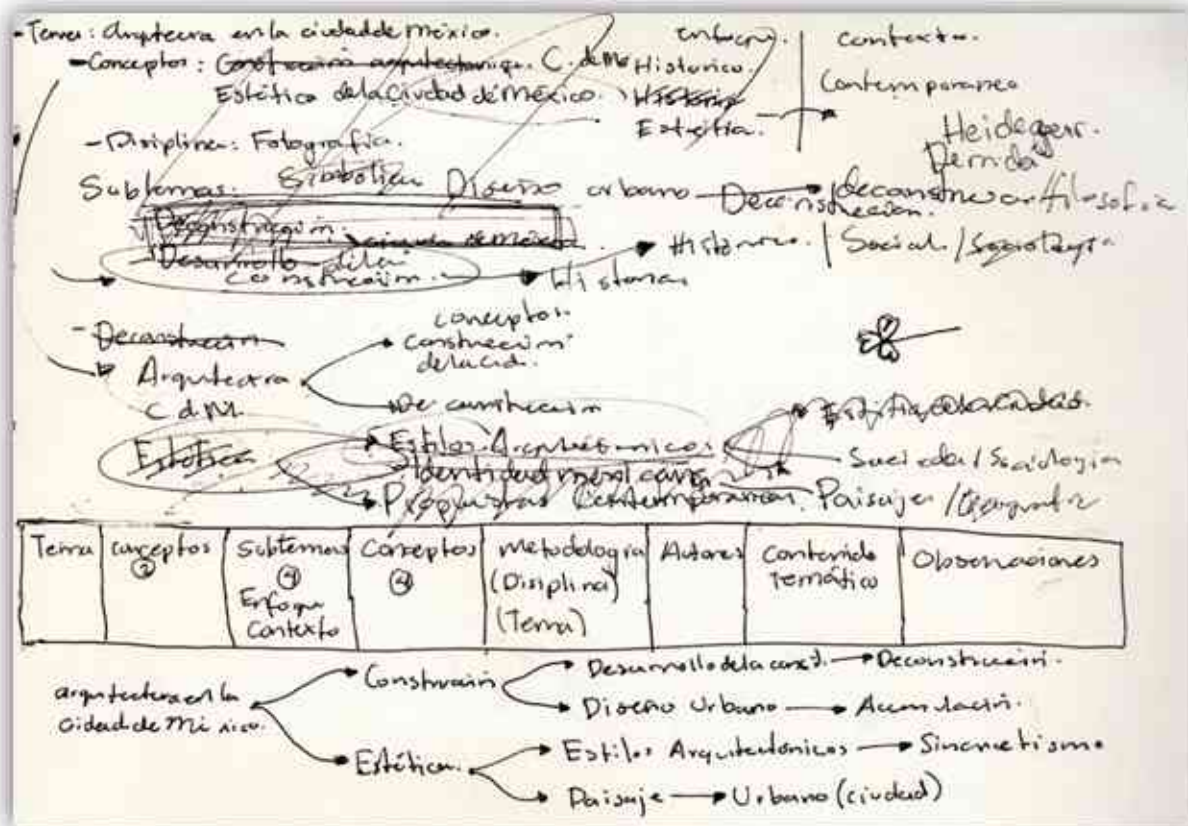


Figura D.70. Pág. 2. Carpeta-proceso de Carla

En las opiniones vertidas por Carla en el instrumento de evaluación que se aplicó al final del curso ella manifestó con relación a las ponencias y presentaciones Todo fue excelente, pero al principio me pareció algo confuso; en sus opiniones relacionadas al curso en general indicó: Todo fue excelente, muchas gracias y una disculpa por no ser regular en la asistencia.

ANEXO E

Video de resumen de uso del MVM como herramienta del proceso creativo y el proceso plástico

http://youtu.be/c9_dbDnuVfg

Video de cuestionamiento combinado o complejizado a través del Modelo de Cuestionamiento de Ventanas Múltiples

<http://youtu.be/EgMq2Pf2BY4>

Blog de Cuestionamiento Múltiple utilizado en el Curso-Piloto

<http://cuestionamuchoblogspot.mx>