



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO

FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

**PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE,
DESDE LA CONSTRUCCIÓN METACOGNITIVA,
EN ALUMNOS DE LAS LICENCIATURAS DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN
VISUAL Y DE ARTES VISUALES
DE LA FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO - UNAM.
ESTUDIO EXPLORATORIO.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA:

MTRO. LAURO GARFIAS CAMPOS

DIRECTORA DE TESIS

DOCTORA MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN
(FAD)

SINODALES

DOCTORA LAURA CASTAÑEDA GARCÍA
(FAD)

DOCTOR FERNANDO ZAMORA ÁGUILA
(FAD)

DOCTOR FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ
(FAD)

MATRA. MARÍA SOLEDAD ORTIZ PONCE
(FAD)

MÉXICO D.F., DICIEMBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.



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

**PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE,
DESDE LA CONSTRUCCIÓN METACOGNITIVA,
EN ALUMNOS DE LAS LICENCIATURAS DE DISEÑO Y
COMUNICACIÓN VISUAL Y DE ARTES VISUALES
DE LA FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO - UNAM.
ESTUDIO EXPLORATORIO.**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN ARTES Y DISEÑO
PRESENTA:

MTRO. LAURO GARFIAS CAMPOS

DIRECTORA DE TESIS
DOCTORA MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN
(FAD)

SINODALES
DOCTORA LAURA CASTAÑEDA GARCÍA
(FAD)

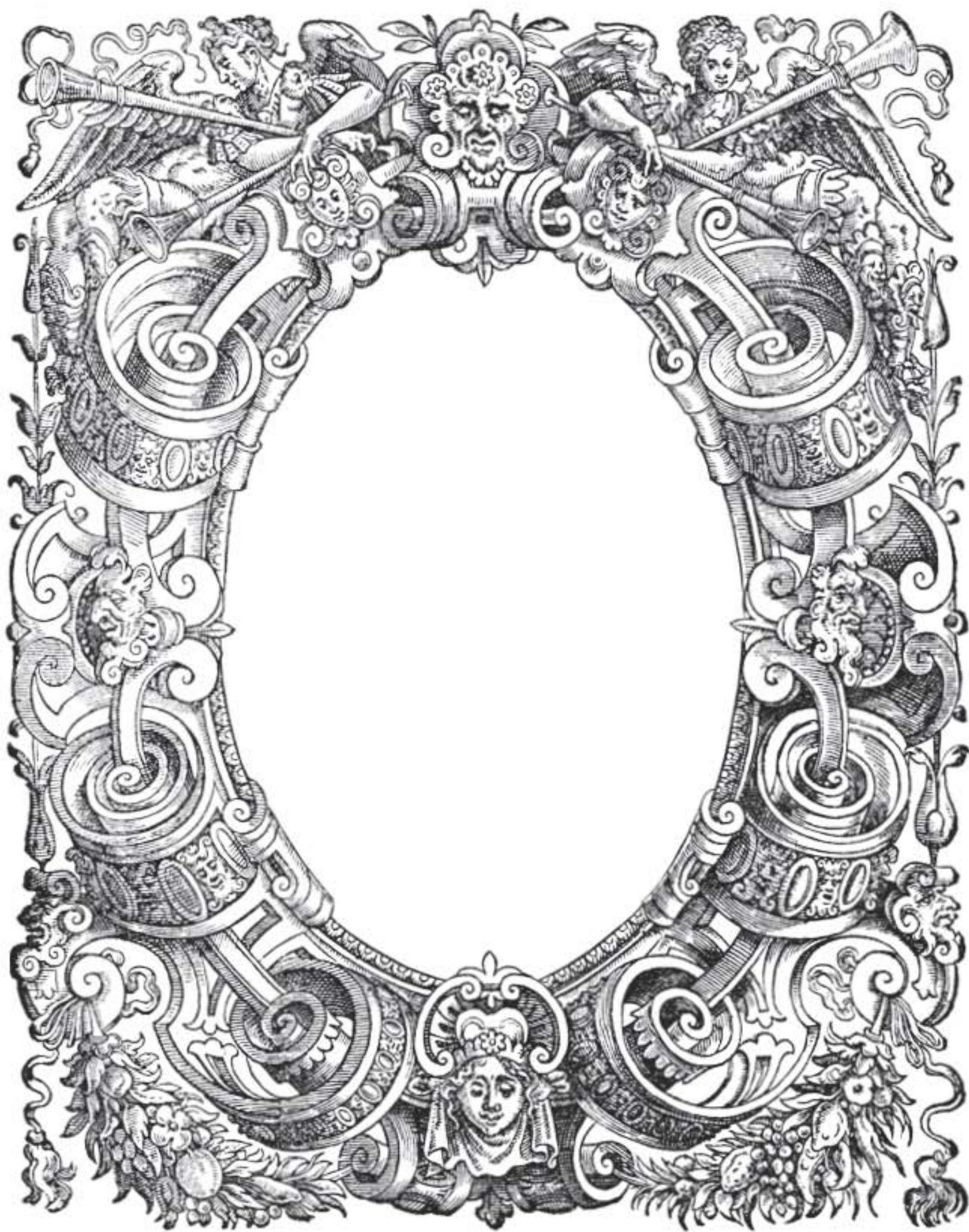
DOCTOR FERNANDO ZAMORA ÁGUILA
(FAD)

DOCTOR FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ
(FAD)

MATRA. MARÍA SOLEDAD ORTIZ PONCE
(FAD)

MÉXICO D.F., DICIEMBRE DE 2015

UN/M
POSGRADO
Artes y Diseño



*Ya es tiempo que digamos lo poco que
tenemos que decir, pues mañana nuestra
alma se hace a la vela.*

YERGOS SEFERIS



CUENTO BREVE

- ¿Ya sabes lo que se dice de los maestros?
- No, no lo sé.
- Dicen que, después de que fracasaron en la vida, ahora se dedican a enseñar.
- Y, ¿sus alumnos que opinan de eso?
- Nada, solo alzan los hombros, y en silencio se retiran para imaginar cómo deben ellos entonces aprender.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera particular a la doctora María Elena Martínez Durán, por la dirección y el acompañamiento que me dedicó con sus versadas aportaciones y gratas charlas, que compartimos en la mejor armonía y comunicación en cada uno de los espacios de la FAD.

A la doctora Laura Castañeda García, por sus acertados comentarios y especial sensibilidad hacia el proceso y la forma de la investigación, así como por su atención, aprecio e infinita paciencia.

Al doctor Fernando Zamora Águila, por las valiosas ocasiones que me destinó con participaciones que enriquecieron, de manera efectiva, cada parte del trabajo.

A la maestra María Soledad Ortiz Ponce, por sus puntuales observaciones, finas atenciones, interés por el tema y por compartir sus afanes académicos.

Al doctor Felipe Mejía Rodríguez, que compartió con generosidad sus conocimientos, experiencia y aprecio por el aprendizaje en la FAD.

A todos ellos les agradezco de manera entrañable el tiempo que invirtieron para leer esta investigación y trazar sus contribuciones de manera profesional y edificante; reconozco su calidad humana y admiro su trabajo y compromiso con la UNAM.

A la doctora Eugenia Lucas Valerio por su inapreciable guía, trabajo compartido y valiosa amistad.

Al maestro Ricardo Camacho Segura por compartir su sabiduría y amistad.

A la comunidad de la FAD, fuente de inspiración y reto provocador de emociones y generación de conocimientos, en especial de aquellos alumnos entrevistados que confiaron sus testimonios; de los alumnos que apoyaron en la aplicación de cuestionarios, y de los compañeros docentes que aportaron sus saberes. A todos ellos con los que comparto el interés en el tema, la crítica al propio desempeño y la preocupación por nuestra facultad.

DOCENTES:

Jorge Álvarez Hernández, Silvia Barragán de la Torre, Juan Calderón Salazar, Norma Calette, Carmen Gallegos Vargas, Lina García Ramírez, Tomas González Dávila, Elba Hernández Gil, Juan Manuel Juárez Reyes, Juan Carlos Mercado Alvarado, David Mijangos Fernández, Jorge Novelo Sánchez, Gabriel Ortega Valadéz, Miren Piña Vázquez, Ingrid Reinhold, Florida Rosas López, Diana Salazar Méndez, Abel Sánchez Castillo, Juan Manuel Sánchez González, Mario Iván Silva Díaz, Gerardo Solache Valdivia, Sandra Soltero Leal, Zaira Torres Ambríz, Clotilde Ventura Uribe y Adán Zamarripa Salas.

ALUMNOS APLICADORES:

Diego Andrade García, Diana Carbajal López, Elizabeth Flores López, Fabiola González Ostiguín, Pilar Mejía Buenfil, Álvaro Villegas Mendoza y Esteban Ramírez Torres.

ALUMNOS ENTREVISTADOS:

Anel Aguilar, Elizabeth Alarcón, Rosario Badillo, Verónica Balbuena, Evelyn Carrasco, Iván Chaparro, Eréndira Chávez, Mario Alejandro Cortés, Odair Cruz, Ariadna de la Cruz, Aline Delgado, Alejandro Isaí Domínguez, Diana García, Nancy García, Dulce Ferreira, Noemí Gallegos, Jimena Godínez, Brenda González, Daniela González, Itzel González, Carolina Guerrero, Daniela Gutiérrez, Valeria Gutiérrez, Octavio Jiménez, Abigail Leal, Mariana Lecanda, Arturo López, Miriam Lorenzo, Mariana Martínez, Mónica Martínez, Ricardo Martínez, Lorena Mejía, Raquel Mejía, Laura Méndez, Aisslin Mendoza, Ingrid Menocal, Brenda Monroy, Evelyn Moreno, Alma Morales, Uriel Nieto, Antonieta Nieves, Diana Ortiz, Ana Pulido, Belén Ramírez, Yair Ramírez, Shari Regalado, Sara S. Reyes, Karen Reyes, Luisa Rivera, Omar Roa, Ileana Rodríguez, María Rojas, Andrea Salazar, Stefanie Salinas, Mariana Sánchez, Daniela Suárez, Lilia Vázquez, Harumi Vázquez, Estefanía Velázquez, María Fernanda Venegas, Diana Vilchis, María Yancort, Luz Yáñez, Ana Yáñez y Carlos Zavala.

ALUMNOS ENCUESTADOS:

300 anónimos.

Un especial agradecimiento al licenciado Leonardo Bravo Mercado cuyas observaciones profesionales al texto resultaron fundamentales; a Ximena Mojica y Peña, David Mondragón Ramírez y Álvaro Villegas Mendoza que se ocuparon de la forma y edición de este documento, y a Alejandra Valenzuela Marín por su correcta orientación y comprometido trabajo.

A la FAD - UNAM que me ha permitido compartir treinta y seis años de fecunda labor.



DEDICATORIA

A la memoria de mis padres José y Angelina, y a Tota.

*A mis hermanos Francisco, Ricardo, María Eugenia y
José Luis.*

*A los del gaterío: Raúl, Estela, Francisco, Rodrigo,
Andrea, Maribel, Lourdes, José, María y Ana.
Compañeros de viaje.*

A Osina y su onírica existencia.

*Y todas aquellas personas con las que, de alguna
manera, en diversos tiempos y lugares, nos hemos visto
involucramos en asuntos educativos.*

ÍNDICE

PRÓLOGO	21
INTRODUCCIÓN	25
Antecedentes	29
Planteamiento	32
Justificación	35
Supuesto Hipotético	37
Objetivo general	38
Objetivos operativos	38
Marco teórico	39
Metodología	42
CAPÍTULO 1 UNA HISTORIA BICENTENARIA	45
La conquista de México	49
La Academia de San Carlos	52
Del Barroco al Neoclásico	54
La Independencia	56
El Imperio	58
La República	60
El Porfiriato	63
La Revolución Mexicana	66
EL México post-revolucionario	70
La Época Moderna	73
La Época Contemporánea	77
La Época Actual	91
Siete dimensiones en la historia de la FAD	103
• Tabla 1	104

CAPÍTULO 2 LA METACOGNICIÓN Y OTRAS CONSTRUCCIONES TEÓRICAS 107

Nota	111
El conocimiento	113
El aprendizaje	119
El alumno	126
La inteligencia	129
El proceso	131
Las estrategias	132
Los paradigmas educativos y el aprendizaje	134
El aprendizaje es personal y una construcción compleja (Jean Piaget, 1896-1980)	134
El aprendizaje también tiene carácter social (Lev Semynovich Vigotsky, 1896 – 1934)	137
El aprendizaje significativo (David Paul Ausubel, 1918 - 2008)	139
Aprendizaje y memoria (Jhon Robert Anderson, 1947)	142
El deseo por aprender desde el psicoanálisis (Sigmund Freud, 1856 – 1939 y Jaques Lacan, 1901 – 1981)	145
El aprendizaje desde la perspectiva de la Gestalt (Max Wertheimer, 1880 – 1943)	148
Teoría de las representaciones sociales y aprendizaje (Serge Moscovici, 1921)	151
Aprendizaje Situado y Enseñanza Situada (Jean Lave, Etienne Wegner 1952 y Frida Díaz Barriga 1955)	154
• Tabla 2 Fundamentos teóricos considerados en la investigación	158
La autorregulación	164
Las metas (más allá)	166
La metacognición	168
• Tabla 3 Aproximaciones a la metacognición	176
La metacompreensión	179
• Tabla 4 Aproximaciones a la meetacompreensión	182
La metaatención	186
• Tabla 5 Aproximaciones a la metaatención	190
La metaobservación	193
• Tabla 6 Aproximaciones a la metaobservación	195
La metamemoria	198
• Tabla 7 Aproximaciones a la Metamemoria	202
La metalectura	205
• Tabla 8 Aproximaciones a la metalectura	207

La metaescritura	210
• Tabla 9 Aproximaciones a la metaescritura	213
La metaignorancia	216
• Tabla 10 Aproximaciones a la metaignorancia	219
La andragogía	221
• Tabla 11 Aprendizaje para adultos	225

CAPÍTULO 3 EL PROCESO

Nota	231
Primer instrumento de aproximación. Confirmación del problema.	235
• Cuadro 1 Primer instrumento de aproximación: El conocimiento.	236
• Cuadro 2 Propósito de la pregunta	237
• Cuadro 3 Criterios de ponderación cuestionario: “Conocimientos y aprendizaje en la ENAP”	238
• Cuadro 4 Conclusiones del primer instrumento aplicado a los alumnos	239
• Cuadro 5 Insumos obtenidos para la construcción de los siguientes instrumentos / comentarios	240
• Cuadro 6 Conclusiones sobre el instrumento aplicado a docentes	242
Segundo instrumento de aproximación. El problema a la luz de la teoría.	243
• Cuadro 7 Segundo instrumento de aproximación: El aprendizaje en la tesisura de la opinión y lo formal	244
• Cuadro 8 Aproximaciones correspondientes al segundo instrumento. Respuesta conclusiva de cada reactivo después del trabajo de media de porcentajes. Respuesta posible en el marco de la metacognición.	246
• Cuadro 9 Conclusiones correspondientes al segundo instrumento. Ocho acercamientos que reflejan los postulados teóricos.	249
Tercer instrumento de aproximación. El aprendizaje tiene categorías desde la mirada docente.	256
• Cuadro 10 Comentarios de las categorías.	257
• Cuadro 11 Concentrador del tercer instrumento	258
• Cuadro 12 Aproximaciones realizadas al tercer instrumento.	259

• Cuadro 13 Análisis de las encuestas al tercer instrumento (dibujo)	264
• Cuadro 14 Análisis de las encuestas del tercer instrumento (fotografía)	266
• Cuadro 15 Análisis de las encuestas del tercer instrumento (audiovisual)	268
• Cuadro 16 Primeros acercamientos y comentarios al tercer instrumento	270
• Cuadro 17 Conclusiones de los cuestionarios del tercer instrumento	274
Cuarto instrumento de aproximación. El aprendizaje en la voz de los alumnos.	275
• Cuadro 18 Insumos relevantes en las entrevistas; primeros acercamientos y comentarios.	276
• Cuadro 19 Afinidades semánticas y conceptuales.	294
• Cuadro 20 Aprendizajes en el alumno que se ubican en el marco de la construcción metacognitiva relacionados con base en los ocho principios teóricos.	295
• Cuadro 21 Aspectos ubicados en el marco de la construcción metacognitiva.	306
• Cuadro 22 Elementos recuperados en el marco de la taxonomía de Robert Marzano	316
• Cuadro 23 Aspectos finales que expresan la representación que sobre aprendizaje se encontró en la investigación.	326

CONCLUSIONES 335

• Cuadro 24 Conclusiones sobre la autorregulación del aprendizaje en el marco teórico.	335
Descripción formal del proceso de exploración.	346
Descripción personal. El crecimiento del investigador.	351
Líneas de investigación sugeridas. Una visión prospectiva.	355
Propuestas. Compromiso de acción.	356
• Cuadro 25 Visión gráfica del proceso de investigación	357

REFERENCIAS 359

ANEXOS 371

PRÓLOGO

La idea de que, tanto la educación como las cosas materiales definen al individuo exitoso y al grupo al que pertenece, ha cobrado especial fuerza en nuestros días.

-Qué sabes y qué tienes- parece ser el punto.

No cabe duda de que las personas están ávidas por recibir educación porque la sociedad actual estigmatiza, como nunca, a la ignorancia y a la pobreza. Quizá por este sentir la matrícula estudiantil se encuentra desbordada en las instituciones educativas públicas; por otro lado, las instituciones particulares se multiplican rápidamente y un sin número de academias que ofertan todo tipo de formación operan en los lugares más remotos del territorio nacional. La competencia por obtener un mejor sitio en las escuelas cobra dimensiones insospechadas y, el no quedar en el lugar imaginado, genera grandes decepciones en los contendientes.

Quizá por ello las agrupaciones educativas buscan incansables un mejor sitio, no solo en la sociedad inmediata, además apuntan hacia la comunidad internacional, incluso, también pugnan por un espacio prospectivo en el imaginario humano globalizado y otro acuñado en la naturaleza con razones de sustentabilidad y cuidado del medio ambiente. A pesar de tener garantizada su cuota matricular, abandonan en ese frenesí de competencia, la exploración de sí mismas y, preocupadas únicamente por lo exógeno y por la necesidad de garantizar su presencia, al obtener a los mejores alumnos, han dejado de mirarse críticamente. Pierden la oportunidad de rectificar y solidificar su estructura para poder representarse con seguridad. Un riesgo posible que corren y amenaza con derrumbar lo que actualmente, poco o mucho, han construido.

A cambio de ello, y en este complejo andar, construyen representaciones sociales cuyo tejido no siempre resulta estable y los discursos dispuestos son apuntalados con ficciones que, en el mejor de los casos, se apoyan con datos históricos pero deshilvanados entre sí y entre la reflexión formal. De esta manera, los miembros de las comunidades escolares tienden a rechazar aquellos intentos de búsqueda que puedan generar dudas sobre sus representaciones. Más aún, si son pesquisas que lleven un método cercano a la ciencia que pudiese hacer tambalear sus formas y fondos como grupo educativo, y anunciar que sus principios y prácticas no se sostienen y que su estructura y sus ideales podrían venirse abajo. Por lo que rápidamente cierran filas, acuden de manera inconsciente a sus intuiciones, anécdotas, costumbres, experiencias personales y grupales, y a toda una serie de creencias ingenuas que sustentan en narraciones cuyo

paso por el tiempo son enriquecidas de tal forma que ya no se parecen a los originales. Se afianzan a la opinión pública positiva que lograron con anterioridad y se escudan en las tradiciones y valores del pasado; refuerzan sus construcciones discursivas para sortear los argumentos imaginarios y reales que piensan serán vertidos en su contra; se convierten en auto gestoras de su invulnerabilidad. Su discurso cambió paulatinamente y, paradójicamente, resultó fortificado con argumentos y metáforas que permearon exitosamente en las comunidades hasta consolidarse como verdaderos.

Esta paradoja de la vida donde la educación se resiste a las formas educadas de actuar se inclina a suprimir lo real. Se tornan más que en comunidades educativas en linajes que apuntalan lo que les representa en detrimento de la cercanía a la verdad.

Todo lo anterior permite preguntarse, qué tanto el estudio interno de una entidad podría ser bien recibido por sus integrantes. Asimismo aparece la duda sobre la objetividad del miembro o del grupo que se atreva a llevarlo a cabo. Se ha visto que cuando surgen estudios críticos, los expertos de la institución rápidamente se aplican, unos para defenderlo y otros para desacreditarlo. Lo bueno de todo ello es que la desestabilización que se pueda experimentar llevará a todos a un mejor sitio.

Este escrito es la labor del integrante de una institución educativa que decidió observarla con humildad y respeto; es la versión de un trabajo de investigación con pretensiones de formalidad científica cuyo propósito fue explorar, con otra mirada, el interior de su propia comunidad. Observar el fundamento y razón de ser, dónde es depositado todo el proyecto escolar y el éxito institucional, es decir, observar los procesos de aprendizaje que, aparentemente derivados de la enseñanza pueden, sin lugar a dudas, signar el futuro de la propia Institución. Éste es el relato:

Es una investigación de corte interpretativo que buscó captar y conocer el sentido que los actores (alumnos) otorgan a sus acciones (de autorregulación en sus actos cognitivos); que combinó alternativas metodológicas de la investigación educativa como la investigación etnográfica, estudios exploratorios, aspectos de la investigación – acción y de las representaciones sociales como una nueva forma de investigar la realidad escolar. Saber de los “miembros de una comunidad educativa sobre ellos mismos y sobre los fenómenos que acontecen dentro de la escuela” (Muruetta. 2004: 85).

Es una de las primeras investigaciones de corte educativo realizadas en la Facultad de Artes y Diseño (FAD) donde se elaboraron reflexiones iniciales derivadas de observaciones profundas y prácticas exploratorias, con lo que se pudo ratificar la problemática y generar una propuesta de aproximación; construir el supuesto hipotético que versó en torno a la autorregulación de los aprendizajes en el marco de la metacognición. Se indagó un marco teórico, estableció el contexto y diseñó los instrumentos pertinentes con cuestionarios estructurados. Fueron aplicados a la selección de informantes e interpretados para visualizar conclusiones parciales y, a partir de los resultados, se realizaron entrevistas temáticas y abiertas de forma individual y grupal. Para la recogida de datos en cada instrumento se procedió a la transcripción lineal y adaptación comprensible.

Las respuestas fueron contrastadas con los principios teóricos derivados del pensamiento pedagógico de autores seleccionados en el marco del constructivismo educativo, así como con los fundamentos de la metacognición (mismos que también aplicaron para la construcción de los ítems de los instrumentos). El momento de las conclusiones finales permitió decir que existen elementos de aprendizaje autorregulados en los alumnos. Pero esta conclusión se ve con reserva ya que estos hallazgos no fueron ubicados en un número significativo de ellos. Se considera que, con los resultados obtenidos, se pueden iniciar diagnósticos y reflexiones sobre la forma en que aprenden los

alumnos para que, en otro espacio de trabajo, sea posible diseñar materiales orientados al aprendizaje metacognitivo propio del área, autónomo, situado y a distancia. Las líneas de investigación generadas al final permitirán ampliar, en estudios y prácticas posteriores en el horizonte de esta investigación, propuestas interdisciplinarias para atender el aprendizaje en los alumnos y a los modelos de enseñanza en los docentes.

La introducción contiene la construcción del objeto de estudio y comprende la introducción, antecedentes, planteamiento, justificación, supuesto hipotético, objetivos, visión del marco teórico y la metodología empleados. El lector encontrará un panorama general de la investigación que incluye el qué, por qué, para qué y cómo de la investigación. No solo es la problemática, es una visión de la investigación y sus conclusiones. Su lectura ubicará al lector y le permitirá conocer la generalidad del trabajo.

En el primer capítulo se expuso de manera sucinta el marco contextual en el que se describe la historia de la FAD para que el lector tenga una visión histórica y, a través de una narrativa ligera, pueda conocer algunos momentos de la linealidad del tiempo que influyeron en el devenir de la institución. Con la lectura del capítulo, visualizará desde la perspectiva de este trabajo a la institución y a sus actores. Es una síntesis ágil y entretenida que no está referenciada de manera abundante pues no es un estudio de corte histórico. Se incluyeron algunas anécdotas que enmarcan cada época. Derivado de este primer escrito el lector encontrará en el Anexo 8 un cuadro que, procedente y enriquecido de una investigación anterior¹, expone las reflexiones hechas sobre lo que pudo ser el aprendizaje en cada uno de esos momentos. Es una construcción que aporta para la investigación y para la comunidad de la FAD, abierta al que desee opinar y enriquecer esta visión.

El segundo capítulo correspondiente al marco teórico se construyó con los principios formales apoyados en el pensamiento pedagógico de algunos autores como: Piaget, Vigotzki, Ausubel, Freud, Lacan, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Frida Díaz Barriga, que dieron cauce a la investigación y sentido a la interpretación de los datos obtenidos. Se realizó una síntesis de cada aspecto teórico para decantar los elementos específicos aplicables al propósito de la investigación, mismos que se utilizaron en la construcción de ítems para los cuestionarios así como de insumo de interpretación. Permitieron la triangulación donde la problemática cobra dimensión y sentido en la teoría y se establece el método para obtener respuestas con base en estas luces. Si bien pudiese parecer extenso el marco teórico, pues se desarrollan también los aspectos teóricos sobre la metacognición y la andragogía, en realidad contienen lo esencial, y su lectura permitirá comprender el sentido de interpretación que se le dio a las respuestas de los instrumentos aplicados.

El tercer capítulo pertenece al proceso metodológico donde se exponen todos y cada uno de los pasos seguidos tales como el diseño, aplicación e interpretación de los instrumentos. El lector advertirá una serie de cuadros surgidos de todo este devaneo reflexivo. Cada uno de ellos es correspondiente al momento de la investigación, refleja el recurso teórico empleado, las respuestas obtenidas en cada instrumento como encuesta y/o entrevista, los comentarios reflexivos preliminares realizados así como una serie de conclusiones parciales y conclusiones finales. Es importante mencionar que en los anexos de la investigación se podrá consultar la estructura de los cuestionarios, la transcripción de las respuestas a las entrevistas así como datos generales y algunos comentarios parciales que corresponden a esta serie de cuadros.

¹ Representaciones Sociales sobre la Investigación de los Docentes de la Carrera de Diseño y Comunicación visual de la ENAP – UNAM. Tesis de maestría. Garfias, L. (2007). CESE. México.

Las líneas de investigación son una lista de enunciados que si bien no son del todo factibles de realizar como un esfuerzo personal, sí parecen posibles desde un esfuerzo colegiado e institucional. Se tiene la seguridad de que este trabajo de investigación, que representa los primeros esfuerzos de la comunidad académica de la FAD por reflexionar sobre el fenómeno educativo, serán de inspiración para otras iniciativas.

Las conclusiones de la investigación, resultado del proceso de construcción paulatino y reflexivo sorprenderán al lector, pues aunque se detectó que la autorregulación está presente en los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, existen situaciones que pudiesen matizar de manera significativa lo dicho. La forma de leer las conclusiones finales de este trabajo es consultando los cuadros (del nº 1 al 22) pues en ellos se encuentra la sustancia correspondiente de cada instrumento aplicado. Todos y cada uno de ellos representa un momento, aspecto, línea y perspectiva teórica de la investigación que arrojó aportes conclusivos importantes, donde un cuadro dio paso a otro, pero ninguno de ellos perdió la originalidad, magnitud e independencia de su aportación.

La lectura individual dará al lector un panorama de conclusiones parciales respecto al propósito de la investigación, pero suficientes como elementos concretos de análisis y reflexión que serán de interés pues estos hallazgos, aparentemente iniciales, hablan por sí mismos y podrían ser idóneos como material de trabajo. Se considera que el lector estará satisfecho si hace esta lectura separada pues el diseño de esta contribución contempló que pudiese ser examinada de manera fragmentada.

Ahora que si el lector decide hacer una revisión completa de los cuadros, obtendrá el panorama general de la investigación por lo que se le invita a consultar también los anexos que contienen los cuestionarios en su formato original de trabajo, la transcripción de las entrevistas y algunos datos expresados en números y porcentajes pero, sobre todo, hacer la revisión de los cuadros sinópticos de los soportes teóricos y del marco contextual, para tener el horizonte completo y poder unir sus reflexiones con este delicado puente donde teoría y método se ligan a la intención de indagar y a la experiencia del investigador, y que le permitieron hilvanar la expresión de la realidad y la problemática planteada con el resultado del análisis y las conclusiones a las que llegó; es decir, que el lector podrá obtener la comprensión del proceso de investigación desde la construcción formal.

Finalmente se aclara que la posición al escribir esta investigación, siempre fue con sumo respeto en lo concerniente a las diferencias que pudiesen surgir de la naturaleza propia de las mujeres alumnas y profesoras y de los hombres alumnos y profesores; sus aportaciones siempre tuvieron el mismo peso y densidad. Por ello, y para evitar la sobrecarga tipográfica que significaría hacer la diferenciación al nombrarles, se optó por emplear el genérico clásico de “alumno” y de “docente”, en la inteligencia de que representa con igualdad a las mujeres y hombres. Asimismo se aclara que todo el tiempo se utilizó el término de “alumno” al hacer referencia a las mujeres o a los hombres matriculados en la FAD; de frente al de “estudiante”, que será aquella o aquel que estudia sin que necesariamente pertenezca a una institución educativa.

MTRO. LAURO GARFIAS CAMPOS

INTRODUCCIÓN

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Algo que persiste en la educación universitaria y que tiene que ver con la falta de autocrítica es la ausencia de estrategias que respalden a los procesos de aprendizaje autónomo como una habilidad del pensamiento complejo en los alumnos. Se apuesta a la enseñanza centrada en la figura del docente y la apropiación de contenidos específicos y la reproducción de estos por parte de los alumnos. El docente permanece en el centro del fenómeno educativo y el alumno continúa en el perímetro como receptor de información, conocimientos y, en el mejor de los casos de saberes esenciales.

“ (El) maestro muestra los saberes desde arriba, los alumnos anotan, efectúan algún ejercicio ad hoc, memorizan y hacen el examen correspondiente. Luego todo se va al olvido y poco queda útil para la vida del educando ” (Domínguez, 2004:5)

Al alumno poco o nada se le estimula para que desarrolle procesos de aprendizaje especializados tales como las habilidades de observación dirigida, el formular preguntas sobre los sucesos, generar explicaciones de lo que ocurre o emprender proyectos para aplicar lo aprendido. Tampoco se le motiva el cuestionarse constantemente sobre su propio quehacer, sobre las relaciones con los demás compañeros, sobre el desempeño de sus docentes y sobre el entorno con y en el que aprende. No se le permite la exposición a la incertidumbre como detonador del conocimiento y se le niega la libre creatividad y la argumentación como herramienta, por decir de algunos. Se le mantiene aislado ocupado en aprender parcelas de contenidos y la “práctica no se extiende al contexto real sino que se reduce a consolidar los significados y los propósitos del conocimiento sin confrontarlos con la realidad” (Sánchez, 2002).

Las capacidades cognitivas y actitudinales del alumno que pudiese tener no se estiman y reconocen por parte de los docentes, quienes otorgan más atención al cum-

plimiento de los programas y sus contenidos, muchas veces obsoletos. Se pierde así un potencial innato de habilidades para seguir aprendiendo. El resultado catastrófico es la adquisición de conocimientos y prácticas de bajo nivel de complejidad con los que no podrán tomar y sustentar decisiones educativas importantes como, en primera instancia, hacerse responsables de sus propios procesos de aprendizaje y, después, la de adquirir herramientas eficientes y eficaces enfocadas al desarrollo en el campo profesional y para la vida misma. Queda así dibujado un primer esquema que contiene la imagen del docente educador y la del alumno receptor, unidos por una dinámica denominada proceso de enseñanza – aprendizaje, donde la máxima influencia del docente repercute en una mínima aportación del alumno al medio ambiente educativo.

Es necesario decir que la intención primigenia de esta investigación fue observar al profesor que trabaja en la Facultad de Artes y Diseño (FAD). Con este ejercicio se obtendrían reflexiones y sugerencias para abonar a su práctica docente; actividad todavía esencial en los escenarios educativos especializados en las artes y el diseño. Sin embargo, en las primeras diligencias se entendió lo multifactorial y complejo de la situación escolar y de sus actores por lo que se concluyó que, si el propósito de la investigación educativa es incidir en la educación para mejorarla, se tendría que iniciar por la pieza fundamental y prioritaria de este fenómeno: el aprendizaje y, en especial, el aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos, es decir, de su forma de estudiar, ya que “el estudio eficaz es el resultado del uso de estrategias eficaces de aprendizaje” (Pressley, 1987).

El aprendizaje da sentido a la educación. Es la acción que une a discentes y docentes en un proyecto escolar, de hecho, es considerado como una capacidad fundamental humana natural e imperativa en términos sociales. Esta esencialidad del aprendizaje permite que sea tema principal en la literatura actual, con enfoques multidisciplinarios de todas las áreas del saber orientadas hacia la comprensión de este fenómeno.

Si bien la escuela es la instancia diseñada por la sociedad para que, bajo la organización y normas establecidas previamente, sean impartidos los conocimientos correspondientes de cada etapa y especialidad, en los espacios escolares es generalmente favorecida la enseñanza sobre el aprendizaje. Se trabaja con base en las competencias del docente en detrimento de las capacidades y formas de aprender del alumno, este asunto educativo ha sido tratado por diversos autores como Bruner (1997), y se ve como una problemática compleja en la educación. Así, en un primer supuesto se puede decir que la idea de aprendizaje que el maestro ha forjado en su historia de vida y en su trabajo cotidiano profesional determina su forma de enseñar² y, en consecuencia, por la sinergia que se establece en el aula influye en la manera de aprender en los alumnos.

“el concepto de aprendizaje que un maestro posee, determina u orienta la forma de enseñar, así como en el estudiante regula su forma de aprender [...] “Los métodos de enseñanza que usan (los maestros) reflejan (sus) supuestos sobre el aprendizaje” [...] Las creencias y supuestos sobre la enseñanza, ya sean en la escuela o cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que la maestra tiene sobre el aprendiz” (Dávalos, 2006).

² Proceso que a lo largo de la historia de la educación ha probado ser una forma menos efectiva y en vías de superación.

De este modo el docente indica qué textos leer, cuáles ejercicios realizar, qué sitios visitar y qué actividades realizar; mismas que le permitirán establecer los criterios para evaluar. En el alumno son desestimadas sus opiniones y, por consiguiente, las posibilidades de poner en práctica las formas personales de aprender.

Hablar sobre la problemática del aprendizaje expone la influencia del docente en los procesos de aprendizaje del alumno, pero también pone en la mira, diríamos de forma principal, el compromiso del propio alumno sobre los aprendizajes que necesitará en la vida, pues “aprendizaje significa, por tanto, no solo adquirir conocimientos sino que incluye también aprender a buscar los medios (estrategias) que conducen a la solución de problemas” (Burón, 2002:94). Así, el desempeño del alumno se considera propósito de estudio principal de este círculo complejo y dinámico. Se valora que en el alumno está la clave del futuro de la educación cuando retoma con conciencia y responsabilidad de acción sus procesos escolares, entorno al aprendizaje y “descarga” de responsabilidad al docente.

“los alumnos aprenden mejor cuando la enseñanza de estas habilidades pasa de estar dirigida por el docente (con fuerte énfasis en el modelado y la práctica guiada) a estar dirigida por los propios alumnos (con independencia y autonomía)” (Dávalos, 2006:15).

Se puede pensar de que, en el nivel licenciatura, los alumnos cuentan con el andamiaje de estrategias orientadas, suficientes y adecuadas al acto de aprender que construyeron desde la educación básica hasta el nivel inmediato anterior, el bachillerato; sin embargo, en la práctica se aprecia que no son eficaces por que no las practican correctamente o, en el peor de los casos, carecen de ellas. Lo anterior constituye un serio problema para los egresados de licenciatura donde se aprecia ahora la crisis del sistema educativo nacional.

Destacan “los preocupantes problemas y resultados que obtienen los estudiantes durante su formación profesional, tales como: elevados índices de deserción y reprobación, bajas tasas de eficiencia terminal, rezago en el aprovechamiento escolar, inadecuación entre las características de los egresados y los requerimientos actuales que demanda el mercado de trabajo” (Ruiz, 1998:9).

El supuesto de que la forma en que alumnos adquieren conocimientos coincide con los atributos de los docentes y/o con la visión, misión y estrategias de la escuela, adquiere importante sentido. Esta problemática, sea quizá por insuficiencia de los aprendizajes generados en el núcleo familiar o en sus pasadas etapas escolares, será experimentada durante toda su vida con posibilidades, afortunadamente, de modificarse, por lo que debe ser atendida ahora en la universidad para ser superada. Desde otra posición es posible asegurar que las deficiencias en sus aprendizajes corresponden a factores orgánico - cognitivos donde, es necesario apuntar que, para las ciencias de la educación “el aprendizaje no está determinado, de forma absoluta, por los condicionamientos genéticos” (Canda, 2002: 27). Supondremos que la herencia no es fundamental, pero también existen factores de retraso y, a pesar de este posible déficit, el alumno permanece e incluso prospera en el sistema educativo general³, más no en licenciatura donde se espera que estos dos aspectos no se presenten.

³ La postura del investigador no desacredita, en ningún momento, el esfuerzo encomiable de los alumnos, considerados con habilidades especiales para aprender e incluirse en los sistemas educativos generales. Sin embargo, para el nivel de licenciatura, hay que decirlo, se requieren estructuras cognitivas de mayor nivel de organización y de exigencia.

Para reflexionar con mayor profundidad sobre el aprendizaje y acotar la extensión de la investigación, se consideró pertinente observar la o las formas con que aprenden los alumnos y dejar pendientes el papel del docente, el proyecto educativo de la FAD, el corpus de conocimientos y las relaciones entre los actores para líneas y proyectos de investigación futuros, es decir, posponer el estudio curricular para abordar la investigación desde el currículo de aula aunque, se aclara que ambos no dejen de corresponderse. Es necesario aclarar que se entiende absolutamente que esta problemática es un asunto multifactorial e interrelacionado, que no puede comprenderse sin sus contrapartes, pero para su aproximación se separó como objeto de investigación. Por lo que el propósito de estudio se centró en los procesos de autorregulación de los aprendizajes desde la perspectiva de la metacognición; de ello partieron los subsecuentes planteamientos. La aportación de la presente investigación son las conclusiones sobre el cómo aprenden y autorregulan sus aprendizajes los alumnos⁴ de la FAD, para proyectar acciones que puedan incidir en su provecho educativo. Con esta base se podrán atender los aspectos curriculares que miran hacia la práctica docente y la organización académica y administrativa como líneas de investigación posteriores a este estudio.

La comprensión de los procesos de aprendizaje escolar especializado en las artes y el diseño y la forma en que es autorregulado por los alumnos que estudian en la FAD es un campo de estudio poco atendido en la investigación generada por la propia institución y, los estudios que existen son de bajo impacto y se pierden entre la gran cantidad de publicaciones sobre el aprendizaje.



4 En este espacio de reflexión y con el fin de acotar la extensión de la investigación, el estudio se orienta a los estudiantes de Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual. Ello no excluye la posibilidad de realizar generalizaciones en el área y de hacer extensivas las conclusiones a otros campos de conocimiento y escenarios educativos.

ANTECEDENTES

La FAD cuenta con una gran tradición y trayectoria de más de 230 años en el escenario educativo mexicano. A pesar de que la formación de sus alumnos, binomio de la enseñanza y el aprendizaje, se puede considerar tradicional y constante con base en su proyecto escolar, lo cierto es que en fechas recientes experimenta cambios vertiginosos y significativos. Sin embargo, la reflexión de cómo aprenden los futuros artistas y diseñadores y, en consecuencia, el cómo enseñan los docentes en la actualidad, no ha sido realizada con suficiencia y formalidad, esto debe ser un aspecto de reflexión crítica de la FAD.

Es importante señalar que la enseñanza hoy en día (la FAD incluida) permite un espacio más amplio de actuación a las maneras con que se aprende, debido en parte, a la gran cantidad de herramientas tecnológicas disponibles y a las posturas teóricas y prácticas escolares que apuntan hacia el aprendizaje autónomo. Esta “autogestión” del aprendizaje modifica la figura del alumno estático - colector de información, a la del ser responsable y protagonista de sus procesos de apropiación y construcción de conocimientos.

De esta forma se depositan en él una serie de imaginarios y representaciones que lo ubican como el actor principal en las transformaciones escolares motivadas por los aprendizajes independientes. Por ello el impacto causado a los procesos educativos, en los diversos escenarios escolares, se supone importante pues aún no se han estudiado los efectos de esta llamada autonomía del alumno por aprender y que lleva a pensar que el aprendizaje debe revalorarse como un proceso complejo que requiere de mucho más atención, sobre todo en los sitios escolares especializados en la profesionalización, como los de la FAD que son enfocados a las artes y el diseño, donde la enseñanza tradicional ha prevalecido en el tiempo, con alcances didácticos, sin duda, pero donde esta ventana de oportunidad que se experimenta en el escenario educativo universitario sobre lo fundamental del aprendizaje, no ha sido valorada y establecida como una nueva forma de aprender o mirar hacia un método o modelo de aprendizaje propio para el área.

(Método) “concebido como un conjunto de acciones o actividades estructuradas, en mayor o menor grado. Conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes (y de los discentes) para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina (en este caso cualquiera de las que se imparten en la FAD, como el dibujo o la fotografía) apropiados a ciertos logros, en espacio y tiempo determinados con los recursos pertinentes” (Martín Molero, 1991:47).

Después de estas reflexiones iniciales incubadas en 34 años de trabajo docente, 30 en la FAD, el que escribe esto se obliga a cuestionarse constantemente sobre la eficiencia y eficacia de su práctica⁵, de manera crítica y apremiante, que insta a preguntar: ¿cómo aprehenden y aprenden los alumnos de la FAD? Lo siguiente era observar, con base en la investigación educativa, a los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los alumnos, ello permitió obtener insumos de reflexión para dar nuevas interpretaciones orientadas en construir propuestas que permitan resignificar el papel de los actores responsables de este proceso, con la intención de comprender y enfrentar, de forma individual, colegiada e institucional, los embates que las recientes posturas económicas y de consumo exigen de las instituciones educativas, como la FAD, de frente a la sociedad del conocimiento.

Como escuela bicentenaria, la FAD se ha enfrentado y adaptado al contexto político, económico, cultural, social y educativo de cada momento histórico que ha signado a la nación; así redimensionó su misión y actuación para mantenerse y, en muchos aspectos, consolidarse y crecer en el campo de la educación especializada en artes y diseño. Los cambios de fondo y adaptaciones realizadas en la FAD tienen que ver con todos sus componentes, tanto conceptuales, de contenidos, de recursos humanos, de infraestructura y contexto, es decir, con su proyecto escolar o, mejor dicho, su diseño curricular, al que se debe considerar

“como proceso y práctica que no se reduce al plan de estudios, sino que comprende varios momentos que interactúan entre sí; diseño, aplicación, seguimiento y práctica educativa, y con la convicción de que el currículo constituye un flujo ininterrumpido y en constante movimiento, importa entonces conocer las motivaciones y negociaciones intergrupales que dieron origen a una determinada estructura curricular y en general, las condiciones de carácter contextual que enmarcaron los acuerdos a los que se llegaron sobre la confección del plan y programas de estudio” (Ruiz,1998:68).

A pesar de los distintos momentos de mejora en la estructura curricular que se han dado a lo largo de la historia de la FAD, la opinión de su propia comunidad y de una parte de la sociedad externa⁶, expresa que la FAD tiene que evolucionar más rápidamente y valorar sus principios ya que sufre de la pérdida de competitividad, espacios y oportunidades, como nunca, ante los planteados para la educación superior inscrita en los escenarios globales.

Observar en el pasado y en prospectiva la problemática de la FAD es un ejercicio complejo de videncia y evidencia que conforma un corpus amplio que impone un recorte de hechos para su estudio, por lo que para esta investigación solamente se consideraron, en principio, aquellos relacionados con la forma en que los alumnos se apropian y construyen conocimientos, este aspecto permitió también ob-

5 Durante este tiempo muchas iniciativas sobre la práctica docente y el aprendizaje han sido diseñadas y experimentadas con resultados positivos, pero estos esfuerzos, casi siempre aislados con el grupo, fueron socializados en cursos y dinámicas de intercambio, pero ninguno,(,x) que se sepza(,) tuvo seguimiento y solamente impactó a ese grupo en ese espacio de tiempo – realidad. Fruto de ello la constante actualización y perfeccionamiento docente y el que se estudiara un posgrado en docencia y ahora esta investigación doctoral.

6 De acuerdo con las diversas encuestas expuestas en los diarios nacionales sobre la calidad de las licenciaturas, que reflejan una importante caída en el ranking internacional de la UNAM, misma que ostentó en 2005, estar entre los 100 primeros lugares.

servar de forma colateral las prácticas educativas tradicionales y cotidianas que los docentes mantienen vigentes.

Con base en ello se procedió a identificar, en primer lugar, la actuación de la comunidad, en el tiempo, para clasificarla en periodos y acotar ciclos, denominados en esta investigación dimensiones. Con este primer ejercicio de agrupación se pudo comprender, desde la perspectiva de esta investigación, el por qué los procesos escolares en la FAD son un asunto de gran complejidad para su estudio ya que permitió identificar la idea sobre lo que es considerado el compromiso, que como institución de enseñanza y de producción de arte y diseño, tuvo en las diversas coyunturas históricas. Esto hizo posible aproximar la orientación que, de las prácticas educativas en su momento, fueron asumidas por los estudiantes y docentes y el por qué se ha convertido en un caso pertinente de investigación⁷. A partir de esta clasificación se formularon múltiples preguntas en torno al escenario y sus actores; muchas de ellas abordaron el tema del aprendizaje y, de todo este universo se pudieron concretar interrogantes que llevaron a la pregunta central: ¿cómo aprenden los alumnos de la FAD actualmente?



⁷ Para leer estas siete dimensiones se pueden encontrar de forma amplia en el Anexo de la investigación. Se podrá consultar la construcción, reflexiones y preguntas generadas para esta investigación de las que se derivaron las preguntas centrales, así como un cuadro concentrador.

PLANTEAMIENTO

Con base en lo anterior se dirá que los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la FAD se basan, en primer instancia, en aspectos contextuales de corte histórico inscritos en el escenario social; también incluyen la forma de relación que los actores, discentes y docentes, llevan a cabo e imponen en la sólida y a la vez fina línea que los unen. Asimismo, quedan incluidas las formas de aprendizaje adquiridas en etapas de formación anterior, la influencia de la familia y los aspectos periféricos y de tipo psicosocial representados por la situación actual en el escenario nacional. Todo ello conforma la complicada estructura del proceso educativo que le singulariza, en especial el de aprendizaje, objeto de interés y estudio en este trabajo.

La reflexión sobre el cómo se llevan a cabo estos procesos es muy escasa y el Estado del Arte no arrojó datos al respecto, por lo que no se tiene registro del cómo aprenden los alumnos de manera individual, en grupos de estudiantes en activo o en los egresados⁸. Lo que se detectó al respecto es lo que se manifiesta de manera informal en pláticas aisladas entre grupos de docentes que, por valiosas que sean, no trascienden o impactan, pues el tema queda en los márgenes de la opinión personal, importante por su carácter experiencial, pero que no se logra teorizar y sustentarse en acciones que permitan la reflexión edificante. El trabajo de estas reuniones docentes no se formaliza en algún proyecto de investigación o por lo menos en un documento de registro del que se tenga conocimiento.

Si bien existen cursos y diplomados que abordan la temática del aprendizaje y de la enseñanza, la mayoría de los docentes no asiste y, los que acuden no reportan si aplicaron alguna estrategia. Tampoco se conocen trabajos derivados de investigaciones o socializados formalmente o quizá están en proceso. Hay que mencionar que en los últimos años se han organizado eventos académicos como coloquios y simposios derivados del Posgrado en Artes y Diseño y del Centro de Investigación – Producción y Estudios de la Imagen (CIPEI) que permitieron sacar a la luz trabajos importantes de investigación en lo que respecta a la reflexión educativa (entre esta dinámica es que se han expuesto los avances de esta investigación). Sin embargo, el resultado de las reuniones colegiadas que llegan a tratar al aprendizaje como punto central, son relatadas de manera superficial y, regularmente, en forma crítica negativa (“los estudiantes son

⁸ El rubro de egresados con lo que se cuenta en la FAD es apenas un registro y mediano seguimiento que se tiene de su quehacer profesional y que se base en la información que ofrecen las redes sociales.

muy flojos, no quieren aprender y hacer lo que se les indica”) y lo expuesto en dichos eventos no han podido probar su influencia positiva.

Por su parte los estudiantes, tanto los de nuevo ingreso como los que están matriculados en ciclos superiores, no manifiestan su interés, de manera importante, por tomar cursos y formarse en el ejercicio del aprendizaje⁹. Finalmente no hay un departamento o proyecto escolar que cubra este aspecto, con excepción de los trabajos emprendidos por la Secretaría Académica, mismos que se encuentran entre sus funciones pero que no han sido socializados. Todo ello permite suponer, en primera instancia, que los alumnos trabajan con base en experiencias de aprendizaje anteriores, y que el andamiaje para obtener los nuevos conocimientos y prácticas lo estructuran con cimiento en experiencias escolares anteriores, en las indicaciones de los docentes y en los espacios, insumos y herramientas conceptuales que les proporciona la FAD. Por lo anterior, se puede considerar, no se tiene conocimiento suficiente del cómo es que aprenden los alumnos, con excepción de las experiencias que los docentes han referido de manera informal.

Por otro lado es sabido que la comunidad docente evita atraer esta cuestión cuando se le plantea con seriedad, pues son reservados sobre su trabajo y sobre el desempeño de sus alumnos en el salón de clase. Otros docentes temen la crítica, el “plagio” de su práctica y los prejuicios depositados en la evaluación; en ambos casos no se puede obtener información válida. La problemática se confirma al considerar que prácticamente todos los docentes de la FAD no tienen formación pedagógica profesionalizante; se incorporaron a la enseñanza en algún momento (y se siguen incorporando), y se basan en su formación primigenia que solamente les proporciona insumos para el dominio de los contenidos. Se desempeñan guiados por su compromiso y entusiasmo, se complementan con cursos, intercambios y la propia experiencia¹⁰. Otro aspecto es que muchos de ellos aún no manejan las TIC, y surge un espacio de incertidumbre por su falta de alfabetización tecnológica pues existe el “supuesto que los profesores tienen más conocimiento que los estudiantes” (Borrego, 1987:15), cuando la realidad es que los alumnos tienen mayor dominio de los medios, temporalmente, pues ambos están expuestos a la vorágine de la novedad y obsolescencia de estas tecnologías que consumen cualquier esfuerzo por aprender o actualizarse. Es posible que esta falta de manejo de las TIC por el docente esté desacreditando su manera de enseñar y se esté alejando de la manera de aprender del alumno.

El argumento de cómo enseñan los docentes de frente al cómo aprenden sus alumnos no es frecuente en sus discursos cotidianos. Es últimamente en los eventos académicos de difusión de los trabajos de investigación de los docentes donde algunos de ellos tratan temas educativos y se aprecia el interés por el aprendizaje desde su perspectiva¹¹. En concreto, se puede decir que no se cuenta con información institucional suficiente sobre el cómo aprende.

9 Es importante mencionar que existe un grupo de alumnos prestadores de servicio social académico, es decir, como ayudantes de profesores que se renueva anualmente. A ellos se les imparte un curso de introducción a la docencia. El investigador tuvo la oportunidad de hacerlo en mayo de 2012. En el seguimiento de los alumnos, solo una de ellas se ha incorporado a la enseñanza pero en el ciclo de educación básica y otros más como profesores interinos en la FAD. No se tiene mayor información al respecto.

10 Conclusiones obtenidas por el investigador cuando realizó su investigación de maestría y con las pesquisas realizadas para la presente.

11 Como el ciclo de conferencias “Educación en artes y diseño: procesos y perspectivas” organizado en octubre de 2013 por el Centro de Investigación, Producción y Estudios de la Imagen (CIPEI) de la FAD a cargo del doctor Fernando Zamora Águila.

Para cerrar la problemática se establecen las siguientes preguntas: ¿los docentes tienen idea de las formas en que se adquiere el conocimiento?, ¿están interesados en saberlo?, ¿se aplican en comprender cómo se adquiere?, ¿están en sintonía con lo que piensan los alumnos sobre lo que es el conocimiento y cómo aprenden ellos?, ¿saben qué es el aprendizaje?, ¿podrían definir el conocimiento ligado al aprendizaje en artes y diseño?, ¿qué estrategias pueden seguir para el estudio del conocimiento?, ¿vinculan el aprendizaje con la enseñanza?, ¿dimensionan las pérdidas que tiene la comunidad por omitir este aspecto?

Por su ausencia en el escenario educativo, el tema de la adquisición de conocimientos en el contexto del aprendizaje construido por los alumnos de artes y diseño de la FAD toma un carácter fundamental. Por lo que es necesario diseñar proyectos de investigación que observen y analicen estos procesos. En este punto se señala que hace falta un estudio exploratorio para:

- Identificar los procesos cognitivos que llevan a cabo los alumnos en artes y diseño.
- Conocer sobre el cómo se lleva a cabo el proceso de apropiación y construcción de conocimientos en el marco de los aprendizajes que le son propios a la comunidad de la FAD.
- Visualizar si existen procesos de autorregulación de los aprendizajes en los alumnos.
- Aproximar la categoría de metacognición en los alumnos.
- Establecer la categoría de aprendizaje en adultos para los alumnos de la FAD.
- Considerar al aprendizaje en artes y diseño como investigación.
- Investigar respecto al aprendizaje de las artes y el diseño y su relación con la enseñanza.
- Incidir, en la medida de lo posible en estos procesos para mejorarlos.



JUSTIFICACIÓN

En la propuesta para el Posgrado en Artes y Diseño de la FAD se habla de personas “que en lo particular les interesa la docencia e imparten cátedras diversas, que pretenden cursar una maestría en docencia en artes y diseño, con el fin de profesionalizar la enseñanza, actualizarse, obtener un grado y vincular la docencia con la investigación”¹². Efectivamente existe un número significativo de diseñadores y artistas visuales que fungen como profesores y que trabajan en los múltiples niveles y sistemas educativos, egresados de la FAD y de instituciones de enseñanza superior afines, y que, por razones de la propia esencia de las escuelas, no recibieron materias enfocadas a la formación docente; por ello se programan cursos y diplomados que abordan temas educativos y se creó para el Programa de Posgrado el campo de estudios para la Maestría en Docencia en Artes y Diseño. Asimismo se estableció un grupo piloto en el posgrado donde recibieron los docentes en activo elementos teóricos y reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje para acotar y, en lo posible definir, lo que deben ser los modelos de aprendizaje y la enseñanza especializada en el área.

Esta actividad concluyó y los resultados son que, hasta ahora, cinco de ocho egresados realizaron investigaciones para su tesis de posgrado con el tema educativo. Tres de ellos, en un esfuerzo de carácter interdisciplinario, obtuvieron el grado en octubre de 2011 con trabajos de investigación en torno a la enseñanza con base en las TIC y una más en 2012. Asimismo egresaron del posgrado, en el plantel de San Carlos, tres alumnas más que atienden grupos de educación preescolar y básica y que realizaron tesis con temas dirigidos al aprendizaje del dibujo; dos alumnas más trabajaron diseño curricular para la educación básica en la República Dominicana y otra rediseño el programa de estudios de diseño para licenciatura para universidades del Estado de México; un más trabajo aspectos curriculares para alumnos con Síndrome de Down, su titulación fue en 2015. Otro grupo de cuatro alumnos propuso temas de investigación que giran en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las TIC y de la andragogía¹³ Asimismo hay tesis que abordan el tema educativo con base en intervenciones y diseño curricular para la enseñanza del diseño. También hay proyectos doctorales que plantean la educación con la

¹² Programa de Posgrado en Artes y Diseño. Proyecto de adecuación. Resumen ejecutivo. Pág. 4

¹³ También se le denomina Pedagogía de Adultos. Para esta investigación se utilizará andragogía por ser más común y no tener ligarse al debate que permanece entre ambas denominaciones.

temática de diseño curricular, educación para niños en situaciones desfavorables y otros más. Para el ciclo 2015 se matricularon en el posgrado más de 20 alumnos que trabajan en el tema de educación y aumentó la matrícula en ciclo 2016 con 14 más.

Lo que indica que se está en el camino, pues, además de aprobado por El Consejo Universitario el Programa de Posgrado en Artes y Diseño que contempla La Maestría en Docencia en Artes y Diseño con cuatro campos disciplinarios y ocho líneas de Investigación en el área, está la posibilidad de extenderse hacia los estudios de Doctorado, situación que es ya un hecho¹⁴ pues cuenta ya con una amplia matrícula (en el proyecto está insertada esta investigación). Es necesario mencionar que también se aprobó la modificación de los planes y programas de estudio de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, y durante el semestre 2104-2 se hicieron largas jornadas de trabajo para poner en acción las modificaciones que operaron a partir del semestre 2015-1.

Con base en este primer acercamiento se puede apreciar que el tema de la educación en sus dos aspectos, aprendizaje y enseñanza, es ya motivo de estudio incipiente realizado por los miembros de la propia comunidad docente, y que puede relacionarse con expertos de otras latitudes del conocimiento y espacios conceptuales para generar estudios y aplicaciones interdisciplinarias que observen los procesos educativos. Estudios que puedan recoger las expectativas de los alumnos, las experiencias de docentes, el proyecto institucional y los retos económicos que influyen y dan pie a la estructura del tejido social que se apoya en estos aspectos del arte y la comunicación visual.

La velocidad con la que evolucionan los escenarios sociales en la Aldea Global, -concepto planteado por Marshall Mc. Luhan (2002) donde asegura que se borran las fronteras físicas para transformarse en espacios de comunicación compartida con base en la velocidad tecnológica que permite la transmisión inmediata de los hechos-, tiene que ser confrontada con iniciativas que permitan adaptar y, en su momento hacer un alto de corte crítico para revisar lo procedente, para redefinir los propósitos y alcances de la educación en este panorama, al momento que se observan los procesos endógenos y autónomos del aprendizaje de frente a los procesos escolares. “La globalización didáctica siempre ha causado profundas discusiones en los medios educativos afincados en una concepción tradicionalista de la pedagogía que se apoya, más que en el aprendizaje, en la enseñanza” (Domínguez, 2004:5). Por ello, atender la investigación de carácter educativo, que está plasmada en los proyectos institucionales y que permitirán a la FAD conservar y redimensionar su prestigio, fortalecer su liderazgo y sustentar su visión y misión para enfrentar con eficiencia y eficacia los retos que imponen los tiempos actuales, tiene que visualizarse sobre el alumno para

“incrementar sus inteligencias múltiples [...] para que éste aprenda a aprender y sea capaz de seleccionar en la libertad de sus requerimientos y gustos lo que una situación de índole problemática plantea, es decir, para que aprenda, también, nada menos, que a pensar creativamente” (Domínguez, 2004:7).

14 Datos obtenidos en 2012 directo de las sesiones de Consejo Académico de las Humanidades y las Artes. En octubre de 2013, presentaron con éxito su examen los dos primeros candidatos al grado de doctor en artes y diseño, en la actualidad hay 22 egresados. De esta forma la FAD cuenta ya con graduados de doctorado, aunque solo hay dos temas de investigación que corresponden al área educativa.

Para finalizar este apartado se dirá que el hecho de que los docentes de la FAD aborden lo educativo como objeto de investigación, con una perspectiva crítica y propositiva, les destaca como profesionales en formación de la enseñanza, que se alejan del tradicional docente reproductor e impositor de conocimientos. Por lo que ahora es necesario mirarlos como observadores formales del fenómeno educativo relacionado con las fuerzas que subyacen en la enseñanza y el aprendizaje. Relacionarlos como investigadores de la docencia, para la docencia y la docencia como investigación (Morán, 2003).



SUPUESTO HIPOTÉTICO

A través del alcance que pude ofrecer una investigación exploratoria se podrán identificar y estudiar las formas con las que autorregulan sus aprendizajes los alumnos de las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales de la Facultad de Artes y Diseño. A partir de ello será posible, en nuevos espacios de investigación, realizar diagnósticos, generar reflexiones y diseñar propuestas que lleven a resignificar el papel de los alumnos, actores principales del fundamental proceso educativo.

Con base en las conclusiones alcanzadas se logrará incidir en otros proyectos educativos para advertir y enfrentar, de forma colegiada e institucional, los procesos escolares internos y los retos que las recientes posturas económicas y de producción exigen de los organismos educativos como la FAD de frente a la sociedad del conocimiento inscrita en la era global.



OBJETIVO GENERAL

Observar, en un estudio de corte exploratorio, los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes de las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales, para identificar la existencia de la autorregulación de los mismos, en el marco de la metacognición, con la finalidad de identificarlos, diagnosticarlos, estudiarlos y comprenderlos y poder obtener insumos de reflexión que puedan ser coadyuvantes para la práctica educativa.

OBJETIVOS OPERATIVOS QUE SE REALIZARON

1. Construcción del objeto de estudio como fundamento.
2. Diseño del cronograma de acción con tiempos y actividades.
3. Indagación del Estado del Arte sobre procesos de aprendizaje y sobre procesos de aprendizaje en el área.
4. Establecimiento de la Metodología de trabajo.
5. Desarrollo del Marco Teórico.
6. Consideración del Marco Teórico referido a los fundamentos del área y su isomorfismo hacia el diseño de los instrumentos e interpretación de los mismos.
7. Delineación del Marco Contextual para ubicar a los actores y objeto de estudio.
8. Diseño de las herramientas de aproximación al campo y a los actores (entrevistas y encuestas).
9. Aplicación de los instrumentos pertinentes.
10. Recogida e interpretación de la información.
11. Confrontación de las conclusiones con los marcos teóricos y contextuales.
12. Realización de conclusiones.
13. Sugerencia de líneas de investigación.
14. Obtención del producto impreso.
15. Presentación de la investigación en sus etapas inicial, preliminar y final en diversos foros, espacios y eventos académicos y protocolarios.

MARCO TEÓRICO

Hablar de metacognición “es hacer referencia al conocimiento de los mecanismos responsables del conocimiento” (Burón, 2002:10); a la manera en que se conoce, es decir, a la forma de apropiación de información, conceptos, prácticas y saberes ligados al aprendizaje, pero desde una perspectiva que permita al alumno (individuo cognoscente), saber las operaciones mentales que lleva a cabo en dicho proceso y, a la vez, estar en el entendido que hay estrategias para conocer, y saber cómo utilizarlas para mejorar las operaciones y técnicas que se juegan en el proceso del aprendizaje. El concepto de metacognición permite comprender que, en las actividades que realizan los alumnos frente al aprendizaje, existe una estructura subyacente que definirá el éxito o fracaso de este proceso y que, mientras el alumno se involucre en ello, la construcción de su esquema cognitivo tendrá mayores oportunidades de inclusión en el núcleo central, arraigo y representación formal de lo aprendido.

El alumno puede aprender con éxito sin que refiera los pasos que llevó a cabo, es decir, aprendió eficientemente desde la perspectiva metacognitiva, sin embargo, para que este conocimiento sea eficaz debe, al ser apropiado, pasar por el estado de consciencia sobre los pasos que se realizaron; comprender las diferencias entre ellos, tener claridad entre, por ejemplo, lo que es saber y lo que no es saber; entre lo que es un aprendizaje memorístico mecánico frente a la comprensión (Carrasco, 1997).

Si consideramos a la metacognición como “el conocimiento que tenemos de las operaciones mentales” (Burón, 2002:11) es decir, la razón que una persona tiene sobre sus recursos cognitivos y la correlación de ellos con la tarea que se va a realizar, entonces, el alumno que se concentra en una situación de aprendizaje y es sabedor de los procesos mentales que está ocupando, además de ser capaz de prever y dimensionar el problema que enfrenta, tiene que activar su capacidad autorreguladora que le permita, además, identificar y operar estrategias para acceder a la comprensión profunda y, en un momento dado, poder remediar situaciones deficitarias asociadas al proceso que lleva a cabo para determinar qué estrategias son más pertinentes suministrar en cada caso, provocación o planteamiento que suscite el aprender. El caso es que pueda reconocer y decidir actuar en pro de su mismo proceso de aprendizaje. Cuando hablamos de un proceso metacognitivo consideramos que el alumno es capaz de identificar en un estímulo (objeto de conocimiento) estructuras complejas que subyacen en la apariencia de ello, es decir, que son capaces de referir y establecer análisis más profundos que un alumno que no está en la tesitura de la metacognición. Por lo que la metacognición, vista como la comprensión y el aprovechamiento del entramado utilizado para que suceda el aprendizaje de un conocimiento; que permite saber y tener control del proceso cognitivo desde una perspectiva crítica y edificante, debe ser absolutamente cercano en el ámbito de la FAD.

De esta manera el alumno debe tener claridad sobre los objetivos que desea conseguir o los problemas que necesite atender con base en los procesos mentales, es

decir, el qué. Asimismo tener claridad de las tácticas que pondrá en acción para lograr los objetivos; el cómo. En esta dinámica del aprendizaje cabe la posibilidad de abrir un espacio para abordar miradas sobre sí mismo, es decir el quién, para poderse observar y hacer un alto y reflexionar si las estrategias de acción han sido las convenientes, para llegar a sistematizarse que significa el cómo. Así, los alumnos de manera crítica, identificarán sus avances y aprovechamiento, para poder evaluar y establecer si las estrategias empleadas han funcionado, en caso contrario precisar, hacer ajustes o cambios importantes; evaluar. Esta posibilidad es a la que se le denomina autorregulación (Carrasco,1997). El conocimiento, aprendizaje y práctica de la autorregulación es la capacidad de decisión del alumno para aplicar estrategias de aprendizaje en el momento necesario; “es la interacción dinámica de un conjunto de procesos cognoscitivos, afectivos y motores a través de los cuales el individuo trata de realizar y mantener sus valores, metas e intenciones (Alcaráz,1998:384)

Esta posición da más valor a los procesos realizados para lograr un conocimiento de contenidos y prácticas en un programa escolar. La metacognición observa los procesos y dan más peso a ello que a los resultados; enfatiza que no es posible aprender los contenidos de una materia si no son utilizadas, por los alumnos, las estrategias necesarias para aprenderlos. Para el alumno aprender metacognitivamente es la oportunidad de poder discernir y hacer propicias las operaciones mentales que pone en práctica ante una situación de aprendizaje. Con claridad poder saber qué son dichas operaciones; cómo se están realizando, cuándo hay que elegir entre una u otra, qué factores ayudan o qué causas interfieren su validez, entre otras, que puedan definir la eficiencia y eficacia de lo aprendido. “Al referirnos a la metacognición de cada una de nuestras operaciones mentales se habla de metamemoria, metaatención, metacompreensión, etc., siendo la metacognición el conjunto de todas estas «metas»” (Burón, 1996). Si consideramos todos estos argumentos podría entonces hablarse, incluso, de la metaignorancia, que definiría la capacidad del alumno para identificar su posición deficitaria ante el conocimiento, considerarse expuesto ante la situación e inerte por su deficiente apropiación de saberes.

Desde esta perspectiva teórica se abordó la presente investigación, más otros aspectos del conocimiento, concernientes al aprendizaje. Se aproximó la postura del constructivismo, que es compartida por diversas tendencias de la investigación psicológica y educativa, “[...] (que) intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano [...] asume que nada viene de la nada, qué conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo” (Camacho, 2007:20). Por lo que el alumno no es considerado como receptor indiferente de información, sino que se debe mirar a sí mismo, con base en su experiencia, como capaz de dar orden a la información que recibe y poder construir sus conocimientos. Así se asegura que el aprendizaje está relacionado solamente con la persona y su historia de vida. El aprendizaje será el reflejo de las experiencias vividas y por su forma de entender e interpretar los conocimientos.

También fueron utilizadas las concepciones de diversos pensadores como Piaget, Vigotzki, Ausubel, Freud, Lacan, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Frida Díaz Barriga, para comprender sus principios y transformarlos en ítems para los instrumentos de indagación. Las investigaciones en torno a la metacognición están en proceso continuo de desarrollo y, si bien es una propuesta de corte psicológico, su aplicación en el aprendizaje y la instrucción en los ambientes escolares la han hecho objeto de estudio de otras disciplinas. Sin embargo, su reciente concepción y propuesta de mo-

delos, a pesar de ser significativos, representan solo patrones que aún se ponen en debate, pero, por lo pronto, es considerada ampliamente por los educadores como un punto teórico para generar explicaciones que permiten aproximar descripciones sobre la compleja función de la mente humana en torno al aprendizaje. Esta investigación es solo una humilde aportación para explorar e identificar, diagnosticar, estudiar y, en la medida de lo posible, comprender cómo aprenden los estudiantes de la FAD.



METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó con base en la tradición de la metodología cualitativa. Perseguió obtener información para su estudio con base en un enfoque interpretativo, pues no tuvo como propósito establecer contenidos generales sino “captar las acciones con sentido subjetivo [...] (y) las conexiones de las acciones humanas [...] preguntarse por qué las personas actúan así y no de otra manera y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y la reproducción de las acciones” (Piña, 2002:29-30). Se estableció el contexto y se estudió, con fundamento en la concepción ideográfica, la postura individual de cada informante de calidad. Sus experiencias fueron tomadas en cuenta como únicas y valiosas, emanadas de la vida cotidiana escolar donde se construyen los significados y prácticas en torno a los procesos de aprendizaje. Se previó incluir el enfoque de la fenomenología para comprender e interpretar “las reacciones, emociones, sentimientos, impulsos, valores, actitudes, percepciones, sensaciones” (Bizque-rra,1988:59). Se realizó investigación teórica, documental e histórica para validar los antecedentes y el contexto.

Se practicó el trabajo de campo para estar en contacto directo con los actores en su escenario. El estudio fue de sujeto único, pues se orientó a un grupo de estudiantes alumnos de las licenciaturas en Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual que cursan materias con principios comunes y, a la vez, dispares. Se construyó la estructura (a través de cuadros concentradores y, posteriormente de instrumentos como la encuesta y la entrevista). Las técnicas específicas fueron: la indagación bibliográfica y documental; el diseño, en cuatro tiempos de aplicación, de cuestionarios, entrevistas y técnicas de observación detallada en su registro. Asimismo se apoyaron las conclusiones por medio de los diferenciales simples obtenidos en las encuestas.

Como metodología cualitativa se consideró la observación participante del investigador, la triangulación en los instrumentos de captura, la etnometodología como alternativa metodológica en la investigación educativa. Como método de investigación educativa se abordó desde la perspectiva deductiva como proceso formal; cualitativa básica por la naturaleza de los datos; orientada a conclusiones; descriptiva con base a las variables observadas; descriptiva e hipotética por su dimensión cronológica y objetivos; correlacional por el enfoque; bibliográfica por las fuentes que le sustentan; de campo por lugar de observación; transversal por su temporalización, es decir, por su extensión de desarrollo; de sujeto único por la población que se abarcó; opinático por

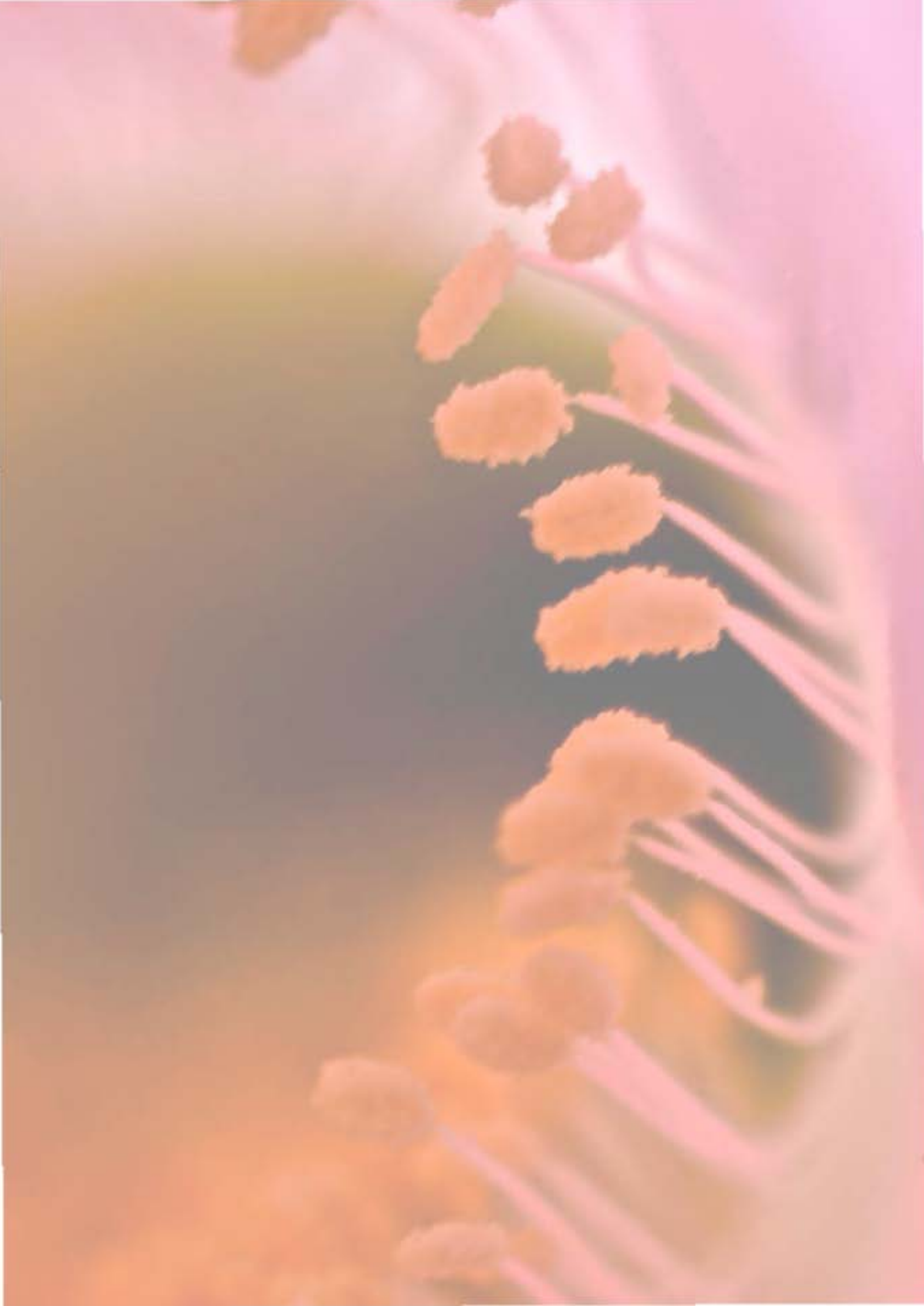
su situación no probabilística pero, considera también el aleatorio simple por la suposición de probabilidad de relaciones que lleven a la deducción.

El trabajo buscó el rigor y sistematización sin omitir la riqueza constructiva de los diálogos y expresiones de los actores. De esta forma se pudo ahondar en las respuestas de los cuestionarios y obtener directamente los datos sobre aprendizaje que llevaron a valiosas conclusiones. Todos los elementos metodológicos fundamentales de interpretación, incidieron en el curso de la investigación por lo que se consideró una construcción paulatina que respetó las diversas etapas y aproximaciones al objeto de estudio y la generación de conclusiones. No se omite la posibilidad de la existencia de imprecisiones durante esta diligencia, quizá por la naturaleza incipiente que en términos de la investigación formal se enmarca como un producto de la comunidad de la FAD o, de las derivadas del marco interpretativo del autor, sin embargo, hay que decirlo, la construcción del conocimiento es un proceso tal cuál, valiente, riesgoso, perfectible y objeto de debate; ávido de ser enriquecido. Estas páginas correspondieron a la construcción del objeto de estudio.



CAPÍTULO 1

Una historia bicentenaria



“Conocer y florecer no es solo cuestión de tiempo”

LAURO GARFIAS CAMPOS ©

LA CONQUISTA DE MÉXICO



PARA ADENTRARNOS A LA LECTURA DE ESTE CAPÍTULO, RELATO realizado con base en diversos autores y desde la perspectiva personal, es pertinente advertir que se describe cómo ha evolucionado la Facultad de Artes y Diseño y el comportamiento y desempeño de sus actores, específicamente desde la perspectiva de la educación, objeto de estudio.

Por ello es necesario referir brevemente el origen de esta ciudad capital, que no solamente albergó a la FAD en su nacimiento sino que además se ha transformado con ella al vivir los episodios más sobresalientes de la historia nacional que las ha marcado de manera singular.

Es importante mencionar que a lo largo de este capítulo se expone que la Facultad de Artes y Diseño cambió de nombre con base en su decreto de creación y de la influencia que del contexto histórico recibió. Su primer denominación fue, en la Colonia, Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos; en la Independencia fue designada Academia Nacional de San Carlos. Maximiliano la llamó Imperial Academia de San Carlos; con Juárez se le impuso el nombre de Escuela Nacional de Bellas Artes; Porfirio Díaz la nombró Academia de Bellas Artes y, posteriormente, adquirió el nombre de Escuela Central de Artes Plásticas. Al ser incorporada a la UNAM cambió a Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) y en 2014 el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes y el H. Consejo Universitario aprobó el cambio de denominación a Facultad de Artes y Diseño (FAD). Lo anterior se aclara para evitar que el lector pueda confundirse durante la lectura del capítulo.

Desde el año 1325 en que la profecía cobró forma con el águila que devoraba una serpiente, el valle lacustre que vio nacer la gran Tenochtitlán se convirtió en el centro de la vida de miles de seres. Los conquistadores españoles, perseguidores de leyendas, a su llegada se admiraron diciendo:

“y desde que vimos tantas ciudades y villas pobladas en el agua...nos quedamos admirados y decíamos que parecía a las cosas del libro de Amadís, por las grandes torres y cúes y edificios que tenían dentro en el agua y todos de calicanto y aun algunos de nuestros soldados decían que si aquello que veían si era entre sueños” (Benítez,1983:251); [...] hubo soldados que habían estado en muchas partes del mundo, y en Constantinopla, y en toda Italia y Roma, y dijeron que plaza tan bien compasada y con tanto concierto y tamaña y llena de tanta gente no la habían visto” (Benítez,1984-I:132).

La riqueza de la vida con la que se toparon los conquistadores, que “hinchidos de fuerza juvenil, llenos de fe y de codicia (que) en ese momento representaban los ideales y las ambiciones de su patria” (Benítez,1984-I:173) fue tal, que les tomó por sorpresa. Se encontraron con una metrópoli que tenía magnífica arquitectura, urbanización, organización comercial y social, ciencia herbolaria, astronomía y, por supuesto arte entre mil cosas más. Una civilización que sucumbió a causa de los prejuicios, creencias y ritos cosmogónicos que vertieron sobre los recién llegados.

A pesar de que en 1524 la ciudad de Tenochtitlán fue destruida a tal grado que Bernal Díaz del Castillo se lamentó diciendo: “Ahora todo está por el suelo, perdido, que no hay cosa” (Benítez,1984-I:253); la memoria que dejaron los Aztecas, y todos los demás habitantes de los territorios tomados sobrevivió, de una manera u otra, en múltiples testimoniales: objetos de caza, utensilios cotidianos y ceremoniales; diosas desmembradas y calendarios precisos; maravillosas construcciones sepultadas por la naturaleza o por la necedad del hombre, e innumerables piezas que han visto la luz poco a poco. Pruebas de las habilidades de los pobladores de entonces y que los conquistadores aprovecharon para la construcción y ornamentación de la nueva ciudad capital.

La gran Tenochtitlán, con sus despojos sumergidos en el fango, dejó paso lentamente a una nueva ciudad trazada con los órdenes renacentistas y con la intención de ser el centro, fiel a su nombre¹⁵. Una ciudad que, para ser erguida, necesitaba de constructores y artistas venidos de España pero, además precisaba del talento, la fuerza y sacrificio de miles de los habitantes naturales. “Centenares de indios, cantando en su lengua, arrastraban bloques de cantera, o troncos de árboles. En un lugar se demolía un templo y en otro se levantaba el muro de una casa o se techaba una iglesia” (Benítez,1984-II:10). Personajes que, en medio de la confusión de planos trazados por arquitectos del viejo mundo y de años de trabajo, mezclaron estilos y compartieron técnicas, habilidades y la visión del arte como gente originaria y creativa de esta tierra.

Algo que reconocieron los españoles, fueron las destrezas que tenían los hijos de Tonantzin para la decoración, el manejo del color y el arte, “Colores de todos los tintes y matices. Aceites de chía que unos compraban a mostaza y otros a zaragatona, con que hacen la pintura inatacable por el agua: aún conserva el indio el secreto de sus brillos de esmalte, lujo de sus jícaras y vasos de palo” (Reyes,1983-14:18). En sus escritos Bernal Díaz del Castillo, si bien no establece juicios de ley sobre el arte, sí reconoce de manera entusiasta las destrezas de los naturales:

“Tres indios hay en la ciudad de México, tan primos en su oficio de entalladores y pintores, que se dicen Marcos de Aquilino y Juan de la Cruz y el Crespillo, que si fueran en tiempo de aquel antiguo y afamado Aples y de Miguel Ángel o Berruguete, que son de nuestros tiempos, les pusieran el número de ellos” (Reyes,1984:14-19).

Los artistas europeos que accedieron y se aventuraron a trabajar en estas tierras enseñaron los fundamentos y técnicas a los habilidosos aprendices y, a su vez, aprovecharon y retroalimentaron las enseñanzas de pintura y escultura que recibían los indios en los conventos como el de San José, fundado por fray Pedro de Gante.

15 México: lugar del tunal en la piedra. Lugar de los mexicanos o Tenochca. Ombligo de la luna.

“Los artistas se formaban con su propio esfuerzo o con las enseñanzas esporádicas que les impartían los artistas peninsulares”(Garibay,1990:3), “el Padre de las artes en México comprobó los empeños y disposiciones de los mexicanos para perfeccionarse en las obras artísticas, y pudo observar cómo aquéllos combinaban armoniosamente modelos europeos con supervivencias estéticas prehispánicas” (Fernández,1983-II:3).

Al ser incorporados los adoradores de Huitzilopochtli en la edificación y decoración de la capital de la Nueva España y, consideradas sus habilidades artísticas en la pintura pues, “los indios ya bilingües confiaban más en la pintura” (Benítez,1984-II:67); la memoria y la cosmogonía de sus antepasados pudo ser asimilada y representada en las nacientes obras arquitectónicas y plásticas, de tal forma que, se puede hablar de enseñanza y aprendizaje del arte de aquella época como resultante de un sincretismo, que está basado en la visión peninsular y en la importante recuperación y vivencias de la misma esencia de nuestras raíces. Esta construcción del aprendizaje ha permeado en el sentimiento y pensamiento actual que se ven reflejados constantemente en el actuar de la comunidad de la FAD, característica que la singulariza de otras instituciones afines en México ya que ninguna más tiene el origen y la tradición que le singulariza.



LA ACADEMIA DE SAN CARLOS

Antes de ser declarada la ciudad de México, en 1821, como la capital virreinal más importante del nuevo mundo, la FAD ya existía. Como antecedente importante que permitió su fundación está el reconocimiento de los conquistadores por la habilidad y destrezas artísticas mostradas por los indígenas para ser utilizadas en la edificación de la gran ciudad y de los decorados de fachadas e interiores, así como en la eficiente asistencia que ofrecían a los artistas europeos en la factura de la pintura, escultura, artes menores y decorativas¹⁶.

Después de la conquista se establecieron, en los nuevos territorios, algunas instancias educativas dedicadas a impartir instrucción y catequesis a los indios. Sin embargo, faltaba una laica o religiosa que enseñara estos oficios tan necesarios en la construcción y decoración de la capital de la Nueva España, pues la instrucción artística era informal y se confiaba a los constructores y frailes. Por lo anterior, se pensó en reforzar las enseñanzas que recibían los asiduos aprendices en los conventos, así como la formación autodidacta que se habían impuesto los mexicanos para comprender las novedosas técnicas de construcción, pintura y escultura. Con el nacimiento de los primeros artistas del nuevo mundo, y la buena fama que se erigió en torno a ellos y que se extendía rápidamente por los territorios, surgió la necesidad de fundar una escuela; una institución que respaldara su formación y aprovechara sus experiencias, sin olvidar que, el interés principal se centraba en los peninsulares aquí radicados, en los criollos y mestizos que buscaban su lugar en el arte.

16 Como ejemplo está el ex-convento de Culhuacán, donde se pueden apreciar pinturas murales renacentistas, decorados en grisalla y frescos en color pintados por los indios. Esta construcción agustina del siglo XVI es solamente un ejemplo de las muchas obras que fueron cambiando paulatinamente la fisonomía del valle del Anáhuac. Otros ejemplos son la iglesia y el ex-convento de Tacubaya, el ex-convento Dominicó de Atzacapotzalco, las iglesias de Tláhuac, Míxquic, Milpa Alta, el ex-convento Franciscano de Xochimilco. Las muestras abundan también en el interior como en Tepotzotlán; Oaxaca con la iglesia de Santo Domingo y en Puebla. Tesoros arquitectónicos que aún sobreviven y que albergan pinturas, relieves, esculturas, pórticos, altares y retablos plagados de vírgenes, cristos, apóstoles, ángeles y santos. Todo ello aprendido y resuelto en estilos que transitan del plateresco al barroco mexicano, realizados por la gente que alguna vez vio en Huitzilopoztli la fuente de su inspiración.

Pero lo que en realidad permitió el establecimiento de una Institución apropiada se debió al gusto que el Rey Carlos III tenía por las bellas artes. Él “era aficionado al grabado. Las circunstancias de haber enviado a Nueva España a uno de sus buenos grabadores unida a su proclividad por las academias y el neoclasicismo, no podrían sino culminar en la fundación de una nueva academia, esta vez ultramarina, en la ciudad de México”¹⁷. (Báez; 2008: 19).

Fue Miguel Cabrera, influyente artista de la época y autor prolífico, cuyas obras se pueden observar en diversas colecciones de arte, iglesias y recintos coloniales quien intentó en el año de 1753 fundar una academia de pintura. Dicho proyecto no funcionó, entre otras cosas, por los absurdos estatutos que redactó, y donde negaba la incorporación a los indios. Actitud poco favorable que dejaba afuera a quienes eran ya parte fundamental de la producción artística de la época. El segundo intento, éste con éxito fue en 1778, cuando Don Jerónimo Antonio Gil, Tallador Mayor de la Casa de Moneda; Don Fernando Mangino, Superintendente de ésta, y Don Martín de Mayorga, Virrey, realizaron el proyecto para que el Rey Carlos III¹⁷ aprobara el 4 de noviembre de 1781, que en la Casa de Moneda¹⁸ se creara la Institución que en honor a su fundador se le impuso el nombre de Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España¹⁹, donde se impartirían clases de pintura, escultura y arquitectura, la cual se consideró formalmente fundada hasta el 5 de noviembre de 1785.

Así inició la Academia, por el Rey que gustaba de las artes y que deseaba imponer su estilo artístico en los dominios que estaban más allá del océano. Fue un buen inicio con un presupuesto suficiente, dotada de herramientas e insumos necesarios y la asistencia de profesores enviados de España quienes formaron la primera plantilla docente. No se encontró información sobre los procesos de enseñanza, por lo que se intuye que correspondían a los de la época donde un profesor titular daba cátedra a los aprendices, quienes eran instruidos bajo la estricta mirada de su mentor.



17 Al rey Carlos III, por su interés y patrocinio de las artes, se consideró en homenaje numismático como aquel que “Aún después de muerto será amado el que hizo revivir las Bellas Artes”

18 Hoy sede del Museo de las Culturas ubicado en la calle de Moneda, en la cual existía en su intersección con la Plaza Mayor el edificio de la Real y Pontificia Universidad, que sustituyó al Calmécac desde 1533. Curiosamente ambas instituciones unirían sus destinos en el siglo XX.

19 La Academia de San Carlos se convertirá más adelante, en 1929, y después de transitar por diferentes denominaciones en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM y a partir de 2014 en la Facultad de Artes y Diseño.

DEL BARROCO AL NEOCLÁSICO

Antes de que la Academia surgiera, la capital de la Nueva España se vistió lentamente, durante los siglos XVI al XVIII de plateresco, barroco y churrigueresco. En medio de la forzada calma virreinal las artes florecieron y la Colonia depositó lo bueno y lo malo en el ombligo de la luna. Sin embargo, con la expulsión de los jesuitas, no sólo las fronteras quedaron afuera de la cruzada evangelizadora y desprotegidas de la avaricia de los norteamericanos, también el arte barroco quedó expuesto. Por otro lado, el Rey Carlos III, considerado como un prócer de las artes, asumía el estilo clásico como la nueva estética que habría que imponer en la Nueva España a través de su Academia. Así, la ilustración, donde la Academia depositó sus cánones, pronto se hizo presente en la devastación del barroco mexicano²⁰.

Después de diez años en que funcionó en los espacios de Casa de Moneda, la Academia se trasladó al inmueble que había sido el Hospital del Amor de Dios y antes casa de monjas, ubicado en un lote de la calle de la Moneda, destinado originalmente para construir una cárcel. En este edificio, remodelado en distintas ocasiones, aún se encuentra operando. Fue la época donde la convivencia entre los asistentes nobles, indios, mestizos, artesanos y artistas generaron, según atestigua el Barón de Humboldt, “el cultivo de las ciencias y las artes”(Garibay,1990:9). Importantes obras escultóricas, de dibujo y arquitectónicas fueron producidas bajo la tutela de grandes artistas como José Luis Rodríguez Alconedo, Francisco Eduardo Tresguerras, Pedro Patiño Ixtolinque²¹ y el arquitecto y escultor Manuel Tolsá²².

20 Hay que mencionar que, a pesar de que la Academia que fue establecida para la creación y el fomento de las artes, participó activamente en la insensata destrucción del trabajo indígena que, durante siglos, dieron forma a un arte que si bien era barroco europeo, fue apropiado y personalizado por la creatividad y las manos de los nacionales que le moldearon con

“un erotismo sublime, una sensualidad alentada y encumbrada por los jesuitas [...] con brillos y ángeles, con santos y vírgenes danzantes, con guirnaldas y pámpanos, con imágenes sensuales que en cascada luminosas se precipitan sobre las multitudes para darles una visión celestial” (Benítez;1988:37).

21 Primer Director mestizo de la Academia. Académico de mérito por sus obras artísticas como la tumba de Morelos. Luchó por la independencia al lado de Vicente Guerrero.

22 En 1791 Manuel Tolsá entregó a la Academia sendas reproducciones en yeso de insignes esculturas que el Rey donó; heraldos clásicos que inspiraron el semillero de artistas que transformarían la ciudad capital. El Palacio de Minería, la cúpula y el conjunto escultórico de la tres virtudes teologales: la Fe, la Esperanza y la Caridad de la Catedral Metropolitana y algunos de sus altares interiores, junto con la viajera escultura ecuestre de Carlos IV fueron obras de Tolsá.

Con la óptica de los profesores, la ornamentación prácticamente desapareció del paisaje arquitectónico. Propusieron las líneas rectas y la sobriedad simétrica de los espacios interiores, y utilizaron la gris y fría cantera sustituyendo al rojo tezontle. El estilo clásico que impusieron en sus fachadas con columnas dóricas, jónicas y corintias las coronaron con frontones. El mismo edificio de la Academia fue decorado bajo esta perspectiva estética. Se restauraron los patios, se establecieron las galerías y en las escaleras lucían imponentes esculturas. La vida parecía hervir; fue un periodo corto pero de gran intensidad y trabajo fructíferos en la arquitectura, pintura, dibujo y artes decorativas.

Los trabajos de la Academia eran destinados tanto para la producción artística que se requería así como para la enseñanza y formación de los oficios, sin embargo, sus moradores descuidaron el tesoro colonial y lo sustituyeron con el estilo del Rey. Se puede decir que no fueron conscientes ni condescendientes con lo existente; no se despertó el interés por conservar sino por sustituir. No hubo espacio suficiente de reflexión que permitiese la apreciación debida de los tesoros artísticos y la Academia trabajó al lado del poder. Si bien Báez (2008:34) escribe que “La fundación de la Academia constituyó un gran paso en el fomento de las bellas artes y la preparación de los artesanos”, no dejamos de mencionar que los retablos barrocos de la iglesia de la Profesa, Santo Domingo y algunas capillas catedralicias, símbolo del barroco, arte supremo de la minería y orfebrería mexicana y cuyas esculturas estofadas en ricas maderas y columnas estípites eran destruidas, sucumbiendo ante el estilo favorito del Rey. Todos aquellos descendientes de los que desmontaron las pirámides de sus antepasados para construir iglesias, ahora atentaban contra de ellas. Así, cientos de construcciones que le ganaron el nombre de la Ciudad de los Palacios, atestiguaron el tránsito del barroco al estilo neoclásico, cambios no solo destinados a la arquitectura y el arte; la atmósfera política y social también reclamaba lo suyo.

La Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos aseguraba su lugar en la historia nacional, a pesar de que desde sus inicios “no todo fue tan feliz y festivo. Como en toda nueva institución no se pudieron evitar situaciones enojosas, como el conflicto en que enfrascaron Gerónimo Antonio Gil y los primeros profesores llegados de España, o como el caso de los tratantes u obradores de artes”. (Báez; 2008::34).

En los últimos años del Siglo XVIII; la Corona empezó a tener problemas para contener los disturbios sociales y los brotes de inquietud se daban a lo largo del territorio nacional; de igual forma, también se debilitaba ante sus enemigos europeos. En la Nueva España los palacios y el arte florecían ante el descontento de las castas y los indios y, por supuesto, de los criollos que buscaban el poder absoluto en estas tierras que, alejadas de la monarquía Española, cocinaban su separación. En la península se vivía una gran convulsión y una de ellas, y la que compete a este texto correspondió al desinterés y abandono que se generó por la Academia; difíciles tiempos en que incluso fue cerrada. Vientos de libertad anunciaban el fin de la Colonia y la Independencia traería sus propias consecuencias que le darían un giro a todo.

Se puede decir que la enseñanza de las artes se consolidó en un espacio formal por lo que, el aprendizaje, sería ceñido a sus estatutos y modelos curriculares así como a las instrucciones de los maestros, la moda y la política. La Academia inició con todo el apoyo pero con sus bemoles como desacuerdos e intereses alejados de su propósito. Este comportamiento se presentará a lo largo del tiempo reinventándose con cada ciclo y contexto hasta nuestros días. En esta etapa no se puede hablar de formas de aprender; más bien de formas de enseñar. Hechos que hablan que toda enseñanza y aprendizaje de la práctica artística se verán inexorablemente influidos por las fuerzas del contexto.

LA INDEPENDENCIA

Desde la provincia, cargando la imagen de la Virgen de Guadalupe, Hidalgo, el cura rebelde pero ilustrado, inicia el movimiento cruento que daría su lugar a los criollos y separaría estas tierras del dominio español. Bajo sus órdenes e inspiración, Allende y Morelos apoyados por ejércitos de indios, se convierten en los primeros próceres y mártires de la cruzada. En once años de lucha la nación mexicana obtiene su libertad; el último Virrey Juan O'Donojú reconoce la independencia en el tratado de Córdoba, después de que Iturbide en 1821 pacta con Guerrero en la ciudad de Iguala el fin de la guerra y se yergue emperador, a diferencia de las pretensiones de Morelos quién deseaba ser el "Siervo de la Nación". La Independencia se convirtió en una epopeya cargada de personajes que, posteriormente inspirarían a los artistas de la Academia para esculpirlos y plasmarlos en los muros de los edificios principales con sus efigies y perfiles.

México, aunque festeja, ha quedado arruinado. Federalistas y Centralistas luchan por la ilusión del poder y, una serie de generales se suceden unos a otros la silla presidencial sin que ninguno logre sacar el barco a flote. Acéfala la nación mexicana, ahora será víctima de las invasiones extranjeras. Ante este panorama de clima independentista: ¿quién se iba a encargar de la Academia, que durante sus años de vida había dependido del presupuesto del Rey? Durante la guerra de Independencia, la Academia padeció la falta de apoyo que provenía de España. Como la pobreza assolaba por doquier, ya que el movimiento de libertad no cambió en nada la situación de la sociedad general, los grandes proyectos artísticos tuvieron que posponerse y la Academia cerrar y esperar mejores épocas. En 1829, el presidente efímero Lucas Alamán la reabre con un mínimo presupuesto del Estado.

Hasta 1843 con, base en un decreto expedido por el entonces presidente Adolfo López de Santa Anna, la Academia empieza a reorganizarse; pierde lo "Real" y es llamada entonces Academia Nacional de San Carlos. Fue Javier Echeverría, miembro de la junta de Gobierno de la Academia, y en 1841, presidente interino de México, quién logró el milagro. La institución se vio favorecida con una pensión de 3 mil pesos para los directores de las cátedras, contratación de artistas europeos, subvenciones para los estudiantes, premios anuales, adquisición de obras de arte para sus galerías y "la compra del edificio, su reparación y ornato, para volverlo digno del objeto al que estaba destinado" (Garibay,1990:10). Asimismo, Santa Anna le asignaba el producto de la Lotería. De esta manera, la Academia Nacional reinicia sus labores con gran ímpetu,

aunque fugaz, ya que su benefactor, Santa Anna, perdía en batalla la Angostura, Cerro Gordo, Padierna, Churubusco, el Molino del Rey, Chapultepec y la Ciudadela; entregaba así la ciudad y la mitad de la nación a los norteamericanos.

En esta época, importantes artistas como: Pelegrín Clavé, Manuel Vilar, Santiago Baggally, Jorge Agustín Periam, Eugenio Landesio y Javier Cavalleri se hicieron cargo de la organización de la Academia Nacional de San Carlos. Se estructuraron en 1847 nuevos Planes de Estudio que contemplaban “dibujo del natural, el anatómico, la perspectiva, el paisaje, se volvieron a emplear los modelos vivos, [...] la utilización de maniqués articulados a la usanza de los métodos de las Academias de Europa” (Garibay,1990:12). En este periodo, duras luchas internas se dieron entre los directores de las cátedras por el poder. Esta conducta de la imposición, aplicación de preferencias y el uso del poder ensombrecieron las prácticas académicas. Sin embargo, el proyecto se mantuvo gracias al buen oficio del jurisprudente Bernardo Couto²³.

Insignes artistas y personajes ilustres como José María Velasco estuvieron en la Academia. De ellos se podría hablar tanto que merecería mejor y más apropiado espacio que éste, por lo que nos limitaremos en decir que fue catalogado por José Martí como “genio” que para la Academia y, para los mexicanos, Velasco representa uno de los pilares fundamentales del arte. También se nombra a Javier Cavalleri²⁴. Así, teatros, fuentes, basamentos, monumentos, edificios, iglesias y cientos de remodelaciones se hacían en la ciudad capital, transformando los estilos generados durante el pasado hacia nuevos cánones. “En cierta forma se siente como si en la arquitectura y en el arte tratara de borrarse la influencia española después de la independencia” (Aguirre,1984:8). Como quiera que sea, los precursores, fundadores y los primeros dirigentes, docentes y alumnos, fueron destacados artistas y, su paso, dejó huella en la sociedad, a pesar de haber “olvidado” los tesoros de la colonia. La enseñanza como actividad fundamental estructurada de forma cercana a lo curricular y la sobresaliente producción artística le simbolizaron y le dieron el lugar que aún ocupa.



23 Bernardo Couto, por su trayectoria ha sido reconocido como un mexicano ejemplar. Administró los fondos de la Academia y fue destacado miembro de la Junta de Gobierno. Promovió las obras de remodelación del inmueble al lado del efímero presidente de la República Javier Echeverría. Inició la colección de arte europeo que es parte del acervo actual del Museo de San Carlos.

24 A Cavalleri se le debe la actual apariencia corintia de la Academia y los medallones con las imágenes de los fundadores y de Miguel Ángel y Rafael, ubicados en la fachada, así como la última etapa de la remodelación del patio, el salón de actos, que durante años ocuparía la biblioteca y las galerías, ahora Centro Cultural San Carlos.

EL IMPERIO

Mientras Santa Anna salía del panorama, la nación mexicana vivía un periodo y sucesión de cruentas batallas intestinas. Los generales Miramón y Mejía se enfrentan a Santos Degollado e Ignacio Zaragoza; Benito Juárez García tiene que salir del país y trasladar los poderes a Guadalajara y Veracruz. Una gran guerra se había trabado entre las dos facciones que colocaban alternadamente a sus mandatarios representantes en la silla presidencial. El desorden y el quebranto del gobierno impidió el pago de la deuda, y México es intervenido por Inglaterra, España y Francia en 1861. Francia es la única que toca tierra y, al lado de los conservadores, traen a Fernando Maximiliano de Habsburgo, archiduque de Austria y emperador de México quien, con base a los convenios de Miramar aceptaba pagar 260 millones de francos como indemnización.

Cabe mencionar que, con el triunfo momentáneo de los liberales con Juárez a la cabeza en 1861 y, antes de que los conservadores trajeran a Maximiliano, la Academia Nacional de San Carlos pierde su Junta de Gobierno, los favores de la Lotería logrados en la época de Santa Anna y una buena parte del presupuesto. La invasión francesa propició que el gobierno le ordenara “cesar sus actividades, empacar y enviar al interior todos los cuadros que fuera posible y dejar todo al cuidado de un mayordomo” (Garibay,1990:38). Tiempos difíciles de imaginar para la vida en la Academia fueron aquellos, que se vieron, paradójica y efímeramente resueltos a la llegada de Maximiliano y, nuevamente se hicieron presentes con el triunfo de los liberales; vaivenes que no permitían su marcha. Mientras tanto, en el periodo del Imperio, la Academia, beneficiada por unos y castigada por otros, sobrevivía. El arquitecto Rodríguez Arangoity, pensionado de la Academia, fue designado por Maximiliano para remodelar y acondicionar el Castillo de Chapultepec. El fugaz emperador dejó huella al ordenar construir el Paseo del Emperador una joya del México Imperial²⁵ que unía el castillo con el centro de la ciudad, conocido hoy en día como el Paseo de la Reforma. Pronto serían construidas a su alrededor majestuosas residencias de dos pisos que le darían, sobre cualquier otra zona, la plusvalía más alta que aún perdura en nuestros días.

²⁵ El Paseo de la Reforma se terminó de poblar con casas construidas bajo la influencia francesa a finales del siglo XIX en el periodo de Porfirio Díaz. En 2004 se iniciaron obras de restauración que, a juicio de los conocedores, terminó por desfigurar el proyecto original, dejando a este Paseo como un arteria sin identidad en tiempo y estética definida, con la puntilla final de su “muerte” con el monumento al Bicentenario “estela de luz” y ante la posible construcción del metrobus. No cabe duda de que los gobernantes no aprenden con el tiempo. De esta manera la ciudad de México perderá, irremediablemente su legado artístico.

Maximiliano, amante de las artes, deseaba darles impulso y apoyo, y empezó por imponer a la Academia el nombre de Imperial. Le visitó en ocasiones y encargó a sus profesores algunos trabajos de pintura y escultura, obras que se encuentran en el Castillo de Chapultepec, hoy Museo de Historia. Abandonado Maximiliano por las tropas francesas y debilitados los conservadores, los liberales comandados por Mariano Escobedo y Porfirio Díaz prenden y fusilan al archiduque; ponen así fin a una época que embelleció la ciudad con paseos, palacios y jardines.

Cuando finalmente Juárez recobra el poder y reestablece el orden institucional, una de sus prioridades fue atender a la educación, en la que basaría sus principios en el positivismo. La educación se vería enriquecida con el ejercicio de la razón científica. Gabino Barreda inicia esta cruzada desde el antiguo colegio de San Ildefonso. Por lo anterior, la Imperial Academia de San Carlos es vista como un bastión del colonialismo, del imperio y de la negativa influencia europea, por lo que es desalentado su apoyo.²⁶ La enseñanza en la Academia, hasta este momento histórico, no había dejado de ser dirigida hacia la producción de la obra de arte encargada por el gobierno y para los que la pudieron pagar.

Esto ha sido importante referirlo y se refrendará a lo largo del trabajo pues es una parte del núcleo que signa la dirección de la enseñanza y el aprendizaje, donde una visión tradicional de enseñanza centrada en la cátedra academicista y la experiencia del docente adquiriría dirección hacia la eficiencia del proceso educativo y propósito social del mismo. Se aclara que ahora los docentes, artistas plásticos y diseñadores de la FAD portan un discurso más democrático, orientado hacia la enseñanza científica y hacia la crítica social; el apoyo de las mayorías sociales, la sustentabilidad y la cultura. Sin embargo, una parte de su trabajo, sigue encauzado hacia los actuales consumidores y coleccionistas de arte poseedores del poder político, institucional y económico.



²⁶ Los directores de cátedra eran en su mayoría españoles, ingleses o italianos que se negaron a firmar las protestas contra las invasiones extranjeras y a reconocer a la Constitución Nacional. De igual forma participaron activamente en la producción artística que enmarcó el poder de los conquistadores, los imperialistas, el clero y los aristócratas. ¡Cómo no iba a ser cuestionada su existencia!

LA REPÚBLICA

Por lo anterior, en la Academia como en el resto del país las cosas tenían que cambiar al tono que los nuevos órdenes ideológicos y políticos imponían. Se reorganizó entonces, perdió lo Imperial y se le impuso el nombre de Escuela Nacional de Bellas Artes.

“A los artistas anteriores que podríamos considerar como la escuela de Pedigrín Clavé, sucedieron las generaciones que ingresaron a la Escuela Nacional de Bellas Artes, nombre con que la Ley de Instrucción Pública de Martínez de Castro de 1867, había rebautizado a la Academia. [...] el triunfo de la republica debía incidir en la producción de un arte ahora inspirado en una vocación nacionalista. No por mera casualidad, a la serie de directores y presidentes que gobernaron la Academia desde una perspectiva conservadora, sucedió ahora una lista de directores salidos del Partido liberal, primero, y de los círculos porfiristas después” (Báez; 2008:115)

Cabe mencionar que, aunque la Academia cambió en diversas ocasiones su nombre, poco fue el cambio que representó en su forma de conducir su cátedra y de administrarse. Este parte aguas puso fin a toda una época y dejó un peligroso vacío en el que sucedieron muchas cosas. Una de ellas fue la de intentar cambiar el concepto, la mentalidad y la esencia de una Academia dependiente y al servicio del rey, el emperador, el clero, el dictador o del gobernante en turno. Era una Academia que trabajó durante años en la construcción, remodelación y ornamentación de la ciudad; que pintó los personajes y los paisajes del momento. Los cambios impuestos tuvieron su costo sobre años de trabajo y que, a juicio de muchos, inclinó de manera extrema la balanza hacia el otro lado.

Durante este vacío, de irremediable enmienda, fue el desconocimiento y abandono que los moradores de la Escuela Nacional de Bellas Artes mantuvieron (como se mencionó de los periodos anteriores) sobre los tesoros artísticos nacionales que fueron erigidos en este valle durante siglos de trabajo. La esencia de las Leyes de Reforma y el “padrinazgo de los Estados Unidos del Norte” (González;1981:106) subestimaron y demeritaron el valor simbólico y artístico que tenían muchas pinturas, esculturas y construcciones. Las leyes de Reforma decretaban la nacionalización de los bienes de la

Iglesia y el cierre de conventos. Los clérigos y las monjas salieron expulsados y no hubo quién se dedicara a realizar un inventario o resguardar los bienes. Esta fue la primera nacionalización, de otras que se replicaron durante el siglo XX, que probaron no beneficiar en nada a la nación²⁷.

Pese a lo que pueda pensarse sobre el espíritu que debería alentar en el seno de la Escuela Nacional de Bellas Artes, una nueva desgracia, artística-urbana, se avecinaba con tal fuerza, que los residentes de esta institución, dedicada a la creación y fomento de las artes, no alcanzaron vislumbrar, comprender o dimensionar en su verdadera proporción. De esta manera los monasterios y conventos serían saqueados; las pinturas, los retablos, los altares, los libros²⁸, los manuscritos, los códices, los muebles, los candiles, las tallas en madera, las custodias y cualquier otro tesoro en joyería que se pueda uno imaginar se perderían para siempre. Una buena parte del caudal arquitectónico colonial fue readaptado, dándole un uso diferente para el que había sido creado, convirtiéndolo en teatros, bibliotecas, oficinas, cárceles, circos, bodegas, vecindades, cuarteles, caballerizas, estacionamientos y basureros; otros inmuebles serían derrumbados para abrir las calles que le exigía “la modernidad” a esta ciudad, y unos más serían destruidos para levantar en sus predios insignificantes construcciones para viviendas y comercios, donde “costó más dinero demolerlos que el poquísimo obtenido por la venta de los terrenos” (Benítez,1988:81), al final, quedaron en muchos casos solamente lotes baldíos.

Al parecer, por parte de los miembros de la Escuela Nacional de Bellas Artes, no hubo una protesta o acción destacada. Esta participación en lo que algunos historiadores llaman *la desgracia de la capital* los integrantes de la Escuela participaron, ya con su omisión, ya con su enajenación al poder, ya por cobardía o simplemente porque les faltaron elementos de reflexión, conceptualización y conclusión, emanados del más elemental ejercicio de la investigación. Actitud que hasta la fecha se conserva cuando por razones políticas los grupos de activistas, en sus marchas y mítines, atentan contra el patrimonio. Asimismo, la población de la actual FAD tampoco parece muy activa con respecto a los cambios actuales que están configurando la capital, los postulados del arte y diseño mismos²⁹. Durante este periodo, que algunos autores le llaman la República Restaurada, México, después de tantas guerras se encontraba en la mayor de las miserias. La agricultura y la minería, bases de la economía, estaban abandonadas. El desprestigio que pesaba sobre la nación con respecto de ser mala paga de la deuda, y la ruptura de relaciones con los países europeos, presentaban un panorama muy desalentador. Muchas participaciones en las guerras “de Reforma y del Imperio dejaron una generosa cosecha de “héroes” que reclamaban al gobierno y a la sociedad misma: poder, riquezas y honores como compensación” de sus servicios (Cosío,1981:119).

27 Se repetía la catastrófica situación que se dio al final de la Colonia y al principio de la Independencia; donde, al salir los Jesuitas del territorio y la Corona perder poder, las obras de arte virreinales, expresadas en el más original estilo barroco, pregonaron sin misericordia a otros estilos. Asimismo, por órdenes del cabildo ciego que quería estar a “la vanguardia en el arte” y con la contribución de la gente de la Academia se perdieron tesoros coloniales para ser transformados en formatos clásicos. Con la Reforma ahora eran destruidas las construcciones.

28 Se calcula que se perdieron, entre destrucción y saqueo, más de 100 mil libros. - Los muy buenos libros mexicanos figuran en los catálogos extranjeros y son inasequibles para los mexicanos que se interesan en ellos-, asegura Fernando Benítez (1988).

29 Ello puede comprobarse pues, por ejemplo, no existe reclamo alguno de los miembros de la FAD ante la reconfiguración del Centro Histórico, el comercio desordenado que atenta contra los monumentos, el metrobus, el activismo político destructor, Paseo de la Reforma, segundos pisos del periférico, etcétera. Asimismo su participación es poco sobresaliente en el ambiente de la producción artística y del diseño que mire de forma crítica efectiva ante estos cambios.

Miles de soldados estaban desempleados, dispuestos a seguir en la revuelta y la sociedad reclamaba paz y mejor calidad de vida. Juárez ve en el endurecimiento de las posiciones una solución; hizo reformas constitucionales, realizó plebiscitos, consideró a las nuevas generaciones de jóvenes políticos, reorganizó el ejército y renovó las concesiones a los extranjeros, en contra de las cuáles, tiempo antes, luchó y promulgó leyes. De esta manera se construyó una pequeña parte de los ferrocarriles y se dio inicio a una época donde los ingleses, norteamericanos, franceses, españoles y demás, ya no estarían físicamente en nuestra tierra; les había dejado de interesar el terreno; ahora estarían presentes a través de sus capitales. Mientras Juárez intenta su reelección para 1871, otro personaje de la historia levantaría la mano para reclamar lo que pensaba debía ser suyo; así, Porfirio Díaz aparece en la escena generando más conflictos y guerras civiles.

Durante este periodo de reconstrucción y de más luchas intestinas por el poder, la Escuela Nacional de Bellas Artes obtuvo poco respaldo; ¿quién en ese momento tenía cabeza para atenderla? Décadas de poca creación y de mucha destrucción del patrimonio artístico distinguirían al México de la restauración. Después de algunos levantamientos y de participar en las elecciones, para el 5 de mayo de 1877, Díaz es nombrado el nuevo presidente de México. Mantiene en su gobierno algunos personajes de la época de Juárez como Ignacio L. Vallarta e Ignacio Ramírez, pero la mayoría de éste fue constituido por inexpertos.

“Una generación de advenedizos” (Cosío,1981:128). De esta manera la patria iniciaba una nueva época, encabezada por un personaje que tenía “una educación escolar deficiente y trunca; una inexperiencia administrativa y política [...], (un) Hombre de escasa ilustración, carente de ideas generales” (Cosío,1981:124-25), “nada brillante, pero inteligentísimo” (Benítez,1984-VI:75).

Con Díaz la nación prosperó como nunca antes: se establecieron las redes telegráficas y postales; se ampliaron las vías ferroviarias en un 4,130% hasta cubrir prácticamente el territorio nacional; se modernizaron y construyeron infraestructuras comerciales en los principales puertos como Tampico, Salina Cruz y en Veracruz; se instituyó la banca que, a su vez, apoyó al resurgimiento de la minería y la agricultura; creció el intercambio comercial y retoñó la industria. Quizá esta etapa de progreso se debió, por un lado, al periodo prolongado que Díaz sostuvo en el poder, que basado en su máxima: “*poca política y mucha administración*” generó paz y acuerdos entre las partes y permitió nuevas inversiones extranjeras, por el otro, al crecimiento que experimentaron varias naciones basadas en los productos y sucesos generados por la revolución industrial y al nuevo orden capitalista, que, poco a poco fueron separando a las naciones industrializadas de los países proveedores de insumos.

Hubo bienestar y, la modernidad sembraba esperanzas pero, de esa mesa, no cayó mucho para la Escuela Nacional de Bellas Artes, que tuvo que esperar hasta el nuevo siglo y la consolidación del Porfiriato para reestablecerse entonada con los nuevos órdenes.



EL PORFIRIATO

En medio de la paz porfiriana una nueva fisonomía para la ciudad despedía a un siglo y saludaba al otro. Porfirio Díaz nuevamente reelecto soñaba que los mexicanos cada vez más nos parecíamos a los europeos y, para confirmarlo, se importan del viejo continente cuanta cosa podría imaginarse. Las damas altamente engalanadas posan ante las cámaras de los fotógrafos; también son fotografiados los ferrocarriles y cuanta proeza se hubiera logrado en este periodo, la estrategia consistía en dar a conocer al mundo este nuevo México.

Por tal razón, había que construir nuevos palacios y palacetes, por lo que Díaz, en vez de apoyarse con gente de la Escuela Nacional de Bellas Artes, manda traer a los arquitectos franceses Bernard, Dubois y Roisin, quienes se encargaron de proyectar importantes obras y casas habitación que rápidamente fueron sembradas en el Paseo de la Reforma, las colonias Centro, Roma y Santa María la Rivera. En este periodo se construyeron el Palacio de Comunicaciones y Obras Públicas, el edificio de Correos; se inició el Palacio de Bellas Artes y la estructura del Palacio Legislativo; estos dos últimos no se vieron culminados en el Porfiriato y, el Palacio de Bellas Artes se terminó de construir después de 30 años; del segundo quedó solamente su estructura que remodelada sirvió para el monumento a la Revolución, hoy plazoleta que contiene el Museo de la Revolución, una fuente de agua festiva para solaz de los capitalinos y un sin número de manifestantes que han tomado este sitio como residencia y base para llevar a cabo sus protestas.

Así se circuló del, prácticamente superado neoclásico, al estilo Art Nouveau y al Art Deco con acentos mexicanos, como sucediera siglos atrás con el barroco. Díaz aprovechó, de alguna manera, el talento de la gente de la Escuela, a la que denominó Academia de Bellas Artes, para ciertos trabajos, y quedar bien en el exterior, por ejemplo, se organizó en los patios y galerías de la Academia una exposición que, a petición suya, debía “ser una prueba más de lo que ha hecho México en pro de los desgraciados, víctimas de la terrible catástrofe de Italia” (Barros;1996:178)³⁰. En esta magna exposición la patrocinadora Doña Carmen Romero Rubio de Díaz, recibió en donación setenta y dos importantes obras plásticas de diversos pintores entre los que destacaban: Germán Gedovius, Leandro Izaguirre, Joaquín Clausel y Gerardo Murillo, conocido como el Dr. Atl, quién más tarde la dirigiría. A pesar de todo, la Academia creció de manera

30 La catástrofe fue un destructor terremoto.

sobresaliente durante esta etapa última del Porfiriato. En 1909 el entonces director Carlos Lazo consiguió, que en este frenesí de adquisiciones que venían de Europa, se le asignaran a la Academia importantes reproducciones de esculturas clásicas tales como: el Moisés, algunos personajes que Miguel Ángel esculpió y la famosa Victoria de Samotracia que es ahora emblema de la institución y que puebla con reproducciones los espacios de la actual FAD Xochimilco y múltiples oficinas y hogares.

De la misma manera se proyectó un domo³¹ o cúpula de hierro que se mandó traer de Bélgica y se instaló para la protección de las piezas, que se pueden ahora mismo admirar en el patio central del edificio. Uno de los artistas europeos que llegó en esta época fue el catalán Antonio Fabrés, quién se encargó de la sección de pintura. Por su calidad excepcional y trabajo en la Academia se le apreció y reconoció como una importante figura, quién formó a diversos artistas plásticos fundamentales en el arte y la cultura mexicana tales como: Saturnino Herrán, Roberto Montenegro, Diego Rivera y José Clemente Orozco. No cabe duda que el “glamur” y la falsedad de la época marcaría de forma crítica la visión de algunos de estos alumnos, quiénes críticamente lo manifestarían, en su momento, en la obra mural que revolucionaría al arte en nuestro país.

Con Díaz en 1910, la Real y Pontificia Universidad de México, suprimida por Maximiliano en 1865, se reorganiza como la Universidad Nacional de México, aprobada por el Congreso; obra de Justo Sierra, representante del grupo de los “científicos” quién estaba de titular en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Entre las escuelas que la conformaron estaba la Escuela de Bellas Artes, es decir la Academia de entonces pero, se aclara, que solamente “en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura” (Aguirre,1984:9). Con este decreto se separan las cátedras de pintura, grabado y escultura de la de arquitectura, aparentemente, pues quedan en el mismo edificio, con el mismo director pero, arquitectura pertenecía a la Universidad y las otras especialidades “quedan independientes, con su propio estatuto” (Aguirre,1984:9); curiosa y singular situación que es muy importante señalar pues este equívoco, omisión o desatención permitiría años más tarde, cuando la Universidad obtiene su autonomía, la conformación de dos instancias: la Escuela Nacional de Arquitectura y la Escuela Central de Artes Plásticas. Es aquí que se explica, cómo es que la Academia, más adelante, pasa a formar parte de la Universidad y con ello se reorientaron tanto los propósitos primigenios como la enseñanza y el aprendizaje en la misma.

Es en este año de 1910, para festejar el centenario de la Independencia de México, Díaz toca la campana en Palacio Nacional, María Conesa canta el Himno Nacional, Prudencia Griffel recita poemas, Jesús Medina “el Tigre de Santa Julia” era fusilado, e inaugurada, entre interminables festejos, la famosa Columna de la Independencia, creada por el arquitecto y director de la Academia Antonio Rivas Mercado³². Como toda dictadura, la de Díaz envejecía, y la gerontocracia se perfilaba a su final. El beneficio económico logrado en su periodo no alcanzó a permear a las capas más necesitadas

31 Restaurado totalmente en 2013 junto con otros espacios importantes del edificio, bajo la administración del director doctor Daniel Manzano Águila.

32 Cuarenta y siete años más tarde, en 1957, la Columna de la Independencia, que por su única y novedosa cimentación no se ha sumido con el resto de la ciudad y parece emerger del suelo, perdería a su “ángel” en un temblor y, en 1986 la escultura de Hidalgo que la flanquea era decapitado en medio de los festejos futboleros del mundial. En 2015 activistas denominados “anarquistas”, que han hecho presencia en todas las manifestaciones político- sociales “grafitean” la Columna de la Independencia ante la mirada adusta, indiferente y cómplice de la sociedad, la autoridad y la FAD (ninguno de los destructores fue consignado). Ahora la Columna se ha convertido en blanco de ataque para los criminales del patrimonio y en centro de manifestaciones políticas, protestas sociales, desfiles cívicos, caravanas deportivas, festivales musicales, festejos de año nuevo, desnudos indígenas y cualquier otra cosa que requiera congregarse gente.

de la sociedad. Ante un espejismo que la modernidad había creado, la gente de campo emigraba a la ciudad en busca de mejores condiciones y se polarizaban peligrosamente las clases sociales emparedando la naciente clase media. Las organizaciones obreras emplazaban 250 movimientos de huelga. Los jóvenes intelectuales tampoco encontraban su sitio y, uno de ellos de nombre Francisco I. Madero, ante la sexta reelección consecutiva de Díaz, se lanza a una cruzada electoral y, desde el extranjero convoca a la Revolución con el lema “Sufragio Efectivo, no Reelección”. Mientras el cometa Halley surcaba el cielo portador de “desgracias” como se dice, pasó en la conquista, la paz nuevamente fue interrumpida y con ello el trastorno social se verá reflejado en toda actividad.

El periodo de Díaz, para la Academia de Bellas Artes, dejó no solo el cambio de denominación y situación administrativa, permitió que el discurso educativo tuviese mejor organización curricular, la adquisición de materiales didácticos, la remodelación del edificio y la apertura suficiente para que fuese cuestionada su esencia misma que permitió la actuación de su comunidad en nuevos ordenes y espacios. La enseñanza continuó con el rigor necesario pero con la supervisión de las instancias gubernamentales de forma cercana. Ahora se tenía que reportar el formato educativo, sus propósitos y avances. El presupuesto que necesitaba para funcionar era ahora institucional.



LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Inicia un periodo más que representa las lucha por el poder. Son: Pascual Orozco, Aquiles Serdán, Francisco Villa y Emiliano Zapata algunos de los que tomaron las armas hasta vencer y hacer renunciar a Díaz que, expatriado, se traslada a Veracruz para embarcarse rumbo a París. Mientras, Madero entra a la capital y se formalizan las elecciones en 1911 que, a fin de cuentas, no satisfizo los anhelos de las partes involucradas; la revolución era un triunfo de todos y cada quién quería su tajada. No acababa de sentarse Madero en silla presidencial cuando Zapata, con base al Plan de Ayala, se levanta en armas, así, la dimensión agraria se arraiga fuertemente al movimiento. De igual forma los principios que mantuvo Madero sobre el hecho de arreglar las cosas con base en la ley, y el de la participación democrática absoluta, pronto enfrentaron la inmadurez del pueblo. De esta forma “la XXVI Legislatura Federal contuvo en su seno tanto a los emisarios del pasado porfiriano como a los representantes del presente revolucionario” (Blanquel,1981:141); ¿cómo imaginar que se llegarían a establecer acuerdos entre ellos? (comportamiento que aún continúa más que vigente). La lucha seguiría entonces por el camino cruento, y es asesinado Madero. Los revolucionarios suman sus fuerzas y es ahora Venustiano Carranza quién los representa frente al sucesor de Madero, el incoloro señalado por la historia Victoriano Huerta.

Con la revolución siguió la depredación del patrimonio cultural nacional; un nuevo crimen se cometía contra el pueblo y el arte mexicano. Era la plebe, no el pueblo, que a nombre del movimiento armado destrozaron cuanto se pudo. Saqueadas las iglesias y los monasterios, seguirían ahora los edificios de gobierno, los comercios y los hogares. Hubo daños tanto en la capital como en las haciendas y comunidades cercanas y rurales; se perdían pinturas, objetos sacros y los de uso cotidiano de una sociedad que imitó con ahínco los gustos europeos; los edificios eran también destrozados y convertidos en cuarteles y caballerizas. Mientras tanto, en la Academia, las actividades también se convulsionaban inspiradas en los esquemas de la Revolución. Son los alumnos Siqueiros y Orozco quiénes inician una protesta por los métodos de enseñanza tradicionales que se practicaban. Asimismo se plantea una ruptura con la metodología, además de la “necesaria vivificación del arte mediante la participación del artista y su obra en los problemas de la Nación” (Lacouture,1983-II:67).

Se puede decir que la revolución propició un parteaguas en la Academia, ahora Escuela Central de Artes Plásticas. Por vez primera los órdenes se trastocaban y con

base a los trabajos de experimentación de algunos alumnos se modificaban, actualizaban y variaban las prácticas. Cabe mencionar que un periodo de cambios como éste, no se ha repetido nuevamente. Sí han existido notables artistas y diseñadores pero el momento histórico revolucionario de entonces arraigó y también revolucionó a la Escuela. Es en este momento cuando se puede hablar de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, que, además de aprender, académicamente hablando, hacen de su aprendizaje una forma de experimentar técnicas y materiales; lo hacen revelador a sus ideales y prácticas y otorgan un fin, es decir lo hacen significativo y con un gran sentido ilustrativo y social. Llevan la forma de aprender como una forma de ser. Este método de aprender con base en la experimentación fue recogido en la manera de enseñanza conviviendo con los preceptos académicos clásicos.

Fruto de este movimiento fueron las Escuelas al Aire Libre que incorporaban a una buena parte de la población, pues se ubicaban alrededor de la ciudad en diversos sitios como Santa Anita en la zona de Iztacalco; también en Xochimilco, Coyoacán, Churubusco y Tlalpan. Apunta el Maestro Garibay (1990) que fueron la base del nacionalismo en el arte mexicano, que surgiría entre los pintores en las siguientes décadas. Sin lugar a dudas se realizó con ellas una verdadera empresa por las artes; no solamente se enseñaba la técnica; también se sensibilizaba e instruía en educación básica a las personas. Es en esta época que, por vez primera, la comunidad de la Escuela Central de Artes Plásticas toma posición activa en el escenario político a favor de la sociedad y, motivados por las Escuelas al Aire que, dirigidas por Alfredo Ramos Martínez, Rafael Vera de Córdoba y Francisco Díaz de León así como de Gerardo Murillo; algunos estudiantes como José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y Fermín Revueltas se involucran en la lucha al lado de Venustiano Carranza y, el pintor Joaquín Clausell es encarcelado por estar en desacuerdo con la autoridad y las constantes reelecciones de Díaz; el mismo Gerardo Murillo el “Dr. Atl”, director también de la Escuela Central de Artes Plásticas funda la casa del Obrero Mundial de corte anarco – sindicalista.

Dada la complejidad del problema que se vivía en la nación, los grupos revolucionarios y sus líderes se confrontaron: Villa contra Obregón; Zapata frente a Carranza quién, a final de cuentas acepta nuevos órdenes constitucionales basados en conceptos de igualdad, libertad, propiedad, mejoramiento, derechos sociales e individuales entre otros. México empezaba a ser visto como una nueva oportunidad para la inversión de capitales. Crecía la nación en varios órdenes, uno de ellos fue la industria cinematográfica, siendo su primer benefactor Venustiano Carranza quién creó en las instalaciones del “Conservatorio Nacional de Música una Escuela de arte Teatral donde se daban clases de arte cinematográfico” (Monteagudo;s/f-VI:475) Se pensó que la Revolución lentamente alcanzaría sus fines a pesar del asesinato de Zapata.

Álvaro Obregón, caudillo de la Revolución, es elegido presidente de la nación en medio de un tibio proceso electoral representado por incipientes partidos que no pudieron competir contra el respaldo militar que tenía. Él ve la necesidad de reagrupar a los representantes de las fuerzas vivas, destruye a los rebeldes, desaparece a los generales, asesina a Francisco Villa, enciende las reminiscencias de la guerra religiosa, crea las instancias necesarias para acabar con el latifundio y empezar a repartir las tierras. Nuevamente se repite la época de destrucción y saqueo del arte, en especial del religioso y de las artes aplicadas. Otro frente que se debía reparar era el maltratado sector de los obreros que, bajo las órdenes de patrones mayormente extranjeros, también reclamaban justicia. Se empiezan a generar las organizaciones estatales que darían atención, cause y resolución a todas las inquietudes; en otras palabras, se trasladaban

los problemas de la Revolución a una estructura legal y burocrática institucionalizada que logró contentar a “todas las influencias ideológicas de los gobiernos nacidos de la revolución” (Blanquel;1981:147). Una vez más la Escuela sobrevivió a los vendavales.

A pesar del rigor en la enseñanza, las diversas aportaciones modificaban poco a poco las técnicas artísticas. El siglo XX traía consigo muchas noticias del exterior que motivarían de nueva cuenta el ejercicio de las artes. Metodologías novedosas, materiales industrializados para artistas y exposiciones mundiales, serían dadas a conocer, sin embargo, la visión de las civilizaciones prehispánicas, las tradiciones populares, las artesanías, las guerras de la conquista, la Independencia, las Leyes de Reforma, el movimiento revolucionario, las luchas obreras, la Constitución y toda la pléyade de próceres, detractores y gente común de estas epopeyas, pesarían demasiado y resignificarían los modelos, la fuente de inspiración y el sentido del arte mismo para la comunidad artística.

Surge así un movimiento Nacionalista en la pintura, representado con diversas técnicas y autores. Los muros son ahora los lienzos, y son plasmados con estos temas los principales edificios gubernamentales y civiles. Paredes, frisos, cornisas, techos, bóvedas, dinteles, escaleras, pasillos y cualquier superficie cobran vida y concepto. A Roberto Montenegro se le reconoce como el precursor de esta posibilidad del arte pero, es en las personas de Rivera, Orozco, Siqueiros, Revueltas y Tamayo³³, dónde se sublima esta expresión pictórica que distingue a México en el mundo. Todos ellos -son hijos de nuestra Escuela- apunta el maestro Garibay (1990). Hijos que más adelante llegarían a dirigir a la institución, como Diego Rivera. Mientras los artistas se inspiraban y desenterraban la estética del legado prehispánico, construían en los muros la historia patria, vista desde el ojo del poder, es decir del gobierno de Plutarco Elías Calles que, con Obregón por detrás, “inició las obras de un capitalismo subordinado al Estado [...] modificó el principio constitucional de la no reelección” (Benítez;1984-VII;85) para que Obregón se presentara de nuevo a la candidatura presidencial y se impusiera el caudillismo.

Recién electo presidente, Obregón es asesinado por José de León Toral, la guerra cristera estaba por finalizar y con ella, desaparecerían, una vez más, obras y objetos de arte religioso que representaron toda una época y de la cuál solamente podemos apreciar una parte insignificante en museos y algunos templos; el resto está en colecciones particulares, en el extranjero o trágicamente fue destruido. Este no será el último atentado en contra del arte que sufriría México. En la capital se siguió actuando sobre los monumentos del pasado criollo y mestizo, por lo pronto, el drama antes descrito también pasó desapercibido por la comunidad de la Escuela Central de Artes Plásticas. Se aplica aquí el pensamiento de Enrique Krauze, que debe ser lacerante para los que por un lado se dijeron artistas creadores y por el otro resultaron lo contrario.

“Los mexicanos no recogieron los fragmentos de su capital derruida: vieron con indiferencia cómo el arte se volvía cascajo y desaparecía el escenario de su cotidianidad” (Tovar de Teresa, R.1991:IX).

Tal parece que la renovación implicaba necesariamente destrucción. Este periodo de la Revolución trajo consigo cambios importantes en la Escuela Central de Artes Plásticas; los órdenes cambiaron y los actores sobresalientes del arte participaron en la recons-

33 El oaxaqueño Rufino Tamayo desarrolla el concepto del nacionalismo pero con temática diferente.

trucción de la nación bajo el patrocinio de los caudillos. La pérdida de una gran parte del patrimonio artístico (el colonial y el del imperio) se dio en pos de la ideología del movimiento armado; mientras otra parte, la prehispánica, se redescubría y valoraba, sin embargo por la ideología socialista del momento, el arte sacro era olvidado. Así se confirma una vez más que faltó reflexión en los académicos para conservar y sí mucha dependencia del poder para destruir y cambiar.



“Luego de tanto esfuerzo, de pronto llega la idea y se va volando”

Lauro Garfias Campos ©



MÉXICO POST-REVOLUCIONARIO

Es ahora en la Universidad Nacional Autónoma de México, con todas sus características, normatividad y legislación donde la Escuela Central de Artes Plásticas tendrá su nuevo lugar en este trayecto histórico. Desde ese momento su denominación fue Escuela Nacional de Artes Plásticas. Recordemos que es con Justo Sierra cuando se separan Arquitectura de la Academia, por lo pronto en la forma, ya que la primera pasa a ser parte de la Universidad y la segunda conserva la dependencia directa del Estado pero, compartiendo ambas el mismo edificio y la misma administración. Cuando adquiere la Universidad Nacional su autonomía, Arquitectura es, ahora sí, incorporada en su totalidad con todos los estatutos y protocolos. Y, de forma automática, se diría que de manera no meditada, sino como un proceso “natural”, la Escuela Nacional de Artes Plásticas también es integrada a la Universidad. Sin embargo, pasarán años para que este acceso se dé medianamente en la práctica y no solamente en lo dicho.

De lo anterior surgen tres posiciones: la primera es que la Escuela es integrada a la UNAM porque convivió íntimamente con Arquitectura, de hecho conservan la misma esencia y origen, que no se imaginaron verlas separadas del todo. Fueron más de 170 años de coexistencia que no hubo la voluntad política que ejecutara de manera contundente esta disolución. Ambas, por necesidades propias de la nación y por la naturaleza de sus actividades, tenían que iniciar, en su momento, su división y romper con su interdependencia. Debían especializarse y generar sus propias direcciones, estatutos, planes y programas. Atender una demanda de matrícula cada vez mayor y ver en este desacoplamiento la oportunidad de crecer y consolidarse con personalidad propia bajo el manto de esta prometedora institución que parecía para ellos la UNAM; estarían a distancia, pero juntas a la vez. En la actualidad comparten todavía el edificio de la calle de Academia 22 con algunos proyectos y muchas actividades de corte académico, aunque se perciben más separadas que unidas.

La segunda posición es que el gobierno aprovechó la oportunidad de trasladar la responsabilidad que implicaba la dependencia de una escuela de estas características, es decir, una de gran tradición, bastante politizada y activista en ese momento, dónde habían participado algunos de sus integrantes en la lucha revolucionaria y que podría traerle más dolores de cabeza que beneficios. Por lo que, trasladar la Academia a la Universidad, la dejaría dependiente y bajo los cuidados, presupuesto, normatividad y legislación universitaria, para transitar, necesariamente, con otra visión y ritmo, y así

fue. La tercera, basada un poco en la anterior es que existía, en paralelo a la Universidad, la Escuela Nacional de Altos Estudios que tenía, entre sus objetivos,

“perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes [concretamente en el área de arquitectura], o que estén en conexión con ellos” (Alvarado,1984:63).

Así como llevar a investigaciones científicas y la formación de profesores para las escuelas. Es decir, entre sus funciones también estaba la reflexión y actividad artística. Esta escuela, finalmente, acabaría por incorporarse a la Universidad Nacional y con ello sus objetivos y actividades. Quizá lo anterior sirvió también para reforzar la idea de que la Escuela Central de Artes Plásticas debía ser parte de la Universidad. Legado de la Escuela Nacional de Altos Estudios para la Universidad fueron la Facultad de Ciencias, la División de Estudios de Postgrado, la Facultad de Filosofía y Letras y la Dirección de Difusión Cultural, dejando el estudio y ejercicio de las artes plásticas para la Academia³⁴. Con esta acción, y principalmente por el surgimiento de otras necesidades en materia de cultura y arte se creó años después el Instituto Nacional de Bellas Artes, este sí dependiente del Estado que, entre otras funciones y proyectos, instituyó su propia escuela de arte: La Escuela de Pintura y Escultura, conocida como “La Esmeralda”, que tiene su sede actualmente en el Centro Nacional de las Artes, ubicado en avenida Río de Churubusco y Calzada de Tlalpan. La Esmeralda sería también el crisol de prominentes artistas plásticos. Representó, y representa actualmente una alternativa importante para los interesados en cursar estudios de artes plásticas en la ciudad de México. Con la FAD mantiene convenios y hay docentes y alumnos que interactúan en los dos espacios, unos como forma de trabajo y, los alumnos en el Posgrado de la FAD.

La inserción de la Academia a la UNAM trajo consigo grandes cambios. Ganaba todas las ventajas que traía el ser parte de esta institución, y a su vez cedía su gran tradición frente a otra más importante, pesada y antigua que es la Universidad Nacional Autónoma de México.

“La Universidad era entendida así como “la coronación” de una labor integral que se iniciaba con la escuela primaria. El “soberano papel” de esta era hacer “evolucionar intensamente” la voluntad “del niño al hombre”, mediante el cultivo físico, intelectual y moral [...] (en las) “distintas evoluciones que determinan el sentido de la evolución humana” (que era la reunión de las escuelas superiores) “con el propósito de hacer de ellas órganos superiores de cultura y órganos de libertad” (Villegas,1984:83 - 98).

Esta era la institución que acogía a la tradición y el nombre de la Academia de las Tres Nobles artes de San Carlos de la Nueva España. El antiguo plantel de las calles de Academia 22 y Moneda en el Centro Histórico mantiene el nombre de: plantel Academia, Academia de San Carlos o simplemente San Carlos. Los espacios en Taxco, Guerrero han cobrado relevancia con la implantación de nuevas licenciaturas y el programa de

³⁴ De la Escuela Nacional de Altos Estudios también se concretarían las Escuela Normal de Maestros y la Normal Superior.

posgrado se traslada al reciente edificio de Posgrados construido en el perímetro sur de la Ciudad Universitaria. No es difícil entender que de esta manera adquiere (aunque de manera lenta) los protocolos y formatos educativos de la UNAM, sobre los que mantiene lógicamente el dominio de las esencias, contenidos, propósitos y objetivos. Por lo que el docente de la Escuela Nacional de Artes Plásticas ahora tiene que ir resolviendo su trabajo con base en una estructura curricular observada y evaluada desde las instancias centrales de la UNAM; pronto su desempeño y el de los alumnos será dirigido y valorado “desde afuera”.



“El almacenamiento o retención de los datos en la memoria es proporcional a la utilidad de la información que guardan”

Lauro Garfias Campos ©



LA ÉPOCA MODERNA

Incorporada oficialmente a la UNAM la Escuela Central de Artes Plásticas (denominada formalmente como: Escuela Nacional de Artes Plásticas, ENAP³⁵) se separa administrativamente de la Escuela Nacional de Arquitectura³⁶ después de 170 años. Quedan en la primera las disciplinas de dibujo, pintura, grabado y escultura y, en la segunda, la de arquitectura. Ambas escuelas, ya alejadas físicamente en 1954, en que se mudan los de arquitectura a las instalaciones de la Ciudad Universitaria que ellos mismos diseñaron, tocarán sus administraciones y generarán acuerdos posteriormente y de manera constante ya que, su pasado común, las unirán en diversos proyectos, siendo el más actual el de dar mantenimiento y renovar el edificio de Academia 22 para establecer un museo (hoy Centro Cultural San Carlos).

Con el presupuesto emanado desde la administración de la Universidad, y no directamente del Estado o gobernante en turno; con profesores (en su mayor parte) y directores mexicanos y, frente a una era diferente que enmarcaba un panorama nacional distinto que le permitiría expandir sus horizontes y tomar un papel de participación e impacto social activos, la Escuela Nacional de Artes Plásticas iniciará un nuevo ciclo que reformará al 100% su estructura y sus relaciones, renovándose constantemente y con, como es natural, ganancias y pérdidas. Por lo pronto, una de las consecuencias de su incorporación a la UNAM fue que una buena parte del patrimonio artístico que conservaba quedó en resguardo de la Secretaría de Educación y, más tarde del Instituto Nacional de Bellas Artes. Más de 150 años de acopio y formación del acervo plástico que sirviera como material didáctico, de difusión, inspiración y exhibición se repartió por todos lados. Solamente una parte se resguardó, lo demás enriqueció diversos recintos.

35 La Escuela Nacional de Artes Plásticas enfrentará nuevos órdenes. Conservando su carácter nacionalista, pareciera rezagada frente a las corrientes modernas que elevaban, por ejemplo, a la literatura a un plano universal, con grandes representantes como el escritor, poeta, político, cronista y controvertido Salvador Novo y el poeta Xavier Villaurrutia. Sin embargo, la obra generada por los artistas plásticos encabezados por Rivera, Siqueiros y Orozco, representó a la reconstrucción de la Nación en la época contemporánea.

36 La Escuela Nacional de Arquitectura “permitió delinear una política urbana general” (Moreno,1984:104) cobra un vertiginoso cambio y desarrollo que generó nuevas y novedosas edificaciones que surgieron por toda la ciudad, y que representaban el trabajo de los profesionistas de la construcción con “verdadera conciencia de los problemas humanos del usuario” (Hernández,1984:54).

“el museo de San Carlos³⁷ con la pintura europea traída del Viejo Mundo [...] la Pinacoteca Virreinal con pintura colonial, el Museo del Convento de Churubusco también con pintura colonial, el Museo del Palacio de Bellas Artes con pintura de la escuela mexicana del Siglo XIX, la que después, junto con la escultura del XIX, pasó al Museo Nacional de Artes. Al Museo de Historia del Castillo de Chapultepec, fueron algunas piezas del siglo XIX [...] en la Casa de Morelos en Ecatepec, está –o estuvo- una colección de retratos de los virreyes protectores de la Academia que pertenecieron a ésta.” (Garibay,1990:44-45).

Con Plutarco Elías Calles detrás del poder en 1924, transitaron en la presidencia el licenciado Emilio Portes Gil en 1928, el ingeniero Pascual Ortiz Rubio en 1930 y el general Abelardo Rodríguez en 1932. Tiempos de convulsiones mundiales y creación de nuevos órdenes. Reagrupadas las fuerzas en México, desmembrada la CROM, establecidos los acuerdos entre las fuerzas sindicales y los partidos políticos, una nueva crisis mundial emanada de la posguerra propiciaba la caída de la producción industrial y agrícola en México, que modificaba la dinámica laboral, generando alzas en los precios, desempleo y debilitamiento de la política y economía. Este panorama afectaría, por supuesto, a la Universidad. Por lo pronto y para un pequeño respiro los empleados de ésta quedaban adscritos a la Ley de Pensiones Civiles y de Retiros, que les garantizaba un retiro a los 55 años cumplidos o a los 35 años de servicio, ya fueran funcionarios, profesores o empleados. Un privilegio que gozarían los trabajadores universitarios que, con la autonomía decretada dejaban de depender de la Secretaría de Educación Pública y asumían el carácter de trabajadores de una institución descentralizada y con algunos atributos de autonomía, dejan de ser empleados federales. Asimismo y con base a la rápida organización de la Asociación de Profesores Universitarios, se adquiere, mediante el establecimiento de la Ley Orgánica y sus Estatutos, la estabilidad en el empleo, situaciones que eran aventajadas en aquel escenario nacional³⁸.

Es necesario mencionar que bajo esta tutela contractual los docentes de la ENAP ejercen ahora su trabajo desde una condición de seguridad laboral inmejorable para los estándares de la época. Cabe suponer que la enseñanza, más sistematizada y supervisada tendría que ser mejor.

En 1934, ocupa la presidencia un personaje que fuera soldado que luchó del lado de la revolución; que destruyó el maximato de Calles; que realizaría la segunda gran nacionalización, es decir, la petrolera; que lograría el periodo de seis años presidenciales y que encabezaría la era moderna de México vendiendo petróleo a “Italia y a la Alemania nazi” (Benítez,1984:VII-90); hablamos del general Lázaro Cárdenas. Fue el cardenismo una época de controversias y luchas que proporcionaron cantidad de insumos visuales y de inspiración para el arte.

37 El Museo de San Carlos está ubicado en la Rivera de San Cosme y es independiente de la ENAP.

38 En 1980 con la inserción de la fracción VIII en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece que, el artículo 123 constitucional normará las relaciones laborales de los empleados de la Universidad, cambiaba a favor del marco legal. Estas condiciones regirán también a los empleados de la Escuela Nacional de Artes Plásticas; una situación completamente diferente que, como empleados de la institución hubieran tenido antes

Con Cárdenas se moderniza y construye la nación bajo la tendencia socialista que aprovechó el insospechado resurgimiento económico mundial de la guerra para impactar positivamente la economía de México. También se establecieron y fortalecieron las bases sindicales y de la burocracia de gobierno, así como la institucionalización de estas estructuras que generaron una cultura laboral que tanto ha perjudicado. “La maquinaria del partido oficial operó con la eficacia ya probada” (Blanquel,1981:150). Se iniciaba una era de procesos populistas orquestados desde el poder que, desgraciadamente, no condujo a la nación por buen camino; sin embargo, con esta estrategia cardenista “que hacía concesiones a las grandes masas” (Blanquel,1981:151), el gobierno adquiriría una imagen positiva y más poder político. Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, alumnos y funcionarios en la ENAP³⁹.

Militaron al lado de las clases obreras y velaron, desde su perspectiva, los principios del socialismo. Sin embargo, en especial Rivera, gozaron en un momento dado de grandes canchales como artistas y amasaron importantes fortunas, viviendo como pocos mexicanos podían hacerlo, y como prácticamente ningún artista plástico puede hacerlo hoy en día. El espacio dedicado a estos tres hombres en el presente trabajo fue, no solo para reconocer su posición destacada en el arte mexicano; también para subrayar que ellos, junto con los artistas renombrados, mencionados en los apartados anteriores, fueron alumnos y/o profesores de la Institución y, que su labor, producto de épocas singulares, hasta el momento, no ha podido ser igualada, y sus enseñanzas permean la enseñanza en la Academia⁴⁰

39 Todo ello fue llevado y consignado en los muros de las oficinas y edificios gubernamentales para su consolidación, usando de base discursos como la lucha campesina, obrera, magisterial, sindical y social. No hay que olvidar que, desde Obregón, los muros de los edificios se convirtieron en el lienzo de los artistas plásticos más avezados. Se considerará a Rivera, Orozco y Siqueiros como los principales, no solamente por ser los más fecundos y trascendentes; también porque fueron alumnos singulares de la ENAP (cuando era Academia de Bellas Artes). Cada uno de estos importantes personajes significa un logro para la ENAP y para la Nación. Fieles al nacionalismo patrio, retoman en su obra la lucha del pueblo mexicano por obtener libertad, justicia y paz. Llevaron a su pintura, el pasado precolombino, los valores nacionales, el folklore del pueblo mexicano y las batallas, con sus héroes y antihéroes. Diego Rivera, quizá el más renombrado artista visual mexicano de la época moderna. Llegó a ser director de la ENAP. Bajo su administración, se consolidó en gran parte, la visión y estilo que aún perdura, pues se opuso a la enseñanza de los “artistas para los cuales la corrección, el parecido, la disciplina del aula eran extremos indispensables (buscaba) una libertad en franca pugna con la rigidez académica” (Gual,1980:67). En 1929 establece, con base a la información que traía de Europa, donde la comunicación por medio del cartel tenía su boom, la inquietud para que se impartieran los Cursos Nocturnos de Carteles y Letras, que sentaron las bases para la carrera de Publicista, transformada posteriormente en licenciatura en Comunicación Gráfica que, al fusionarse con la licenciatura en Diseño Gráfico (surgida casi en paralelo a la primera e impartidas simultáneamente), formó la actual carrera de Diseño y Comunicación Visual, hoy renovada con modificaciones significativas. De esta forma encontramos posibles explicaciones a los escenarios actuales y al proceder de la comunidad en los procesos de enseñanza y menos en los de aprendizaje.

David Alfaro Siqueiros fue uno de los alumnos más entusiastas que participó activamente, al lado de otros importantes personajes, en la huelga político – pedagógica de la Academia en 1911. Movimiento que permitió reformar y modernizar los centenarios programas anteriores, y que contribuyó fuertemente en la modernización de la Academia, con nuevas técnicas, estilos y tendencias artísticas. Intervino en el movimiento armado de la revolución al lado de Zapata por lo que recibió una beca para estudiar en Europa donde se encontró con Rivera. Ambos, a su regreso, fundaron el muralismo mexicano que impactaría en todos los órdenes configurándose en el “libro para el pueblo”. José Clemente Orozco, junto con Rivera y Siqueiros conformaron la plantilla de artistas plásticos más representativos del arte en siglo XX. Su carácter, personalidad, técnica y oficio fueron ejemplos para los estudiantes de las nuevas generaciones. La mística de Orozco se consideró un parte aguas en la visión y práctica que sobre el arte se tenía. Rivera, Siqueiros y Orozco encabezaron la pintura nacionalista con principios basados en la construcción de la patria, y en la lucha de un pueblo y su vernácula representación. Defendieron las confrontaciones sociales y mantuvieron sus ideales políticos a pesar de las agresiones y encarcelamientos sufridos.

40 El arte coadyuvaba en la construcción de la historia patria y este pensamiento fue decantándose en la conciencia de la comunidad, tanto en sus ideales como en sus representaciones.

Así la enseñanza se vio aventajada por la influencia de mexicanos célebres así como del estatus que adquirieron sus maestros y que generó una especial tranquilidad que permitió el ejercicio docente desde una plataforma reflexiva y enriquecida. De esta forma se dirá que la enseñanza tiene sustento en la influencia de sus personajes destacados a lo largo de la historia. Asimismo que la enseñanza tiene un propósito singular al ser parte de la recuperación, construcción y divulgación de la historia nacional.



“Lo que sabes es valioso, bello y frágil, pero siempre está en el aire”

Lauro Garfias Campos ©



LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

La consolidación de las instituciones gubernamentales, y de aquellas que no lo eran, aparentemente, marchaban en paralelo con la forja del partido oficial (PRI) y la conciliación de todos sus agremiados. De esta manera, el sindicalismo conformaba su coto de poder tomado de la mano del gobierno y, los empresarios, banqueros e industriales a su vez obtenían lo suyo. Mientras, el pueblo adormecido en medio de una paz decretada, recibía, por un lado, tierras inútiles para el cultivo, por el otro un contrato colectivo que le protegía en la fábrica y el taller y, los más favorecidos obtenían una plaza de burócratas. Como la tradición de asilo a refugiados extranjeros marco nuevas pautas para el comercio la clase media tuvo su espacio. Así Miguel Alemán (1946), Adolfo Ruíz Cortínes (1952) y Adolfo López Mateos (1958) llevaron a México a “quedar inscrito en la lista de los países en franco desarrollo” (Blanquel, 1981:153). El censo de 1947 arrojó la cifra de 23,690,810 millones de habitantes.

“Las nuevas barriadas, conocidas con el nombre de Colonias, incluyen zonas residenciales como – Lomas de Chapultepec, [...] Chapultepec Polanco, El Valle, Hipódromo, Condesa, Narvarte, Álamos, Los Virreyes, Las Lomas- industriales y obreras que cada día se hacen más populosas” (Monteagudo: s/f: 104).

Se podría decir que se consolidaban las tres clases sociales. Sin embargo, algunas calles del Centro Histórico, los alrededores de la Basílica de Guadalupe, las zonas en torno a Lecumberri, los alrededores de los “pueblos” (pequeñas poblaciones con apegos provincianos y de origen prehispánico) en la capital como: Iztapalapa, San Ángel, Coyoacán, Popotla, Iztacalco, Copilco, Culhuacán, Azcapotzalco y Tlatelolco, entre otras, así como las partes aledañas a las carreteras que conectaban a la Ciudad de México, se poblaron de gente con escasos recursos que extendían rápidamente su descendencia (y carencias) hasta conformar grandes espacios poblacionales, que pronto serían apuntalados con enormes unidades habitacionales, mismas que ocupan, en la actualidad, la mayor superficie poblacional junto con la zona conurbada. La Ciudad crecía con anarquía donde, su trazo se desconfiguró gracias a la geografía y el oportunismo de los políticos para ofrecer terrenos irregulares a cambio de vo-

tos. La gran urbe y la sobrepoblación se apoderaban de la problemática central de todo pensamiento⁴¹.

Incorporada a la UNAM transitaría por periodos de adaptación que, no han concluido, porque hay que decirlo así: la Academia que tenía años de existir de manera autónoma bajo la batuta directa del rey y del gobierno, le fue impuesta, de alguna manera, a la UNAM. Por lo que ahora residiría dependiente de una institución que no le acogió, con el beneplácito que se puede imaginar, debido a los siguientes hechos: la Universidad estaba resolviendo un sin número de cosas que le exigía su nueva posición histórica; no se comprendía del todo la trascendencia y función que tenía la Academia y, porque las autoridades de ésta y su propia comunidad, en ese momento, no supieron imponer mejor postura y vieron conveniencia en su incorporación por los beneficios obtenidos, o simplemente, por razones de sobrevivencia. Lo que es seguro es que con esta “violenta” fusión la ENAP aseguró su permanencia y, aún a costa de perder su nombre, patrimonio y tradición, convino esta adhesión a los intereses de autoridades, maestros y empleados. Se obtenía así una partida presupuestal, estabilidad administrativa, representación (que a juicio de algunos, no la necesitaba) y seguridad laboral y social⁴².

En este tiempo su autonomía funcionó de forma singular en lo interno, frente a los principios educativos y de organización de la UNAM. Bajo la concepción de maestro – pupilo, que podía extenderse por años, y con clases teóricas de asistencia libre, los alumnos aprendían la especialidad que les gustaba. Las cátedras que durante años prevalecieron cambiaron su modalidad a talleres libres. No se tenía un nuevo proyecto educativo ni se había configurado un plan de estudios, se contaba con la tradición educativa de decenas de años; las valiosísimas aportaciones que los muralistas exponían y el conocimiento y experiencia de los profesores. Con base a lo anterior se conservó la calidad de la enseñanza y se abrió la posibilidad de recibir y cultivar nuevas actividades y especialidades como los cursos de carteles y letras y, la fotografía. Por lo anterior, “durante cerca de veinte años no se expidió ningún título profesional” (Garibay, 1990:47). Como parte de la UNAM funcionaba en paralelo al concepto universitario. No tenía las normas rígidas de administración y evaluación; sí tenía el nombre y el respaldo que, a juicio de algunos (aspectos tomados de los comentarios realizados por docentes)⁴³ era una situación poco gustosa para Rectoría, incluso hoy en día, se tiene la percepción de que las áreas centrales de la UNAM solamente toleran a la comunidad la cual, dicen, vive en un sopor encapsulado lejos de la mirada irritante de la comunidad fuerte de la UNAM⁴⁴.

41 En la actualidad existen proyectos de investigación de la FAD para atender, en espacios ubicados en estas zonas designados como culturales, artísticos, lúdicos y deportivos, a las personas (en especial niños y mayores en condición vulnerable) que presentan problemas de dependencias, crimen organizado, analfabetismo, violencia y pobreza.

42 Esta fusión, a juicio de muchos, no ha terminado ya que se piensa, y así se vive, que la FAD no tiene gran peso adentro de la UNAM; un ejemplo de ello podría ser; las diferencias en el presupuesto a otras Facultades.

43 Esta información, si no parece formal, sí conforma datos obtenidos por el investigador durante su estancia como estudiante y docente de la FAD. El dato es valioso, pero por la naturaleza en que fue obtenido, no se puede concretar la fuente, pero eran los rumores que corrían en la escuela y esta forma de proceder conforma espacios de realidad.

44 Opinión obtenida en los instrumentos de recogida de este trabajo. Sin embargo, la experiencia del investigador como Consejero Académico en el área de las Humanidades y de las Artes (2010-2014), desde lo anterior y pude atestiguar que la FAD goza de presencia importante en los Consejos y en el sentir de la UNAM. Prueba de ello ha sido el apoyo recibido para la creación de sus posgrados y la conversión de Escuela en Facultad de Artes y Diseño (FAD), aprobada por el Consejo Universitario el 21 de marzo de 2014. En 2015 con 135 años de existencia, es considerada la institución más antigua de arte en América.

Es en 1939 que el entonces director Manuel Rodríguez Lozano establece las carreras de maestro en Artes Plásticas y, dato curioso, admite en cursos nocturnos a obreros para llevar estudios de Carteles y Letras. No se tenía establecido un sistema de selección de alumnos como la UNAM; servía el tener aptitudes y demostrarlas, incluso, más adelante admitiría a niños de primaria y se impartían materias de secundaria, es decir, tenía su propio sistema de selección. En el ambiente artístico se respiraban cambios de estilos y técnicas de realización. El muralismo ya presente se enriquecía, poco a poco, con nuevos conceptos y expresiones. La sociedad mexicana crecía a pasos acelerados y la economía se mostraba aparentemente fuerte.

Con este onírico crecimiento, en 1945 el dólar sólo costaba \$4.85 y el centenario de oro \$217⁴⁵; el licenciado Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación, daba inicio a la segunda campaña de alfabetización, mientras, en el cine Metropolitán era exhibida, con éxito, la película “Gran Hotel” con Cantinflas. Un automóvil Packard costaba \$23,000.00⁴⁶ y toda una explosión de artículos manufacturados, industrializados, cosméticos, comida enlatada, viandas, línea blanca y electrónica para el hogar hacían su aparición frenéticamente para su publicación en los medios impresos. La sociedad mexicana se convertía en una sociedad de consumo. En lo social, la mercadotecnia transformaba la imagen en el pensamiento y el imaginario al enaltecer los valores que la publicidad proponía como: el consumo, el esparcimiento, el imaginario de poseer y bienestar, la belleza, la moda y el “glamur”. El arte dirigido a la publicidad emerge en un espacio que exigía información de las novedades, no solo del mercado, también en los espacios noticiosos del momento. Los parámetros estéticos de tradición revolucionaria y legado prehispánico se refugiaban en la educación y en el discurso político. Este pequeño esquema es para visualizar las necesidades que sobre el arte exigiría la sociedad de entonces y la ENAP era la instancia dedicada a ello, por tal motivo los programas de estudio y su enseñanza se inclinaron hacia el arte de la comunicación, el mercado y sus implicaciones.

Ingresan a la ENAP una plantilla de importantes profesores que refrescaron y modernizaron la enseñanza. La Escuela Mexicana de Pintura impondría nuevas modalidades y, la historia patria, que se había apoderado de las artes y los muros de los edificios, dejaba su lugar a corrientes artísticas de vanguardia. Pintores, escultores, fotógrafos y grabadores como: Daniel Núñez, Julio Castellanos, Luis Ortiz Monasterio, Manuel Álvarez Bravo, José Chávez Morado, Antonio Rodríguez Luna, Francisco Moreno Capdevila, Gustavo Montoya, Gabriel Fernández Ledesma, José Natividad Correa Toca y Gustavo Martínez Bermúdez configuraron la enseñanza y crearon los nuevos conceptos y escenarios para el arte en México emanado desde la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Asimismo, importantes profesores teóricos impactaron favorablemente la enseñanza de las artes, y de manera acertada, elevaron el nivel en este rubro. Entre ellos, con formación en la arquitectura, la medicina, las leyes y las letras, destacaron; Francisco Centeno, Hermilo Castañeda Velasco⁴⁷, Justino Fernández, Francisco de la Maza, Salvador Toscano, Andrés Henestrosa y Lino Picaseño quién, apunta el maestro Garibay (1990), fue un personaje legendario que se encargó de la biblioteca de la escuela durante cin-

45 En el año de 2012, llegó a cotizarse hasta en \$29,750.00. El precio más alto en su historia. No se tienen los elementos para generar un comparativo y equivalencias con lo que representa actualmente.

46 Hoy en día, el semejante a un automóvil Packard costaría un promedio de; \$350,000,000.00! como un automóvil de lujo.

47 El doctor Hermilo Castañeda Velasco recibió en 2005 el nombramiento de Profesor Emérito.

cuenta y cinco años. En este contexto también la UNAM consolidaría su situación y crecería de manera exponencial.

En 1954, la paridad del peso frente al dólar se estableció en \$12.50 mientras, bajo la consigna de apuntalar al México exitoso que se creía que era entonces, Adolfo Ruiz Cortines, Presidente de la República, entregaba tremenda infraestructura a la Universidad. Una ciudad construida sobre las lavas del volcán Xitle, al sur de San Ángel, en colindancia con Copilco en Coyoacán, recibía con singular alegría la comunidad universitaria. Espléndidas instalaciones que representaban a la modernidad en todos sentidos se avecindaba en el extremo de la ciudad capital y anunciaban su expansión por toda la república y en el extranjero. El patrimonio universitario creció pues, además debía conservar los históricos edificios que le albergaron en su origen. Hoy en día el espacio central de Ciudad Universitaria alrededor de la Torre de Rectoría es considerado Patrimonio de la Humanidad.

La Ciudad Universitaria contaba con edificaciones especiales decoradas con grandes murales y equipadas con el mejor mobiliario y equipo tecnológico de punta; bibliotecas monumentales, laboratorios, talleres, instalaciones deportivas, museos, librerías, archivos y todo aquello con lo que se puede soñar para la enseñanza y la investigación. Sin embargo, de aquella suntuosa mesa, nada cayó para la ENAP que permaneció, porque así lo decidió su comunidad, en el viejo edificio céntrico de la calle de Academia, número 22. Esta actitud era un reflejo de la distancia que se tenía con la UNAM, ya fuese por falta de comprensión de lo que significaba ser parte de ella, ya por querer permanecer “independientes”, ya por conservar la “gran tradición” de lo que representaba el concepto educativo y el mismo edificio del Centro o, simplemente, porque no se tenía la visión o no se supo nuevamente como actuar. Por lo pronto, conservó una parte del acervo artístico que le perteneció por años y que se salvó de ser repartido entre los museos e instituciones descritos en el apartado anterior. Hoy, parte de este legado es exhibido en el Centro Cultural San Carlos o permanece en las bóvedas bajo estudio, restauración y nuevos estudios, restauración y catalogación.

Así se caminó durante algunos años, formando generaciones de artistas plásticos cuya competencia se daba frente a los colegas egresados de la escuela de artes La Esmeralda del INBA. Los estudiantes que egresaban, eran reconocidos por su sólida formación artística heredada, se pensaba (y aún se piensa), de su ancestral pasado. También contaban con el reconocimiento de su trabajo que les permitía acomodarse, relativamente fácil, en el escenario social y económico; sin embargo, ya no se logró el nivel de representación y prestigio que alcanzaron los maestros extranjeros o los nacionales Rivera o Siqueiros. La nación mexicana dejaba de invertir paulatinamente en el arte.

El muralismo y la Escuela Mexicana de Pintura cedían ante el embate de la Generación de la Ruptura⁴⁸. El arte oficializado, de alguna manera, y que en palabras de Rivera uno de sus generadores, debía “constituir una fuente de alegría, belleza y sabiduría en la vida del *proletariado*, pero han de ser también un instrumento poderoso de propaganda de la conciencia de clase de la revolución proletaria internacional” (Arteaga;1994:70) quedaba en desuso. La novedad se inclinó hacia el expresionismo que se plasmaba en el lienzo y la obra gráfica, y que miraba hacia los personajes comunes y a los acontecimientos de la vida cotidiana. Las sensaciones, el amor, el clandestino y arrabal existente se plasmaban también; los próceres nacionales dejaban el lienzo para

48 Designación con que se identifican los artistas plásticos que pugnaron por un arte más expresivo frente al arte oficial de los murales, tomando como centro de inspiración a las personas comunes y sus actividades.

que la gente sencilla y, todo su potencial expresivo ocuparan la atención de los artistas. La provincia y sus moradores eran también revitalizados, así como los utensilios y objetos que usaban; pintados ahora con una nueva perspectiva, ya no en la lucha, sino en sus ambientes, sensaciones y visiones particulares de la zona, con sus fiestas, paisajes y fauna, envueltos en atmósferas de gran evocación.

La clase alta mexicana, surgida de los industriales, banqueros, actores, de la familia política revolucionaria, y la clase media, más culta, emanada de comerciantes y de los profesionales libres, serían los nuevos consumidores de arte. A los artistas les quedaba la maravillosa opción de crear arte en sí mismo, sin el compromiso institucional. Arte que sería también adquirido por coleccionistas, galerías y museos. Arte que podría ser comprado por particulares que, emulado a la aristocracia, al clero y la clase política, lo adquirirían para enriquecer sus vidas y sus propiedades. Un nuevo concepto de intercambio se cernía sobre el arte. El mercado le asignaba un estatus de producto que otorgaba precios y generaba costos. Se vendía la obra al mejor postor, y las galerías manejaban las piezas bajo nuevas premisas de oferta y demanda con base al nombre del artista y los valores atribuidos a la obra. Una nueva cultura tenía que ser aprendida por el artista plástico, y que consistía, esencialmente, en la idea de que la obra de arte tenía un costo monetario basado en prestigios curriculares, técnicas novedosas, vanguardias importadas, discursos estructurados por las nuevas sociedades de críticos y curadores y, sin lugar a dudas, en argucias financieras basadas en comisiones y consignación, aspectos no contemplados, necesariamente, en el momento de creación de la obra y que apenas algunos años atrás no se manejaban. Asimismo, el arte publicitario ocupaba un lugar de estudio para poder satisfacer las demandas de consumo. La forma de aprender en la ENAP no solamente se restringía a la técnica y el importante desarrollo de la creatividad y expresividad el artista; ahora también tenía que comprender los vaivenes del mercado.

La sociedad cambiaba rápidamente por lo que había que educarla para el “consumo”, la comprensión y protección del arte visual; asimismo, se exigía un arte en términos de comunicación. Los Publicistas, bajo otras premisas artísticas, construían mensajes gráfico-visuales que se incorporaban rápidamente en la promoción y venta de productos y servicios. La proliferación de carteles y anuncios en los medios impresos llamaban poderosamente la atención. La política también hacía uso de este recurso visual a través de la propaganda. El cine acaparaba con asombro las miradas. La radio también ocupó un lugar muy importante en el gusto de las personas. De igual forma los montajes teatrales, de ópera, los espectáculos de la carpa y del circo conformaban la oferta artística que competía con las exposiciones de pintura. De esta manera el panorama para los egresados de la ENAP se constituía con diversos escenarios. Uno de ellos era la realización de la obra de arte que se justificaba en sí misma (más bien que no necesitaba justificación) y sin una intención financiera necesariamente. Era simplemente un motivo de realización plena, una necesidad expresiva del artista, de su visión del mundo. Otro consistía en la creación de la obra con fines de venta; uno más residía en la incorporación a la planta docente a cientos de escuelas de educación básica, secundaria, de nivel medio y superior que requerían los servicios de artistas visuales para la enseñanza del dibujo, el dibujo técnico, el arte gráfico y las artes plásticas⁴⁹. El asunto de integrar conocimientos de tipo educativo a los artistas y diseñadores tuvo

49 Es fundamental comentar que los egresados de la ENAP que se integrarían a la educación iban sin formación docente. Llevaban consigo el manejo de los contenidos y la técnica; pero de didáctica nada. ¿Cómo impacto a los niños y jóvenes estudiantes esta deficiente formación artística? Es una línea de investigación pendiente y necesaria de abordar.

plenamente su lugar en el programa de posgrado en el campo de estudio de docencia en artes y diseño hasta el año 2013.

Con menor proporción los egresados encontraban lugar en instituciones y empresas que generaran trabajo adecuado para ellos. Las artes escénicas, el cine, la prensa y la demanda de campañas promocionales y de publicidad, también abrieron plazas a las que podrían aspirar los egresados, asimismo, se incorporaban algunos de ellos a la cruzada educativa nacional y en la construcción de la patria a través de la elaboración de imágenes de sitios, ciudades, paisajes, héroes nacionales, fauna, flora, esquemas y miles de ilustraciones para textos educativos y revistas generales o específicas. Asimismo, los egresados realizaban actividades para las que no se habían formado específicamente pero que tenían alguna preparación y que les eran familiares o que requerían de su sensibilidad y habilidades, tales como; restauradores de obra plástica, caricaturistas, críticos de arte, curadores, museógrafos, investigadores, escenógrafos, decoradores de interiores, diseñadores de ropa, fotógrafos en todas sus vertientes, promotores culturales, guías en museos, representantes en foros y casas de difusión artística, anticuarios, corredores de arte, artesanos y comerciantes especializados en arte.

No hay que olvidar que también surgieron importantes dibujantes e ilustradores que, con sus tiras cómicas y personajes de historieta, fieles a la tradición que implantara el grabador José Guadalupe Posada años atrás, hacían importantes críticas sociales y rescataban interesantes aspectos de la vida cotidiana⁵⁰.

La patria gozaba de un remanso de paz y crecimiento económico. La clase media tenía mayor representación y la burocracia gozaba de todos los parabienes protectores del Estado. Con este panorama el maestro Roberto Garibay S. al frente de la dirección de la ENAP, inició las reformas necesarias para los Planes de Estudio. Se incluía, por vez primera, las carreras profesionales de Pintor, Grabador, Escultor y Dibujante Publicitario. Esta última correspondía a la demanda que existía para realizar carteles, anuncios, etiquetas, estands y aparadores, para dar cabida a la promoción y venta de miles de productos que se fabricaban industrialmente, así como a la difusión de servicios que de manera novedosa irrumpían en la vida cotidiana, aunque estuvieran presentes desde hacía más de setenta años. En esta época también se estructuraron cursos de artes aplicadas, se recobraron las salas de exposiciones y se impulsó la difusión de la cultura para el complemento de la formación de los estudiantes con conciertos, recitales y exposiciones. Con estas reformas la Escuela Nacional de Artes Plásticas se acercaba mucho más al espíritu y requisitos que emanaban de la Universidad. Los maestros jóvenes proponían nuevas posturas artísticas que refrescaron de manera importante la visión de los estudiantes e impactaron las posturas estéticas en el arte.

Es en el periodo de 1966 con Gustavo Díaz Ordaz en la presidencia, en que se establece el impuesto temporal que se dijo, en su momento, serviría para apoyar los gastos de los Juegos Olímpicos del 68, realizados en México⁵¹ En estos años el panorama social, nacional e internacional cobra especial efervescencia, debido a las negati-

50 Por ejemplo está el pintor y caricaturista Miguel A. Patiño Solórzano, egresado de la ENAP quién, en la década de los 50tas, dio vida al "Simplón Colillas" en la revista "Sucesos para todos" y editó el libro "Qué precios señor don Simón". Texto ilustrado que recupera más de 90 episodios del México post - revolucionario en donde las cosas y los servicios como la venta "chichicuילות" o escuchar dos discos en "el fonógrafo" costaban a cinco centavos. No cabe duda que la reflexión y la crítica social, a prácticamente toda actividad y personaje hecha por los egresados de la ENAP a través de la caricatura, trascendió con el tiempo.

51 Es el impuesto sobre uso y tenencia de automóviles, mismo que hasta la fecha se sigue pagando en automóviles de costo mayor a 250.000 mil pesos y de dueños morosos en pago de impuestos, por lo que su recaudación convierte automáticamente a estas Olimpiadas, como las más caras realizadas en la historia de la humanidad.

vas consecuencias políticas, económicas y anímicas que prevalecían. La guerra fría y la amenaza nuclear impactaban a los recuerdos que aún no lograban olvidar los terrores de la Segunda Guerra Mundial. Dos concepciones del mundo se enfrentaban ostentando sus paradigmas y estableciendo sus posturas; el capitalismo y el socialismo que fortalecidos se repartían al mundo, sus gentes y la conquista del espacio sideral, iniciando por la Luna.

Los movimientos de obreros, empleados, ferrocarrileros y estudiantiles tomaban las calles y la propaganda soviética rápidamente era asumida por los jóvenes. El movimiento plástico se conducía hacia la gráfica de protesta que, resuelta con perfiles en alto contraste, lanzaba consignas e increpaba los ánimos con el fin de crear conciencia. Los líderes eran arrestados y convertidos en presos políticos obligados a convivir en el penal de Lecumberri con cualquier clase de criminales. La guerra sucia había comenzado en México, el ejército toma Ciudad Universitaria y el Consejo General de Huelga y los mexicanos recibían los primeros reveses. “[...] preveíamos los cocolazos, las detenciones masivas, estábamos preparados para la cárcel, bueno, más o menos, pero no previmos la muerte. Gilberto Guevara Niebla” (Poniatowska,1990:27)⁵²

En estos acontecimientos la comunidad de la ENAP tomó parte. “Gracias a su ubicación estratégica, la Academia de San Carlos se convirtió en un centro de fabricación y distribución de propaganda visual” (Luna, Martínez;2018:143).

“era considerada por la izquierda comunista mexicana como un valuarte ideológico [...] El partido Comunista contaba con una célula al interior de la escuela que era la encargada de realizar las mantas, carteles, grabados y judas que portaban los asistentes a los actos [...] En aquellos tiempos, la política estudiantil era un asunto de compromiso [...] por lo que hacían pintas con regularidad, firmaban pronunciamientos, y escribían manifiestos. Asistían a las marchas tradicionales y a mítines relámpago en los que repartían propaganda.” (Luna, Martínez; 2008:98-99).

“Para fines de 1968 la Academia de San Carlos era un polvorín. Los estudiantes habían modificado de manera sustancial la vida cotidiana al interior [...] organizaron [...] asambleas y la producción gráfica. La escuela y los talleres estaban abiertos, pero eran utilizados para la creación de propaganda (Luna, Martínez; 2008:136-142). “La Academia de San Carlos trabajaba a marchas forzadas para satisfacer la demanda gráfica del movimiento” (Luna, Martínez; 2008:188).

El ejército entró a Ciudad Universitaria, el rector Javier Barrios Sierra expone su renuncia ante ese hecho. “La ENAP fue baleada en su fachada, intervenidos sus talleres y destrozado el material de trabajo, fue cerrada y castigada su participación con reducciones a su presupuesto”⁵³.

52 El 11 de enero de 2006, la Suprema Corte de Justicia de la Nación decidió que no existiera posibilidad de reclamo jurídico sobre el delito de genocidio perpetrado durante la guerra fría de 1968, por lo que los protagonistas agresores, entre ellos el ex presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, permanecieron sin castigo.

53 Comentario realizado por el profesor Tomás Helguera en 1980.

Pasado el conflicto “el estudiantado se dispersó y la matrícula disminuyó considerablemente [...] algunos integraron el colectivo Grupo Mira, otros buscaron nuevos senderos para la expresión artística; todos ellos ayudaron a transformar, a través de su protesta, los patrones estéticos y la cultura política del país” (Luna, Martínez; 2008:206).

La ENAP se entonó con el espíritu universitario alentado por el rector en diversos discursos y continuo su marcha. En esta temporada se generan formalmente las licenciaturas de Pintura, Escultura, Grabado y Dibujo Publicitario. Se estableció entonces un Plan de Estudios más cercano a los requerimientos de la UNAM. Se dejó de lado la enseñanza, como tal, de las artes aplicadas: la cerámica, la talla en madera, el grabado y la fotografía, mismas que se incorporaron a los nuevos programas de estudio. A pesar de estas importantes adecuaciones y actualizaciones, se dio un espacio que propició desinterés, por parte de las personas que aspiraban a la ENAP. El maestro Garibay (1990) apunta que, a raíz de estas reformas se perdió población escolar. Explica que esta situación se dio por diversas inquietudes en los estudiantes que “desde la generación del 65 y agudizada durante el movimiento del 68, [exigían reformas para] los planes de estudio, por considerarlos obsoletos” (Garibay,1990:49).

No hay que olvidar que los juegos de la XIX Olimpiada de 1968 se contraponían a la dinámica que vivía la nación, en especial en la Ciudad de México. Toda el diseño gráfico y la simbología (dónde le arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, daba la pauta), la logística, las instalaciones y la misma dinámica cultural⁵⁴ de este especial evento deportivo, lograron sofocar todo movimiento divergente a ello⁵⁵.

Los alumnos de la ENAP participaron en el Programa Cultural de los XIX Juegos Olímpicos donde, el Grupo de Nuevos Grabadores integrado por Leo Acosta, Jesús Martínez, Carlos Olachea, y Jorge Perezvega, entre otros, que “buscaban explotar nuevas formas de expresión y plasmar sus particulares visiones del mundo objetivo y subjetivo [...] expusieron en abril de 1968 en la Galería Reforma” (Luna, Martínez, 2008: 76).

Así en este espacio de tiempo las vanguardias artísticas también abordaron lo contemporáneo desde otras miradas. La comunicación, a través de la imagen y el símbolo, reclamaban su sitio en el marco internacional y que permeó en las necesidades educativas para formar al especialista en producir diseño y comunicación gráfica – visual. La tecnología permitió transmitir en vivo y a todo color la inauguración de los Juegos Olímpicos que se realizó en el Estadio Olímpico de Ciudad Universitaria. El televisor en color mostraba ahora el catálogo de productos a través de anuncios cortos y programas de corte musical; la era de los medios masivos era una realidad en México. Así, acontecimiento, discurso e imagen construían la realidad según Doelker (1982).

54 En paralelo se llevó a cabo la Olimpiada Cultural donde se mostró lo más granado del arte en México, y artistas como Manuel Felguérez expusieron su trabajo. Herencia de este aspecto fue el Paseo Escultórico, Ruta de la Paz, que sembró obras monumentales en el Periférico, hoy recuperadas y reubicadas en torno al trébol vial de la avenida de los Insurgentes y Periférico Sur.

55 También aportó insumos para el arte que protestaba. Son emblemáticas las imágenes, recuerdo en especial el de la “Paloma de la Paz” atravesada por una balloneta).

En esa época en la ENAP se hacían exámenes de selección, los cuáles variaban en temática. Los aspirantes se sometían a pruebas de dibujo y conocimientos generales a pesar de venir del sistema de preparatorias de la UNAM⁵⁶. Hacia 1970 “había inscritos unos cuantos alumnos en las diferentes licenciaturas y ninguno en el primer año de alguna de ellas” (Garibay,1990:49). Agudo momento para la escuela que puso en acción mecanismos de reflexión profunda que marcarían una nueva etapa. Existen otras posturas en contradicción que explican que, la matrícula había bajado porque los estudiantes demandaban planes clásicos y preferían apuntarse, en una mejor opción que era, según ellos, La Esmeralda del INBA, ya que no pedía, para sus aspirantes, estudios de preparatoria y era dependiente directamente del Estado y, de la cuál egresarían, como se apuntó anteriormente, importantes artistas visuales.

Estos cambios también propiciaron una situación muy especial; los maestros no tenían los títulos que se exigían en otras escuelas y facultades de la UNAM; es decir, no eran licenciados y formalmente estaban dando clase en una licenciatura. Algunos de ellos contaban con estudios de preparatoria pero su adiestramiento y preparación en el arte era indiscutible, ya que tenían una sólida formación artística, técnica y creativa, incluidas vivencias en el extranjero y una amplísima experiencia pero, ¿cómo ver esta situación? Los profesores formarían a los futuros licenciados sin tener ellos el mismo estatus escolar⁵⁷. Una compleja situación que poco a poco se está regularizando y que inició la etapa otorgando licenciaturas y definitividades laborales a los profesores con base en la realización de tesinas, memorias de desempeño profesional, en exámenes de sustentación, en méritos profesionales, carpeta de trabajo, antigüedad en el trabajo y por demostrar, mediante examen de oposición, los conocimientos y experiencia en el área. Sin embargo, no todos los profesores o egresados alcanzaron este periodo y continuaron con el estatus anterior, probablemente por la falta de comprensión de lo que significaba cursar o dar clase en una licenciatura en artes por parte de la UNAM y querer apegarse al viejo esquema de ser artista libre, sin una representación institucional moderna, y solamente respaldado por lo que fuera la tradición en la Academia de San Carlos.

De esta forma, se considera que la Escuela Nacional de Artes Plásticas dio el paso final de incorporación a la UNAM respecto a los procesos escolares. Los estudiantes de reciente ingreso tenían la claridad de que eran parte de la UNAM con todas sus prerrogativas sin lugar a duda, en cambio la sociedad general tardó más tiempo en comprenderlo, incluso hoy en día todavía hay personas que tienen la idea de que la Academia de San Carlos es una entidad independiente.

Para 1971 se realizó, con base a estudios actualizados y respaldados con personal especializado en las áreas así como con la participación de la comunidad, el nuevo proyecto educativo, es decir, se propuso el Plan de Estudios de la licenciatura en Artes Visuales, reformado posteriormente en 1975 estando al cargo de la dirección el pin-

⁵⁶ Esta situación, hoy en día, es discutida ampliamente por la comunidad académica de la FAD; hacer un examen de preselección sobre las habilidades de los aspirantes, sin embargo los movimientos estudiantiles respecto al pase reglamentado y por examen de admisión hacen imposible esta situación. Incluso han quedado inscritos alumnos que ni siquiera proceden del sistema UNAM o del examen de admisión; su inclusión en la comunidad fue con base en presiones y malabares políticos. Mala nota sobre la calidad de algunos alumnos cuyo sitio obedeció más a otras habilidades que las artísticas. Se pierde así la oportunidad de seleccionar alumnos con mejores perspectivas.

⁵⁷ Con base al artículo 36 B del Reglamento del Personal Académico se le otorga contrato provisional de profesor en la Universidad a aquellos que prueban tener los conocimientos y experiencia en el área aunque no tengan título de licenciatura. Hoy en día se exige, en la práctica, el grado de maestro para ingresar a la planta docente de la FAD.

tor Antonio Ramírez. Esta propuesta sustituyó las licenciaturas en Pintura, Escultura y Grabado que se estudiaban por separado, incluidas ahora en una sola estructura escolar. Se agregaron materias que correspondían a esquemas modernos bajo una óptica científica, técnica y didáctica. Este Plan permaneció vigente hasta el 2006 en el papel, ya que en la práctica se ha actualizado y, en 2012 fue aprobada por Consejo Técnico su adecuación que contempla importantes reformas y aportaciones.

Por otro lado y con base a las demandas sociales y económicas que exigían personas preparadas en la creación de mensajes visuales estéticos, diseñados específicamente para la producción gráfica pensada en promover, vender, orientar, informar, señalar, diseñar, comunicar, inducir, enseñar, educar, prevenir, politizar, motivar y conminar, entre otras, se creó la licenciatura en Comunicación Gráfica. Una novedad en el ámbito educativo que llamó inmediatamente la atención de la población. Licenciatura que con visión y objetivos concretos basados en una demanda específica y con una función social, cultural y principalmente comercial. Se puede decir que ésta fue la natural evolución de los Cursos Nocturnos de Carteles y Letras para Trabajadores propuestos por Diego Rivera en 1929; de los cursos en Dibujo Publicitario que en 1939 desarrolló Manuel Rodríguez Lozano y de la carrera de Dibujante Publicitario que el mismo maestro Garibay estableció en 1959.

Este acierto, que en su momento era, como se mencionó, una primicia para la educación pública⁵⁸, atrajo suficientes aspirantes que repoblaron el viejo edificio de Academia 22, haciéndolo rápidamente insuficiente. Era una euforia que respondía a la conformación de una nueva cultura visual respaldada, y motivada ampliamente, con base a toda la gráfica emanada de los movimientos sociales y políticos de los sesentas; de toda la imagen invertida en la comercialización y señalización utilizada para los XIX Juegos Olímpicos y, principalmente, de los requerimientos gráfico-publicitarios que invadían todas las publicaciones y artes escénicas, artes aplicadas y arte útil, emanadas de los fundamentos artísticos de la Bauhaus a principios del siglo XX.

La población estudiantil entusiasta y participativa de la licenciatura en Comunicación Gráfica, ocupó rápidamente el escenario escolar. Demandaba más atención y un mayor porcentaje del presupuesto. Surgieron diferencias entre ellos y los compañeros de Artes Visuales, la comunidad académica y las autoridades también expresaron divisiones. Lo anterior generó una serie de conflictos y desatinos. Los de Comunicación Gráfica pedían independencia de la administración de la ENAP que, se decía, no comprendía sus objetivos. El conflicto creció y, evidentemente las autoridades universitarias no permitieron esta clase de actitudes y, los de comunicación fueron reubicados en el edificio que ocupara la antigua Facultad de Química, en FF.CC. Nacional y Mar Archipiélago, allá por el rumbo de Tacuba. Poco después el edificio les fue arrebatado, se dice, en abril de 1979 por la preparatoria popular⁵⁹. Ahora la ENAP crecía en infraestructura y en problemas.

58 La Universidad Iberoamericana, en el ámbito de la educación privada, fue la que inició este tipo de estudios en 1968; ahora más de 66 instituciones lo hacen.

59 Los alumnos de la Preparatoria Popular se desligaron de la responsabilidad que se les imputaba como autores de la destrucción de las instalaciones, mobiliario y equipo del edificio de Tacuba. (diario UNOMASUNO del 2 de agosto de 1979) Nunca se aclaró si la toma del edificio de Tacuba la realizaron por iniciativa propia o auspiciados por las mismas autoridades de la UNAM que, permitieron, se dice, el despojo del edificio de Tacuba para presionar a los alumnos de Comunicación Gráfica a hospedarse nuevamente en el edificio de Academia 22 y, ante la saturación de la población que seguramente se daría (y que se dio), obligar a su vez a toda la comunidad de la ENAP a ocupar el nuevo edificio que se estaba construyendo en Xochimilco.

Al tiempo (por cuestiones de percepción del campo de la comunicación visual) se creó en el edificio de Academia 22, en 1973, la licenciatura en Diseño Gráfico. Un carrera muy singular a la de Comunicación Gráfica pero con una visión más cercana al diseño de corte social que al publicitario. Era algo poco común en la UNAM y se convirtió, evidentemente, en un problema. Las nuevas carreras generaron, sin lugar a dudas, incomodidades entre ellas mismas y con los estudiantes de Artes Visuales que se sentían herederos de la tradición artística de San Carlos y que veían, por un lado, invadido su espacio vital y presupuesto y, por el otro, la decadencia y “prostitución”⁶⁰ del arte en éstas nuevas licenciaturas.

Singular miopía, ya que en la práctica también ellos realizan funciones, que en la teoría, corresponden al Diseñador y Comunicador Gráficos. Además vale la pena mencionar que esta rivalidad e incompreensión prevalece hasta nuestros días, y se ve reflejada en el comportamiento tanto de los alumnos, como de los maestros y de las mismas autoridades. Lo anterior también ha sido insumo para la construcción de imágenes y posiciones asumidas, que permiten diferencias entre los procesos de formación educativa⁶¹. La ENAP crecía a pesar de todo y una renovada plantilla de profesores atendía a la población. La licenciatura en Comunicación Gráfica permaneció tal cual hasta su reforma y fusión iniciada en 1996 con la licenciatura en Diseño Gráfico. Por su lado la licenciatura en Diseño Gráfico contó con un Programa estructurado cuya revisión y reforma se hizo necesaria en enero de 1977 y ratificadas por el Consejo Técnico el 8 de septiembre del mismo año.

Expulsados los estudiantes de Comunicación Gráfica de su campus, se vieron obligados a refugiarse en el edificio de Academia 22. No sirvieron de nada las manifestaciones de inconformidad ante la gran pérdida; las instalaciones habían sido saqueadas, la maquinaria y el equipo destruido y los archivos dispersos, al igual que las ilusiones de la comunidad. El daño estaba hecho. Ahora el edificio de San Carlos albergaba tres licenciaturas: Comunicación Gráfica, Diseño Gráfico y Artes Visuales. Todas ellas de reciente creación que, paradójicamente, exigirían reformas y actualizaciones de manera prácticamente inmediata. Por los nuevos tiempos y circunstancias, el pensamiento de los alumnos, parecía alejarse, velozmente, de lo que fuera el espíritu de la comunidad que le diera vida a la Escuela Nacional de Artes Plásticas en los últimos doscientos años. La enseñanza se diversificaba con base en nuevas técnicas y materiales audiovisuales apoyados en la fotografía, pero prevalecía el modelo centrado en el docente.

La educación ahora se situaba entre divisiones comunitarias, planes de estudio incorrectos, instalaciones insuficientes, plantilla de personal inconforme, autoridades polarizadas, presupuestos acotados y un inminente crecimiento en su población.

Desde 1978 Antonio Ramírez, director, tenía proyectada la construcción de las nuevas instalaciones. Tres terrenos posibles brindaban sus superficies: en el norte en Acatlán, Edo. de México; en el centro, en Coyoacán (terreno que se aprovechó posteriormente para la construcción de la escuela de Música, ahora también Facultad) y, en el sur los de Huipulco (que ahora ocupa la Facultad de Enfermería), y Xochimilco que fue elegido principalmente por la dimensión de su superficie, por su cercanía a paisajes naturales, por la misma idiosincrasia de los habitantes y tradiciones del lugar que, se pensó, beneficiarían la interacción creativa⁶². Los alumnos colmaban y hacían insuficientes las instalaciones de Academia 22.

60 Término que aún pregonan algunos docentes y alumnos de la FAD.

61 Hoy en día esta división es cada vez menor. Incluso se creó en 2012 la licenciatura en Artes y Diseño que permite una visión de conjunto de ambas disciplinas.

62 Entrevista realizada al ex – director Pedro Ramírez, en 1996.

Este hecho apresuró la rápida construcción de las nuevas instalaciones en Xochimilco previstas para unos 900 alumnos que, en su momento, exigió una serie de cambios, adaptaciones y adecuaciones tan apresuradas al proyecto original, que se dejaron muchos cabos sueltos y situaciones no previstas e indeseables cuyos estragos aún se lamentan. Entre ellos están la mala planeación de la obra con talleres y salones inadecuados; instalaciones administrativas, de mantenimiento, almacén y de difusión cultural no previstas; lugares como la biblioteca, de esparcimiento, de investigación, consultoría y trabajo manual y técnico, insuficientes o simplemente inexistentes; sobrado diseño arquitectónico de alto presupuesto que no se justificó ni en su estética ni en su funcionalidad. Por tal razón se ha ido construyendo paulatinamente y en cada administración nuevas instalaciones que tal parece que solamente están sobrellevando el problema⁶³. Su crecimiento poblacional fue tal que rebasó por mucho lo planeado para el momento.

Lamentablemente todo lo anterior nunca fue modelo de una visión prospectiva; siempre fue rebasada por la realidad. Otro aspecto no contemplado fue el desbordamiento de la matrícula. Desde su mudanza a Xochimilco, lejos de lo que se pensó respecto a que desalentaría el ingreso o propiciaría la deserción por su lejanía e inaccesibilidad, rápidamente se convirtió en una fuerte opción y ambicionada meta. Creció a pasos agigantados que generó a su vez más adaptaciones y reformas. Hoy en día cuenta con una población que alcanza los cuatro mil trescientos estudiantes que contrasta con solo el puñado de alumnos que había en 1970.

En esta época se gozaba de una aparente estabilidad económica apoyada por la producción petrolera. El entonces presidente de la República licenciado José López Potillo anunciaba la administración de la riqueza. Había un fuerte crecimiento de la banca nacional y la industria. Los sindicatos obreros de educación, petróleo, minería, agricultura y electricidad eran afines al poder y la industria. Un panorama social alentador para el crecimiento que provocó que el equipo y las instalaciones resultaran insuficientes por la cantidad de alumnos interesados que, para atenderlos, se generó el aumento exponencial de la planta docente, administrativa y de servicios que fueron contratadas de manera poco meditada y cuya consecuencia se aprecia en su cuestionado desempeño.

Mientras la ciudad se terminaba de cuadrangular en orientados ejes viales que pretendieron trazarla de extremo a extremo; en la avenida Constitución 600 continuación de Redención, que entronca con prolongación División del Norte y con el Antiguo camino a Xochimilco, en el barrio de la Concepción o, en opinión de otros, en el barrio de Santiago, delegación Xochimilco, es decir, casi como “domicilio conocido” se ubicaba la ENAP lejos de todas estas modernas vialidades de entonces. Así, en medio de los festejos del Cincuentenario de la Autonomía Universitaria se inauguraban las instalaciones para las tres licenciaturas, a cargo del director Luis Pérez Flores. Mientras tanto, en el edificio de Academia 22 en el Centro Histórico, se impartirían los estudios de posgrado con las maestrías en Artes Visuales: orientada en pintura, escultura, grabado, arte urbano, diseño y comunicación. También quedaron los cursos de educación continua y servicios educativos con su biblioteca y videoteca. En este edificio histórico se exponían de manera temporal en sus galerías obras, montajes e instalaciones plásticas. Aquí aún se alojan las obras de arte que se pudieron conservar desde su fundación consistente en

63 Para el semestre 2016-1 se tuvieron que adaptar las galerías “Luis Nishizawa” y “Antonio Ramírez” como aulas provisionales; cerrar el estacionamiento de alumnos también para aulas prefabricadas y un si fin de improvisaciones, todo a causa del mismo problema de origen; falta de previsión y prospectiva.

“grabados originales europeos. Los hay del Siglo XVI al XIX e incluye las escuelas española, francesa, inglesa, italiana, alemana, flamenca y holandesa, la nutrida colección de escayolas, medallas y troqueles, así como los dibujos originales de maestros y alumnos de finales del XVIII, XIX y principios del XX, así como planchas y grabados de XIX” (Garibay;1990:50).

Las reproducciones de esculturas clásicas que engalanan los patios y pasillos se pueden contemplar todo el tiempo. El mismo edificio es una obra de apreciación arquitectónica que transitó por los estilos colonial y neoclásico, asimismo se pueden observar en él vestigios prehispánicos⁶⁴. Como quiera que se vean estos hechos, que obviamente fueron muy complejos, a la ENAP se le despojó de sus existencias que durante siglos había reunido. Con sus colecciones se complementaron, como se mencionó anteriormente, los museos de San Carlos, el Ex-Convento de Churubusco, el mismo Palacio de Bellas Artes, la Pinacoteca Virreinal, el Museo Nacional de Arte y el Castillo de Chapultepec. De esta manera, a pesar de ser sede del primer museo en América verdaderamente organizado, pierde un gran porcentaje de las piezas más importantes de su acervo. En esa etapa no había podido reorganizar, cabalmente, sus existencias y reabrir sus instalaciones para cumplir con el fundamental compromiso de fomentar, preservar y contribuir a la creación artística y el esparcimiento, a través de la exhibición de la obra de arte, basado en el concepto de museo⁶⁵, sin embargo, mantenía activas sus galerías y un sin número de actividades artísticas en los que pudo apreciar su labor. Una labor básica no resuelta a cabalidad que resuena en las palabras del ex rector de la Universidad José Sarukhán la Universidad

“[...] ha hecho suya la responsabilidad de extender lo más ampliamente posible los beneficios de la cultura. Esta práctica, consignada como una de las tareas sustantivas que nuestra legislación adjudica a la Universidad, ha contribuido, en muy alta medida, a que nuestra institución, como lo he dicho en otras ocasiones, sea el proyecto cultural más importante del país en esta centuria [...] puede hoy decir, con orgullo, que también es custodia y depositaria de un gran acervo de expresión plástica del arte moderno en México [...] que sabrá preservar y difundir las riquezas de este verdadero tesoro artístico” (Sarukán,1993:11-12).

64 Es importante mencionar lo anterior ya que la ENAP tiene también su razón de ser en el legado artístico-plástico que logre aportar a la nación a partir del trabajo de su comunidad, y que debe estar a vistas no solo como testimonio sino como una manera de dar cuentas a la sociedad que la mantiene. Para tal efecto posee con algunas galerías y espacios para la exposición de la obra.

65 Desde la época del Dr. Guillermo Soberón se mostró el interés por culminar el proyecto del museo para la ENAP que lleva esperando más de medio siglo. El acervo de la ENAP cuenta con mas de sesenta mil obras de dibujo, escultura, grabado y numismática. Tiene un área de mil doscientos metros cuadrados, mismos que han tenido diferentes usos, siendo el de bodega el último de ellos. Se han realizado proyectos de restauración importantes que implicaron reestructurar, con base a estudios especializados, azoteas, domos, plafones, pisos, muros, carpintería y herrería. Además se ha pensado en la instalación de un cableado especial para establecer un museo virtual. Se pretende también hacer labor de restauración de las obras que se exhibirán en sus espacios comunes, galerías y en el Centro Cultural San Carlos.

La enseñanza en la ENAP estaba en manos de una renovada planta de docentes y de maestros reconocidos que pugnaban por mantener las cualidades de la enseñanza. La comunidad, como sea, contaba con un rico pasado cultural y exitoso, con instalaciones, con un gran legado de conocimientos y experiencias, con destreza para sobrevivir a todos los contextos posibles, con la infraestructura de la UANM y su respaldo, con una oferta laboral posible, con la idea de que se estudiaban carreras de moda y con el dato de ser la Institución más importante en la enseñanza del arte y el diseño gráfico en el país y en gran parte de Latinoamérica.

Las casas de materiales para artistas rápidamente surtieron sus existencias con novedosos artículos y materias primas. Fue la época del *Letraset* y el *Mecanorma*, de la película fotográfica *Kodak*, del *Leroy*, y del mundo de ciencia ficción llevado al cine con *Stars Wars*, que inspiró la imaginación junto con el arte cinético y los sorprendentes montajes de Moyao en el patio de San Carlos.



“Las orquídeas son a las flores, como los conocimientos son a...”

Lauro Garfias Campos ©



LA ÉPOCA ACTUAL

Ya en Xochimilco se iniciaron las actividades con las tres licenciaturas: en Artes Visuales, Diseño Gráfico y Comunicación Gráfica. Paulatinamente se ampliaron y adecuaron las instalaciones con nuevos talleres de pintura. La creciente población estudiantil obligó a instalar el segundo turno y trabajar los días sábado por la mañana. Así transcurrió la vida y, durante años se estudió bajo la dirección de los maestros Luis Pérez Flores, Gerardo Portillo Ortiz y Juan Antonio Madrid Vargas, con estabilidad pero de crecimiento vertiginoso. El “fantasma” de la pertenencia absoluta a la UNAM rondaba y se dio un evento de titulación masiva para los docentes. La tecnología digital también era un pendiente y, poco a poco, los espacios destinados a salones ordinarios se fueron transformado en centros de cómputo. Es hasta el año de 1996 que, por lo anterior y ante la presión que significaba tener dos licenciaturas muy similares tanto en sus objetivos como en sus contenidos y propia práctica (Diseño Gráfico, aprobada por el Consejo Universitario del 7 de mayo de 1974 y, Comunicación Gráfica, aprobada por el Consejo Universitario el 17 de noviembre de 1977), se inicia una importante reforma interna, que culminó en un documento aprobado en lo general el 5 de marzo de 1997 y, en lo particular el 12 de mayo de 1997, por el consejo Técnico, y avalado el 4 de marzo de 1998 por parte del Consejo Académico de las Humanidades y las Artes, mismo que fue operado y que fusionaba las carreras mencionadas en una sola: licenciatura en Diseño y Comunicación Visual; la licenciatura en Artes visuales continuaba sin cambios. Esta reforma, una de las más importantes de la era actual, a cargo del entonces director maestro José de Santiago Silva, significó grandes cambios que convulsionaron los órdenes. Con ella cobraba definitivamente más peso la carrera de Diseño y Comunicación Visual que la de Artes Visuales⁶⁶ en lo que concierne a número de alumnos, espacios, presupuestos y asignación de docentes.

Importante actividad se dio en esos días donde, por vez primera, participaba toda la comunidad organizada a través de sus Colegios. La disposición de los docentes permitió, como nunca, la comunicación y el intercambio de pensamientos y procedimientos en el marco de la enseñanza. Los docentes entre sí iniciaron estrategias de formación y creció la preocupación sobre la actividad educativa. A los profesores les fue requerida su visión sobre la materia que impartía, incluyendo propuestas de contenido, actividades y bibliografía para los Programas de Estudio. Muchos de ellos se vieron defraudados

⁶⁶ La cuál, debe decirse, es la más antigua y heredera directa de todo lo que ha sido y significado la Academia de San Carlos.

al comprobar que sus aportaciones no estuvieron reflejadas en los resultados y que, algunas propuestas de Programas, eran muy similares o francas copias de los índices de algunos libros. La enseñanza quedaba en la visión de la autoridad.

En esta época creció demasiado la matrícula estudiantil y, por ende, la plantilla de profesores y personal administrativo. También la infraestructura aumentó para dar lugar a más alumnos y nuevo equipo. No cabe duda que la partida presupuestaria debió también multiplicarse. Todos estos acontecimientos ocasionaron que muchos profesores perdieran sus contratos de base, pues al cambiar de nombre las materias o asignaturas que impartían (a pesar de que sus contenidos, en la práctica, son muy similares) y, en las cuales tenían definitividad contractual, automáticamente fueron recontractados con nombramientos interinos⁶⁷. Ello precipitó una serie de trámites administrativos para homologar las materias y actualizar los contratos. En medio de todo esto no hubo meditación sobre los nuevos documentos curriculares que no contemplaron modificación alguna a la forma de enseñar y de aprender.

Consecuencia también de esta reestructuración fue la apertura de "*Sige Perilious*"⁶⁸ en donde, aún sin claridad para la mayoría de la comunidad, se abrieron las convocatorias para la promoción a plazas de profesores Asociados y de Carrera. Diversos criterios (arbitrarios e injustos, en la opinión de muchos) normaron esta escalada que benefició solamente a un segmento de la plantilla docente ante el desconcierto general. La creación de todas estas plazas encontró su espacio y justificación ante el escenario ya mencionado⁶⁹. El grupo de docentes Asociados y de Carrera tienen entre sus obligaciones realizar investigación^{70, 71}

67 A pesar de que el documento del nuevo Plan de Estudios incluye en su página 68 la tabla de equivalencias entre los planes 1974/1977 donde se leen los nombres de las asignaturas de los Planes anteriores, los créditos correspondientes y el semestre donde se imparte; frente a las recientes propuestas, no se habían hecho las gestiones necesarias, hasta que se realizó presión, para regularizar los nombramientos y darles el estatus que les corresponde de definitivo. Cabe mencionar que solamente se habrían tramitado aquellos en los que el profesor ha interpuesto alguna querrela legal y jurídica. Al parecer hasta el año de 2002 se iniciaron las regularizaciones de manera sistemática.

68 Metáfora que habla del Espejo místico que se abre por única vez y que al ser atravesado por la persona, cambia radicalmente su vida y fortuna para bien. De hecho muchos profesores de carrera entrevistados manifestaron que tuvieron suerte al ser promovidos a esta plaza (la adquirieron por suerte, dicen, y no por méritos y aptitudes)

69 Hasta la fecha no se ha vuelto a dar una oportunidad similar. Los nombramientos se dan ahora a cuentagotas y de manera discreta e incomprensible, utilizándose invitaciones directas, convocatorias prudentes o la aplicación del artículo 51 que faculta a la dirección a otorgarlas provisionalmente a quién considere. Las asignaciones que en las administraciones del 2002 al 2015 fueron otorgadas, han puesto de manifiesto que se continúa con las prácticas discrecionales para su asignación. Se sabe ahora que, nuevamente, se benefició al personal cercano a la Dirección y que no hubo convocatoria ni posición o explicación clara y abierta de los criterios en que se dieron, y que de nueva cuenta quedaron afuera académicos de trayectoria, frente a incipientes o influyentes profesores.

70 Los resultados de su trabajo (en esas fechas) son poco conocidos, no se exhiben, y no tenían continuidad y supervisión. Trabajos poco publicados, en lo general, en revistas o medios especializadas o difundidos en conferencias, expuestos en simposios o coloquios. Trabajos de los cuales la comunidad, no solo de la ENAP sino de la sociedad en general y especializada, no han recibido beneficio medible.

71 Pero fue hasta el periodo que inició el doctor Daniel Manzano Águila su gestión (2010-2014) que se le dio la importancia necesaria y el apoyo correspondiente a través de invitaciones, partidas presupuestales y modificaciones a la infraestructura. Proyecto que se continuó con la Coordinación de Redes de Investigación y Experimentación por los Diseños y las Artes (CORIEDA) que contiene el Centro de Investigación, Producción y Estudios de la Imagen (CIPEI), el Centro de Investigación en Diseño y Arte Numérico (CIDAN-LAB), el Centro de Investigación en Diseño y Artes Visuales (CIDAV) y el Laboratorio de Arte, Diseño y Entorno (LADE), creado por la doctora Elizabeth Fuentes, directora actual de la FAD (2014-2018).

Esta ascensión de los profesores significa también un ascenso académico como parte de la renovación, actualización y profesionalización en la ENAP, donde se aspiraba alcanzar el rango de Facultad (propuesta aprobada por Consejo Académico en 2013 y por Consejo Universitario hasta marzo de 2014) y, para lo que necesitaba, además de profesores titulados, también de un cuerpo docente de carrera asociado y titular que, en su momento, tendrían que continuar estudios de maestría y, posteriormente de doctorado. Pronto la planta docente estará titulada al cien por ciento y en un corto plazo se les exigirán estudios de posgrado. Cada vez existirán más profesores con grado de maestría y doctorado, pues en legítima aspiración por promocionarse, muchos docentes de asignatura iniciaron sus estudios para adquirir los grados. Se han impuesto esta labor pues se siente una competencia callada y subterránea, omnipresente todo el tiempo que incita a guardar en secreto todo logro curricular que pudiese descubrir las posiciones reales de los contendientes. Se deseaba que en un tiempo, cercano se diera la metamorfosis de Escuela a Facultad, tal y como ha sucedido con otras instancias como la FES Acatlán y la FES Aragón.

No terminaba de ajustarse la comunidad a los cambios cuando, en 1999 estallaba un nuevo conflicto universitario, la huelga más dolorosa, por sus orígenes y propósitos, para la Universidad. Nueve meses duró la toma de las instalaciones por parte de los integrantes del consejo estudiantil universitario (CEU) que demandaba, entre otras cosas, la gratuidad de la educación universitaria y el pase automático. La ENAP también fue tomada y, con esta acción, se sumergiría en el caos, generando desconcierto, desinterés y deserción en los estudiantes⁷².

Ernesto Cedillo Ponce de León, como primer mandatario, preparaba su último informe de gobierno. La nación se alistaba para el escenario electoral sumida en una profunda crisis económica derivada del famoso llamado “error de diciembre” que devaluó el peso hasta llevarlo al orden de los 10,000 pesos por dólar. El sub Comandante Marcos irrumpía en la escena con una cascada de imágenes y discursos prometedores que pronto se diluyeron en un decepcionante silencio. El pulso de la sociedad permitía suponer que habría sucesión presidencial a favor de la oposición. El panorama estudiantil estaba agitado y era necesario un alto; Ciudad Universitaria fue tomada y recuperada por la fuerza pública y expulsados los paristas; poco a poco los estudiantes y organizaciones que tenían control en las otras dependencias fueron deponiendo las posturas y liberaron las áreas. Los daños a la educación, la investigación y la difusión son devastadores. En lo educativo para la ENAP fue todo un desastre pues apenas se operaba la fusión de las licenciaturas de Diseño y Comunicación, por lo que no hubo comunicación eficiente ni notas evaluatorias que retroalimentaran el proceso. Como era de esperarse las consecuencias resultaron evidentes. Los espacios y dinámicas escolares se trastocaron⁷³. Algunos profesores intentaron adecuaciones a los Programas y utilizaron las instalaciones alternativas que consiguió la dirección de la escuela a cargo, en ese entonces, del maestro Eduardo Chávez Silva.

La asistencia resultó irregular y se generó mayor confusión entre los alumnos y, al final de cuentas ese esfuerzo no contó, y todos los estudiantes, asistentes a clases ex-

72 Esta situación favoreció enormemente la creación o crecimiento de escuelas particulares en una escalada poco imaginable que proveyeron de servicios educativos a los jóvenes.

73 A largo plazo las Orientaciones Profesionales no dieron los resultados deseados. El noveno semestre propuesto para la titulación e inserción teórica al campo profesional no resultó como se pensó. Las instalaciones, la infraestructura, los equipos y materiales no se obtuvieron a tiempo y con suficiencia. Se improvisaron los desarrollos de los contenidos así como el acomodo a las condiciones.

tramuros y paristas, recibieron su evaluación aprobatoria así como todos los profesores y trabajadores, simpatizantes o no del movimiento, cobraron íntegramente su salario. Para algunos profesores representó trastornos serios en sus programas y actividades, para otros fue un periodo donde pudieron darse de alta en escuelas particulares; obtener otros trabajos o, simplemente fue una buena temporada de solaz. En este periodo se trasladó provisionalmente la vida académica a las instalaciones de la Dirección General del Colegio de Bachilleres y en otras locaciones pero, principalmente, a un salón de eventos en la calle de Lirio Acuático. Era una construcción tipo campestre donde se improvisaron, bajo carpas y toldos, oficinas y salones. Se intentaron clases, seminarios y reuniones de todo tipo, a la vez que se compartía la vida propia del lugar, es decir, en medio de festejos sociales de cualquier índole. De toda esta desgracia quedó algo bueno; por vez primera se reunían los maestros, se veían a la cara, se reencontraban los viejos conocidos y se presentaban los nuevos. Fluyeron las anécdotas de antaño, se generaron reencuentros y, la brecha generacional pareciera que se cerró por un tiempo. La dinámica que se dio en esta época, hasta la fecha es recordada como un parte aguas en este renglón. Sobre los alumnos se sabe que, algunos, además de asistir a las clases posibles tomaron cursos de idiomas y computación, otros solamente aguardaron el nuevo llamado y otro grupo buscó estudiar en la oferta privada.

Los profesores adquirieron con toda esta situación, información que antes era privilegiada y, al enterarse de muchas cuestiones administrativas, redimensionaron su estancia en la Institución y, se puede decir, cobraron mayor conciencia sobre el lugar donde trabajaban, de las condiciones académicas, de los aspectos físicos y contractuales. De esta manera se contó, aunque fuera por poco tiempo, con otro en el cual, sin dudar, se tejieron nuevas redes depositarias de vivencias e intercambios que han influido en el devenir de la ENAP. Terminado el movimiento y recobradas las instalaciones en febrero de 2000, se tuvieron que realizar ajustes al calendario escolar, resultando de ello fueron semestres de cuatro meses que repercutieron indudablemente en la calidad de la enseñanza. Hasta el 2004 es que se pudo regularizar el ciclo escolar. No se sabe con certeza de las estrategias educativas utilizadas para la regularización de los alumnos, pues cada maestro hizo lo que pudo. Las consecuencias de todas estas experiencias, cuyo impacto no se han reflexionado ni evaluado de manera formal, no han sido recabadas y reflexionadas; por lo menos debiera hablarse de una generación perdida.

Lamentablemente todos estos acontecimientos no favorecieron la actividad ni los objetivos escolares. El Plan de Estudios de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, nunca tuvo las condiciones necesarias para su operación, las cuáles llegaron muy lentamente y con poca oportunidad, calidad e insuficiencia. Asimismo, en su práctica, rápidamente encontró esta propuesta sus fallas y desatinos naturales que hicieron necesaria su inmediata revisión tan pronto egresó la primera generación. Es hasta el periodo de marzo a septiembre de 2001 en que se intentó, a través de una nueva convocatoria titulada "Claustros Universitarios de la ENAP", generar una reflexión y contribución al criticado Plan de Estudios. Fue un esfuerzo singular y novedoso para la comunidad que marco una nueva forma de trabajar, de manera colegiada e incluyente para un proyecto escolar. Sentó las bases de una metodología apropiada con largas sesiones apoyadas con bibliografía especializada, pláticas y cursos intermedios. La asistencia apenas fue suficiente (un 33% promedio) y las aportaciones, que indudablemente tienen un valor inestimable por el trabajo, por la preparación y experiencia de los participantes que se comprometieron con los Claustros, con seguridad se vieron reflejadas en los espacios escolares, lamentablemente este impulso se perdió con el tiempo pues al ser un pro-

yecto de la administración del entonces director maestro Eduardo Chávez Silva, no fue retomado por la siguiente dirección⁷⁴.

La experiencia de los Claustros, se dice que fue vertida en nuevos documentos que dieron origen a un cuestionario aplicado a fines de 2004, acción puesta en marcha con base al “mandato que la Secretaría General de la UNAM hiciera en fecha 20 de agosto de 2003 para que todas las facultades y escuelas de la UNAM entregaran sus Planes de Estudio actualizados en plazo de dieciocho meses”⁷⁵. Esta acción fue culminada con dos talleres de: Objetivos de Aprendizaje y Programas de Estudio, con la intención de posibilitar la “reforma al plan de estudios de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual”⁷⁶, realizados en agosto de 2004 en la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM con los profesores invitados para tal fin. Esta intentona tampoco tuvo éxito ya que los insumos que se dieron en los talleres tenían una total desarticulación y lejanía con la realidad así como una mínima cercanía con las opiniones, reflexiones y sugerencias establecidas en los Claustros, y de las emanadas del sentido común, por lo que fue categóricamente rechazada, es decir, su metodología no fue acertada. Este mal planteamiento que se dio en los talleres no tuvo ni “maternidad, ni paternidad”; el personal de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM quién coordinó los talleres, aseguró que trabajaron con los materiales que se les habría proporcionado, mientras los representantes académicos en los talleres expresaron desconocer el origen y hechura de los documentos.

Lejos de toda buena intención se generó un clima de incertidumbre ante la sospecha del daño laboral que en sus nombramientos sufrirían muchos de los profesores ante la perspectiva de que desaparecerían sus asignaturas de nueva cuenta. Fue tal la incomodidad (recordemos que ya habían sido afectados muchos profesores en sus contratos en la pasada reforma de 1997) que, la directora de la ENAP, doctora Luz del Carmen Vilchis Esquivel⁷⁷ tuvo que emitir una circular asegurando que “no hay en este trabajo intención alguna de disminuir la planta docente [...] ningún cambio curricular impactará su situación laboral. Al contrario, este proyecto permitirá solicitar un programa de fortalecimiento de la planta docente [...] y la permanencia académica en nuestra institución”^{78 79}. En lo real, con base en los Claustros de 2001 y de esta serie de talleres, se adquirió formación valiosa e información sobre aspectos técnicos, didácticos y educativos que se aprovecharon para incorporar a la práctica y al discurso. Un panorama más amplio de lo que significa la docencia en la UNAM fue adquirido. Se puede decir que la comunidad se encontraba en la dimensión que, sobre el docente, se puede pedir. Los cursos de actualización continuaron con temática didáctica y de formación con

74 En el escenario nacional era la temporada del foxismo y la Primera Dama que cobraba el protagonismo en la noticia. Por su parte la *changarrización*, los macheteros de Atenco, el desafuero del “peje”, el toalla escándalo y los memorables pleitos en la Cámaras de Diputados y Senadores daban la pauta en el nivel del discurso. La nación no crecería en los 7 puntos prometidos y la crisis laboral comprometía la actuación de los egresados de las Universidades. La ENAP se defendía al decir que no era agencia de colocación de empleos; una verdad que desvelaba y dejaba inermes las aspiraciones escondidas de muchos alumnos que les permitía reproducir el imaginario popular de que: *para tener un buen trabajo habría que estudiar una carrera universitaria*

75 (cfr.) Circular n° 012 del 8 de septiembre de 2004, firmada por la titular de la dirección, doctora Luz del Carmen Vilchis Esquivel, de la ENAP

76 Invitación realizada por la dirección de la ENAP: (cfr.) oficio ENAP/DIR/0613/2004.

77 Primera mujer directora en la historia de la FAD.

78 (cfr.) Circular n° 12 del 8 de septiembre de 2004, firmada por la titular de la ENAP.

79 Esta situación de inseguridad laboral y contratación provisional, persiste hasta la actualidad en detrimento del ánimo, actitud y desempeño de los docentes.

orientación en tópicos de corte pedagógico. Esto favoreció el esquema educativo y los docentes encontraron una vía de actualización y profesionalización para su actividad.

En el año de 2004 se conoció de la oportunidad ofrecida a un reducido número de profesores para cursar estudios de maestría y doctorado en convenio con la Universidad Politécnica de Valencia. De esta forma se contó con profesores con doctorado; ahora se pudo pensar en generar un proyecto sustentado para solicitar la denominación de Facultad. Desde otra vista y en la tesitura de la creación de ambientes de aprendizaje apropiados en la ENAP no existían instalaciones adecuadas para la congregación de la comunidad que tenía que esperar horas entre clase y clase. Muchos alumnos estaban, por sus horarios extendidos, prácticamente todo el día en la escuela sin un lugar donde permanecer cómodamente. Pasillos y escaleras se veía saturados de gente, al punto que estorbaban el paso, generaban ruido que interrumpía clases y se creaba toda clase de malestares. Los profesores perdieron su sala de juntas y descanso, no tenían un baño digno y, para otorgar atención extra a los alumnos, tales como consultas o asesorías, lo hacían en el patio ya que los salones desocupados eran cerrados con llave. Se insistió en establecer programas de tutorías, esta modalidad que venía como una instrucción superior, requerirá de crear comunicación, nexos y estrategias entre los profesores, y espacios físicos para cumplir con dicha enmienda; sin embargo, en una circular fechada en abril de 2004⁸⁰, se desalientan las relaciones entre los Colegios de Académicos y la dependencia. En esta misiva la comunidad docente percibió el fin de las actividades de los Colegios y el alejamiento de la autoridad con aquellas personas que insistieran en mantenerla. Ante este panorama se relegó la atención de los alumnos y su aprendizaje al plano meramente del currículum de aula, es decir, lo que sucedía entre el maestro y sus alumnos en el salón de clase.

Por vez primera en la historia de la escuela se dio una organización conformada con ex miembros y comunidad de la ENAP externa a la escuela, denominada “Asociación de Exalumnos de la ENAP A.C”. Fue una instancia integrada con alumnos egresados y profesores. Es importante mencionarlo ya que ello significó una oportunidad de representación de sus miembros en el ámbito social, laboral y cultural. Sin embargo, la Asociación en enero de 2005 denuncia acciones de “autoritarismo y hostigamiento”⁸¹, donde dicen, les impide realizar trabajos encaminados a la actualización y superación profesional. Se perdió así una oportunidad de ligar a la escuela con el exterior a través de miles de ojos, oídos, cerebros y ricas experiencias que aportarían sus ex comunitarios⁸².

En aquella época fueron publicadas encuestas hechas con seriedad y reconocida metodología en importantes medios de comunicación que hablaban de la calidad de la enseñanza y, que aludieron directamente a la ENAP, colocándola en 7º lugar, muy por debajo del nivel esperado, incluso de algunas escuelas particulares que podrían parecer poco importantes. En la encuesta Las Mejores Universidades de 2004 – 2005⁸³, se ubicó la carrera de Diseño Gráfico (prácticamente igual a la de Diseño de la Comunicación Visual impartida en la ENAP) en primer lugar, con un promedio de 8.62 en la Facultad

80 (cfr.) Circular N° 004 firmada por la directora de la ENAP.

81 Oficio dirigido a la Dra. Luz del Carmen Vilchis Esquivel, directora de la ENAP, firmado por J. Alberto Palacios González, presidente de la Asociación de Exalumnos de la ENAP, A.C.

82 Al presidente de la Asociación de Exalumnos de la ENAP, maestro Palacios, ya se jubiló y, hoy en día la asociación está extinta. No se ha vuelto a dar un espacio u organización de esta índole.

83 (cfr.) Diario Reforma. Año 11, número 3897, del martes 17 de agosto de 2004. Pág. 11 A

de Estudios Superiores (FES Acatlán). Entidad que a pesar de ser de la UNAM poco tiene que ver con la ENAP⁸⁴.

Se destacaron en este período una serie de conferencias realizadas con los exponentes más connotados del ámbito de las artes y el diseño tanto nacionales como algunos extranjeros. Eminencias consideradas como íconos y pilares de la disciplina transmitieron sus experiencias en vivo y por teleconferencias; una actividad novedosa. Se realizó, por vez primera en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, una magna exposición en las instalaciones de Xochimilco donde se pudo apreciar el trabajo de los alumnos a la usanza de principios del siglo XX en la Academia⁸⁵. Asimismo, se obtuvieron menciones y reconocimientos como el Premio Iberoamericano de Excelencia Educativa 2004, otorgado por brindar “importantes contribuciones a la actividad académica del país, a la sociedad y a la cultura nacional”⁸⁶, y otorgado por el Consejo Iberoamericano, en la categoría de Universidades, subcategoría de Facultad de Arte. Este consejo tiene como misión “distinguir y promover modelos de enseñanza y gestión que eleven la calidad formativa de la región” (Según la directora) es “un reconocimiento al trabajo que la comunidad de la escuela ha desarrollado en los dos últimos años, a sus raíces [...] y, en especial, a que es parte de la UNAM”⁸⁷.

La comisión Iberoamericana consideró, para otorgar el reconocimiento lo siguiente: antecedentes y el tipo de actividades de la dependencia;

“planes y proyectos; logros y en qué tiempos se han obtenido resultados; indicadores pedagógicos, como la metodología de enseñanza, rendimiento académico de alumnos y profesionales que forman parte del personal docente, y los modelos de gestión de calidad administrativa aplicada para ejercer recursos [...] los beneficios y aportaciones a la academia del país, a la propia institución, a la cultura, y su contribución social [...] el apoyo a otros centros de investigación y los reconocimientos que su comunidad ha obtenido [...] la formación de recursos humanos [...] contribuciones a la colectividad, al conocimiento, al incremento del saber o de los patrimonios creativos y artísticos”⁸⁸.

84 De igual manera aparecieron mensajes en las páginas de “empleos”, que aseguraban que no contratarían gente de la UNAM. Algunos opinaban que se trataba de una campaña de desprestigio que se había vertido en la opinión pública y que afectó terriblemente la imagen de la escuela y de la UNAM. Lo cierto es que no se tenía una evaluación oficial sobre el desempeño de la comunidad de la ENAP con respecto a su trabajo docente y sus productos de investigación; tampoco se contaba, y cuenta, con el seguimiento formal, fidedigno y confiable de sus egresados. Por lo que difícilmente se podría dar un dictamen u opinión calificada para conformar una opinión con bases sólidas.

85 De esta exposición se obtuvieron diversas notas, a pesar de que la comunidad docente y estudiantil estaba satisfecha y orgullosa de su trabajo, se dijo: “La profunda crisis en que se encuentra la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENAP) se evidenció, inevitablemente, durante la realización de la *Expo-ENAP de las Artes, el Diseño y la Comunicación Visual*. Acertada exposición que también dejó al descubierto la mediocridad y disparidad académica que existe en la escuela, su descuido administrativo y el descontento estudiantil por la gestión de la directora [...] invadido todo el recinto con basura y con hojas-cartel que declaran acciones autoritarias de la directora, el evento comprueba la necesidad de reformular no solo la enseñanza de las artes visuales sino, muy especialmente, la función social del artista y sus creaciones en el actual, tecnológico, institucionalizado y globalizado sistema de la cultura visual”. Artículo escrito por Blanca González Rosas. (cfr.) revista PROCESO N° 1492 del 5 de junio de 2005. Lo anterior es resultado, en gran parte de la gran guerra que libraba la entonces directora con un grupo de inconformes fuertemente apoyados.

86 (cfr.) Gaceta UNAM Núm. 3,712. ISSN 0188-5138, de abril de 2004. Pág.5

87 (cfr.) Gaceta UNAM Núm. 3,712. ISSN 0188-5138, de abril de 2004. Pág.5

88 (cfr.) Gaceta UNAM Núm. 3,712. ISSN 0188-5138, de abril de 2004. Pág.5

A raíz de este reconocimiento se obtuvieron premios y títulos como doctorados y maestrías honoríficas para los funcionarios y, para la comunidad docente que se dijo trabajo tanto... nada obtuvo⁸⁹. El ambiente en la escuela estaba signado por una serie de inconformidades y acciones, expresadas por grupos de alumnos y de académicos, que no favorecían en nada las condiciones para el óptimo desarrollo de las actividades académicas, aunque sí permitieron una serie de actividades entre la comunidad estudiantil que les autorizó obtener espacios de reunión y exhibición de sus trabajos⁹⁰.

La ENAP obtenía una nueva etapa de resignificación, modernidad y difusión de sus actividades en el marco del 75º aniversario de la autonomía de la UNAM. El estudio Ranking Académico de las Universidades del Mundo, publicó la lista de las mejores 500 mejores universidades, en ésta aparece la UNAM como la única institución mexicana y la ubica en el lugar 152 del mundo⁹¹. Pareciese que la UNAM recobraba el prestigio de antaño y sin embargo se puede decir que existe una gran abundancia de estudios sobre la Universidad que hablan de su pasado, otros que se refieren a su estado actual y los que plantean perspectivas deseables.

Sin embargo “a pesar de la existencia de una muy buena cantidad de trabajos realizados, hay muchos pasajes de la vida de la institución que no han sido abordados; otros, aunque sí se han tocado, el trabajo realizado pareciera no ser suficiente” (Valdés,1984;13).

Este podría ser el caso de la ENAP en esta etapa, en que parecen ser escasos los estudios profundos de su historia y los esfuerzos existentes se relativizan estos, ya que ante la formalidad, se impone un conocimiento del cotidiano. Las opiniones personales construyen y reconstruyen constantemente esta historia que, quizá por ser contemporánea, no ha sido formalizada. Es una historia reciente que alude a muchos actores y sus obras, personajes que están vigentes todavía y que luchan, unos por conservar sus prerrogativas y mantener y justificar sus proyectos, y otros por obtener alguna participación en esta historia de manera más visible que protagónica⁹².

89 Es importante la mención de este reconocimiento y todas las particularidades sobre los puntos que normaron el criterio de los jurados para otorgarlo, pues para una persona ajena a la comunidad resultaría algo sobresaliente el haber obtenido este galardón pero, para los de casa, la noticia se recibió con recelo pues se estructuraron diversas preguntas en torno al caso: ¿cómo se obtiene un reconocimiento a unos Planes, si los de Artes Visuales no habían sido actualizados desde 1975 y, los de Diseño han probado su ineficacia?, ¿cómo se premia la metodología de la enseñanza, si no se tiene un trabajo serio de investigación que recopile información sobre este fundamental proceso en los alumnos?, ¿cómo se premia la gestión administrativa, cuando se padece de insostenible burocracia, trato despota, desabasto de materiales e insumos, falta de equipo apropiado, aplicación de recursos en innumerables cosas que no repercuten en la enseñanza, etcétera?, ¿cómo se premia el rendimiento de los profesores y los alumnos, cuando no figuramos en las encuestas nacionales como una institución sobresaliente?, ¿cómo apoyamos a otros centros de investigación, cuando no se conoce la investigación que se hace en la escuela... si se hace?, ¿cómo se premia la contribución que se aporta a la sociedad si no hay seguimiento de los egresados y se desmotiva la participación de los exalumnos?

90 Este grupo se autodenominó “Pantera Rosa” y el espacio “arreatado” a la escuela fue llamado “Galería Autónoma”. Este grupo desapareció curiosamente y de manera incomprensible justo al término de la gestión de la directora.

91 Estudio hecho por la universidad de Shanghai. Los criterios utilizados en este sondeo fueron entre otros: premios Nobel egresados de su comunidad, reconocimientos por investigaciones, cantidad de artículos publicados en el campo de la ciencia, la frecuencia de citas alusivas a sus publicaciones y el desempeño de sus académicos.

92 Por ello es que la construcción del contexto que se presenta en este apartado fue construida con base en la experiencia propia del que investiga y apoyada con múltiples intercambios entre los miembros de la comunidad.

En 2006 el gobierno panista declara la guerra al crimen organizado. En el escenario noticioso los secuestros, el robo, el narcotráfico y el desorden en los ambulantes cobra los titulares noticiosos. Un miedo, antes lo no experimentado, subsume en la sociedad toda actividad. La guerra entre la clase política en el escándalo y el presupuesto otorgado a los partidos políticos hacen de ello el mejor negocio de la historia nacional. En esa época asume la dirección el maestro Ignacio Salazar Arrollo. Su objetivo de inicio fue estabilizar el ambiente de crispación que existía en la ENAP; limar aspectos tirantes y normalizar la situación escolar. Se implementaron las modificaciones a los Planes de Estudio de la licenciatura en Artes Visuales, un hito en la historia, pues eran Planes con más de 30 años de existencia. Se crearon de manera significativa diplomados semi-presenciales y a distancia que permitieron abrir las opciones de titulación. Asimismo, este proyecto se extendió hacia la comunidad de ex alumnos que no habían obtenido su título por múltiples razones. Se abatía así, de manera importante, el rezago que se tenía de años y se beneficiaba, con la obtención del grado, a cientos de diseñadores y artistas que les exigían en sus entidades laborales el título. Asimismo se favorecieron los interesados en apuntarse en el posgrado, a los que planeaban estudiar en el extranjero y a todos aquellos que solo gustaban concluir el ciclo. De esta forma la enseñanza y por supuesto el aprendizaje necesitaban de ser reconsiderados, no hubo en el papel modificaciones pero se presume que ya permeaba en el ambiente su atención.

Se trabajó de manera exitosa para enfrentar el primer proceso de acreditación de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, llevada a cabo por el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (COMAPROD). Para ello se rediseñaron espacios físicos como la sala de exposiciones “Luis Nishizawa” que se modificó y modernizó totalmente, y el auditorio Francisco Goitia fue equipado con tecnología de punta; cambio de butacas, salidas de emergencia entre otras. Se modificaron salones y talleres. Se obtuvo equipo de cómputo para apoyar las clases teóricas con aulas interactivas; un gran avance para el ejercicio de la enseñanza. Asimismo, se trabajó con el cambio de instalaciones de luz e hidráulicas y el remplazo de luminarias en talleres y laboratorios. También se otorgó señalización a la escuela y se modernizó de manera significativa la metodología administrativa.

Otro aspecto cubierto fue la redacción, por vez primera, de la Misión y la Visión de la ENAP. Se realizó, de manera importante, la regularización de cientos de profesores de asignatura. Se implementaron los concursos de oposición y se otorgaron un número significativo de plazas para Profesores de Asignatura y de Carrera Asociados de tiempo completo con base en un proceso más equitativo. La planta docente encontraba un remanso contractual. Aún así perneó en el ánimo de la comunidad que las plazas habían sido repartidas de manera injusta, se repetía la historia. Un aspecto importante de esta administración fue la resignificación y reorientación del Programa de Posgrado. Se trabajó para incrementar los niveles de titulación, la obtención de líneas de becas, se propuso el proyecto de nuevas maestrías y el doctorado. Se trabajó con un grupo de docentes un programa piloto de posgrado en las instalaciones de Xochimilco. Esta propuesta permitió experimentar cómo funcionaría el posgrado afuera de la ENAP. Se transitaba hacia la modernización y la superación académica de manera diligente en un mejor clima de trabajo con otra fisonomía, y la comunidad recobró el ritmo en un renovado ánimo. Esta etapa ofreció mejores ambientes de aprendizaje y expuso la Misión y Visión ante la mirada evaluadora externa. Se atendió la licenciatura en Artes Visuales pero no así la de Diseño y Comunicación Visual. El posgrado fue mejorado significativamente y se tomó en cuenta de manera formal la evaluación de los docentes realizado por los alumnos.

En 2010 asume la dirección el doctor Daniel Manzano Águila. Durante los cuatro años de su administración importantes cambios sorprendieron de manera constante a la comunidad. La actualización docente fue una prioridad y pudieron obtener su título de licenciatura y maestría numerosos académicos. Pertinentes cursos de actualización fueron propuestos para aprender el uso de las TIC; así, todo el personal construyó su blog y pudo acceder con mayor seguridad a las tecnologías. Una nueva sala de maestros, el centro de cómputo y los salones “S”, se acondicionaron con recursos tecnológicos de actualidad. Valiosos intercambios entre escuelas, Instituciones, Centros Culturales y entre las propias entidades de la UNAM se dieron en este periodo que permitieron enriquecer la academia y la difusión de la cultura. Numerosos y notables eventos se organizaron en beneficio de la comunidad.

En este periodo se realizaron las modificaciones al Plan de Estudios de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual y prosiguió con los de la licenciatura en Artes Visuales. Fue un proceso incluyente donde, prácticamente toda la comunidad tuvo la oportunidad de abonar a los cambios; se realizaron participaciones en línea, juntas de colegio y seminarios como aspectos metodológicos del proceso. Los resultados fueron aprobados por los cuerpos colegiados y por los Consejos Técnico, Académico y Universitario. Su operación se programó en agosto de 2014 para el semestre 2015-2016. Sin embargo, el sentir de la comunidad académica expresa que, sus comentarios y aportaciones vertidos en los instrumentos de recogida, poco se ven reflejados en el trabajo final y que será un gran problema la operación de las modificaciones al Plan de Estudios. Se tendrá que decir que estas modificaciones tampoco incluyeron aspectos de enseñanza o de aprendizaje, al parecer todo sigue quedando en las habilidades del docente envuelto en la libertad de cátedra. Esto será una situación de estudio posterior de gran relevancia.

Se creó una nueva licenciatura en Artes y Diseño para la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia UNAM, que abarca los saberes de las licenciaturas existentes. Se imparte también en el campus de Taxco y en Xochimilco⁹³. También se obtuvo la aprobación de todas las instancias universitarias, tras largos periodos de trabajo, revisión, actualización y adecuación, el visto bueno para el Programa de Posgrado en Artes y Diseño. El Plan de Estudios de la Maestría en Artes Visuales se modificó, y se crearon nuevos Planes de Estudio con los siguientes apartados: Maestría en Diseño y Comunicación Visual, Maestría en Docencia en Artes y Maestría en Cine Documental⁹⁴, consideradas Campos de Conocimiento con Campos Disciplinarios bien definidos y amplias Líneas de Investigación que permiten cubrir las expectativas de formación profesional, investigación – producción y docencia. Para operarlas se crearon nuevas instancias administrativas y Coordinaciones Académicas para cada maestría a cargo de destacados docentes.

Asimismo, se obtuvo la aprobación para el Plan de Estudios del doctorado en Artes y Diseño. Una importante matrícula de docentes de la ENAP inició con este proyecto y del cuál ya hay nueve egresados titulados. Así la comunidad está forjando los aspectos metodológicos de la investigación propia del área. Su formación se solidifica al participar en simposios, congresos, conferencias y eventos culturales como nunca antes al interior y exterior de la escuela; la divulgación de los avances de investigación y las investigaciones son ahora objeto de difusión y conocimiento, situación que antes no sucedía.

93 Se dijo que esta operaría temporalmente en Xochimilco, sin embargo permanece.

94 En acuerdo con el Centro de Estudios Cinematográficos de la UNAM.

Es fundamental comentar que esto implicó un logro sin precedente. De esta forma podremos decir que la integración de la ENAP a la UNAM está ampliamente lograda. Así se dimensionaba el trabajo de manera exponencial al abrir todas estas oportunidades de formación para la comunidad nacional e internacional. Este panorama supone una gran oportunidad para que los docentes realicen trabajos de investigación para la enseñanza de las artes y el diseño, para consignar los procesos de producción plástica y para realizar observaciones formales del escenario educativo; en otras palabras, para convertirse en docentes investigadores en el área. De todo lo anterior se espera la repercusión positiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es en este espacio de investigación que se abren las posibilidades de investigar formalmente sobre y desde los diversos niveles de licenciatura y posgrado.

Se implementaron medidas de seguridad para la comunidad debido al incremento de los índices de criminalidad; transportes especiales y circuitos cerrados de T.V. fueron algunas acciones. Se llevó a cabo el segundo proceso de acreditación en la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual. Los representantes de la COMAPROD dieron su visto bueno para que la Escuela Nacional de Artes Plásticas quedara acreditada por su excelencia. Para concluir este apartado diremos que el 24 de marzo en la Ceremonia de Entrega de Reconocimientos a la Trayectoria y Antigüedad Docente, el doctor Daniel Manzano anunciaba que había sido aprobado el proyecto que llevaba a la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) a convertirse en la Facultad de Artes y Diseño (FAD). Ello implica la exigencia y rigor en sus procesos que compromete a toda la comunidad, pero que a la vez le distingue. Finalmente en este periodo se realizaron proyectos de divulgación, registro y memoria⁹⁵.

En 29 de abril de 2014 la doctora Elizabeth Fuentes Rojas es nombrada por la Junta de Gobierno de la UNAM como la nueva directora de la Facultad de Artes y Diseño; es la segunda mujer en la historia de la institución que asume ese cargo. En la toma de posesión la doctora Fuentes expone ante la comunidad su plan de trabajo 2014 – 2018 y menciona que se retomarán los proyectos anteriores que sean viables, se mejorarán aquellos que lo requieran y que tiene proyectos novedosos que apuntan al fortalecimiento y crecimiento de la Institución y de su comunidad, siempre con base en los ideales universitarios.

En lo cotidiano, la implantación de la nueva licenciatura de Artes y Diseño⁹⁶ así como la operación de las modificaciones y adecuaciones⁹⁷ de las licenciaturas en Diseño y Comunicación Visual y en Artes Visuales están generando dinámicas que exigen un esfuerzo adicional a la comunidad ya que la asignación horaria y de salones está dejando en la percepción de los docentes, un sentimiento de abandono y falta de apoyo y reconocimiento a su trabajo. Asimismo se están realizando adecuaciones de diversos espacios y de las Galerías Nishizawa y Antonio Ramírez para que operen como salones de clase temporales, de igual manera se construyen aulas provisionales en el estacio-

95 Proyectos que por su éxito continúan en producción. Son el programa de televisión transmitido en canal 22 “Creando Ando” producido por la FAD y a cargo por el maestro Adán Zmarripa, que recoge la experiencia de más de 30 docentes y la revista digital *ÁureaVisura*.

96 El análisis y recuento sobre la licenciatura en Artes y Diseño no parece favorable, ya que demanda espacios físicos con los que no se cuenta, atención docente que rebasa la planta actual y apoyo curricular exagerado en la oferta de materias optativas. De este forma no resulta viable ya que se estaría asignando a un docente (con los que no se cuentan) por cada dos alumnos y se tendrían que construir nuevas instalaciones.

97 Se dijo que son “modificaciones y adecuaciones” a razón de una estrategia que, al nombrarlas así no habría mayor inconveniente en los Consejos Universitarios para aprobar y efectuar los cambios pero, en la realidad, lo que se hizo fue un cambio total.

namiento. Existe una gran incertidumbre entre los docentes de Asignatura sobre su condición contractual y, en general, en toda la comunidad sobre la forma en que la administración abordará, desde el horizonte curricular, las tres licenciaturas. En el ambiente está la pregunta: ¿cómo se atenderá esta gran problemática?

Bajo este panorama dinámico e incierto es complejo pensar cómo es que se va a atender la enseñanza y el aprendizaje. No es un ambiente propicio ya que la falta de guía en lo educativo, la inseguridad laboral, los cambios horarios, la importante falta de espacios a resolver y la ausente integración de los docentes en cursos de inducción, no permitirá reflexionar mucho. Es posible que los docentes continúen trabajando con base en los conocimientos y habilidades con las que cuentan a pesar de que en el Plan de Estudios se presenta como novedad curricular.

En 2012 la Presidencia de la República regresa al PRI y la izquierda del PRD se desmiembra gracias a los intereses de sus integrantes. La derecha representada por el PAN cae irremediamente al tercer lugar de las preferencias. En 2015 el peso se devalúa a 16.70 por dólar. Caen líderes de importantes asociaciones delictivas. Se declara de manera tímida la ingobernabilidad de estados como Michoacán y Guerrero. Los grupos sociales y sindicales toman las calles y el caos en la Ciudad de México (que cada vez se parece menos a la ciudad que todos pueden recordar) y otras entidades es una constante. El caso de los alumnos de Ayotzinapa continúa en los encabezados y, a treinta años del terremoto del 85 se sabe que no fue solo un fenómeno natural, además fue político y de gran participación social. Algunos alumnos intervienen en estas manifestaciones pero sin el compromiso de participación sistemática, por lo demás, la comunidad no se ve comprometida. La pérdida de empleo es una realidad y la pobreza es apenas apoyada con programas sociales por lo que, se dice, que la ceremonia del “grito de independencia” edición 2015 no tuvo cena de gala. El panorama político social luce desalentador; mientras “James Bond” está por estrenar su película con escenas filmadas en el Zócalo de la Ciudad plagadas de calaveras de cartón, justo donde iniciamos este relato.



SIETE DIMENSIONES EN LA HISTORIA DE LA FAD

En esta breve descripción de corte histórico se expusieron los datos, todos ellos signados por los ambientes políticos y económicos de cada ciclo, con base en los que se consideró, cómo en la Facultad de Artes y Diseño tiene espacio de representación el aprendizaje. A partir del contexto histórico expuesto, de la riqueza de los comentarios recibidos por parte de la comunidad directiva y docente de la FAD y de algunos estudios previos, se construyó la tabla N° 1, que se presenta a continuación, misma que incluye comentarios del autor respecto a lo que pudo ser el proceso de aprendizaje durante las diversas épocas de la FAD. Representa etapas y expone siete dimensiones de la FAD; cada una de ellas abraza un periodo definido para este trabajo de donde se elaboró, para esta investigación, la noción de aprendizaje. También fue un ejercicio con el propósito de comprender la actuación de la comunidad en el devenir de su historia.

<p style="text-align: center;">TABLA 1 SIETE DIMENSIONES EN LA HISTORIA DE LA FAD</p>			
1	Aprender para producir y recibir	Dimensión de: “Producción de obra artística y diseño” (1781 – actual)	Se trabaja para personajes importantes o para un cliente: realeza, clero, terratenientes, dueños de minas, caciques, políticos, burgueses, instituciones, empresas, industrias y coleccionistas. El maestro (actual docente) tiene un papel protagónico e interviene de manera fundamental en el aprendizaje del alumno. Aportación de arte y diseño para su venta en pro de un ideal, un mandato y una forma de vida.
2	Aprender para participar y evocar	Dimensión de: “Producción para la función social para la participación de la construcción del México moderno post-revolucionario” (1920 – 1950)	Etapa ligada a la creación artística de los grandes maestros. El aprovechamiento de los edificios públicos se convierte en un gran libro de texto con un valor artístico inapreciable. Se construyen y reconocen próceres para seguir su ejemplo. El papel del docente permanece vigente y amplía su rango de acción en las Escuelas al Aire Libre; lleva su trabajo hacia otro nivel de alumnos. La enseñanza adquiere ahora un papel formativo y de divulgación.
3	Aprender para pertenecer y cultivarse	Dimensión de: “Función universitaria” (1910 – actual)	Cuando la ENAP se incorpora a la UNAM y asume las funciones de ésta: educación, divulgación de la cultura e investigación. Los alumnos y docentes adquieren estatus de universitarios, además los docentes logran una base laboral y de representación social. La enseñanza se ciñe a una normatividad distinta a la tradicional. Existen resistencias por parte de la comunidad de la ENAP.
4	Aprender para acreditar y certificarse	Dimensión de: “Desarrollo académico” (1960 – actual)	Cuando son substituidos los programas de los estudios tradicionales por licenciaturas, las cuáles, han sido modificadas en diferentes tiempos hasta obtener actualmente tres licenciaturas, fortalecer los estudios de posgrado y la creación del doctorado. La enseñanza cobra una dimensión de construcción bajo nuevas premisas curriculares. Docentes y alumnos participan de manera activa en los proyectos institucionales y en las reformas de los planes de estudio. Ahora tiene gran importancia el obtener un título y continuar con más estudios al término de la licenciatura.
5	Aprender para protestar y expresar	Dimensión de: “Protesta, activismo político y actualización” (1966- principios de los años setentas)	Tiene su base en la herencia de una comunidad resistente y crítica, participativa en la vida social, cultural, política y económica de la nación que se reinventa motivada por los sucesos laborales y estudiantiles que culminaron en 1968. Se recupera la postura analítica hacia las estructuras de poder y la organización social. El discurso artístico y de diseño se orientan hacia la toma de conciencia, la formación de valores y la cultura popular. En la Olimpiada Cultural se catapulta el arte y el diseño a nivel internacional. El papel del alumno y el docente se enriquecen con aportaciones tanto de forma como de contenidos.

Continúa...

TABLA 1 SIETE DIMENSIONES DE LA HISTORIA DE LA FAD

6	Aprender para equilibrar	Dimensión de: "Beneficio personal" (años noventas – actual)	Son otorgadas las plazas de carrera a docentes. Se deposita en gran parte el proceso de enseñanza en docentes de reciente incorporación con menor experiencia y plazas interinas y de asignatura. Los docentes de mayor formación y experiencia se dedican a la producción personal de arte, a atender los propios despachos o estudios y a la investigación; sustituyen en gran medida el trabajo en el aula, taller o laboratorio por su formación profesional. El alumno inicia una objetiva crítica hacia el docente y hacia la propia organización escolar. La demanda por un sitio en la escuela ocasionan su creamiento exponencial y se desborda la matrícula con lo que la FAD asegura su sitio en el escenario social. La posibilidad del crecimiento y proyección de la FAD descansa más en su prestigio y logros de antaño. La certificación de los estudios es ahora una necesidad de aceptación y representación.
7	Aprender para competir	Dimensión de: "La nueva era tecnológica y los retos globales". (2000 – actual)	Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) redimensionan los escenarios educativos. Se da una escisión entre los actores que pueden obtener y abordar las TIC y los que no. La globalización plantea educación normalizada en todo el mundo y se genera una dinámica de competencia laboral como nunca vista antes. Los docentes tienen que actualizarse en el uso de una herramienta que los alumnos conocen con grado de aceptable a sobresaliente. La educación a distancia y autogestiva cobran espacios importantes en la UNAM.
Fuente: "Representaciones Sociales sobre la Investigación de los Docentes de la Carrera de Diseño y Comunicación Visual de la ENAP – UNAM. Tesis de Maestría en Docencia. Garfias, L. (2007) CESE.			



CAPÍTULO 2

La metacognición y otras construcciones teóricas



“Las rejas del prejuicio matan toda intención por aprender”

LAURO GARFIAS CAMPOS ©

NOTA

En el presente capítulo -Marco teórico - muestra los aspectos teóricos. Expone los conceptos y referencias que dieron sustento a la investigación. El esfuerzo de reunir esta información se derivó del estudio del Estado del Arte para comprender, no solo la naturaleza de lo investigado, además, los puntos de vista de los teóricos expertos y las posibilidades de visualizar sus aportaciones que orientaron la investigación y, posteriormente, poder ligarlas con el contexto.

Se exponen los fundamentos teóricos suficientes utilizados como marco referencial y para insumo en el diseño de los instrumentos de observación, aproximación y recogida de datos, para su reflexión y generación de conclusiones. “El caso de estudios de carácter exploratorio o de las investigaciones cualitativas en los cuáles se cuenta con menor nivel de verificación previa y por ello demandan de altos niveles de reflexión” (De Zubiría, 2011-205). Las tablas concentradoras que aparecen en este capítulo contienen un trabajo de síntesis y reflexión que permiten acotar los fundamentos teóricos desarrollados.

Nociones desarrolladas: alumno, aprendizaje, aprehender, atención, autorregulación, andragogía, cognición, conocimiento, enseñanza, estrategia, imaginario, inteligencia, interés, memoria, metaatención, metacognición, metacompreensión, metaescritura, metaignorancia, metalectura, metamemoria, metaobservación, paradigmas educativos y de aprendizaje desde: Piaget, Vigotzki, Ausubel, Freud, Lacan, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Frida Díaz Barriga; proceso y representaciones sociales.

EL CONOCIMIENTO



EL CONOCIMIENTO (QUE SERÁ CONSIDERADO PARA ESTE TRABAJO como un conjunto de saberes emanados de la experiencia individual y colectiva), encuentra su origen mismo en el origen mismo del hombre. Cuando los primeros grupos de humanos establecen relaciones con mayor grado de complejidad, y hay evidencia de ello, surge la historia, que reconoce que en este periodo se produjeron una serie de artefactos cuyos vestigios hallados rebasan en aportación de datos a los proporcionados por los restos orgánicos, que si bien han generado un significativo número de referencias, hablaban escasamente de las actividades, procesos, experiencias y creencias depositados en vasijas, armas, utensilios y pinturas -juzgadas ahora obras de arte-, cuyo estudio ha proporcionado información con abundancia sobre las actividades y dominios que lograron las sociedades primitivas. De este principio consideraremos al arte como una forma fundamental de la cultura que requiere, para su creación, de una formación especializada.

No cabe duda que en el seno de estos clanes, no solamente se producían objetos, también se labraron los conocimientos y prácticas que les permitieron sobrevivir y permanecer, “sobrevivir es evolucionar: todo lo que vive se halla en un continuo proceso de cambio, siendo así que, paradójicamente, solo se perpetúa aquello que cambia” (Ricard, 1982:11). De esta manera, con base en el conocimiento, la especie humana se pudo diferenciar de los otros seres vivos; permanecer, dominar y moverse hasta conformar las sociedades modernas. El conocimiento es, en principio, una transmisión de carácter social.

La diversificación y perfeccionamiento de las actividades de las primeras organizaciones tales como la recolección de alimentos, el dominio del fuego, la caza, la alfarería, la agricultura, el pastoreo, el paso de nómada a sedentario y, la producción de armas y utensilios entre otros, hasta la invención de la escritura, le permitió transitar desde el periodo del salvajismo y la barbarie hasta la civilización⁹⁸, considerada como el “periodo en que el hombre sigue aprendiendo a elaborar los productos naturales, periodo de la industria, propiamente dicha, y del arte” (Engels, Federico, 1981:25). Entonces, la capacidad del hombre para pensar y crear que nos separó de las otras especies, nos permitió confrontar la realidad, crear realidades e irrealidades a través de lo real. El conocimiento es una creación del hombre.

⁹⁸ Términos propuestos por: (cfr.) L. H. Morgan y citados por F. Engels en: El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Prefacio de la cuarta edición 1891. Edit. Progreso. Moscú. Pág. 25

El “pensamiento aparece en tanto que acción sobre lo real [...] en tanto que reacción ante lo irreal [...]. La primera de estas creencias ha permitido a nuestra especie sobrevivir durante millones de años; la segunda le ha permitido realizar multitud de cosas extraordinarias en unos cuantos siglos” (Moscovici, Serge, 1986:708).

Con lo anterior se plantean tres situaciones fundamentales: las relaciones y prácticas que establecen las personas, la elaboración, transmisión y adquisición de informaciones y conocimientos, y la producción de objetos. Ellas han sido realizadas todo el tiempo, y corresponden en forma y contenido al periodo y lugar de asentamiento del grupo humano. Esto es observado en todos los sitios que han testimoniado el paso del hombre. No se puede poner en duda de que estas actividades nacieron, realizaron y se transformaron gracias a la convivencia humana y a los procesos de comunicación puestos a prueba a través de la práctica, las relaciones cotidianas y el logro de intereses comunes. Conocimientos teóricos y procedimentales que se fueron conservando en diversos contenedores testimoniales⁹⁹ para su consulta, modificación y ejercicio, generación tras generación porque, “mientras el hombre respire en la tierra, seguirá fiel a su vocación de conocimiento” (Ricard, André, 1982:32).

Este círculo virtuoso en el que la producción de conocimientos y perfeccionamiento de las prácticas por medio del constante intercambio humano es una característica del hombre, introyectada y puesta en acción de manera cultural y natural, “el hombre hereda así, además de las pautas genéticas de comportamiento, un enorme bagaje cultural [...] que cada generación ha ido enriqueciendo a lo largo de siglos” (Ricard, André, 1982:35). Se puede asegurar, dicho en otras palabras, que le es inherente. El conocimiento es un acto, con diversos grados de complejidad, que procura el sujeto sobre un objeto, y sucede cuando el sujeto logra asumir y relatar fielmente las representaciones que de el objeto se ha formado en la mente, sin embargo, el conocimiento rebasa el ámbito de lo individual; no es solamente la mecánica de un sujeto sobre un objeto; el conocimiento es también una construcción social.

La relación que se establece entre los sujetos y los objetos está mediada socialmente (incluso subordinada) por lo que las relaciones de conocimiento y aprendizaje serán organizadas, evaluadas, representadas y reconocidas en el ámbito social por medio de sus diversas instituciones. El conocimiento es un atributo de la sociedad organizada y representar es re-presentar, “hacer presente en la mente, en la conciencia” (Jodelet, Denise, 1986:475); es decir, tener conocimiento del objeto. Así, relaciones, prácticas cotidianas y generación de conocimientos son parte fundamental del aprendizaje inscrito en las organizaciones e instituciones sociales: familia y escuela.

El producir y el adquirir conocimiento son cualidades del ser humano. El conocimiento no es una característica absoluta en el recién nacido; es una consecuencia práctica. Se adquiere cuando la persona (sujeto), a través de la reacción a un estímulo y la puesta en marcha de sus facultades intelectuales, obtiene entendimiento, información y razón de las cosas, del medio ambiente, de las relaciones humanas, la cultura y, en general, de todo aquello que le interese y esté a su alcance (objeto). Es una relación dual entre el sujeto y el objeto, “la función del sujeto es aprehender el objeto, la del objeto es el ser aprehensible y aprehendido por el sujeto” (Hessen, J. 2003:38).

⁹⁹ Estos contenedores son los murales, las piedras talladas, las vasijas y utensilios, los papiros y toda clase de relieves y grabados en paredes. Las mismas edificaciones podrían ser consideradas como tales.

Así, la adquisición de conocimientos permite llevar y almacenar en la memoria saberes sobre nosotros y lo que nos rodea, es decir, el saber “*qué*”. Desde esta perspectiva cobra mayor peso y dimensión el aprendizaje, ya que este determina el *cómo* se asumen los estímulos sionaturales, para que después de procesarlos, ser consolidados como categoría de conocimiento. Asimismo, el conocimiento puede ser demostrado por medio de la destreza en ciertas habilidades intelectuales, manuales y motoras, consideradas, el saber del “*cómo*”. La otra fase del conocimiento es tomada como conocimiento social y que es

“representación [...] del mundo físico, del mundo social, y de los instrumentos intelectuales que la hagan posible. Para Brooks-gunn y Lewis, el conocimiento social incluye el conocimiento de los otros en tanto que individuos, el de nosotros mismos, el de las relaciones sociales y de los grupos sociales y las instituciones, (se adquiere) de la organización social y de los principios que rigen dicha organización mediante el conocimiento de normas sociales [...] ajustándolas posteriormente a su propia organización cognitiva”¹⁰⁰ (Canda, 2002:63).

Esta acción que va más allá del condicionamiento y entrenamiento, (es decir, el aprendizaje simple) permite al hombre establecer acciones cognitivas complejas para reconocerse, relacionarse, ubicarse, comunicarse, investigar, comparar, conjeturar, especular, crear y transformar, entre mil cosas más; es decir, adquirir conocimiento profundo y significativo a partir de los insumos que las organizaciones y principios sociales le ofrecen, más allá de la “producción mental como ciencia, el mito, la religión y la ideología” (Jodelet,D.,1986:473).

“La cognición (aprendizaje) se basa en la información [...] los individuos adquieren el conocimiento reconociendo y seleccionando los elementos de información que les llegan del exterior. Al intentar poner las cosas en orden y obtener una visión estable del mundo físico o social [...] atribuir causas a los efectos y hacer previsiones” (Moscovici, 1986:692).

Se dice, por tradición, que el conocimiento es transmitido por medio de la enseñanza y adquirido a través del aprendizaje con base a ciertos métodos, estrategias o técnicas consideradas en los distintos modelos, teorías, escuelas e institutos; que es el resultado de un proceso integrado por un sujeto (docente) especialista en el ramo que enseña, y un alumno interesado (discente) que aprende.

Sin embargo, se sabe que el conocimiento puede ser adquirido de forma individual, en cualquier lugar, y prácticamente en cualquier forma (métodos aprendizaje autónomos). La familia, la Iglesia, la calle, el trabajo o club social pueden ser sitios también para adquirirlo, es decir que, no importa la zona y el tiempo, el conocimiento se puede obtener por medio de una persona o grupo de personas sean o no profesionales en el ramo de la enseñanza. El aprender puede ser independiente tanto de la institución que enseña como del propio enseñante (el que ocupe en ese momento el papel de docente). El deseo por adquirir conocimientos puede ser porque el alumno reconoce su ig-

100 Proceso de significación y apropiación del conocimiento.

norancia y quiere aprender, por estar inmerso en círculos motivadores, por propulsión genética, “por la constitución física, la personalidad, la cultura, el medio ambiente o la familia de origen, las influencias del entorno familiar, el buen o mal ejemplo”, entre mil cosas más que refuerzan el impulso por aprender (Perrenoud, F., 2007:57).

De hecho, la escuela, como instancia que imparte conocimientos, es un recurso reciente en la historia de la humanidad y se ha expuesto ampliamente en la literatura que, la transmisión y aprendizaje del conocimiento han estado presente mucho tiempo antes de que surgiera la escuela. Baste con que exista una fuente que irradie estímulos, informaciones, conceptos o conocimientos, que el hombre actor o el grupo social tenderán a “engancharse” a estos con base en los intereses o perspectivas que él mismo o de la asociación en el que está inscrito posea.

Los actores sociales en educación (alumnos) acceden al conocimiento cuando, en términos de la fenomenología del conocimiento¹⁰¹, el

“sujeto aprehende al objeto (situación que) equivale a decir que lo representa [...] es característico de la fenomenología del conocimiento el limitarse a destacar la aprehensión como fundamento de un enunciar o decir algo acerca del objeto. Por este motivo la aprehensión de que aquí se habla es una representación que proporciona el fundamento para enunciados”.

Diccionario de Filosofía. (1994). Fenomenología. pp. 1237-1242.

Significa que la representación es una aprehensión del objeto obtenida por un sujeto¹⁰²; la representación es entonces conocimiento. Y el conocimiento formal es la representación fiel del objeto y que puede ser valorada por otro que observó el proceso de aprehensión y su representación o del producto, si es el caso. Ahora, para que el conocimiento se “instale” en el alumno es necesario que transite por diversas etapas de conformación. Estas fases de adquisición son encauses mentales, inducidos y complejos, nombrados como procesos de aprendizaje y, de las características de éste, será la calidad, profundidad y practicidad del conocimiento obtenido.

El conocimiento es la suma de datos, experiencias, recuerdos y emociones organizadas en discursos posibles de comprender por otros. Es un proceso denominado cognición “que transforma el material sensible que recibe del entorno calificándolo, almacenándolo, y recuperándolo en posteriores comportamientos adaptativos” (Sánchez, 2001:308). Quien lo posee debe representarlo frente a los demás, en especial ante una autoridad que lo arbitre y le otorgue un escaño de reconocimiento. El conocimiento construido¹⁰³ es un concepto que, para definirlo en términos de objetividad, se tiene que ver como el resultado de un proceso y habilidad¹⁰⁴ que distingue al ser humano

101 La fenomenología del conocimiento aspira a poner en claro lo que significa ser objeto de conocimiento, ser sujeto cognoscente, aprehender el objeto, etc., conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto (llamado «cognoscente») aprehende un objeto (llamado «objeto de conocimiento»). Conocer es, pues, fenomenológicamente hablando, «aprehender», es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto. Diccionario de Filosofía. (1994). Fenomenología. pp. 1237-1242.

102 El sujeto es el actor social, y el objeto es lo que está fuera de él, es lo que aprehende y del que aprende.

103 Conocimiento (del latín *cognosco*, conocer, saber) Acción y efecto de conocer. Entendimiento, inteligencia, razón natural. En plural es sinónimo de <<ciencia>>, <<sabiduría>>. Se entiende como verdad aprendida, contrario a opinión. Real Academia de la Lengua Española.

104 Esta habilidad cognitiva se revisará como parte del proceso de aprendizaje, objeto

de los otros seres vivos y que se destaca en forma de atributo orgánico (cognición), y social (proceso formativo - educativo).

El conocimiento como fenómeno, es uno de los elementos evolutivos y culturales más relevantes en todos los niveles y situaciones dados en las comunidades humanas, por lo que hablar de la importancia de ello parece sobrado pero todo indica que, desde las perspectivas filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica, vertidas en el llano ejercicio de la educación, el tema, por sus antecedentes, trascendencia y riqueza no se agota¹⁰⁵. Para los fines de esta investigación el conocimiento se liga en primera instancia y de forma indiscutible al alumno¹⁰⁶, actor principal en este estudio que, en la fenomenología, es el sujeto cognoscente¹⁰⁷ que lleva a cabo una serie de actos (operaciones complejas) para aprehender el objeto¹⁰⁸ (apropiarlo sin que el sujeto sea reflejo del objeto sino que sea capaz de generar condiciones para enunciar y representar al objeto tal como es o por lo menos parte de éste¹⁰⁹).

Adquirir conocimiento es la operación equivalente de aprender¹¹⁰ (como un hecho de conocimiento válido). Esta primera aproximación no incluye, por el momento, los aspectos genético ni metafísico sobre el conocer; por lo que, en concreto, el conocimiento es el resultado de un proceso denominado aprendizaje. De esta forma el alumno tiene la posibilidad de representar la naturaleza y características del conocimiento aprendido, siempre y cuando posea habilidades, destrezas e intenciones para representarlo con base en discursos diseñados con formatos y técnicas diversas en proporciones adecuadas y aceptadas; discursos estructurados con elementos intelectuales, académicos, sensibles, emotivos y expresivos. Es necesario decir que lo anterior puede suceder si el objeto de conocimiento está al alcance del alumno y pueda, por su esencia, ser representado o representable.

de estudio de este trabajo, y se visualiza como poner en juego las posibilidades que se tienen para aprender.

105 Es importante mencionar que la problemática en torno al aspecto gnoseológico del conocimiento no es argumento fundamental de este estudio, sin embargo es indispensable abordarlo y dedicarle un espacio pues es parte inherente del supuesto hipotético en dónde el conocimiento se observa como una posibilidad y como una problemática.

106 Para este estudio se considera al *alumno* como la persona que se integra voluntariamente a un grupo escolar y que reconoce esta situación como una forma válida y legal para adquirir conocimiento; asimismo, está consciente de sus actos y acepta las responsabilidades y derechos que la categoría le confiere en todos los órdenes. El *alumno* es la "persona criada o educada desde la niñez por alguien, respecto de éste. Cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia. Persona que recibe educación en un centro escolar." (Sánchez, 2001:76). El *estudiante*, a diferencia del *alumno*, es la persona que, a través de un proceso (cualquiera que sea), busca adquirir conocimiento pero no necesariamente debe estar matriculado en alguna institución educativa.

107 Se comprende como sujeto al actor de un proceso que lleva a cabo un acto de conocimiento. En los términos de este trabajo se recupera la postura que designa al *sujeto* como entidad, independiente o comprometida a un proceso educativo, capaz de llevar a término el aprendizaje de manera autónoma y no ser un mero reflejo de los atributos del *objeto*.

108 Al *objeto* de conocimiento se le denomina a todo aquel estímulo material o inmaterial que es ubicado en el centro de interés del sujeto para establecer un proceso que le permita aprenderle.

109 Desde una postura moderada el escepticismo y el dogmatismo permiten aceptar que el conocimiento es posible pero no de un modo absoluto, o depositado en los márgenes de un conocimiento probable; de manera ilimitada o limitada, condicionado o incondicionado. Esta forma y parcialidad de acceso al conocimiento total puede estar circunscrita a las facultades y estructuras psicológicas del alumno, las fantasías y subjetividades vertidas en el acto y/o los paradigmas educativos del momento social.

110 El conocimiento es hipostático al aprendizaje; no se les puede separar pues uno lleva al otro y es a su vez consecuencia prevista del primero. Es necesario recordar que el aprendizaje puede ser un proceso formal institucionalizado así como un proceso personal e, incluso, sin el propósito de aprender.

Si ello anterior sucede se dice que el alumno ha aprendido y es capaz de enunciar un conocimiento¹¹¹, considerado ahora como la manifestación de la realidad sensible y la realidad inteligible (expresiones de la verdad), basado tanto en impresiones como en procesos racionales interiores del alumno (proceso de aprendizaje) que dejan visible lo aprendido y correctamente representados¹¹² los objetos y otros aspectos de abstracción como los números, figuras geométricas, imágenes, planos en el espacio bi y tridimensional, instrucciones e ideas, a los que se les otorga categoría de evidencias; verdades de hechos y de razón.

Finalmente para que el conocimiento cobre dimensión de realidad y verse descrito, debe someterse (valorarse, evaluarse y calificarse) a las estructuras cognoscitivas, entendidas como las posibilidades que el alumno pueda conjuntar y equilibrar entre diversas fuerzas: a) interior orgánica y de interés auténtico, b) de orden social derivadas de los aparatos del Estado, c) basadas en las últimas tendencias interpretativas y de corte histórico-transformador expuestas en el marco de la sociología del conocimiento. Si el alumno es consciente de estas estructuras y las pone en juego para adquirir, valorar y organizar los conocimientos es posible aproximarse al concepto de metacognición, aspecto teórico desarrollado más adelante.

Desde la perspectiva psicológica al conocimiento se concibe como un proceso denominado cognición¹¹³. La cognición puede darse libremente en los individuos, sin embargo, para que este proceso sea reconocido formalmente, el alumno se debe incorporar al sistema educativo en edad temprana y llevar a cabo los pasos que le son indicados en cada etapa escolar; ser evaluado, reconocido y recompensado. Él debe reconocer este proceso como una acción externa que le está modificando; asumirlo y participar con las reglas estipuladas. Lo anterior no descalifica los procesos cognitivos que experimenta en la familia y en los ambientes y grupos sociales en los que convive alejados del ámbito escolar. Asimismo, acepta la incorporación del alumno al sistema educativo en cualquier momento de su vida y, de hecho, en cualesquier organización cuyo fin sea el de educar. Asimismo, no se descarta de forma alguna las maneras de aprender autogestivas e independientes a cualesquier sistema educativo.

111 La validez y evidencia del *conocimiento* es un asunto de amplio debate epistémico con base en posturas, generalmente opuestas, y corresponde a otro orden de ideas por lo que este aspecto no es considerado en la presente investigación pues la pregunta central es *cómo aprenden y adquieren conocimiento los alumnos*, sin que ello reste en ningún grado y momento la importancia que corresponde al *aprendizaje* y al *conocimiento* en el entendimiento de las ideas. Asimismo diremos que el *conocimiento válido* como término formal en la tesitura del positivismo, no excluirá, en este trabajo, el que se mencione y considere válido el conocimiento o saberes que abarquen verdades parciales o aquellos que implican acciones, objetos culturales materiales o abstractos, hechos históricos, representaciones sociales, principios teológicos o ideas de ficción asumidas por el alumno, fincadas en una obra o adjudicadas a alguna comunidad humana.

112 El conocimiento debidamente representado puede ser con base en las características de los diversos discursos posibles y las múltiples formas que ellos permitan. Lo anterior no sugiere contradicción con el conocimiento expresado, más aún pueden ser discursos diametrales y hablar del mismo conocimiento en forma complementaria; por ejemplo: un artículo científico apoyado con la subjetividad y creatividad de la ilustración o la imagen fotográfica.

113 La *cognición* (del inglés *cognition*) designa y agrupa los procesos implicados en la acción del conocer; permite aproximarse y comprender el orden en que suceden y se integran los pasos para determinar si se está frente a un acto *cognitivo* o de conocimiento. Son denominados actos de cognición a la imaginación, la memoria, la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la fijación y el pensamiento, entre otros (cada uno de ellos con su propia dinámica y naturaleza). También se le otorga el significado de captación cuando el sujeto ha comprendido y puede explicar y/o representar al objeto. La *cognición* se ubica en el ámbito de lo psicológico. Cuando se incluyen en la otros elementos de orden social o pedagógico se puede hablar de un acto de conocimiento surgido de un proceso de aprendizaje.

EL APRENDIZAJE

El aprendizaje se define como principio y parte del proceso cognitivo para adquirir destrezas, prácticas y conocimientos en busca de la autorrealización (que es establecida y acotada por la sociedad; por ello el aprendizaje es un proceso observado y legitimado de manera constante). Para acotardelimitar este término se dirá que son procesos “referidos al aprendizaje de conductas concretas, sean simples o complejas [...] aspectos adquisitivos, intelectual y de memoria del mismo” (Rodríguez, J. , 2000)

Como *proceso* de aprendizaje se entiende las secuencias o etapas que se realizan para llegar a un resultado determinado; pueden suceder con base en una planeación o ser espontáneas e imprevisibles. En educación se observan *procesos* progresivos y/o regresivos; estables o inestables en linealidades continuas de tiempo, por lo que aluden a la estructura psíquica del alumno en torno a la comprensión de nociones y/o expresión de comportamientos. Los *procesos* son ejecutados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y pueden ser simultáneos, simultáneos armónicos o estar desasociados. También se conciben como la interacción dinámica entre los sujetos y, entre ellos y el ambiente. El *proceso* o los *procesos* pueden ser considerados como producto resultante de otro proceso o como supuesto u objeto mismo de una investigación. El *proceso* se subordina al método como parte de él y al concepto de metodología que estudia al y a los métodos.

En educación el aprendizaje se comprende en dos dimensiones: a) los procesos internos que no se pueden ver pero que ocurren de manera orgánica en el interior del sistema nervioso y que suponen una modificación que lleva a otro estado de aprehensión, conciencia y ejercicio de la memoria (cognición) y, b) los procesos observables y medibles con base en el comportamiento¹¹⁴ y en la expresión correcta de las ideas y conocimientos que son esperados al final del proceso¹¹⁵. De manera general en educación se establecen criterios y se diseñan instrumentos para observar y medir el aprendizaje y sus procesos.

114 El *comportamiento* (término utilizado incorrectamente como sinónimo de conducta) debe modificarse como resultado de la experiencia (conocimiento aplicado y reconocido por el alumno). Al *comportamiento* se le considera como la actividad observable resultado de la personalidad del alumno; como la suma de manifestaciones de todo tipo incluidas las conductas y de los procesos de aprendizaje. Es el término para identificar totalidades del alumno cuando se le busca definir.

115 En esta dimensión se incluyen aspectos que tiene que ver con la organización escolar, la actuación de los docentes, la actuación del alumno, los contenidos de las materias y todo el proceso que los une, es decir, se está hablando del *currículum*.

El aprendizaje también se entiende como un proceso continuo y durante toda la vida del alumno en el que, mediante la práctica, se adquieren cambios favorables en la conducta¹¹⁶ (aspectos observables esperados); adquisición de datos (estímulos elementales), información (datos organizados) y conocimientos (estructuras superiores y complejas de la información y la conciencia). El estado nocional sobre el aprendizaje es el resultado de las diversas posturas del pensamiento y se deposita en las escuelas: cognoscitiva, conductiva, constructiva y de la gestalt holística de manera inmediata, aunque con diversos matices y perspectivas. No es posible hablar, sin el riesgo de producir sesgos delicados, sobre: conocimiento, cognición, aprensión, aprendizaje, conducta y comportamiento de manera aislada; deben observarse en conjunto considerado un solo corpus de conocimiento que, si bien permite separarlos para su estudio: deben ser referidos en fusión.

Particularidades sobre el aprendizaje permiten subdividirlo para su estudio, desarrollo, operación y evaluación. Se puede hablar entonces sobre tipos de aprendizaje como: aprendizaje activo, aprendizaje productivo, aprendizaje significativo y vivencial, aprendizaje problemático y creativo, aprendizaje formativo y emocional, aprendizaje desarrollador, aprendizaje profesional y cooperativo y, prácticamente sobre múltiples y posibles construcciones de aprendizaje necesarias diseñadas para un propósito educativo en específico¹¹⁷.

Sin embargo el aprendizaje, ante todo, es un ejercicio de carácter personal en el que el alumno, al identificarlo y hacerlo consciente como un acto necesario para su vida, lo incorpora a sus propias estructuras cognitivas – emotivas y se hace responsable del proceso; libera las figuras del “alumno receptor” y del “maestro mentor”, con lo que ya no se sostiene el principio de Enseñanza-Aprendizaje¹¹⁸ en la Escuela; sin embargo, el aprendizaje siempre estará ligado a la enseñanza, invariablemente habrá alguien deseoso en aprender como alguien interesado en enseñar. Ambas actividades están atadas hipotéticamente pues “enseñar y aprender son dos términos esencialmente correlativos sostenidos y alimentados por una relación dinámica, la relación didáctica” (Titone, 2001: 30).

116 La *conducta* es una actividad motora en los seres vivos. En el campo de la psicología se considera que la *conducta* cambia con base en los diversos estímulos (internos y/o externos) que experimenta el organismo; se piensa que varía por causas multifactoriales superiores a los cambios hormonales en los individuos; de esta forma la conducta se asocia a respuestas simples innatas, espontáneas, condicionadas o inducidas: conductas elementales (estímulo – respuesta), complejas (habilidades superiores y motoras) y mixtas con base en la información, el *insight* y el aprendizaje vicario. En términos pedagógicos a la *conducta* se le otorgan más cualidades que las que se asocian a otros organismos pues, se le busca observar, comprender, provocar y medir, ya sean *conductas* elementales o complejas, adecuadas o inadecuadas, pues se piensa que, en algunos casos debe permanecer y en otros debe modificarse (ser sustituida) en los alumnos después de un ciclo educativo. La sociología observa a la *conducta* con singular importancia ya que es la manifestación objetiva que puede determinar si el alumno se encuentra en una estatus de adaptación o desadaptación en el complejo sentido otorgado a las estructuras funcionales del tejido social. En ocasiones a la *conducta* se le asocia con el *comportamiento*, sin embargo, al *comportamiento* se le otorgan cualidades de *conciencia* aplicada por parte del alumno, mientras que a la *conducta* simplemente se le ubica como manifestación o reacción del mismo alumno (y en general de cualquier ser vivo) sin que medien, necesariamente, actos de conciencia. Así: al *comportamiento* se le conceden cualidades superiores sobre la *conducta* ya que ésta puede modificarse de manera directa. Para esta investigación incluimos en el rango de la conducta la expresión y práctica de valores personales y sociales y, de ellos derivamos los profesionales.

117 En la presente investigación se buscaron tipos de aprendizaje en los alumnos, por lo que su definición dependerá de los hallazgos obtenidos.

118 Las teorías sobre el *aprendizaje* desarrolladas por autores como Piaget, Ausubel, Anderson, Vigotsky, Bruner, Pavlov y otros son asociadas a los procesos de *enseñanza*. Esta mancuerna se consideró durante mucho tiempo en los escenarios educativos como el proceso de *Enseñanza- Aprendizaje*; así se estudió y comprendió. Hoy en día se empiezan a observar de manera separada privilegiando al aprendizaje sobre la enseñanza.

En años recientes al observar en el alumno los diferentes procesos que ejecuta para aprender y su capacidad de autogestión de los aprendizajes, la necesidad de nuevos paradigmas crece y, en cuanto el alumno se hace consciente y responsable de sus procesos de aprendizaje, la enseñanza (y con ella el docente y toda la institución educativa como “la máquina de enseñar” tiende a resignificarse) debe evolucionar y dejar al aprendizaje el papel principal en la educación institucionalizada. Este paradigma reciente se basa en la idea de que las actividades deben estar centradas en el que aprende con base en el desarrollo de talentos personales, ritmos de apropiación, valores y visión propia y positiva del futuro (sentido valioso otorgado al aprendizaje por el alumno).

La enseñanza¹¹⁹ tiene la misión de diseñar nuevas estrategias didácticas (impartir conocimientos con base en técnicas para apoyar el aprendizaje); generar ambientes de aprendizaje propicios, organizados y significativos; programar aspectos curriculares administrativos; gestionar evaluaciones objetivas y sistemáticas; visualizar aspectos de reforzamiento y proponer nuevos conocimientos. Debe construir la figura del gestor y testigo del aprendizaje que asista eficiente y eficazmente al alumno, ahora definido como el protagonista y responsable de su educación¹²⁰. La importancia de la enseñanza esta implícita en este trabajo ya que “existe una relación muy estrecha entre enseñanza y aprendizaje” (Fenstermacher, 2006:30).

Cuando el alumno es consciente de su responsabilidad por aprender y se encuentra ante la inminencia o inmerso en un proceso de aprendizaje, permite abrir expectativas y muestra una “disposición positiva”¹²¹ sobre “lo que ha de venir”¹²²; se prepara para recuperar datos, informaciones, conocimientos, sensaciones y experiencias guardadas en la memoria, y después los aplica al proceso de aprendizaje. Con frecuencia el alumno tiende a identificar si el aprendizaje (no siempre piensa en el proceso) fue exitoso al confirmar el conocimiento o experiencia adquiridos. Esta fase de comprobación permite que “obtenga” una gratificación inmediata¹²³. Esta “trampa” del mecanismo mental – orgánico que garantiza que el individuo, después del proceso reciba una recompensa, asegura que continúe buscando conocimientos como una forma instintiva y útil para la sobrevivencia. Es en otras palabras “una necesidad cognitiva generalizada, ya se le denomine <<deseo de significado>> o de cualquier otro modo”. (Bruner, 2001:29)

En paradoja esta gratificación acelerada bloquea la siguiente secuencia que contempla; a) las expectativas que se creó ante el estímulo que provocó el proceso de

119 Si bien la enseñanza es parte inherente del proceso del aprendizaje escolarizado, no es objeto de estudio de este trabajo, sin embargo, es imposible no tocarla y hacer referencia de ella como parte del sustrato teórico. Por ello, se dejó al final como una línea de investigación fundamental que es necesaria desarrollar para complementar la investigación. ¿Cómo se enseña en la FAD?, ¿cómo trabajan los actores de la educación?, cuál es su representación de la educación?, ¿cuál es su nivel de incidencia en el éxito y el fracaso escolar?, ¿cómo influye en los procesos de aprendizaje?, ¿cómo se ha diseñado el currículo?, éstas y muchas más preguntas se pueden poner en la palestra de la investigación.

120 Recientemente se habla del nuevo papel de la enseñanza, mismo que debe partir de bases sólidas depositadas en procesos de investigación novedosos que permitan al docente ser protagónico. Con ello, el principio de *investigación de y para la educación*, así como la misma educación como investigación son acciones urgentes (Colina, A. Osorio, R., 2004).

121 Cuando el alumno, ante un estímulo de aprendizaje, presenta comportamientos negativos (considera que no puede aprender; que no es capaz o que el conocimiento está afuera de su alcance), de resistencia (incluidos los ideológicos o religiosos) o escépticos (dudas fundadas), forma una barrera que no permitirá su avance.

122 Se refiere a la capacidad de visualizar sucesos, abrir posibilidades, calcular probabilidades, generar expectativas y formar hipótesis sobre lo que es aún incógnita, es decir que tiene potencial prospectivo.

123 La gratificación obtenida es un “refuerzo” en el proceso de aprendizaje, visto como una autosatisfacción (Skinner).

aprendizaje (si fueron cercanas o distantes a lo que imaginó), b) las posibles hipótesis o por lo menos especulaciones que pudo haber generado o generó en torno a las expectativas creadas; comprobar si fueron acertadas o equivocadas, c) percibir los mecanismos que utilizó en el proceso de aprendizaje, d) el reconocimiento de el o los procesos, e) la evaluación de los mismos y, f) la necesidad de corregir o, como se dice en lo formal: autorregular los procesos aplicados.

Si el alumno, a pesar de haber recibido una gratificación instantánea (más allá de un sentido de estimulación, que Bruner considera que el ingrediente más importante en el proceso de aprender es «un sentido de estimulación respecto al descubrimiento – el descubrimiento de regularidades en relaciones anteriormente no reconocidas y de similitudes entre ideas, con el consiguiente sentido de confianza en sus propias habilidades - ».” (Rowan,1968), decide reflexionar sobre esta secuencia y modificarla, enriquecerla y ponerla en marcha se considera entonces que está ejerciendo la metacognición.

“La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene de sus propios procesos cognitivos y a la autorregulación de estos procesos con relación a alguna meta” . (Flavell (Cit. en Mateos, 2001: 21-22).

De esta forma se puede asegurar que la metacognición corresponde a un proceso de aprendizaje más complejo que el destinado a la sobrevivencia, la recompensa acelerada o el proceso de aprendizaje general, a pesar de que haya sido promovido en la escuela. En general, en las escuelas de enseñanza superior, se espera que el alumno tenga dominio sobre su o sus procesos de aprendizaje, sin embargo, él puede encontrarse en diversos períodos (estadios) respecto a ello: a) conoce los procesos y está consciente de ello; está en capacidad de aplicarlos y los aplica, b) no conoce sus procesos y se da cuenta de ello (puede o no buscarlos), c) tiene conocimiento de los procesos pero piensa que no sabe lo suficiente y los bloquea en una bajo estima destructiva y, d) no tiene conocimiento de sus procesos pero cree que sí y realiza operaciones inadecuadas en una especie de autoengaño o como ilusión de saber. Lo esencial es considerar que el aprendizaje es un “proceso de adquisición cognoscitiva” con el que el alumno logra transformar las estructuras internas para comprender y desempeñarse, González (2003).

Si el aprendizaje se refleja en cambios inducidos y observables del comportamiento como resultado de la experiencia, el alumno debe comprender que el aprendizaje mínimo, suficiente y esencial para sobrevivir es constante, pues la vida (orgánica y social) le planteará asiduamente retos diferentes y con otros grados de complejidad. Así, el aprendizaje se establece como: un proceso dinámico, con aspectos de adaptabilidad y particularidad para cada etapa de la vida y a cada problemática planteada en lo escolar o cotidiano; un proceso que permanece durante toda la vida del individuo (independientemente de su condición de alumno).

Con base en lo anterior, el aprendizaje no solamente es un proceso esencial y sistemático; también se observa como: espacio socio-personal estructurado e intencionado ascendente en información interconectada, conocimientos complejos y amplias experiencias expuestas en escenarios globales y cambiantes que dan paso a las sociedades del conocimiento. Lo preliminar permite ahora al alumno plantear, con mayor énfasis crítico: a) la forma en que aprende, b) el lugar en que lo hace, c) los docentes

en los que se apoya, d) los compañeros con los que comparte la responsabilidad, c) la calidad, oportunidad y vigencia de los conocimientos y, e) el tipo de reconocimiento que obtendrá al finalizar el ciclo escolar. Estos aspectos, cuando los hace conscientes, le permiten observar desde “afuera” el proceso de aprendizaje, ser crítico con bases y separar la parte endógena de la exógena del proceso, establecer las estrategias posibles para subsanar, si es el caso, las fallas desde cada lado.

Para acotar se dirá que el aprendizaje es los procesos son: mecanismos y estrategias que el alumno utiliza para lograr conocimientos¹²⁴ que son de tipo teórico, procedimental, actitudinal y ético. Desde la perspectiva docente el aprendizaje se ve como propósito de la enseñanza¹²⁵ con el objeto de diseñar, facilitar y conducir el aprendizaje, así como el estimular, provocar, valorar y atestiguar el modo en que el alumno adquiere los conocimientos; es coadyuvar en su forma de aprender. El aprendizaje supone en el alumno una gran actividad que abarca todos los niveles de su ser (estructuras de aprendizaje, personalidad, emociones, experiencias, intereses, etcétera) Parte de un estímulo (situaciones a resolver, proyecto a construir, tema a analizar, conocimiento a clasificar o sintetizar, entre muchos más) en el que busca un equilibrio (psicológico – emocional – social – académico) por medio de la obtención de datos, información, conocimientos, propuestas, alternativas, experiencias, saberes y/o soluciones al problema generador provocador del aprendizaje.

El producto final del aprendizaje es en el terreno de lo conceptual y de la práctica, en donde la obtención de conocimientos significativos y procedimentales le permiten una estructura de conciencia mayor, como ser histórico, para actuar de manera integrada, eficiente, eficaz y feliz en el mundo sacionatural que le rodea; en consecuencia, le producirá felicidad, por lo que el aprendizaje debe estar ligado a su visión prospectiva.

El paradigma del aprendizaje tiene como actor y agente principal al alumno que, para iniciar su proceso, se inserta con disposición positiva en ambientes propicios de aprendizaje¹²⁶. Se prepara para enfrentar estímulos (retos a vencer) en dónde media su interés y motivación. Accede a las estrategias de aprendizaje¹²⁷ propias y a los procesos de aprendizaje que le proporcionan agentes externos (intervención docente y otros

124 El aprendizaje se comprende como una acción que deja atrás al paradigma de la enseñanza que coloca al profesor como el agente principal del acto educativo y que, basado en un plan de estudios rígido, entrega conocimientos atomizados al alumno de quién se espera que los adquiera conforme a lo planeado y lo demuestre a través de exámenes que obligan a la memorización, consumo y expresión superflua de los conocimientos. En la perspectiva de la enseñanza no se trabaja con la mente, sentimientos, intereses y habilidades del alumno. Solamente se cumplen programas de estudio reflejados en asignaturas, se califican contenidos y se entregan certificados en tiempos definidos. El maestro con frecuencia no se preocupa por ver si el alumno realmente aprendió; constatar si lo que aprendido es útil para otros aprendizajes, si puede hacer transferencias estructuradas, reflexiones, conjeturas y significaciones o si es capaz de llevar a la práctica profesional o vida cotidiana sus aprendizajes.

125 Se considera para el presente trabajo a la enseñanza como: el proceso de diseñar y transmitir conocimientos con base a ciertos métodos, estrategias o técnicas establecidos por la institución educativa y aplicados por el docente. Es un proceso integrado por un sujeto que enseña (docente) y otro que aprende (discente) Es, los conocimientos y/o contenidos de los Programas de Estudio y los modelos o herramientas didácticas con que se lleva a cabo. La enseñanza es impartida principalmente por medio de las instituciones aunque, cabe aclarar, que en cualquier sitio y tiempo puede ocurrir el acto de la enseñanza. Asimismo, puede ser llevado a cabo por una persona sea o no profesional en el ramo.

126 Consideramos como ambientes de aprendizaje todos los aspectos favorecedores del proceso (físicos, instrumentales, humanos, motivacionales, económicos) en los que se ve inmerso el alumno y con los que se apoya. Instituciones, autoridades, docentes y alumnos en grupos interdisciplinarios y funcionales, son responsables de crear y participar en los ambientes, con una visión de largo alcance que comprenda unidades de aprendizaje, ciclos completos y proyectos específicos.

127 Las estrategias de aprendizaje en el alumno se ven adelante.

actores de la educación) donde recupera información, descubre conocimientos, desarrolla y practica habilidades y alcanza destrezas. Ahora es capaz de retener, analizar y procesar la información recibida; asocia, construye y estructura nuevos conocimientos. A partir de aquí logra insumos para generar sentidos y marcos de referencia con el fin de orientar lo aprendido hacia la significación y práctica, es decir, el éxito del proceso.

Así, el propósito del aprendizaje ante los retos que suponen las nuevas sociedades del conocimiento es mejorar su calidad y procesos. La importancia de la denominada sociedad del conocimiento es el conocimiento mismo, “el recurso básico de la sociedad que inicia el tercer milenio no es ya el capital ni el trabajo ni, mucho menos, los recursos naturales, sino el conocimiento” (Rojas, 2006:27).

Por ello la participación del alumno, de forma individual y colectiva, es la clave al asumir su responsabilidad para cooperar con el reporte de su desempeño, experiencias, descubrimientos, avances y otras aportaciones frente a instancias normativas, grupos interdisciplinarios de investigación y asociaciones e institutos que tienen como objeto de estudio la construcción del aprendizaje¹²⁸. Las instituciones y los docentes son co-partícipes con el papel fundamental del crear ambientes de aprendizaje, establecer evaluaciones, explorar recursos didácticos y tecnológicos e instar relaciones con la sociedad y, principalmente, permitir que suceda. El aprendizaje es cada vez más cercano a la enseñanza y, si bien este último paradigma no desaparecerá debe resignificarse¹²⁹; como se dijo, la relación certera entre la enseñanza y el aprendizaje es la didáctica.

La visión del aprendizaje en el alumno es el diseño de su porvenir con bases firmes que descansen en conocimientos y prácticas constituidas sólidamente para que sea un mejor ser humano. Con el aprendizaje podrá, de manera sistemática, generar oportunidades viables, edificar entornos propicios y colaborar efectivamente en los círculos familiares y sociales cercanos, así como en organizaciones comunitarias, nacionales e internacionales; siempre enriquecido con su personalidad. Si el aprendizaje aporta conocimientos que, como se mencionó, proporcionan sensaciones de bienestar, el aprendizaje es una forma de construir secuencias de felicidad. Por ello, el enfoque del aprendizaje puede ser holístico, es decir, de carácter evolutivo, global, incluyente e interactivo que responda a dinámicas aportativas y cambiantes contextualizadas en la realidad sociocultural en un afán siempre positivo en pro de la reconstrucción del tejido social.

El aprendizaje especializado de un área de conocimiento específica requiere de un estudio más profundo que debe responder a: ¿qué contenidos deben considerarse para este proceso?, ¿cuáles son los intereses y habilidades que debe tener el alumno?, ¿cuáles son las estrategias que usa? Sin embargo es necesario identificar primero los procesos en los que tiene experiencia, después establecer los que necesitará. Es posi-

128 La construcción del aprendizaje es un proceso que estará presente mientras el ser humano tenga la necesidad de aprender y esté dispuesto a hacerlo.

129 Se dice que siempre existirá una persona que se dedique a enseñar mientras que exista una persona que desee aprender; un círculo que debe ser virtuoso. La enseñanza parte del proyecto educativo o curricular de las instituciones y se divide en dos segmentos: diseño y acciones previas, durante y después de cada curso escolar, sin mirar el proceso de aprendizaje en el alumno. Este paradigma tiende a colapsarse en el momento en el que el docente se cuestiona: -Yo enseño, ¿ellos aprenden?-, y cuando el alumno deja de ser pasivo y depositario de conocimientos para responsabilizarse de su forma de aprender. Si bien los procesos de enseñanza y de aprendizaje son vistos todavía unidos, los nuevos cuestionamientos educativos los plantean por separado y otorgan más importancia al aprendizaje, por lo que la enseñanza ahora deberá ocuparse de diseñar proyectos que lo atiendan. Es necesario apuntar que la transformación de un paradigma de enseñanza a uno de aprendizaje es un proceso complejo lleno de contradicciones, intereses y resistencias personales de los actores y fuerzas externas que lo vulneran.

ble que el alumno esté interesado por adquirir conocimientos profesionales (como una licenciatura), sin embargo quizás no esté capacitado o que no sea apto de hacerlo. Los conocimientos profesionalizantes exigirán sus propias formas y destrezas. El aprendizaje en el área de Artes y Diseño es correspondiente a las definiciones que se han dado, sin embargo, existe la incógnita de cómo es llevado a cabo en la FAD; propósito de esta investigación es escudriñar en este aspecto. Ahora es posible hablar de este actor: el alumno.



*“La sabiduría es el fruto prohibido; la ignorancia es el
fruto podrido”*

Lauro Garfias Campos ©



EL ALUMNO

Al alumno se le identifica como el sujeto discente (el que escucha y aprende). En el antiguo paradigma educativo (y que continúa vigente en muchas entidades educativas) se ubica como el actor que recibe de forma pasiva la información que el docente le proporciona a partir de un proyecto o currículo escolar y con base en sus propias habilidades e intereses depositados en la enseñanza, con lo cual se pretende que el alumno aprenda algo. Las personas tienden de manera importante a ser partícipes de la experiencia de transmitir conocimientos (ponerse en el lugar del que enseña o educa), frente al hecho de que todas las personas deben ser aprendices y educables. Por lo que el papel de alumno es una condición social (la familia que enseña y educa); política (es derecha de los mexicanos recibir educación) y, debido a la situación económica que obliga a los alumnos a dejar el salón de clase para trabajar, el ser alumno ahora es una situación de privilegio. El alumno es una construcción de comportamientos asignados a la persona que es colocada, y de la que se coloca voluntariamente (en el segmento universitario), en el lugar del aprendiz.

“es tan natural serlo y verlo en nuestra experiencia cotidiana (lo ha sido en nuestra propia vida), que no cuestionamos lo que supone tener esa condición social que es contingente y transitoria. El alumno [...] en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos” (Sacristán, 1999:15).

Alumno es el término formal que se aplica al que desea aprender y que para hacerlo se somete voluntariamente a uno o varios procesos de selección para ingresar a alguna institución educativa (cuando es una institución pública). Al lograrlo se matricula y participa con disciplina en los principios curriculares y en el desarrollo de sus habilidades e interés para estudiar. A diferencia del alumno, el estudiante¹³⁰, trabaja por cobrar

130 La distinción entre estudiante y alumno radica en que el segundo aprende en una institución, tiene un número de matrícula, acepta la normatividad, espera ser evaluado y recibir un certificado y título de reconocimiento a su egreso al final del ciclo comprometido. Estudiante es toda aquella persona que decide emprender un proceso de aprendizaje en cualquier momento y lugar sin tener que estar inscrito en una institución educativa. “Alumno (Del latín *alumnus*, de *alere*, alimentar) Es aquel que es alimentado; llenado (se entiende como “alimento” los datos y conocimientos). Un buen alumno se distingue por asistir puntual a clase, escuchar atentamente al docente, tomar notas, estudiar los apuntes y presentarse a exámenes hasta que logra egresar de la Universidad para considerarse todo un profesional”.

independencia del proceso de enseñanza y desarrollar el propio proceso de aprendizaje. Él se hace responsable de su formación, incluso decide con seguridad el qué, para qué, el dónde y con quién o quiénes estudiar. El estudiante puede también estar en el caso del alumno (cuando pertenece a alguna institución educativa) pero se le percibe más crítico, independiente y dueño de su proceso de aprendizaje que incluso puede llegar a cuestionar críticamente a la institución; puede también ser un estudiante independiente a la matrícula.

El papel del docente y de las instituciones educativas tienen ahora que evolucionar para convertirse en testigos y facilitadores en el marco formal de la educación. Es posible entonces considerar que los alumnos deben estar en la categoría del “estudiante”; un alumno que estudia, un alumno matriculado que no espera a ser un “ente” receptor de conocimientos, sino un individuo activo, crítico, exigente, que haga preguntas, y sea autorregulador de sus procesos escolares para convertir a la Universidad en un espacio propicio en un donde pueda colmar sus necesidades intelectuales y procedimentales.

Los alumnos manifiestan en su personalidad los rasgos que le distinguen de los otros; por lo que su aprendizaje, como acción, es también único e irrepetible que, cuando se observa y constata este proceso, se le puede identificar con algún estilo de aprendizaje¹³¹. Los alumnos inician su proceso personal de aprendizaje cuando reconocen que necesitan hacerlo y reflexionan sobre la manera de proceder para incorporar los nuevos conocimientos a la compleja estructura de conexiones mentales, es decir, se cuestionan el: cómo aprendo, para qué aprender, y el dónde hacerlo¹³². El alumno es el actor en este estudio y, en la importancia que debe tener siempre, es que recae en él cualquier cantidad de estudios formales, por lo pronto diremos que es la persona que determina y es responsable de las decisiones importantes de su papel, entre las que se encuentran el cuestionarse el aprendizaje endógeno y el que depende de lo exógeno. Se dispone a iniciar un ciclo pleno de incertidumbres y retos que aluden a una larga serie de aspectos que le inquietan pues deberá probarse ante nuevos y más complejos conocimientos, avanzar en terrenos desconocidos, contar con apoyos, cambiar su círculo social y abandonar su zona de confort, entre muchos otros¹³³.

Pese a todo ello se dispone a proceder ya que tiene información, un grado de conciencia sobre las ventajas que significa adquirir nuevos conocimientos. Por lo anterior no sorprende que aparezcan, en algún grado, formas de resistencias que lo inactivan, quizá por miedo a lo desconocido o inseguridad en su capacidad de aprender, que se expresa como un temor a no saber y a no saber qué y cómo hacer.

“Estudiante: es aquel que estudia y, estudio proviene del latín studium. Que quiere decir: Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo. Trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte. Un buen estudiante hace más o menos lo mismo que un alumno pero es más inquieto, duda, se pregunta y aspira a que la Universidad sea un ámbito donde pueda satisfacer sus necesidades intelectuales”.

<http://cienciaabierta.mejorforo.net/t2-es-lo-mismo-un-estudiante-que-un-alumno>

131 Existen procesos de aprendizaje clasificados y en torno a ellos se agrupan los individuos con base en las constantes que manifiestan, sin embargo se puede asegurar que el éxito o fracaso en los procesos se depositan en las individualidades.

132 Cuando decide el alumno la escuela en la que va a estudiar, le confía la guía y contenidos de su aprendizaje, por lo que, en esta investigación, al observar cómo estudia el alumno no se omite considerar las características del contexto: la FAD pues, se partió del principio de que el alumno establece la forma de estudiar con base en las características del docente y del mismo proyecto educativo de la Institución.

133 Es importante considerar que si el aprendizaje, como proceso, está ligado a factores personales en el alumno, también dependerá, y de forma significativa, de agentes externos a él. Estos hechos no se pierden de vista pero son complementarios en líneas de investigación de este trabajo.

“una particular clase de acción o inacción, actos de comisión u omisión [...] cognoscitivos en respuesta a cambios [...] estado emocional [...] frustración o ansiedad [...] por lo que surgen rutinas defensivas” (Martínez, 2004: 73).

La más recurrente es sobre su propia capacidad de aprender ligada a su nivel de inteligencia, pues a lo largo de su formación escolar las ha visto y experimentado como binomio indisoluble y proporcional la una de la otra. El aprendizaje está ligado a la inteligencia¹³⁴ que definimos como la capacidad que presenta el alumno para entender, comprender, interpretar, retener, operar e inventar; y se observa con base en la disposición, aptitud y facultad intelectual por medio de las cuáles le es posible establecer nexos lógicos para solucionar problemas teóricos, prácticos y de situaciones imprevisibles de aprendizaje, con lo que obtiene la solución conveniente para cada caso y la capacidad de adaptarse a diversas situaciones escolares ligadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así el alumno se considera como una persona que voluntariamente está dispuesta a adquirir conocimientos, cambiar conductas y recibir información; y que se reconoce sensible, capaz de avanzar o fracasar en los procesos de aprendizaje. Que le da un valor fundamental a sus mentores y a sus compañeros así como al espacio que le acoge.

El alumno de Artes y Diseño es además, una persona inteligente y sensible frente a las expresiones del arte, consciente de la realidad (personal y social) de la que y en la que recreará sus mensajes. Es consciente de la obligación que tiene por manejar los diversos lenguajes y técnicas visuales. Asimismo reconoce que debe poseer habilidades espaciales, perceptivas y de construcción estética – visual y de técnicas de representación. No olvida el papel de responsabilidad social y de sustentabilidad que le implica sus estudios y los propósitos de éstos.

134 El vocablo *inteligencia* (del término latino *intelligentia*) lleva detrás un amplio debate de corte filosófico, histórico y posicional de cada escuela de pensamiento que permite dimensionar la concepción del mismo, sin embargo, esta discusión no se incluye en la presente investigación, por lo que se orienta y acota el significado de «*inteligencia*» que se utilizó, bajo las percepciones siguientes: Facultad humana básica, o la *facultad básica*; función de funciones sobre una función sola denominada facultad. Entendimiento, intelecto, razón, capacidad, grupo de funciones, pensamiento, que no se ven como sinónimos sino como parte de la inteligencia. Conjunto de actividades distintas y posibles de distinguir de las que se agrupan bajo los términos de *memoria*, *voluntad* o *sentimiento*. Poder de adaptarse a situaciones nuevas con base en la aplicación del conocimiento adquirido. Aprensión de «esencias puras». Facultad cognoscitiva que reúne lo subjetivo y lo objetivo: *inteligencia* - *voluntad* (Hegel). Bergson asegura que la inteligencia se contrapone al instinto. Es una «*tendencia general en la evolución*» para dominar la realidad material para su sometimiento. Por lo que la inteligencia categoriza, administra y reconoce los procesos y flujos naturales, pero muestra una incompreensión, la efusión natural de la vida, por lo que busca trasformarla (y con ello la acaba) por lo que se constituye como enemigo de la vida natural. Apertura de las cosas como reales (Zubri). El sentir y la inteligencia son operaciones distintas pero se conectan y funcionan juntas. Lo sensible aprende como impresión de realidad; la inteligencia aplica la razón a lo sentido. Gnoseológicamente lo inteligible es concebido como aspecto «*pensable*» y «*racional*» de la realidad. El conocimiento se halla en la inteligibilidad de lo conocido o referido. Lo inteligible se halla en «*lo real*». Es lo racionalmente comprensible. Lo pensable. Entender, separa las cosas en cuanto son verdaderas de las que son sensibles y materia de opinión). Inteligible es el contenido de la inteligencia; es la emanación de la primera. Diccionario de Filosofía. (1994). *Inteligencia*. pp. 1871-1878. Diccionario de Psicología y Pedagogía. (2002). *Inteligencia*. pp. 179-181. Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2001). *Inteligencia*. pp. 792-797. La inteligencia es una función cerebral relacionada con la capacidad cerebral (orgánica – procedimental) de cada individuo, que incide en los insondables complejos electroquímicos (en términos prácticos se ven como microprocesadores) que estructuran comunicaciones neuronales que, si se pudiesen expresar en sílabas, el cerebro ejecuta un total de combinaciones y permutaciones posibles representadas por un 1 seguido de 10.5 millones de kilómetros de ceros. Kouzmich (1973) en Buzan (1996)

LA INTELIGENCIA

La inteligencia en el ámbito escolar se contempla como un flujo poderoso de complicados y dinámicos procesos cognitivos que provienen de diversas fuentes¹³⁵, y que tienden a jerarquizarse para conformar niveles interdependientes, con grados modificables de intensidad y extensión de corpus de conocimientos; por lo que es posible aceptar el concepto de inteligencias múltiples y descartar la directriz de tener que medir la inteligencia. La inteligencia como aspecto de memorización y de capacidades lógico – matemáticas o como un concepto circunscrito al desarrollo del currículo escolar ha quedado rebasada gracias a la aportación de algunos intelectuales encabezados por Gardner¹³⁶

“quienes, a través del Proyecto Cero, desarrollaron una nueva visión de la inteligencia que llamaron teorías de las inteligencias múltiples. Esta teoría reconoce muchas facetas de la cognición, así como potenciales y estilos cognitivos en las personas [...] el resultado fue el reconocimiento de siete tipos de inteligencia” (Gallegos, 1999:72).

La tendencia es saber y comprender cómo funciona la inteligencia y cómo se resuelve en términos de procesos de aprendizaje que llevan a conocimientos que, a su vez, reflejen el desarrollo y autonomía adquiridas por el alumno en una secuencia, ciclo o momento escolar. Se reconoce la base genética (herencia) de la inteligencia pero se considera, en el ámbito educativo, que su desarrollo fundamental está influido por la capacidad del alumno para relacionarse con diverso saberes adquiridos, manejar diversos ambientes sociales (familiares y escolares) y la conducción de sus afectos, sensaciones, motivaciones, relaciones y biografía. De esta manera se juzga la importancia de los ambientes escolares como participantes en las estructuras inteligentes, pero no como únicos (y en ocasiones como menos importantes) pues se acepta que la inteligencia

135 Estas fuentes pueden ser derivas de procesos sensoriales, emocionales o racionales, y representar, en un momento dado, tendencias, habilidades o capacidades del alumno.

136 Las inteligencias establecidas por Howard Gardner fueron: Lógico – matemáticas (basada en el esquema tradicional de valores y signos). Lingüística (centrada en la audición y lo verbal). Musical (comunicación por signos; lenguajes fonéticos). Espacial, (transformación de los objetos dentro de su ambiente). Interpersonal (indicaciones sociales; gestual), Física – Cinestésica (el cuerpo como herramienta). Naturista (símbolos de la naturaleza)

puede desarrollarse de manera autogestiva con base, -y a la vez determinante de la personalidad del alumno. Así, el ambiente escolar se comprende como un espacio desarrollador de la inteligencia en los alumnos que fue dotada por la biología.

La inteligencia cobra dimensión de representación en la mente. La mente se entiende como el resultado intangible de las funciones generadas en el cerebro después de una serie de procesos inteligentes, orgánicos, físicos, químicos, sensitivos, emocionales, sociales, ambientales y de aprendizaje; “la noción fundamental de que la mente debería pensarse en términos de representaciones y procesos mentales ha recibido críticas y sufrido modificaciones” (Thagard, 2008:27); debe verse como una estructura neurológica compleja que involucra grados de conciencia de sí, del otro y de lo otro. También se le visualiza como la capacidad que el cerebro tiene de almacenar, procesar, asociar y manifestar pues se le considera como centro de creatividad, generación y solución de problemas y se le confieren atribuciones y capacidades para transformar. Se le mira como el inventario de conocimientos y prácticas y la escalada de decisiones e intereses del alumno, que se resuelven en actitudes y valores frente al aprendizaje. Es asociada con la personalidad y representa el estado de conciencia logrado de sí mismo y del entorno en el alumno. El término mente se comprende también como los estímulos y experiencias que mantienen activo al cerebro.

Así, la inteligencia se establece como el proceso que “nutre” a la mente y, la mente, a su vez, “robustece” a la inteligencia en sus secuencias y resultados en términos de calidad. Inteligencia y mente son dos aspectos que juegan un papel fundamental en el aprendizaje, son insolubles como los procesos inteligibles, pero se revisan de forma separada para su estudio y comprensión (inteligentemente, cuando se actúa con inteligencia total y productiva). Según Berry es “el producto final del desarrollo individual en el campo cognitivo psicológico, que es distinto de los campos afectivo y motivacional. Cree que la inteligencia es adaptativa dentro de cada grupo cultural, por cuanto permite a los miembros del grupo, así como al grupo en su totalidad, actuar eficazmente en un determinado contexto ecológico”. (Rodríguez, 1995: 137).

Con base en lo anterior se puede decir que los alumnos utilizan su mente para aprender como un “laboratorio”, en donde discurren herencias genéticas, flujos inteligentes, motivaciones, intereses y valores personales, acervos de conocimientos y experiencias, influencia de ambientes externos, relaciones interpersonales, recursos, estrategias y técnicas de aprendizaje entre miles de operaciones directas y colaterales; la forma de relacionar todo lo anterior exitosamente se le denomina inteligencia. Cuando median proyectos con objetivos y metas definidas y se logran resultados exitosos se habla entonces de inteligencia aplicada. La mente como noción adquiere un gran valor pues, como se mencionó, representa la personalidad del alumno y con ello permite observar el estilo de aprendizaje que utiliza para después poder relacionarlo con los modelos de aprendizaje reconocidos en la generalidad¹³⁷. Hasta el momento la reflexión teórica vertida permite advertir el error de la enseñanza masiva y oponerse a los procesos educativos que consideran un solo modelo de operar para grupos heterogéneos de alumnos y poner en relevancia a los procesos de aprendizaje individuales sobre los de enseñanza.

137 Entendemos como *estilos de aprendizaje* a las persistencias cognitivas, afectivas y fisiológicas en el alumno y que se repiten de manera sistemática hasta que se consideran como “sucesos estables” (sin que ello signifique que no puedan o deban variar en algún momento) y que se observan por medio de los hábitos y estrategias que el alumno utiliza. Como *modelos de aprendizaje* se entiende a la clasificación que diversos autores han establecido al identificar igualdades o constantes en los procesos de aprendizaje y que han sido agrupadas para su estudio, por ejemplo: Modelo de Cuadrantes Cerebrales / Modelo de las Inteligencias Múltiples.

EL PROCESO

Se entiende como proceso de aprendizaje a las etapas organizadas (operaciones intelectuales, sensitivas, emocionales) que lleva a cabo el alumno para lograr un resultado previamente visualizado. Proceso inteligente y planeado es el transcurso de acciones (emanadas de una estrategia) que tienen planteado como propósito el aprendizaje efectivo. Los procesos pueden incluir el diseño de estrategias de aprendizaje, pero también los procesos pueden ser consecuencia de las estrategias planteadas. Son macro (inicio) y mini (medio) de intervenciones en el aprendizaje y la enseñanza. Es, según M.A. Santos (1993) (citado por Blández, 2000:36) un “diálogo de comprensión y mejora”. Son etapas consecutivas que llevan a un producto (no como un objeto necesariamente) sino a un estado definido.

“En el ámbito sociológico es la interacción continua entre los miembros de un grupo o entre grupos diferentes (y) en educación es la evolución permanente de una persona hacia conductas autónomas, maduras, tendientes a lograr una autorrealización” (Sánchez,2001:1131).

Al finalizar un proceso se tienen que identificar los objetivos y metas cumplidos y los cambios operados¹³⁸; el proceso tiene que ocurrir de manera progresiva con una dinámica evolutiva de crecimiento y autorrealización e insertarse en una realidad educativa. Para estudiar formalmente el o los procesos de aprendizaje en el alumno, se establece un nexo de comunicación con él para que permita observarlo (sin intervenir) y aplicar instrumentos adecuados que proporcionen datos para ser interpretados, pues en este momento de acuñación teórica, al proceso se le mira como secuencia organizada interna, en los márgenes del intelecto y mente; no como acciones físicas que, si bien también son procesos, éstas quedarán en el rango de estrategias, actos, actividades o acciones. Por lo complejo que son los procesos de aprendizaje rebasan las conductas superficialmente identificadas, por lo que se debe llevar a cabo un ejercicio metodológico riguroso que permita profundizar en el estudio y estaríamos en el terreno de la psicología pura.

¹³⁸ Pueden llevarse a cabo pasos para aprender de manera intuitiva y sin que se esperen resultados previstos.

LAS ESTRATEGIAS

Las estrategias de aprendizaje se reconocen como un conjunto previsto y organizado de técnicas diversas y de estudio¹³⁹ que son llevadas a cabo por el alumno para cumplir con objetivos y metas de aprendizaje. Según Tobón (2004) “el concepto de estrategia es muy antiguo y está inevitablemente relacionado con las concepciones acerca de la guerra”. Sin embargo se personalizan y, en educación son ampliamente usadas como medio de proceder inteligente con un objetivo bien definido de acción y de resultados.

”las estrategias de aprendizaje se definen como actividades e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. En otras palabras, suponen una secuencia de actividades dirigidas a aprender” (Sadurni, 2002:202).

Las estrategias de aprendizaje obedecen a un acto de planeación educativa, diseñado y ubicado con propósitos, tiempos y formas específicas. Para acceder al conocimiento, con base en el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje, se requiere de que el alumno tenga decisión de emprender un proceso complejo (descrito anteriormente), mostrar conocimiento y dominio de técnicas de estudio aprendidas previamente, aptitud, habilidades y destrezas cognitivas, y claridad de los propósitos que persigue para poder organizar y sistematizar el proceso, es decir, que las estrategias tienen que ser empleadas “en forma consciente, intencional, con instrumentos flexibles, seleccionando sus propios recursos y capacidades, y con un control de la ejecución” (Camacho, 2007:179)

Las estrategias de aprendizaje son planteadas de forma curricular por la institución educativa, expresadas en la bitácora del docente y planeadas por el alumno; por lo que abarcan una serie organizada de actividades o acciones que deben ser, posterior a su ejecución, evaluadas con base en los conocimientos previos y los logrados

139 Las técnicas de estudio corresponden a toda la serie de actividades que realiza un alumno con el fin de obtener información útil. Las técnicas no se reducen a acciones simples como la indagación, también abarcan complejos procesos mentales como el registrar, distinguir, clasificar, resumir, sintetizar, evaluar y graficar datos; va más allá del simple acopio de información. Es importante mencionar que las técnicas de estudio pueden operarse con base en estrategias de aprendizaje, pero también son realizadas de manera intuitiva, automática o como simple rutina del alumno.

para identificar las secuencias que se llevaron a cabo, ya que el paso siguiente es la estructuración adecuada de éstos. Todo lo anterior equivale a decir que el alumno requiere actuar con base (por lo menos mínima) en procesos estratégicos metacognitivos y autorregulables.



“Si te da temor aprender, mira bien a esta araña y seguro se te pasa?”

Lauro Garfias Campos ©



LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

EL APRENDIZAJE ES PERSONAL Y UNA CONSTRUCCIÓN COMPLEJA (JEAN PIAGET, 1896-1980)

“Las aplicaciones del pensamiento de Jean Piaget al campo educativo son variadas, cabe destacar que su trabajo versa sobre el análisis de la construcción de conocimientos y aunque él mismo no se circunscribió específicamente en la educación, su planteamientos son de utilidad en este campo. Elementos básicos que se han destacado en su teoría es la importancia del sujeto no solo como ser racional, sino también con los aportes de la experiencia, entendida ésta en el amplio sentido, es decir, no solo en el plano cognoscitivo, sino también social y afectivo, de modo que la relación dialéctica entre el sujeto y objeto” (Flores,1988:70).

Se puede decir, desde esta perspectiva teórica, que el desarrollo cognitivo inicial que da paso al aprendizaje complejo se reorganiza constantemente con base en procesos que se adaptan al medio social y luego son trasladados y organizados al medio escolar. Inicia con la asimilación de experiencias y la acomodación¹⁴⁰ de ellas en el alumno, sustentadas en las estructuras (capacidades) que posee (únicas), permite así de manera positiva que el acto de aprendizaje inminente suceda, y acaecerá en todos los niveles de experiencia cognitiva, sensorial, afectiva, emotiva y de organización compleja, no solo frente a sí mismo; también ocurrirá en su representación social surgida del diálogo entre él y los otros; entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, mimos que son puestos por el alumno en un discurso coherente. Cuando estas experiencias son novedosas y/o entran en oposición frente a los conocimiento previos (ya poseídos) en el alumno, las estructuras tienden a reacomodarse para autorizar la nueva información (existe la idea de que algo se sabe frente al nuevo y desconocido objeto de conocimiento).

140 *Acomodación* es el proceso en el que datos, información, nociones, experiencias, impulsos o estímulos, ocupan un lugar diferenciado en profundidad (importancia) y en arraigo (durabilidad) en la mente del alumno.

Si logra percibir y reconocer el déficit ante la novedad y se motiva a aprenderlo, el contenido de lo reciente adquirido se organiza de manera en patrones de conocimiento, mismos que se decantan en diversos grados de complejidad y que ocupan múltiples espacios (mentales) catalogándose con base en una serie de secuencias basadas en capacidades (inteligencias) e intereses personales. Lo que hace que este proceso sea individual y diferenciado en cada alumno. Es decir, desde la perspectiva del enfoque cognitivo, el aprendizaje debe organizarse con base en el conflicto cognitivo¹⁴¹; es cuando al alumno se le enfrenta con estrategias de oposición a su “no saber de o sobre algo”. Esta provocación a su actual estado de “conformidad” que le proporciona el conocimiento que posee, le genera un desequilibrio de ausencia; motivado se apresta para aprender y restaurar el equilibrio perdido. Decidió aprender y moverse del sitio anterior a uno nuevo; aunque también puede rechazar el estímulo y permanecer “estable” (ignorante de lo nuevo).

Aprender lo nuevo será considerado como “lo normal” o lo esperado en el acto educativo. Cuando el alumno aprende lo nuevo puede reestructurar su andamiaje cognitivo (después de un estímulo importante, provocación de aprendizaje con el conflicto cognitivo), y al recuperar su equilibrio se puede decir que tiene control sobre su proceso cognitivo. Se encuentra en el marco de lo deseable, desde la perspectiva educativa, y es posible entonces observar los cambios en él. Todo lo anterior también puede suceder de manera personal con independencia de “un agente provocador” como el grupo escolar, acto que podría denominarse como aprendizaje autónomo (el estímulo proviene de otras fuentes que no están en la escuela).

Las Instituciones educativas, instancias provocadoras, deben ser responsables de planear la educación para que el alumno adquiera herramientas y pueda advertir y manejar objetos y estímulos del medio ambiente (social y natural); transformarlos y encontrarles valores diversos para conceder otros sentidos hasta poder hacer deducciones lógicas que le permitan desarrollar nuevos esquemas mentales. De esta manera el aprendizaje se considera como un proceso personal sujeto a una base (proyecto) educativo que le provee los contenidos y las estrategias para acceder a ellos. La responsabilidad de que la educación ocurra es responsabilidad de ambas partes pero, el peso mayor está en el alumno.

La relación del aprendizaje es una serie de intercambios entre las Instituciones provocadoras y la naturaleza misma del alumno que le permite poner en juego sus deseos, destrezas, intereses y acciones por aprender. Hans Aebli (2008:109) concluye que “la gran aportación de Piaget y Kohlberg es haber mostrado que el desarrollo social y moral y los procesos de aprendizaje que posibilitan contienen un elemento cognitivo”¹⁴²

El principio teórico expuesto por Piaget, para la humanidad, se considera desde la perspectiva de este trabajo que no es correcto dejarlo en el la etapa pàrvula, si bien sus estudios fueron referidos en niños, podemos asegurar que su fundamento aplica para

141 La enseñanza con base en el *conflicto cognitivo* propone actividades para el alumno tales como: cuestionamientos que provoquen sus conocimientos previos, escenarios desestabilizantes, propuestas o retos desafiantes entre otros que generen conflicto positivo en el alumno que le llevan a cuestionarse lo que sabe y lo que debe o puede saber.

142 Lo cognitivo lo relacionamos al «conocimiento» para distinguir a los procesos integrados en la acción de conocer, que ligamos ahora al aprender.

el alumno adulto. Para esta investigación se destaca el hecho que la FAD tiene un papel fundamental para diseñar correctamente su proyecto escolar con todas las posibles variantes que permitan el aprendizaje; con el óptimo manejo de recursos curriculares, humanos y materiales. Corresponde al alumno indagar a profundidad ello y, con base en un compromiso formal (él solicitó incorporarse a la FAD) poner en juego sus capacidades para lograr los objetivos de ambas partes (que deben verse ahora como uno solo). Lo anterior se expone en el entendido de que, a diferencia de la teoría, el aprendizaje que sucede en paralelo al ambiente escolar, también debe ser considerado como una experiencia externa que puede ser validada y, que en su momento deberá ser incluida a las estructuras curriculares existentes. Este aspecto es considerado posteriormente por Vigotski.



“Enseñar bien, es poner en sincronía a los alumnos que son como engranajes; tan parecidos y tan distintos entre sí”

Lauro Garfias Campos ©



**EL APRENDIZAJE TAMBIÉN TIENE
CARÁCTER SOCIAL
(LEV SEMYNOVICH VIGOTSKY,
1896 – 1934)**

Este principio establece que el aprendizaje sucede con base en la unificación de dos factores: el personal (cognitivo) y el social (oferta). Así, la sociedad (que otorga poder al Estado sobre la educación) cobra un papel protagónico ya que, a través de sus instrumentos¹⁴³ influye en el acto cognitivo, al que considera como el resultado del uso de herramientas¹⁴⁴ en las relaciones entre los sujetos (alumnos)¹⁴⁵. Se afirma que así es como logran interiorizarlos y representarlos mentalmente, es decir, aprenderlos. Es el maestro, al inicio, el responsable de las situaciones básicas de aprendizaje, posteriormente las comparte con el alumno hasta que él pueda actuar con mayor independencia y logre hacerlo también con base en intercambios.

En este proceso, el alumno es acompañado para mantenerse en la Zona Proximal de Desarrollo (ZPD) que se define como el momento del aprendizaje posible en el estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas (Camacho, 2007:30) hasta que asegura sus capacidades de aprendizaje. Sternberg (2002:10), dice que Vygotsky propuso las pruebas dinámicas como un medio para medir lo que él llamaba la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o zona entre la actuación independiente y la actuación guiada u orientada de un individuo.

Este paradigma afirma que existen espacios de aprendizaje posibles en el alumno en donde se prueban su disposición e intelectualidad en cierta área del conocimiento; así ve el nivel real de desarrollo con base en la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo posible cuando interviene una persona con más destreza en su formación o un grupo de personas adicionales participantes. Expresa la idea del aprendizaje en forma colectiva en la que los docentes y alumnos con mayor práctica colaboran con sus conocimientos y experiencias. Esta praxis pedagógica apoya las interacciones sociales en el aprendizaje, con base en grupos funcionales que distinguen niveles

143 Desde la perspectiva de Altuser son los aparatos ideológicos del estado: escuela, iglesia, cultura y economía.

144 Las herramientas representan a una gran variedad de perspectivas teóricas y sus correspondientes procesos que les avalan.

145 La sociedad explica los cambios en el alumno ligados con la conciencia, al establecer teorías que unen el comportamiento observado con la mente (después de una intervención social).

de responsabilidad entre los miembros que buscan el conocimiento y la competencia a la par. El aprendizaje se establece y ubica como un instrumento de intercambios compartidos socialmente. Por lo que permite la estratificación y especialización de éste.

Es razonable pensar que la escuela institucionalizada (SEP, UNAM, IPN, UAM, Privadas) no es la única instancia socialmente establecida para adquirir conocimientos; existen miles de establecimientos y organizaciones donde el trabajar los conocimientos es su objetivo principal, y lo hacen con éxito, sin embargo, la escuela institucionalizada es la única que otorga reconocimientos (acreditación) por medio de títulos oficiales. El alumno debe ser capaz de elegir el tipo de organización que convenga a sus intereses y a sus habilidades, el asunto es ratificar que el obtener conocimiento es un fenómeno de intercambio social signado principalmente por la escuela que construye instrumentos para observarlos, evaluarlo y acreditarlo formalmente en ambientes estables y probados propiciatorios de aprendizajes. En este punto es necesario hacer algunas observaciones: ¿qué pasa con toda aquella enseñanza que es dada de manera tradicional y que poco o nada propicia el intercambio o trabajo colectivo entre los alumnos? o ¿cuándo se cierra en su estructura curricular y poco fomenta la salida y entrada de otras posturas?, además exponer que existen grupos colectivos que carecen de créditos oficiales y no puedan dar certificaciones pero que actúan de manera eficiente en la impartición de conocimientos¹⁴⁶. La FAD a lo largo de su historia ha permitido la formación de sus alumnos en otros ambientes, asimismo trajo exponentes de otros ámbitos, pero, es hasta fechas recientes que un importante proceso de socialización de conocimientos se está haciendo al invitar a conferencistas, fomentar la movilidad estudiantil y motivar la creación de proyectos interdisciplinarios. Es necesario ahora construir los procesos de evaluación de resultados e instrumentar su comunicación y aprovechamiento en el marco curricular.



146 Actualmente en la FAD existen líneas de investigación donde se trabaja con grupos organizados que muestran una eficiente intervención educativa, y las personas que acuden a ellos logran, a través de intercambios, aprendizajes útiles no solo de conocimientos académicos básicos, además se enriquecen en el nivel social y económico cotidiano en el que se encuentran inmersos. Las reciprocidades que logran les permiten construir relaciones valiosas sin estar inscritos en una institución educativa.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (DAVID PAUL AUSUBEL, 1918 - 2008)

Asume el principio de que el alumno es capaz de aprender con base en su propio andamiaje -que son procesos estructurados internos establecidos y probados- más allá de lo que se observa en las respuestas que sea capaz de proporcionar; un aprendizaje superior a lo planeado y que puede no estar manifiesto en instrumentos que califican resultados instituidos. Las estructuras internas en el alumno, en ocasiones, son insuficientes para concretar los procesos de asimilación si el estímulo (ocasión, secuencia de aprendizaje, información o conocimiento) discrepa demasiado de lo subyacente en él, entonces puede manifestarse incapaz de establecer nexos con los nuevos incentivos y es posible que no concrete secuencias cognitivas, o bien, quizá no desee iniciar procesos de aprendizaje por considerar que los impulsos incidentes no son de valor o utilidad para él en el marco personal o para sus propósitos y metas en lo profesional. Si los conocimientos (o procesos de aprendizaje) planteados para ser aprendidos no están en el interés (y posibilidad) del alumno, es posible que sea medianamente adquiridos o definitivamente rechazados.

Desde esta postura se considera al profesor como el sujeto capaz (con base en sus destrezas) de engarzar los conocimientos (latentes) del alumno con los nuevos, inscritos en la currícula, que son administrados vía materiales diversos¹⁴⁷. Se reconoce que, a pesar de la influencia del maestro y la Institución educativa, los conocimientos (ideas previas, intuitivas y cotidianas) del alumno permanecerán separados, con cierto grado, de los nuevos adquiridos. La cohesión de lo recientemente adquirido con lo existente en el alumno tendrá “menos separación de espacios” en tanto lo nuevo le sea de verdadero interés, utilidad y gusto; es decir, significativo.

Por su parte el alumno, para aprender, debe ser activo y poner en juego una serie de diligencias basadas en sus cualidades personales, conocimientos y experiencias existentes (andamiajes) para otorgar significado a su aprendizaje; se trata entonces de construir significados¹⁴⁸.

147 Desde esta postura teórica los materiales son considerados como organizadores del conocimiento, lo que serán los materiales didácticos.

148 Otorgar *significados* surge del proceso fundamental de la cognición y es una de las últimas etapas del proceso de aprendizaje (falta la de la expresión correcta de esa idea) Cuando se ha *significado* algo se habla de entendimiento, sentido, comprensión y aprehensión de algún aspecto de la realidad, sin que ello implique, necesariamente, que es la

“Por aprendizaje significativo se entenderá aquel en el que la nueva información se relaciona de manera no arbitraria con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que éste ya sabía”, Martín y Solé (2004).

Ausubel sostiene la trascendencia del aprendizaje significativo al destacar que, si los nuevos conocimientos están ligados a los intereses o vivencias importantes del alumno, adquieren mayor estabilidad y, por ende, su contenido es arraigado y permanece más tiempo, por lo que la adquisición posterior de nuevos conocimientos, si están relacionados con los anteriores, aseguran su lugar en la memoria a largo plazo. Para que el aprendizaje sea significativo se requiere que el material también sea potencialmente significativo (para ello, debe ser relevante y mantener una organización clara), además de tener una relación con los conceptos ya adquiridos por el alumno; él, por su parte, debe aportar una actitud favorable para comprender significativamente; es decir, debe estar motivado para dar significado propio a los contenidos (González, 2003). Así, los conocimientos entonces tienden a permanecer y ser eficientes si se han construido significados en su entorno; es decir, si han sido arraigados por contener algo importante y útil.

González Pérez y Criado. (2003:156) mencionan que “Ausubel rechazó la idea del aprendizaje por descubrimiento y mostró que la enseñanza por transmisión verbal podía conducir a un aprendizaje significativo a través de los que se denominaba un organizador previo que servía como puente cognoscitivo entre los nuevos conocimientos y los ya existentes”. Para esta investigación, no es denostado el aprendizaje por descubrimiento, todo lo contrario, se considera fundamental y que puede ser valioso y significativo para el alumno, siempre y cuando corresponda con una serie de procesos ubicados en el aprender experimental y no sea solo derivado de la casualidad. El aprendizaje significativo en la FAD debe basarse y preceder de una correcta organización curricular; del entendimiento y compromiso de los docentes así como de los alumnos. Es un proceso de aprendizaje – enseñanza complejo que no se da azarosamente ni en automático.

Existen diversos tipos de aprendizaje que pueden ser llevados a cabo por los alumnos, todos ellos pudiesen ocurrir de manera significativa tales como: Aprendizaje por descubrimiento que implica una búsqueda activa del alumno¹⁴⁹ con cierto orden o método y con base en un pensamiento inductivo. Aprendizaje por ensayo y error donde el alumno se expone ante diversas respuestas posibles. Aprendizaje innovador, que motiva a llevar procesos de aprendizaje dirigidos no solo a realidades actuales sino que busca aspectos de anticipación a situaciones probables tanto en resultados como en procesos. Aprendizaje latente, es un aprendizaje que aún adquirido no se manifiesta por falta quizá de estímulos o reforzamientos. Aprendizaje lector que no solo implica la correcta interpretación de los signos, también supone que el alumno puede manifestar construcción de andamiajes y saberes con interpretaciones correctas de los textos. Aprendizaje de mantenimiento que permite establecer y fijar procesos y reglas para

realidad, pues se puede tratar solo de una interpretación de la misma. Sostenemos que el aprendizaje significativo tiene más valor para el alumno, no solo por serle de utilidad, además por estar ligado a “su” realidad y a sus gustos e intereses. Por lo que va más allá de la adquisición de conocimientos convenientes y se orientan a un tipo de conocimientos útiles y apropiados “gustosamente”.

149 No es una *serendipia*: “descubrir algo bueno sin buscarlo”.

atender situaciones de aprendizajes supuestamente ya vividas. Aprendizaje social relacionado a las conductas generadas como hábitos en entornos sociales; ve el lugar no el proceso. Aprendizaje vicario, la imitación a través de la observación y la inclusión de aspectos como procesos cognitivos y afectivos; el aprendiz recibe recompensas a causa de las modificaciones de conductas esperadas y que pueda manifestar¹⁵⁰.

Esta breve descripción de los tipos de aprendizaje se ha expuesto para decir que el alumno puede transitar por todos ellos, pero, lo concerniente al aprendizaje significativo y para los intereses de esta investigación se tomó el planteamiento de Frida Díaz Barriga (2006, XIII-XIV) que si bien están en el contexto de la enseñanza situada encajan a la perfección al decir que “el aprendizaje es ante todo un proceso de construcción de significados cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social [...] en contextos cambiantes e inciertos, que posibiliten el afrontamiento de problemas situados en escenarios reales, la resolución de conflictos o dilemas éticos, el trabajo colaborativo y la adopción de posturas críticas, así como un verdadero compromiso con la comunidad” y, se agrega para este trabajo que, el compromiso que entabla el alumno es primero con el aprendizaje y la relación con él mismo y su universo de realidades, intereses y motivaciones y que logra, posteriormente, poner en relación con los demás. Es un supuesto posible el considerar que los alumnos que deciden ingresar a la FAD tienen en vista (por lo menos en su universo de realidad) aprender de manera significativa porque la mayoría de los conocimientos que se les ofertan, piensan, son o deben ser de su interés. El proceso de significación del aprendizaje y, por ende, de los conocimientos, es una labor mucho más profunda que se debe establecer entre los intereses auténticos de los alumnos y las posibilidades que tiene la FAD para lograrlo al instalar un puente eficiente entre ellos, el mundo del conocimiento y el escenario real. De otra manera podrían acceder a procesos y conocimientos significativos que utilizarán para su vida cotidiana y para su realidad (quizá imaginaria y aspiracional) pero no para lo real en el escenario laboral.



¹⁵⁰ Aspectos del aprendizaje tomados del Diccionario de Ciencias de la Educación (2001: 116-124).

APRENDIZAJE Y MEMORIA (JHON ROBERT ANDERSON, 1947)

La memoria es un recurso fundamental en la sucesión del aprendizaje, a través de ella se “evoca¹⁵¹” la información aprendida. La memoria es “una destreza mental que retiene y recuerda informaciones y situaciones del pasado” (Varela, 2005:19). El recurso de la memoria se maneja en tres fases: de adquisición, de almacenamiento, significación¹⁵² y de recuperación; se considera que todas ellas pueden ocurrir en el individuo a partir de acciones cotidianas¹⁵³, de sucesos indeseados y de procesos educativos. Desde este último aspecto se juzga que la memoria “adquiere” insumos a partir de estímulos y estrategias perceptivas, de atención y registro con base en la selección de materiales e información y de técnicas enfocadas y condicionantes contextuales.

El almacenamiento o retención de los datos en la memoria es proporcional a la utilidad de la información; a la relación con notas y circunstancias anteriores y, después de un proceso de cognición por la alta significación de los contenidos. Lo anterior permite establecer memoria de corto y largo plazo y, en el aspecto educativo además observa la problemática de la adquisición, la información no integrada y su recuperación en forma cuantitativa y/o cualitativa para distinguir entre lo almacenado mecánicamente y lo que ha pasado por un proceso complejo que, al final, obtiene significado. Por lo que agregamos como fase, también fundamental, a la significación, como paso importante de lo adquirido y almacenado.

151 A la evocación se le ve como traer algo a la memoria o a la imaginación pero se le trata, de manera informal, como similar a recordar, recuperar, invocar, mencionar, aludir, expresar, utilizar, visualizar, reparar, pensar, suscitar, revivir, aludir y recapitular, entre otros. En términos educativos es válido utilizar a la evocación para aludir a las capacidades de la memoria.

152 Se ha incluido el término de *significación* en el apartado de la memoria, aunque no esté originalmente en la propuesta de Anderson. Se decidió porque la *significación* proviene de la teoría anterior de Ausubel y, el significar un dato, acto inteligente y sensitivo, sucede en algún momento de los procesos mentales; consideramos que es al evocar cuando se reúnen los datos (en este espacio de memoria) y adquieren relación, importancia, arraigo y valor, es decir, *significación*. Agregaremos que *significación* es también cuando el alumno ha otorgado un lugar especial al estímulo al relacionarlo con recuerdos, emociones, sentimientos y valores que tiene altamente ponderados. Así el recuerdo significativo arraigado en la memoria tendrá mayores posibilidades de ser evocado y utilizado para el aprendizaje.

153 Son los datos que abundan a la memoria a partir de las actividades que llevan a cabo los individuos en su vida cotidiana y que, de manera consciente y con los recursos que tienen, buscan retener por su utilidad real o por los niveles de satisfacción que les provoca evocarlos. Otros datos memorizados que son parte de eventos violentos, muerte, enfermedad, duelo, etc., se consideran indeseados, pero, también son retenidos por su alto nivel de impacto y significación.

La memoria contiene tres redes cognitivas que guardan: los espacios temporales, las imágenes espaciales y las proposiciones sobre la forma en que está organizado, o mejor dicho, como se concibe el mundo (información adquirida con anterioridad) Este primer punto refiere a la memoria declarativa que permanece normalmente inactiva, pero estable, hasta que un estímulo (que puede ser interno en el individuo o externo como la intención de aprendizaje) la activa para rescatar parte de su contenido. Esta activación puede permanecer un lapso de tiempo expuesta en correspondencia a la memoria transitoria que la mantiene presente, es decir, que la memoria de “almacenaje”, al ser instada, permite una “segunda memoria” de trabajo que funcionan juntas mientras dura el estímulo a la primera. En los siguientes apartados se verá el aspecto de la metamemoria.

Como el acopio de información para memorizar es muy dinámico y a menudo irregular y no tiene un formato específico salvo el de la repetición, los datos guardados pueden estar desarticulados entre ellos y carecer de interconexiones y significación, por ello, el aprendizaje memorístico se enriquece con modelos alternos para ajustar esta forma de pensar, contener y acrecentar información valiosa con base en controles y adaptaciones del pensamiento¹⁵⁴. De esta manera a la memoria se le considera como un sistema de almacenamiento que es eficaz cuando un conocimiento es ligado con otro sustancialmente para que se conviertan en significados valiosos y en procedimientos de acción¹⁵⁵.

El modelo de Atkinson y Shiffrin (Woolfolk, 1990), dice que la memoria tiene tres componentes: la memoria sensorial (que registra los estímulos del mundo exterior), la memoria a corto plazo (registra información por muy breve tiempo que si se desea recordar se debe acudir al repaso). “La memoria a corto plazo se le considera como un centro de operaciones, por eso se le conoce también como memoria de trabajo” (Varela, 2005: 21) y la memoria a largo plazo (almacena información permanente después de una serie de procesos como la atención, el repaso, la significación y la selección, entre otros).

Este proceso implica al aprendizaje como actor principal con base en técnicas específicas¹⁵⁶, siempre y cuando el alumno haya sido capaz de estrechar la fase declarativa de la memoria (lo que ya se tiene registrado) con la memoria temporal al hacer procedural (de producción) el conocimiento declarativo; acción que se automatiza con la práctica y disminuye la distancia entre estas “dos memorias”. La alusión al ejercicio de la memoria tiene un gran rango de operación en los procesos de aprendizaje y constituye, para los alumnos, un reto destacar en este aspecto cuando los conocimientos memorizados no han sido de valor práctico o de contenido significativo. La memoria (y los procesos que la “materializan”) es un mecanismo indispensable para el aprendizaje. Los procesos educativos (procesos didácticos) también utilizan el recurso de la memoria para atender el aprendizaje. El dominio sobre técnicas de memorización cuenta con numerosos instrumentos (ahora digitales) dónde se depositan datos y conocimientos.

154 Se le conoce a esta técnica, basada en la concepción computacional, como Adaptive Control on Thoug (ADT) La memoria se establece como una sucesión de conocimientos ligados entre sí y como procedimientos efectivos de acción.

155 Cuando una serie de conocimientos concatenados y de acciones complejas interactúan en la memoria y son rescatados con base en las necesidades del alumno se dice que hay un procedimiento de acción, que cobra dimensión como una *destreza*, objetivo del aprendizaje.

156 Estos pueden ser, por ejemplo, relacionar conocimientos útiles; hacer acopio de datos y relacionarlos en novedosas y convenientes acciones; proponer aspectos de importancia ligados a prácticas existentes pero significativas; dar importancia a los conocimientos previos frente a los recientes, entre muchos más.

Confiar la memoria con solamente un “clic” de la computadora o dispositivos móviles para recuperar la información es algo reciente que no ha sido estudiado con suficiencia, pero consideramos el equivalente a llevar una agenda o apuntarlo en un papel¹⁵⁷.

Desde la postura en que el aprendizaje que lleva al conocimiento es de carácter multifactorial, personal inherente, significativo y social, y que utiliza recursos como la memoria, se puede acotar una visión constructivista del conocimiento. Esta concepción admite que los procesos de aprendizaje pueden ser también activos y que, con base en ellos, el estudiante “construye” conocimientos y constructos como resultado de la interacción de sus capacidades innatas y el tratamiento la de la información que recibe y la exploración del medio social que le rodea; capaz de recuperar en la memoria.

Entonces el uso de la memoria y lo almacenado en ella lleva a un procedimiento que deviene en un constructo. Diremos que *el constructo* es una de las formas finales del aprendizaje con la que el alumno expresa hipótesis fenómenos, procesos o pensamientos, con independencia de que puedan o no ser observables como tales aunque pueden ser sometidos a comprobación. Los *constructos* permiten al alumno organizar los sucesos e información para observar, interpretar y edificar, el mundo, analizar el medio y hacer predicciones. Según Kelly la personalidad del individuo es una serie de *constructos* organizados en categorías específicas que le permitirán concretar su percepción de mundo y determinar sus acciones (Sánchez,2001:315). Bunge considera a los *constructos* como lo que resulta cuando se procede a abstracciones de ideaciones y, aunque son procesos cerebrales, como se ha dicho, y su esencia es el concepto, pertenecen al dominio de las ficciones. Diccionario de Filosofía. (1994). Constructo. pp. 673.

En el aspecto de la educación ahora se da importancia a los *constructos* de los alumnos que, en ocasiones, cobran más protagonismo que los propios conocimientos. Se puede considerar al *constructo* como una forma de conocimiento “real” y perfectamente funcional para el alumno depositado en la memoria a largo plazo. Es decir, este tratamiento del aprendizaje y del conocimiento con base en la memorización (real, científico y formal) no excluye, en lo absoluto, el aspecto del constructo en el alumno, ya que en múltiples ocasiones son los constructos los que determinan el papel principal en los procesos escolares. Esto lleva a una postura más actual sobre la forma de concebir el aprendizaje y que es contenida en la visión gestáltica de la educación. La memoria (memorización dirigida y exitosa) es un medio para obtener constructos significativos.

En la FAD a la memorización aún se le trata como un proceso de repeticiones y adquisiciones de conocimientos, en ocasiones infecundos, y no ha logrado poner en marcha en todos sus espacios escolares a la memorización como resultado de un aprendizaje procedimental y significativo. En oposición y en el deber ser, también se encuentra en la FAD el rechazo de la repetición como parte inicial del proceso de aprendizaje; solo se admite la memorización hasta que el dato ha sido experimentado y aceptado como válido y, desde los aspectos teóricos se considera la reflexión y debate del dato (no así a la significación) antes de poder ser memorizado.

157 Este debate del papel de las TIC en el recurso de la memoria no está en esta investigación, sin embargo se acota que el uso de estos dispositivos ha permitido optimizar, acrecentar y entrecruzar el uso de los recursos importantes informativos y datos como nunca antes, sin tener que haber pasado por la memorización. El aspecto crítico es el alumno abandona, técnicas que posee y falta a la práctica de los recursos naturales y didácticos de memorización y, corre el riesgo de perder información fundamental si sus mecanismos de almacenamiento fallan, se extravían o son intervenido maliciosamente, asimismo, es tal la cantidad de información acumulada que llegan a tener, que pueden perder el sentido, significado y utilidad, los alumnos, de lo acaudalado, haya sido retenido con algún propósito o solamente por impulso.

EL DESEO POR APRENDER DESDE EL PSICOANÁLISIS (SIGMUND FREUD, 1856 – 1939 Y JAQUES LACAN, 1901 – 1981)

Otro de los aspectos teóricos considerados en esta investigación fue la perspectiva psicoanalítica sobre la educación que permitió abordar, con una visión interpretativa, los resultados surgidos de los instrumentos de aproximación. Requena y Sainz (2009) dicen que Sigmund Freud consideraba que la educación desempeña un papel determinante y que puede llevar consigo algunos riesgos para los niños porque se les pretende incorporar a la vida y a la cultura adulta, cuando esta cultura posee milenios de historia hasta llegar a ser lo que es en la actualidad. Así, se le trata de “educar” al infante cuando se pretende inmiscuirlo en cosas que carecen de sentido para el chico de esa edad. Según Melanie Klein, discípula de Freud, “el primer contacto con la escuela resulta decisivo ya que muchos problemas posteriores podrían tener su origen en una conflictiva separación del niño y su familia y de su casa.”

De esta forma la escuela, la educación, el alumno y su familia, constituyen un problema complejo que involucra la intención de la sociedad por inscribir al alumno entre los parámetros de lo que considera “su” cultura, además, al considerar la perspectiva freudiana tenemos que hay un deseo detrás de las cosas; el deseo del mismo alumno, y de los otros, mezclados en el mismo debate.

El psicoanálisis dice que el hombre es un ser en falta porque solamente ve cumplidos sus deseos parcialmente. Es un eterno deseante insatisfecho movido por una gran pulsión, misma que no tiene el objeto de deseo puesto en el lenguaje. A la pulsión se le ve como una fuerza constante y a la deriva que no sabe sobre su objeto causa del deseo y que se manifiesta en el lenguaje¹⁵⁸. La pulsión se alimenta de todo aquello que rodea al ser humano y que cobra dimensión y acción en el deseo, que a su vez se sitúa y vuelca, en cosas materiales o inmateriales como las ideas o las acciones (objeto de deseo).

¹⁵⁸ El hombre como ser en falta, nunca podrá satisfacer completamente su objeto de deseo ya que siempre hay algo que escapa a su satisfacción pues no puede definir lo que desea con el lenguaje que maneja. Ello ocurre porque hay cosas que no se pueden poner en palabras, son cosas indefinidas, diluidas y mezcladas, consecuencia de la siempre presente cadena de significantes que se juegan en el lenguaje. De esta manera, el lenguaje es insuficiente para definir, en palabras, el objeto del deseo concreto puesto que cada deseante tendrá su propio significante de cada significado. Por esta razón el lenguaje como construcción cultural escindirá el deseo de las personas; irremediablemente el niño será signado por el lenguaje que la sociedad le impondrá a través de los adultos, primero de sus padres, después de sus maestros.

Como la pulsión no se satisface nunca, continúa vigente a pesar de que el objeto de deseo haya sido aquietado momentáneamente, ello significa que la pulsión es lo que está de fondo en ese ser a falta y que provoca que el deseo permanezca siempre activo, presente, dinámico, cambiante y depositado ya en un objeto de deseo o en otro u otros. De esta manera la pulsión provoca el deseo que se posa en objetos por un espacio de tiempo indefinido, pero suficiente para identificar que no era lo que se buscaba; que no era lo que se deseaba. Este supuesto encuentro se convierte en desencuentro, en una desilusión y, de inmediato, la pulsión provoca que el deseo vuele y se precipite en otro objeto de deseo diferente¹⁵⁹.

Se dice que la persona que reprime su pulsión se vuelva neurótica¹⁶⁰, es como si estuviera muerta pues ya no tiene motivación por hacer nada y se paraliza, es, no deseante; la pulsión (que acaece en el deseo) es motor de vida. El deseante, en cambio, permanece en esa categoría toda su vida, y nunca verá satisfecho completamente su objeto de deseo. Lo anterior puede ser un hecho positivo, pues la búsqueda del objeto de deseo puede llevar a construir cosas valiosas, tanto para el deseante como para la misma humanidad a través de la sublimación del objeto de deseo y no de la represión de éste.

La dinámica expuesta pertenece al inconsciente pues el ser humano, desde los primeros instantes de su nacimiento, experimentó una serie de equívocos y desencuentros sobre lo que deseó en su momento, por orgánico o elemental que fuese¹⁶¹. El objeto causa del deseo inicial no fue debidamente comprendido por los demás (generalmente la madre) pues el niño pequeño no tiene dominio del lenguaje, y en su demanda siempre pidió una cosa y, generalmente, recibía a cambio otra. Estos actos complicaron sus peticiones pues lo que deseaba no lo obtenía. La confusión permitió que el objeto de deseo se perdiera entre muchos otros deseos más complejos, superiores a los primigenios de tal forma que, paulatinamente, se suplieron por una interminable serie de deseos ahora imposibles de alcanzar.

Así la demanda del deseo perdido evoluciona a una demanda de amor. El requerimiento de amor rebasa las necesidades generales, al grado, que la necesidad se vuelve un pretexto para exigir amor; ahora el niño ya no tiene focalizado el objeto de deseo y este fenómeno lo replicará en una petición de amor durante toda su vida, materializándolo en el lenguaje que expresará, en miles de significantes asignados al significado como acto de insatisfacción y búsqueda constante del objeto de deseo.

Consideramos, desde esta perspectiva teórica, que el inconsciente del sujeto delimita y define los aprendizajes, en el sentido que permite y, a la vez, restringe la elección de ellos y la forma en que se obtienen. El alumno puede estar inscrito en la escuela sin que ello sea necesariamente su deseo, es decir, puede estudiar algo movido por el deseo del Otro¹⁶², por ejemplo, los padres que ponen su deseo de que el hijo estudie a través de un argumento convincente expresado en lenguaje social¹⁶³. Esto parece difícil

159 ¿Será en el alumno, objeto de deseo aprender? o, ¿será su aprendizaje objeto de deseo de otros, como sus padres? o, ¿es todo el aparato social que le ha asignado el papel del aprendiz a través del lenguaje desde su niñez el que mueve su deseo por aprender?

160 La neurosis es un desorden del saber acerca de uno mismo, desde esta perspectiva teórica.

161 Como las necesidades básicas de alimento, limpieza o cobijo.

162 Se designa al término de: *Otro* (con mayúscula) a, o a los sujetos que no son identificados plenamente y pueden ser los padres, los amigos, los maestros, las autoridades o las propias instituciones.

163 Ejemplos sobran: “-Estudia para que seas alguien en la vida-. -¿Cómo me gustaría que estudiaras leyes, como tu padre!-. -Mis hijos estudiarán en la misma escuela que yo-

de creer que perdure en alumnos de nivel licenciatura, pero solo basta conocer la deserción escolar y los cambios de carrera para percatarse de lo débil que ha sido identificar al alumno su propio deseo. Así es posible suponer que el deseo que expresa de estudiar no es del todo propio sino que le ha sido inculcado o, francamente impuesto por Otro, que como se mencionó pudo ser la familia o todo el mecanismo social que pone en el escenario el estudio de una licenciatura como un objeto de deseo apetecible, accesible y necesario¹⁶⁴. Si no logran los estudiantes matricularse en la escuela de su primera elección, buscarán otros ambientes, y mostrarán insatisfacción en el ambiente que les tocó. También es posible que su deseo por estudiar se vea menguado.

Con este enfoque teórico se plantea que la relación que sostiene el alumno con el conocimiento y con los procesos de aprendizaje, puede encontrarse en el deseo del Otro, cuando el alumno aún no ha podido separar su propio deseo del de Otro (el deseo de estudiar no es suyo). También sugiere que el alumno, al encontrarse con la realidad del corpus de conocimientos y prácticas que ofrece la FAD, experimente un desencuentro y una desilusión (no era lo que esperaba o creía, o ya cambió su deseo). Otro aspecto puede suceder si el ambiente escolar (los compañeros, los docentes, la misma atmósfera, los ambientes de aprendizaje o las interacciones) le provocaron decepción. El alumno también puede desilusionarse del maestro y, quizá lo más complejo, es cuando ambos (docente y discente) no responden al deseo del uno y del Otro^{165, 166}.

De esta manera también en la FAD los procesos de aprendizaje son signados por lo que se imagina y pretende, convertidos en objeto de deseo, y que no son precisamente los conocimientos escolares. Con base en lo anterior se puede pensar que el deseo por aprender muta a una demanda de atención que desencadena una demanda de amor; demanda que no es correspondida (ni siquiera comprendida) por los actores escolares que interactúan en el escenario educativo.

Se omiten así los mecanismos de transferencia entre los actores, como resorte del aprendizaje, y se terminan por desilusionar a las partes; esta decepción interrumpe los procesos de aprendizaje e, incluso, puede provocar actos violentos (reclamaciones sin marco académico, incremento en la reprobación, deserción escolar, entre muchos otros). Con base en la interpretación del discurso expresado por los actores mediante los instrumentos de aproximación, es posible poner en la discusión de esta investigación al objeto del deseo y el deseo mismo como motores de maniobra que orientan la relación de los actores con el aprendizaje. así como otros fenómenos inconscientes como es el ideal del yo, la identificación, la transferencia, el narcisismo, entre otros que se juegan inefablemente, por toda la comunidad en la FAD.



“. Esas expresiones no será necesario que sean pronunciadas; podrán ser expuestas con una serie de gestos, actitudes, acciones, artificios y artefactos rodeados de situaciones intencionadas.

164 Ante la desbordada cantidad de solicitudes para ingreso a la UNAM y la incapacidad de ésta para contener a todos los aspirantes, se genera un fenómeno singular que la hace convertirse en un objeto de deseo de marcada obsesión.

165 El proceso de transferencia se hace muy complejo e infuncional, aspecto de interpretación teórica que excede los propósitos de este estudio y que en este momento lo dejamos como un efecto de correspondencia entre las partes.

166 Sección teórica revisada por el Dr. Roberto Granados. (UAM-X).

EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTALT (MAX WERTHEIMER, 1880 – 1943)

Según los principios de los gestalistas, los individuos organizan el mundo con el diseño e imposición de formas, y extendieron estas ideas no solo al terreno de la percepción sino también al del pensamiento, la educación incluida. Sostienen que pensar supone reorganizar los elementos de un problema en una totalidad nueva (Wertheimer, 1920, 1945).

“La psicología de la Gestalt permitió descubrir una gran cantidad de hechos nuevos en el campo perceptivo y explicar fenómenos difíciles de comprender como las ilusiones perceptivas. La primacía de los conjuntos sobre los elementos ha sido desde entonces tomada como un descubrimiento importante dentro de la psicología” (Delval, 2008: 61), después apropiado y adaptado por otras disciplinas como la pedagogía.

La concepción de la psicología Gestal¹⁶⁷ dice que las personas, en el ejercicio de su percepción (como datos sensoriales), construyen unidades estructuradas que son más que la simple suma de datos recibidos; configuran así una totalidad (Gestalt), que si se intenta desagregar o desagrega alguna de sus partes pierde el sentido.

Wertheimer, Koffka y Köhler «sostenían que los fenómenos psicológicos (aprendizaje entre otros) podrían entenderse solo si se consideraban totalidades organizadas y estructuradas y no si se descomponían en elementos preceptuales primitivos. El término Gestalt significa aproximadamente “forma”, “todo”, “configuración” o “esencia”» (Gerrig, 2005:126).

Los gestalistas discreparon con la afirmación conductista de que el aprendizaje puede fragmentarse en elementos para su estudio. Afirmaron que el que aprende genera aso-

¹⁶⁷ Como tal y con una serie de variantes tomadas desde la perspectiva de diversas disciplinas el concepto de Gestal es utilizado con frecuencia en la concepción del diseño y de las artes. Es un recurso teórico que apunta a que, el autor y el espectador de la obra, producen y perciben con base en totalidades de forma – fondo.

ciaciones valiosas, más importantes que fragmentos de aprendizaje; que responden más a sus habilidades totales que a los elementos individuales. Esta percepción de unidades, no entendidas como complejidades sino como totalidades, alude a la forma de percibir inicial o ingenua cuando el alumno no ha sido influido por el aprendizaje que, en su intento por racionalizar, fuerza al desmembramiento de lo percibido. De esta forma se asegura que, al final del proceso perceptivo, la totalidad es más que la suma de sus partes y que el ámbito de la conciencia es mucho más amplio que la expresión de la conducta (propósito de la educación).

Es aquí donde el aprendizaje reúne más que técnicas de adquisición a su alrededor, además abarca las habilidades propias del enseñante y del aprendiz, de la pertinencia de los contenidos y de la creación de los ambientes propicios, entre muchas cosas más que hacen del aprender una actividad integradora y compleja que va más allá de técnicas de enseñanza y de las capacidades propias del aprendiz. Desde esta óptica sería inútil observar el aprendizaje como un procesos emanado desde una sola de las partes. Pero acotamos que, sin desorganizar en su estudio y comprensión el complejo educativo, motivo de estudio, sí se hace énfasis en uno de los actores, el alumno, pero no se pierde jamás de vista su interacción en la totalidad ni la influencia de esta en él.

“La psicología de la Gestalt tiene mucho que ofrecer a los maestros. Una tarea importante del profesor con iniciativa es descubrir cómo brindar a sus estudiantes oportunidades de experimentar el contenido. Los Gestaltistas afirman que esas experiencias totales permitirán una comprensión más profunda del material académico. El aprendizaje y la percepción de los seres humanos, según los psicólogos de la Gestalt, son influidos por la forma en que se arreglan los estímulos, y estos arreglos pueden tener más significado que los propios estímulos” (Henson y Eller, 2000:262).

Los principios de organización gestáltica, en el terreno del aprendizaje, autorizan interpretar en los siguientes términos:

a) *La proximidad* de elementos entre sí permite concebir sus estructuras paralelas, es decir, que en todo estímulo de conocimientos para ser aprendidos, se logran equivalencias que permiten su percepción simultánea, por ejemplo: es tan importante aprender la gramática como la pronunciación correcta del idioma.

b) *La semejanza* agrupa las formas por similitudes, afinidades, identidades, relaciones, correspondencias, equivalencias, coincidencias, patrones o analogías, con lo que es posible agrupar y categorizar los conocimientos con base en unidades mínimas, antes de ser discriminados en diferentes órdenes de importancia y perder el valor que ofrece el conjunto, por ejemplo: hablar de ecosistema y entorno como entidades en vez de hablar de flora o fauna como conceptos aislados.

c) *El cierre* es la tendencia a completar figuras con base en la experiencia de figuras previamente conocidas. Ejemplo de ello puede ser que el alumno identifique conocimientos previos de frente a nuevos conocimientos y con conocimientos de orden significativo. Agregamos para este estudio que la Gestalt sostiene la relación de figura fondo con los intersticios (espacios reconocidos de diferencia) que se dan entre ambos, por ejemplo, en dibujo saber que es figura y poder expresar en esta técnica su separación del fondo, ya con objetos o con luz; es el mismo caso en fotografía solo que aquí se utilizan otras técnicas.

Todo ello tiene un valor; en términos educativos, podríamos ejemplificar la figura como el alumno y/o el maestro, y el fondo como el escenario educativo; los intersticios son los espacios de relación que se construyen entre ellos y que representan las relaciones que los distinguen y a la vez integran, y que permite comprenderlos como totalidad, si bien diferenciada, también es integradora en la construcción del conocimiento y la justificación de la existencia misma de la FAD. Con base en ello se permite recuperar los conocimientos y experiencias pasadas para cerrar círculos de conocimientos nuevos con base en la recuperación de anteriores que han sido significativos.

d) *La continuidad* es la tendencia a la construcción de grupos; a complementar y precisar, pues todo es percibido como figura en perfecta armonía con el fondo como binomio inseparable. El aprendizaje, bajo esta tendencia, no se da como fenómeno de experiencias aisladas; es multifactorial donde el alumno y su andamiaje de aprendizajes, el docente y sus competencias, la institución y su gestión, el contexto y otros cientos de factores se observan como uno y principales en el éxito o fracaso del proceso.

El aspecto de la Gestalt en la FAD tiene un amplio espacio de representación en los contenidos y práctica de las materias como Geometría, Dibujo y Fotografía; sin embargo, la forma de enseñar y, por ende de aprender, no han logrado esta dimensión, a pesar de que tienen, en la modificación de los planes y programas de estudio, un lugar importante para ser abordados de manera multi, inter, y transdisciplinaria. Este proceso de trabajo en la enseñanza por parte de los docentes y del aprendizaje por parte de los alumnos es un reto que tendrá que romper paradigmas.



“Estamos ávidos por enseñar; pero no sabemos si ellos quieren aprender”

Lauro Garfias Campos ©



TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y APRENDIZAJE (SERGE MOSCOVICI, 1921)

Las representaciones sociales son parte de un discurso estructurado donde las personas (alumnos), en actividad grupal, aprehenden y aprenden las cosas de la vida diaria, con base en la interpretación de los conocimientos científicos establecidos, las reglas, los estatutos y toda aquella información autorizada institucionalizada y normalizada para que, en su momento, sean trasladados a un conocimiento del sentido común, útil para la vida cotidiana en la que se inscribe, por supuesto, el mundo escolar y, en este caso concreto, el del aprendizaje en la FAD. A las representaciones sociales se les puede ver como una cualidad de los seres humanos en donde se ha fraguado un acto de pensamiento, en el cuál ha sido construido, sustituido y restituido algo de manera simbólica con las que actúa.

Serge Moscovici (1986) dice que las representaciones sociales son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que forman una visión práctica y concordante en la construcción de una realidad común (que puede ser distinta a la realidad social).

“las representaciones son guías para la acción, son una propuesta teórica reciente, elaborada en 1961 por Serge Moscovici, se puede decir que son una teoría que abreva en la psicología y la sociología (Abric, J-C., 2004:7) y, que sin duda, según Denise Jodelet (1986), son una posibilidad para otras ciencias sociales; se dirá que tienen, como finalidad, ser “teorías o representan el papel de tales, [...] mostrar <<cómo suceden las cosas>>” (Moscovici,1986:699).

Son el resultado, considerado como conocimiento, que obtiene un grupo a partir de las dinámicas de intercambio que establecen entre ellos y la interacción con el exterior, donde se incluye el vasto universo del conocimiento formal, legal y establecido así como con los saberes y experiencias de otros grupos cercanos con los que se relacione (grupos de convivencia y escolares, familia y redes sociales, entre muchos más). Son un discurso estructurado que permite saber cómo se dinamizan diferentes aspectos de la vida (el aprendizaje, en este caso) para que se pueda explicar la realidad desde parámetros disyuntivos de las ciencias duras. Surgen en grupos donde los integrantes

conviven en un espacio y tiempo, y tienen algo en común o que compartir, y que, en una interacción cercana construyen prácticas y conocimientos del sentido común que comparten y que se materializan en alguna acción.

Desde esta perspectiva teórica, los alumnos de la FAD conforman un grupo perfectamente definido con intereses y actividades compartidas; posibles generadores de representaciones sociales que se constituyen “para comprender al otro, para saber cómo conducirse ante él e, incluso, para asignarle un lugar en la sociedad” (Jodelet,1986:472), así aprenden los hechos de la vida diaria, integran normas y resoluciones colectivas que les homogeneiza y singulariza en su pensar y actuar con la noción misma, consigo mismo y con los otros (maestros, compañeros y autoridades).

“De esta manera se distinguen y diferencian de otros, adquieren una posición y singularidad, se puede decir entonces que las representaciones sociales no son una adopción, duplicado o adecuación de la realidad o de un ideal, “ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, [sino una asimilación y auténtica construcción de] el proceso (aprendizaje) por el cual se establece su relación” (Jodelet, D.,1986:475).

El proceso de la representación inicia prácticamente con cualquier estímulo y momento; crean un entorno cuyas características influirán en los actores alumnos para que éstos, a su vez, pongan en juego, a través de las formas de comunicación que les son propias, su conocimiento y experiencia para elaborar imágenes u opiniones sobre el aprendizaje que, confrontarán posteriormente en el seno del grupo.

“La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros” (Jodelet,1986:470). Es tal la introyección de estas representaciones que, además de intervenir en la manera de ver y actuar del grupo o persona pueden, inclusive, “modificar el propio funcionamiento cognitivo” (Jodelet,1986:470).

Así es como aprenden a pensar, sentir y comprender. Es posible que la representación social del aprendizaje en la FAD que el alumno tiene y comparte con el grupo, como una conducta real, puede ser una noción alejada de lo formal y trasformada en términos de utilidad pero desprovista de su valor, práctica, intensidad y significado original. Esta situación es aceptada por el grupo que, efectivamente, se desenvuelve con base en lo que construyeron sobre el aprendizaje, situación que creen y sienten auténticamente. Es así que el aprendizaje, si es resultado de una representación social, será un conocimiento (y práctica posterior) que ellos mismos han elaborado por lo que les es genuinamente propio. Este conocimiento del sentido común, tiene un gran valor para el grupo y, en esta teoría no se juzgan las cualidades axiológicas de las prácticas y del conocimiento obtenidos.

Las representaciones sociales emanadas pueden llegar a fortalecerse, socializarse e impactar otros núcleos en el espacio y el tiempo, pudiendo ser estas benéficas o, por el contrario, resultar nocivas. Los grupos que elaboran sus propias representaciones sociales, sea o no con el ánimo de que éstas trasciendan crearán, con base a ellas, su propio marco y proceder desde el que juzgarán los hechos de la vida y las representa-

ciones de otros. Para esta investigación se considera que los alumnos, en el periodo que permanecen en la escuela, efectivamente pueden construir representaciones sobre lo que es el aprendizaje y, con base en ello, actuar en consecuencia. Se puede mirar a la FAD desde las representaciones sociales de su comunidad. De aquí que los procesos de evaluación y certificación deben ir más allá de revisar lo consignado en los documentos para contrastarlos con lo real; deben, además, considerar lo que opina la comunidad como una realidad influyente y determinante.

Se podría decir que la forma en que aprenden es una construcción de una representación social, por lo que, el resultado de ello, no puede valorarse como bueno o malo (por insuficiente o inadecuado que sea en la vida real) ya que es un conocimiento y práctica que les pertenece. Lo que significa que el aprendizaje, sea cual fuere la representación social de éste, permitirá a alumnos actuar con confianza y en función de la propia representación que del aprendizaje construyeron. Así, las representaciones sociales están presentes en los alumnos de la FAD de manera permanente y, por la sutileza con que se incorporan a la vida se convierten en el modo de ver, pensar, comprender, interpretar y actuar. Para el grupo de alumnos serán fundamentales, pues de ellas emanarán los discursos, posiciones, objetos, organización y todo aquello con lo que se distinguirán de otros alumnos (pensemos en alumnos de otras universidades o licenciaturas). A esta producción que ha puesto en juego sus valores, capital cultural, prejuicios, información, imágenes, actitudes, tradiciones e ideologías, se le denomina como conocimiento social, espontáneo, ingenuo, práctico, cotidiano y compartido que permitirá a sus elaboradores la cimentación de “su” realidad, de la realidad con la que ven, juzgan y actúan la forma de aprender.

Las representaciones sociales tienen forma y contenido; fueron elaboradas con base a una idea por lo que no pueden carecer de intención; no son inocuas, pues deben crear una incidencia y afectación, recordemos que son guías para la acción. Si suponemos que el aprendizaje que llevan a cabo los alumnos de la FAD es resultado de representaciones sociales generadas por el grupo, podemos ahora considerar también de que deberán, estas representaciones, ser ahora confrontadas y vinculadas a una situación escolar de exigencia y especialización, por ello, se podría pensar que el grupo de alumnos tiene que “jugar” su representación del aprendizaje con los conocimientos y prácticas especializados que la FAD impone, por lo que, estimamos, tendrían que modificar o, por lo menos, revisar la forma de aprender. Este encuentro que puede ser desencuentro y signará el aprendizaje. Lo anterior permitirá saber si lo anterior les posibilita acercarse a un estado de conciencia y, con ello, a la autorregulación personal o grupal del aprendizaje considerado como resultado de una representación social que convive y se vincula con el aprendizaje diseñado desde la estructura curricular de la FAD.



**APRENDIZAJE SITUADO Y ENSEÑANZA
SITUADA
(JEAN LAVE, ETIENNE WEGNER
1952 Y FRIDA DÍAZ BARRIGA 1955)**

Los fundamentos teóricos expuestos en esta investigación se complementan ahora con una visión sobre el aprendizaje que, si bien recupera la esencia de algunas de las teorías revisadas en este trabajo que sustentan el aprendizaje “desde sus bases de origen: los intercambios sociales que son organizados en el marco del sentido colectivo” (Sagástegi, 2004:30) como lo sugiere Vigotsky, así como desde una postura integradora, digamos, gestáltica (Wertheimer); *el aprendizaje situado*, “entendido genéricamente como una forma de crear significados desde las actividades cotidianas de la vida diaria”¹⁶⁸, o como lo precisan sus autores *participación periférica legítima*, es un esfuerzo para abordar al aprendizaje desde una perspectiva posmoderna e incluyente, donde el alumno como aprendiz debe observarse de manera integral, inmerso en su mundo interior que pone en juego con el medio ambiente y el contexto en una dinámica de grupo. El *aprendizaje situado* ha tenido diferentes puntos de enfoque e interpretación que hacen de su propuesta un terreno novedoso que busca su lugar de operación en los diversos niveles y ambientes educativos por lo que, algunos autores, lo ubican con diferentes denominaciones pero con prácticamente la misma base de construcción teórica, propósitos y operación metodológica.

“El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad (Daniels,2003), por lo que toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky (1996;1998) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1978). De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas, principal y directamente vinculadas con conceptos como “aprendizaje situado”, “comunidades de práctica” y “participación periférica legítima”, que aparecen en las obras de Jean Lave y Etienne Wegner [...] así como el aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*), o aprendizaje artesanal, propuesto por Bárbara Rogoff” (1993) (Díaz Barriga, F. 2006:18).

168 Stein, David. “Situated learning in adult education”, en ERIC Digest, núm. 195, 1998.

Si bien los esfuerzos por estudiar al aprendizaje generalmente parten de la problemática de la enseñanza así como de la forma en que el alumno procede a

“interiorizar conocimientos, ya sea “descubierto”, “trasmitido” por otros o “experimentado en interacciones” con otros. Este centrarse en la interiorización deja inexplorados: la naturaleza del aprendiz, la del mundo, y de las relaciones; sólo puede reflejar supuestos de largo alcance respecto a estas situaciones” (Lave y Wegner, 1991:10).

Así, esta propuesta no inicia un controversia con las teorías de la enseñanza, su discurso permite ampliar el horizonte contemporáneo sobre las investigaciones en torno a la educación al sugerir la incorporación de la vida cotidiana y real del alumno al debate en torno al aprendizaje, en donde el supuesto es que se aprende en circunstancias de intercambios verdaderos y dinámicos, sin denostar que ello no pueda suceder en el marco de la enseñanza institucional cuando ésta incorpora acciones como aprendizaje basado en proyectos o problemas y aprendizaje cooperativo, entre otros. El *aprendizaje situado* es un modelo que, si se practica en la educación superior exigiría, además de una evaluación específica

“una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones “reales” y “auténticas” semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como: lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etcétera” (Sagástegi, 2004:30).

Por tal razón es que el *aprendizaje situado*, es descrito como una de las formas de entender el aprendizaje y no como una técnica más de enseñanza. Lave y Wegner (1991) dicen que el modelo de *participación periférica legítima* como modo de aprendizaje, parte de la actividad comprometida que se da ente pares novatos que comparten una identidad y objetivos comunes y que ponen en acción con base en los diferentes niveles y la función que tienen asignada en el grupo; es una propuesta que es correspondiente a los principios de las representaciones sociales de Serge Moscovici, por lo que se puede situar en el marco de la psicología cognitiva, la sociología de la educación; la antropología y la etnometodología, todo con un enfoque fenomenológico.

En el *aprendizaje situado* el aprendiz que recién se anexa al grupo inicia por el contorno y circunda los alrededores de manera dinámica con el legítimo interés por aprender, participar y experimentar auténticamente, hasta que logra obtener de los miembros más avezados, sin ser enseñado, el conocimiento necesario para su total incorporación al grupo. Así Lave afirma que los estudiantes aprenden en el entorno del aula, de ahí el nombre de *participación periférica legítima* (LPP).

Es posible hablar de *aprendizaje situado* en las ocasiones en las que el alumno se siente atraído por prácticas y experiencias de campo extramuros y por realizar actividades en grupo afuera del ambiente escolar, asimismo, aplica a los modelos basados en las TIC como la educación semi presencial y a distancia (e-learning). El caso es que

los pensamientos y acciones de los aprendices se deben ubicar en un lugar y tiempo específicos y localizables, con varios responsables y co-dependientes de los propósitos que los congrega, debido a que será una experiencia grupal que considera el carácter negociado entre las partes sobre el significado del concepto de aprendizaje, objeto que siempre será orientado a resolver problemas en lo que se acepta que estos, la actividad y el campo, se constituyen en una misma entidad de aprendizaje.

El modelo de *aprendizaje situado* se reconstituye como una relación fresca, independiente y novedosa frente a la forma de obtener conocimiento diseñado en la escuela tradicional. En los espacios escolares de avanzada que asumen el concepto de *enseñanza situada* con un enfoque de: ubicación, de situación y proyectos, el *aprendizaje situado* es sustancia de sus argumentos. “El conocimiento es situado, en parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla [...] porque se genera y se recrea en determinada situación [...] (y) podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas” Díaz Barriga, F. 2006:XV). Para este trabajo de investigación el matiz que pueden ofrecer las diferentes acepciones e interpretaciones sobre *aprendizaje situado*, *conocimiento situado* o *enseñanza situada*, no tendrán espacio de discusión porque al final de cuentas se perciben y practican complementarios.

El *aprendizaje situado* en una propuesta que observa la vida de las personas en su realidad y practicidad que surge de la actividad que los grupos de aprendices identifican como fundamental. De esta actividad se desprende, de manera natural, un proceso de aprendizaje personal pero relacionado al grupo en el que navega; luego entonces, éste es consecuencia de una actividad significativa realizada por los alumnos en paralelo a lo curricular, descontextualizado y externo al ambiente educativo, por lo que se le puede designar también como un aprendizaje significativo desde la propuesta de Ausubel. Se puede decir que es una relación novedosa entre el conocimiento y el aprendizaje, que está en aparente contradicción con el principio de *conocimiento situado* en la escuela (por ser este dirigido), pero no niega que en la escuela con una perspectiva de enseñanza situada exista la posibilidad de que ocurra el aprendizaje en estos términos.

Solo que no toma la enseñanza intencional como fuente de aprendizaje. Cuestiona los modelos escolares tradicionales públicos o privados, pero no hace crítica del currículo sobre si aprenden o no los alumnos. Mejor los separa bajo esta teoría y observa cómo aprenden. Participación periférica legítima es una variante de pensar la realidad y eficiencia del aprendizaje (Lave y Wegner, 1991:7).

El *aprendizaje situado* recupera la actividad primigenia de aprendizaje en la que los aprendices se vinculaban con las actividades del grupo con base en mirar y adquirir saberes sin que medie una técnica didáctica o forma de enseñar consciente del que la ocupa el lugar del saber, es decir que “se sostiene que todo proceso cognoscitivo ocurre a través de prácticas sociales ubicadas en un determinado contexto social y simbólico, en donde diferentes personas intervienen de manera directa o indirecta” (Sagástegui, 2004:30). Esta dinámica con el tiempo se hizo compleja y, después subordinada a la acción escolar educativa que marcó, sin duda, formas de comportamiento socialmente elaboradas y encaminadas a otro tipo de normas.

“Todas las teorías del aprendizaje están basadas en concepciones fundamentales acerca de la persona, el mundo y sus relaciones (con) una dimensión de la práctica social. De hecho el concepto de participación periférica legítima provee una estructura para reconciliar las teorías de la actividad situada y las teorías sobre la producción y reproducción del orden social [...] (donde) las personas (aprendices, alumnos), las destrezas conocibles en la práctica y las comunidades de práctica, son realizadas en el mundo vivido, que lo es del compromiso con la actividad cotidiana” (Lave y Wegner, 1991:10).

Se puede concluir que el *aprendizaje situado* es una forma de comprender y actuar la realidad, que sucede en los círculos externos de la actividad cotidiana grupal inmersa en la práctica social y que aporta un conocimiento en mayor complejidad en tanto el aprendiz avanza a los círculos centrales del grupo con una dinámica, que lleva a un conocimiento y práctica de adquisición, entre las partes, mensurables y útiles, como lo acotan Lave y Wegner (1991) “El aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa del mundo en que se vive”. Por lo que queda a las entidades educativas de nivel superior, como la FAD, la tarea de generar entornos de aprendizaje con oportunidades que aludan a situaciones reales, donde el alumno pueda experimentar intercambios sociales y productivos. Esta dinámica tendría que sustentarse con evaluaciones de los resultados esperados en la adquisición de saberes. Ello, asegura Diana Sagástegui (2004) hace del *aprendizaje situado* más que un método un reto que podría incidir en la dimensión epistemológica del aprendizaje.

La enseñanza situada es un esfuerzo novedoso por incluir en sus prácticas los principios del *aprendizaje situado*, es decir con la vida real y, con sus estrategias superar el dicho de que la escuela somete la voluntad, iniciativas y creatividad del alumno. De esta manera ve a la escuela como un vínculo académico con la realidad cotidiana.

Con base en el concepto de conocimiento situado que implica que “el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, personal, motivacional, etc.), por lo que resulta mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las originales o habituales y menormente transferible a situaciones distintas a ellas” [...] De acuerdo con King (citado en Santrok, 2002, p.349) “La cognición situada transmite la idea de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que el conocimiento se construyó” (Rigo, 2006: XI, en Díaz-Barriga F., 2006).

Es así que *aprendizaje situado*, y *conocimiento situado* son retomados en el concepto de *enseñanza situada* creado por Frida Díaz Barriga (2006) con el propósito de reunirlos eficazmente, operarlos y “ponerles ruedas” en la realidad escolar para “reorientar la enseñanza hacia modelos educativos centrados en las particularidades y necesidades de la persona que aprende, y en el marco de la sociedad y cultura en la que se desenvuelve” (Díaz Barriga, F. 2006:XIII). *Enseñanza situada* expone que el proyecto, modelo, diseño curricular o estrategias didácticas de la escuela, es decir, su fundamento pedagógico pueda atribuir

“un papel decisivo a la consideración lúcida y sistemática de las situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares [...] (dirigido a) lo que el estudiante realmente desea saber [...] confrontándole con circunstancias relativamente familiares que le permitan manifestar su verdadero potencial o que le induzcan a comportarse con naturalidad [...] que logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos explícitamente con sus saberes personales. [...] (de esta manera) la aportación de los contenidos escolares ha de promoverse asumiendo la situacionalidad esencial del conocimiento humano y la situacionalidad deseable de los procesos educativos” (Rigo, 2006: XI, en Díaz-Barriga F., 2006).

Esta propuesta, en el marco constructivista de la educación, reúne y permite tener una salida novedosa y hacer sentido, para muchos educadores, sobre los principios pedagógicos expuestos por diversos autores como Rousseau, Durkheim, Dewey, Montessori, Rogers, Vogotzky, Ausubel, Moscovici, Perrenoud, Coll, entre otros. Hace una crítica a los sistemas escolares tradicionales “entendidos como la trasmisión - recepción de contenidos inertes, poco útiles, y motivadores centrados en la disciplina y no en la persona que aprende” (Díaz Barriga, F. 2006:XIII) y se enfoca a la renovada actuación, tanto de las instituciones educativas como del docente, que abordarán, las prácticas escolares en el aula dirigidas a escenarios reales “para lograr un currículo y una enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno (donde) se requieran propuestas para la formación del docente [...] diversificar y replantear las acciones educativas del profesor y la manera como aprenden sus alumnos” (Díaz Barriga, F. 2006:XIV). La enseñanza situada es un oportunidad de renovación.

El aprendizaje significativo para la FAD no debe constituirse como un ideal sino como una realidad posible que podría articularse a partir de los proyectos generados por los alumnos. Una correcta dirección para ellos con el fin de que no persigan “espejismos” o ideales; una oportuna capacitación docente en proyectos como el aprendizaje basado en problemas propuesto por Frida Díaz Barriga (2006) y la actitud positiva de la administración para facilitar los espacios e insumos necesarios, serán fundamentales.

TABLA 2
FUNDAMENTOS TEÓRICOS CONSIDERADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Perspectiva teórica / Piaget.	En el alumno	En el medio
<p>Teoría desde una perspectiva biológica basada en las etapas de crecimiento en el individuo.</p> <p>El aprendizaje es provocador y se da a partir de procesos complejos.</p> <p>Inicia con la asimilación de experiencias novedosas y la acomodación de ellas a partir de un conflicto cognitivo.</p> <p>Lo adquirido se organiza en patrones de conocimiento que se decantan en diversos grados de complejidad.</p>	<p>El alumno ante el aprendizaje experimenta desequilibrio y ausencia: “no saber de o sobre algo”.</p> <p>El aprender le recupera el equilibrio perdido.</p> <p>Los alumnos tienen capacidades únicas para aprender.</p>	<p>El aprendizaje se reorganiza con base en procesos que se adaptan al medio o ambiente.</p> <p>Está sujeto a una base (proyecto) educativa que provee los contenidos, las herramientas y las reglas para acceder a ellos.</p> <p>También se desarrolla de manera personal con independencia del grupo escolar o el lugar en que suceda.</p>

Continúa...

TABLA 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Perspectiva teórica / Vigotsky	En el alumno	En el medio
<p>El aprendizaje sucede con base en dos factores: el personal y el social o colectivo.</p> <p>Praxis pedagógica que apoya las interacciones sociales en el aprendizaje con base en grupos funcionales.</p> <p>El aprendizaje es un fenómeno e instrumento de intercambios compartidos socialmente.</p>	<p>El alumno es capaz de independizar y asegurar sus procesos y capacidades de aprendizaje después de un ciclo y estancia escolar.</p> <p>El alumno puede probar su disposición e intelectualidad en cierta área del conocimiento.</p> <p>El alumno puede distinguir sus destrezas personales y de trabajo en grupo a partir de experiencias compartidas.</p> <p>El alumno elige el tipo de organización educativa que convenga a sus intereses y a sus habilidades.</p>	<p>La sociedad es protagónica al otorgar poder al Estado sobre la educación.</p> <p>Influye en el acto cognitivo a través de instrumentos que intervienen en las relaciones de los actores quienes logran interiorizarlos y representarlos.</p> <p>La dinámica social explica y establece teorías que miran al comportamiento después del aprendizaje.</p> <p>La escuela institucionalizada es la única que otorga reconocimientos (acreditación) por medio de títulos oficiales, sin embargo, no es la única organización donde se pueden adquirir conocimientos.</p>
Perspectiva teórica / Ausubel	En el alumno	En el medio
<p>El aprendizaje debe ser significativo, y lo es cuando los nuevos conocimientos están ligados a los intereses o vivencias importantes del alumno.</p> <p>El aprendizaje puede no concretarse si el estímulo discrepa del andamiaje del aprendiz o de sus valores o intereses.</p> <p>Los aprendizajes significativos adquieren mayor estabilidad y su contenido es arraigado y permanece más tiempo en el alumno.</p> <p>A pesar de la acción de la escuela los conocimientos del alumno permanecerán separados, con cierto grado, de los nuevos adquiridos.</p>	<p>El alumno es capaz de aprender y poseer un saber superior a lo planeado en los instrumentos que califican resultados instituidos.</p> <p>Para aprender, el alumno debe ser activo y operar una serie de diligencias basadas en sus cualidades para otorgar significado a su aprendizaje.</p> <p>El alumno reúne interés y realidad en torno al aprendizaje.</p>	<p>La institución debe diseñar programas que contengan conocimientos del interés y significado para el alumno.</p> <p>Los docentes deben ser sensibles y capacitarse para identificar y promover aquellos conocimientos y prácticas significativas en el alumno en relación con su medio.</p>

Continúa...

TABLA 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Perspectiva teórica / Anderson.	En el alumno	En el medio
<p>La memoria es un recurso fundamental en la construcción del aprendizaje, y es sistema de almacenamiento eficaz cuando un conocimiento es ligado con otro sustancialmente para que se conviertan en significados valiosos y en procedimientos de acción.</p> <p>Se maneja en tres fases: de adquisición, de almacenamiento y de recuperación. Para este trabajo se agregó la fase de significación.</p> <p>El proceso de la memoria es proporcional a la utilidad de la información.</p> <p>En el aspecto educativo lo memorizado debe obtener un significado, se considera que es el resultado de un proceso de cognición por la alta significación de los contenidos.</p> <p>Contiene tres redes cognitivas que guardan: los espacios temporales, las imágenes espaciales y las proposiciones sobre la forma en cómo se concibe el mundo.</p>	<p>El alumno debe ejecutar acciones para operar la memoria.</p> <p>Debe ser capaz de estrechar la fase declarativa de la memoria con la memoria temporal al hacer procedural el conocimiento.</p> <p>La alusión al ejercicio de la memoria tiene un gran rango de operación en los procesos de aprendizaje y constituye para los alumnos un reto destacar en este aspecto cuándo los conocimientos memorizados no han sido de valor práctico o de contenido significativo.</p> <p>En el alumno la memoria debe ser el resultado de la interacción de sus capacidades innatas y el tratamiento de la información que recibe y la exploración del medio social que le rodea.</p>	<p>La memoria se materializa en productos y objetos a los que la sociedad cataloga y organiza en diversos estados. Se incluye el conocimiento a memorizar como un producto.</p> <p>Es privilegiado con recompensas sociales diversas el proceso de memorización.</p> <p>El medio social otorga valor a los objetos en tanto sea depositada la memoria en ellos.</p> <p>Los grupos sociales y económicos proveen una serie de equipos y computadoras que almacenan datos en cantidades nunca antes permitidas. El concepto de memoria es ahora establecido con base en los “contenedores” donde es depositada.</p> <p>La memoria es establecida en conceptos y términos tecnológicos; se enfrenta a la postura tradicional de la memoria ubicada en el rango de capacidad orgánica.</p>

Continúa...

TABLA 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Perspectiva teórica / Freud, Lacan.	En el alumnos	En el medio
<p>El psicoanálisis dice que el hombre es un ser a falta por que solamente ve cumplidos sus deseos parcialmente. Es un eterno deseante insatisfecho movido por una gran pulsión, misma que no tiene el objeto puesto en lenguaje. A la pulsión se le ve como una fuerza constante y a la deriva que no sabe sobre su objeto causa del deseo.</p> <p>Cuando el hombre cree que ya ha encontrado su objeto causa del deseo se da cuenta de que no es tal lo que deseaba o no le satisface. Este supuesto encuentro se convierte en desencuentro, en una desilusión y, de inmediato, la pulsión provoca que el deseo vuele y se precipite en otro objeto de deseo diferente.</p> <p>El deseo se puede perder entre otros deseos más complejos o deseos que provienen de Otro (padres, familiares, instituciones, medios, entre otros muchos).</p> <p>El deseo se convierte en una demanda constante en términos de amor.</p>	<p>Consideramos, desde esta perspectiva teórica, que el inconsciente en el alumno delimita y define los aprendizajes (supuesto objeto de deseo), en el sentido que permite y, a la vez, restringe la elección de ellos y la forma en que deben obtenerse.</p> <p>El alumno puede estar inscrito en la escuela sin que ello sea necesariamente su deseo, es decir, puede estudiar en algún sitio o determinados contenidos movido, en primera instancia, quizá por el equívoco en su deseo por estudiar en un campo definido y/o en un centro escolar específico, también puede estar movido por el deseo del Otro.</p> <p>En cualquier nivel educativo la deserción de los alumnos puede ser causa de lo débil que ha sido para ellos identificar su propio deseo sobre el adquirir conocimientos o los aprendizajes especializados en los que se manifiestan interesados por adquirir, o en la desilusión provocada por el maestro o sus propios compañeros.</p> <p>El deseo insatisfecho del alumno por aprender se torna en procesos de aprendizaje confusos que se convierten ahora en una serie de rechazos, indecisiones o imprecisiones en los hábitos y técnicas de estudio.</p> <p>Es posible que el alumno no desee participar en este proceso de aprendizaje en alguna escuela, a pesar de entender que le serán aplicadas represalias.</p> <p>Es posible que el alumno estudie, más por temor al fracaso, dicho por el medio social, que por deseo y convicción de hacerlo.</p>	<p>El Estado, apoyado en una amplia serie de instituciones (aparatos ideológicos del Estado, según Altusser), tiene en su deseo y acción modelar al ciudadano. La educación, a través de la escuela, es una de las maneras que el Estado considera que forma a los ciudadanos.</p> <p>El estado establecerá los premios y sanciones relacionados al estudio y el aprendizaje. Se estigmatiza socialmente y desde la familia la expresión del deseo de no estudiar.</p> <p>La sociedad ha establecido el ingreso al sistema educativo como un deseo básico.</p> <p>El aprendizaje se ha convertido en un objeto de deseo socialmente reconocido.</p> <p>Los padres de familia también juegan el deseo de que el hijo estudie, quizá por cumplir sus propios deseos insatisfechos. El certificado escolar se convierte en objeto de representación de un deseo en vez de un conocimiento.</p> <p>Las estructuras educativas y la familia depositan su deseo con base en un argumento convincente expresado en lenguaje social.</p> <p>El deseo por estudiar se ve en términos de conveniencia económica y política para las instituciones de educación privada y de la pública.</p> <p>El deseo por estudiar también puede mutar y representarse en espacios de conciencia que pueden resolverse en actos lejanos a lo escolar; expresarse como inconformismo y violencia.</p> <p>Puede ser el deseo del hijo no estudiar y el papel del medio social se resuelve en una serie de presiones económicas (peor empleo) sociales (analfabeta) familiares – emotivas (fallo, mediocridad) entre otras.</p>

Continúa...

TABLA 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Perspectiva teórica / Wertheimer	En los alumnos	En el medio
<p>Concepción de la psicología que asegura que las personas, en el ejercicio de su percepción (como datos sensoriales), construyen unidades estructuradas que son más que la simple suma de datos recibidos; configuran así una totalidad (Gestalt), que si se intenta desagregar o desagrega alguna de sus partes, pierde el sentido lo percibido, todo ello en el marco de un proceso ingenuo donde, el aprendizaje no ha racionalizado y categorizado el corpus de conocimientos por adquirir (no media juicio ni prejuicio).</p> <p>El aprendizaje no se da como fenómeno de experiencias aisladas; es multifactorial. Así, considera este aspecto teórico, que la expresión de la conciencia es más amplia que la de la conducta, concepto que la educación mira como su propósito.</p>	<p>El alumno, para construir su andamiaje cognitivo, puede relacionar los conocimientos por adquirir con vivencias e intereses propios.</p> <p>El alumno para aprender puede hacer acopio de diversos datos y hacer uso y combinación de distintos métodos y de los diversos sentidos.</p> <p>El alumno puede ver su proceso de aprendizaje no como fin sino como un medio, incluso en perspectiva futura.</p> <p>El alumno que encuentra sentido en reunir en su aprendizaje una serie de datos diversos, y ve las relaciones de los distintos campos de conocimientos y logra acomodarlos en métodos de aprendizaje eficaces; se configura de manera multimodal, interdisciplinaria y multidisciplinaria.</p>	<p>El medio social en la aldea global, hace patente la idea de la formación multidisciplinaria, sin excluir la especialización, sino complementarla.</p> <p>Ve la problemática del conocimiento como un fenómeno complejo que no debe excluir las partes para su estudio.</p> <p>Establece la red de manera múltiple que atiende el todo como un método de estudio sin que sea fragmentado.</p> <p>El docente y sus competencias, la institución y su gestión, la familia, el contexto y otros cientos de factores se observan como uno y principales en el éxito o fracaso del proceso escolar.</p> <p>El aprendizaje se indaga como objeto de conocimiento integral.</p>
Perspectiva teórica / Moscovici .	En los alumnos	En el medio
<p>Las representaciones sociales son parte de un discurso estructurado donde las personas, en actividad grupal, aprehenden y aprenden las cosas de la vida diaria, con base en la interpretación de los conocimientos científicos establecidos, las reglas, los estatutos y toda aquella información autorizada institucionalizada y normalizada para que, en su momento, sean trasladados a un conocimiento del sentido común, útil para la vida cotidiana en la que se inscribe, por supuesto, el mundo escolar y, en este caso concreto, el del aprendizaje.</p> <p>A las representaciones sociales se les puede ver como una cualidad de los seres humanos en donde se ha fraguado un acto de pensamiento, en el cuál ha sido construido, sustituido y restituido algo de manera simbólica con las que actúan las personas.</p>	<p>Los alumnos circunscritos a un contexto en tiempo y espacio establecen sus propias formas de ver al mundo. Con base en ello construyen las nociones con las que trabajarán. Estos constructos o representaciones sociales les son propios y con base en ello verán, juzgarán y actuarán. Si han elaborado su propio representación del aprendizaje, puede ella no ser lo más propicio para su formación y tendrán que enfrentarla a la categoría que la FAD tiene estipulada. Lo anterior les obligará a revisar su forma de aprender, y cobrar conciencia al reconocer la manera en que se están autorregulando y los logros que obtienen con la condición en que aprenden, ya sea como representación social o como forma individual.</p>	<p>El estado es proveedor de las opciones con las que se ligarán las personas a través de sus representaciones sociales.</p> <p>Las representaciones sociales signan la forma en que funciona un grupo social. Esta actuación puede estar vinculada en mayor o menor grado con la realidad social. Una representación puede influir en el medio y en el tiempo de manera significativa. Como las representaciones sociales son un conocimiento construido genuinamente por el grupo, cobran dimensión de propiedad y autenticidad y no se pueden juzgar en términos axiológicos, sin embargo, dicha representación puede no ser positiva o aportativa para el medio.</p> <p>Debe reconocer el medio que las múltiples representaciones sociales emanadas de los grupos generarán la suerte de convivencia y crecimiento o estancamiento social.</p>

Continúa...

TABLA 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Perspectiva teórica / Lave y Wenger / Díaz Barriga	En los alumnos	En el medio
<p>El aprendizaje situado es un modelo que observa la forma de aprender en grupo, donde el aprendiz novel inicia, con auténtico interés, el proceso de aprendizaje desde el círculo periférico hasta que logra adquirir y representar los saberes necesarios que le permitirán acceder a los círculos centrales del grupo. En el grupo no media una práctica didáctica, se aprende por observación, imitación y práctica. Por ello, acotan el modelo como participación periférica legítima (LPP). El modelo no se antepone a los formatos de enseñanza, entiende al aprendizaje como una forma de construcción y actuación en la generación del modo social.</p> <p>La enseñanza situada es una propuesta que recoge los principios teóricos del aprendizaje situado para llevarlos al ámbito escolar bajo novedosas estrategias que permitirán resignificar el papel de los docentes, de los alumnos así como el de sus escenarios educativos.</p>	<p>Los alumnos (aprendices) se organizan en torno a un grupo de trabajo.</p> <p>Sostienen legítimo interés en aprender los saberes que se juegan porque se identifican con ellos y les son de utilidad.</p> <p>Hacen de esta dinámica una forma de convivencia grupal importante donde adquieren conocimientos significativos con base en el desempeño y representación que obtengan y dinamicen en el grupo.</p> <p>Es un aprendizaje que los alumnos pueden estar experimentando, incluso sin ser percibido o razonado, ya que se desprende de las prácticas humanas de convivencia social más antiguas.</p> <p>El aprendizaje situado tiene ahora una nueva dimensión de representación con base en la educación a distancia y semi presencial basada en las TIC.</p> <p>La práctica del aprendizaje situado por los alumnos exigiría a las instituciones educativas el tener que generar ambientes propicios de aprendizaje para poderlo experimentar.</p> <p>Con la enseñanza situada los alumnos tendrán la oportunidad de aprender con estrategias escolares diseñadas de manera espacial para que puedan ligar los contenidos académicos a situaciones reales y cotidianas de la vida que sean de su interés.</p>	<p>Es un modelo que mira al aprendizaje en el que se incorporan, de manera natural, los aprendices de distintos oficios y actividades; aprendices que pertenecen a los más variados círculos sociales.</p> <p>El aprendizaje situado si bien ha sido una manera de obtener conocimientos útiles y significativos (podemos decir que se da en todas las culturas, como en los grupos de sastres descritos por Lave), y llevar la carga evaluativa y de mensura, lo que le distingue es su influencia por definir y redefinir el comportamiento social.</p> <p>El aprendizaje situado no se opone a las prácticas educativas signadas en las instituciones que avala la sociedad.</p> <p>Las instancias formales pueden considerar al aprendizaje situado como un proceso fundamental, paralelo a la escuela, en la transmisión de información, conocimientos y saberes que, en un momento dado es posible que cobren dimensión de representación social. Ello puede llegar a ser un buen indicador para localizar y catalogar los diversos grupos sociales y su comportamiento.</p> <p>La enseñanza situada significa una intervención en las Instituciones educativas cuya actividad renovada podría incidir en los diversos ambientes sociales, familiares e institucionales.</p>
Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos		



LA AUTORREGULACIÓN

El concepto de autorregulación, creado desde la psicología, reúne hallazgos empíricos y nociones teóricas que permiten el desarrollo de una sólida y accesible teoría psicológica que, en educación, se enmarca de manera muy conveniente en los procesos de aprendizaje cuando ellos se miran desde una perspectiva compleja, es decir, que van más allá de la influencia del profesor en su forma de enseñar y aborda al alumno en su manera de aprender.

“La autorregulación se puede considerar como la interacción dinámica de un conjunto de procesos cognoscitivos, afectivos y motores a través de los cuales el individuo trata de realizar y mantener sus valores, metas e intenciones” (Alcaraz y Bouzas, 1998:384). “El concepto de autorregulación del aprendizaje no es nuevo” (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988). “La autorregulación recibe hoy un nuevo impulso como concepto clave en el diseño educativo, y para algunos este resurgir de los aspectos metacognitivos” (Steffens, 2004).

Por lo anterior se asume que el conocimiento, la acción y resolución que ejerce el alumno sobre su forma de aprender se denomina autorregulación; cuando se aborda el aprendizaje de manera inteligente. Para que se pueda hablar de ello el alumno tiene que analizar la problemática de la tarea o proyecto, elegir la estrategia de acción, operar las actividades, observar y valorar todo el proceso, juzgar los resultados, verificar y rectificar si es necesario y finalmente comprobar. Carrasco (1997) considera que el conocimiento, aprendizaje y práctica de la autorregulación es la capacidad de decisión del alumno para aplicar estrategias de aprendizaje en el momento necesario. La autorregulación se entiende como “un saber que se hace, no se declara, sino que se realiza; es decir, es un saber procedimental. Si la metacognición es declarativa, la autorregulación es acción” (Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. 2002:247-248).

“La autorregulación puede identificarse con el uso de estrategias; algunos autores la identifican con el “funcionamiento ejecutor” de nuestra mente, Belmont Sternberg (1985) considera que es una pieza fundamental de la misma. Para entenderlo, baste pensar que la regulación eficaz de la actividad mental posiblemente sea la esencia misma del comportamiento inteligente” (Burón, 1991: 50).

Hablar de autorregulación es incluir la forma general y personalizada que signa el proceso de aprendizaje en los alumnos. Abarca las estrategias de cognición y comprensión para ejercer un control con base en la planeación, observación, evaluación y modificación de ellas. Lo anterior permite decir que la enseñanza y el aprendizaje tendrán que resignificarse hacia una comprensión más amplia e incluyente de los procesos educativos y los escenarios escolares dónde se actúa, para modificar sustancialmente los métodos de trabajo que miren, ahora, la forma en que el alumno asume, compromete, ejerce y modifica la adquisición de conocimientos. Desde esta perspectiva a la autorregulación, si bien es deseable que se actúe en forma colectiva, aún se le observa como un proceso personal que se manifiesta sobre los proyectos y acciones escolares, en el docente, en la oferta de materiales didácticos y en la misma dinámica del grupo escolar.

La capacidad autorreguladora en el alumno es un proceso mental complejo que se ubica por encima de la cognición y comprensión simples. Distingue al estudiante que ha reflexionado sobre la importancia e utilidad de los conocimientos y la forma en que los adquiere para planear y aplicar estrategias de aprendizaje renovadoras, creativas, personales, eficientes y eficaces; ha decidido aprender a aprender.

“Barry Zimmerman (2002) define la autorregulación como el proceso que usamos para activar y mantener nuestros pensamientos, conductas y emociones, para alcanzar nuestras metas. Cuando las metas implican aprendizaje, hablamos de un aprendizaje autorregulado. [...] Así, una meta de enseñanza debería ser liberar a los estudiantes de la necesidad de tener maestros, de manera que aquéllos continúen aprendiendo de forma independiente a lo largo de su vida. Para continuar aprendiendo por cuenta propia en el futuro las personas deben convertirse en aprendices (tener) autocontrol (y) cuentan con la capacidad y la voluntad para aprender (McCombs y Marzano, 1990 Murphy y Alexander, 2000). Los aprendices autorregulados transforman sus habilidades mentales, cualesquiera que éstas sean, en habilidades académicas” (Zimmerman, 2002 en Whoolfolk, 2006:478).

La problemática, para esta investigación, radicó en saber de los procesos metacognitivos, la forma de autorregulación en los alumnos, con el propósito de estudiarlos y establecer constantes que se puedan aprovechar y socializar en la enseñanza, así la suma de individualidades podría aportar a los ejercicios de enseñanza y de aprendizaje colectivos.



LAS “METAS” (MÁS ALLÁ)

Se ha llevado en este apartado de la investigación a los fundamentos teóricos de manera puntual para la comprensión de su utilidad. Por ello abordamos las “*metas*” a partir de la metacognición, que consideramos la principal, pues abarca a las otras, sin olvidar que todas ellas mantienen estrecha relación y unas sin las demás no podrían suceder; su interdependencia es lógica pues están inmersas en el mismo proceso inteligente del aprendizaje. Su división corresponde más a una función de estudio y comprensión así como, hay que decirlo, práctica.

Las diferentes «*metas*» que constituyen el término de metacognición son aludidas de manera prácticamente igual por los diversos autores versados en el tema, también coinciden en que no todas las «*metas*» deben ser consideradas en el total de los procesos cognitivos; es decir, que cada proceso de aprendizaje y, por supuesto cada alumno, atraen las «*metas*» que le son necesarias. Las «*metas*» se subdividen de la metacognición y se ubican como: metalectura, metaescritura, metamemoria, metaatención, metacomprensión, etcétera, “siendo la metacognición el conjunto de todas estas «*metas*»” (Burón,2002).

Con seguridad cada área de conocimiento y especialización tenderán a diseñar y establecer, con base en sus propios objetos de estudio, contenidos y procesos, las «*metas*» que les sean necesarias, por ejemplo en la FAD sería pertinente hablar de metadibujo o metafotografía, por citar algunas. Sin embargo, este trabajo será un quehacer colegiado basado en la observación profunda de lo que se enseña, lo que se debe enseñar y cómo enseñarlo, siempre basado en el principio de aprendizaje, más aún, de cómo aprenden y cómo debiesen aprender los alumnos de la institución.

Es importante mencionar que en este trabajo se ha hecho una disociación entre cognición y comprensión con sus respectivas «*metas*». Aunque muy similares en su estructura nocional, se han separado ya que la primera, diremos, abarca el proceso en el que es adquirida la información y los conocimientos; ve los procesos de apropiación que inicia con el mismo estímulo o energía que provocadora de la cognición que lleva a adquirir esa información o el mismo conocimiento, y la segunda está orientada a la forma en que lo ya adquirido es procesado e incorporado al ser del individuo; observa los procesos que se vierten sobre lo conseguido para ser apropiados o asimilados por

el alumno en dos discursos, por ejemplo, permite decir que ha comprendido el sentido que otorga el autor al texto o la obra, y el otro es lo comprendido y apropiado (del texto o la obra) por él mismo dentro de los márgenes de su natural red conceptual, experiencial y práctica y, que posteriormente, es referido con el propio lenguaje.

Se puede decir entonces que la cognición es primero que la comprensión y, si bien comparten procesos, se ha hecho esta divergencia para ampliar el hecho de que no basta con adquirir conocimientos (que en un momento dado pueden ser incluso memorísticos) sino que es necesario, en este nivel universitario y especializado de la FAD, el comprenderlos y apropiarlos para hacer uso de ellos de forma consciente, creativa, reflexiva, eficiente y eficaz.



“Ignorar no protege ni del sol”

Lauro Garfias Campos ©



LA METACOGNICIÓN

La metacognición, es un constructo en torno a las funciones mentales. Si bien nace de la psicología, se ha extendido a diversos campos como la educación. A la metacognición la relacionamos con las capacidades cognitivas (en el entendido del cómo adquirirlas) y con todos los actores y escenarios posible. El concepto, aún se debate y no es reconocido por los puristas del lenguaje.

«Está compuesto de “meta” y “cognición”, y ninguno de estos dos componentes tiene significado claro. Si al prefijo *meta* lo traducimos por “más allá” y la palabra *cognición* es considerada como sinónimo de “conocimiento”, metacognición significa “más allá del conocimiento” [...] Por otra parte la palabra “cognición” es ampliamente usada en la literatura psicológica actual con sentidos tan diversos que, con frecuencia, hay que deducir lo que significa del contexto en que la usa cada autor» (Burón, 2002:9-10).

Partimos del hecho de que todos poseemos las habilidades para aprender desde el momento mismo del nacimiento (incluso antes, aseguran algunos). Pero el término metacognitivo para este estudio solo incluye la referencia de los alumnos que pueden tejer procesos sobre los conocimientos propios y ajenos, incluyendo también aspectos de anticipación, emociones y sentimientos. Por lo que activar la metacognición deberá ser un aspecto personal ligado íntimamente a la educación. Hay quienes mencionan que la metacognición se lleva de manera inconsciente; otros autores aseguran que debe ser un proceso absolutamente consciente, este debate lo dejamos de lado para el presente estudio y retomamos el segundo postulado para trabajar, pues de otra forma se reconocería que la educación y, por ende la escuela, no serían objeto de estudio relacionado al tema.

Especialistas han definido este concepto, entre ellos Yael Abramovicz Rosenblatt, como la forma en la que las personas aprendemos a razonar y aplicar el pensamiento a la forma de actuar y aprender del entorno, para lo cual se utiliza la reflexión constante, a fin de asegurarse una buena ejecución de los deseos o pensamientos; para Sergio Barrón es la capacidad que poseemos de trascender y re-utilizar los conocimientos adquiridos y para Daniel Ocaña, se trata de un macroproceso que se caracteriza por una

capacidad de conciencia (controlada de forma voluntaria) que permite gestionar todos los procesos cognitivos, desde los simples a los complejos.¹⁶⁹

“La metacognición se refiere a la actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico; es conciencia y regulación del mundo interior, en oposición a las actividades centradas en la información proporcionada por el mundo exterior. El concepto de metacognición se atribuye a Flavell (1976)¹⁷⁰, quien lo interpreta como el Conocimiento y la Dirección del Pensamiento. Estos sistemas ejecutivos - Paris y Byrnes (1989) los denominan planificación, monitorización y evaluación- son parte de la actividad del pensamiento y se manifiestan citando cuando éste participa en tareas concretas” (Sanz, 2010:111- 112).

La cognición, que lleva al conocimiento se considera como los procesos que admiten y contienen actos de aprendizaje. Estos procesos pueden iniciar de manera autónoma y automática en los individuos, pero también pueden ser actos previstos y organizados.

“La cognición se refiere a cada uno de los *procesos* por los que se llega al conocimiento de las cosas, que son fundamentalmente: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, en juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento, y, frecuentemente, el lenguaje. Supone, por consiguiente, una doble significación: 1) captación o *representación* conceptual de los objetos, partiendo de la percepción de los mismo, y 2) *comprensión*, o explicación” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2001:269).

Permite transformar la información sensible que llega del exterior. Principia con el acopio de información parcializada como dato o datos significativos con suficiente fuerza para ser considerados codificados, almacenados y recuperados para ser expresados. Se espera desde esta postura que el alumno, al finalizar un proceso cognitivo, demuestre comportamientos adaptativos para ser observados, evaluados y calificados, es decir, se ubica al alumno (sujeto cognoscente) como un organismo capaz de procesar información para orientar su conducta¹⁷¹; la cognición es parte antecedente y esencial del proceso de conocimiento. La cognición antecede como categoría y principio teórico al concepto de metacognición.

169 <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion>. Enero de 2014, 12.00 hrs..

170 J., Flavell, psicólogo cognitivo, expresó que se trataba de la forma en la que se comprendían los procesos cognitivos y los resultados a los que una persona podía arribar a través de ellos.

171 Cuando se habla sobre el conocimiento que influye en la conducta se entiende que será un conocimiento edificador de la persona y de su influencia positiva en el marco de los estándares sociales. Ello no omite aceptar que este proceso también incluya conocimientos de orden destructivo, tanto del individuo como de la sociedad en la que está inscrito. Sin embargo, en el propósito de este trabajo se aprecia al conocimiento como una construcción positiva y enriquecedora personal y social.

“La metacognición ha sido definida como el conocimiento y regulación de la cognición. Jacobs y Paris (1987), la conceptualizan como un proceso ejecutivo que planifica y controla el pensamiento; la metacognición es el conocimiento consciente de la tarea, tema, pensamiento y control ejecutivo de los procesos cognitivos”. De acuerdo con Nicholson (1999), este concepto hace referencia al conocimiento de cómo trabaja la mente e implica la capacidad de reflexionar y controlar nuestros propios procesos cognitivos. Según Kirbi (1991), desde la lectura, la metacognición guía la selección y operatividad de las estrategias. Flavell (1976), empleó la palabra metacognición para denominar el conocimiento que los alumnos han elaborado acerca del aprendizaje o naturaleza del conocimiento (aprender a planificar, controlar el éxito, corregir errores, tomar conciencia de procesos inadecuados en la resolución de problemas, etc.), y la describió (1979), como conocimiento de: cómo se aprende; cuándo se comprende o no se comprende; cómo emplear la información disponible para lograr un objetivo; qué estrategias emplear para lograr un objetivo; aptitud para valorar las demandas de una tarea particular y evaluar el proceso antes y después de la ejecución.

Para Novak (2002) el aprendizaje del conocimiento es una forma de metacognición a través del cual “los alumnos/as adquieren y comprenden la naturaleza de los conceptos, formación de conceptos y los procesos de formación de conocimiento, considerándola, además, junto con el metaconocimiento, como instrumento que debe jugar un papel importante en facilitar la remediación de los errores conceptuales” (Escoriza, 2003:26-27).

En este marco el conocimiento como función psíquica-cognitiva, que incluye también las perspectivas sociológica y pedagógica, se ve como una compleja red (concepto) en las que intervienen aspectos biológicos (de orden genético), de adaptación (de orden social) y procesos lógico-formales (de orden educativo¹⁷²). Así el conocimiento se delinea como integral¹⁷³, que contiene el conocimiento declarativo que permanece en la memoria a largo plazo y que expresa el alumno como el saber <<qué>>. Este conocimiento abraza las dimensiones semánticas y temporales (conceptos ubicados en el tiempo), asimismo, el conocimiento integral incluye el conocimiento de orden procedimental expresado en habilidades motoras; saber «cómo».

Otro aspecto del conocimiento es el espacial; de vital importancia para los alumnos de la FAD y que se refiere al dominio de organizar y representar el entorno, otorgar preceptos visuales y la manipulación de objetos y, finalmente, el conocimiento social que se ocupa del conocimiento de uno mismo como ser social; de los otros; de las relaciones socialmente establecidas por los diversos grupos y las que parten de las organizaciones del poder con toda su normatividad; representa el saber <<quiénes>>. Así, el conocimiento se visualiza como “un tejido que contiene bordados” la capacidad de adaptación y de representación del alumno sobre sí mismo y sobre los demás; del medio ambiente social y natural, así como de todo un universo de saberes, abstracciones

172 En este sentido el conocimiento se aprecia como el conjunto de saberes que integran un campo específico y que son recogidos en el currículum escolar. El acceso al conocimiento es categorizado para establecer su dominio. (B. S. Bloom y R. Marzano).

173 Aspecto nocional que se incorpora a este estudio como una aportación que tendrá sentido al momento en que se interpreten los instrumentos aplicados.

y ficciones derivados de pasados y actuales paradigmas sociales. Este conocimiento es categorizado en campos de conocimiento y materias¹⁷⁴.

El conocimiento se construye, diseña y permea desde el poder depositado en las Instituciones públicas¹⁷⁵ que determina que su impartición es función de la Escuela¹⁷⁶, misma que observa cómo el alumno lo adquiere y lo demuestra; asume así el papel transformador de la persona, “organiza el tejido” y cuida que el alumno obtenga las competencias necesarias para la vida; sustituye en muchas ocasiones el papel de la familia y las capacidades autogestivas del conocimiento que pudiese tener el alumno.

Cuando el conocimiento esperado no se manifiesta o sucede de manera diferente a lo previsto, se suponen fallas en los procesos cognitivos (aprendizaje en el alumno) y/o de enseñanza (en los procesos escolares); consideradas de orden multifactorial imputables de manera relacionadora con: a) las capacidades del alumno con las habilidades del docente, b) la organización y gestión escolar interna de los planteles, c) los ambientes familiares, sociales y políticos y, d) con la planeación educativa institucional que, en diseños curriculares provisionales, experimenta con la población cada iniciativa. Todo este conjunto de factores determina el éxito o fracaso escolar, situación que trasciende a las habilidades y capacidades cognitivas del alumno. Por ello, en este estudio, la problemática planteada solamente observa lo correspondiente a la metacognición en él.

La cognición, que lleva al conocimiento, permite transformar, como se dijo, la información sensible que llega del exterior. Una postura propone la siguiente definición: procesos que implican la acción de conocer en un ejercicio de acopio de información significativa (identificación y apropiación), y codificada (interpretación y análisis) para ser almacenadas (reconocimiento y memoria) y, posteriormente recuperadas (reflexión) para ser expresada en lenguaje múltiple (discursos especializados y fundamentalmente personales).

Otra postura la observa de manera más reducida como el mecanismo complejo para adquirir información y conocimientos solamente; deja a la primera como parte de la comprensión. Ve al alumno como un organismo capaz de procesar (cognición) información para modificar su conducta; la cognición es parte fundamental del proceso de conocimiento; llevar la cognición al grado máximo de su proceso se puede denominar metacognición que se define como tener conocimiento del propio proceso de conocer. Hace referencia a la manera en que se conoce, es decir, a la forma de apropiación de información, conceptos y prácticas ligadas al aprendizaje¹⁷⁷, y es definida como tener conocimiento del propio proceso del conocer.

Si bien ello implica un principio epistemológico en el sentido amplio es necesario abordar, en concreto, el acto de conocer (que abarca al sujeto cognoscente, al objeto de conocimiento y al acto mismo que intermedia entre ambos) con independencia de la rica discusión histórica y de las escuelas de pensamiento filosófico y autorales en torno de ello, es decir, hablamos del conocimiento inherente y estrechamente ligado al aprendizaje (acto cognoscitivo).

174 Aspectos de organización socialmente establecidos para designar a un conocimiento o grupo de conocimientos y prácticas en un área o campo de estudio específico para su enseñanza.

175 Visión acuñada en la perspectiva crítica, sin embargo, el conocimiento puede ocurrir de manera individual, en comunidades o situaciones alejadas del marco Institucional.

176 A la *Escuela* se le considera como la Institución social encargada de organizar e impartir conocimientos; asignar calificaciones y otorgar certificaciones a través de la SEP. En México es obligatoria y gratuita hasta el nivel medio, asimismo se consideran Instituciones educativas a la UNAM, el IPN, la UAM y el sistema de educación privada.

177 El aprendizaje es uno de los puntos nodales en este estudio por lo que se verá más adelante.

Una perspectiva de análisis que permite visualizar al alumno (individuo cognoscente) capaz de saber las operaciones mentales que lleva a cabo en dicho proceso y, a la vez, estar en el entendido que hay estrategias para conocer, y saber cómo utilizarlas para mejorar las operaciones y procesos que se juegan en el suceso del aprendizaje.

El término metacognición, en acuerdos tácitos de la literatura especializada, es aceptado como la noción que hace referencia a este nuevo campo de investigación educativa. Supera las discusiones de su significado esencial que denota lo mismo: conocimiento o cognición pues, la metacognición se establece como tener conocimiento y dominio de las operaciones cognitivas u operaciones mentales: “qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan / interfieren en su operatividad” (Burón, 2011:8)

El alumno puede aprender con éxito sin referir los pasos que llevó a cabo, es decir, aprendió eficientemente; sin embargo, para que este conocimiento sea eficaz, desde la construcción metacognitiva, debe apropiarse y ser consciente de los pasos que realizó; comprender las diferencias entre ellos, tener claridad entre, por ejemplo, lo que es saber y lo que no es saber; entre lo que es un aprendizaje memorístico mecánico frente a la comprensión; si es así, entonces se puede hablar de metacognición (Carrasco,1997).

Si consideramos a la metacognición como la conciencia que se tiene sobre los recursos cognitivos y la correlación de ellos con la tarea que se va a realizar, entonces, el alumno que se concentra en una situación de aprendizaje y es sabedor de los procesos mentales que está ocupando, además de ser capaz de prever y dimensionar el problema de aprendizaje que enfrenta, tiene que activar su capacidad autorreguladora que le permita, además, identificar y operar estrategias para acceder a la comprensión profunda y, en un momento dado, tener la capacidad para remediar situaciones deficitarias asociadas al proceso cognitivo; poder determinar qué estrategias son más pertinentes suministrar. El caso es que pueda reconocer y decidir actuar en pro de su mismo proceso de aprendizaje.

Por ello retomamos a Favell que acuña el término y define la metacondición como “conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos” (Peronard,1997:256). Así aceptamos que la metacognición es la evaluación activa, la regulación y a la organización de estos procesos para conseguir una finalidad y un objetivo concreto.

Mar Mateos (2001) la define como “el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva”. Por tanto la metacognición (y autorregulación) debe establecerse como un conocimiento declarativo (personal organizado), “en tanto que se puede describir o declarar lo que uno sabe sobre sus propios procesos o productos de conocimiento” (Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. 2002:247-248)

Cuando un alumno domina este proceso se le conoce como un conocimiento declarativo, es decir, que el alumno reconoce y expone su forma de conocer y esto, según Díaz Barriga (2002), incluye la autorregulación. La metacognición es un proceso mental con distintas fases de proceso.

“[...] cuyo objetivo es o bien una actividad cognitiva, o un conjunto de actividades cognitivas que un individuo acaba de realizar o está realizando, o bien un producto mental de dichas actividades cognitivas. La metacognición puede dar lugar a un juicio (en general no explicitado) sobre la bondad de dichas actividades mentales o de su producto, y a veces a una decisión de modificar la actividad cognitiva, su producto o la misma situación que la ha suscitado” (Jorba, 1996: 134).

La metacognición, vista como la comprensión¹⁷⁸ y el aprovechamiento del entramado utilizado para que suceda el aprendizaje de un conocimiento; que permite saber y tener control del proceso cognitivo desde una perspectiva crítica y edificante, es un concepto de operación educativa más cercano al ámbito escolar que a otros ambientes sociales y el uso de técnicas y tecnologías, aunque no se deben considerar, en forma alguna, excluidos sino complementarios.

Escoriza (2003:26) dice que Koch (2001) asegura que “la metacognición es importante en la comprensión, porque los alumnos/as se ven impelidos a pensar un mejor conocimiento acerca de la manera más efectiva para comprenderlo y les ayuda, además a reflexionar sobre lo que han aprendido o sobre los errores que han cometido”.

De esta manera el alumno tiene claridad sobre los objetivos que desea conseguir o los problemas que necesita atender con base en los procesos cognitivos mentales, es decir, el qué. Asimismo, tiene claridad de las tácticas (estrategias de aprendizaje) que pone en acción para lograr los objetivos; el cómo.

En esta dinámica de aprendizaje cabe la posibilidad de abrir un espacio para abordar miradas sobre sí mismo, poderse observar para hacer un alto y reflexionar si las estrategias de acción han sido las convenientes. Así los alumnos, de forma crítica e inteligente, pueden identificar sus avances y aprovechamiento para poder evaluar y establecer si las estrategias empleadas funcionan, en caso contrario poder precisar y hacer ajustes o cambios importantes. La posibilidad de acción y decisión sobre el aprendizaje se denomina autorregulación¹⁷⁹.

Es, por tanto, decisiones y acciones inteligentes y reflexivas de nivel superior que rebasan las expectativas de los viejos paradigmas educativos para responder a una sociedad de grandes entramados sociales de comunicación pero de urgente privatización de la personalidad. El alumno que está inserto en ambientes de complejos y auténticos intercambios tiende a clonar y actuar modelos impuestos pero, al ser la metacognición y la autorregulación procesos inteligentes a los que puede acceder, obtiene la posibilidad de navegar de manera autónoma y perfectamente diferenciada con mayores posibilidades de desarrollo, distinción fundamental y mejores márgenes de oportunidades que el resto de sus compañeros.

178 “La comprensión requiere elaborar en nuestra mente una representación paralela o semejante al contenido del texto” (Burón 2002: 113) Esta noción se verá con mayor profundidad en el apartado de metacompreensión.

179 Como el saber qué estrategias de aprendizaje se pueden aplicar en determinados momentos y situaciones para optimizar el proceso.

Desde esta perspectiva se da más valor a los procesos realizados para lograr un conocimiento, visto como contenido, en un programa escolar. La metacognición observa los procesos y da más peso a ellos que a los resultados¹⁸⁰; enfatiza que no es posible aprender los contenidos de una materia si no son utilizadas las estrategias necesarias para aprenderlos. Para el alumno la metacognición es la posibilidad de poder discernir y hacer propicias las operaciones mentales que pone en práctica ante una situación de aprendizaje. Clarifica el: qué son dichas operaciones; cómo se están realizando, cuándo hay que elegir entre una u otra, qué factores ayudan o qué causas interfieren en su eficacia, entre otras, que puedan definir la eficiencia y eficacia de lo aprendido.

Por ello el docente debe reconocer que la enseñanza es solo una parte del proceso de aprendizaje y que, en muchas ocasiones, en vez de ser complementarios se opone a éste. La perspectiva metacognitiva y la autorregulación, para el docente, le permite comprender las operaciones que realizan los alumnos frente al aprendizaje; reconocer la existencia de una estructura subyacente que define el éxito o fracaso de este proceso y que, mientras el alumno se involucre en ello, la construcción de su esquema cognitivo tendrá mayores oportunidades de inclusión en el núcleo central, arraigo y representación formal de lo aprendido que lleva a una exitosa comprensión para hacer de ello un aprendizaje significativo. De hecho se dice que el paradigma educativo “aprender a aprender” contiene aspectos metacognitivos fundamentales donde el alumno cobra significativa independencia y responsabilidad sobre sus aprendizajes (Delors,1997)¹⁸¹.

La metacognición pone en alerta al docente y le obliga a dimensionar la práctica de la enseñanza depositada en los viejos compendios educativos. Le ofrece una oportunidad para desvelar cuáles son las estrategias más recurrentes y exitosas utilizadas por los alumnos para aprender, con base en estas reflexiones podrá diseñar mejores actividades y materiales didácticos apegados al ejercicio de la inteligencia y la práctica significativa en el alumno. La tendencia de la enseñanza que se basa en la observación de los procesos metacognitivos, en vez de solicitar al alumno seguir instrucciones para identificar, comprender o resumir conocimientos impartidos con anterioridad, apuesta su renovada acción en atender la forma en que aprende el alumno, es decir enseñar a aprender a aprender¹⁸²; esta estrategia es una innovación en el rediseño de la enseñanza. Estas forma de aprender no siempre están en los márgenes de la conciencia, incluso, se dicen permanecen subyacentes.

180 Como recuento de la metacognición los pasos pueden ser: Planificación (buscar el propósito de la cognición), la observación (control de los procesos), la evaluación (valoración de los resultados de los procesos), y modificación (operar los cambios en los procesos aplicados).

181 En la teoría de las Representaciones Sociales se considera que un conocimiento, entre más significativo y mejor procesado permanecerá más tiempo en la memoria; ha penetrado en el núcleo central. Los conocimientos superficiales o de menos peso e importancia quedan en los círculos periféricos del núcleo central de la representación y son propensos de ser reciclados y olvidados rápidamente.

182 El concepto de *aprender a aprender* (y de aprender a desaprender) no es nuevo, sin embargo en fechas recientes se retomó como una de las dimensiones del paradigma *aprender a conocer* que, con los paradigmas: *aprender a ser*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser* conforman la iniciativa emprendida por la UNESCO, donde Jaques Delors, comisionado, destaca el papel que tiene la educación en un “mundo complejo y en perpetua agitación [...] para poder navegar en él”. Para mayor referencia consultar en: Delors, J., (1997) La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO, México: Ediciones UNESCO.

“Debido a que algún conocimiento metacognitivo y actividad de autorregulación no son muy accesibles a la conciencia, muchos investigadores puede sentirse eventualmente inclinados a incluir procesos que no son conscientes y quizás ni siquiera incluso accesibles a la conciencia como formas de metacognición o como fenómenos metacognitivos” (Flavell, 1987, en: La Casa, P. y Herranz, P., 1995:32).

Si bien los fundamentos de la metacognición abarcan generalidades, es importante acotar la edad del alumno, ciclo y especialidad educativa a la que se enfrenta, con el objetivo de establecer un marco de comprensión y expectativas posibles¹⁸³ sobre las <<metas>> que podrían exponerse, es decir, se debe hacer un estudio especializado que delinee las características del alumno, el currículo escolar y los quehaceres docentes para identificar las acciones metacognitivas en el alumno frente a los propósitos de la institución y las competencias de los docentes. Si consideramos todos estos argumentos también se puede hablar de metaignorancia, que define la capacidad del alumno para identificar su posición deficitaria ante el conocimiento, considerarse expuesto ante la situación e inerte por la carencia de saberes y prácticas necesarias, que se materializan en resistencias y barreras frente a sí mismo, al docente, la institución y la sociedad misma.

La metacognición, como objeto de estudio y no solo guía conceptual, es más que la descripción de un fenómeno complejo de aprendizaje; es una corriente de investigación que permite afirmar “que el estudio de la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología por penetrar en la mente del estudiante; mientras realiza tareas escolares o trata de aprender, para ver qué hace y cómo trabaja mentalmente” (Burón, 2002:7).

183 Este marco de comprensión de expectativas es un espacio necesario para el investigador quién, en un principio, solamente podrá hacer suposiciones sobre las «metas» con el propósito de iniciar el proceso de indagación con una base aproximada y depositada en generalidades; un punto de partida estable. La secuencia metodológica del siguiente capítulo, que abarca la indagación y aplicación de instrumentos, recogida de datos e interpretación permitió al investigador ratificar los supuestos o desestimarlos así como, y principalmente, identificar y establecer las «metas» encontradas y atribuibles al grupo estudiado de alumnos.

TABLA 3
APROXIMACIONES A LA METACOGNICIÓN

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METACOGNICIÓN	
Primer aspecto de la cognición Aproximación al objeto de estudio	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>La cognición es un proceso complejo que lleva a la comprensión de las cosas y al conocimiento a partir de transformar la información, por lo que debe estructurarse con acciones concretas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en acción los sentidos. • Visualizar los pasos mentales. • Transformar la información sensible. • Acopio de información parcializada como dato o datos significativos. con suficiente fuerza para ser considerados. • Procesos de: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y apropiación. • Codificación, interpretación y análisis. • Reconocimiento y memoria. • Recuperación y reflexión. • Apropiación. • Expresión. • Elaboración de discursos. • Valoración • Evaluación.
Segundo aspecto de la cognición Lo cognoscente / el conocedor	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>El objeto o el fenómeno a conocer debe ser, precisamente objeto de conocimiento a partir de una problematización o propósito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El objeto de conocimiento debe ser sometido a una valoración que conjunte interés por conocer y que el objeto sea cognosciblemente posible al alumno. • Se ubica al alumno como un organismo capaz de procesar (cognición) información para reorientar su conducta. • Estudiar las características posibles del objeto o fenómeno a conocer. • Ponderar la participación de él o los indagadores – investigadores. • Calcular riesgos y posibilidades de relación con el objeto de conocimiento. • Definir las acciones • Prever los recursos

Continúa...

TABLA 3 METACOGNICIÓN

Tercer aspecto de la cognición El proceso	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Como proceso formal la cognición debe seguir reglas o diseñar su propia metodología.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con los propósitos de la cognición. • Contar con los instrumentos y equipos adecuados. • Acceder al campo, al objeto o al fenómeno de conocimiento. • Aplicación de los instrumentos • Operar las acciones <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de identificación y apropiación. • Proceso de codificación, interpretación y análisis. • Proceso reconocimiento y memoria. • Proceso de recuperación y reflexión. • Proceso de apropiación. • Proceso de expresión. • Proceso de elaboración de discursos. • Proceso de valoración. • Recogida de datos. • Derivar los datos de la cognición en los instrumentos y formatos de interpretación

Continúa...

TABLA 3 METACOGNICIÓN

Metacognición	
La cognición es una capacidad que crea conciencia y genera conocimiento real, cuando este proceso es exitoso se piensa en una acción metacognitiva	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>La metacognición se puede decir que es la “meta” central, pues abarca todos los procesos involucrados en las otras, por lo que requiere de especial cuidado. Todas las “metas” son fenómenos multifactoriales que conforman una sola unidad funcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el propósito de la cognición. • Comprender la importancia de la cognición en la investigación a realizar. • Comprender la trascendencia de la investigación. • Planear con base en la metodología cuantitativa o cualitativa el proceso de la cognición. • Dominar las diferentes acciones, técnicas y herramientas de la cognición. • Identificar las facultades y habilidades que se requieren en el alumno cognoscente. • Operar la cognición. • Saber que entre más eficiente y efectiva se la cognición mayores relaciones se establecerán con el objeto, hecho o fenómeno de conocimiento. • Considerar que a mayor profundidad y calidad de la cognición, mejores serán los conocimientos obtenidos y la comprensión de la realidad. • Conocer si el proceso cognitivo cumplió con su objetivo y con el propósito de la indagación y la investigación. • Evaluar paso a paso el proceso. • Identificar las fallas o las oportunidades de mejora cognitiva. • Redefinir el proceso, diseñar nuevos instrumentos. • Establecer un segundo momento de cognición si es necesario. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Operar la autorregulación. <ul style="list-style-type: none"> • Valorar. • Evaluar. • Reflexionar. • Operar el cambio.
<p>Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos</p>	

LA METACOMPRENSIÓN

La comprensión¹⁸⁴ es un proceso mental en el que asumimos, y damos por hecho, el haber entendido¹⁸⁵ «un algo» (acción / concepto) o «al objeto» (materia / sustancia) cuando uno de ellos, o ambos, fueron propósito de conocimiento y sometidos al escrutinio de los sentidos, las emociones y la razón.

Se dice que existe comprensión¹⁸⁶ cuando son referidas con exactitud las cualidades o «notas» que son inherentes del objeto, es decir, cuando se va más allá de la identificación y descripción (exteriorización) y se puede asegurar que se llegó a la aprehensión de la esencia (psique)¹⁸⁷ del mismo, en otras palabras, es la forma de enunciar y expresar cómo se ha entendido la realidad del objeto y el conocimiento que se tiene de éste después de activar el mecanismo del aprendizaje significativo; se comprende algo que se ha interiorizado, relacionado, experimentado e, incluso, arraigado .

“El término «comprender» deriva del latín cum, «con» y *prehendere*, «tomar». El significado etimológico es por tanto «tomar unido», con «con – tener» (Tuffane-

184 La *comprensión* en términos filosóficos se define como el “conjunto de notas que constituyen un «concepto». [...] actividad psíquica por la cual tiene lugar la orientación y estructuración de los datos psíquicos [...] en el doble plano de la realidad subjetiva y objetiva. (En el terreo de la didáctica es el:) Proceso por el cual el individuo conoce lo que se le comunica” Sánchez, S. (2001). Para los fines de este trabajo, sin pretender reducir el término, a la *comprensión* se le abordó como un elemento más de la actividad metacognitiva en los alumnos.

185 Con base en lo anterior se plantea la *comprensión* consustancial a la *explicación* y, la primera, se aplica para abordar las ciencias del espíritu, culturales, sociales y humanas, mientras que la *explicación* se asocia al estudio de las ciencias naturales. La *comprensión* también se maneja como el conocimiento total de algo, mientras que la *explicación* puede representar solamente una parte del conocimiento de ese algo, es decir, sólo una parcialidad o un conocimiento superficial que, si bien no excluye a la *comprensión* auténtica, no considera el conocimiento total. Se maneja de manera general que *comprender* es sinónimo de *entender*, pero el acto de *comprender* es más sucinto y general que el acto de *entender* que mira al objeto de estudio desde una perspectiva analítica. Para este trabajo se considera la *comprensión* como la noción a desarrollar por lo que, el *entendimiento* y la *explicación* se ven como procesos y objetivo de la *comprensión*. Del alemán: comprensión (*Verstehen*) y explicación (*Erklärung*).

186 En psicoanálisis se le denomina «función significativa».

187 “Lo psíquico [...] posee una forma distinta de la natural [...] la vida psíquica se resiste a toda aprehensión que no apunte al sentido de sus manifestaciones, de su propia estructura [...] se convierte, pues, [...] en un procedimiento más amplio, en una hermenéutica encaminada a la interpretación de las estructuras objetivas en cuanto a expresiones de la vida psíquica” Diccionario de Filosofía. (1994). Psíquico. pp.602. A partir de ello se puede decir que, para comprender al objeto se le debe atender en sus dimensiones física y psíquica y, cada una de ellas, requerirá de diferentes estrategias y acciones.

lli,2010:21). Entendemos a la comprensión como parte fundamental del aprendizaje que lleva al conocimiento profundo de las cosas o ideas. Por lo que hablar de comprensión es referirse a la estructuración del conocimiento de algo, sin embargo, la comprensión por estar ligada a la interpretación, propiamente a la hermenéutica, requiere de un espacio de estudio para ubicar su lugar en el acto de conocimiento.

“La comprensión y el conocimiento no son adquisiciones pasivas sino que requieren de un esfuerzo constructivo”. “El significado que hay que comprender es un objeto dinámico y el resultado de un proceso, por lo que el primer objetivo es estimular un acercamiento activo, independientemente de cuál sea el nivel de reconstrucción textual” (Tuffanelli, 2010: 27-57)

Existen procesos de aprendizaje que no requieren el conjunto de operaciones mentales, basta, por ejemplo, con la memorización sin embargo para ser coronado cualquier método de aprendizaje superior es necesario apelar a la comprensión como criterio evaluativo. De esta forma queda la comprensión como actividad superior que permite al cognoscente incluir estructuras interpretativas y perspectivas personales sobre el objeto de estudio para lograr un conocimiento general, incluyente y significativo. De esta forma la comprensión es más compleja que la cognición, sin embargo, para los fines de esta investigación la comprensión se ha incluido como parte del proceso cognitivo. Solo cuando se tiene consciencia de la finalidad del estudio y se le otorga importancia a los procesos con la posibilidad de complementarlos o cambiarlos por procesos autorregulados es que se puede apreciar el concepto de metacompreensión; de esta forma la cognición y la comprensión quedan incluidas en este último concepto. “La metacompreensión implica conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada” (Carrasco, 2004:52). Por ejemplo, en los procesos de lectura Burón (1993) dice que la

“metacompreensión implica tres pasos: a) conocimiento del objetivo: saber qué se busca. La idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee [...]. b) autoobservación del proceso, que implica observar si la acción que se está realizando conduce al objetivo y/o si es la más adecuada para conseguirlo. c) autocontrol o autorregulación, que se refiere a las medidas correctas (dirigir, modificar, corregir...) que se toman según se va progresando en la lectura, determinando las estrategias a utilizar” (Burón, J.,1993 en: Carrasco, 2004:52).

Para el docente la metacompreensión en los alumnos “es que comprendan y sepan hacer uso de lo que estudian, la opción es hacer preguntas que exijan la elaboración personal y la comprensión por parte de los alumnos” (Carrasco, 2004:53). Para comprender se requiere plantear objetivos de aprendizaje, operar los recursos mentales necesarios, poseer un bagaje aceptable de nociones y supuestos, realizar el acopio de datos útiles y accesibles, visualizar lo que llega con todo el andamiaje y extensa red de conocimientos, recuerdos, vivencias e intereses para poder establecer una forma de

interpretación¹⁸⁸; operar y expresar la comprensión en discursos propios y apropiados, valorar lo comprendido para generar una respuesta con explicaciones dirigidas, en ocasiones, a una justificación o la falta de ésta. Por lo que la metacomprensión alude al conocimiento de propósitos personales, la propia habilidad y a la actividad mental (capacidad) en la acción de comprender y, en su momento, saber con precisión, no creer, que se ha comprendido.

Es decir, “implica conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa o juzga la comprensión alcanzada” (Burón, 2002, 43). Hablamos, por lo tanto, de un método o forma de comprender en el alumno ya que, sin la comprensión, no hay aprendizaje significativo. Hay que decir que la posibilidad de comprender se encuentra en varios aspectos. El primero está determinado por el objeto de conocimiento (texto, obra de arte, noción o cualquier estructura de conocimiento expuesta) que tiene el propio discurso otorgado por el autor y que espera que sea comprendido en los términos en que fue creado.

El otro aspecto está determinado por el que busca comprender (comprendiente – cognoscente), y está dividido entre los conocimientos y técnicas que el alumno posee ubicados en las propias estructuras cognitivas básicas que le permitirán acceder a otras más complejas¹⁸⁹; así como con base en las experiencias y la concepción del mundo (posición general) que tenga. Con la suma de las dos – objeto de comprensión y comprendiente –, la representación del contenido del objeto será acomodado y asimilado en los términos que la comprensión exige, por lo que, en toda comprensión, según Burón (2002), siempre habrá un matiz personal o subjetivo. Lo anterior permite decir que la persona que «ha comprendido», además del conocimiento adquirido puede desarrollar y expresar emociones, sentimientos de afinidad y realizar acciones empáticas hacia éste. Puede así interpretar, expresar, relativizar e incluso modificar lo comprendido y llevarlo a la distorsión, que será a final de cuentas visto como incomprensión.

Es importante mencionar que el proceso de comprensión también está ligado a la apertura que el alumno manifiesta sobre prejuicios vertidos en un conocimiento; a los recursos educativos que ha adquirido y posee con eficiencia, y en sus capacidades orgánicas, mismas que se pueden suponer en dos niveles: las óptimas derivadas de un buen estado de salud y plenitud y las que pueden disminuir la capacidad comprensiva, es decir, alguna deficiencia mental. En artes el proceso de la comprensión cobra relevancia pues está ligado al principio de «libre interpretación» por lo que, con base en los aspectos descritos, el alumno puede asumir la comprensión del objeto alejada quizá de la perspectiva del artista. Sin embargo, para el diseñador, la comprensión cobra especial relevancia cuando se expresa lo más cercano posible al origen del comunicado¹⁹⁰

La metacomprensión se da cuando el alumno sabe lo que es comprender y cuándo está sucediendo la comprensión al distinguirla de las diversas operaciones mentales

188 En este punto, de interpretación, se debe tener claro qué es lo que se busca conocer para plantearse las preguntas adecuadas, diseñar las estrategias e instrumentos de recogida de datos, su clasificación y transformación en datos útiles y/o conocimientos que permitan, al estudiante, saber que ha comprendido.

189 Piaget habla de que el comprender un “texto es asimilar su contenido a nuestros esquemas” (Burón, J., 2002:45).

190 Uno de los mitos que se juegan en la FAD es considerar a la «libre interpretación» como acto suficiente, por parte del espectador, para decir que ha comprendido la obra de arte. Si bien «la libre interpretación» se puede pensar como parte de la comprensión, no implica, en términos formales, que se tiene el conocimiento total de la obra y que solamente se está expresando la postura personal de opinión que no refleja, en muchas ocasiones, ni el contenido en su discurso elemental, por lo que se puede hablar de un acto de comprensión parcial que representa un conocimiento relativo, no real.

que intervienen en el aprendizaje como la memorización, la repetición, el enunciado de conceptos, el fenómeno de la imaginación o el razonamiento simple. Otro aspecto es el dominio de las estrategias y maniobras mentales que debe utilizar así como el momento de aplicarlas. Estar alerta si estas acciones son las idóneas o debe reforzarlas o cambiarlas. Finalmente evaluar los resultados y dar por concluido el esfuerzo o, si es necesario regular la comprensión (revisar estrategias y acciones; cambiarlas o rediseñarlas) para continuar o iniciar de nuevo el ciclo.

Se dice que hay comprensión en el momento que el alumno expresa, en discursos apropiados, la integridad de la naturaleza del objeto o idea de conocimiento, asimismo cuando es capaz de expresarlo con discursos personales. También ha comprendido si aplica o utiliza el conocimiento de forma conveniente y si lo debate críticamente, transforma creativamente y lo hace crecer.

TABLA 4
APROXIMACIONES A LA METACOMPRENSIÓN

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METACOMPRENSIÓN	
Primer momento de la comprensión Aproximación a la comprensión; inicia el proceso	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
La comprensión es parte del proceso del aprendizaje por lo que debe entenderse y orientarse en los términos de un proceso formal y personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito de la comprensión. • Identificar si se actuará sobre los aspectos físicos y/o los conceptuales del objeto. • Identificar el propósito de la tarea o construir el propio objetivo de comprensión. • Identificar las operaciones mentales que se requieren y saber si se cuenta con ellas. • Establecer metas de cantidad, profundidad y de tiempo.

Continúa...

TABLA 4 METACOMPRESIÓN

Segundo momento de la comprensión Cognición, conocimiento y comprensión	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
La comprensión como proceso requiere de pasos a seguir.	<ul style="list-style-type: none"> • Captar la estructura del objeto. • Recuperar datos y saberes. • Acopiar nuevos datos y bases. • Poner en acción las diversas capacidades mentales. • Procesar la información al relacionarla con los conocimientos, vivencias, fantasías y propósitos. • Integrar la información nueva con la estructura de saberes propios. • Conectar y/o relacionar la información recibida con la lógica del propio pensamiento. • Generar nuevos esquemas y teorías. • Estructurar ejemplos y argumentos personales distintos pero explicativos. • Explicar con propias palabras lo comprendido • Formular ejemplos distintos a favor y en contra. • Relacionar lo comprendido con el contexto. • Ubicar el objeto en circunstancias o lugares distintos. • Relacionar el objeto con otras ideas o hechos. • Dar aplicación de otra forma. • Prever consecuencias de su presencia o de su ausencia. • Enunciar el similar o el opuesto en discursos comparativos. • Sacar deducciones personales. • Concretar consistencias o inconsistencias del objeto. • Formar y expresar, en términos correctos y comprensibles, una visión global coherente del contenido del objeto comprendido.
Tercer momento de la comprensión La valoración y evaluación	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Para saber el grado, eficiencia y eficacia del proceso de comprensión se deben conocer los resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer parámetros de evaluación; alcance mínimo y máximo. • Diseñar y aplicar los instrumentos. • Analizar y reconocer los alcances. • Considerar las estrategias y acciones utilizadas. • Verificar lo comprendido. • Recibir la gratificación si es el caso.

Continúa...

TABLA 4 METACOMPRESIÓN

Metacomprensión	
Observar los contenidos, observar entre los contenidos, observar más allá de los contenidos	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Como fenómeno la comprensión requiere de un proceso eficiente que permita modificarse con base en la experiencia adquirida y de un proceso e regulación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el significado del objeto de conocimiento (relevancia y trascendencia). • Comprensión de las diferentes operaciones mentales que se llevan a cabo en el aprendizaje. Dominio de las necesarias (atención, asimilación, deducción, memorización, identificación, comparación, etcétera.) • Identificar las facultades y habilidades que se requieren y con las que se cuenta. • Identificar y utilizar las acciones mentales pertinentes al proceso. • Aceptar y operar la comprensión con base en procesos formales y personales. • Saber que entre más relaciones se establezcan más significativos serán los conocimientos adquiridos: <ul style="list-style-type: none"> • Nivel literal: comprender lo que dice explícitamente el objeto o el autor (esto es). • Nivel interpretativo: entender lo que el objeto, o el autor quiere decir al visualizar y materializar el significado implícito (qué quiere decir, qué significa). • Nivel conquistado: lo comprendido en relación (ejercicio comparativo) con la información y significados propios del objeto o del discurso del autor (qué tanto comprendí). • Nivel aplicado: alternar lo comprendido con los conocimientos propios; actuar en consecuencia (para qué me sirve). • Identificar las fallas del proceso. • Trabajar, durante el proceso de comprensión y después de la evaluación del proceso, la visión crítica del mismo. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Operar la autorregulación.
<p>Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos</p>	

COMPREENSIÓN Y METACOMPREENSIÓN	
Alta comprensión	Alta metacomprensión
Alumnos que saben	Están conscientes de lo que hacen (y saben)
Baja comprensión	Alta metacomprensión
Alumnos que no saben	Se da cuenta que no saben
Alta comprensión	Baja metacomprensión
Alumnos que saben	Piensan que no saben
Baja comprensión	Baja metacomprensión
Alumnos que no saben	Piensan que saben

Esquema tomado y modificado de Dávalos (2006:88)



“Hablar de autorregulación es incluir la forma general y personalizada que signa el proceso de aprendizaje en los alumnos”

Lauro Garfias Campos ©



LA METAATENCIÓN

Esta «meta» apunta a los procesos comprometidos en la importante acción de lo que es atender (aguzar los sentidos y la cognición orientándolos al aprendizaje). La atención es una función mental que permite el proceso de focalización y percepción en un ejercicio cognitivo de concentración que lleva a la conciencia de algo y permite dejar de lado otros estímulos. Con la atención el alumno es capaz de separar las energías (estímulos) que pueden operar en un momento de tiempo - espacio (campo) de forma simultánea; ¿a cuál prestará atención? La atención, en un primer instante, puede dirigirse a la fuerza del estímulo que provoca a los sentidos (sonido, olor, temperatura, interacción física, color, oscilación, onomatopeya, ruido y elemento sorpresa, entre otros), posteriormente, y rebasada la contingencia de la provocación física¹⁹¹, para que permanezca la atención se recurre al inventario de la memoria en donde, si el estímulo encuentra resonancia (grado de existencia, eco, voz y sentido), la atención podrá permanecer en el proceso sin disiparse, y enfocarse al hacer una liga entre lo que tiene el alumno en la memoria (conocimientos, datos, imágenes y sonidos, ente muchas cosas más) y lo que se pueda sustraer de ella para establecer conexiones en tiempo actual con aquello que provocó la atención y que da espacio para invertirle tiempo.

Beltrán (1995) considera que la meta – atención (así la escribe) ubica a la atención como objeto de conocimiento, es decir, es la revisión de los proceso cognitivos del proceso atencional. Asegura que muchos niños no tienen conocimiento sobre lo que es atender, y, diremos que esta situación permanece hasta niveles universitarios donde

191 Es natural pensar que la *atención* puede ligarse a estímulos que representen contingencias que ponen en peligro a la persona, y ésta actuará, en consecuencia, de forma inmediata e instintiva con recuperación de conocimientos y experiencias anteriores para ponerse a salvo; esta acción está muy por encima del “acto reflejo” llano ligado más al instinto que a la razón. Es muy importante recordar que el proceso de *atención* al que nos dirigimos es el que surge en ambientes de aprendizaje; entre la relación docente – discente, y entre las estrategias que el alumno sigue en su particular proceso de aprendizaje. Sin embargo, como se puede comprender, en ambos casos, la *atención* opera de manera muy similar, una de modo instantáneo y la otra con base en un transcurso más lento, lo que lleva a reflexionar que son procesos afines pues, en ambos casos, hacen referencia a la sobrevivencia. La primera puede ser de orden físico ante una amenaza “real” e inminente que pone en peligro la integridad, la estabilidad financiera o social e, incluso, la salud o la vida. En el segundo caso la *atención* también “salva” a la persona (alumno) de una amenaza “intangibles” (ignorancia) que puede poner en riesgo muchas cosas más que la propia vida, y se enfoca a horizontes prospectivos. En ambos casos la *atención* se ve como una cualidad demandada por el docente y necesaria para que ocurra el aprendizaje.

hay que estar llamando “a la atención” de manera constante¹⁹². Si hubiere comprensión y aprehensión de este concepto en los alumnos universitarios no se darían las múltiples distracciones (incluso inconscientes) sobre la cátedra. La atención para los alumnos es

“una tarea (que) no se produce, a veces, de forma automática, y exige, por ello, algún tipo de esfuerzo; o puede ignorar que la atención es limitada, o que en algunas ocasiones puede resultar afectada por factores como tu motivación, los niveles de ruido o de propia edad del sujeto. Este conocimiento de la atención es importante para las tareas de aprendizaje, ya que sin ese conocimiento difícilmente puede una persona realizar un esfuerzo activo y eficaz para atender a una tarea determinada” (Beltrán y Bueno, 1995:321).

Este esfuerzo por atender es una energía aplicada de manera consciente. Al tener sentido esta energía, que representa a la atención con el inventario almacenado en el cerebro (conocimientos, sensaciones, emociones, datos, estímulos o experiencias), el alumno podrá hacer predicciones sobre la ganancia final de este proceso. Con base en ello podrá decidir el tiempo de atención e incluso su profundidad¹⁹³. A la metaatención se le puede ver como un proceso complejo surgido de la atención interesada y aplicada a un propósito de aprendizaje que José Bernardo Carrasco la define como

“el conocimiento de los mecanismos mentales a ejercitar para concentrar la atención y controlar las distracciones. Estar atento implica: -Ser capaz de atender a los elementos exteriores. -Saber escoger el mejor de los procesos que nos conduce a un buen resultado. -Saber controlar, durante el proceso de realización, cuándo funciona bien y cuándo no se consigue el resultado buscado” (Carrasco, 2004:62).

La atención exige del alumno una energía mayor que la emanada de cualesquier acto de distracción. La atención debe obtener ese empuje en el nivel suficiente para mantenerse pues, en primera instancia, hay incidencia en los órganos receptores para estimularse, pero después requiere del cúmulo de conocimientos, experiencias y sensaciones arraigados y capacidades cognitivas para subsistir el tiempo que sea necesario en la escena; por lo que la atención tiene un foco, un tiempo y un campo¹⁹⁴. La atención representa al estímulo y su energía en un espacio que los hace consistentes entre lo

192 Hoy en día el docente tiene un fuerte contrincante para poder conservar la *atención* de los alumnos; no importa si su cátedra es interesante o no, ya que con quien compite es con un arsenal de dispositivos electrónicos que, lejos de aprovecharse como recursos aportativos para la clase, el alumno los utiliza para “chatear”, revisar su “facebook”, su “whatsapp” o consultar páginas lejanas del tema en cuestión. Parece ser una moda que no ha sido encausada a lo educativo.

193 En los procesos escolares se dice que el tiempo que se puede “retener” la *atención* de un alumno es muy breve, quizá de 5 a 7 minutos. Por lo que el docente constantemente cambia de estrategias para obtener y mantener la *atención* en los alumnos. Sin embargo, la mejor manera de obtener lo mejor de la *atención* es cuando lo que se expone es lo suficientemente motivante y ligado al inventario de recursos que tiene el alumno con relación a su vida e intereses.

194 Entendemos por *foco* a la capacidad de concentrarse en algo (intención e intención); tener nítida una idea, acción o sensación. Capacidad de abstraerse y dejar a posibles distractores afuera del campo de atención. Restar importancia a algo para depositarlo en otra cosa. Por *tiempo* comprendemos dos aspectos a) el intervalo que debe durar el acto de atender, y b) como época, es decir la capacidad de reconocer lo instantáneo de los sucesos en momentos actuales y reales; hacer una separación de hechos pasados en el tiempo y de prospectivas futuras que no han sucedido aún. Por *campo* se entiende como la definición del espacio (físico, emocional, intelectual) en el que suceden las acciones y se concretan los hechos.

que el alumno lleva “adentro” con lo que podría significar “lo nuevo”, entonces surge el interés¹⁹⁵ y cobra dimensión el proceso de atención que se mantiene estable por más tiempo hasta cerrar el círculo al obtener el nuevo conocimiento. Este proceso, cuando es reconocido por el alumno, obtiene suma importancia como un elemento fortificante y positivo; lo incorpora entonces a otro paso superior en el que la atención se reconoce como estrategia de aprendizaje y, de manera consciente y deliberada, el alumno, otorga la atención selectivamente como una deferencia y cortesía de carácter apreciativo hacia el interlocutor y/o estímulo de conocimiento que le demanda.

La atención es una capacidad altamente demandada pues no solamente simboliza el interés del alumno hacia el tópico, es además la representación de un comportamiento ceñido a las normas sociales de la educación familiar y de la escuela básica por lo que también se ve como un valor. Se le considera como un principio educativo que pone en posición de altura e igualdad al alumno con su docente al otorgarse mutuamente un lugar y sentido sobre lo que se está jugando en la comunicación. La atención es una acción de iguales; cuando una de las partes desatiende el proceso, o su contenido, se rompe el círculo y la posibilidad de éxito en los propósitos del acto.

Por lo que toda atención requiere de un esfuerzo para enfocarse, una exaltación para permanecer y un cambio de estímulo constante repentino creciente (motivación) o decreciente (desatención)¹⁹⁶ para obtener la dimensión de acto y hecho (se atiende o no se atiende). La atención no ha sido objeto de enseñanza enfocada, se relega a los aspectos educativos generados en el hogar o, en la escuela básica, pero de manera poco didáctica y efectiva. Se “enseña” a atender por medio de la coerción y el castigo, poco de manera razonada y significativa para el alumno; en el mejor de los casos se enseña a atender por medio del otorgamiento de premios.

“La mayoría de las personas hemos tenido que aprender a atender por nuestra cuenta, porque nadie nos lo ha enseñado. Atender consiste en seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás. Y la metaatención es el conocimiento de los mecanismos mentales que debemos poner en ejercicio para concentrar nuestra atención en un objetivo y controlar las distracciones. Lo que generalmente se llama «falta de atención» es más bien «dispersión de atención», (desatención) es decir, atender a todo sin centrarse en nada” . (Carrasco, 2004:54).

195 El interés se considera como la energía estable que es depositada, de manera consciente, en un objeto o actividad. Surge en torno a varias operaciones mentales como la atención con la que establece un vínculo cíclico donde uno lleva a la otra y viceversa, y se soporta en la trascendencia de factores orgánicos, sociales y culturales. Cuando el *interés* es sólido y constante (también puede decrecer) actúa como dinamizador que lleva hacia la acción y concreción de actividades o proyectos de mayor complejidad. El *interés*, como fenómeno, es observado por diversas disciplinas por lo que se han construido instrumentos para medirlo en diferentes escalas. En educación el *interés* se asume consolidado en el alumno cuando éste otorga valor e importancia a un objeto de conocimiento, mismo que redundo en el rendimiento escolar, que a su vez, le retribuye una ganancia expresada en conocimientos organizados alrededor de nociones fundamentales y posteriormente materializados en certificaciones. El *interés* debe ser un aspecto motivado permanente e inteligentemente por el docente, pero su construcción depende del alumno. “A medida que el sujeto (alumno) avanza en edad, suele hacerlo también en estabilidad (en torno a sus intereses). Una excesiva variación o fluctuación en los intereses, es considerada como una característica de inestabilidad”. Diccionario de pedagogía y psicología. (2002). *Interés*. pp. 183.

196 La *desatención* (estímulo decreciente) es multifactorial y puede deberse a factores de tipo orgánico como el cansancio, falta de energía, la salud en ese momento, a algunas atrofias cerebrales; por causas de exceso o incompreensión de los datos o estímulos planteados en el esquema; por desinterés debido a posiciones conceptuales; por aparición de estímulos paralelos o ruidos que la dividen, e incluso, por la sobrecapacidad del alumno que le permite *atender* múltiples asuntos y otorgarles el mismo peso, aunque a su interlocutor le perezca que es desatento porque no corresponde a lo que se le inquiere.

En el alumno la atención tiene diversos estratos¹⁹⁷ y se establece a partir de una serie de filtros que operan cognitivamente en una acción de aceptación o rechazo (atender para qué). La pertinencia de la información y la calidad de ella aseguran su porcentaje de atención después de que han sido seleccionados los estímulos con base en lo significativo (cognitivo y afectivo) o, al contrario por desconocimiento del estímulo (novedad) que produce energía suficiente para suscitar el interés. El juego de los afectos, las emociones, la capacidad de relación, el interés y la significancia de lo emitido son fuerzas que se conjugan para mantener la atención enfocada en tiempo suficiente y en un campo definido.

Asimismo se considera que la atención es una cuestión de madurez orgánica. Entre mayor edad tiene el individuo supone una atención más situada y enfocada pues la atención es proporcional a los actos de interés del mismo; de esta forma permanece atento la cantidad de tiempo suficiente hasta que logra satisfacer sus propósitos. Así la atención ocupa el espacio de tiempo en correspondencia al objeto que la alude por lo que permanece en pensamiento y acción en el individuo, en ocasiones, más de lo deseado hasta exceder los límites físicos y emocionales¹⁹⁸. En oposición, los individuos más jóvenes ligan su atención a la novedad y la curiosidad, por lo que la energía que provoca puede cesar o reorientarse en cualquier momento. Finalmente, diremos que la metaatención se dimensiona en tanto el alumno es capaz de identificar sus intereses, propósitos u objetivos con la fuerza o estímulo que los alude. Hace entonces un esfuerzo por reunirlos en una sola unidad por un tiempo suficiente para obtener nuevos conocimientos.

Si el alumno da la importancia que exige la atención en el concierto del conocimiento, y si identifica estos pasos y la cohesión de ellos en un acto de atención más elevado (construido), además de integrar estrategias¹⁹⁹ para mantener la energía estable que significa el atender, entonces se puede decir que es consciente de su metaatención. La metaatención es una parte importante de la metacognición, por lo que requerirá de estrategias para llevarse a cabo y, como suele suceder, la hay de orden general pero lo importante es observar aquellas ligadas a cada alumno cognoscente y, cuáles de ellas, se pueden identificar como similares en los procesos de aprendizaje en la artes y el diseño.

197 La atención según su amplitud puede clasificarse en <<concentrada>> y <<distribuida>>; <<central>> y <<periférica>>; marginal [...] Otras clasificaciones hablan de <<sostenida>>, <<oscilante>> u <<ocasional>> [...] <<activa>> o voluntaria y <<pasiva>> o involuntaria. Diccionario de Ciencias de la Educación (2001) Atención. pp. 147.

198 En el ejercicio cotidiano de clase en la FAD los docentes se quejan que tienen que recapturar constantemente la atención y aplicar estrategias de retención (impostar la voz, aludir, generar ruidos o chasquear los dedos, etcétera), estrategias mal vistas en el nivel universitario donde se supone que el docente cuenta con la atención absoluta de la clase.

199 Entre las estrategias están las de orden cognitivo: interactuar, hacer preguntas, dejar su pensamiento, tomar notas, intervenir, generar esquemas mentales, hacer repases y reflexiones posteriores. Las de orden administrativo: agendar citas, organizar los apuntes y notas, archivar y preparar posteriores presentaciones. Las de orden físico: ponerse de pie, mantener la mirada, asentir con la cabeza, entre otras.

TABLA 5
APROXIMACIONES A LA METAATENCIÓN

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METAATENCIÓN	
Primer aspecto de la atención La validez e intensidad del estímulo son correspondientes a la fuerza de atención	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>La atención es parte fundamental de la metacognición, por ello requiere de diversas acciones para captarse y enfocarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar si es un estímulo de atención emergente • Identificar la fuente generadora de energía • Identificar el tipo de estímulo provocado • Identificar si es un estímulo suficientemente fuerte (novedad – curiosidad) • Visualizar los órganos o sentidos que son afectados • Establecer el tiempo (época) y el espacio (lugar) • Establecer el tiempo (intervalo) • Decidir si se le va a aplicar energía de atención • Establecer un propósito de atención • Visualizar el rechazo • Decidir cuánto debe retenerse la atención • Prever los recursos • Actuar
Segundo aspecto de la atención Focalizar y retener	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>La atención es proporcional a la fuerza del estímulo por lo que requiere de un proceso específico para ser enfocada y retenida el tiempo necesario y hacer su efecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el lugar que ocupará la atención en el proceso comprometido • Valorar la atención, rechazo, pertinencia, ganancias • Acceder a los sistemas y métodos de atención • Elegir las técnicas adecuadas a la energía y el estímulo • Focalizar, percibir, concentrarse • Operar la memoria • Aplicar las estrategias • Retener, asimilar, interiorizar y hacer predicciones • Establecer el círculo de atención – dispersión (motivación – desatención) • Integrar los resultados de la atención a los procesos comprometido • Valorar el proceso atención con base en el logro del objetivo • Regular el proceso de atención

Continúa...

TABLA 5 METAATENCIÓN

Tercer aspecto de la atención Profundidad, tiempo y efectividad	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
La atención requiere de un espacio de reflexión para valorar el arraigo logrado y los efectos benéficos para el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el tiempo ocupado. • Reflexionar sobre el espacio ocupado. • Analizar los logros de la atención. • Cotejar la relación de la atención con lo aprendido. • Considerar nuevas estrategias o acciones para mejorar la atención.
Metaatención Observar las formas y los hechos, observar entre las formas y los hechos, observar más allá de las formas y los hechos.	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
La atención como proceso en sí, y como parte del proceso de aprendizaje requiere de una autorregulación para lograr el máximo beneficio.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el propósito de la atención. • Comprender la importancia de atender en el proceso que está inmerso. • Comprender la trascendencia de atender correctamente. • Reconocer las posibilidades y habilidades personales. • Dominar las diferentes acciones, técnicas y herramientas de la atención. • Operar la atención como estímulo directo y la que proviene de un proceso metodológico para un fin determinado. • Reconocer la fuerza, intensidad e importancia del estímulo frente a la atención. • Saber que entre más eficiente y efectiva es la atención, mayor aportación. • Considerar que a mayor profundidad y calidad de la observación, mejores serán los insumos que aporte. • Conocer si el proceso de atención cumplió con su objetivo. • Evaluar paso a paso el proceso. • Identificar las fallas o las oportunidades de mejora. • Redefinir el proceso, diseñar nuevas estrategias e instrumentos.

Continúa...

TABLA 5 METAATENCIÓN

	<ul style="list-style-type: none">• Establecer otras oportunidades de atención.• Reconocer las fallas del proceso• Saber con precisión cuándo se atiende y cuándo no; cuándo se pierde o se gana la atención y saber las causas• Reflexionar sobre:<ul style="list-style-type: none">• El proceso.• Las estrategias.• Las acciones.• La evaluación.• La pertinencia.• La necesidad de modificar.• La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos.• Operar la autorregulación.
Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos	



“El deseo por instruirse no es suficiente; es necesario abonar la tierra”

Lauro Garfias Campos ©



LA METAOBSERVACIÓN

La observación es la acción de fijar la energía (atención) de manera consciente en algo (estímulo), con el propósito de obtener conocimiento. Como avío, la observación es una de las herramientas principales para adquirir conocimiento. Desde la perspectiva científica es una noción y herramienta de la metodología²⁰⁰ de la investigación, que tiene como propósito enfocar²⁰¹ objetos y datos sensibles así como fenómenos y circunstancias; de esta forma se incluye a la observación en todas las ciencias naturales, sociales, humanidades y artes, no como un hecho de conocimiento sino como parte del proceso; va más allá de la atención. Es parte de la metaatención.

“Observar cualquier realidad como la social o la económica exige siempre marcar una diferencia: a un lado de la marca está lo observado directamente, al otro lo que no es objeto de una intención cognitiva”.(Rodríguez de Rivera, 2000:180).

De esta forma la observación se reconoce como actividad formal que permite obtener resultados y puede derivarse, entre otras cosas, de la experimentación y la inferencia por lo que, el producto de una observación debe rebasar, en datos, lo observado. Ello lleva a considerar que el observador debe sujetarse a reglas ya que adquiere una responsabilidad que debe superar el nivel de conjetura o simple opinión sobre lo observado. Existen diversos tipos de observación: la que mira hacia el interior del individuo (y que tiene determinados fines como la introspección o el conocimiento de sí mismo) y la que se enfoca en lo externo a él (observar lo que no es uno).

Asimismo está la observación directa (a simple vista y realizada por el propio investigador) y la indirecta que es llevada a cabo a través de aparatos tecnológicos o de grupos de personas (informantes de calidad) que apoyan al investigador al reportarle datos de lo observado en otros lugares. Ambos tipos de observación, a su vez, se encuentran en otras dos tesituras: la observación que no debe alternar, invadir o modi-

200 Se aplica la observación no solo a lo sensible de lo observado sino también a las variables y las variables independientes que le inquietan. En Aristóteles, la observación lleva una “idea de control y dirección [...] en griego significa «vigilar», lo cual se hace atentamente y con vistas a ciertos fines [...] quiere decir «prestar atención», «vigilar estrechamente», «guardar» Diccionario de Filosofía. (1994). Observar. pp: 2611-12)

201 Poner en foco, nítido y en el centro de la atención.

ficar al objeto de estudio y la observación que se especializa en atender los cambios que resultan de los experimentos y prácticas de variables, es decir, observa y a su vez propicia intervenciones en el objeto de estudio²⁰².

La observación debe realizarse con precisión y claridad con respecto a: el propósito u objetivo a observar, a las cualidades del objeto, y a los valores del fenómeno o el comportamiento de lo observado. Debe ser sistemática ya que busca acotar una gradualidad y complejidad los datos obtenidos y ser, en el momento en que concluya, objetiva y lo más exacta posible para poder validar datos, hacer comparaciones, obtener insumos de interpretación, reflexión, análisis y conclusiones. La forma de abordar el objeto de observación es con base en tres situaciones: cuando puede ser observado repetidamente; cuando es dinámico y variable en forma y contenido difícil de ser sistemáticamente observado y cuando sucede como evento único. Todo ello no omite, de ninguna forma, que el acto de observar pueda ser, libre, espontáneo y ocasional sin responder a un proyecto específico de investigación, siempre y cuando el observador tengan como fin el conocimiento formalizado por encima de la simple visión o la mirada curiosa y lo observado pueda ser observable.

La metaobservación es un constructo que ponemos a consideración en esta investigación y se define, con base en la “metas” trabajadas, como la facultad de llevar a cabo la observación de manera crítica.

“El proceso de comunicación que se realiza como observaciones mutuas de los comunicantes, pero centrado en un tema puede ser observado (metaobservación) como constatando él mismo las diferencias entre contenido, acción comunicativa, y entendimiento, mutuo (quizá no logrado, pero intentado). En esta metaobservación de otras observaciones, hablar de diferencia es hablar de relaciones lógicas”.(Rodríguez de Rivera, 2000:180).

La metaobservación es un proceso que apela a los transcurso lógicos del pensamiento y sucede cuando el alumno es capaz de identificar y asumir los propósitos de la observa-

202 Diversas técnicas son utilizadas en la observación formal y, en su caso, el uso o diseño de ellas dependerá del campo disciplinar y del objeto de estudio. Por ejemplo, la observación directa se puede apoyar en el registro anecdótico o de incidentes, listas de control, relación de escalas y rutas críticas, bitácora. En la observación indirecta se pueden usar los cuestionarios, encuestas, entrevistas y monitoreos a distancia. Las unidades de observación (base o acumulado de datos) deben ser expuestas con claridad, mensurabilidad y poder cotejarse con métodos de cuantificación y/o parámetros o criterios de comparación. Es posible que en el campo de las artes y el diseño la observación deba ser contenida en soportes adecuados, por ejemplo, bocetos en papel, registro en fotografía y video, secuencias de producción, álbumes y bitácoras. En la perspectiva de las artes y del diseño la observación es una de las habilidades fundamentales que debe tener el alumno y, aunque se le otorga un valor importante. En artes y diseño los procesos de observación pueden no ser conducidos solamente a registros exactos; también pueden orientarse en la transgresión de lo observado.

ción así como las cualidades del objeto o fenómeno observado y, con base en ello, siga o diseñe las estrategias metodológicas pertinentes para llevarla a cabo con eficacia y eficiencia. Durante el proceso deberá ser capaz de examinar cada componente y paso, para que, en el caso de ser necesario, regule su actuación y/o acciones para alcanzar el fin. La metaobservación no debe verse como causa aislada, es un instrumento formal que eslabona la cadena de acciones que opera la indagación e investigación, por lo que la metaobservación no se da por concluida hasta que se obtengan los resultados que permitan interpretar, reflexionar y obtener conclusiones o el producto esperado y, con base en ello, operar la autorregulación, es decir, la modificación consciente del proceso.

Un aspecto que se debe decir es que la metaobservación no debe dejar espacio a la subjetividad de lo observado; busca la objetividad.

“El objetivismo es, según Von Foerster (1991), la ilusión de que pueden realizarse observaciones sin un observador [...] El pensamiento sociológico (y educativo) se encuentra entonces constituyéndose como observación de observadores y observación de observaciones, resultando, en suma [...] como una clase de autoobservación social (observación de lo social por lo social, observación del individuo por el individuo) devenida en metaobservación (observación de observadores, observación de observaciones)” (Sierra, 2008:222).

Un proceso múltiple en donde todo debe ser observado con construcción de metaobservación. Esta acción deja espacio propicio para que el docente se convierta en investigador formal del fenómeno educativo, en el marco de la educación como investigación.

TABLA 6
APROXIMACIONES A LA METAOBSERVACIÓN

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METAOBSERVACIÓN	
Primer aspecto de la observación El propósito	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Cada proyecto de investigación debe tener un propósito. La observación es un proceso formal que es parte de un proyecto de investigación por lo que debe ajustarse al propósito de ésta.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el objetivo de la investigación. • Planear los métodos de observación. • Elegir las técnicas adecuadas de la investigación. • Construir los instrumentos. • Conseguir las herramientas. • Establecer el lugar que ocupará la observación en el cronograma. • Integrar los resultados de la observación a los proceso reflexivos. • Valorar el proceso de observación con base en el logro del objetivo de la investigación. • Regular el proceso de observación.

Continúa...

TABLA 6 METAOBSERVACIÓN

Segundo aspecto de la observación Lo observable	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Las aproximaciones al objeto de estudio deben ser consistentes para ponderar la pertinencia y validez del proceso de observación, por lo que el objeto o el fenómeno a observar debe ser posible observarlo con base en el propósito de la investigación y las posibilidades del investigador y del proceso mismo de observación .	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar las características posibles del objeto o fenómeno a observar. • Ponderar la participación de él o de los observadores. • Calcular riesgos y posibilidades de relación. • Definir las acciones. • Prever los recursos.
Tercer aspecto de la observación El proceso	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Como proceso formal la observación debe seguir reglas o diseñar su propia metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con los instrumentos de indagación y equipos adecuados. • En su caso capacitar a los informantes de calidad. • Acceder al campo, al objeto o al fenómeno con base en el plan. • Operar las acciones. • Aplicación de los instrumentos. • Recogida de datos con base en el cronograma. • Derivar los datos de observación en los instrumentos y formatos de interpretación

Continúa...

TABLA 6 META-OBSERVACIÓN

Metaobservación	
Observar las formas y los hechos; observar entre las formas y los hechos y observar más allá de las formas y los hechos.	
Estrategias	Acciones
<p>Como proceso, la observación requiere de un espacio de reflexión para valorar su eficiencia o suficiencia respecto a los propósitos de la investigación, con el fin de poder regularla y, en su caso, realizar las adecuaciones necesarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el propósito de la investigación. • Comprender la importancia de la observación en la investigación a realizar. Comprender la trascendencia de la investigación. • Planear con base en la metodología cuantitativa o cualitativa el proceso de observación en el cronograma. • Dominar las diferentes acciones, técnicas y herramientas de la observación. • Identificar las facultades y habilidades que se requieren en el observador o grupo de informantes. • Operar la observación directa o indirecta con base en procesos formales. • Saber que entre más eficiente y efectiva se la observación mayores relaciones se establecerán con el objeto, hecho o fenómeno observado. • Considerar que a mayor profundidad y calidad de la observación, mejores serán los insumos que aporte al siguiente proceso de interpretación de datos. • Saber que la investigación busca datos significativos que llevarán a la construcción de conocimientos. • Conocer si el proceso de observación cumplió con su objetivo y con el propósito de la investigación. • Evaluar paso a paso el proceso. • Identificar las fallas o las oportunidades de mejora. • Redefinir el proceso, diseñar nuevos instrumentos. • Establecer un segundo momento de observación. • las fallas del proceso. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Operar la autorregulación.
Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos	

LA METAMEMORIA

Definir el concepto de metamemoria parece accesible ya que la «memoria» como tal es objeto constante de estudio y parece ser un conocimiento del dominio general, sin embargo “desarrollar una taxonomía de la memoria es más difícil de lo que parece. Parte de la complicación surge de la inclusión de distintos tipos de procesos e información en la definición de metamemoria” (Park, D. y Schwartz, 2002: 120). Para acceder al concepto de metamemoria se hace referencia a la memoria como un proceso para adquirir, almacenar y recuperar información; alude la capacidad para acumular, organizar, retener y recordar²⁰³ así como a la forma en que se recobra y expone la información allegada. Se visualiza como saber, facultad, potencial y función cognitiva que, mediante procesos específicos retiene y permite acceder a información, conocimientos, sensaciones y emociones decantados en la mente en diferentes grados y categorías²⁰⁴.

La memoria se entiende en dos dimensiones: sensible e inteligible con diversos niveles: a) de *profundidad* (importancia y validez del dato), b) *permanencia* (arraigo y resistencia al olvido²⁰⁵) y, c) *oportunidad* (momento decisivo de expresión²⁰⁶). Se puede hablar de la memoria que permite el reconocimiento del pasado en términos personales e históricos; de la memoria ligada al acto de repetir²⁰⁷; la memoria que representa cosas (visualizar) y la «memoria pura» que es la esencia de la conciencia en

203 El *recuerdo*, lo consideramos como acto de presencia, de evocación, de remembranza, de resonancia y, lo recordado, está más unido a un proceso de extracción que de acopio, y ligado a los sucesos que inciden en la personas de manera importante y significativa.

204 Se considera para este estudio a la *memoria* como parte de un proceso intelectual sin acceder al amplio debate filosófico sobre la condición de la «memoria» como “reflejo del alma”, apreciada por San Agustín.

205 Con base en este punto se puede hablar de una “*memoria*” física o corporal inserta en el individuo y que es representada con base en las características del propio ser, es decir, son manifestaciones que persisten como características latentes heredadas que cobran dimensión de realidad en la personalidad (forma de ser) y en la corporeidad de los individuos, por ejemplo, se heredan las enfermedades consecuencia de una memoria genética. Y la “*memoria*” intelectual que es adquirida y cultivada conscientemente mediante las facultades y funciones del cerebro, y que es atraída mediante procesos más complejos que la simple evocación.

206 Este *momento de expresión* se refiere a que lo almacenado en la *memoria* deberá ser extraído, mediante ciertas técnicas, en el momento en que inteligiblemente se necesite. A diferencia del recuerdo que puede presentarse con base en el estado de ánimo.

207 En este caso la *repetición* de cosas se ve relacionada a costumbres o hábitos de la persona que a procesos inteligentes de recuperación memorística.

el individuo y, se dice, también en el grupo social y cultural en el que está inserto, que permite el reconocimiento y relaciones entre las personas con base en la continuidad y estabilidad que construyen a partir de la rejilla entrelazada de hechos acaecidos y reconocidos como tradiciones, valores culturales o creencias asentados en esa memoria colectiva arraigada en ese grupo (la familia, grupos sociales, escuela).

Esta estructura deja en el grupo social la necesidad de confinar “el dato” en formatos como la fotografía ya que sienten temor a olvidar; la fotografía es un antídoto contra el olvido. (Fontuberta, 2000) ²⁰⁸. Diferentes posturas sobre la memoria la definen

“como la huella psicofisiológica dejada por las impresiones en el cerebro y reproducible mediante leyes de asociación [...] ley del hábito del sistema nervioso trabajando en la asociación de ideas [...] «punto de vista del presente» y consiste esencialmente en concebir la memoria como un acontecimiento psíquico que remite a alguna experiencia pasada [...] «punto de vista del pasado» y consiste esencialmente en concebir a la memoria como una «acción» u «operación» por medio de la cual se mantiene una creencia verdadera acerca de una experiencia pasada” Diccionario de Filosofía. (1994). Memoria. pp. 2358)

Las nociones citadas sobre la memoria son contenidas en este trabajo pues contemplan -la adquisición de algo en el pasado-, sin dar importancia a la distancia en que ocurrió el hecho (hecho de aprendizaje). En la perspectiva de la investigación la memoria es considerada un mecanismo indispensable para los procesos de adquisición y demostración de conocimientos que interviene fundamentalmente en el fenómeno educativo, por lo que no excluye el proceso de asociación para acrecentar o acceder a lo almacenado en la memoria, sino que coloca a la memoria como un fenómeno consciente, que requiere también de procesos y técnicas complejas de adquisición, almacenamiento y recuperación (y significación)²⁰⁹, que permiten, en su momento, hablar de metamemoria.

Hertzog y Dixon (1994) presentaron una “taxonomía muy útil de la metamemoria con tres categorías generales [...] conocimiento declarativo de tareas y procesos de memoria, definido como el conocimiento acerca de cómo funciona la memoria y la viabilidad de conductas estratégicas precisas en las situaciones que requieren de los procesos mnemónicos, control de la memoria definido como la conciencia acerca del estado actual del sistema de memoria propio y creencias autorreferidas sobre la memoria”. “La eficiencia de la propia memoria es uno de los constructos centrales en el conjunto de creencias, y se define como la sensación personal de maestría o habilidad para emplearla de manera eficaz siempre que sea necesario” (Cavanaugh, y Green, 1990 en Park, Denise y Schwrz, Norbert, 2002:120).

²⁰⁸ La importancia de la perseverancia del dato o la emoción, ligado al recuerdo, dan insumos para que el grupo social se reconozca, establezca discursos de pertenencia e incluso de convivencia. Al terror de perder esta memoria los grupos generan una serie importante de fotografías, videos y relatos que son recuperados en sus prácticas.

²⁰⁹ Para este trabajo se insertó la técnica de significación como noción en la memoria. Aspecto surgido durante el proceso de investigación; válido porque se recobró de las aportaciones de los alumnos entrevistados, las cuáles le dieron peso, significación y explicación.

El concepto de metamemoria que emerge de variada literatura. “Junto con sus colaboradores Christopher Herzog y David Hulstsch, el autor ha destacado un concepto inclusivo y multidimensional de metamemoria (Dixon, 1989; Dixon & Hulstsch, 1983b; Dixon et al., 1988; Hertzog & Dixon. 1994; Hertzog et. al. 1990). Resumiremos cuatro características importantes de este concepto. Primero [...] inclusiva en cuanto que una gran variedad de conductas (conocimiento, creencias, evaluaciones y estimaciones) [...] Segundo [...] es multidimensional y convergente. Porque muchas facetas o conductas diversas son vistas como dimensiones separadas [...] Tercero [...] la metamemoria puede ser discriminada de constructos relacionados, es decir, la metamemoria es empírica y teóricamente distinguible de otros dominios relacionados como la inteligencia social, las habilidades aprendidas, la identidad, la autoeficacia en general, e incluso de otras formas de metacognición. Cuarto, la metamemoria es un constructo de interés en sí mismo, pero puede tener implicaciones directas e indirectas en el rendimiento normal o alterado de la memoria” (Berrios y Hodges, 2003:46).

Con base en lo anterior referimos a la metamemoria como el conocimiento completo del proceso de memorizar²¹⁰, es decir, de guardar en la memoria y de poder recordar, a voluntad, la información almacenada en ella. Fawell y Wellman (1977) citados por Burón (2002), establecen tres elementos para comprender lo que es la memoria y la memorización; para este estudio agregamos los demás.

1. *Sensibilidad*: claridad entre los estímulos (datos) que pueden ser recordados fácilmente frente a los que requieren de esfuerzos especiales tales como, interés y propósito de recordar, organizar intentos mentales para lograrlo y, reconocer la diferencia al observar un objeto si se hace para recordarlo o no. Agregamos en este punto el hecho de que el alumno debe mantener clara la importancia que se le asigna al recordar cierto dato o, más complejo aún, recordar un corpus de conocimientos. En este punto es necesario señalar que el estudiante debe reconocer entre lo que es un simple dato memorizado y entre lo que es dato valioso parte de un conocimiento o para la misma sobrevivencia.
2. *Variables de la persona*: es la capacidad innata que cada alumno puede tener para memorizar y almacenar cantidades de datos. Incluimos aquí también la capacidad para poder expresar lo memorizado. Si bien estos límites no han podido ser establecidos, el alumno, a partir de la autoobservación del proceso²¹¹, podrá ampliar los espacios de confianza que le otorga la memoria frente al olvido. De esta forma autorregulará la memorización con diversas técnicas como hacer repeticiones, repasos sistemáticos, acceder a un dato con intervalos más cortos, visualizar, asociar, crear pistas o escribir datos precisos y fundamentales²¹². Tener

210 Memorizar alude al acto de realizar pasos conscientes y específicos para guardar información. La memorización es un proceso voluntario y basado en propósitos específicos que exigirá más adelante de acciones concretas para recobrar los datos.

211 Los estudiantes adultos son capaces de realizar la autoobservación de sus procesos mentales a partir de necesidades concretas, y la sustentan con mayor autocrítica que a partir de sensaciones.

212 En el programa de busca de talentos del History Channel, entrevistaron a José Claudio, un brasileño que expuso su talento para leer y memorizar, en su totalidad, un texto de 290 páginas en 45 minutos. Explicó que desarrolló ciertas técnicas (no se dijeron cuáles) y, desde la opinión de los médicos al estudiar la anatomía cerebral de José Claudio, refieren que es estándar. Si bien es un dato informal que circula en este medio, nos da idea de la importancia que se le otorga a la memorización aun en los ambientes populares dedicados al entretenimiento.

conciencia de las capacidades y posibles límites para memorizar permite al alumno identificar el nivel de suficiencia respecto a las exigencias del entorno en que se encuentra y, en caso de verse deficitario le motiva a diseñar estrategias para desarrollar mejor sus habilidades.

3. *Variables de tarea*: establece que el acto de memorizar es complejo y multifactorial. No dependerá solamente de las capacidades que el alumno pueda reconocer en él y que pone en acción. Intervienen otros factores externos como la exigencia y calidad de la instrucción o tarea que le pide memorizar; la cantidad y complejidad de los datos que requieren determinada atención y técnica para su correcta retención; el factor de amplitud de tiempo con que cuenta y, los ambientes físicos para hacerlo que se resuelven en propicios o distractores.
4. *Variables de estrategia*: son las técnicas para almacenar y recordar. Las técnicas más usuales son diseñadas y aplicadas en los ambientes escolares así como en los espacios de investigación y alternativos que atienden este proceso, otras más son emanadas del sentido común depositado en el saber social. La técnica o, la combinación de técnicas, es un ejercicio prácticamente de índole personal cuando el alumno logra identificarlas y conocer sus bondades y utilidad al ponerlas en práctica (estrategias). Con el uso consciente de ellas realiza una nemotécnica compleja pero satisfactoria y suficiente para sus fines.
5. Un aspecto que agregado es el de *técnica de significación del dato*. Desde este aspecto decimos que los datos almacenados al hacer conexión (interior cerebral) ante un nuevo estímulo externo y, éste es “reconocido” de manera especial con una especie de “familiaridad” por el alumno, es admitido y asociado rápidamente sin que medie técnica de memorización. Lo ha ligado a experiencias importantes y, en consecuencia, recibe especial tratamiento, fue ingresado, almacenado y recuperado más fácilmente pues incidió al núcleo central de la memoria donde interactúan los recuerdos, los intereses, las cosas importantes y, en consecuencia, se vuelve significativo.
6. Los *recursos tecnológicos* que hoy en día aparecen y se renuevan constantemente en el escenario socioescolar permiten guardar de manera inimaginable datos, y se les ve como instrumentos capaces de almacenar, recuperar y poner en conexión esos datos para operar una tarea determinada. Las computadoras y todos los demás artefactos han revolucionado el mundo y permitido guardar información para los alumnos de manera muy importante. Ello lleva a un debate en pro y en contra. Uno mira a esta tecnología como herramienta y el otro como remplazo de las capacidades naturales para memorizar. En este estudio incluimos ambos aspectos.

En el siguiente orden de ideas es necesario mencionar que, el alumno, en caso de reconocer sus límites y no saberse capaz de adquirir y/o retener cierta cantidad, calidad o profundidad en datos, podrá optar por realizar acciones concretas como hacer anotaciones, llenar agendas, diseñar tablas o redactar documentos que le refieran inmediatamente la información que necesitaba recordar, suple así la función de la memoria pero resuelve el problema, si bien de manera temporal, no abandonará el complejo

ejercicio de memorizar. Sabe que no solo se trata de adquirir datos de forma eficiente y eficaz, sino que les dará una utilidad para resolver problemas con ellos. Se dice entonces que ha tomado posición respecto a su capacidad de memorizar; que ha accedido a la metamemoria para tomar conciencia de los problemas, seleccionar estrategias para abordarlos exitosamente, ponerlas en práctica y observar si todo ello ofreció soluciones, Según Borkowski (1985) la metamemoria es la mediadora en la transferencia de estrategias de una tarea a otra.

TABLA 7
APROXIMACIONES A LA METAMEMORIA

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METAMEMORIA	
Primer momento de memorización	
Reconocimiento del objeto a memorizar	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Es un proceso fundamental que se debe atender para adquirir, almacenar, organizar, retener y recuperar información. Tiene dos aspectos: sensible e inteligible.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito de la memorización. • Identificar el “objeto” de memorización: datos, instrucciones, acciones, hechos, aspectos físicos, sensaciones, emociones. • Considerar la validez del dato. • Saber la temporalidad de almacenaje. • Identificar las operaciones necesarias. • Establecer metas de cantidad y de tiempo.
Segundo momento de memorización	
El proceso y la significación	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
La memorización, como proceso, requiere de pasos a seguir.	<ul style="list-style-type: none"> • Accionar el mecanismo. • Captar la estructura del objeto (aspecto o esencia). • Recuperar datos y saberes anteriores aplicables. • Acopiar nuevos datos y bases; establecer comparaciones. • Poner en acción las diversas capacidades mentales. • Procesar la información al relacionarla con los conocimientos, vivencias, emociones, sensaciones, experiencias, fantasías y propósitos. • Reconocer la diferencia al observar un objeto si se hace para recordarlo o no. • Obtener significado de lo memorizado; darle un lugar importante en el almacén de la memoria. • Activar el interés y propósito de recordar . • Organizar intentos mentales para lograr el recuerdo. • Integrar la información nueva con la estructura del recuerdo. • Generar nuevos esquemas o mapas. • Demostrar lo almacenado. • Asociar múltiplemente. • Accionar el recuerdo. • Recobrar lo memorizado a voluntad. • Explicar con propias palabras lo nuevo con base en lo memorizado. • Dar aplicación de otra forma.

Continúa...

TABLA 7 METAMEMORIA

Tercer momento de memorización Evaluación	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Para saber el nivel y calidad de lo memorizado se deben conocer los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer parámetros de evaluación. • Diseñar y aplicar los instrumentos. • Analizar y reconocer los alcances. • Considerar las estrategias y acciones utilizadas. • Sacar deducciones personales. • Comparar en tiempo y espacio lo memorizado
Metamemoria	
Es la mediadora en la transferencia de datos, conocimientos, sensaciones, sentimientos y estrategias de una tarea a otra con base en procesos consientes, sistemáticos y regulados	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Como fenómeno integrador de datos, sensaciones, emociones y conocimientos la memorización requiere de un proceso eficiente que permita modificarse con base en un proceso de regulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la Sensibilidad: claridad entre los estímulos (datos) que pueden ser recordados fácilmente frente a los que requieren de esfuerzos especiales. • Tener clara la importancia que tiene el recordar cierto dato o un corpus de conocimientos. • Reconocer entre lo que es un simple dato memorizado y entre lo que es dato valioso. • Ubicar el recuerdo como recurso de la misma sobrevivencia. • Visualizar la capacidad innata para memorizar y almacenar cantidades de datos. • Capacidad para poder expresar lo memorizado. • Ampliar la confianza que le otorga la memoria frente al olvido. • Autorregulará la memorización con diversas técnicas. • Tener conciencia de las capacidades y posibles límites para memorizar. • Establecer el acto de memorizar como proceso complejo y multifactorial. • Desarrollar las estrategias y técnicas para almacenar y recordar. • Reconocer que las estrategias y técnicas para memorizar son un ejercicio de índole personal. • Comprender el significado de memorizar (relevancia y trascendencia). Reconocer si lo memorizado es un dato de orden significativo, en cualesquiera de sus categorías: escolares, familiares, emocionales, sentimentales. • Comprensión de las diferentes operaciones mentales que se llevan a cabo para la memorización. • Identificar las facultades y habilidades que se requieren y con las que se cuenta. • Identificar y utilizar las acciones mentales pertinentes al proceso.

Continúa...

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las fallas del proceso. • Trabajar durante el proceso de memorización y después de la evaluación del proceso la visión crítica del mismo. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Operar la autorregulación.
<p>Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos</p>	



“La inteligencia, en el ámbito escolar, se contempla como un flujo poderoso de complicados y dinámicos procesos cognitivos que provienen de diversas fuentes”

Lauro Garfias Campos ©



LA METALECTURA

Una de las discusiones que persiste en los ambientes escolares de nivel básico es si se debe enseñar o no a leer a los niños a temprana edad. Cierta hipótesis sostiene que los chicos no deben someterse a esta actividad cognitiva rápidamente; pues solamente aprenderán, con base en actividades no aptas para su edad, a identificar algunos signos (letras) y sus sonidos, y que al “leer” solo harán un ejercicio de reconocimiento y asociación, sin comprensión; a cambio de haber perdido momentos valiosos de socialización y juego propios y necesarios de la infancia. Aprendió a “leer” sin tener sentido y valor por el acto.

La otra postura asegura que los párvulos son capaces de aprender a leer y, entre más rápido lo hagan mejor ya que ejercitarán la cognición con ventaja sobre los otros. Esta última tendencia prevalece como parte de la oferta educativa de los centros escolares, más aún, aseguran que enseñan a leer además en dos lenguas. Se debate si se debe o no enseñar a temprana edad cuando no ha sido resuelto el cómo, y evidentemente la lectoescritura es el talón de Aquiles en la educación escolar básica; problemática no resuelta que se refleja hasta los niveles universitarios.

Si bien la enseñanza de la lectura es uno de los propósitos fundamentales de la educación, además de ser considerada como habilidad fundamental para el aprendizaje, las pruebas afirman que los alumnos no han alcanzado niveles satisfactorios en la comprensión lectora. Ello indica que debe ser un proceso bastante más complicado que no se ha atendido eficientemente, donde se pondera más la enseñanza de la «lectura» sobre la «metalectura», por lo que es posible afirmar que el aprendizaje no es óptimo hasta que el dominio del acto de la «lectura» sea pleno y vaya más allá de “descifrar rasgos visibles [...] abstraer el significado de los signos escritos” (Burón, J., 2002; 29).

Con independencia de esta discusión el término «leer» implica que se tiene conocimiento de las letras del alfabeto y su pronunciación (voz) con la posibilidad de organizar cierto número de combinaciones entre ellas para obtener un determinado vocabulario, con estas palabras se puede acceder a significados e ideas de frases, oraciones y textos elementales. El término de metalectura implica que el alumno tiene conciencia y conocimientos de los procesos mentales que lleva a cabo cuando lee y tiene el control de los mismos. Sabe distinguir qué debe leer para atender o resolver un problema de conocimiento u operativo; conocer el propósito de la lectura y tipo de lectura, es decir, es capaz de comprender lo leído e, incluso, darle sentido. Busca los lugares adecuados

y construye los ambientes propicios, elige las lecturas y regula la comprensión cuando accede a técnicas específicas (cómo se debe de leer).

Con base en este dominio identifica el grado de complejidad de la lectura; puede juzgarla y debatir, en términos propios, para acordar o discrepar con los contenidos. Le es posible hacer análisis, interpretaciones y relaciones con el mismo texto revisado en otro tiempo y/o con textos de otras lecturas. Es consciente que la lectura es referente fundamental para la comprensión. Establece estrategias que le permiten saber qué, cómo y para qué leer; poder evaluar lo leído y decidir acciones posteriores como, acceder al contexto, repetir, afinar técnicas, acudir a diccionarios, a la opinión de un especialista que lo guíe o al debate de ideas, entre muchas más.

Todo lo anterior se conoce como proceso de autorregulación mental que le faculta, además de comprender y cuestionar, recordar los contenidos con más facilidad, lograr objetivos, cumplir metas y acceder a los procesos de aprendizaje con mejores herramientas y mayor seguridad. Metalectura también significa leer y comprender lo que está más allá del texto. Es “leer” la información que no está en el texto, que remite a otros ámbitos: políticos, sociales, religiosos o en el universo de la ficción y a otros textos, en diversos tiempos y espacios de lectura. Para poder interpretar mejor una lectura se intenta llegar a esta información “ausente” (que no encontramos directamente en el texto). Entonces, interpretar es desentrañar el sentido de una expresión, por lo que, con la lectura interpretativa, se desentraña el sentido de un texto y nos ubica también en el contexto de la metalectura. Cuando se interpreta, se alcanza el nivel más alto de la lectura. En un primer nivel se explora y selecciona un texto, después se hace una lectura de análisis y comprensión, sigue una lectura crítica y, por último, se interpreta el texto.

“Mientras que en una lectura de comprensión y en una lectura crítica se analiza un texto, es decir, se desarticula para conocer cada uno de sus elementos: *cómo* está construido y *cómo* fue escrito; en una lectura interpretativa se articulan o componen esos elementos para conocer *por qué* fue escrito un texto así y expresar *cuál* es nuestra opinión. Dicho en otras palabras, con la comprensión y la crítica se trata de ser objetivos, de alejarse de la subjetividad; con la interpretación se da una explicación personal en torno a lo leído” (García, 2002: 71).

Lo anterior nos lleva a apuntar que en la metalectura no solo se realiza un ejercicio del cómo leer antes, durante y después de la lectura con un abordaje de carácter analítico y crítico; además toma las referencias, digamos contextuales, en torno a lo leído para obtener un panorama completo del texto en cuestión. De esta forma hablar de metalectura no solo implica los procesos para leer correctamente y a profundidad, también compromete los procesos para hacer un análisis y crítica fundada; asimismo incluimos en la definición el carácter interpretativo del lector (aportación personal) y la consideración de los metadatos que circundan el texto, es decir, lo que llamamos anteriormente contexto (lugar, autor, ambientes y lecturas relacionadas, entre muchos otros).

La *metalectura* es la «interpretación de la interpretación», la «teoría de la teoría». Por lo que acogemos el texto de Daniel Hiernaux para concluir donde dice que:

“por un lado se asiste a una notoria aceleración en la producción de conocimiento y por otro, es posible acceder a la producción académica de lugares remotos y de diversos tiempos históricos”. (tanto la producción actual como otras del pasado) (Hiernaux, Lindón, 2006:15).

Aspecto importante que apuntamos es que, ante la abundancia de datos, muchos de ellos superfluos, el alumno tiende a leer más por “encima”, donde solamente quedará “leída” la información sin su reflexión. Cada vez hay más información para acceder, y cada vez es menos atendido el ejercicio de la lectura formal. En los alumnos adultos la complejidad que presentan para la lectura y la metalectura está relacionada generalmente con la forma en que “aprendieron” a leer en la infancia. Asunto que requiere de la pronta atención del problema y de la intervención de un especialista. Le metalectura es un requisito indispensable para alumnos de nivel licenciatura, sin embargo al parecer, la metalectura se queda en los márgenes de la práctica educativa, ya que se ha constatado, en opinión de los decentes de la FAD que a los alumnos (expresiones constantes que se recogen en el escenario), en número importante, no se entusiasman mucho con las lecturas, en especial cuando son tópicos de carácter teórico e histórico.

TABLA 8
APROXIMACIONES A LA METALECTURA

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METALECTURA	
Primer tiempo de lectura	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Antes de iniciar formalmente el proceso de lectura se debe valorar la importancia que tiene el texto y ofrecerle un espacio de tiempo y lugar.	Conocer el propósito de la lectura. <ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué se va a leer (tipo de lectura, autor, escuela, etcétera). • Saber qué se debe leer (motivaciones endógenas o exógenas). • Comprender qué sentido, intención y profundidad se le va a dar a la lectura (recibir información básica, derivar reflexiones del texto, aprender tópicos, debatir o entablar discusiones, memorizar datos, operar la cognición profunda, actualización, etcétera.).
	Reconocer expectativas. <ul style="list-style-type: none"> • Hacer predicciones. • Establecer conjeturas. • Identificar de qué trata la lectura para establecer la familiaridad, objetivos y metas.
	Revisar los conocimientos previos sobre el tema. <ul style="list-style-type: none"> • Conocer cuáles son los conocimientos que se tienen del tema. • Saber cuál es el sentimiento sobre lo conocido o desconocido del tema (principio de incertidumbre e inestabilidad que puede provocar el sentimiento de ignorancia). • Reconocer y aceptar los retos (manos a la obra, visualizar y acudir o preparar los espacios, allegarse herramientas).

Continúa...

TABLA 8 METALECTURA

	<p>Enfocar la necesidad de actualizarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar qué debo saber para abordar la lectura con éxito. • Rescatar, restablecer y restaurar el conocimiento previo (RRR).
Segundo tiempo de lectura	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Durante el proceso de lectura se deben realizar actividades adicionales que permitan realizar el proceso de manera eficiente y eficaz.</p>	<p>Identificar / realizar / formular / enunciar / imaginar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño editorial. • Patrones del texto. • Significado de palabras. • Ejemplos. • Imágenes mentales. • Indagación de datos. • Analogías. • Supuestos o hipótesis. • Comparación con otros textos. • Consulta especializada. • Mapas conceptuales. • Esquemas. • Subrayado. • Resúmenes. • Síntesis. • Cuadros. • Regresar.
Tercer tiempo de lectura	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Hacer concienecia y reconocer la ganancia o gratificación obtenida con la lectura. Cuando ello sucede se da por concluido el proceso.</p>	<p>Evaluar el proceso. Logros = ¿qué he comprendido?, ¿qué se debe modificar del proceso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener la técnica. • Reforzar la técnica. • Cambio de técnica o de estrategia. • Reconocer lo comprendido. • Reconocer el nuevo conocimiento. • Reconocer los avances. • Reconocer la importancia de la lectura, incluido todo su entorno, incluidos autor, sentido en que fue escrito, contexto, determinantes y los más datos posibles. • Reconocer la estrategia empleada. • Reconocer la utilidad. • Recobrar el equilibrio. • Recibir la gratificación. • Autorregulación de la lectura

Continúa...

TABLA 8 METALECTURA

Metalectura	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Establecer espacios frecuentes de revisión del proceso de lectura. Acceder y revisar el proceso. Tener conciencia de qué, para qué, cómo, quiénes. Aspectos presentes en el ejercicio de la lectura, incluso como metadatos.</p> <p>¿Es necesario la regulación de la lectura?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la Sensibilidad: claridad sobre la importancia de la lectura. • Tener clara la importancia del tema, el corpus de conocimiento que refleja, el autor, la trascendencia del texto, entre otros. • Reconocer entre lo que es un simple texto de uno valioso. • Ubicar el texto como recurso de conocimiento. • Visualizar la capacidad innata para la lectura y comprensión de textos. • Capacidad para poder expresar lo leído. • Ampliar la confianza que le otorga el leer textos correctamente. • Tener conciencia de las capacidades y posibles límites para leer. • Establecer el proceso de la lectura como proceso complejo y multifactorial. • Desarrollar las estrategias y técnicas para leer correctamente. • Reconocer que las estrategias y técnicas para leer son un ejercicio de índole personal. • Comprender el significado del acto de leer (relevancia y trascendencia). • Comprensión de las diferentes operaciones mentales que se llevan a cabo para que suceda la lectura. • Identificar las facultades y habilidades que se requieren y con las que se cuenta. • Identificar y utilizar las acciones mentales pertinentes al proceso. • Identificar las fallas del proceso. • Trabajar durante el proceso de lectura y después de la evaluación del proceso la visión crítica del mismo. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Autorregular los proceso de lectura en sus áreas de oportunidad. • Operar la autorregulación.
Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos	

LA METAESCRITURA

Es indiscutible que uno de los procesos más complejos en torno al aprendizaje es escribir correctamente, en donde lo escrito tiene como propósito comunicar con claridad y eficacia, que va más allá que el ejercicio, en ocasiones pueril, de la expresión o el testimonio descontextualizado, aunque la gramática sea adecuada. La escritura es un ejercicio intelectual que exige el desarrollo de otras capacidades complejas como la metalectura²¹³ y la metacognición, entre otras que corresponden a reglas técnicas específicas de la escritura.

“El recorrido realizado hacia el término metaescritura, se inició con el término metalenguaje, el cual fue definido inicialmente como “una actividad lingüística que tiene como objeto el propio lenguaje” (Jacobson, 1963, citado en mayor, 1993:72), pero también el concepto de metalenguaje se constituyó en un antecedente del concepto de metacognición, por tanto puede observarse que desde el principio la conexión entre estos fue muy fuerte” (Hernández, Yamid y otros, 2011:139).

Si concedemos a la metacognición, el metalenguaje y a la metalectura su lugar, podremos decir que la metaescritura no solo es una consecuencia lógica de todas, sino que logramos, incluso pensarla, como la culminación de ellas en el ámbito educativo ya que las reúne, pues si no existen las demás la metaescritura no sería posible. La escritura la consideramos como la forma más compleja de formular y expresar conocimientos, pues requerirá no solo de una técnica especial para significar, además necesitara del dominio del lenguaje, la sintaxis, la ortografía y todas las reglas que le compete para hacer accesible el conocimiento por este medio; escribir implica necesariamente comunicar y, en términos de metacognición es saber qué, para qué, a quiénes, cuándo y el medio. La metacognición implica en la metaescritura como algo que debemos precisar y que el desarrollo metacognitivo “significa tener conocimiento claro del objetivo que

213 Es preciso diferenciar la escritura (con letras) que el dibujar o tomar fotografías, que son consideradas como «lenguaje» o «escritura», ya que, si bien los procesos tienen algunas similitudes, no deben verse como iguales. Este aspecto se trata más adelante cuando se establecen los principios cognitivos y autorreguladores de los procesos de aprendizaje que manejan los estudiantes de artes y diseño, es decir, nos referimos al metaaprendizaje en el área.

se busca al escribir (qué se escribe y para qué) y saber regular la actividad de forma adecuada para conseguirlo (cómo se escribe)” (Burón, 2002: 113).

Cuando el alumno escribe de manera formal y compleja y logra expresar correctamente sus ideas, como las pensó, y no redacta como habla, se considera que su texto está más cercano a la metaescritura. Para que suceda el proceso de escritura, en términos de metaescritura, el alumno, además, debe obtener conciencia de que, lo que escribe, tiene una función simbólica; que su fin es transmitir y que representa datos importantes, conocimientos, principios y valores; asimismo sabe que lo escrito cuenta con un formato lógico y comprensible que observa los fundamentos de la gramática. Tiene la percepción clara de que, lo que escribe, tendrá una repercusión y que no debe haber escrito sin intención. También es consciente de que *lo escrito* (como noción) deviene de un autor y está sujeto a un contexto; que su valor reside exactamente en ello, por lo que el juicio de *lo escrito*, no es asunto de subjetividad, sino de máximo saber de su procedencia.

El alumno debe comprender que, si bien la escritura tiene diversos propósitos como comunicar, guardar memoria, dejar testimonio y responder, también tiene su éxito cuando se resuelve de manera óptica o gráfica, esto es, que la escritura tendrá un aspecto visual como cuerpo de texto en párrafo continuo que conlleva una gran cultura de la forma de cada letra así como de la organización del texto como lienzo. El texto es resuelto en prosa o en verso como expresiones de contenido y lo visual está íntimamente ligado a ello. En la literatura especializada no se encontró, en este momento de indagación, la relación de la forma visual – gráfica con el texto como agentes que influyen positivamente o motivan a llegar a la metaescritura²¹⁴, aunque el sentido común y la mercadotecnia digan que sí.

La metaescritura no consiste en la elaboración complicada y oscura de un texto; si posee una estructura compleja, no debe ser indeterminada en su proceso, originalidad y claridad. La metaescritura requiere que no solo exista un propósito bien definido, además solicita tener conciencia y dominio de una serie de principios, pasos y técnicas depuradas.

“A partir de cierta mecánica de la reflexividad o de un fenómeno de metaescritura, el texto oulipiano²¹⁵ pone en evidencia el mecanismo que hace posible el funcionamiento, de modo que toda construcción de escritura es transparente y queda expuesta en la misma práctica del mismo texto”
(Camarero, 2004:176).

Como las demás “metas” (aunque el término no sea frecuente en los tratados sobre metacognición), la metaescritura se puede definir como el dominio total que tiene el alumno sobre los procesos que intervienen en este ejercicio intelectual, que consiste en transmitir ideas, por escrito, de forma eficiente y eficaz a otros. Sobresalen en

214 Este aspecto tipográfico y de diseño editorial en los textos son materia de estudio fundamentales para los alumnos de la FAD., y sería una línea de investigación interesantísima observar cómo el texto bien diseñado influye en la lectura para llevar al alumno a las lindes de la metalectura.

215 El OU. LI. PO., significa -Ouvroir de Littérature Potentielle- (taller de literatura potencial) que fundado en 1960 por diversos escritores franceses. Cuyo rigor de ejercicio literario dio espacio a varios términos como Oulipo, oulipocrítica, y oulipiano; términos que los distinguen y ampara una metodología crítica de su trabajo, con base en procedimientos de comprobación del propio proceso.

la metaescritura aspectos de comunicación introspectiva (dejar constancia de lo que pensamos; escribir para sí mismo) y, principalmente, hacia el exterior donde habrá un receptor – lector que espera, con la lectura del texto, recibir una información oportuna, comprensible y pertinente de datos, instrucciones o conocimientos.

Quién escribe debe saber las operaciones que intervienen en ello; desde la concepción del texto hasta el medio en que será publicado. Es capaz de crear y diseñar textos (amplios o sucintos) y que, con ellos, además de acceder y permitir acceder a campos de conocimientos, también podrá dar respuestas y generar resúmenes, mapas, cuadros, ensayos y artículos en los términos que marca lo escolar. “Podríamos decir que el proceso de elaborar un escrito es el proceso de elaborar un argumento con el objetivo de comunicar, persuadir o probar algo” (Perl,1983 en Burón, 2002:109).

Se puede pensar que escribir bien es exhibir florituras del lenguaje, exponer secuencias de frases relevantes, datos elaborados y relatorías valiosas, pero cuando todo ello es aislado y sin comprensión plena, si bien pueden representar conocimientos fundamentales, no cuentan con consistencia, creación, propuesta y seguimiento de argumentos, es decir, son cosmética o apariencia del saber, como aseguran algunos autores como Nold (1981), ejercer la metaescritura es saber que lo que se escribe está destinado a ser comprendido, por lo que el rigor y la profundidad del texto deben ser acordes al lector. La metaescritura no alude únicamente al tecnicismo expuesto en el texto; tampoco al vocabulario elevado o altamente “culto”; la metaescritura es un texto correcto, fiable y útil al lector y correspondiente al nivel del que lo escribió.

TABLA 9
APROXIMACIONES A LA METAESCRITURA

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METAESCRITURA.	
Primer momento de la escritura: Escribir	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Para escribir se debe considerar:</p> <p>a. Es el uso de herramientas para escritura con la finalidad de plasmar letras.</p> <p>b. La aplicación del abecedario para dar forma a ideas escritas en frases, oraciones y párrafos.</p> <p>c. Tener el propósito para comunicar, responder, guardar memoria y testimonio.</p> <p>d. Expresión de pensamientos, sentimientos, datos, conjeturas, propuestas, nociones o conocimientos.</p> <p>e. Representación con palabras de las ideas con letras u otros signos.</p> <p>f. La unión de datos en forma lógica y exponerlos con afirmaciones, en procesos secuenciales.</p> <p>No siempre el que escribe comprende lo que ha escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un propósito u objetivo: informar, formar, convencer, comunicar, expresar, testimoniar. etcétera. • Conocer las herramientas con las que se escribe. • Conocer el destinatario. • Clarificar la idea a escribir. • Usar reglas de ortografía. • Aplicar reglas de redacción. • Utilizar la sintaxis. • Utilizar verbos correctamente y correlacionados en sus tiempos y personas. • Precisar términos. • Distinguir ejemplos de definiciones. • Generar una lógica del discurso escrito. • Ordenar los argumentos. • Expresar correctamente lo que se desea. • Organizar el contenido de forma consistente. • Diseñar el entramado interno; manejar unidades de información (cohesión de la idea). • Utilizar la prosa o el verso con frases en serie y de forma fluida. • Expresar con palabras propias la sustancia de las ideas de forma sucinta y coherente con el pensamiento. • Lograr la congruencia en las afirmaciones. • Saber el tipo de receptor al que se dirige el texto. • Identificar lo que se pide para escribir, tener claridad de lo que se le solicita escribir.
Segundo momento de la escritura: Revisar	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Consideración y conciencia de lo escrito debe ser comprendido por el que escribe y por otro. Por lo que debe ser correctamente escrito, corregirse o, por lo menos, afinarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a lo escrito. • Releer parte por parte hasta entenderla. • Realizar ejercicios de comprensión de lo particular y lo general. • Explicarse y explicar lo escrito. • Poner a consideración lo escrito. • Considerar la posibilidad de reescribir.

Continúa...

TABLA 9 METAESCRITURA

Tercer momento de la escritura: Reescribir	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
Adecuación de lo escrito en mejores términos; redacción para mejorar la comprensión del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Releer una frase hasta entenderla y entonces escribirla nuevamente. • Revisar la idea, repetir la redacción hasta clarificar la idea. • Tachar y volver a escribir, borrar, volver a escribir. • Certificar la expresión de las ideas es clara. • Unir información dispersa e integrar información coherente. • Usar las reglas para resumir (qué primero y qué después). • Resumir: habilidad para exponer los puntos principales de forma concisa. (Winograd 1984)
Metaescritura	
<i>Estrategias</i>	<i>Acciones</i>
<p>Metaescritura, dominio del que escribe sobre lo que escribe.</p> <p>a. Antes que nada: – el propósito determina el proceso del discurso escrito –</p> <p>b. La acción de escribir bajo una estricta observación, autorregulación y evaluación de lo que se escribe.</p> <p>c. Uso adecuado del abecedario para estructurar ideas escritas en frases, oraciones y párrafos.</p> <p>d. La relevancia de los contenidos del texto tienen dimensión para exponer y responder (pertinencia y oportunidad).</p> <p>e. Para escribir hay que tener el propósito de comunicar, responder, guardar memoria y testimonio. No es escribir / transcribir / repetir de memoria párrafos; es crear nuevas situaciones comunicantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de argumentar. • Conectar ideas . • Conocer el objetivo de lo escrito. • Escribir correctamente con el manejo de las reglas correspondientes. • No es una escritura de memoria. • Obtener seguridad sobre la calidad del párrafo. • Tener claras las ideas para poder expresarlas claramente. • Pensar en el diseño del discurso: qué digo primero y qué después. • Planear para lograr le propósito del discurso: comunicar datos, información o conocimientos, crear una situación, plantear una problemática, explicar el contexto, exponer causas, presentar posibilidades, concluir, explicar, proponer, persuadir, estimular...qué? • Escribir , NO hablar escribiendo. • Pensar en algún momento en diseñar estrategias de planificación, elaboración y revisión. • Tener conciencia de los alcances al escribir: una nota, un resumen, un ensayo, un artículo... • Comprender y plasmar significados. • Estructurar abstracciones y síntesis. • Construir microestructuras, (ideas relevantes) hacia expresiones más globales que incluyen ideas, pensamientos, etcétera (macroestructuras). • Organizar las microestructuras del texto en macroestructuras. • Exponer datos es la elaboración de significados. • Manejar con claridad ideas multidireccionales. • Valorar las ideas precedentes y procedentes frente a la perspectiva global el texto. • Exponer correctamente ideas principales, secundarias y de soporte, hacer las conexiones.

Continúa...

TABLA 9 METAESCRITURA

<p>f. Expresión clara de pensamientos, sentimientos, datos, conjeturas, propuestas, nociones o conocimientos.</p> <p>g. Representación acertada de las ideas con letras, palabras y otros signos.</p> <p>h. Unión de datos en forma lógica.</p> <p>i. Exposición de datos con afirmaciones, en procesos secuenciales.</p> <p>j. Comprensión plena de los procesos llevados a cabo en la escritura.</p> <p>k. Regulación de los procesos.</p> <p>l. Cambio de estrategias oportunamente.</p> <p>m. Reconocimiento de las ganancias y gratificaciones que deja el ejercicio de la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar= usar el contexto para diferenciar lo esencial de lo secundario. • Comprender + imaginar + resumir + sintetizar = entender bien lo que se desea escribir. • Hacer representaciones mentales de lo que se escribe. • Saber hacer. • Reconocer que lo que se escribe es lo idóneo. • Lograr construcción de teorías. • Exponer autonomías de criterio personal. • Dominar técnicas de escritura depuradas. • Utilizar estrategias de escritura, antes de escribir, durante la escritura, después de escribir; regular los procesos de cada paso. • Manejar las herramientas de escritura. • Crear los ambientes propicios para escribir. • Considerar que no es la cantidad de texto escrito, sino su capacidad de comunicar y la calidad de los contenidos y los niveles logrados. • Escribir, revisar y reescribir. • Controlar y regular la redacción (otro debe entender lo que digo). • Saber hacer (escribir), saber usar lo que se sabe (metaescritura). • Saber reconocer y recibir las gratificaciones y ganancias que otorga el ejercicio de la comunicación escrita. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Autorregular los procesos de escritura en sus áreas de oportunidad. • Operar la autorregulación.
<p>Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos</p>	



LA METAIGNORANCIA

Consideramos, en primer lugar, a la ignorancia como un momento – estado transitorio en que se encuentra el individuo y del que puede salir en cuanto lo decida, si tiene el interés y las herramientas. La ignorancia también será una energía vital que impulsa a conocer. Asimismo es un espacio indefinido que, solamente cuando es tazado por alguna instancia cobra sentido, relevancia y ubicación en el estatus del saber y del no saber. Diversas miradas, desde una postura positiva en torno a la ignorancia, la colocan como una energía natural que impulsa la adquisición de prácticas y conocimiento (que se reflejan en la sobrevivencia de la especie) ya que produce estados de inestabilidad e incertidumbre en el individuo al sentirse inerte (ignorante) sobre cosas que identifica como necesarias saber.

Por ello se dice que, cuando la persona adquiere un conocimiento, “sale” aunque sea momentáneamente, de su ignorancia y puede experimentar felicidad por ello; recibe así una gratificación que permanece hasta que se encuentra ante otra situación que lo ubica nuevamente en el espacio de la ignorancia. Quizá por esta “ganancia pasajera” el individuo se vuelve “adicto” en adquirir conocimientos (útiles o no) más que por las ventajas que le da el propio conocimiento. Asimismo también se aleja de la figura afrentosa asignada al ignorante, situación que no valida al que sabe, pues la ignorancia, además de pasajera, es relativa con respecto a qué, a quiénes, al contexto y al tiempo. Un individuo considerado culto puede ser sumamente ignorante si se le ubica en otro contexto.

Los que refieren al ignorante con desprecio y, se dicen conocedores “y posiblemente de partidarios del saber” tal vez sean ignorafóbicos²¹⁶, por que el verdadero conocedor, el que posee sabiduría, no presenta este comportamiento. Otra figura de la ignorancia se puede aplicar a los que ostentan dominio sobre “inmutables”, falsos o fatuos saberes frente a los conocimientos verdaderos y perfectibles. Por lo que en este apartado aplicamos el término – ignorante – a la persona que procede con negligencia y resistencia para aprender lo esencial.

216 Término no descrito formalmente pero que construimos para identificar a las personas que muestran excesivo desprecio hacia la gente que consideran ignorante y/o que temen de manera exagerada a ser señalados como tales. De esta forma alardean ante los foros que le son propicios de “los conocimientos” que dominan, situación de la que esperan ser “reconocidos” por su “sabiduría”, por lo que requieren constantemente de un público que les refiera su saber, a la vez que son referidos como tales conocedores.

A la ignorancia, desde el enfoque social, se le ve como un faltante grave en el individuo que tiene que ser resarcido de los conocimientos básicos para operar, como se espera, en el tejido social. A la persona “ignorante”, peyorativamente hablando, se le asocia a las malas conductas sociales; a comportamientos indolentes; a la falta de capacidades mentales; a la ausencia de o mala educación recibida en el hogar o la escuela; al apego a creencias fanáticas y al nivel de pobreza entre muchas más que lo denigran, ya que es colocada ajena a lo que se supone el conocimiento elemental en el ser social, como el entendimiento de las leyes, normas, obligaciones y derechos. Así la noción de ignorancia se convierte en un estigma y, desde otro aspecto, se resuelve convenientemente como una fuerza de control social ejercido por el poder y los medios masivos de comunicación.

Desde la perspectiva educativa la noción <<ignorancia>> no se aprecia como una carencia sino como un estado constante en el que los actores de la educación se encuentran y en el que permanecerán indefinidamente aunque día a día trabajen en sentido contrario y avancen un escaño en el universo del conocimiento. De hecho se habla de aprendizaje durante toda la vida originado, en parte, por la enorme cantidad de información puesta a disposición principalmente por las TIC y por la tendencia de ver a la enseñanza del aprender a aprender y que supone que el individuo aprende durante toda su vida. Tener conciencia y dominio sobre la propia ignorancia y, en el caso del docente, sobre la ignorancia de los alumnos tiene sentido si se le ve como cualidad en el campo de la educación. De esta forma, en educación, la ignorancia es parte de la materia prima con la que estructuran los currículos escolares.

En la perspectiva de esta investigación a la ignorancia se le aprecia como la oportunidad y posibilidad si se tiene disposición de aprender, de hecho, se hace eco de la docta ignorancia (*docta ignorantia*) que desde Sócrates se aprecia como una apertura al conocimiento para trascender las propias limitaciones. La «docta ignorancia» “equivale, ya desde Sócrates, a un estado de apertura del alma frente al conocimiento; más que una posesión, la ignorancia sapiente es un «disposición» Diccionario de Filosofía. (1994). Ignorancia. pp.927. Lo anterior se deriva de cuando Sócrates expresó que sabía más que sus coterráneos al decir que, mientras los demás creían saber algo, el solo sabía que no sabía nada. Esta noción de «docta ignorancia» permite acercarnos al término de metaignorancia. No es posible tener precisión sobre el término «ignorancia» ya que el universo del conocimiento es tan vasto que, ignorar es lo común e ignorar lo que se ignora y reconocerlo así es un buen principio que permite acotar el horizonte del saber en términos de conocimiento y no de ignorancia. Mientras la disposición sobre la ignorancia esté presente la ignorancia será superada.

En Burón (2002:54) encontramos que define a la metaignorancia como “no saber que no se sabe, o no distinguir entre entender y no entender, es lo mismo que ignorar la propia ignorancia (metaignorancia)”. Metaignorancia término formal para designar lo que es la ignorancia de la propia ignorancia. La ignorancia es no saber, la metaignorancia es no entender que no se sabe. El alumno que no es consciente de su ignorancia, no considera, es más, ni sospecha que debe realizar acciones para salir de su situación de “ignorante” frente al reto de conocimiento que se le plantea. El metaignorante, por ello, no duda, está seguro de sí, no cuestiona ni se cuestiona, y, si aprende, aprende de forma deficiente e insuficiente. Los alumnos metaignorantes de licenciatura con frecuencia tienen la ilusión de saber porque han pasado por diferentes estadios (ciclos escolares, exámenes de admisión, grupos propedéuticos o algunos cursos) con mucho trabajo.

“La metaignorancia refleja la falta de habilidad para advertir que no se ha entendido lo que se acaba de oír o de leer, lo cual incapacita para remediar la situación preguntando o volviendo a leer”. Son alumnos, dice Brown (1980), que no han desarrollado suficientemente su metacomprensión para darse cuenta de los límites de su entendimiento sobre la materia, del grado de dificultad de la información que contiene, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo. Pedir a estos alumnos que aprovechen el tiempo estudiando tal vez sea exigirles algo que no saben hacer porque nadie se los ha enseñado.

Sin embargo y a pesar de que el término de metaignorancia no está referida en la literatura formal, se tomó el vocablo y hecha la adecuación de él en el sentido que guarda esta investigación, y el término lo basamos en los principios de las otras “metas” descritas anteriormente. Por lo que, a diferencia del Burón Orejas, se considera desde una postura contraria a la metaignorancia para concretar que el alumno metaignorante es aquel que *ha sabido identificar lo que es saber de lo que no*; cuando es consciente de su no comprensión y experimenta la sensación de no haber entendido algo al final de un proceso de aprendizaje. “Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacomprensión saben, por el contrario, cuándo no entienden y esto les sirve para seguir intentándolo y así aprender a aprender” (Carrasco, 2004: 53); se podría decir que están en términos de metaignorancia.

Retomamos la definición hecha anteriormente como la capacidad del alumno para identificar su posición deficitaria ante el conocimiento, considerarse expuesto ante la situación e inerte por la carencia de saberes y prácticas necesarias, que se materializan en resistencias y barreras frente a sí mismo, al docente, la institución y la sociedad y que se lucha por sobreponerse a tales.

Cuando se enfrenta críticamente a su ignorancia y es capaz de fraguar en su conciencia que debe rehacer sus procesos de aprendizaje y adquiere la habilidad de situarse en el sitio de la ignorancia; saberse ignorante y superar el “espejismo de saber” para reflexionar sobre los conocimientos, habilidades y herramientas de aprendizaje que posee y debe poner en acción. La metaignorancia es saber de la propia ignorancia, tener conciencia del vasto universo de la ignorancia cuando es referido frente el universo del conocimiento, de las capacidades que se poseen para abatirla y del propósito de hacerlo. Ello sitúa al alumno en un lugar superior a la ignorancia.

TABLA 10
APROXIMACIONES A LA METAIGNORANCIA

TABLA DE APROXIMACIÓN A LA METAIGNORANCIA	
Causas de la ignorancia	Ignorancia
<ul style="list-style-type: none"> • Visión pobre en los niveles temporales (pasado, presente y prospectivo) • Nivel de reflexión superficial (perspectiva del mundo) • El deseo o necesidad por saber limitado a cosas elementales • Escasa o deficiente formación escolar • Limitantes genético - cognitivas • Desinterés e indolencia hacia el conocimiento • Pragmatismo exagerado • Exacerbada confianza en lo que se sabe • Pensamiento rígido • Posiciones inflexibles sobre corpus de conocimientos formales • Prejuicios y fanatismos religiosos • Posiciones personales y sociales • Limitantes de tiempo • Limitantes de oportunidades • Pobreza extrema • Aislamiento social 	<ul style="list-style-type: none"> • No se percibe que se ignoran cosas • No se percibe la importancia de los conocimientos • Se piensa que se saben todo • Se piensa que se sabe lo suficiente • No se tiene consciencia de los proceso de aprendizaje que se llevan a cabo • No se tiene consciencia o interés sobre las posibilidades para aprender mejor • Se establece la zona de confort

Continúa...

TABLA 10 METAIGNORANCIA

Metaignorancia La ilusión de saber se desvanece ante un saber verdadero a través de la autorregulación de los procesos de aprendizaje	
<i>Estrategia</i>	<i>Situación / acciones</i>
<p>Como el universo del conocimiento es imposible abarcarlo, la ignorancia debe ser la base que permita acceder a los escaños posibles de conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se sabe que se ignoran cosas. • Se tiene consciencia que las cosas que se ignoran pueden ser importantes. • Se tiene consciencia de lo que se sabe y de lo que mucho que se ignora. • Se reconoce el conocimiento que se posee y sus límites. • Saberse ignorante. • Se tiene claridad sobre la responsabilidad que implica la ignorancia en las diversas situaciones de la vida. • Se tiene consciencia de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo. • Se consideran acciones de evaluación. • Se ubica cuando es un aprendizaje verdadero. • Evaluar los procesos para saber cuáles son eficientes y eficaces. • Buscan o diseñan estrategias y acciones para aprender. • Regular el aprendizaje. • Regular la ignorancia. • Reflexionar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El proceso. • Las estrategias. • Las acciones. • La evaluación. • La pertinencia. • La necesidad de modificar. • La forma de alterar los procesos valiosos con nuevos procesos. • Autorregular los procesos de reflexión sobre la ignorancia en sus áreas de oportunidad. • Operar la autorregulación.
<p>Tabla realizada por: Lauro Garfias Campos</p>	

METAIGNORANCIA	
Alta ignorancia	Alta metaignorancia
Alumnos que no saben	Están conscientes de que no saben. Toman acciones para adquirir conocimientos.
Baja ignorancia	Baja metaignorancia
Alumnos que saben	No se da cuenta que no saben. Piensan que saben.
<p>Esquema tomado y modificado de Dávalos (2006:88)</p>	

LA ANDRAGOGÍA

Al principio de esta investigación se valoró si incluir un aparatado sobre «andragogía» ya que existen posturas que cuestionan el término para designar el aspecto teórico – metodológico relativo a la enseñanza de los universitarios, y expresan que este concepto debe aplicarse solo a personas adultas mayores, otros indican el término de andragogía a la formación, educación y enseñanza del ser humano, sin importar su edad, por lo que los niños están incluidos. Ven en la andragogía la sustitución de la pedagogía. “Knowles definió la andragogía como el arte y ciencia de enseñar a otros a aprender, diferenciándola de la pedagogía como el arte y ciencia de enseñar” (Sauquet, 2006:192). Por lo que es necesario considerar lo siguiente:

“palabra andragogía es un neologismo propuesto por la UNESCO para designar [...] la formación o educación permanente. Por eso Andragogía no es igual que Educación de Adultos. La Educación de Adultos es parte de la andragogía como lo es la formación de los niños y jóvenes. Sin embargo, utilizaremos la expresión andragogía en un sentido restringido y equivalente a Educación de Adultos, según las tendencias más actuales, particularmente en América Latina” (Myriam, E., 2005:37).

El término de andragogía aplica entonces para este trabajo, a los alumnos universitarios aunque no hayan cumplido los 18 años de edad, y se considerarán adultos jóvenes; se conservará el término pues es muy posible que, en líneas de investigación futuras se aplique el término a los adultos mayores, como los maestros. Todos ellos son entonces aprendices en edad adulta²¹⁷ y del universo de aprendices

217 En esta investigación estamos de acuerdo que de ninguna manera se puede tazar la madurez de una persona por la edad que ha sido determinada con fundamentos políticos y sociales, y denominada «mayoría de edad». Estos criterios que dejan de lado los aspectos orgánicos y de formación no corresponden a la realidad, sin embargo éste es el parámetro formalmente aceptado. Aldo Legnaro habla de la desaparición de la diferencia entre jóvenes y adultos y afirma: “Antes bien, también los adultos evidencian fases vitales que tradicionalmente solo aparecen en los jóvenes, por ejemplo, fases de formación, fases de reorientación y de encontrarse a sí mismos, de probar nuevos proyectos de vida; los jóvenes, a la inversa, aparecen en roles que por tradición solo han estado asignados a los adultos, por ejemplo, como consumidores, participantes del mercado, destinatarios de moda y de publicidad de estilos de vida (...)” (Arnold,2004:47). Por ello dejaremos esta discusión de lado, por exceder el objeto de estudio, y aceptamos que los estudiantes

«son casi tres de cuatro los aprendices de esa edad» (BMBW, 1994:67 en Arnold, R, 2004:46). “Para este propósito, el adulto es aquella persona que ha pasado la adolescencia incluyendo estudiantes en profesional y posgrado y trabajadores desde el principio de su carrera en adelante” (Sauquet, Alfonso, 2006:192). Desde lo dicho, los alumnos de licenciatura pueden observarse en sus aprendizajes a la luz de la teoría de la andragogía. “En consecuencia, [...] los docentes [...] tienen que acoplarse a una nueva clientela, ya no tratan con jóvenes sino con adultos jóvenes. Por eso conviene reflexionar [...] las “particularidades” didácticas de un aprendizaje adecuado a los adultos» (Arnold, 2004:46).

Es pertinente preguntarse cuáles pueden ser las características que signan el aprendizaje en los universitarios, cuando es de suponerse que ya poseen el dominio de estrategias fundamentales para llevar a cabo procesos escolares de alto nivel de complejidad. Por lo que aspectos como la convicción del deseo por estudiar, la claridad de lo que se desea estudiar, la utilidad de los estudios e, incluso, la propia manutención de los mismos son aspectos atribuidos al estudiante de licenciatura. Por lo que la autodeterminación y la autoorganización (Peters, 1982:144, en Arnol, 2004:47) así como el aprendizaje ligado a la experiencia serán distinciones de su método de estudio, en consecuencia, de su aprendizaje.

Otro aspecto es que el alumno asume con mayor protagonismo su lugar en la escuela. Es capaz de trabajar en equipo con más objetividad, tolerancia y claridad al hacer de lado los afectos, enamoramientos, amistades y/o intereses mezquinos que surgen con el trato cotidiano en el escenario escolar y que caracterizan al alumno de nivel medio y a los post adolescentes de secundaria. Toma así, el estudiante universitario, una postura crítica y reclama el tiempo de calidad dedicado al estudio; deja atrás la ilusión del estudiante que dice saber y solo cuenta con lo que la escuela le enseña, y dirige su energía al aprendizaje autónomo y significativo apoyado en proyectos más apegados a lo real. Digamos que son aprendices con mayor madurez, experiencia y conciencia de su responsabilidad.

“Autores como Moody (1987) y Laslett (1996) sostienen que solamente las personas mayores pueden llegar a comprender ciertos problemas filosóficos o que el sentido del tiempo subjetivo que poseen (un sentido de completud y de realización) les da mayor capacidad para comprender la complejidad de la historia social y personal y, por tanto, los habilita para el aprendizaje de temas significativos para sus necesidades” (Yuni, 2005:23).

Por ello es factible suponer que, tanto la escuela como sus docentes, serán desbancados (tarde o temprano) del lugar de “honor que les otorga el saber”, ya que el alumno, apegado más a la practicidad y asequibilidad, tenderá entonces a medir las consecuencias de circunscribirse solamente al ámbito escolar, por lo que asume las posibilidad de tipo interdisciplinario y de alta significación de los aprendizajes y es capaz de decidir, con mayor seguridad y autonomía sobre sus procesos de apropiación, por lo que es posible que sean alumnos autorreguladores.

de licenciatura son alumnos adultos cuyo proceso de aprendizaje debe superar a los que hasta el momento ha conocido, utilizado y experimentado.

En la andragogía se aprecia la mutación de alumno a estudiante, hasta convertirse en un ser crítico de su escuela, de sus docentes y del sistema educativo; pero no solo se queda en ello, toma acciones para solucionar el asunto. Si no lo hace es que no ha podido hacer esa mutación y permanece cómodamente en el estatus de alumno, crítico pero inactivo. Muchos estudiantes de licenciatura reproducen los esquemas de comportamiento que practicaron en el bachillerato. Razón por la cual sus aprendizajes no son aún autogestivos. Dicho lo anterior es posible hablar de metacognición en el sentido de

“autoorganización didáctica de los que aprenden, pues en última instancia son únicamente ellos quienes pueden llevar a cabo el arraigamiento de nuevos modos de ver y nuevos componentes de conocimiento en sus estructuras cognitivas” (Arnold,2004:49)²¹⁸.

De esta forma consideramos, al alumno adulto, como un aprendiz con grandes cualidades y resignificado de sus etapas anteriores de aprendizaje. ¿Por qué dar un “término” a la educación para adultos? Las escuelas responsables en atender a personas adultas deben tener su propio modelo educativo signado en su currículo. Considerar en ello tanto los conocimientos apropiados a los intereses de los alumnos así como las prácticas para enseñarlos. El concepto de andragogía induce a considerar entonces que, la escuela (con las instituciones y organismos que la norman) es la instancia indicada para definir las estrategias y los contenidos que los adultos deben aprender. Lo anterior compromete a las instituciones en este proceso por lo que, la educación para adultos, no es necesariamente un proceso independiente pues existirán normas y particularidades para orientarlo.

Si bien el término surgió en la década de los 80 y se difundió “ampliamente en el campo de la educación de adultos (con) un enfoque pedagógico para la educación de adultos”, desarrollado por Knowels (1980,1983), no significa que ya se tiene gran experiencia en ello, ni por asomo. Las instituciones educativas deberán seguir agudizando sus estrategias porque el adulto es un ser en constante movimiento. Más aún los universitarios en los que la vorágine de las sociedades del conocimiento les instan al movimiento y superación constante.

“Con este nombre (Knowels) quiso especificar un ámbito conceptual centrado en las características del adulto, como base para la intervención educativa. En sus palabras, la andragogía es definida como “el arte y la ciencia para ayudar a los adultos a aprender” (Yuni, y Urbano, 2005:23).

Consideramos al alumno de licenciatura como un aprendiz en formación que está por adquirir aprendizajes, prácticas y valores que, hasta el momento, le son por completo ajenos por su nivel de especialización, en oposición a los conocimientos generales revisados en el bachillerato. Por ello es un ser en franca formación que debe valorar su

²¹⁸ Esta postura deberá someterse a un escrutinio más profundo pues se ha visto que los alumnos conservan la idea de “que saben” porque han pasado cursos anteriores y solamente hacen un esfuerzo (en lectura) mínimo por comprender, comenta en sus investigaciones Paulina Brunetti (2001). Por ello es que partimos de un supuesto, para este apartado, de que el estudiante universitario es responsable y consciente de sus aprendizajes, sin embargo se tendrá que demostrar, pues en la percepción cotidiana del trabajo escolar llevada durante años, se percibe que los alumnos no asumen sus estudios con las características que hemos citado para el aprendizaje de los adultos.

experiencia como un proceso aún en construcción, que bien pueden enmarcarse en lo que, autores como Flecha (1994) y Jarvis (1985) describen como los

“cuatro rasgos que especifican el aprendizaje adulto, tal como lo concibe la andragogía: 1) El auto-concepto de una persona que pasa de la dependencia a la auto-dirección a medida que está madura. 2) Cuando el sujeto avanza en edad acumula un fondo de experiencias que constituyen su principal recurso para el aprendizaje. 3) La disposición para aprender en la adultez se sustenta en las necesidades que le impone el cumplimiento de roles sociales. 4) El conocimiento es aprendido para ser aplicado en el corto plazo y por lo tanto el aprendizaje se debe centrar más en la resolución de problemas que en el desarrollo del sujeto” (Yuni y Urbano, 2005:23).

Este último punto es necesario acotarlo, ya que se espera en el alumno de licenciatura aprendizajes de corte teórico y práctico que resulten en conocimientos útiles, significativos, operativos y de largo plazo. Para cerrar este aspecto teórico se retoma lo consignado en la II Conferencia Regional de Andragogía (Cali, 1981) (que) en una de sus más importantes conclusiones, precisa la naturaleza científica de la Andragogía, por reunir los tres elementos fundamentales de toda ciencia: “a) objeto de estudio (que es a la vez sujeto: el adulto), b) doctrina propia y c) metodología definida” (Myriam, 2005:37).

Para aproximarnos a los insumos reflejados en los instrumentos de indagación, transcribimos un cuadro concentrador donde, en acuerdo con su contenido, retomamos de Arnold (1996b en Arnold, 2004) para ubicar los rasgos que esperaríamos para los alumnos de la FAD, donde el aspecto didáctico hace alusión clara a la autorregulación del aprendizaje.

TABLA 11
APRENDIZAJE PARA ADULTOS

Grilla 10 a partir de 5 para un “aprendizaje adecuado a los adultos”	
<i>Aspectos didácticos</i>	<i>Criterios didácticos</i>
<p>Elección didáctica propia</p> <p>Autoorganización didáctica</p> <p>Aprendizaje comunicativo y abierto a las experiencias</p> <p>Fundamentación disciplinaria y de contenidos</p> <p>Fundamentación extradisciplinaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. los objetivos, contenidos y temas de aprendizaje se pueden definir en colaboración; 2. se pueden integrar y seguir elaborando proyectos de aprendizaje propios; 3. la organización del aprendizaje tiene flexibilidad temporal y metodológica, deja abiertas varias vías de aprendizaje; 4. se implementan conscientemente métodos de los que aprenden, de actividad y de autoexploración; 5. se parte conscientemente / en lo posible de situaciones de vida / o experiencias profesionales; 6. se promueve intencionalmente el plano social y comunicativo del proceso de aprendizaje; 7. la selección de contenidos se fundamenta en el currículum, en términos didácticos o de teoría de la formación; 8. la oferta de contenidos de aprendizaje se reduce en términos de “asequibilidad”; 9. la oferta de contenidos puede explorarse desde la propia actividad (tesis de la actividad); 10. las problemáticas ligadas a la acción son tema explícito.
<p>Para este trabajo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. se espera que el alumno tenga interés fundado en lo que estudia. 12. que asuma su responsabilidad. 13. que observe su formación como un proceso permanente. 14. que va a sus docentes como acompañantes y testigos de sus avances. 15. que logre establecer con sus compañeros grupos operativos más que afectivos. 16. Que la conflictiva post adolescente la tenga superada. 17. Que vea sus estudios con un fin profesionalizante. 18. Que logre hacer una crítica constructiva y aportativa de su escuela, docentes y compañeros. 19. Que opere acciones autorreguladoras como un ejercicio constante. 20. Que trabaje en el marco de la metacognición.
<p>Tabla tomada, apropiada y aumentada de: “10 a partir de 5” –Aspectos y criterios didácticos del aprendizaje adecuado a los adultos (Arnold,1996d:199).</p>	



“La sabiduría crece, aunque esté rodeada de espinas”

Lauro Garfias Campos ©



CAPÍTULO 3

El proceso



“La ineptitud es una sombra que acecha”

LAURO GARFIAS CAMPOS ©

NOTA

Este capítulo presenta los aspectos metodológicos con que se desarrolló la investigación y los resultados obtenidos.

A partir de la construcción de la problemática donde anidaron las primeras observaciones que derivaron en esta investigación, y del marco teórico surgido de lo anterior para sustentar formalmente los postulados iniciales, se obtuvieron una serie de insumos propicios para establecer los fundamentos que permitieron comprender los aspectos teóricos que le dieron sentido y discurso a los contenidos de la investigación, además de sustentar el diseño de los instrumentos de indagación y la interpretación de los resultados que autorizaron, en su momento, la elaboración de conclusiones, propuestas y de líneas de investigación futuras.

Es una investigación educativa²¹⁹ inscrita en la tradición metodológica de las ciencias sociales considerada como

“conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación [...] (que significa) aplicar el proceso, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, [...] se desarrolla a través de los métodos de investigación [...]. Tiene el objeto básico de desarrollar conocimientos científicos sobre educación, así como de resolver problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas [...] (con el) fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquera, 2009:37-38).

219 Sobre investigación educativa la OCDE (1996) expresó “La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores, a los recursos y acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación”.

Los aspectos que se lograron indagar, comprender y explicar²²⁰ están relacionados con el grupo de alumnos seleccionados de la FAD (actores, informantes de calidad y población de estudio)²²¹. Grupos de importancia relevante para ser observados ya que la selectividad y aleatoriedad realizadas representan los niveles, las licenciaturas y las experiencias de una colectividad de alumnos de un área especializada del saber humano, expresado en las prácticas y productos generados por la FAD.

“En Investigación educativa [...], la idea está asociada a aquél conjunto de individuos, grupos, instituciones, materiales educativos, etc., que por tener determinadas características, han sido elegidos por el investigador como unidades de análisis en relación con las cuales se estudió la acción, el comportamiento o los efectos de las variables de interés” (Moreno, 2000:8).

El trabajo se ubica en el renglón de la investigación educativa cualitativa centrada en entender la realidad compleja en la FAD, no solo para comprenderla y tratar de explicarla, además con la intención de poder incidir en ella y transformarla. La investigación fue enriquecida con base en la experiencia del investigador en el campo, con toda su subjetividad e implicación personal en el contexto, pero con la aplicación adecuada de

“estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista o el análisis documental. Estas técnicas proporcionan datos cualitativos, es decir, información expresada en forma verbal y registrada como textos cuyo análisis consiste en reducirla y organizarla en unidades contextuales básicas (las conocidas categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre la observación y un análisis cualitativo de la información. Las investigaciones cualitativas han incluido [...] estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje” (Bisquera, 2009: 46-47).

En el caso de la presente investigación fueron las cualidades y aplicaciones de los procesos de aprendizaje y su autorregulación. En el primer tiempo de exploración se describe el punto de partida y el diseño y la forma en que se aplicó el instrumento, cuestionario: “Conocimiento y aprendizajes en la ENAP”. Asimismo, se habla del proceso de recogida de datos, análisis e interpretación del mismo. Ello permitió visualizar que existe una laguna de conocimiento en la comunidad de la FAD y en la literatura sobre aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje en las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales que imparte. De esta forma se constató la pertinencia de la investigación, la creación de objetivos y el planteamiento del supuesto hipotético.

220 Dilthey (1833-1911) acuñó los términos explicación (erklären) y comprensión (verstehen).

“Desde la orientación *explicativa* la realidad educativa es única, ya nos viene dada, y por lo tanto los *datos* tiene que *descubrirse* y *analizarse objetivamente*.

Para la orientación *comprensiva* la realidad educativa no se descubre sino que se construye, es decir, que viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia vivencia (Bisquera, 2009: 44-45).

221 Las características y la amplitud de la población estudiada fueron determinadas por el investigador y el cuerpo de tutores con base en los propósitos de la investigación así como de las posibilidades visualizadas para el acceso pertinente y exitoso a los elementos que hicieron posible el estudio y la confirmación de datos llevados a los márgenes de la evidencia.

En el segundo momento de indagación se diseñaron instrumentos de observación más específicos con cuestionarios y fundamentados en las perspectivas teóricas derivadas del pensamiento pedagógico de Jean Piaget, Lev Semynovich Vigotsky, Sigmund Freud, Jaques Lacan, David Paul Ausubel, John Robert Anderson, Max Wertheimer, Serge Moscovici, Jean Lave, Etienne Wegner y Frida Díaz Barriga. Estos autores fueron seleccionados con base en la dirección y sentido de las primeras respuestas del cuestionario: “Conocimiento y aprendizajes en la ENAP”. Esta primera clasificación permitió que las respuestas obtenidas, posteriormente se pudiesen convertir en dato útil al ser clasificadas en uno o varios espacios del pensamiento pedagógico de los autores, donde pudieron anidar, obtener sentido y ser representadas, comparadas y categorizadas para su análisis.

Se diseñó y aplicó el siguiente cuestionario (de versión extensa), mismo que también incluyó los aspectos teóricos relacionados con la regulación de los aprendizajes, desde la perspectiva metacognitiva, el propósito fue conocer el cómo conciben y relacionan estos aspectos y procesos. Se obtuvieron resultados más cercanos al planteamiento hipotético. Ello instó a construir un siguiente instrumento para cerrar el círculo y buscar respuestas más afines para la obtención de conclusiones, sin dejar de considerar que la “complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables” (Bisquera, 2009:25).

Lo anterior permitió complementar el trabajo de investigación con la actuación de un grupo selecto de la comunidad docente de la FAD, de los colegios de Fotografía, Dibujo y Audiovisual al invitarlos a participar en la construcción de los reactivos que fueron insumo del tercer instrumento de indagación. Así se logró conformar un minitaller donde se expuso, con base en la taxonomía de Robert Marzano (2001), una serie de ideas, principios, generalizaciones, términos, informaciones, conocimientos, datos y hechos que, desde la perspectiva de los docentes, deben ser objeto de aprendizaje en los alumnos. Con la escala de Rensis Likert se diseñó este tercer instrumento que dio paso, con confianza, a entrevistas con el grupo de alumnos informantes bajo otra visión de encuesta, más personalizada, con corte de entrevista a profundidad con un pre-test, ya que estos instrumentos son “esencialmente una técnica de recogida de información con una filosofía subyacente (la que la convierte en un método) pero (que) admite diferentes diseños de investigación” (Alvira, F., 2011:8).

Cabe mencionar que también se diseñaron y aplicaron instrumentos secundarios que fueron de utilidad para construir los fundamentales; de igual forma son descritos en el proceso metodológico. Todo el conjunto de cuestionarios y entrevistas en la investigación se diseñaron para obtener información útil obtenida de los ítems derivados de los propósitos de la investigación y ligados a los fundamentos teóricos; siempre con la intención de “-ofrecer verdades útiles- [...] a través de métodos de investigación que se adecuen a su naturaleza dinámica, con la participación de aquellos que necesariamente deben transformarla (por ejemplo, el profesorado) (Miguel, 1988:66 en Bisquera, 2009:26).

Así se enriqueció la investigación, iniciada con un método de observación copartícipe a una forma de investigación de estudio exploratorio y de acción que permitió a los actores verse involucrados y hacer propio el proyecto, donde cabe aclarar que no se llegó a profundidad del principio metodológico de investigación - acción. Ello habilita asegurar que es una investigación compleja basada en diversas disciplinas pues abordó aspectos relevantes de la educación en el marco de la pedagogía, de los campos de

conocimiento del diseño, la comunicación visual y las artes visuales, de los principios metodológicos de indagación proporcionados por las ciencias sociales con aspectos esenciales de la investigación educativa.

Es un trabajo dirigido a la observación de los procesos de aprendizaje expresado por los informantes, y de manera colateral, a los de enseñanza específicos para las artes y el diseño, y podrá ser considerada como una de las investigaciones de corte exploratorio realizadas en esta etapa de la FAD que han permitido emprender de forma crítica, bajo la visión y experiencia de sus propios docentes - investigadores, proyectos cercanos al modelo interdisciplinario orientados a la resignificación de la educación especializada en el área.

PRIMER INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN



PARTIR DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DOCENTE DEL INVESTIGADOR se observó a profundidad a los actores, el escenario y las prácticas escolares. Con base en esta primera mirada se planteó la problemática y se procedió a la construcción del objeto de estudio, al diseño y aplicación de un primer instrumento formal de indagación: “Conocimientos y aprendizajes en la ENAP”²²².

La observación fue con el escudriño de la actuación de los actores de manera individual y grupal, de sus intercambios y sobre la actitud al estar en el escenario educativo. Posteriormente se platicó de forma cercana con ellos para dimensionar el pulso y sentir propios (del que investiga) con relación a lo observado. Se procedió a reflexionar lo experimentado para cobrar seguridad de realizar una primera intervención en la dinámica observada. Se indagó, a partir de preguntas cerradas y una abierta del lugar que otorgan alumnos y docentes²²³, desde la perspectiva del sentido común, al conocimiento y a las estrategias de aprendizaje. Los razonamientos utilizados en el diseño de este instrumento fueron:

222 Cabe mencionar que para esta etapa se aprovecharon las pesquisas documentales y observaciones realizadas con anterioridad; asimismo, se indica que en algunas partes de este capítulo (y en otros de la investigación) aparecerán las siglas ENAP y no FAD. Ello se debe a que en ese periodo aún no se le otorgaba la denominación de Facultad a la Escuela Nacional de Artes Plásticas, por lo que los supuestos e instrumentos se escribieron con las siglas ENAP y aparecerán así para respetar el formato de origen.

223 Los docentes no son objeto de estudio, sin embargo se consideró aplicarles el cuestionario para obtener mayor información.

CUADRO 1

PRIMER INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN: EL CONOCIMIENTO

Se pretendió indagar el concepto – *conocimiento* – en la tesis de lo formal y desde su universo de opinión. Ello permitió, más adelante en otro tiempo de indagación, averiguar cómo vinculan al conocimiento con la licenciatura que estudian, sus docentes y compañeros. Observar el papel que toman frente al conocimiento y el cómo lo obtienen, es decir, encontrar el vínculo con el aprendizaje. Este instrumento se diseñó como un primer paso de aproximación, antes de abordar el proceso de aprendizaje y, en su caso, poder visualizar los procesos de autorregulación. Examinar la posibilidad del trabajo que realizan los alumnos desde la perspectiva metacognitiva.

Criterios empleados para diseñar el cuestionario:

1. El conocimiento es la suma de datos, experiencias, recuerdos y emociones organizadas como una manifestación de la realidad sensible (objetos) y de la realidad inteligible (ideas).
2. El conocimiento es el resultado o producto de un proceso denominado aprendizaje.
3. La forma de adquirir conocimiento y la calidad de éste proviene principalmente del hogar familiar, del círculo social y de la escuela.
4. El conocimiento, para ser expresado, debe organizarse en discursos posibles de comprender por los demás.
5. El conocimiento se destaca en forma de atributo personal y social, ya que es uno de los logros evolutivos y culturales más relevantes en las sociedades humanas.
6. El conocimiento debe someterse a criterios de valoración, evaluación y calificación ante una autoridad institucional.
7. Para adquirir conocimientos es más importante el proceso de enseñanza de la escuela o el proceso de aprendizaje del alumno, o ambas.
8. Los conocimientos adquiridos en la licenciatura cubren las expectativas. (grado de satisfacción y confianza).
9. El desempeño de los maestros permite adquirir conocimientos (frecuencia).
10. Tener conocimientos da felicidad y confianza.
11. Adquirir conocimiento es (importante).
12. El nivel de conocimiento que se posee es: destacado, suficiente.
13. El conocimiento es (desde la perspectiva personal).
14. Las estrategias, actividades o acciones que se realizan para adquirir conocimientos variados.

Elaboración: Lauro Garfías Campos ©

De esta primera lista se destacaron los juicios que permitieron ubicar al alumno frente al conocimiento y, como el móvil de la investigación es el aprendizaje, se vincularon las preguntas para llegar al siguiente punto. Seis preguntas cerradas y una abierta con la siguiente estructura interrogativa y de interpretación:

CUADRO 2	
Pregunta	Propósito de la pregunta
1. ¿Es importante obtener conocimientos?	Permitirá conocer cuál es el lugar que otorgan los alumnos al conocimiento para identificar si ello, por lógico que pareciese, les es importante. Con base en esta pregunta se podrá cotejar, con la pregunta N° 7 si de verdad les es importante el obtener conocimientos, si es así entonces se espera que deban decir cuáles son sus estrategias y técnicas para obtenerlo.
2. ¿Consideras que los conocimientos que te ofrece la ENAP son de utilidad?	Con base en las respuestas se podrá visualizar si los alumnos consideran importante, en términos de utilidad e interés, los conocimientos que se les ofrece. Si es así, se espera que, en algún momento de la investigación, manifiesten cómo lo aprenden, pues han asegurado que son de su provecho y pertenecen al área de conocimiento de su atención y elección. Se podrá visualizar, aunque no es objeto de esta etapa, en las preguntas de la cuatro a la siete, si aplican estrategias y técnicas de aprendizaje. Es posible que arrojen luces, en la pregunta siete, sobre el aprendizaje especializado de los conocimientos que les ofrece. Con base en las respuestas se podrá aproximar el interés que ellos deben al conocimiento especializado y a la propia institución. Si los conocimientos son de su provecho se espera que también hablen de la forma en que los adquieren.
3. Tus maestros son eficientes para impartir conocimientos?	Permitirá saber cómo se expresan de la enseñanza llevada a cabo por sus docentes, para aproximar el nivel de conciencia que tienen al respecto. La responsabilidad de los procesos educativos tradicionales, como en la ENAP deposita mayor peso en el docente que en el alumno. Conocer el papel que otorgan los alumnos al docente en torno a la impartición de conocimientos permitirá, además de saber sobre el cómo se expresan de la actividad de la enseñanza a través, acercar, en lo posible, el nivel de responsabilidad que ellos mismos asumen respecto a sus procesos de aprendizaje; qué tanto depositan en el docente y qué tanto son garantes responsables de sus propio aprendizaje.
4. ¿Es importante para ti aprender?	La importancia que otorgan al aprendizaje contrastará con la primera pregunta que gira en torno al conocimiento. Se espera que ambas respuestas coincidan en la tesitura de lo positivo, pues se juzga que, si les es importante el conocimiento, también lo será la forma de apropiarlo. El diferencial marcará, posiblemente, si solamente consideran que es importante el conocimiento general como tal, como actividad humana, y si también les importa el conocimiento especializado que vinieron a obtener en la ENAP. Permitirá conocer si ellos están dispuestos a adquirirlo con base en la importancia que dieron en las preguntas anteriores; quizá digan el cómo lo hacen.
5. ¿Utilizas estrategias o técnicas para aprender?	En este punto se empiezan a conducir las respuestas al objeto de estudio. Se parte de la premisa de que los alumnos aplican estrategias o técnicas para aprender (más adelante en el reactivo siete se podrá visualizar si es así). Se pretende conocer el tiempo que dedican al aprendizaje de los conocimientos que les son importantes, interés y utilidad que la institución avala y que sus docentes les imparten con mayor o menor grado de eficiencia. Con esta pregunta se triangularán las demás respuestas para aproximarnos a saber si utilizan estrategias o, al menos técnicas de estudio y cuáles. Coadyuvará en las conclusiones y en los siguientes instrumentos sobre los procesos metacognitivos.
6. ¿Piensas que se pueden mejorar las estrategias y /o técnicas que aplicas en tus aprendizajes?	Se pretende conocer (si es que emplean estrategias y/o técnicas de aprendizaje) la necesidad de mejorarlas. Conocer si es que son conscientes de que, para aprender recurren a algún proceso y si éste es suficiente. Si aceptan mejorarlas en algún grado es que, en automático, aceptan que utilizan alguna, ¿sabrán cuál?, ¿tendrán control sobre ello? La pregunta siete cerrará el ciclo. Estamos en los márgenes de observar si hay indicios de procesos de metacognición.
7. ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que utilizas para aprender?	Esta pregunta abierta persigue, a través de palabras recurrentes, semejanzas y diferenciales semánticos, conocer cuáles son las estrategias o técnicas específicas que utilizan en sus procesos de aprendizaje. Visualizar si recurren a procesos escolares reproductivos y experimentados en otras etapas escolares. Permitirá asomarnos a los bordes de sus procesos, además, dará la oportunidad de prever si es que los alumnos son conscientes de ellos.

Elaboración: Lauro Garfías Campos ©

Con este cuestionario, y con la aplicación de otra batería más específica, se pudo conocer qué saben los alumnos sobre los procesos que emprenden y si intervienen en ellos para autorregularse. También se detectó que reproducen esquemas de aprendizaje experimentados en otras etapas escolares. Esta aproximación de tipo opinante coadyuvó en las conclusiones sobre los procesos metacognitivos en la FAD²²⁴.

CUADRO 3				
CRITERIOS DE PONDERACIÓN (DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESCALA DE R. LIKERT, EN INSTRUMENTOS / CUESTIONARIOS: "CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJE EN LA ENAP")				
1	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
2	Muy útiles	Útiles	Poco útiles	No son útiles
3	Muy eficiente	Eficientes	Poco eficientes	No son eficientes
4	Muy importante	Importante	Poco importante	Poco importante
5	Todo el tiempo	Con frecuencia	En ocasiones	Nunca
6	Todas	La mayoría	Algunas	Ninguna
7	Presencia importante de palabras descriptivas y recurrentes	Presencia de palabras descriptivas y recurrentes	Poca presencia de palabras descriptivas y recurrentes	Ausencia de palabras descriptivas y recurrentes
Elaboración: Lauro Garfías Campos ©				

Con sustento en lo anterior se diseñó y aplicó el primer instrumento a una población aleatoria de cien alumnos. La forma en que se procedió fue la de abordar dos grupos, de ambas licenciaturas; grupos de semestres iniciales y finales, en horas de clase y con permiso de sus docentes. Otro grupo de encuestados fue convocado de manera absolutamente azarosa en pasillos y patios de la escuela. Se les pidió permiso para entregarles el cuestionario y se les dijo el propósito del instrumento; a quienes aceptaron se les proporcionó un formato y se les dejó en privado para que lo resolvieran. El tiempo en que lo contestaron fue en un promedio de diez minutos. A los docentes elegidos el proceso de aplicación fue similar pues eran los docentes en función frente al grupo de alumnos encuestados y el resto de docentes fue aleatorio. El modelo de cuestionario de aplicación así como los cuadros de concentración e interpretación se pueden encontrar en el **Anexo 1**.



224 Es valioso mencionar que también se diseñó un instrumento similar para docentes con la finalidad de conocer su punto de vista sobre las nociones buscadas. Esta estrategia se pensó para involucrar e interesar a algunos docentes que podrán servir de informantes y apoyos más adelante y, así fue, ya que ello permitió agrupar a los docentes de los colegios de fotografía, dibujo y audiovisual. Asimismo, conocer su opinión al respecto, si bien ellos no son parte central del objeto de estudio, sí son figura principal que interviene en los procesos escolares (de enseñanza en su caso). De esta forma se tienen insumos de la opinión, que fueron útiles en la construcción del último instrumento y, en algún momento, en la correlación de datos y su interpretación.

LAS PRIMERAS CONCLUSIONES PARCIALES SE PUEDEN APRECIAR EN EL SIGUIENTE CUADRO

CUADRO 4
CONCLUSIONES DEL PRIMER INSTRUMENTO APLICADO A LOS ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Otorgaron un lugar valioso al conocimiento general. Se puede suponer que son conscientes de la importancia que tiene el conocimiento y, posiblemente, sobre la necesidad de llevar a cabo algún proceso para obtenerlo. Es papel del alumno atender su forma de aprender; ¿cómo lo hace? • Manifiestan que los conocimientos especializados que se imparten les son útiles y de su interés; sugeriremos que pueden ser conocimientos puntuales para ser adquiridos con confianza. Esta parte refuerza la idea de indagar sobre el cómo adquieren dichos conocimientos. Es posible pensar que los alumnos no se hacen totalmente responsables de su aprendizaje pues confían en el currículo general y de aula. Permite suponer que el modelo de la ENAP prevalece en los términos de la enseñanza tradicional, conducida por el docente. • Otra interpretación, apoyada en conocimientos del sentido común, es el imaginario del buen prestigio que goza la ENAP de la UNAM en el contexto nacional, iberoamericano y en algunas partes de Europa. El alumno puede dar por hecho que, con base en el tiempo y la experiencia acumulada, existe eficiencia, liderazgo y calidad. Asimismo, no se cuestionan los entrevistados el modelo educativo y ello es posible que relaje los procesos de aprendizaje, y se deposite demasiado en la enseñanza que se practica en la ENAP. • Los alumnos solamente otorgan un mediano porcentaje de tiempo al aprendizaje. Hay contradicción pues no dan tanta importancia al aprendizaje y al conocimiento como lo manifestaron en las primeras respuestas. El tiempo que aplican a sus estudios no es completo, a pesar de que están en un sistema escolarizado que lo exige. El alumno posiblemente desconoce los beneficios que conceden las técnicas de aprendizaje que pueden ser practicadas afuera del ámbito escolar. • Posiblemente ignoran cuáles son las estrategias y/o técnicas que utilizan para aprender. También es posible que trabajen de forma automática con las herramientas tradicionales experimentadas en otras etapas escolares y que no las tienen conscientes. Ocupan algunas estrategias o técnicas de aprendizaje de manera superficial en tiempos parciales e insuficientes. Con las respuestas expuestas se podría pensar que aprenden sin dominio de sus procesos.

Continúa...

<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajan con base en los procesos de enseñanza sin considerar, de manera importante, la forma de aprender en sus alumnos. Es posible que no hayan sabido o querido observar los procesos de aprendizaje. Los alumnos no han expuesto la importancia que deben a su forma de aprender. Existe el proceso de enseñanza - aprendizaje, donde la enseñanza que incide en el alumno pareciese ser más importante que el aprendizaje que debe practicar. • Se mencionan las TIC en un 10% solamente. En esta época se puede observar que los alumnos utilizan las TIC de manera más amplia y familiar, incluso se han formado grupos importantes de usuarios en los laboratorios de cómputo, con base en las materias que cursan, y cada vez más se les ve con instrumentos de esta categoría, entonces ¿por qué se les menciona en el cuestionario de manera poco frecuente? ¿Será que el uso que les dan no lo consideran como una forma de aprendizaje? No ven el empleo de las TIC como instrumento de aprendizaje, aunque supondremos que con seguridad las emplean, de una u otra forma para aprender, pero no lo tienen identificado. • Reconocen que deben mejorar sus estrategias y/o técnicas de aprendizaje. Ello podría significar que se percatan sobre la forma de aprender que usan y la detectan como frágil, ineficiente e/o insuficiente. Que no están aprendiendo correctamente y/o lo bastante. No dicen qué hacen para mejorarlas. No se aprecian estrategias o técnicas directas sobre el aprendizaje especializado en el área, aunque sabemos que no era objeto de este instrumento el identificarlas, existía la expectativa de que se reflejaran algunas. • No se detectó el grado de control que tienen los alumnos sobre el aprendizaje. No se podría asegurar que los procesos de aprendizaje que utilizan los alumnos son los adecuados y necesarios para el nivel de licenciatura. No se aprecia, en este momento de indagación, si autorregulan su aprendizaje. • Los docentes establecen y operan procesos de enseñanza que incluyen el diseño de estrategias de aprendizaje, por lo que, se puede pensar, que influyen en la forma de aprender de sus alumnos; cabe la posibilidad de que los alumnos actúen con base en la guía y desempeño de sus profesores.
<p>Elaboración: Lauro Garfías Campos ©</p>

CUADRO 5	
Insumos obtenidos para la construcción de los siguientes instrumentos.	Comentarios
1. Los alumnos otorgaron un lugar valioso al conocimiento general.	Podríamos suponer que deben ser conscientes que es necesario llevar a cabo algún proceso para obtenerlo.
2. Expresan que los conocimientos que se imparten en la ENAP son útiles y de su interés.	Se ratifica el hecho de que se puede suponer que deben ser conscientes que es necesario llevar a cabo algún proceso para obtenerlo. Confían que es un conocimiento especializado para ser adquirido.
3. Los alumnos expresan que sus docentes son, en términos generales, eficientes.	<p>Se puede estimar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes influyen en los procesos o técnicas de aprendizaje en sus alumnos. • Los alumnos trabajan con base en el desempeño de sus profesores. • Los alumnos también pueden aprender de manera autónoma y con base en sus propias cualidades e intereses. • Los alumnos están mirando de forma crítica el desempeño de sus docentes. • Se visualiza una educación tradicional que privilegia a la enseñanza sobre el aprendizaje como modelo centrado más en el docente que en el alumno. • Es posible pensar que los alumnos no se hacen totalmente responsables de su aprendizaje pues confían en el currículo general y de aula. • Los alumnos no exponen las formas de aprendizaje que usan o, si lo hacen, sus docentes las desestiman o no las toman en cuenta.

Continúa...

CUADRO 5

4. Los alumnos le otorgan valor de prestigio a la ENAP.	A partir del imaginario de prestigio que goza la ENAP es que dan por hecho su eficiencia, liderazgo y calidad. No se cuestiona el modelo educativo y se refleja en los procesos de aprendizaje.
5. Los alumnos solamente otorgan un mediano porcentaje al tiempo de aprendizaje.	Hay contradicción con las respuestas anteriores pues han dicho que les interesa aprender. Se puede pensar que al ser un sistema escolarizado los alumnos deben dedicarle tiempo completo a sus estudios. No dan tanta importancia al aprendizaje y al conocimiento como lo manifestaron en las primeras respuestas.
6. Los alumnos se expresan seguros de su relación con el conocimiento.	Con las respuestas expuestas se podría pensar que aprenden de manera natural y automática; no hablaron del dominio de sus procesos. Posiblemente desconocen cuáles son las estrategias y/o técnicas que utilizan para aprender. Utilizan algunas estrategias o técnicas especializadas pero no son conscientes de ello. Quizá solamente las aplican de manera superficial. Es posible que aprendan automáticamente con las herramientas tradicionales que conocen de otras etapas escolares. Las estrategias o técnicas específicas para las licenciaturas en Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales no fueron expuestas en un porcentaje importante.
7. Los alumnos no expusieron información sobre el dominio de sus procesos de aprendizaje.	Con las respuestas expuestas se podría pensar que aprenden sin dominio de sus procesos. Los alumnos no han visualizado o considerado construir y proponer formas de aprendizaje o, si lo han hecho es posible que sus docentes no les hayan dado importancia o puesto en operación. Se mencionan las TIC en un 10% solamente, en contraparte a lo que se observa respecto a que son utilizadas de manera popular. Se ratifican los supuestos del apartado 6.
8. Los alumnos reconocen que deben mejorar sus estrategias y/o técnicas de aprendizaje.	Ello podría significar que están conscientes de lo frágiles o ineficientes que son sus procesos; que no están aprendiendo correctamente o lo suficiente, sin embargo, es una respuesta tímida. No se aprecia si autorregulan su aprendizaje, pero se sostiene la idea de que debe mejorar el proceso de aprendizaje.
<p>La investigación sobre aprendizaje en este universo de alumnos es propicia y oportuna. Los instrumentos posteriores deberán ser más específicos y a profundidad; abarcar un universo mayor de actores para detectar los aprendizajes posibles que llevan a cabo.</p> <p>Es importante, antes que proponer modelos de enseñanza, mirar y considerar los procesos de aprendizaje en los alumnos. Trabajar desde una perspectiva más incluyente en el diseño curricular en artes y diseño.</p> <p>Esta etapa de aproximación en la investigación condujo a conclusiones muy importantes que permiten ratificar el objeto de estudio y continuar la investigación con seguridad de que se trabaja sobre algo que será aportador a los aprendizajes en el área.</p> <p>Hay una laguna de conocimiento sobre el cómo llevan a cabo el aprendizaje, es un espacio importante de oportunidad para indagar sobre los procesos de aprendizaje apropiados para la ENAP desde la perspectiva del alumno.</p> <p>A partir de los insumos se vincularán los aspectos teóricos para dar espacio de sustentación a las respuestas obtenidas hasta el momento.</p>	
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©	

Un instrumento similar, pero con las adaptaciones pertinentes, se aplicó a docentes (se puede apreciar el instrumento y sus resultados en el **Anexo 2**). Si bien los docentes no fueron objeto de observación directa en esta investigación, lo educativo es un

fenómeno multifactorial que los implica. Por ello, se les tomó su opinión y de manera importante sus respuestas apuntalan las conclusiones obtenidas del instrumento aplicado a los alumnos. Este paso permitió decidir que, se involucraría a los docentes en la investigación en un espacio posterior al que se llamó -mini taller-. El estudio en sí sobre el docente será parte de las líneas de investigación posterior, pero queda la constancia de la participación fundamental de éste en la problemática de la investigación.

CUADRO 6

CONCLUSIONES SOBRE EL INSTRUMENTO APLICADO A DOCENTES.

Con base en este instrumento de análisis, se puede observar que el docente es parte fundamental de la problemática. En sus respuestas se percibe que se expresaron desde una postura general sobre el tema, que responde a una práctica docente común y tradicional, no a una reflexión crítica de la misma, es decir, se manifestaron elementos del aprendizaje generalizado y pocos correspondiente o apropiados al área. Se expresaron con mayor severidad sobre al alumno y su aprendizaje, pero no dejaron categóricamente dicho las formas de aprendizaje en los alumnos ni la participación de ambos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Entre líneas se puede leer que el docente permanece como actor principal en el proceso. Las coincidencias de las palabras que tuvieron con los alumnos dedicadas al conocimiento y al aprendizaje no son importantes. Lo anterior, en conclusión, habla de dos actores, perspectivas, expectativas, panoramas y formas diversas de percibir una realidad, donde debiera haber más concordancia. Las conclusiones obtenidas en el instrumento aplicado a los docentes apoyan las conclusiones logradas de los alumnos, es decir, que en esta etapa de la investigación no se pudo hablar de un alumno comprometido con sus responsabilidades para llevar a cabo un aprendizaje eficiente y eficaz.

Lo anterior confirma la necesidad de incluir al docente en este estudio ya que, aparentemente, observan al aprendizaje con muy poca reflexión y, suponemos, que debe tener nivel de importancia máximo. Ello hace necesario introducir un instrumento adicional que nos permita ubicar al docente frente al objeto de estudio de la investigación para conocer con mayor certeza su participación en la construcción del conocimiento; que hable de los conocimientos y habilidades que él espera de sus alumnos.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©



SEGUNDO INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN

Las conclusiones obtenidas hasta el momento permitieron confirmar la problemática planteada y seguir con el proceso de investigación, por ello se abundó en el marco teórico que se trabajó a mayor profundidad con base en la idea pedagógica del constructivismo como aportación de que el conocimiento es un proceso de edificación paulatina, organizada y valorada. Así, se abordó en perspectiva las nociones de: conocimiento, memoria, aprendizaje significativo, principios de la gestalt, psicoanálisis, la teoría de las representaciones sociales y el aprendizaje y enseñanza situados. Asimismo, se trabajaron cuadros concentradores de la metacognición consideradas como fundamentales en este estudio.

Con un cimiento en todo lo anterior se estructuraron las nociones que sirvieron para ubicar el punto de relación entre lo formal y lo vivencial, que los actores experimentan en torno a la metacognición, con el propósito de obtener con ello una interpretación ligada más a la realidad que a un supuesto imaginario deseable de lo que es aprender. En otras palabras, se extrajeron, de las nociones y principios teóricos, las ideas centrales sobre el aprendizaje para que, en conjunto con los insumos obtenidos, se reflejaran en los cuestionarios y entrevistas como ítems y para tener elementos de interpretación. Después de su aplicación, estudio y comprensión se procedió a observar el nivel de conocimiento, afinidad y práctica que tienen los actores con los conceptos formales y la interpretación que han hecho y apropiado para sus prácticas de aprendizaje. La batería de los cuestionarios, correspondientes al segundo momento de indagación, contiene la esencia de principios teóricos formales construidos sobre conocimiento, aprendizaje y metacognición, derivadas del pensamiento pedagógico Piaget, Vigotsky, Freud, Lacan, Ausubel, Anderson, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Díaz Barriga.

CUADRO 7

SEGUNDO INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN: EL APRENDIZAJE EN LA TESISURA DE LA OPINIÓN Y LO FORMAL

Se pretendió indagar el concepto o idea de lo que creen que es el aprendizaje en la tesisura de lo formal y desde su universo de opinión. Observar el papel que toman frente al aprendizaje y el cómo lo trabajan. Este instrumento se diseñó como un segundo paso de aproximación para visualizar los procesos de autorregulación. Ello permitió, más adelante en una tercera indagación, averiguar cómo vinculan sus aprendizajes, que suponemos especializados, a la esencia de las licenciaturas que cursan en la FAD, a sus docentes y compañeros.

Criterios derivados del marco teórico para diseñar el cuestionario:

1. El aprendizaje es un proceso de construcción relacionado con las cualidades únicas de los individuos que exponen en un escenario de convivencia social educativa.
2. El aprendizaje es provocador y se da a partir de procesos que se organizan en diversos grados de complejidad que llevan a un conflicto cognitivo que se experimenta como ausencia de no saber.
3. El aprendizaje recupera el equilibrio perdido.
4. El aprendizaje se reorganiza con base en procesos que se adaptan en el medio (escuela).
5. El alumno sujeto a un proyecto escolar es provisto de herramientas y reglas para acceder al conocimiento.
6. El aprendizaje tiene dos variantes el personal y el social colectivo.
7. El aprendizaje es un proceso personal basado en las habilidades, capacidades e intereses del individuo.
8. El aprendizaje se apoya en las interacciones sociales y grupos funcionales; es un fenómeno e instrumento de intercambios y experiencias compartidas.
9. El alumno es capaz de aprender afuera del espacio escolar, así como elegir la organización educativa que le convenga.
10. El alumno puede preferir y abordar ciertas áreas del conocimiento.
11. La escuela a través de sus docentes representa un poder real sobre los procesos de aprendizaje, es la única instancia que otorga reconocimientos.
12. El aprendizaje es significativo cuando está ligado a los intereses y vivencias de los alumnos.
13. El aprendizaje debe estar unido al andamiaje cognitivo, de valores e interés del alumno.
14. El aprendizaje significativo es más estable.
15. El alumno puede saber más que lo que se evalúa en la escuela.
16. El alumno debe llevar a cabo diligencias basadas en sus cualidades, y tener interés para aprender significativamente.
17. La institución debe diseñar programas educativos acordes a los intereses de los alumnos.
18. El papel del docente es trabajar en pro del aprendizaje significativo.
19. La memoria es un recurso fundamental para el aprendizaje.
20. Es un sistema eficaz de almacenamiento y se maneja en tres fases: adquisición, almacenamiento y recuperación.
21. Para esta investigación se incorporó la categoría de significación.
22. La memoria guarda los espacios temporales, las imágenes espaciales y las proposiciones de cómo se concibe el mundo.
23. El alumno debe realizar acciones para operar la memoria.
24. El alumno debe operar las fases de la memoria para adquirir conocimiento a través del aprendizaje.
25. Los conocimientos memorizados deben tener valor para los alumnos.
26. La memoria abarca la interacción de capacidades, el tratamiento de la información y el medio social.
27. El conocimiento a memorizar es un producto.

Continúa...

CUADRO 7

28. La memoria tiene un sistema de recompensas.
29. Los nuevos sistemas computacionales se ven como una herramienta y sustituto de la memoria.
30. El aprendizaje memorístico no es suficiente y no es el único.
31. El deseo por estudiar debe estar en el alumno y no en Otro, por lo que el deseo se convierte en una demanda constante de amor que cobra materialidad en los términos de la dinámica escolar.
32. El deseo por estudiar debe estar inmerso en los aprendizajes del alumno.
33. El alumno debe identificar con honestidad y fortificar su deseo por aprender.
34. El deseo del alumno por aprender puede ser diezmado por el medio, los docentes o los compañeros.
35. El deseo insatisfecho por aprender se torna en procesos imprecisos e ineficientes.
36. El alumno puede representarse en los ambientes educativos más por temor que por deseo.
37. El aprendizaje es un objeto de deseo establecido y auspiciado por el poder.
38. El alumno puede cambiar de objeto de deseo en torno al aprendizaje.
39. La familia y el estado puede premiar o reprimir el deseo por aprender.
40. El aprendizaje puede ser un ejercicio complejo que reúne totalidades para la comprensión del fenómeno, pues es multifactorial y relacionador. (se relaciona)
41. El alumno puede combinar diversos campos de conocimiento, métodos, disciplinas, vivencias y sentidos para aprender; es un aprendizaje multimodal, interdisciplinario y multidisciplinario; sin fragmentar el método.
42. El aprendizaje no es un fin, sino un medio.
43. El alumno puede abordar sus aprendizajes desde lo general a lo particular y viceversa.
44. El docente y sus competencias; la institución y su gestión; la familia, el contexto y otros cientos de factores se observan, como uno más y como principales, en el éxito o fracaso del proceso escolar.
45. Los alumnos pueden aprender de manera colectiva las cosas esenciales de la vida.
46. Las representaciones sociales son la expresión de cómo el alumno ha fraguado su conocimiento en el cuál ha sido construido, sustituido y restituido algo de manera simbólica, y con las que actúan ante sí y los demás.
47. Es la forma en que los alumnos ven el mundo y establecen su forma de trabajar, juzgar y actuar.
48. Es la manera en que manifiestan lo que es el aprendizaje, lo que significa y cómo debe ser aprendido y llevado a cabo; establece sentido con posibilidad de acción.
49. Las representaciones sociales signan la forma en que funciona el grupo social.
50. Al ser un conocimiento genuinamente establecido cobran dimensión de propiedad y valores.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©

El cuestionario, de versión extensa, se puede observar en el **Anexo 3**. Esta etapa se llevó a cabo con el apoyo de seis aplicadores y, como el anterior cuestionario, también se administró a grupos cerrados de niveles básicos y superiores así como de manera aleatoria a alumnos de ambas licenciaturas. Los resultados se trabajaron con soporte de los encuestadores y, la síntesis, se puede consultar en el anexo correspondiente. A continuación se muestra el cuadro de conclusiones.

CUADRO 8

Aproximaciones correspondientes al segundo instrumento. Respuesta conclusiva de cada reactivo después del trabajo de media de porcentajes.	Respuesta posible en el marco de la metacognición
1. Los alumnos reconocen que la enseñanza es diferente al aprendizaje.	←
2. Los alumnos consideran que sí es importante la edad para adquirir determinados procesos, métodos, modelos y/o técnicas de aprendizaje.	←
3. Juzgan que el aprendizaje es un proceso medianamente complejo.	
4. Dicen que si sus procesos de aprendizaje no les permiten adquirir determinados conocimientos, solo se sienten un poco mal por ello.	
5. Consideran que en una buena parte el éxito o fracaso en los procesos de aprendizaje se deben a las capacidades de los docentes y a los recursos e instalaciones con que cuenta la ENAP.	← ←
6. Piensan que en buena parte, el aprendizaje depende del medio ambiente o contexto socio – natural.	←
7. Manifiestan que las formas con que aprenden en la ENAP dependen principalmente de ellos mismos.	
8. Practican la mayor parte del tiempo formas de aprendizaje en equipo.	
9. Los alumnos prefieren elegir en su equipo de trabajo a sus amigos en vez de a los otros compañeros del grupo.	
10. Los alumnos siempre intentan ubicar cuál es el nivel de su participación y/o el lugar que ocupan frente a los otros miembros del grupo.	←
11. Cuando concluyen un ciclo escolar los alumnos solo realizan algunas actividades para afirmar sus procesos de aprendizaje.	←
12. Solamente en algunos casos acostumbran evaluar los aprendizajes que han obtenido en algún ciclo o materia.	
13. En el bachillerato decidieron en qué escuela o sistema educativo querían estudiar.	←
14. Dijeron que eligieron estudiar en la ENAP por:	
a. Por pertenecer a la UNAM, prestigio, tradición e historia. Por ser la mejor escuela de diseño y por su alta demanda.	←
b. Por el plan de estudios y materias. Por el sistema educativo. Por el alto nivel académico de sus docentes. Por su diversidad en puntos de vista y aprendizajes. Por sus instalaciones y excelencia de egresados.	←
c. Tiene la carrera que les interesa enfocada a las artes y al diseño. Por especializarse en ilustración, video, animación, pintura, fotografía y escultura.	← ←
d. Por tener las habilidades, el interés por aprender. Porque les gusta el ambiente y las expectativas. Porque deseaban estudiar artes.	←
e. Por recomendación de familiares, amigos y egresados.	
f. Por ser gratuita y dan becas, por ser accesible en precios y tener pase automático.	← ←
g. Porque les ofrece la posibilidad de formación laboral.	
15. Manifestaron que la mayoría de los conocimientos que se imparten en la ENAP están relacionados con sus intereses y vivencias.	
16. Expresaron que todo el tiempo buscan aprender conocimientos, prácticas y valores ligados a sus intereses y vivencias.	←
17. Cuando les ofrecen o los presionan a aprender conocimientos que no son de su interés y valores, aprenden solamente los necesarios.	←
18. Intentan aprender lo más posible cuando les plantean adquirir conocimientos interesantes y valiosos pero que son muy difíciles de asimilar.	←
19. Observan de manera absoluta que los conocimientos que aprenden y que están ligados a sus intereses y valores les ofrecen mayor satisfacción y permanecen más tiempo con ellos.	← ←
20. Con mucha frecuencia realizan acciones para identificar los conocimientos adquiridos recientemente de los que ya poseían.	←

Continúa...

CUADRO 8

21. Con frecuencia otorgan valor a los procesos de aprendizaje que los llevan a nuevos y útiles conocimientos.								
22. Con frecuencia ponen en práctica aprendizajes diferentes de los que les proporcionan la ENAP.	←							
23. Con frecuencia intentan hacer propios y ligar a su realidad a los procesos de aprendizaje que le ofrecen en la ENAP.								
24. Todo el tiempo intentan hacer significativos y ligar a su realidad los conocimientos que les ofrecen en la ENAP.	←							
25. Consideran que es importante el proceso de memorización para sus aprendizajes.								
26. Solo una parte del tiempo utilizan, para aprender, técnicas de memorización.	←							
27. Manifiestan que en el proceso de memorización la significación se les facilita más y el de almacenamiento se les dificulta más.	←							
28. Conservan para más adelante conocimientos que memorizaron y que no les son útiles.	←							
29. Con cierta frecuencia catalogan en nivel de importancia y utilidad los conocimientos adquiridos.	←							
30. Dicen que estudiar en la ENAP es absolutamente su deseo.	←							
31. En un buen porcentaje, no totalmente, la ENAP ha contribuido para que cumplan sus deseos por aprender.	←							
32. En repetidas ocasiones han escuchado de sus compañeros el comentario de que sus deseos por aprender no han sido satisfechos debido al modelo educativo de la ENAP.	←							
33. En un buen porcentaje ha cambiado o modificado su deseo por aprender artes y/o diseño después del tiempo que han cursado en la ENAP.	←							
34. Aprenden con formas alternas cuando comprenden que su forma de aprendizaje en la ENAP no es lo que deseaban.	←							
35. Reconocen que su deseo por aprender en la ENAP fue influido por otros en algún grado.	←							
36. Cuándo inician un proceso de aprendizaje lo abordan de lo general a lo particular.	←							
37. Manifiestan que prefieren tener información completa sobre los procesos de aprendizaje cuando inician un ciclo escolar.	←							
38. Dicen que están medianamente relacionados los aprendizajes que llevan entre materias y entre los ciclos escolares.	←							
39. Están medianamente de acuerdo que los aprendizajes que se practican en la ENAP, permiten al alumno adquirir mayor grado de conciencia y mejorar su conducta.								
40. Expresan que, cuando relacionan los conocimientos que van a adquirir con vivencias e interés propios los procesos de aprendizaje se intensifican y/o se modifican totalmente.	←							
41. Exponen que les gustaría generar procesos de aprendizaje multimodales combinando diferentes materias y en proyectos interdisciplinarios.								
42. Dicen que les gustaría cursar el posgrado de manera compleja al conjuntar otras disciplinas o campos de conocimiento en su investigación.								
43. Piensan que su éxito escolar ha dependido de: (número de menciones)								
<table border="1"> <tr> <td>De ellos mismos 82</td> <td>De los docentes 72</td> <td>De la ENAP 47</td> <td>De su familia 54</td> <td>Del medio ambiente 34</td> <td>Del favor de Dios 16</td> <td>De la suerte 24</td> </tr> </table>	De ellos mismos 82	De los docentes 72	De la ENAP 47	De su familia 54	Del medio ambiente 34	Del favor de Dios 16	De la suerte 24	←
De ellos mismos 82	De los docentes 72	De la ENAP 47	De su familia 54	Del medio ambiente 34	Del favor de Dios 16	De la suerte 24		
	←							
	←							
44. Están totalmente de acuerdo que los métodos, estrategias o técnicas con las que aprenden en la ENAP son una forma de conocimiento.								

Continúa...

- 45. Expresan que solo un buen porcentaje, los conocimientos que logran en la ENAP, los trasladan a conocimientos útiles.
- 46. Manifiestan que los aprendizajes que llevan a cabo en la ENAP son mayormente procesos individuales.
- 47. Respondieron que solamente en un buen porcentaje de los procesos de aprendizaje que operan en la ENAP les permiten adquirir conocimientos y prácticas para ver e interpretar, de forma particular y social al mundo y comprender su realidad social.
- 48. Consideran que en un buen porcentaje, no totalmente, los procesos de aprendizaje y los conocimientos que practican y adquieren en la ENAP los distinguen de los alumnos de otras facultades y escuelas.
- 49. No son absolutamente conscientes de los procesos de aprendizaje que llevan a cabo en la ENAP.
- 50. Solamente en un buen porcentaje, los alumnos dijeron que autorregulan sus aprendizajes en el área de las artes y/o el diseño.
- 51. Expresan que con frecuencia autorregulan las formas de aprendizaje especializado en el área.
- 52. Comentan que en algunas materias y de forma aislada practican la autorregulación del aprendizaje en artes y diseño.
- 53. Mencionaron en total 120 formas en las que dicen autorregular sus aprendizajes, antes del proceso, durante el proceso y después del proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todos corresponden a procesos, algunos son actividades solamente. Para consultar los pormenores ver el anexo correspondiente.



Formas de autorregulación		
Antes	Durante	Después
18	41	61

Dijeron que resolver este cuestionario les permitió reflexionar en un buen porcentaje su papel como alumnos en la ENAP.

NOTA: de los 54 reactivos del cuestionario, 40 se identificaron en el marco de la metacognición.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©



CUADRO 9	
CONCLUSIONES CORRESPONDIENTES AL SEGUNDO INSTRUMENTO	
Se divide en 8 acercamientos que reflejan los postulados teóricos, expuestos en el capítulo correspondiente, y que fueron tomados como insumo de construcción del cuestionario.	
<i>Insumos obtenidos.</i> 1. Acercamiento	<i>Comentarios</i>
Los alumnos reconocen plenamente la diferencia entre enseñar y aprender.	Se puede asegurar que distinguen el papel del docente y el propio, así se confirma la validez de los ítems del cuestionario que buscaron respuestas sobre el reconocimiento de la influencia del docente en sus procesos de aprendizaje, así como su papel en el éxito y/o fracaso escolar por parte de ellos. De esta forma se les puede aludir respecto a los procesos de aprendizaje cuyo compromiso es suyo. Lo anterior pone a los alumnos en condiciones para responder el cuestionario y los ubica como co-responsables del proceso educativo.
Los alumnos trasladan una parte importante de su responsabilidad, sobre el proceso de aprendizaje, hacia las personas y el medio externo (docentes, escuela, familia, medio ambiente social).	La cuota de responsabilidad que admiten intentan transferirla hacia el docente. Si bien lo anterior puede considerarse una evasión, más adelante en la triangulación del cuestionario, se observa que sí reconocen su responsabilidad sobre el proceso educativo con suficiencia para considerar que existen procesos de aprendizaje conscientes en ellos ligados a los procesos de autorregulación. Aparece la influencia del medio socrionatural al que pertenecieron y al que pertenecen actualmente. Si el proceso de aprendizaje debe ser algo a vistas, una interrogante pertinente es: ¿por qué permanece hasta cierto punto escondido?
Pocos alumnos realizan acciones para apoyar sus procesos de aprendizaje después de sus horarios escolares o en periodos interanuales, intersemestrales y vacacionales.	Se confirma el hecho de que no asumen, en su totalidad, el cumplimiento de aprender, si tomamos como referencia el principio que se debe aprender todo el tiempo. Lo anterior implica los aprendizajes externos al espacio y tiempo escolares; los que corresponden a la licenciatura pero que se adquieren con otras técnicas, en otros ámbitos, otras disciplinas, tiempos y posturas.
Cuando se pregunta sobre el éxito escolar, el alumno asume que él es el principal agente, pero dejan un espacio importante de protagonismo para la familia, la escuela y la suerte.	Se asume como responsable pero traslada de manera importante su compromiso hacia los docentes y al contexto. El medio socrionatural al que pertenecieron y, al que pertenecen actualmente, cobra relevancia. Se podría pensar de inmadurez o inseguridad en este renglón.
No reconocen plenamente al proceso de aprendizaje como una forma de conocimiento.	Es posible que no le tome el valor necesario a sus procesos y, por consecuencia, la reflexión sobre su aprehensión no sea la suficiente para abrir espacios metacognitivos. Si bien no reconocen el aprendizaje como una forma de conocimiento, es posible que no sepan y, por supuesto, practiquen las partes que implica el conocer formalmente y el aprendizaje especializado que supone la ENAP; es decir no hay posesión del proceso.
En síntesis, se considera que, sí conocen la diferencia entre enseñanza y aprendizaje e identifican a éste último como responsabilidad suya pero solo toman una parte en su compromiso. Con base en las respuestas (obtenidas más adelante) se concluye que tienen un grado importante de consciencia al respecto, a pesar de su tendencia a evadir. Entonces, juzgamos que asumen en parte importante su responsabilidad por aprender. La pregunta pertinente es si con estas frecuencias es posible hablar de autorregulación en sus procesos.	

Continúa...

<p><i>Insumos obtenidos.</i> 2. <i>Acercamiento</i></p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>Los alumnos están conscientes de que en licenciatura deben tener el andamiaje suficiente para recobrar procesos de aprendizaje anteriores y para abordar y asumir procesos nuevos dirigidos a conocimientos especiales, pero no manifestaron saber, con certeza, si el aprendizaje es un proceso complejo así como afirmar categóricamente que el aprendizaje en sí es una forma de conocimiento (desde la perspectiva metacognitiva).</p>	<p>Se podría pensar que se instalan en el aprendizaje como un proceso automático o natural, o en la suficiencia de las herramientas con las que cuentan hasta el momento. Quizá no han experimentado el rigor y la gratificación que significa un proceso de aprendizaje real y específico de este nivel. Los aprendizajes específicos relacionados a las artes y el diseño aún no cobran relevancia en este espacio y tiempo de indagación. ¿Por qué no están presentes?</p>
<p>En la práctica no solicitan a sus docentes referencias completas de los procesos con que van a aprender, a pesar de que reconocen estrategias de aprendizaje y tienen actividades al respecto, aunque no las practican todo el tiempo que es necesario.</p>	<p>Ello podría implicar que sus docentes no les han mostrado o permitido acceder a formas especializadas de aprendizajes para su materia, ni los alumnos las han buscado. Habla de un distanciamiento o falta de confianza entre los actores. Hay indicaciones(indicios) de que los procesos de enseñanza no involucran con suficiencia la forma de aprender de los alumnos.</p>
<p>Manifiestan estar dispuestos a trabajar aprendizajes complejos, a pesar de que no declararon llevar gran culpa (a la culpa en este espacio se le da la connotación de sentimiento o sensación de pérdida, así como de carencia de remordimiento por no estar haciendo lo necesario que corresponde a sus obligaciones) si no lo logran aprender.</p>	<p>Esto permite pensar que hay disposición e interés pero que no han encontrado la fuerza y motivación suficientes o las condiciones apropiadas para llevar a cabo actividades de aprendizaje más complejas y específicas. Un estudiante de este nivel debe verse completamente comprometido y consciente de los procesos de aprendizaje que practica; buscar los espacios, personas y oportunidades para obtenerlo.</p>
<p>En síntesis, se puede decir que el alumno no expresa total posesión de su (s) proceso (s) de aprendizaje, menos aún de los aprendizajes especializados del área. El concepto de autorregulación puede no estar presente, completamente, en sus modos de aprender.</p>	
<p><i>Insumos obtenidos</i> 3. <i>Acercamiento</i></p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>Expresan que la memoria es uno de los elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje, por básicos que sean.</p>	<p>Le dan importancia suficiente al proceso de memorización, sin embargo se percibe en sus respuestas un vacío inicial y terminal en el proceso. Ello puede decir que evaden o desconocen o, en realidad no le dan el valor al proceso complejo que requiere la memorización.</p>

Continúa...

CUADRO 9

<p>Los alumnos le dan un peso notable, en el proceso de memoria, a la significación, pero no le dan suficiente valor a la adquisición, retención y recuperación de datos; para ellos, es importante el significado que le otorgan a conocimientos, experiencias y datos memorizados, no así a los procesos que permiten que se adquiera esta información y a la manera de ser recuperada.</p>	<p>Desde la perspectiva teórica planteada el proceso de acopio, retención, recuperación y significación (este último concepto es una aportación en este trabajo), son fundamentales en el aprendizaje. Los alumnos no lo reconocen como proceso complejo y consciente; más bien, se podría pensar que lo ven como un proceso mecánico. Significar (dar valor, interpretación y apropiación a un recuerdo) es bueno, pero al no manifestar importancia a los modos de adquirir y recuperar lo memorizado permite suponer que aprecian lo que recuerdan y le aplican energía, pero no saben cómo llegó esa información a ellos ni consideran la manera en que deben recobrarla para aplicarla, no podrán entonces enriquecer en cantidad y calidad su acervo de recuerdos. Al no estar conscientes y avocados en la adquisición y recuperación, es posible entonces que estén ubicados en la gratificación que ofrece el evocar recuerdos significativos que están instalados en una memoria intermedia, de recuperación inmediata y con pocas posibilidades de aprovecharla en el aprendizaje.</p>
<p>Aprecian lo memorizado pero catalogan con poca frecuencia los conocimientos recordados. Sin embargo, en oposición, dicen conservar aprendizajes que no les son importantes. No expresaron formas para conservar lo memorizado.</p>	<p>Si la memoria como proceso no está presente de manera contundente, podría pensarse que la ubican como un proceso mecánico, orgánico o natural. No es vista como fundamento del conocimiento.</p>
<p>Se encontró que, a pesar de saber que los modernos dispositivos de almacenaje de datos son muy prácticos, pero riesgosos y poco confiables para guardar información, le dejan su confianza para retener información importante.</p>	<p>Este fenómeno se ha observado en todos los niveles de personas, en este peldaño del aprendizaje debe ser optimizado su uso como herramienta y no como sustituto.</p>
<p>La memoria queda como un recurso para aprender que no es debidamente valorado y, por ende, trabajado. La memoria se establece como un proceso natural que en algunos se manifiesta de manera excepcional y en otros lo suficiente; no se ve como parte del aprendizaje complejo. El proceso de memorización es parte fundamental del proceso de aprendizaje, si el primero no es suficiente, ¿cómo influye en el segundo?</p>	
<p><i>Insumos obtenidos</i> <i>4. Acercamiento</i></p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>No hablaron de la forma en que acopian sus aprendizajes. Reconocen que los aprendizajes que están más ligados a sus intereses y valores les ofrecen mayor satisfacción y permanecen más tiempo con ellos. Buscan aprenderlos todo el tiempo y, si reconocen, en porcentaje importante, el valor y beneficios que les ofrece, pero están también dispuestos a aprender cosas que pueden no ser de su interés (nos referimos concretamente a contenidos de los programas).</p>	<p>Da la impresión de que en sus respuestas solo exponen el hecho de aprender por aprender sin ponderar los procesos y contenidos; ¿aprenden solo lo que les propone la ENAP? Valdría la pena preguntar si la totalidad de los aprendizajes que se les ofrece en la ENAP son realmente de su interés.</p>

Continúa...

<p>Se divide su opinión en lo que respecta a la búsqueda de conocimientos interesantes ya que no todo el tiempo los demandan, solo con cierta frecuencia; se contradicen con las respuestas anteriores.</p>	<p>En este nivel de estudios se pensaría que los alumnos de licenciatura deberían estar ávidos de aprender, no solo conocimientos y prácticas de su interés personal, sino fundamentalmente adquirir aquellos que les sean útiles en su formación profesional.</p> <p>Se aprecian como estudiantes poco críticos sobre lo que deben aprender (contenidos y prácticas) y la forma en que debería hacerse, si es que partimos de lo significativo que debe ser el conocimiento para ellos.</p>
<p>El aprendizaje de valor y significativo se circunscribe a un reducido grupo de contenidos y de alumnos.</p> <p>Afirman que con frecuencia llevan al campo de la significación, a la realidad y a la utilidad los conocimientos.</p>	<p>Quedan preguntas muy abiertas que abordan el sentido y vocación de los alumnos, el desempeño de docentes y la estructura y proyecto de la escuela. Es posible que la ENAP no haya podido “engancharse” con sus planes de estudio y contenidos a la atención y realidad del estudiante, y son solamente algunos fragmentos donde los alumnos logran ver la utilidad y otorgar significación a los procesos y contenidos.</p> <p>A pesar de que exteriorizaron su interés por aprender, en las respuestas de triangulación se observa que no son totalmente conscientes del valor del proceso de aprendizaje con relación al aprendizaje significativo, y no consideran que la mayoría de los conocimientos que se ofertan en la ENAP les pueden ser significativos.</p>
<p>Podemos decir que el concepto de aprendizaje significativo está suficientemente presente en los estudiantes, por lo menos en la expresión, no así en la concreción de la categoría. Existe en su discurso la relación del aprendizaje significativo en buen nivel, que solo pude responder a un aspecto de lo ideal, mas no de lo real. Se puede decir que sí hay un grado de significación y que, posiblemente existe autorregulación, quizá no en todos ni todo el tiempo, ¿cómo será entonces ello?</p>	
<p><i>Insumos obtenidos</i> 5. <i>Acercamiento</i></p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>Reconocen que el trabajo en equipo ocupa un lugar importante y se sienten a gusto de trabajar así, pero no distinguen entre equipos funcionales y equipos amistosos y afectivos.</p>	<p>La forma de aprendizaje en equipo es privilegiada, posiblemente por ser más dinámica y que ofrece varios puntos de vista y conjunta energías en un objetivo, así como obtener de sus compañeros el apoyo y orientación para aprender si es que se puede hablar de un aprendizaje colaborativo. Asimismo, permite que el peso de la responsabilidad se reparta; situación muy conveniente y que contraviene el espíritu del trabajo en equipo. El peligro que se corre al elegir trabajar con amigos es que los propósitos de los proyectos se relajan ante la cosecha de afectos.</p>
<p>Indican que logran ubicar las jerarquías cuando trabajan en equipo, también manifiestan que pueden intercalarse en grupos de diferentes disciplinas. Pueden visualizar el trabajo en equipo e interdisciplinar a futuro, a pesar de que manifiestan un espacio de confort con base en las características que les ofrece la escuela al proponerles trabajos en equipo dirigidos, supervisados por el docente y apoyados en proyectos escolares</p>	<p>Ello permite suponer que pueden integrarse en equipos funcionales y abiertos, donde, la escuela tendría que diseñar las estrategias didácticas de trabajo en equipo para optimizar las bondades de éste. Un espacio compartido de responsabilidad no atendido con suficiencia. Con estas preguntas se refuerza una de las características de las modificaciones al plan de estudios de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual (aprobado en 2013 y que entró en vigor en agosto de 2014) que pondera el trabajo en equipo interdisciplinario y multidisciplinario.</p>
<p>Consideran que los productos y procesos de equipo les pueden dar representación.</p>	<p>Se entiende que encuentran imagen, cohesión e identidad; seguros de sus propios discursos y prácticas para enfrentar a los demás.</p> <p>Trabajar en equipo es una forma de confrontar, entre pares, los procesos de aprendizaje en términos de metacognición. En el trabajo en equipos construyen identidades, afectos, discursos y representaciones.</p>

Continúa...

CUADRO 9

<p>En síntesis, a pesar de lo dicho también está la otra cara de la moneda encontrada y que habla sobre el compartir la responsabilidad y la carga de los aprendizajes, pero no en la tesitura de la eficiencia y eficacia; de hacer más con menos. Se toma el trabajo en equipo como una posibilidad de evadir y de esconder la propia ineficiencia cobijada por el trabajo de los otros. No se ve como el total de trabajo que es asumido por el equipo, más bien se aprecia cómo distribuir para trabajar menos. De forma paralela, también se puede suponer que el interés de trabajar en equipos es resultado positivo de intercambiar conocimientos, compartir estrategias y aprender de los otros. ¿Operará de esta forma en ellos? La esperanza es encontrar y observar trabajo en equipo verdaderamente funcional, si bien apoyado a través de proyectos formales de la ENAP, que ofrezcan resultados medibles.</p>	
<i>Insumos obtenidos</i> 6. Acercamiento	<i>Comentarios</i>
<p>Manifestaron la mayoría de los encuestados que su deseo es estudiar en la ENAP.</p>	<p>Un gran deseo manifiesto lo están viviendo. ¿Por qué es desaprovechado por muchos? Será que no era su deseo realmente y que en gran medida es deseo derivado de influencias. O es que han sido decepcionados de tal manera que su deseo por estudiar se ha vulnerado y, por tanto, aprender ya no es tan importante.</p>
<p>Dicen que la ENAP no les ha permitido satisfacer totalmente sus deseos por aprender, ni que lo que han aprendido estaba en su deseo aprender, por lo que afirman poner en práctica otros aprendizajes diferentes.</p>	<p>Podría decirse que están complementando su deseo en torno al aprendizaje, sin embargo, estas respuestas son aparentemente opuestas a lo manifestado en los otros ítems sobre el poder y deber aprender de manera autónoma; hay contradicción. Es posible entonces que la forma de aprender y lo aprendido no está totalmente relacionados a sus deseos. Ello genera un entorno extraño que, desde esta perspectiva teórica puede sublimarse y generar acciones positivas con otro tipo de estrategias y metas, o bien propiciar la decepción y precipitar el fracaso escolar.</p>
<p>Por una parte están los alumnos que sostiene que su deseo por estudiar en la ENAP permanece inalterable, pero también se encontró que existe comunicación, entre ellos, sobre la insatisfacción que ha producido la ENAP sobre su deseo de estudiar.</p>	<p>Están haciendo una crítica sobre ello, situación positiva que ataca la ilusión de aprendizaje fácil o automático derivado de un deseo primigenio (quizá auténtico) por estar en la ENAP, y que "legitima" un proceso de aprendizaje automático o natural. Estas dos alternativas se juegan en la dinámica del aprendizaje; en definitiva, o se vence a través de la creatividad y la superación o se cae en la reproducción del sistema con base en un deseo fingido, reorientado o vencido.</p>
<p>Consideran que no hubo gran influencia de los otros (familia, amigos, medios) en su deseo por aprender; al parecer, tomaron las riendas de sus estudios a intermedia edad.</p>	<p>Si su deseo por ingresar en una escuela específica y aceptar sus procesos de aprendizaje están marcados en su deseo en edad mediana (secundaria - bachillerato), podría pensarse que es un deseo arraigado, por lo que, el responder a él debe ser congruente con el desempeño escolar, como alumno y persona. Sin embargo, perseguir un deseo contraído en edad temprana, y fraguado más en imaginarios que en argumentos maduros, puede justificar el abandono de éste.</p>
<p>A pesar de que la manifestación de su deseo por estudiar quedó clara, en la tabla (anexo 3) se muestra que hay otros factores que les llevaron a ingresar a la ENAP, tales como el imaginario de pertenecer a una institución de prestigio, la calidad de sus programas y docentes y la necesidad de formarse como profesionistas y especializarse en algo</p>	<p>Si bien lo expuesto son resultados de alguna manera del deseo; el deseo como tal, es enunciado hasta el cuarto sitio en los cuestionarios. Entonces podría haber una confusión sobre el deseo y, probablemente resultado de ello sea el que se debilite éste. Se puede decir que el deseo está presente, quizá como un acto de reflejo (familiar, condicionado) existente o como un espejismo (falsa apreciación).</p>

Continúa...

<p>Está expresado el deseo, no en el grado primario, pero sí suficiente para ser tomado en cuenta como propulsor del aprendizaje, si es que este deseo permanece auténtico y estable. Si no es así y solo persiguen una ilusión falsa, la consecuencia puede estar en la baja estima hacia sus procesos de aprendizaje, falta de significación de los contenidos de los programas e indisciplina consigo mismos, el grupo y la organización de la ENAP; con el resultado de poca aplicación, desmotivación, desinterés, reprobación y deserción. El deseo “auténtico” por aprender se desvanece ante respuestas anteriores que dejan al aprendizaje flojo en su adquisición. A pesar de lo anterior, no se desacredita a los alumnos que manifestaron estar instalados en el deseo genuino por aprender en la ENAP.</p>	
<p><i>Insumos obtenidos</i> 7. Acercamiento</p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>La evaluación, como ejercicio de reconocimiento a sus procesos de aprendizaje no la tienen presente de manera importante.</p>	<p>Es posible que no sepan cómo llevar a cabo la evaluación de sus aprendizajes o carezcan de las herramientas y el espacio para hacerlo y solo se ciñan a la calificación otorgada por el docente. Es probable que no esté en su interés reconocer la eficiencia o carencia de sus procesos.</p> <p>Son alumnos poco críticos hacia su forma de aprender o francamente desconocen que existen procesos evaluatorios en sus procesos de adquisición.</p>
<p>Al no reconocer el aprendizaje como forma de conocimiento, a la evaluación la han relegado o confinado a la opinión del docente que, en un proceso de isomorfismo, otorga un número definitivo que supone la representación de un conocimiento.(conocimiento)</p>	<p>Este ejercicio del “calificar” es lo que los alumnos conciben como evaluación, misma que toman en cuenta para lo que proceda.</p> <p>Reflejo de las deficiencias de los planes de estudio tradicionales es que no ven los alumnos la relación entre procesos, conocimientos, prácticas y valoraciones.</p> <p>Es muy posible que no existan procesos ni criterios de evaluación consistentes en las materias y en el trabajo de los docentes, por lo que el alumno no alcanza a visualizar a la evaluación como algo general y necesario. No hay una cultura de evaluación.</p>
<p>Reconocen los alumnos no estar totalmente convencidos de los beneficios del conocimiento y se declaran medianamente conscientes de los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Se evidencian contradicciones con las respuestas anteriores. De esta forma, el conocimiento y sus procesos de evaluación no se hacen absolutamente presentes en el alumno. ¿Si no hay evaluación, podrá haber autorregulación?</p>
<p>Si se llegan a identificar aspectos metacognitivos se tendría que revisar el porqué no existe la convicción o la práctica de realizar, de manera crítica, un proceso de evaluación, aunque fuese elemental, pero suficiente para propiciar reflexiones y proponer cambios. Es posible que la evaluación queda en el criterio y la práctica de los docentes sin consideración de la opinión de los alumnos. Esta situación resta la posibilidad de acceder a la autorregulación de los aprendizajes pues no hay la manera de obtener una opinión razonada de los logros y sus procesos. Si no hay evaluación de los procesos de aprendizaje, los aspectos metacognitivos no pueden estar presentes.</p>	
<p><i>Insumos obtenidos</i> 8. Acercamiento</p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>Manifiestan que sí autorregulan sus procesos de aprendizaje. En un porcentaje parecido, declaran que también autorregulan sus procesos con sus profesores y, en un porcentaje menor, reconocen que sí hay autorregulación generalizada en la ENAP</p>	<p>Si contrastamos estas respuestas con las anteriores podríamos pensar que no tienen claro lo que significa la metacognición, o si autorregularán en algún grado, no han podido o sabido manifestarlo en las preguntas anteriores.</p>

Continúa...

<p>Al preguntarles si pueden precisar las formas en que llevan a cabo la autorregulación de los aprendizajes propios del área, expusieron 120 menciones de las cuales la mayoría corresponden a actividades, acciones y algunas estrategias; las menos representan formas de autorregulación en los márgenes de la metacognición</p>	<p>Esta respuesta permite suponer que existen formas de autorregulación en el marco de la metacognición, pero que los alumnos no han tenido el discurso para expresarlas o no las han identificado; por ello, no se encuentran en las respuestas. Es posible que exista la autorregulación en algunos alumnos pero es una actividad que no ha sido aprovechada y compartida.</p>
<p>Existe una postura intermedia que no logra valorar si existe la autorregulación. En este punto se identificó que era necesario un instrumento de recogida de datos adicional y con precisión de enfoque sobre el tema y que ayudase a precisar los datos. Por lo que se pensó, como se mencionó, en realizar una encuesta más y una entrevista a profundidad. A pesar de todo se puede decir que hay suficientes testimonios para considerar que existen formas de autorregulación en algunos alumnos, se tendrá que estudiar más a detalle para ubicar procesos de autorregulación específicos.</p> <p>Lo anterior lleva a rehacer la pregunta central sobre si hay autorregulación, para examinar ahora: ¿cómo autorregulan los aprendizajes que consideran importantes y especializados en el área de su interés?, es decir, los aprendizajes en las licenciaturas en Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual.</p>	
<p>Elaboración: Lauro Garfias Campos ©</p>	



“El conocimiento no es estable; se derrumba cuando cambia el paradigma que lo sostiene”

Lauro Garfias Campos ©



TERCER INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN

La importancia evidente de las conclusiones obtenidas en el segundo instrumento permitió una tercera fase, descrita a continuación.

Con base en la taxonomía propuesta por Robert Marzano (2001) se diseñó un documento (**Anexo 4**) para preguntar a los maestros²²⁵ los conocimientos teóricos y prácticos que consideran que sus alumnos deben obtener al final del ciclo escolar. El documento instó a los docentes a exponer los conocimientos, prácticas y comportamientos que esperan de sus alumnos con base en diversas categorías metacognitivas. Se trataba de ver cuáles conocimientos, desde la perspectiva de los profesores, son fundamentales; cuáles sustraen del plan de estudios, así como desvelar aquellos que están en el deseo de los docentes pero no se encuentran consignados ni en el plan de estudios ni en su programa desglosado, pero que de alguna manera, bajo el amparo de la libertad de cátedra, trabajan los docentes en su clase. El proceso consistió en reuniones colegiadas y en un mini taller (tres sesiones) así como de manera individual y a distancia por correo electrónico. De esta forma pudieron intercambiar impresiones, opiniones y conocimientos con la finalidad de obtener, lo más coincidente posible, una relación de saberes, clasificados y acotados. Con las acciones de estos mini talleres se obtuvieron los insumos para diseñar y generar un siguiente instrumento que se aplicó a los alumnos y que permitió acercar esta investigación a las evidencias posibles sobre las formas de autorregulación.

225 Se trabajó con los docentes del colegio de Fotografía, de Dibujo y de Audiovisual en varias reuniones de intercambios y por correo electrónico también. En el anexo están el cuestionario y las tablas obtenidas de donde se extrajeron los insumos para el último instrumento de indagación aplicada antes de las entrevistas.

CUADRO 10

COMENTARIOS DE ESTA ETAPA

Es importante mencionar que esta fase generó seguridades sobre el objeto de estudio ya que al trabajar con los docentes, de los diferentes colegios, se pudo constatar que en su discurso existe la preocupación que tienen sobre la forma en que aprenden los alumnos. Sin embargo, en los valiosos intercambios se encontró que, si bien se muestran preocupados por ello, no han emprendido estrategias conjuntas para abordar el asunto al que también enunciaron como problema. Al platicar cara a cara se encontró que ven como algo importante el cómo aprenden los alumnos y han realizado algunas acciones al respecto, pero que lo hacen de forma personal y, si bien repiten cada ciclo estas acciones, no han consignado los alcances y beneficios propuestos. Manifestaron que no lo han logrado pues les resulta complicado ya que se trataría de un trabajo individualizado y que, por tener grupos numerosos, no les es posible sistematizarlo. Así ratificamos la problemática sobre el hecho de que los docentes (representados en este grupo) acuden de manera preferente a la enseñanza, con acciones esporádicas en el terreno del aprendizaje. Este comportamiento es posible que no permita el óptimo desarrollo de las actividades colegiadas e interdisciplinarias planteadas en las modificaciones realizadas al plan de estudios de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©

Resultado de los mini talleres fue una serie de insumos que dieron origen al último instrumento aplicado (**Anexo 5**) donde también se trabajaron los ítems bajo el criterio de respuestas de la escala de Rensis Likert²²⁶ y se diseñaron para obtener cuestionamientos sesgados al tema (pregunta indirecta), pero redactadas en primera persona del singular para que el alumno se apropiase de la pregunta, es decir, como si él mismo estuviese haciendo el razonamiento sobre sí. De esta forma, se posibilitó la evasión y permitió las preguntas cercanas a lo real así como el paso natural, en la mayoría de los casos, para trabajar posteriormente con una entrevista a profundidad así como en una reunión de grupo operativo con valiosas dinámicas y enriquecedores intercambios

Este instrumento se aplicó a 125 estudiantes, con base en la misma estrategia: grupos básicos, intermedios y avanzados de las dos licenciaturas, así como a un porcentaje equivalente de manera aleatoria. El número de los cuestionarios aplicados en esta investigación sumaron 350 en total con, lo que el universo abarcado es suficiente para validar la noción de exploración, diagnóstico y opinión que se buscaba. Con este último material se obtuvieron contribuciones muy interesantes y cercanas para aportar a la problemática y al supuesto hipotético con respuestas conclusivas. Es importante mencionar que, el cuadro concentrador de datos de cada grupo de las materias, se encuentra también en el **Anexo 5**.

Con base en esta etapa se abrió una ventana de oportunidad para cerrar el círculo, pues se trabajó posteriormente con un selecto y reducido grupo de alumnos²²⁷ a los que se les aplicó entrevistas a profundidad, que se verá en el siguiente apartado.

226

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

227 Los alumnos participantes en esta última etapa fueron aquellos que, en el cuestionario anterior anotaron sus datos para ser contactados y poder continuar su participación en el proceso. Era importante que la entrevista fuese aplicada a ellos, pues representaba la única manera de poder ampliar las respuestas expuestas, entrar a profundidad y enfrenarle directamente con sus contestaciones al solicitarle el dato preciso. Fueron catorce, de diferentes licenciaturas, niveles y grados y un grupo completo de veinticinco alumnos de octavo semestre los que aceptaron participar.

CUADRO 11			
CONCENTRADOR TERCER INSTRUMENTO			
1	Licenciaturas		
	Alumnos encuestados 125		
	Artes Visuales	42	33.6%
	Diseño y Comunicación Visual	83	66.4%
2	Escuela de procedencia		
	Pública	97	77.6%
	Privada	15	12%
	S/R	13	10.4%
3	Sexo		
	Femenino	100	80%
	Masculino	25	20%
4	Semestre		
	2º	1	08%
	4º	29	23.2%
	6º	34	27.2%
	8º	57	45.6%
	Otros	0	0
	S/R	4	3.2%
5	Edades		
	18	1	0.8%
	19	11	8.8%
	20	19	15.2%
	21	37	29.6%
	22	31	24.8%
	23	10	8%
	24	1	0.8%
	25	1	0.8%
	26	1	0.8%
	Otra	1	0.8%
	S/R	12	9.6%
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©			

CUADRO 12

APROXIMACIONES REALIZADAS AL TERCER INSTRUMENTO

Nota: a partir de este momento de investigación acorde a los tiempos se sustituyen las siglas de la ENAP por FAD.

<i>Insumos</i> 1. Acercamiento / Procedencia	<i>Comentarios</i>
<p>La muestra fue de 125 informantes de calidad. El 66.4 % de los encuestados fueron alumnos de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual; el restante 33.6 % correspondieron a la licenciatura en Artes Visuales, y se realizó con base en la metodología descrita.</p>	<p>Validamos así, en términos de número proporcional con aproximación suficiente, la participación equitativa con base en la matrícula existente en la FAD.</p> <p>La población de alumnos de la FAD, en su historia contemporánea, siempre ha sido con preponderancia de alumnos de Diseño y Comunicación Visual. Este aspecto es motivo de comentarios generales pero no de análisis formales, por lo que no se tiene mayor referencia del origen y de las consecuencias posibles. La nota de procedencia de la población encuestada en todos los instrumentos siempre fue correspondiente al número de alumnos matriculados en la FAD y, como se trata de un proceso de exploración del aprendizaje en ambas licenciaturas, es posible asegurar que los datos son equilibrados y válidos.</p>
<p>El 77.6% provienen de escuelas públicas; el 12% de escuelas privadas y el 24.4% no respondió (sin embargo en la entrevista se pudo detectar que estudiaron en escuelas públicas).</p>	<p>La FAD recibe, en número, una cantidad significativamente mayor de alumnos del sistema público. La mayoría provienen de la Escuela Nacional Preparatoria, en segundo lugar de la Escuela de Ciencias y Humanidades, en tercer lugar (solo dos de ellos) los provenientes del Colegio de Bachilleres. Esto puede hablar de mayor unidad en la formación de los alumnos en el sistema de la UNAM, donde el proyecto educativo es tradicional y centrado en la figura del docente, a pesar que en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades el plan de estudios tiende a equilibrar la figura del alumno con la del docente, el recurso de indagación está más presente y se privilegia la discusión y el trabajo en equipo.</p> <p>Los alumnos que proceden de las escuelas particulares expresaron que el modelo de sus centros escolares es con preponderancia de la figura de la autoridad depositada en el docente y en las autoridades que intervienen con frecuencia en el aula. Sin embargo, ofrecieron respuestas más completas y manifestaron que en sus escuelas anteriores llevaron talleres de emprendedores, liderazgo y oratoria, asistencia de tutores, apoyos psicológicos y pedagógicos, cursos de idiomas avanzados y actividades de intercambios con otras escuelas (incluso del extranjero) que les ofrecen ventaja con respecto a la formación del resto de sus compañeros. Así se apreció en la seguridad de sus respuestas y ellos mismos reconocen que llevan algunas preeminencia gracias a su formación anterior; lo que mencionaron fue: disciplina en el estudio, acceso a fuentes, uso de tecnologías, relaciones sociales, educación (conducta) e idioma extranjero. En los márgenes de la creatividad, inventiva y expresividad se sintieron en desventaja.</p>

Continúa...

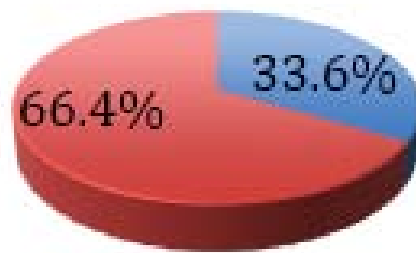
<p>El hecho de que la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual tenga mayor matrícula puede ser que, en el imaginario, se considere que sus egresados pueden tener mejores oportunidades laborales así como un mejor salario. Asimismo, puede obedecer a un principio de moda impuesto por los medios masivos así como de las exigencias del mercado. Los estudiantes de Artes Visuales tienen mejor definido su perfil y un nivel específico de exigencia en ciertas habilidades como el dibujo, manifestación expresiva y la creatividad. Es importante considerar que en este instrumento se pudo observar, en voz de los entrevistados, que el sistema escolar privado ofreció algunas ventajas, de tipo formativo, sobre el sistema escolarizado público. De hecho, los alumnos egresados de escuelas públicas hicieron mayor énfasis en la falta de aplicación de la enseñanza en los docentes y el desinterés por aprender de parte de los alumnos, tanto en el bachillerato como en la FAD. Todos los entrevistados realizaron crítica (en forma de queja) de su escuela de procedencia. Los alumnos provenientes del sistema público se mostraron menos críticos y más satisfechos de sus escuelas de procedencia. Los alumnos de escuela particulares expresaron quejas en términos de los costos invertidos, pero satisfechos del nivel y atención. ¿Será posible que los alumnos de escuelas privadas tengan mejores estructuras de aprendizaje? ¿Será que la escuela pública les permita mayores capacidades expresivas? Al parecer, en la práctica cotidiana en el aula, los alumnos provenientes de ambos sistemas tienden a desvanecer las diferencias. Se hace notar, con base en la experiencia, que los alumnos del sistema particular tienen mejor disciplina, hábitos de estudio, manejo del inglés y capacidad de relación con los docentes.</p>	
<p><i>Insumos</i> 2. Acercamiento / Sexo</p>	<p><i>Comentarios</i></p>
<p>El 80% de los alumnos que respondieron este cuestionario fueron mujeres y el 20% hombres.</p>	<p>Este porcentaje también es acorde a la matrícula de la FAD en cuestión de género. En la experiencia del investigador que data desde 1979 en la institución como alumno y después como docente, la apreciación sobre la población fue que tenía mayor número de hombres, aunque no de manera importante, quizá un 60 – 40. Fue hasta finales de los noventa, del siglo anterior, que se inició la inversión en los indicadores.</p>

Continúa...

CUADRO 12

	<p>Este dato da pie a diversas preguntas que quedan apuntadas para las líneas de investigación posteriores. Sin embargo, permiten una reflexión, si bien un tanto especulativa, también está basada en datos duros: las licenciaturas que imparte la FAD no son, en términos llanos en el terreno de lo económico, “rentables”, o como se menciona: “reconocidas socialmente como la de medicina”. ¿Será por ello que son menos los hombres que las solicitan? Si bien un titulado, posicionado en el mercado puede tener ingresos superiores a la media, marcada en las encuestas hechas a egresados en: \$8,000 pesos mensuales. No es un ingreso suficiente para una persona que se plantea fundar una familia (responsabilidad depositada tradicionalmente en el hombre) sin embargo, para la mujer, se dice, puede ser una opción ya que estos ingresos le permitirían una transitoria independencia o bien aportar a los gastos de la familia primigenia donde aún permanece o como un segundo sueldo complementario para la familia propia. Otras preguntas pertinentes son: ¿Por qué no están bien pagadas las licenciaturas de la FAD? (y de otras licenciaturas afines en otras universidades).</p> <p>Con un mayor número de mujeres matriculadas en la FAD la perspectiva del artista visual y del diseñador gráfico será ahora mayormente femenina, ¿cómo será?, ¿cómo se apreciará?, ¿cuáles serán los resultados? Los procesos de aprendizaje que impactan actualmente en la FAD son mayormente de alumnas, ¿qué podría significar ello?</p>
<p style="text-align: center;"><i>Insumos</i></p> <p>3. Acercamiento / Alumnos entrevistados que cursan el semestre correspondiente a la fecha de la entrevista.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Comentarios</i></p>
<p>El 45.6% fueron de 8vo. semestre; el 27.2% de 6º semestre y el 23.2% de 4º. El 4% corresponden a semestres iniciales y egresados.</p>	<p>Esta muestra expresa que la mayoría de los alumnos son de semestres avanzados e intermedios. Ello podría significar que son alumnos con mayor experiencia y seguridad en sus procesos de aprendizaje, por lo que sus respuestas son consideradas con mayor solidez y valía para los fines de este estudio.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Insumos</i></p> <p>4. Acercamiento / Edades</p>	<p style="text-align: center;"><i>Comentarios</i></p>
<p>El porcentaje de edades fue el siguiente: el 29.6% alumnos con 21 años; el 24.8% con 22 años; el 15.2% con 20 años; el 8.8% con 19 años y el 11.2% con más de 23 años.</p>	<p>Este dato de edades es congruente con el semestre que cursan, y significa que, en la mayoría, son alumnos regulares en sus estudios. También apoya el supuesto de que son adultos maduros, responsables e interesados en sus procesos de aprendizaje, por lo que su opinión es considerada como válida.</p>
<p>Se puede decir que los alumnos cursan semestres adecuados para aportar en este instrumento y para ser candidato para la entrevista, y que las edades de los entrevistados también denotan personas maduras cuya experiencia en el aprendizaje es digna de tomarse en cuenta. En síntesis fue una muestra adecuada para los fines de la investigación.</p>	
<p>Elaboración: Lauro Garfias Campos ©</p>	

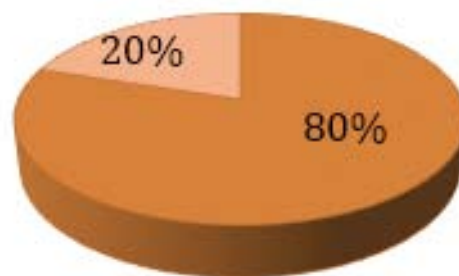
Alumnos encuestados



■ Artes Visuales / 42

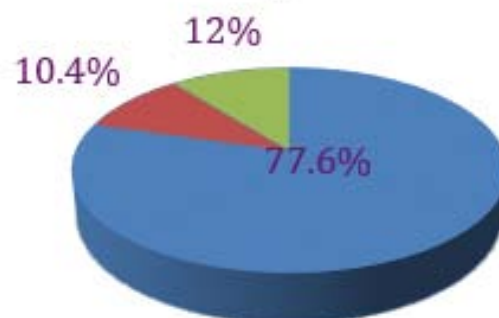
■ Diseño y Comunicación Visual / 83

Sexo

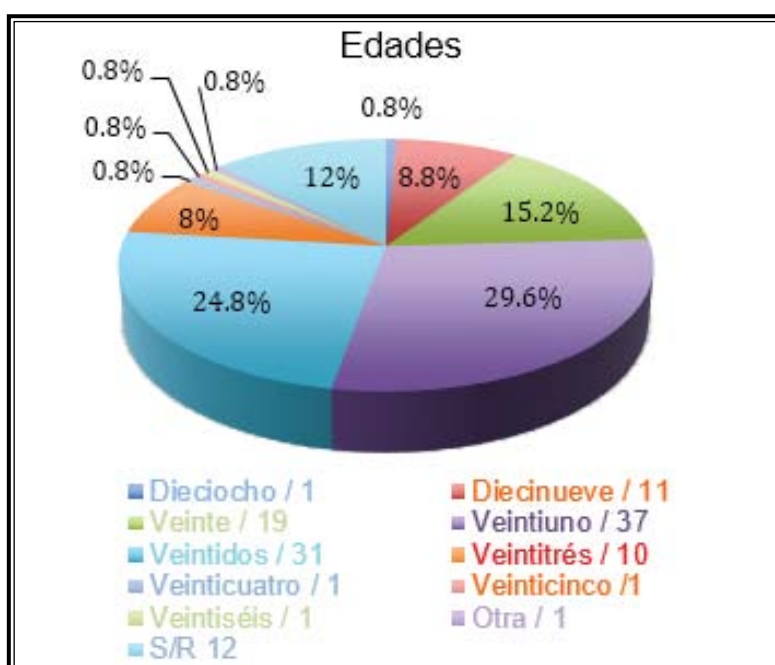
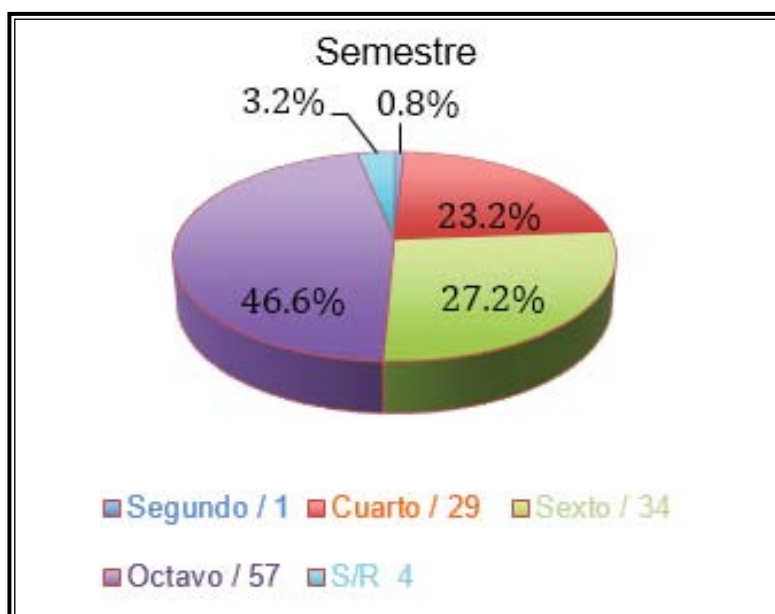


■ Mujeres / 100 ■ Hombres / 25

Escuela de procedencia



■ Pública / 97 ■ Privada / 12 ■ S/R 13 ■



El siguiente grupo de cuadros corresponde a las respuestas obtenidas de los cuestionarios aplicados a los alumnos por cada especialidad u orientación (correspondientes al tercer instrumento). Recordemos que este instrumento se diseñó con base en la propuesta de Robert Marzano (2001) sobre los aprendizajes en el marco de la metacognición, propuesta que se trabajó con los docentes de cada especialidad en el mini taller y de la que se obtuvieron elementos para diseñar este instrumento. La forma de aplicación operó de igual forma que las anteriores ocasiones. Ejemplo del formato en el **Anexo correspondiente N° 5**.

CUADRO 13

ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DEL TERCER INSTRUMENTO

Dibujo

<i>Insumos Acercamiento</i>	<i>Comentario</i>
<p>1. Importancia del aprendizaje. Los alumnos manifiestan en un 94%, que el aprendizaje de dibujo es esencial.</p>	<p>Ello confirma las respuestas obtenidas anteriormente en los otros cuestionarios sobre la importancia y compromiso del aprendizaje especializado; abre el espacio y justifica llevar a cabo las entrevistas que giran en torno a la adquisición de aprendizajes de esta disciplina en el área.</p>
<p>2. Aprendizaje con base en las indicaciones del docente. Expresan en un 50% no estar en acuerdo ni en desacuerdo; hay neutralidad.</p>	<p>No se puede asegurar que depositan su aprendizaje totalmente en los maestros, no se sabe si dudan de ellos o si aprenden con suficiencia en la independencia; lo importante es que no colocan todo en la enseñanza, esto es valioso para ponderar en la entrevista. Un 38% dice estar de acuerdo. De esta manera deja espacio para considerar que hay alumnos que reconocen su capacidad, disposición y actitud para aprender de forma autónoma, sin negar la presencia del docente. Existe la figura del docente de manera importante, con esta respuesta se apuntalan las anteriormente recibidas con lo que se confirma no solo la presencia del docente sino también su influencia en la forma con que aprenden los alumnos.</p>
<p>3. El aprendizaje autónomo, como concepto está presente en un 94%.</p>	<p>La postura aquí manifestada da la oportunidad de preguntar con mayor precisión cómo es que aprenden. Con la oportunidad que ofrece el porcentaje de este ítem, se abre el horizonte de preguntas a los alumnos para identificar cómo es que aprenden y si autorregulan. Esta serie de preguntas irán hilvanadas con los principios teóricos expuestos en el marco correspondiente a esta investigación. Con este apartado y la entrevista se podrá confrontar si los alumnos se inclinan favorablemente hacia el aprendizaje autónomo, solo en el discurso o también en la práctica.</p>
<p>4. El 98% declaran la posibilidad de modificar sus aprendizajes para mejorarlos.</p>	<p>Han manifestado la posibilidad de autorregulación. Esto permite preguntar cómo es que deciden hacerlo, en qué momento y si medió algún tipo de evaluación para hacerlo. Se ratifica la situación que los alumnos han identificado como deficitaria en sus aprendizajes. Es un aspecto crítico que será confrontado en la entrevista para identificar si es solo una postura o están practicando la mejora.</p>

Continúa...

CUADRO 13

5. Un dato sorprendente: el 88% de los encuestados acepta los principios fundamentales que marca el ítem para dibujar.	Esto los entona con la propuesta realizada por sus docentes respecto a contenidos y modos de aprender. Permitirá preguntar cómo lo hacen y saber las perspectivas personales de los procesos.
6. El 60% admiten estos principios que sus docentes expusieron y que están en términos metacognitivos del dibujo	Permitirá preguntar cómo lo hacen, de esta forma estaríamos en el cuadro metacognitivo. Sin embargo, un importante 40% se manifiestan neutrales y en desacuerdo para actuar en ese término. Esta respuesta es acorde con la esencia de las respuestas anteriores que reflejan que no todos los alumnos están en el marco de la metacognición; ¿por qué?
7. Aprendizajes esenciales. El 44% aceptó los procesos elementales del dibujo (no automático sino absolutamente aprendido y practicado) que se deben llevar a cabo.	El 56% se manifestó en desacuerdo. Se tendría que preguntar a estos alumnos cómo es que comprenden el proceso de dibujo o si conocen otros procesos o, francamente desconocen el proceso; situación que está distante del principio que sus docentes aseguraron que era un proceso esencial; básico. Si más de la mitad dicen que no se requiere la coordinación psicomotora, habrá que preguntar cómo dibujan en descoordinación y sin la intención y participación de la percepción en el marco de las ideas y el pensamiento complejos. Es posible que los alumnos de dibujo no tengan claro este aspecto fundamental de aprendizaje del dibujo, cosa que sería crítica. Este ítem se ubica en oposición a los anteriores, donde los docentes han dicho que es esencial la coordinación. No debiese ser postura personal esta operación en el dibujo.
8. Este ítem representa uno de los principios teóricos esenciales que norman al dibujo, según sus docentes. El 46% lo aceptan, el resto (54%) no están de acuerdo con ello.	Por lo que se puede pensar que no hay conciencia suficiente sobre los fundamentos que se deben manejar o que los alumnos son muy críticos sobre los principios que se les ofertan; quizá rebelde. Es un principio sobre teoría de color que sus docentes han dicho que es básica su comprensión para el dibujo. ¿Qué permite que los alumnos no sincronicen con los sustentos teóricos de la disciplina? Si no están en acuerdo ¿cómo suplen este fundamento conceptual? En este punto se valora si los docentes están cumpliendo con enseñar los contenidos correspondientes de los programas o que los alumnos no han podido aprenderlos.
9. El 96% de los alumnos manifiestan ser capaces de realizar debates sobre enunciados propios del dibujo.	Esto hace referencia a que tienen seguridad para crear, exponer y defender argumentos sobre la materia. Denota su seguridad. En las entrevistas se confrontará el cómo llevan a cabo esta manifestación del aprendizaje y, por ende, del conocimiento superior.
10. El 64% se siente identificado con la figura del estudiante. Ítem que resalta de las cualidades del alumno como ser responsable, crítico, autónomo y consciente del lugar dónde estudia y solamente un 14% se identifica como el alumno receptor y pasivo. El 20% con ambas.	Nuevamente se identifican con la figura crítica y activa del alumno; el estudiante. Sin embargo, todo parece apuntar a que trabajan más en el esquema y la figura del alumno.
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©	

CUADRO 14

ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DEL TERCER INSTRUMENTO

Fotografía	
<i>Insumos Acercamiento</i>	<i>Comentarios</i>
1. Los alumnos manifiestan en un 94.1% que el aprendizaje de la fotografía es esencial.	Ello confirma las respuestas obtenidas anteriormente en los otros cuestionarios sobre la importancia y compromiso del aprendizaje especializado; abre el espacio y justifica llevar a cabo las entrevistas que giran en torno a la adquisición de aprendizajes de esta disciplina en el área.
2. Expresan en un 58.8% que aprenden con base en las indicaciones que les dan sus docentes.	Se afirman las respuestas dadas en los cuestionarios anteriores donde se percibe que el docente ocupa un lugar notable en la forma de aprender de los alumnos. Sin embargo, hay un considerable 41% que no está de acuerdo en la afirmación del ítem. De esta manera deja espacio para juzgar que hay alumnos que reconocen su capacidad, disposición y actitud para aprender de forma autónoma sin negar la presencia del docente. No se puede asegurar que depositan su aprendizaje totalmente en los maestros, no se sabe si dudan de ellos o si aprenden con suficiencia en la independencia; lo notable es que no colocan todo en la enseñanza, esto es importante para ponderar en la entrevista. Existe la figura del docente de manera central, con esta respuesta se apuntalan las anteriormente recibidas con lo que se confirma no solo la presencia del docente sino también su influencia en la forma con que aprenden los alumnos.
3. El aprendizaje autónomo, como concepto, está presente en un 97.9%.	La postura aquí manifestada da la oportunidad de preguntar con mayor precisión cómo es que aprenden. Con la oportunidad que ofrece el porcentaje de este ítem, se abre el horizonte de preguntas a los alumnos para identificar cómo es que aprenden y si autorregulan. Esta serie de preguntas irán hilvanadas con los principios teóricos expuestos en el marco correspondiente a esta investigación. La postura aquí manifestada da la oportunidad de preguntar con mayor precisión cómo es que aprenden. Con este apartado y la entrevista se podrá confrontar si los alumnos se inclinan favorablemente hacia el aprendizaje autónomo solo en el discurso pero no en la práctica.

Continúa...

CUADRO 14

4. El 94.2% declaran la posibilidad de modificar sus aprendizajes para mejorarlos. Han manifestado la posibilidad de autorregulación.	Esto permite preguntar cómo es que deciden hacerlo, en qué momento y si medió algún tipo de evaluación para hacerlo. Se ratifica la situación de que los alumnos han identificado como deficitaria la forma en sus aprendizajes. Es un aspecto crítico que será confrontado en la entrevista para determinar si es solo una postura o están practicando la mejora.
5. Un dato sorprendente: el 74.3% de los encuestados no acepta el aprendizaje memorístico de uno de los fundamentos que sus docentes aseguraron que debiese ser memorizado para el aprendizaje y práctica de la fotografía.	Esto dará pie para preguntar a los alumnos cómo es que aprenden el resto de los conocimientos sin poseer este fundamento, pero aún, preguntar cómo es que llevan a cabo la práctica de la fotografía sin este principio. Saber porqué esta desatención hacia el recurso de la memoria si, en términos teóricos, es esencial para el aprendizaje. Este aspecto apunta a que los fundamentos de la fotografía no están siendo correctamente expuestos y/o que los alumnos no han sido capaces de aprenderlos
6. El 92.1% admiten estos principios que sus docentes expusieron y que están en términos metacognitivos de la fotografía.	Permitirá preguntar cómo lo hacen, y conocer con ello si solamente están en el discurso o si realmente se ubican en el marco de la metacognición. Hay contradicción con la pregunta anterior; la entrevista es la oportunidad de indagarlo.
7. El 78.3% aceptó este proceso elemental (que no es automático, sino aprendido y asimilado) que se debe llevar a cabo para la toma fotográfica. El 21% se manifestó en desacuerdo.	Se tendría que preguntar a estos alumnos cómo es que comprenden la toma fotográfica o si conocen otros procesos o, francamente desconocen el proceso; cosa que sería grave dado el nivel que representa el semestre, la mayoría son de 8º. Nuevamente se expone la enseñanza y el aprendizaje de la fotografía como algo insuficiente o aprendido superficialmente y a estas alturas resulta un dato confuso en su recuperación. No ha sido entonces un aprendizaje significativo.
8. Este ítem representa uno de los principios teóricos esenciales que norman a la fotografía. El 84% lo aceptan, el resto (15.6%) no se definen.	Por lo que se puede pensar que hay conciencia suficiente sobre los fundamentos que se deben manejar. Los alumnos tienen que saber estos principios que no son fáciles; ¿cómo los aprenden?, ¿cómo los compaginan? Son principios de otras disciplinas. ¿Cómo los llevan a cabo si no han acertado en contestar sobre los principios esenciales?
9. El 90.1% de los alumnos manifiestan ser capaces de realizar debates sobre enunciados propios de la fotografía.	Esto hace referencia a que tienen seguridad para crear, exponer y defender argumentos sobre la materia. Denota su seguridad. En las entrevistas se confrontará el cómo llevan a cabo esta manifestación del aprendizaje y, por ende, del conocimiento superior.
10. El 64% se siente identificado con la figura del estudiante. Ítem que resalta las cualidades del alumno como ser responsable, crítico, autónomo y consciente del lugar en dónde estudia y solamente un 3.9% se identifica como el estudiante receptor y pasivo.	Nuevamente se identifican con la figura crítica y activa del alumno; el estudiante. Sin embargo todo parece apuntar a que trabajan más en el esquema y la figura del alumno.
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©	

CUADRO 15

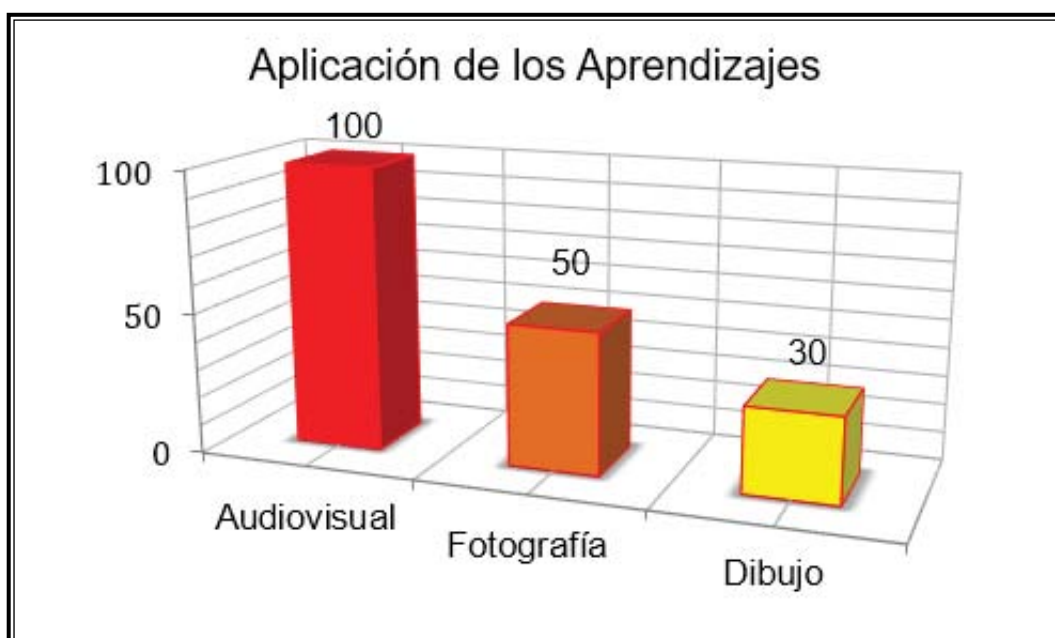
ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DEL TERCER INSTRUMENTO

Audiovisual	
<i>Insumos Acercamiento</i>	<i>Comentarios</i>
1. Los alumnos manifiestan en un 100% que el aprendizaje de la materia audiovisual es esencial para la licenciatura.	Ello abre el espacio y justifica llevar a cabo las entrevistas que giran en torno a la adquisición de aprendizajes específicos en el área. Confirma las respuestas obtenidas anteriormente en los otros cuestionarios sobre la importancia y compromiso del aprendizaje especializado; abre el espacio y justifica llevar a cabo las entrevistas que giran en torno a la adquisición de aprendizajes en esta disciplina.
2. Expresan en un 50% estar en acuerdo que aprenden con base en las indicaciones que dan los docentes,	Sin embargo, el otro 50% dicen no estar de acuerdo. No se puede asegurar que depositan su aprendizaje totalmente en los maestros, no se sabe si dudan de ellos o si aprenden con suficiencia en la independencia; lo importante es que no depositan todo en la enseñanza, esto es valioso para ponderar en la entrevista. De esta manera deja espacio para considerar que hay alumnos que reconocen su capacidad, disposición y actitud para aprender de forma autónoma, sin negar la presencia del docente. Existe la figura del docente de manera notable, con esta respuesta se apuntalan las anteriormente recibidas con lo que se confirma no solo la presencia del docente sino también su influencia en el aprendizaje.
3. El aprendizaje autónomo, como concepto, está presente en un 95.7%.	La postura aquí manifestada da la oportunidad de preguntar con mayor precisión cómo es que aprenden. Con la oportunidad que ofrece el porcentaje de este ítem, se abre el horizonte de preguntas a los alumnos para identificar su forma de aprender y si autorregulan el proceso. Esta serie de preguntas irán hilvanadas con los principios teóricos expuestos en el marco correspondiente a esta investigación.
4. El 95.7% declaran la posibilidad de modificar sus aprendizajes para mejorarlos. Han manifestado la disposición de autorregulación.	Esto permite preguntar cómo es que deciden hacerlo, en qué momento y si medió algún tipo de evaluación para hacerlo. Se ratifica la situación que los alumnos han identificado como deficitaria la forma en que aprenden. Es un aspecto crítico que será confrontado en la entrevista para identificar si es solo una postura o están practicando la mejora. Las respuestas de este cuestionario coinciden con las anteriores de dibujo y de fotografía.
5. El 95.5% de los encuestados acepta los principios fundamentales que marca el ítem para abordar la producción audiovisual.	Esto los entona con la propuesta realizada por sus docentes. Permitirá preguntar cómo lo hacen y saber las perspectivas personales de los procesos. Privilegian a la memoria como medio de aprendizaje. A diferencia de los alumnos entrevistados de fotografía y dibujo, ellos dejan un espacio importante para la memorización de aspectos que emplean en la producción.
6. El 91.6% admiten estos principios que sus docentes expusieron y que están en términos metacognitivos elementales del audiovisual.	Permitirá preguntar cómo lo hacen. Hay mayor concordancia en el ejercicio educativo que el que expresaron los grupos de alumnos de dibujo y de audiovisual.
7. El 100% aceptó este proceso metacognitivo de mayor complejidad que debe llevar a cabo para realizar audiovisuales.	De esta forma las preguntas permitirán abordar de lleno la forma en que aprenden. Es posible que la enseñanza de los fundamentos audiovisuales ha sido eficaz y/o los alumnos han podido asumírselos y aplicarlos, si bien con las bases dadas, también con base en su interés.

Continúa...

CUADRO 15

<p>8. Este ítem representa uno de los principios teóricos esenciales del área según sus docentes. El 91.6% de los alumnos están de acuerdo.</p>	<p>Ello permitirá preguntar cómo aprenden teoría. A estas alturas del proceso de investigación se puede decir que las materias con mayor carga práctica y del último semestre han dado como resultado mayor seguridad en la expresión de los alumnos sobre la forma de aprender.</p>
<p>9. El 87%% de los alumnos manifiestan ser capaces de realizar debates sobre enunciados propios de la producción audiovisual</p>	<p>Esto hace referencia a que tienen seguridad para crear, exponer y defender argumentos sobre la materia. Denota su seguridad. Un 12.5% se muestra escéptico. No es un porcentaje significativo pero permite preguntar por qué, si es falta de habilidades o insuficiencia en la formación o desinterés en practicar esta actividad. Este porcentaje negativo deja dudas sobre si los alumnos son capaces de debatir o simplemente evitan la confrontación en pro de la producción. Se verá en la entrevista.</p>
<p>10. El 50% se siente identificado con la figura del estudiante. ítem que resalta las cualidades del alumno como ser responsable, crítico, autónomo y consciente del lugar dónde estudia y un 25% se identifica como el alumno receptor y pasivo. El 16.3% con ambas y un interesante 8.3% con ninguna.</p>	<p>Si bien la figura de estudiante prevalece, el otro porcentaje mira hacia alumno, hacia ambas y lo hace desaparecer. Esto denota que hay una falta de identificación y compromiso consigo mismos y con la Facultad.</p>



CUADRO 16

PRIMEROS ACERCAMIENTOS Y COMENTARIOS.

Con base en la información que proporcionaron los instrumentos anteriores se puede inferir lo siguiente

<i>Insumos / Acercamiento</i>	<i>Comentarios</i>
<p>Los alumnos entrevistados de cada especialidad manifestaron la importancia que tiene el aprendizaje en este periodo de su vida. Ello es acorde con las respuestas obtenidas en los anteriores instrumentos, asimismo, coinciden con las respuestas donde reconocen bien la diferencia de lo que el aprendizaje de la enseñanza y de los responsables en los que es depositado cada uno de estos aspectos. La ratificación en cada momento de la investigación de estos datos los categorizan como válidos.</p>	<p>A los alumnos les interesa de manera importante el aprendizaje en esta etapa de su formación.</p> <p>Los alumnos reconocen el papel que desempeñan y le dan también reconocimiento al papel del docente en todo el proceso educativo.</p> <p>Tienen claridad de las responsabilidades que cada actor tiene en este proceso. Se podría decir que es una expresión en términos metacognitivos del aprendizaje.</p>
<p>Es posible observar que el proceso de aprendizaje es un aspecto fundamental en los alumnos. Lo anterior da concesión para preguntar con seguridad, cómo es que ellos lo ejercen desde su posición personal y cómo es que lo experimentan desde los aspectos curriculares en la FAD; de esta manera se confirmará si lo que manifiestan lo trasladan a la práctica o solo se queda en lo discursivo.</p>	<p>Si se logra corroborar que lo expresado en los cuestionarios lo sostienen en las entrevistas, se podría pasar a la etapa de análisis a profundidad sobre los aspectos metacognitivos en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>La clave es preguntar ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo lo evalúan?</p> <p>Esta pregunta / respuesta, se viene repitiendo desde otros momentos de la investigación, ello significa que aún no ha sido resuelta.</p>
<p>Lo anterior permite suponer que los alumnos deben tener, en algún grado, conocimiento sobre los procesos de aprendizaje. Vemos que en respuestas dadas negaron al aprendizaje como una forma de conocimiento. Ello da elementos para analizar a profundidad y desentrañar qué tanto son conscientes y reguladores de este proceso. El concepto de que el aprendizaje es una forma de conocimiento es relativamente desconocido por la comunidad de la FAD. Al aprendizaje se le ha visto solo como un proceso. Sin embargo las aportaciones recientes al campo de la educación han reconocido y elevado al aprendizaje como una auténtico conocimiento. De esta manera no podríamos esperar que los alumnos expresaran en positivo esta pregunta; por ello es que, tanto en la dirección y el énfasis de las preguntas y el estudio de las respuestas obtenidas en los instrumentos se han matizado en su interpretación, pero no se dejó de buscar, si es que los alumnos consideran al aprendizaje inmerso en un complejo proceso que requiere de conocimiento y práctica.</p>	<p>Dado el análisis anterior, no se encontró en las respuestas suficiencia para afirmar que los alumnos viven los procesos de aprendizaje como un forma de conocimiento. Lo ven como un proceso que, si bien debe ser aprendido y dominado, solo queda en ese margen; en el uso correcto de un proceso y no como el estudio y práctica de un nuevo conocimiento.</p> <p>Con lo antes dicho, los alumnos de la FAD no tendrán dominio total en ello. Tendrán ausencia de fundamentos teóricos y procesos, y solamente, si es de su interés, obtendrán entrenamiento y experiencia sobre algunas formas de aprendizaje, quizá la reflexión crítica y la fundamentación teórica, sobre lo que es el aprendizaje como forma de conocimiento, queden escasas en el momento y posiblemente en el futuro. No es posible afirmar que los alumnos toman al aprendizaje desde la formalidad de un proceso de conocimiento esencial para el abordaje escolar de las artes y el diseño. Finalmente se puede considerar que es una carencia institucional donde no se ha trabajado con profundidad al aprendizaje (y la enseñanza) como una forma de conocimiento. Esto no justificaría la acción de los alumnos pero sí explica la situación.</p>

Continúa...

CUADRO 16

<p>Los alumnos han logrado disgregar al docente de la responsabilidad en su forma de aprender. Sin embargo, permanece la idea y práctica, en un porcentaje considerable, de que aprender es con base en las indicaciones (y capacidades) del docente. Se signa así, en esta investigación, que los alumnos continúan condicionados por el modelo tradicional centrado en la enseñanza, así es posible que las formas de aprendizaje queden sometidas al modelo de cada maestro. Difícil situación donde el alumno tendría que apegarse a las instrucciones específicas (que no formales) de cada materia y docente. De lo anterior y en concordancia con las respuestas ofrecidas en instrumentos anteriores recuperamos que la independencia y autorregulación del aprendizaje no está presente en los alumnos dependientes, por gusto o por presión del docente.</p>	<p>El alumno puede adaptarse o sucumbir ante la variedad de estilos, organización y forma en que exponen los docentes su clase. Consideramos que las prácticas antiguas de enseñanza y la adaptación del alumno a estas no es la mejor solución, pero es una posibilidad de aprendizaje suficiente.</p> <p>El alumno aprende, como todo el tiempo lo ha hecho, de forma ordenada y disciplinada con base en las estrategias planteadas por el currículo escolar y el currículo de aula.</p> <p>El alumno toma aspectos de cada profesor y materia para actuar; se adapta o, en el peor de los casos, se resigna y así opera su aprendizaje.</p> <p>La influencia del docente está muy presente, por lo que se podría decir que el alumno aprende con base, en un gran porcentaje, de la influencia del docente. Éste signa la forma de aprender del alumno.</p> <p>Con toda esta información y con todos los elementos como técnicas, instrucciones, datos, encargos y órdenes que le han sido proporcionados y con los que él mismo ha experimentado, el alumno construye y reconstruye cada vez sus procesos de aprendizaje, ¿cómo lo hace? Este aspecto falta por desvelar.</p> <p>Esto no significa que medie un proceso crítico ni reflexivo, quizá aprende de manera adaptativa, ecléctica y pragmática.</p> <p>La FAD no ha atendido (ni atenderá por el principio de libertad de cátedra) la forma de enseñanza de sus docentes. Ahora que se ve que es un problema potencial, se puede iniciar por estudiar el aprendizaje en los alumnos.</p> <p>Si el alumno logra observar los avances en sus aprendizaje a través de valorar los conocimientos y prácticas adquiridos, es posible que inicie un proceso de valoración y resignificación de todo ello. Si lo anterior no logra identificarlo, se puede decir que no está el alumno en el espacio de la metacognición.</p>
--	---

Continúa...

<p>Con base en el criterio aplicado al instrumento derivado de la propuesta de Robert Marzano, los alumnos aceptan actuar en los niveles de recuperación donde refieren que, es importante reconocer los principios, recordar la información y las ideas tal como los aprendieron. Este es un paso que se puede incluir dentro de la taxonomía de Marzano en dirección de la metacognición. Sin embargo, no dieron importancia al aspecto de apropiación y recuperación que ofrece el recurso de la memoria. Este contradictorio deja un espacio importante de análisis en dónde se puede cuestionar que, si reconocen el nivel de recuperación, porque no dieron importancia a la manera de adquirir y reintegrar los conocimientos. A partir de esto podemos decir que los alumnos trabajan con la información, principios, datos e ideas que adquieren¹ y recobran de forma automática y ocurrida en el momento que se necesita; información que posiblemente pudieron significar (ya que a este aspecto sí le dieron importancia). Pero todo este universo de datos o conocimientos pueden ser parcializados y sesgados, inútiles quizá, ya que no hay ejercicios extras especializados sobre la apropiación y la recuperación de la memoria que permitiese reivindicarlos de manera completa, eficiente, eficaz y pertinente para su fin.</p> <p>En el nivel de <i>comprensión</i> se aprecia que integran los nuevos conocimientos con los existentes. Se puede observar que está presente el paso de identificar un conocimiento básico de uno más complejo y novedoso; asimismo, se ve que utilizan los conocimientos en forma secuenciada conforme al grado de utilidad y dificultad; no se aprecia el valor que le dan al conocimiento para integrarlo a la memoria de largo plazo y utilidad significativa. Se puede decir que entienden la información, las ideas y los conceptos a los que pueden otorgarle significado, pero no se aprecia, con claridad, cómo es que los aplican a problemas específicos o los llevan a estructuras más elaboradas. De ser así, tendrán problemas para trabajar de manera interdisciplinaria como lo marca el actual plan de estudios en la FAD2.</p>	<p>El aspecto de <i>recuperación</i> expresado se desmiente con lo expuesto anteriormente donde a la recuperación y a la apropiación no las exponen como relevantes. Es posible que solamente trabajen con los elementos de aprendizaje apropiados (adquiridos) en el momento sin mayor trabajo. No estarían en el rango de la metacognición.</p> <p>Los conocimientos que han adquirido no los aprovechan al máximo para entrelazar espacios de tiempo y poder abordar mayores complejidades o proyectos. Pareciere que se estabilizan en el aprendizaje y en los conocimientos adquiridos en una línea horizontal seguida, con escasas posibilidades de cruzarla transversalmente con otras formas de aprendizaje, grados de complejidad y saberes específicos.</p> <p>No se puede apreciar si los aprendizajes y sus logros de conocimientos los llevan al análisis profundo que les permita acceder a otros más complejos y aplicarlos a proyectos.</p> <p>Los alumnos de audiovisual lograron expresar con mayor puntualidad que son capaces de reunir conocimientos, significarlos, proponer, resolver problemas, crear proyectos y alcanzar metas. Los alumnos de las otras disciplinas no lo expusieron, quizá porque su trabajo como tal no requiere de la exigencia del trabajo en equipo como los de audiovisual. En todo caso, el trabajo en equipo y por proyectos es algo que se debiere considerar como una forma de aprendizaje eficiente y eficaz.</p> <p>Se identifican en mayor porcentaje con la figura del estudiante crítico y autónomo. Pero en los reactivos anteriores muestran su postura de alumnos inconformes pero permanentes; en los otros instrumentos se identificaron con la imagen del alumno disciplinado, receptor, pasivo y reproductor. Este aspecto de análisis tendrá como resultado el decir que oscilan entre ambos personajes, según el grado y situación particular en que se encuentren. Ello no da claridad si hay metacognición pues todo apunta a que es solamente una postura discursiva. Sin generalizar, los alumnos de la FAD asumen el papel de actores pasivos en un sistema escolarizado, ciñéndose, con cierta crítica, al sistema. La figura de estudiante puede estar presente en algunos, no en la mayoría.</p>
---	---

Continúa...

CUADRO 16

<p>El ejercicio de contrastar, ordenar, agrupar, reflexionar y, en un momento dado, de categorizar conocimientos entre la materia en sus diversos ciclos y, de entre ella y las demás, no lo hacen como una actividad constante y crítica; sí llegan a comentar la relación entre saberes y la forma en que se repiten en la materia y entre las otras materias, pero no consiguen hacer crítico el comentario pues no logran exponer si son los mismos conocimientos exactamente o si se trata de las correlaciones necesarias que se dan o, en su caso, discernir si son diversos niveles de profundidad de los que se trata.</p> <p>En el nivel de <i>análisis</i> no se aprecia de forma sobresaliente si hacen conexiones con mayor profundidad y rigor; no mencionan el comparar, clasificar, inducir y obtener deducciones como una forma de aprendizaje importante, complejo y sistemático; hay indicios con alumnos que lo aluden de forma muy aislada. Esta categoría ofrece igual atención de interpretación que la anterior, sería necesario mencionar que no se indica el conjeturar, generar hipótesis, buscar evidencias (en el nivel que corresponde) sobre casos, preguntas centrales o de investigación, aseveraciones o la creación de proyectos.</p> <p>El siguiente nivel que expone Marzano es el de <i>aplicación</i> donde, considerando los niveles subsecuentes, se espera que el alumno exponga que utiliza los conocimientos adquiridos de manera significativa (gracias a un correcto proceso de aprendizaje). Los alumnos de audiovisual expresaron con mayor seguridad de que realizan proyectos con base en los conocimientos adquiridos y que les son significativos. Generan proyectos, investigan, toman decisiones y resuelven problemas de manera grupal. Expusieron que consiguen reunir en estos proyectos datos básicos, información general, conocimientos teóricos, habilidades técnicas, prácticas especiales y alcanzar los objetivos y metas expuestos en los proyectos. Con base en los hallazgos en este nivel se puede asegurar de que los alumnos, en algunos proyectos y materias logran la metacognición. En los últimos reactivos se puede identificar que los alumnos buscan la claridad y la apertura en el debate de las ideas; hablan de control en la exposición de los argumentos para compartir puntos de vista sin privilegiar la rivalidad y sin necesidad de llegar a acuerdos forzados; más bien, con el respeto a la pluralidad y diversidad en el argumento. Se identifican en mayor grado con la figura del estudiante autónomo y crítico sobre la del alumno pasivo y receptor. Estas respuestas se contradicen con lo recogido en los anteriores instrumentos, donde pareciese que están más apegados a la figura del alumno, más aún, del alumno tradicional.</p>	<p>Concretamente en este instrumento no se detectaron aspectos metacognitivos relevantes, pues los alumnos no colocaron al aprendizaje como un hábito en el peldaño del conocimiento crítico, creativo y de control. No se puede asegurar que las estructuras cognoscitivas que expresaron los alumnos puedan serles de utilidad para más adelante en su vida escolar ni para crear escenarios posibles de impacto. La dimensión prospectiva no aparece de manera categórica que les permita visualizar y hacerse dueños de su aprendizaje con fines muy específicos. Tampoco se pudo identificar (con excepción de lo expresado por los de audiovisual) autonomía en los aprendizajes y conciencia de los procesos aplicados a proyectos.</p> <p>Sin embargo, la amplitud de la muestra permite profundizar más aún para identificar los alumnos que, de forma aislada son metacognitivos. Si se da este posible hallazgo se tendrán posibilidades para poder establecer algunas generalidades del aprendizaje en el área.</p>
<p>Elaboración: Lauro Garfias Campos ©</p>	

CUADRO 17

CONCLUSIONES DE LOS CUESTIONARIOS DEL TERCER INSTRUMENTO

Los alumnos:

1. Reconocen la importancia que tiene el aprendizaje.
2. Afirman que es un aspecto fundamental en sus vidas.
3. Registran cuáles son los aprendizajes especializados para cada área o materia.
4. Tienen conocimiento sobre los procesos de aprendizaje.
5. Se identifican como responsables del proceso de aprendizaje.
6. Ubican al docente como el actor comprometido, designado y encargado del proceso de enseñanza.
7. Continúan aprendiendo, en porcentaje importante, con base en las competencias del docente.
8. Permanecen disciplinados al formato de enseñanza de la FAD.
9. Aprenden con base en técnicas obtenidas en pasados ciclos educativos, las aportadas por la FAD y las independientes que experimenta de manera individual y en equipo.
10. No visualizan totalmente al aprendizaje como una forma de conocimiento.
11. Ejercen el aprendizaje solo como un proceso.
12. Solamente, si está en su interés un conocimiento y acceden ocasionalmente a un proyecto u oportunidad adecuados, obtienen entrenamiento y experiencia sobre formas de aprendizaje paralelas y en el linde de la metacognición.
13. Son capaces de recuperar, comprender, analizar y aplicar, con base en sus procesos de aprendizaje, pero no en grado suficiente que permita hablar de metacognición y de autorregulación en forma determinante.
14. En suma, de los hallazgos se puede decir que existen procesos de aprendizaje metacognitivos en algunos alumnos.

Aspectos pendientes para rescatar en las entrevistas:

1. Retomar los insumos adquiridos para responder la pregunta central: ¿cómo aprenden?, para ubicar si esos aprendizajes están en el marco de la metacognición.
2. Es necesario vincular y confrontar lo expresado en los instrumentos para confirmar si lo manifestado por los alumnos lo trasladan a la práctica o solo se queda en el dicho.
3. Encontrar, en la medida de lo posible, y con base en nuevas estrategias, las prácticas reguladoras en el marco de la metacognición que se llevan a cabo.
4. Trabajar para concluir si existen aspectos metacognitivos en el aprendizaje o persiste una forma de "ilusión" sólida, estructurada y arraigada sobre el aprender y el saber, que bien podrían sostener una simulación formal del concepto <<aprendizaje>> para la FAD. Ilusión que bien puede ser compartida por los actores y, por lo tanto, apuntalada con discursos formales curriculares y con las prácticas educativas en cada espacio. Una ilusión que puede ser una verdadera representación social sobre el aprendizaje. Este aspecto podría ser aprovechado para explorar y generar diagnósticos que lleven a la construcción que sobre el aprendizaje existe en la FAD.

Es necesario mencionar que:

1. El concepto sobre el aprendizaje, como una forma de conocimiento, es prácticamente desconocido por los alumnos que participaron en los cuestionarios.
2. Adolecen, en gran medida, de fundamentos teóricos y prácticos formales sobre el aprendizaje desde la práctica individual así como desde la perspectiva de la FAD (en el estadio en que se encuentre).
3. Lo anterior no significa que medie un proceso crítico ni reflexivo, quizá aprende de manera adaptativa, ecléctica y pragmática.
4. La figura del docente está muy presente, por lo que se puede decir que el alumno aprende con base, en un gran porcentaje, de la influencia del docente. Es posible concluir que él signa, en gran porcentaje, su forma de aprender.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©

CUARTO INSTRUMENTO DE APROXIMACIÓN.

Los hallazgos hasta el momento permitieron el siguiente paso que fue el diseño y aplicación de entrevistas a profundidad. La selección de los informantes se realizó con cimiento en el cuestionario predecesor donde se les pidió a los alumnos que, si estaban interesados en el tema y deseaban ser parte de este proyecto al participar en una entrevista personal, proporcionaran sus datos para localizarlos. Los que así lo hicieron fueron citados; 36 alumnos entrevistados, lo que significa un 28.8% de alumnos encuestados. De esta forma la investigación abordó como estrategia el estudio de caso. Para iniciar se retomó la esencia que se reflejó en preguntas en los instrumentos anteriores. Se realizó un relato de aproximación y se diseñaron las entrevistas con cuestionarios estructurados, pero con la idea de que se pudieran adaptarse al proceso. Se pensaron de manera temática y se aplicaron de forma abierta, individual y grupal. Para la recogida de datos, se procedió a la transcripción lineal y adaptación comprensible. Con base en todo ello se condujo el indagatorio hacia el propósito de la investigación. La transcripción extensa de las entrevistas se encuentra en el **Anexo 6**.

Las entrevistas se realizaron en las aulas, sala de maestros, cafeterías, patios y pasillos de la FAD para comodidad de los participantes y para que se sintieran en un ambiente familiar y de confianza; estar en el mismo escenario de los hechos, donde ellos pudieron señalar sitios e incluso personas, hacer ademanes y expresiones frecuentes y propias en la comunidad. Se pudo trabajar así con el discurso hablado y observar el discurso mímico (lenguaje corporal). Con apuntes y grabaciones se concluyó este periodo de la investigación. En el siguiente paso, se trabajó con la transcripción de las entrevistas a profundidad aplicadas. Se realizó el análisis, selección e interpretación de los datos encontrados. La técnica fue entresacar de la transcripción los testimonios significativos al propósito de la investigación y separar los ubicados en el marco de la metacognición.

A continuación el concentrado con los aspectos relevantes en las entrevistas, con los insumos de acercamiento y comentarios.

CUADRO 18

INSUMOS RELEVANTES EN LAS ENTREVISTAS

<p><i>Insumos</i> <i>Acercamiento</i></p>	<p><i>Comentarios</i> <i>Aspectos detectados en los márgenes de la metacognición:</i></p>
<p>1- AIDH</p> <p>Acepta que el aprendizaje es esencial y que es responsabilidad de los docentes y de los alumnos. Otorga un lugar importante al buen docente y deja para sí la responsabilidad solo de complementar. Considera que es capaz de aprender de forma autónoma, pero regresa al docente el papel protagónico. Acepta que, cuando llegó a la FAD no tenía conocimiento de la materia (fotografía). Asegura que aprende algunas cosas de forma autónoma y las identifica como más sencillas o distintas. Obtuvo conciencia de sus aprendizajes en 8vo semestre, cuando comprendió que la escuela no le daría todo y acepta hacerse responsable del proceso por gusto, por pasión, por interés y por deseo de lo que debe aprenderse. Da un lugar importante a la memoria en términos de funcionalidad, la relaciona con la conciencia de lo que hace; la ve como medio de almacenamiento y recuperación de datos. Realiza sus fotografías con base en la observación de grandes detalles y pequeñas cosas que pudiesen pasar desapercibidas para otras personas a través de fijar todos los sentidos, ve cómo se comporta el objeto, y analiza las cualidades del mismo; relaciona el conocimiento que tiene sobre éste. Analiza los aspectos del objeto y se hace preguntas sobre él. Aplica aspectos teóricos y técnicos en este proceso. Reconoce que le costó trabajo aprender teoría. Aprende a través de la experimentación, la práctica, el ensayo y error a través del tiempo con apoyo de sus clases, consulta de libros, de manuales especializados (datos exactos), pide consejo, crítica y asesoría de docentes que los coloca como guía, y de apoyo de la tecnología fotográfica.</p> <p>Se considera abierto, amable, respetuoso y considerado del punto de vista de los demás, se apoya en conocimientos y hechos, supera el "punto de vista" y busca aprender del intercambio con los demás. Se reconoce imaginativo, apasionado y necio (tesonero) con buena disposición, resalta las buenas relaciones con los profesores. Se juzga alumno, y estudiante cuando siente que el conocimiento no es suficiente y se hace autocrítico, habla del proceso para observar resultados y lo que no le está funcionando, indaga alternativas con base en eficiencia y rapidez, se compara y busca apoyo con compañeros, averigua otro método y se coloca nuevamente en el papel de aprendiz alumno.</p>	<p>Reconoce el proceso de aprendizaje como responsabilidad del alumno.</p> <p>Reconoce que el aprendizaje es un proceso que ha sido más complejo conforme fue avanzando en sus estudios, pero que ha ganado experiencia para abobarlo.</p> <p>Aprende los conocimientos que le interesan y le apasionan.</p> <p>Da un espacio importante al proceso de memorización. La visualiza como la conciencia de lo que hace.</p> <p>Aprende con base en la observación profunda, atiende tanto lo general como lo particular.</p> <p>Busca aspectos de los objetos a observar las singulares y su comportamiento.</p> <p>Utiliza los sentidos a profundidad como primera instancia en la observación.</p> <p>Acude al análisis a través de relacionar el conocimiento que ya posee con los nuevos.</p> <p>Contrasta lo observado con los aspectos teóricos y técnicos.</p> <p>Construye preguntas sobre lo observado.</p> <p>Utiliza la experimentación, el ensayo y el error como método.</p> <p>Utiliza literatura especializada.</p> <p>Consulta a sus docentes.</p> <p>Da a sus docentes un lugar especial en el proceso educativo y practica buenas relaciones con ellos.</p> <p>Sustituye el punto de vista por aspectos razonados.</p> <p>Aprende en equipo con base en los intercambios.</p> <p>Reconoce sus cualidades y habilidades para el aprendizaje, destaca la buena disposición, el ser tesonero y autocrítico.</p> <p>Evalúa sus aprendizajes a través de ver resultados negativos o poco fecundos y de la comparación con pares.</p> <p>Rectifica sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Construye alternativas.</p>

Continúa...

<p style="text-align: center;">2- AICHP</p> <p>Aprende la parte teórica, histórica, técnica, creativa y sensitiva. Ubica su aprendizaje en los salones de clase y reafirma con el uso de la cámara, la experimentación y con la observación de la luz, la situación y el lugar. Trata de descifrar otras fotografías y hace uso de técnicas específicas de fotografía y estudia los resultados, hace reflexión con los resultados, documenta el proceso, compara su trabajo con pares y evalúa resultados de aciertos y errores. Aprende de manera individual y en equipo que le permite retroalimentación. Para aprender considera que debe saber con qué intención se hace la fotografía, piensa que es necesario desear hacer una fotografía y destaca el deseo como parte importante del proceso. Se coloca en el lugar del alumno, y del estudiante cuando siente un interés particular por aprender. Para corregir su forma de aprender acude a la biblioteca, consulta catálogos, libros especializados y hace investigación. Resalta a la memoria como un aspecto importante que le permite tener a la mano teoría, técnica, proceso y documentación, la ve como una especie de reserva de datos que va a necesitar.</p> <p>Aplica conceptos específicos y no practica la simbolización, dice que no da cargas emotivas o conceptuales a la fotografía, sin embargo, asegura que la fotografía la representa de forma esencial, que es una extensión de lo que es, que la refleja y expone el cómo ve y siente. Considera a la fotografía como medio de autoconocimiento.</p>	<p>Aprende lo teórico al trabajar con literatura especializada.</p> <p>Aprende de manera experimental.</p> <p>Hace investigación.</p> <p>Resalta el proceso de memoria como recurso del aprendizaje, la visualiza como reserva de datos.</p> <p>Observa de manera profunda la luz, las situación y el lugar.</p> <p>Analiza otras fotografías, obtiene resultados reflexiona estos y documenta el proceso.</p> <p>Compara su trabajo con pares y hace evaluación para reconocer aciertos y errores.</p> <p>Aprende de manera individual y en equipo para recibir retroalimentación.</p> <p>Para aprender necesita saber la intención con la que se hace la fotografía (para qué).</p> <p>Necesita desear hacer una fotografía.</p> <p>Ubica al deseo como parte del proceso de aprendizaje.</p> <p>Siente especial interés por aprender algunas cosas.</p> <p>Corrige su forma de aprender.</p> <p>Considera que el aprendizaje debe ser significativo.</p> <p>En el aprendizaje busca conocerse.</p>
<p style="text-align: center;">3- MMO</p> <p>Es aprendiz autodidacta de la fotografía a la que le costó mucho trabajo este conocimiento. El mal desempeño de su profesora es le que le motivo al autoaprendizaje desde los elementos fundamentales. Su técnica es leer libros y descubrir conceptos, equipos y materiales. Aplica lo aprendido a través de la experimentación y utiliza el método científico. Va a museos, observa lo que le llama la atención, trata de captar el concepto, el planteamiento o hipótesis de las obras. Busca los resultados y los procesos de experimentación en lo observado; hace análisis, consideraciones y se apropia de lo que le interesa. A partir de ello construye su postura y estilo que cambia conforme cambia ella. Aplica la sensibilidad. Todo lo anterior lo ve como sus herramientas de construcción de obras. Al maestro lo coloca como el que proporciona información básica y detona estímulos como la curiosidad a la cual ella responde positivamente. A la escuela la ubica como un medio propicio, pero deja la responsabilidad en ella con base en el gusto, la necesidad, deseo de superación e inquietud por investigar.</p>	<p>Se reconoce como aprendiz autodidacta.</p> <p>No le deja toda la responsabilidad al maestro (50%-50%)</p> <p>El mal desempeño de los profesores le orilló al autoaprendizaje.</p> <p>Reconoce que el aprendizaje de la fotografía es complejo.</p> <p>Para aprender busca identificación con el objeto, establece las relaciones que guarda con él, así explora las posibilidades y saber qué puede decir con éste.</p> <p>Busca instalar con ello un discurso a través de asociaciones, de la reconceptualización y transgresión del objeto.</p> <p>Utiliza literatura especializada en particular para descubrir información, conceptos, técnicas y materiales.</p> <p>Para aprender a hacer asociaciones con literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría, con muchas más disciplinas. Busca lo interdisciplinario en otras áreas y con compañeros de otras especialidades.</p> <p>Reconoce el aprendizaje a través de los demás; es abierta, acepta discordancias hace intercambios y lo que sabe lo comparte, para enriquecerse.</p>

Continúa...

<p>Le da cualidades simbólicas a los objetos a partir de la observación profunda de su forma y función. Se hace preguntas sobre el uso, destino y usuario. También se cuestiona sobre la marca y precio, con lo anterior establece las características del objeto. Busca identificación con el objeto para establecer las relaciones que guarda con él, así explora las posibilidades y saber qué puede decir con éste. Busca instalar con ello un discurso a través de asociaciones, de la reconceptualización y transgresión del objeto, discurso que puede ser incluso de contenido poético de la imagen del objeto.</p> <p>Se impone saber de todo para hacer asociaciones con literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría, con muchas más disciplinas, con todo. Es una persona muy abierta y dispuesta que acepta las discordancias. Es flexible, expone la perspectiva personal, sabe escuchar, sabe que se va a enriquecer como persona, fotógrafo, artista, lo que sea.</p> <p>Se considera abierta sin temor a la equivocación y segura de saber argumentar sus pensamientos. Sus argumentos los construye con todo lo que va aprendiendo; aprendizajes que convierte en experiencias que comparte, tales como procesos y decrementos. Ordena las ideas con seguridad para ello además busca información.</p> <p>Cuando se plantea que debe aprender más, que es superficial o que tiene huecos el conocimiento que considera va a necesitar se plantea qué debe compensar, busca alternativas de aprendizaje afuera del ámbito escolar, hace revisiones, evalúa y profundiza; ve la falta de tiempo como un problema. No deja todo en el maestro y da un 50%, 50% de responsabilidad. El tiempo es el que hace falta.</p> <p>Se identifica con la figura de estudiante universitario que no necesita que le digan qué aprender. Reconoce el gusto, impulso, deseo y la curiosidad para aprender con base en sus habilidades y se expresa consciente, comprometida y dueña de lo que realmente quiere aprender; es inconforme con lo que obtiene en la escuela y sin enfrentarse a sus docentes tratar de entender y preguntar el porqué de las cosas y experimentar. Como estrategia se informa constantemente, se actualiza y se apoya en compañeros de otras áreas (es ilustradora) de donde obtiene términos que le permiten comprender otras áreas de conocimiento. Da importancia al deseo por aprender como impulsor del aprendizaje.</p>	<p>Estructura argumentos con riguroso orden de ideas de lo que ha ido aprendiendo, se documenta y no recela expresarlos.</p> <p>No tiene temor a equivocarse, aprende de sus procesos y decrementos (errores).</p> <p>Cuando se percata de que no aprende, que no aprende lo suficiente o que es superficial, se regula y plantea qué es lo que debe compensar.</p> <p>Para compensar su falta de aprendizajes y conocimientos busca opciones afuera del ámbito escolar, hace revisiones, busca, compensa, evalúa, profundiza.</p> <p>Aprecia el tiempo limitado que se tiene para aprender.</p> <p>Para aprender aplica el deseo, el impulso, el interés, de lo que realmente quiere aprender.</p> <p>Es inconforme con lo que solo le ofrece la escuela. Enfrenta a sus docentes, con respeto, pero con preguntas y cuestionamientos directos.</p>
--	--

Continúa...

4- SRC	
<p>Reconoce la diferencia entre lo que es la enseñanza del aprendizaje y ve al docente como introductor que brinda información, y deposita en ella la responsabilidad de aprender y no conformarse, asume el proceso teórico y práctico del aprendizaje con base en alimentarse y retroalimentarse independientemente. Ve a los medios audiovisuales en tutoriales como herramienta para resolver dudas. Consulta sus apuntes y abreva en las investigaciones, tesis, tesinas; compara resultados.</p> <p>Para observar analiza al sujeto, su estructura, textura, dimensión, atributos con base en la calidad de la luz. Le atribuye cualidades, conceptos o ideas al objeto comparándolo con el entorno para comprenderlo mejor. También busca opciones de observación con base en la luz y la composición; para elegir regresa al análisis de los resultados e ideas previas hasta obtener lo que quiere y poder plasmar, a partir de seleccionar siempre, la imagen final.</p> <p>Le da cualidades simbólicas a los objetos con base en recuperar y aplicar todo el bagaje cultural que tiene en ese momento. Aplica conocimientos de otras materias, como semiótica, para ampliar su capacidad de interpretación.</p> <p>Dice que debe saber de todo, no solo de una materia. Trabaja entre compañeros de manera importante para compartir opiniones. Da un espacio a la evaluación colectiva como ejercicio de aprendizaje que permite cuestionar, retroalimentar, compartir y construir argumentos con base en el trabajo de los demás.</p> <p>Se da cuenta cuando no está aprendiendo correctamente o lo suficiente, entonces anota lo más relevante y después indaga en casa para comprender, también busca otros medios por fuera de la escuela y compara con lo que le da el profesor; no confía su aprendizaje totalmente al docente. Hace una crítica al sistema escolar y asegura que el horario es extenso y las materias excesivas, las horas que deben esperar a los profesores, los espacios insuficientes y mal adecuados, los grupos llenos de alumnos y la falta de tiempo para realizar investigación, todo ello son obstáculos para el aprendizaje.</p> <p>Comprende que le hace falta ser autodidacta; sin dejar de relacionarse con los maestros y poder hacer ese cuestionamiento de comparar.</p>	<p>Reconoce la enseñanza del aprendizaje.</p> <p>Se ve como responsable de su proceso de aprendizaje.</p> <p>Es autodidacta con base en la alimentación y retroalimentación y compara lo que le da el docente, no confía mucho en ellos pero permanece cerca para hacer cuestionamientos y comparaciones.</p> <p>Aprende con base en sus apuntes, investigaciones, tesis, libros; hace comparativos de los resultados.</p> <p>Ve a los medios audiovisuales como tutoriales; herramienta para resolver dudas.</p> <p>Para observar analiza a profundidad al sujeto, su estructura, textura, dimensión, atributos con base en calidad de la luz.</p> <p>Atribuye cualidades, conceptos o ideas al objeto comparándolo con el entorno para comprenderlo mejor.</p> <p>Observa con base en la luz y hace relaciones con la composición.</p> <p>Analiza resultados y relaciona con ideas previas.</p> <p>Procede a plasmar las ideas después de seleccionarlas cuidadosamente.</p> <p>Le da cualidades simbólicas a los objetos.</p> <p>Aplica y recupera todo el bagaje cultural y conocimientos de otras materias para poder crear interpretaciones.</p> <p>Da importancia al aprendizaje en equipo incluyendo a la evaluación colectiva, con base en cuestionamientos, intercambios, retroalimentación y construcción de argumentos.</p> <p>Regula su aprendizaje cuando se da cuenta de que no está aprendiendo correctamente o lo suficiente, por lo que anota lo más relevante y después indaga, en otros ambientes, para comprender.</p> <p>Hace una crítica al sistema escolar rigurosa de todos los aspectos para valorar el tiempo que debe invertir en ella.</p>

Continúa...

5- EA	
<p>Considera que la enseñanza y su aprendizaje van de la mano como aspectos complementarios e igual de importantes. Ve en el rigor del docente una ventaja para apoyar su forma de enseñar y la forma que tiene de aprender. Reconoce el apoyo y guía del docente pero no desconoce su responsabilidad como alumna en este proceso que lo cataloga como una preparación para competir en el campo laboral. También reconoce su ignorancia cuando entró a la escuela y las aportaciones que ha recibido en ella sobre la importancia de los conocimientos; rompió con su ilusión de saber. Como aspecto crítico al aprendizaje en la escuela narra la ineficiencia y crítica destructiva del docente sobre los esfuerzos del alumno. Asegura que sí es capaz de aprender de forma autónoma, pero que siempre necesita de algún incentivo. Aprende de manera autónoma afuera del grupo, y conforme a lo que iba evaluando sobre la carencia de conocimientos, sobre los adquiridos hace tiempo, y los que son muy necesarios. Utiliza el método de relacionar palabras, colores y releer. Hecha mano de las cosas que le provocan gracia y asegura que se le quedan grabadas. Relaciona y hace analogías de conceptos y lo explica a sus compañeras; utiliza ejemplos jocosos que se quedan grabados. Trabaja en equipo para ver qué aprende, qué explica y qué aplica. Hace comparaciones entre las posibilidades que le ofrecen las materias. Le otorga significado al conocimiento conforme va avanzando en nivel, experiencia y profundidad. Reconoce al aprendizaje como una forma de obtener conocimientos progresivos, útiles, de agrado. Entonces lo aprecia y ve la mejor forma de retenerlo y utilizarlo. Compara, toma conciencia, rectifica y aplica el aprendizaje que la lleva al conocimiento. Considera que el aprendizaje del dibujo es muy necesario porque permite entender las formas y las ideas básicas, la abstracción y la creación. Se concentra cuando tiene que dibujar realismo pero, para ejercicios de imaginación, no acude a la concentración, más bien a la divagación. Para dibujar se va por las constantes del objeto, luego hace relaciones con la forma y lo que pudiesen simbolizar. Si tiene formas abstractas se hace preguntas del cómo expresarlo y busca ejemplos. Hace uso de ejemplos reales y analogías con las propiedades del objeto y con cosas u organizaciones (empresas, instituciones) existentes. Ve a la acción psicomotora como un habilidad esencial para el dibujo como un hecho que permite ventajas. El aprendizaje teórico del dibujo lo percibe complejo, pues reconoce que, leer y comprender son una cosa, y darle utilidad a lo leído es otra; aprecia la complejidad de la aplicación de la teoría a la práctica del dibujo.</p>	<p>Enseñanza con rigor y aprendizaje responsable del alumno necesarios para competir en el campo laboral. Educación con prospectiva.</p> <p>Reconoce su ignorancia sobre los nuevos conocimientos, estos rompen su ilusión de saber.</p> <p>El alumno aprende a pesar de la ineficiencia e interferencia de docente pero requiere de incentivos (también del docente) para aprender de forma autónoma.</p> <p>Se aprende de manera autónoma afuera del grupo.</p> <p>En equipo trabaja activamente para ver qué aprende, qué explica y qué aplica.</p> <p>Evalúa la carencia de conocimientos, los adquiridos hace tiempo y los que son muy necesarios.</p> <p>Aprende relacionando palabras, conceptos, colores, cosas que son graciosas y releendo textos.</p> <p>Aprende explicando a otros y ejemplifica con anécdotas jocosas, graciosas y divertidas.</p> <p>Hace comparaciones entre las posibilidades que le ofrecen las materias.</p> <p>Le otorga significado al conocimiento conforme va avanzando en nivel, experiencia y profundidad.</p> <p>El aprendizaje cobra forma al obtener conocimientos progresivos, útiles, de agrado.</p> <p>El conocimiento significativo lo aprecia lo compara, toma conciencia, rectifica y aplica, ve la mejor forma de retenerlo y utilizarlo.</p> <p>Reconoce el objetivo del aprendizaje y acude tanto a la concentración como a la dispersión para dibujar.</p> <p>Observa para entender las formas y las ideas básicas, la abstracción y la creación para el dibujo.</p> <p>Hace analogías de las propiedades del objeto con la realidad.</p>

Continúa...

<p>Dice que se debe sentir placer al dibujar, que ello le autoriza permanecer en la actividad; relaciona el placer con el deseo y el gusto que le permite ubicarse. Refiere estos aspectos al recuerdo de familiares que influyeron en su vocación, gusto y habilidades para dibujar, situación que pone por encima de las actividades propias de la escuela y sus materias en un primer momento pero, que luego logra reunir y conciliar en beneficio de su aprendizaje y desarrollo. Busca tener una fuente de inspiración y la establece en su pasado relacionado al afecto con familiares, que le ayuda a crear cosas, salirse de la realidad, establecer y situar elementos útiles.</p> <p>Tiene conocimiento impartido en la escuela y cultura general. Demuestra los conocimientos culturales ante un estímulo; decir el porqué. Tiene un lenguaje y un discurso para poder argumentar. Se reconoce estudiante porque enfoca las clases pero da sitio importante al aprendizaje autónomo, externo, de vida, de otras personas e, incluso con animales.</p>	<p>Para memorizar compara, toma conciencia, rectifica y aplica el aprendizaje que la lleva al conocimiento, significación y luego lo apropia.</p> <p>Reconoce a los aprendizajes teóricos y psicomotor como una forma compleja y habilidad esencial para el dibujo.</p> <p>Aprecia y trabaja en la complejidad de la aplicación de la teoría a la práctica del dibujo.</p> <p>Experimenta deseo y placer por dibujar.</p> <p>Para aprender se inspira frecuentemente del recuerdo de la familia en torno a la actividad, así como de las aportaciones de la escuela.</p> <p>Busca obtener conocimientos generales todo el tiempo para obtener discursos para argumentar. Aprende de libros, personas, situaciones y animales.</p>
<p style="text-align: center;">6- DGCL</p> <p>Reconoce la enseñanza del aprendizaje. Tiene conciencia de cómo aprende y deposita en gran medida su aprendizaje en el docente con base en la retroalimentación de las experiencias personales y profesionales. Actúa en la resolución de dudas y de la orden para que investigue, con lo que obtiene de primera fuente información. Se da cuenta de que lleva un proceso equivocado de aprendizaje cuando no está dando el resultado exigido por profesor, por lo que valora y se pregunta qué es lo que no entendió; lo que le permite cuestionar su comprensión y reflexionar sobre sus actividades relacionadas a la clase. Si identifica el error, aprende y, con el reconocimiento de ello reconoce la falla y busca resolverlo de alguna manera. Cuando siente que no está aprendiendo lo que quiere o lo que siente que le hace falta aprender, hecha mano de su motivación personal y entra a otras clases, ve a otros maestros para comparar su método; busca en la biblioteca o en medios digitales referencias de utilidad. Planea, como estrategia, distribución horaria para atender sus cargas de trabajo, fechas de entrega y periodos de descanso o vacaciones. Tiene gusto por las prácticas de campo.</p> <p>El aprendizaje autónomo lo basa en la motivación personal que canaliza con la averiguación, investigación y experimentación, que le permitan ver por sí misma las cosas.</p> <p>La motivación para aprender la obtiene de las cosas que le llaman la atención, como el ver trabajos de profesores y compañeros; compara, establece un reto y hace práctica para llegar a ese resultado. Tiene curiosidad que le despiertan algunas cosas y el poder compararlas con aspectos del diseño de dónde deriva preguntas sobre el origen y hechura. También le motivan cosas que observa y que están a la vista de manera sobresaliente y de moda.</p>	<p>Tiene conciencia de cómo aprende.</p> <p>El aprendizaje con el docente se basa en la retroalimentación de las experiencias personales y profesionales.</p> <p>De manera autónoma, indaga, investiga, experimenta, observa a los compañeros y profesores, compara, establece retos, hace prácticas, experimenta y reflexiona las cosas hasta obtener puntos de vista personales. Lo comprendido y asimilado lo memoriza.</p> <p>Es curiosa para aprender y se hace preguntas sobre la hechura y origen de las cosas.</p> <p>Evalúa sus procesos de aprendizaje con base en el cuestionamiento de su comprensión, la pertinencia de las actividades realizadas y la opinión del profesor.</p> <p>Si identifica el error, aprende y, con el reconocimiento de ello explica busca resolverlo de otra manera, se motiva, entra a otras clases, ve a otros maestros para comparar su método; busca en la biblioteca o en medios digitales y tutoriales referencias de utilidad y opiniones de externos.</p> <p>Como estrategia hace distribución horaria para atender sus cargas de trabajo, fechas de entrega y periodos de descanso o vacaciones.</p>

Continúa...

<p>Para observar ve con atención la composición del objeto o proceso, su hechura, producción y cada uno de los pasos. Busca en tutoriales o apoyo de alguien. No hace evaluaciones sobre su forma de aprender de manera sistemática, solo ocasionalmente, a pesar de que mencionó ser consciente de sus aprendizajes. De forma intuitiva reconoce aciertos y errores pero se detiene a reflexionar sobre el proceso; hay una contradicción en sus declaraciones.</p> <p>Considera a la memoria importante como parte del aprendizaje escolarizado, y la relaciona con la comprensión y la asimilación de lo aprendido en clase.</p> <p>Da ocasionalmente cualidades simbólicas a los objetos desde una perspectiva personal, no mencionó cómo lo hace. Por su respuesta extensa (documento anterior) se puede deducir que realmente no es capaz de dar atributos simbólicos a su trabajo.</p> <p>Le cuesta trabajo aprender los aspectos teóricos y deja en el docente la responsabilidad del éxito y del fracaso de este proceso. Aprende cuando el docente es capaz de explicar al alcance de su comprensión.</p> <p>Considera que el estudiante (en el cual no se representó) debe tener las siguientes cualidades: cultura visual, comprensión de los aspectos técnicos, estar abiertas a otros argumentos y estar actualizado. Para tener argumentos y poder respaldarlos.</p> <p>Se siente alumna y estudiante pero acepta que en ella no es frecuente cuestionarse sobre lo que está viendo.</p>	
<p style="text-align: center;">7- BGLO</p> <p>Reconoce la diferencia de la enseñanza y del aprendizaje. Considera que es una alumna autodidacta pero recupera, de manera importante, la imagen del docente como el que da información, recomendaciones, autores, indicaciones y ejercicios de exploración donde ella ha podido identificar cosas de su agrado. Aprende a partir de lo que el profesor les pide investigar y de lo que a ella le interesa saber y que le gusta. Utiliza los libros generales y especializados y el Internet donde ve videos y páginas de Wikipedia especializadas, pero no en páginas de Universidades o Centros Especializados. Realiza resúmenes y saca conclusiones, busca ejemplos de cómo son los ejercicios. También experimenta, explora, practica y valora la prueba y el error.</p> <p>Aprende de forma autodidacta a partir de lo que le gusta pero, siempre bajo la figura de que alguien la oriente, además realiza acciones complementarias (que las cataloga como cosas en común con sus compañeros) como estudiar apuntes y guías que dan los profesores de las que hace resúmenes, toma notas y ejercicios de repetición para un aprendizaje temporal, deriva cuestionarios o mapas mentales de manera muy esporádica.</p>	<p>Explota lo que el docente les indica, recomienda y lo que les pide investigar para identificar cosas de su agrado y saber aprovecharlas.</p> <p>Para indagar utiliza bibliografía especializada e Internet.</p> <p>Realiza resúmenes y saca conclusiones, busca ejemplos de cómo son los ejercicios.</p> <p>Experimenta, explora, practica y valora la prueba y el error.</p> <p>Se le facilita aprender en equipo con base en apuntes y guías; hace resúmenes, toma notas y ejercicios de repetición para un aprendizaje temporal, deriva cuestionarios o mapas mentales.</p> <p>La alegría es un estado emocional que requiere para aprender.</p> <p>Cuando dibuja lo que es de su agrado experimenta placer, ello le permite frecuentar la práctica.</p>

Continúa...

CUADRO 18

<p>Expresa que hace ejercicios de visualización, traza y siente placer por dibujar, siempre y cuando sea que le lo que dibuja le guste. Para visualizar observa las poses de la modelo luego agrega elementos básicos como líneas tenues para después ir reforzando con el trazo (esto es un proceso básico de dibujo, no visualización). Su acto de imaginación en torno al dibujo es agregar elementos a la pose de la modelo a partir de referencias, que considera reales, como super héroes (personajes de historietas) y, si tiene permiso del docente agrega elementos que pensó o imaginó y procede a modificar la pose. Los elementos que adiciona surgen, de lo que imagina, imaginación que emerge de cosas que lee en comics. Realiza los trazos con base en lo que el profesor demanda. Le da felicidad el aprendizaje cuando dibuja lo que le gusta, o el dibujo está dedicado a alguien y lo recibe con gusto; necesita del reconocimiento de su trabajo. Manifiesta que, si le atribuye cualidades simbólicas a sus dibujos, lo hace de manera inconsciente. No reconoce a la coordinación psicomotriz como fundamento del dibujo, sin embargo expresa que en ocasiones la mente tiene efectos que no pueden representarse por falta de estudio o experiencia. Como estímulo para el dibujo recupera cosas de su vida y lo manifiesta de manera abstracta o figurativa. Para debatir sobre la materia, cosa que le desagradan, dice que debe tener una razón suficiente para hacerlo y que utiliza el razonamiento, saber del tema y considerar lo que dice el profesor.</p> <p>Cuando se complica su aprendizaje busca apoyo de profesores, si le resulta negativo procede a evaluar para identificar qué está saliendo mal, se hace preguntas del por qué sobre el proceso y procede a evaluar y busca resolver. Luego solicita la opinión de profesores y compañeros, incluso demanda la opinión de expertos. Con base en lo que recoge decide si su trabajo corresponde a sus intenciones, si es bueno o no.</p> <p>Le da mucho peso al recurso de la memoria basada en la experiencia visual derivada de la observación de todo lo que se desarrolla a su alrededor. La ve como un proceso intermedio entre la consciencia y la inconsciencia.</p> <p>Se considera alumna porque asiste a clase puntualmente y toma apuntes; se siente estudiante porque a veces discrepa con el profesor y considera que está mal. No autorregula sus procesos de aprendizaje. Si está satisfecha con lo que aprendió y obtiene calificación, para ella es suficiente.</p>	<p>Dedica su trabajo a alguien y necesita reconocimiento de lo que hace.</p> <p>Para dibujar observa las poses de la modelo con atención, con lo que capta agrega elementos básicos como líneas tenues para después ir reforzando con el trazo; es capaz de dibujar de manera abstracta y figurativa.</p> <p>Sobre los trazos del dibujo agrega, como ejercicio de imaginación, elementos de los comic (como materia de referencia).</p> <p>Como estímulo para el dibujo recupera cosas de su vida.</p> <p>Para evaluar se pregunta sobre el proceso que lleva, si algo está saliendo mal busca corregirlo, luego busca la opinión de compañeros, docentes y expertos.</p> <p>Utiliza la memoria obtenida de la experiencia visual de todo a su alrededor, la denomina el espacio entre la inconsciencia y la consciencia.</p>
--	--

Continúa...

<p style="text-align: center;">8- LAHY</p> <p>Aprende con base en las clases, muchas veces con las indicaciones que dan los maestros, a los que deja la mitad de la responsabilidad de su proceso educativo. Lee mucho pero no hace resúmenes, investiga y practica lo que ha comprendido según la clase correspondiente. Si le parece insuficiente el desempeño del docente, y la materia es de su interés, busca en tutoriales, apoyo con otros maestros y practica por su cuenta. Aprende de manera independiente con base en las seminarios a través de la búsqueda de temas con diversidad de fuentes, aunque casi todo lo obtiene de Internet. Algunos aspectos los aprendió por su cuenta como la edición, apoyándose en tutoriales, viéndolo como se hace y haciendo práctica. Los aspectos teóricos no le resultan difíciles de aprender porque ha tenido buenos maestros y porque acude a la biblioteca. Dice que es capaz de modificar su forma de aprender.</p> <p>Para memorizar hace repasos hasta aprender; le cuesta trabajo recuperar lo memorizado por la cantidad de información que luego no sabe cómo clasificar.</p> <p>Dice que tiene, para debatir, seguridad, conocimiento del tema y facilidad del habla para poder explicarse correctamente. Se ve entre la figura del alumno y del estudiante, según la situación. Es estudiante cuando lo que debe aprender le interesa y siente placer en el proceso que lleva a cabo.</p> <p>No regula sus aprendizajes, piensa que los demás alumnos tampoco lo hacen; los abandonan cuando no pueden.</p>	<p>Si identifica que el aprendizaje es insuficiente lee, busca la opinión de otros docentes, investiga en tutoriales, seminarios e Internet principalmente; hace prácticas de lo comprendido en clase, observa a sus compañeros.</p> <p>Realiza repasos para memorizar.</p> <p>Reconoce algunas habilidades como la facilidad de palabra para el debate.</p> <p>Aprende cuando algo le interesa y siente placer.</p>
<p style="text-align: center;">9- SSC</p> <p>Aprende con base en las clases y deja al maestro la responsabilidad del proceso educativo por la mitad y, si no se ajusta a su método o piensa que el docente no es hábil, acude al propio que significa buscar aparte; planea, complementa con tutoriales, consulta a otros maestros y con especialistas externos a la escuela, según el tema; lee pero no hace resúmenes o cuadros sinópticos, indaga cómo se hacen las cosas de manera más específica y eficiente; experimenta y evalúa, si no resulta hace modificaciones. Trabaja bien en equipo. Le parece importante aprender teoría aunque también le da valor a lo práctico como muchos más de sus compañeros.</p> <p>Siente placer de aprender si el maestro la motiva y si siente identificación con él.</p> <p>Hace uso de la memoria pero con base en el razonamiento, según la materia, practica hasta memorizarlo, pero no se molesta en memorizar datos o información ya que en los tutoriales está todo. Considera que para tratar un tema tiene claro sus argumentos, resistencia a la frustración y acepta que el otro argumento está mejor, o que está equivocada.</p> <p>No regula sus aprendizajes.</p>	<p>Busca información aparte de la clase, planea, usa tutoriales, consulta a otros maestros, especialistas externos a la FAD.</p> <p>Indaga de forma específica lo que necesita, experimenta y evalúa; modifica.</p> <p>Aprende mejor y con placer si el docente la motiva y se identifica con él.</p> <p>Memoriza de manera razonada, no lo hace de manera repetitiva; no datos.</p> <p>Aclara los argumentos para el debate.</p> <p>Tiene tolerancia a la frustración si se equivoca.</p>

Continúa...

10- YURV	
<p>Aprende con base en las indicaciones y motivación que le dan los maestros, a lo que ve como una facilidad para el proceso, pero asume su responsabilidad pues es parte de sus propósitos; deja solamente el 10% al docente al que le atribuye la falta de aprendizaje debido a sus ineficiencia. Aprende de forma autónoma a partir de la motivación y entusiasmo que les da el maestro para superar los conocimientos que adquiere en el aula. Toma la iniciativa de buscar por él mismo temas que son de su interés, que le llamen la atención, despierten la curiosidad y signifiquen un reto. Busca palabras en el diccionario para tener conocimiento, ampliar su vocabulario y expresarse mejor. Es curioso y obtiene gusto por hacer cosas. Cuando se da cuenta de que no aprende con cierto docente recapacita y da otra orientación a su proyecto. Hace uso de la memoria para alojar datos, de los que se apropia haciéndolos significativos y conectarlo con otras cosas; de esta forma los aprendizajes adquiridos se le graban más y puede ocuparlos en otro momento.</p> <p>Visualiza sus proyectos finales en su forma, aunque de manera difusa sin detalles, semiacabada, y después se aplica a los detalles, va de lo general a lo particular. Para el aprendizaje del dibujo no practica demasiado las cosas, las aborda y trata en el momento. No realiza demasiados bocetos y piensa que eso es algo que debe mejorar.</p> <p>Lleva a cabo su proceso de observación ubicando al objeto afuera de su entorno, después observa detenidamente la forma y luego lo regresa al entorno inicial, es decir desestructura y vuelve a estructurar la gestalt. Se detiene en los espacios que deja el sujeto – fondo para comprender el entorno y para vislumbrar las proporciones del mismo. Igual sentido le da al aprendizaje de la fotografía (encuadre: figura-fondo). Dice que no se le dificulta dar cualidades o significados a los objetos, pero no explicó el porqué. La parte psicomotora para el dibujo la resuelve con observar bien y tratar de transmitir eso al dibujo; hace una relación ojo – mano constantemente enmarcados en un formato. Siente placer al aprender cuando el tiempo pasa sin percatarse y no le preocupa invertir horas hasta acabar.</p> <p>Para un debate escucha, es tolerante y busca en su capacidad analítica para diferenciar un argumento de lo que no es. Siempre busca hacer conexiones de conocimientos con otros conocimientos; hace uso de su buena memoria para conectarlos. Le gusta aprender en equipo por las aportaciones y la buena convivencia y el ambiente agradable; sin embargo, prefiere el aprendizaje individual. Se identifica más con la figura del estudiante porque no se queda solamente con lo que se imparte en el aula. Por lo que, asegura, que es consciente de su forma de aprender</p>	<p>Aprende motivándose.</p> <p>Aprende temas de su interés, que despierten la curiosidad y signifiquen un reto.</p> <p>Si no aprende en clase cambia de docente y reorienta su proyecto.</p> <p>Amplía su vocabulario con base en el diccionario.</p> <p>Memoriza datos, los apropia haciéndolos significativos y establece conexiones con otras cosas para recuperarlos y ocuparlos en otro momento.</p> <p>Visualiza los proyectos de forma difusa y luego acabada, va de lo general a lo particular.</p> <p>Para observar ubica al objeto afuera del entorno, luego observa detenidamente su forma, regresa a la postura inicial; desestructura y vuelve a estructurar: gestalt.</p> <p>Relaciona constantemente la mano – ojo y plasma lo más exacto posible con base en un formato.</p> <p>Ubica el placer por aprender cuando el tiempo pasa desapercibido.</p> <p>Reconoce la inversión de horas en el aprendizaje placentero.</p> <p>Analiza para diferenciar lo que es un argumento.</p> <p>Busca establecer conexiones con otros conocimientos.</p> <p>Aprende si la convivencia en grupo es agradable.</p>

Continúa...

11- AR	
<p>Aprende con base en actividades y ejercicios interesantes con objetivos, bajo las instrucciones del docente, quien expone los aspectos teóricos. Observa los resultados finales para evaluar fallas y aciertos; considera el proceso y el producto. Toma en cuenta el punto de vista del docente, sus cuestionamientos y su evaluación para ver sus avances, es cuando se da cuenta de que sabe, asimismo, cuando plantea problemas y da soluciones. Se da cuenta de que no sabe cuándo se plantea proyectos que no puede resolver.</p> <p>Cuando no aprende lo suficiente o lo está haciendo de manera incorrecta abandona el proceso, a no ser que sea algo importante busca aprenderlo por su cuenta.</p> <p>Observa para aprender viendo de todo, gente, cosas, publicaciones y la incidencia de la luz a distintas horas y su comportamiento con el objeto. Observa la actitud del productor y el espectador frente a esta relación. Usa sus sentidos, ejemplo el sentido del oído, y escucha con atención para reunir la información. Al principio estudia y aprende por cumplir con la licenciatura, pero después lo hace consciente porque es algo que está estudiando y, si le interesa decide llevarlo a la apropiación. Aprende de memoria de manera reflexiva y comprensiva no acumulativa.</p> <p>Platica lo que lee o estudia y ello le ayuda a aprender; en la plática está la clave; platicar con personas de diferentes niveles, incluso a niños, así transforma su conocimiento a diálogo y hace de éste algo claro que le ayuda para aprender, comprender y explicar. Para debatir es autodidacta, tiene control de sus emociones y sabe escuchar. Para resolver problemas hace planteamientos y, a su vez visualiza soluciones para comprender. Le aflige no saber, pero se pone a mano, haciendo algo. También siente placer cuando está aprendiendo siempre y cuando lo que aprende sea algo a su gusto.</p>	<p>Aprende con base en ejercicios estructurados con objetivos dados por el docente. Evalúa fallas y aciertos, concede igual importancia al proceso como al producto.</p> <p>Se percata de que ha aprendido cuando resuelve proyectos.</p> <p>Para resolver problemas hace planteamientos y a su vez visualiza soluciones.</p> <p>Observa cómo incide la luz en los objetos en cualquier situación y hora.</p> <p>Observa las actitudes del productor y del espectador.</p> <p>Utiliza a fondo la reunión de sus sentidos.</p> <p>Apropia el conocimiento que es de su interés.</p> <p>Platica con diversas personas, incluso niños, los conocimientos adquiridos; transforma sus conocimientos en diálogos con los que clarifica, aprende, comprende y explica.</p> <p>Controla sus emociones para el debate, sabe escuchar.</p> <p>Aprende lo que es de su agrado y le aflige no saber algo necesario.</p>

Continúa...

12- ECHM	
<p>Aprende con base en lo que la escuela proyecta. Piensa en el tema, trata de comprender cómo se usa el equipo y la tecnología para ver si puede hacer lo que quiere. Observa todo el tiempo pero sin percatarse de ello; observa formalmente hasta que se cuestiona para qué hacerlo. Acude al método de prueba y error hasta adquirir conciencia de lo que ve y hace. Aprende de manera autónoma, desde chica, observando como son las cosas, comparándolas y recordando con las que ya las había descubierto de otra manera, sin embargo, se muestra indecisa en este proceso de comparación. Busca tener conocimiento para poder debatir. Busca amigos, compañeros y a otros maestros para reforzar su aprendizaje. También acude al Internet de forma especializada, en tutoriales y consulta enciclopedias. Manifiesta que tiene fe y confianza en sí misma, autoestima, para aprender y aprende todo el tiempo. Desde que se dio cuenta de ello se da la oportunidad de hacerlo, y si se percata de que tiene lagunas de conocimiento o prejuicios que le impedían avanzar se autoevalúa en sus aprendizajes para evitar confiarse o volverse apática y frustrarse; hace recapitulaciones de avances y reconoce lo que le hace falta. Identifica placer en el aprendizaje cuando los comparte. No tiene la ilusión de saber, porque sabe que siempre hay algo más por aprender y se hace preguntas constantemente sobre qué más hay de "eso", ya que sabe, ahora se pregunta qué sigue; siempre quiere saber más.</p>	<p>Piensa en el tema.</p> <p>Considera los alcances y características de la tecnología con respecto a lo que requiere aprender.</p> <p>Observa cuestionando el propósito del para qué hacerlo; compara lo observado y establece referencias y comparaciones con lo descubierto por otro método.</p> <p>Prueba y error hasta adquirir conciencia.</p> <p>Busca apoyo externo de profesionales y amigos para reforzar sus conocimientos.</p> <p>Usa el Internet de forma especializada, tutoriales y bibliografía especializada.</p> <p>Utiliza conceptos de fe, autoconfianza, autoestima para aprender.</p> <p>Aprende todo el tiempo.</p> <p>Se da cuenta de sus fallas a través de autoevaluar sus procesos; recapitula y reconoce lo que falta.</p> <p>Evita prejuicios, apatía, frustración e indolencia en sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Siente placer en el aprendizaje cuando lo comparte.</p> <p>Se ubica en la posición de ignorancia por la conciencia que tiene sobre el universo del conocimiento existente; siempre quiere saber más.</p>

Continúa...

<p style="text-align: center;">13- NPMD</p> <p>Para aprender vive las cosas, relaciona las cosas con conocimientos que hay que aprender. Es más práctica que teórica y le gusta experimentar; conjunta su vida con la experiencia. Hasta que empieza a comprender qué es lo que pasa; comprende lo que es la luz y todo. Le gusta enseñar, recapitular y volver a aprender hasta tomar su punto de vista, perspectiva y poder reafirmarse de acuerdo a lo aprendido y vivido.</p> <p>Observa con base con el método científico (como su papá) desde una perspectiva crítica. Privilegia el sentido del oído un poco, se siente más auditiva También observa, pone atención en las cosas y procede a seleccionar. Reconoce que es influencia familiar.</p> <p>No aprende de manera autónoma porque se define distraída. Aprende mejor en clase de los maestros, observando a los compañeros cómo la hacen y luego lo intenta a su manera.</p> <p>Manifiesta tener conocimiento y ganas de aprender y saber, reconoce que se puede equivocar y que puedes experimentar más allá. Si siente que no está aprendiendo se frustra y después se acerca hacia el docente y los compañeros.</p> <p>Siente placer en el aprendizaje cuando lo comparte en familia, le emociona platicar y al hacerlo reafirma lo aprendido y siento muy bonito.</p> <p>Su estrategia ante su falta de aprendizajes suficientes o importantes es tener un maestro que la –chingue-, eso le genera autoconfianza y le permite pensar que si se esfuerza más puede hacerlo mejor y avanzar. Se plantea metas pequeñas y una meta a largo plazo. Busca la opinión en su círculo familiar y el escolar para saber la opinión de su trabajo. Se da cuenta de que no sabe todo y cada aprendizaje pendiente le despierta en ella la curiosidad y sed de saber más.</p>	<p>Relaciona los conocimientos que hay que aprender con la vida.</p> <p>Experimenta y pone en práctica lo que aprende.</p> <p>Conjunta su vida con la experiencia que le da el aprendizaje hasta alcanzar la comprensión.</p> <p>De lo aprendido recapitula, y se reafirma de acuerdo a lo que aprende y puede relacionar con su vida.</p> <p>Aplica la enseñanza, que le gusta, para poder recapitular y aprender.</p> <p>Trabaja con base en el método científico (influencia de familia) desde una perspectiva crítica.</p> <p>Su proceso de observación es con base en la optimización de los sentidos y es selectivo.</p> <p>Reconoce la influencia familiar en el aprendizaje.</p> <p>Aprende por imitación y bajo estricta presión.</p> <p>El placer por aprender lo experimenta cuando lo comparte.</p> <p>Aprende con base en plantearse primero metas pequeñas y luego a largo plazo.</p> <p>Aprende por curiosidad y sed de saber más.</p>
<p style="text-align: center;">14- IM</p> <p>Aprende de diversas maneras. La primera es con base en la guía de aprendizaje del profesor que sea capaz de plantearle dudas. También va más allá de la intervención del profesor, en las cosas que rebasan el programa o en la capacidad del docente o sus limitaciones al investigar, le gusta ver ejemplos de trabajos que han hecho otras personas y plantearse cómo es que lo resolvieron, imaginar cómo es que lo hicieron; revisa tutoriales. Acude a la biblioteca como fuente de referencias, consulta en Internet cosas actualizadas. Revisa el Estado del Arte y la demanda que genera la industria. Investiga en ejemplos y tutoriales especializados en educación. Se acerca a los profesores con los que encuentra afinidad o que sabe que sí pueden darle interés a sus dudas, recomendarle lecturas o revisar su trabajo. Así se siente más cómoda con su procesos de aprendizaje. La experimentación a través de la prueba y el error es la forma más efectiva que tiene de aprender. Piensa que la escuela inhibe el error derivado de la experimentación, al que condena y lo refleja en la calificación. Se confirma en su postura al motivar a sus compañeros al decirles que el equivocarse no está mal porque así se pueden plantear cosas que no se habían planteado; el error me lleva a aprender.</p>	<p>Aprende con base en la técnica que permita plantear dudas.</p> <p>Va más allá de la intervención del profesor y de los programas.</p> <p>La educación (el aprendizaje) es para ella la herramienta o una de las herramientas para resolver los problemas de la vida.</p> <p>El aprendizaje es una responsabilidad y un privilegio que permite resolver problemas.</p> <p>Siente que es responsable de su proceso de aprendizaje, se siente con ello a gusto, plena y motivada.</p> <p>Lo visualiza como un viaje de exploración y autoconocimiento donde puede haber errores y estar equivocado.</p> <p>Aprende con el profesor que le permita el planteamiento de dudas y que le pueda aportar más.</p> <p>Va más allá del programa.</p> <p>A partir de la observación de otros trabajos donde se plantea el cómo fueron hechos.</p>

Continúa...

<p>Considera a la memoria humana como algo más complejo que no solo guarda información. Memoriza de manera selectiva y hace interconexiones que no sabe cómo funciona pero lo experimenta. Cree que hacer que funcione la memoria como la de una computadora es lo que le falla. No memoriza para almacenar información inútil prefiere hacer asociaciones de lo adquirido para recuperarlo más fácilmente. Lo hace de manera personal como proceso para adquirir, crear, rastrear y recuperar el pensamiento. Ella realiza mapas, cuadro sinóptico, como forma de pensamiento y registro de cosas que leyó. En sus lecturas relee para consultar las notas que hizo al calce, notas de su propio pensamiento, comprensión e interpretación derivados de la lectura.</p> <p>Aprende de manera individual y en equipos pequeños para repartir la responsabilidad de los procesos con mayor precisión y porque le es posible crear ambientes de confianza e intercambio; recibe aportaciones de cosas que le fueron poco visibles e enriquecedoras de su pensamiento así como la posibilidad de observar desde diferentes ángulos. Sin embargo privilegia la forma de aprender individual porque es la tendencia que observa.</p> <p>Observa con base en la experiencia propia ya que afirma que en la escuela no se enseña a observar. Compara los aspectos y cualidades que observa de los objetos en el ambiente que está inserto; luego observa la luz, la textura con la forma, los nombra como un ir y venir en torno a éste; como establecer un diálogo. De esta manera observa que el objeto va cambiando sutilmente pues está decidiendo qué plasmar del mismo. Lo que ya ve del objeto ha cambiado (aprendido, asimilado, filtrado, renombrado, reconstruido, priorizado). Se da la libertad de seleccionar lo que le interesa y dejar eso plasmado, sabe que no es la misma cosa el objeto observado y lo que ha moldeado. Proyecta cosas que le son propias al objeto; ahora sabe que son cosas que no están en el objeto sino en ella, que proyecta sobre el objeto cosas que son de su interés. Observa de forma general para realizar un esbozo para hacer un análisis general y plantear el problema, después se va a los detalles sin clavarse, es un ir y venir donde analiza, compara y reconoce un análisis de ella misma.</p> <p>Para aprender, cuando siente que el proceso escolar está fallando, omite los prejuicios que dictan que se aprende para los demás (el profesor) y resalta, mediante un análisis, los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo. Valora con los compañeros sus procesos frente al propio, solicita la intervención del profesor para subsanar fallas. Si no hay respuesta del profesor investiga en otras fuentes hasta que logra aprender y lo entiende cuando consigue explicarlo con sus propios recursos, con cosas que entiende y de muchas maneras al hacer analogías, construir relaciones, establecer ejemplos, dialogar con alguien más para establecer intercambios y poder aplicarlas.</p>	<p>Se actualiza, revisa el estado del arte y la oferta de trabajo en la industria; visión prospectiva.</p> <p>Consulta Fuentes especializadas en biblioteca e Internet.</p> <p>Experimentación, prueba y error.</p> <p>Piensa que el error NO debe ser castigado y le ve el lado positivo como manera de aprender.</p> <p>Memoriza haciendo asociaciones de lo adquirido que luego recupera fácilmente.</p> <p>La memoria es un proceso para adquirir, crear, rastrear y recuperar el pensamiento.</p> <p>Realiza mapas, cuadros sinópticos, como forma de pensamiento y registro de cosas que leyó.</p> <p>Relee para consultar las notas que hizo al calce, notas de su propio pensamiento, comprensión e interpretación derivados de la lectura y las clases. Aprende de manera individual (a la que privilegia) y en equipos pequeños. Crea ambientes de confianza e intercambio.</p> <p>Atiende y recibe aportaciones externas de cosas que le fueron poco visibles pero que son enriquecedoras de su pensamiento.</p> <p>Observa desde diferentes ángulos.</p> <p>Observa con base en la experiencia propia.</p> <p>Observa detenidamente los aspectos y cualidades de los objetos en el ambiente que está inserto y los cambios que experimenta (con la luz).</p> <p>Establece un diálogo con el objeto aprendido, asimilado, filtrado, renombrado, reconstruido, priorizado.</p> <p>Selecciona lo que le interesa y dejar eso plasmado.</p> <p>Diferencia la cosa, el objeto observado y lo que ha moldeado con su intervención, es decir, sabe que proyecta cosas que le son propias al objeto; sabe que son cosas que no están en el objeto sino en ella, que proyecta sobre el objeto cosas que son de su interés.</p> <p>Observa de forma general para realizar un esbozo y un análisis general y plantear el problema, después se va a los detalles.</p>
---	---

Continúa...

<p>Le produce placer entender, comprender, cosas, algo; manifiesta que es una experiencia muy particular, lo ve como “una magia” que le da satisfacción y que experimenta cuando compara el trabajo inicial con el producto final, cuando reconocen su trabajo y hacen preguntas en torno a ello y le piden que enseñe como se hace. El placer lo ve como un reconocimiento gratificante que no solo lo ve ella misma sino que espera que los demás lo reconozcan.</p> <p>Cuando no está aprendiendo trata de analizar porqué es porqué no lo sabe. Establece la diferencia entre lo que sabe y lo que cree saber, se hace cuestionamientos sobre si se está planteando las preguntas correctamente y si puede con ello hacer asociaciones. Cuando reconoce que no sabe se plantea sobre su forma de conocer. Busca la causa y reparte responsabilidades (causas) justo para ubicar la frustración que provoca no saber. No busca el flagelo de la ignorancia. Acude a los recursos posibles y decide las herramientas para ver cómo resuelve esas carencias y trata de saber por qué no se sabe. Ataca la negación sobre el prejuicio del temor a saber por qué no sabe y sobre la constante a gratificarse y conformarse con lo que sí sabe, otras cosas, y que estorba a la acción de hacer sin temor a equivocarse.</p> <p>Considera que hay diversas maneras de aprender debido a los modelos educativos que privilegian ciertas formas de aprendizaje, dependiendo de las áreas de conocimiento, pero no cree que solo sea eso, ella reconoce su propia manera de aprender y entender o ver cómo es que la implementa para cualquier conocimiento que quiera adquirir. Busca entre las diversas formas de aprender para saber cuál le conviene para algo específico y de utilidad. Asume que el aprendizaje es también cuestión de personalidad y de cada área de conocimiento, que no todos somos iguales y que se aprende de manera particular. Busca entender la forma en que aprende y no se limita para implementar formas nuevas o diferentes, siempre busca conciencia de sus fortalezas y debilidades; busca saber qué hace bien, eso le enriquece.</p> <p>Sus estudios los relaciona con aspectos vocacionales y ubica la responsabilidad de educar de la escuela y sus docentes cuya función es el aprendizaje del alumno: son el propósito primordial, más allá que den un reconocimiento que la vuelvan facultad, si el alumno no aprende no está cumpliendo su meta y si se pierden los ojos de ello es cuando la institución ha olvidado su razón de ser.</p>	<p>Experimenta cuando compara el trabajo inicial con el producto final.</p> <p>Cuando reconoce que no sabe se plantea sobre su forma de conocer.</p> <p>Analizar por qué es por qué no ha aprendido.</p> <p>Establece la diferencia entre lo que sabe y lo que cree saber.</p> <p>Busca la causa y reparte responsabilidades para ubicar la frustración que provoca no saber en ella.</p> <p>No busca el flagelo de la ignorancia.</p> <p>Ataca la negación sobre el prejuicio del temor a saber por qué no sabe.</p> <p>Acude a los recursos posibles y decide las herramientas para ver cómo resuelve esas carencias.</p> <p>Reconoce lo que sabe y se gratifica por ello.</p> <p>Para atender la contingencia se hace cuestionamientos sobre si se está planteando las preguntas correctamente.</p> <p>Se cuestiona si puede aprender esos aspectos.</p> <p>Resalta, mediante un análisis, los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo.</p> <p>Hace asociaciones de todo ello.</p> <p>Valora con los compañeros sus procesos frente al propio, solicita la intervención del profesor para subsanar fallas.</p> <p>Investiga en otras fuentes hasta que logra aprender y lo entiende cuando consigue explicarlo con sus propios recursos.</p> <p>Para aprender hace analogías, construye relaciones, establece ejemplos, dialoga con alguien más para establecer intercambios.</p> <p>Le produce placer entender y comprender; le da satisfacción.</p> <p>Siente placer en el aprendizaje cuando es una constante, un proceso de toda la vida.</p>
---	--

Continúa...

CUADRO 18

<p>Siente coraje cuando los compañeros no aprenden, no los comprende, pero asegura que ellos (ella) están pasando por un rito de volverse adultos que está construyendo su identidad como individuo, como adulta responsable de sí misma, a la mejor de formar una familia. Ella no es solo una estudiante que viene a la escuela, dice tener vida propia con todos los aspectos que se incluyen y que se tienen que cubrir, asegura que la escuela no debe ser ciega a ello. La educación es para ella la herramienta o una de las herramientas para resolver los problemas de la vida. Como estrategia mantiene el vínculo entre los compañeros estudiantes entre sí y con sus profesores, se nos olvida de esa parte humana que está allí y es lo que la define como persona. Considera que pasa por muchas cosas que tienen sus ciclos. Trata de apoyar a los compañeros que están pasando por un mal ciclo, no les da la espalda sin desconocer que la escuela debe también apoyar. El estudiar para ella es una responsabilidad, un privilegio poder asumirse como un ente individual pensante y capaz de resolver los problemas en su vida, la educación incluida. Siente que falta empoderamiento del papel de estudiante y dejar de lado el individualismo. Siente que es responsable de su proceso de aprendizaje, con mayor porcentaje sobre el de la escuela, pues la responsabilidad es con ella misma por lo que se siente a gusto, plena y motivada; que si se desmotiva hace un alto y reflexiona qué está fallando pues el aprendizaje no deja de verlo como un viaje de exploración y autoconocimiento donde puede haber errores y estar equivocado. Pero reflexiona que el estudiar no es para acabar una licenciatura que solo llena de trabajo y obsesiona, sino que es una responsabilidad con ella misma.</p> <p>Tiene pensamiento crítico, capacidad de especular, lee y sabe de teoría. Considera que el medio ambiente influyó en su educación positivamente en escuelas particulares que llevaban talleres orientados a la superación y el aprendizaje. Reconoce que el contexto y el medio socio familiar influyó positivamente en sus aprendizajes. Manifiesta pensamiento crítico, capacidad de escuchar, de leer, saber de teoría.</p> <p>No había tenido un plática de este corte, por lo menos no de manera frecuente y de carácter crítico.</p>	<p>El placer por aprender lo ve como un reconocimiento gratificante.</p> <p>Busca el reconocimiento de su trabajo cuando hacen preguntas en torno a ello y le piden que enseñe como lo hizo.</p> <p>No se niega al asombro de cosas nuevas, a emocionarse y relacionarlas con cosas que sabe y que puede seguir ese diálogo toda la vida.</p> <p>Piensa que cuando uno deja de aprender se muere por dentro.</p> <p>El deseo por aprender lo relaciona con la existencia.</p> <p>La forma en que sublima ese deseo de ser útil le provoca seguir aprendiendo.</p> <p>Para aprender se apasiona, lo ama, reconoce que le da placer.</p> <p>Busca conservar la capacidad de asombrarse por las cosas que se pueden aprender.</p> <p>Reconoce su propia manera de aprender y entender o ver cómo es que la implementa para cualquier conocimiento que quiera adquirir.</p> <p>Expone que se aprende de manera particular, cuestión de personalidad.</p> <p>Acude al aprendizaje significativo para saber cuál le conviene para algo específico y de utilidad.</p> <p>Busca entender la forma en que aprende y no se limita a implementar formas nuevas o diferentes, siempre busca conciencia de sus fortalezas y debilidades; busca saber qué hace bien, eso le enriquece.</p> <p>Reconoce la influencia del aspecto vocacional.</p> <p>Ubica el rito de volverse adulta que está construyendo su identidad como individuo, como adulta responsable de sí misma y del aprendizaje.</p> <p>Separa el aprendizaje escolar de los aspectos de la vida propia que tiene que atender, la parte humana que está ahí y que la define como persona.</p> <p>Tiene pensamiento crítico, capacidad de especular, lee y sabe de teoría.</p> <p>El medio ambiente contextual socio familiar como influencia positiva.</p> <p>Aprendizaje sólido surgido de etapas anteriores escolares.</p>
---	--

Continúa...

<p>15- Grupo Audiovisual (25)</p>	
<p>Reconocen la diferencia entre aprendizaje y enseñanza. Aprenden de las dos formas: cuando los maestros trabajan sus métodos y cuando combinan ambos métodos, algunos propician la discusión y en su área solo les enseñan cosas básicas de los programas, ellos entonces buscan aprender por su cuenta .</p> <p>El maestro ofrece herramientas y a partir de éstas y sus indicaciones crean un criterio; se dan cuenta si el maestro está equivocado o no funciona su método en el que supone deben aprender; con otros métodos si logran acoplarse. Son capaces de aprender de manera autodidacta. Aprenden alternando entre fuentes electrónicas y menos de libros. Con base en los comentarios de maestros y compañeros recogen opiniones que les ayuda a formarse y corregir, así aprenden autodidactamente. Aprenden también con la práctica, ven a los maestros hacerlos, aprenden y a la vez desaprenden. Experimentan y se van formando como un proceso y una disciplina que abarca grandes puntos de vista aplican la prueba y el error. Fue un gran deseo estudiar en la escuela y tienen algunos la estrategia de aprender por la noche, otros buscan y traducen palabras para entenderlas mejor y se apropian de los contenidos y términos</p> <p>Subsanan sus formas de aprender insuficientes con proyectos, no como los de sus maestros sino otros nuevos y originales (no dijeron cuáles). Otra forma de aprender es el trabajo en equipo, sin una dirección sino a través de relaciones que construyen.</p> <p>También depende de cada quién. Hay algunos que escuchando se les graban las cosas, otros lo tienen que escribir o dibujar para recordar. Otros a partir de las indicaciones que les dan los maestros y así van formando su propio criterio. Unos son capaces de aprender indagando más de los programas de cómputo.</p> <p>Otros son proclives a seguir los métodos, comprenderlos y luego adaptarlos, omiten pasos aprendidos anteriormente.</p> <p>Buscan a personas con experiencia para preguntarle cómo trabaja. Memorizan pero tratan de comprender la información que van adquiriendo y aprenderlo, de ello seleccionan que deben aprender como dato fundamental. A lo memorizado y comprendido le dan significado. Depositán sus datos en agendas y celulares que ven como herramientas de creación. Para leer hacen notas al pie de página, buscan palabras en el diccionario, hacen resúmenes. Transcriben en sus propias palabras lo leído, hasta entender, checar un ejemplo visual y comparar.</p> <p>No les gusta visualizar a través de un story board (elemento esencial). Sustituyen por la imaginación y la recuperación de lo imaginado.</p> <p>A la pregunta de que si se documentan para sus proyectos no hubo respuesta alguna, situación grave de ser así y que desmiente lo que expresaron anteriormente.</p>	<p>Reconocen la diferencia entre aprendizaje y enseñanza.</p> <p>Aprenden con los métodos del maestro, con los propios y con la combinación de ambos.</p> <p>Aprenden alternando fuentes, entre fuentes electrónicas y menos de libros.</p> <p>Consideran los comentarios de los compañeros y maestros.</p> <p>Buscan aprender de manera autodidacta.</p> <p>Aprenden también con la observación de los procesos y de la práctica.</p> <p>Son capaces de desaprender.</p> <p>Experimentan, prueba y el error.</p> <p>Aprenden por que fue un gran deseo estudiar en la escuela.</p> <p>Aprenden en ambientes calmados por la noche.</p> <p>Buscan significado en las palabras, apropián los contenidos y términos.</p> <p>Subsanan sus formas de aprender insuficientes con proyectos nuevos y originales.</p> <p>Aprenden en equipo, sin una dirección sino a través de relaciones que construyen.</p> <p>Aprenden al escuchar, escribir y dibujar para recordar.</p> <p>Aprenden con base comprender y adaptar diversos métodos.</p> <p>Buscan a personas con experiencia para preguntarle cómo trabaja.</p> <p>Memorizan para comprender, seleccionar y significar la información que van adquiriendo.</p> <p>La tecnología la ven como herramienta creativa.</p> <p>Para leer hacen notas al pie de página, buscan palabras en el diccionario, hacen resúmenes.</p> <p>Transcriben en sus propias palabras lo leído, hasta entender, checar un ejemplo visual y comparar.</p> <p>No siguen reglas, sustituyen con la imaginación y la recuperación de lo imaginado así como con la improvisación.</p> <p>Reconocen lo aprendido mediante la retroalimentación y recuperan lo memorizado y el pensamiento abstracto lo van desarrollando.</p>

Continúa...

CUADRO 18

<p>Se les preguntó: ¿cómo inician la escritura de un guión? Los comentarios fueron francamente escasos de algo que es un procedimiento fundamental, de lo que se recuperó queda lo siguiente: algunos comienzan hablando y luego acuden a la herramienta de la redacción. Van formando así una idea.</p> <p>A la pregunta de cómo es que saben edición no hubo respuesta.</p> <p>Cuándo están ante un lenguaje o proceso especializado de audiovisual reconocen lo aprendido y recuperan lo memorizado y el pensamiento abstracto lo van desarrollando. Se dan cuenta de más y más cosas aprendidas debido a la retroalimentación; todo lo ven como un proceso en desarrollo complejo. Valoran lo que saben, de lo que tienen y de lo que les falta por conseguir materialmente y con ello ven qué pueden hacer.</p> <p>Observan de manera inconsciente, de manera automática. A veces recuperan cosas que les dijeron en la escuela pero luego proceden de manera mecánica.</p> <p>¿Pero no será que no es mecánico sino resultado de un proceso de aprendizaje que lleva cuatro años?</p> <p>(No hubo respuesta)</p> <p>¿El cine es una obra colectiva?, si es así ¿cómo lo hacen?</p> <p>-Sí, es una obra colectiva.</p> <p>¿Cómo lo hacen?</p> <p>Reconocen que es un trabajo en equipo (ello quizá les permita repartir responsabilidades y evadir trabajo) pues expresaron que una sola persona no puede hacer una película, es decir, ya hay departamentos. Trabajan en colectividad pues les ayuda a tener diversos puntos de vista como el de un director de arte, un editor. Todos se fijan una meta en común y luchan por algo, así se dijo.</p> <p>Para debatir un tema se reconocen participativos y abiertos al diálogo, conocedores del tema. Asumen que todos tienen que decir algo, sea lo que sea, conozcan o no el tema, para no discriminar pero, dan peso al saber para poder defender la idea verdadera que implique un conocimiento que represente un una postura.</p> <p>¿Alumno o estudiante o ninguno?</p> <p>(risas)</p> <p>Cuando no hay mucho interés toman el papel de alumno, por el contrario si la clase es más interesante o les gusta más toman el papel de estudiante.</p> <p>Expresaron finalmente de que es su gran deseo estudiar en la FAD y que no se ha perdido el deseo con el tiempo. Todo lo anterior se derrumba cuando se les pregunta si tienen alguna actividad o estrategia propia de aprendizaje a lo que solamente hubo dos respuestas del grupo y que se redujeron al trabajo nocturno y a la búsqueda de palabras que no se comprenden.</p>	<p>Valoran lo que y de lo que les falta por conseguir.</p> <p>Consideran el aprendizaje y desarrollo del audiovisual y del cine es complejo.</p> <p>Abrazan los principios de la complejidad.</p> <p>Aprenden para trabajar en colectividad.</p> <p>Reconocen habilidades como participativos y abiertos al diálogo, conocedores del tema.</p> <p>Se aplican a aprender si les interesa.</p>
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©	

Con base en las entrevistas se procedió a clasificar con base en afinidades semánticas y conceptuales y se propusieron las siguientes columnas transitorias:

CUADRO 19	
COLUMNAS TRANSITORIAS DERIVADAS DE LAS ENTREVISTAS.	
AFINIDADES SEMÁNTICAS Y CONCEPTUALES.	
Definición de lo que es aprendizaje.	Respuestas que ofrecieron una definición clara y de corte formal sobre aprendizaje.
<i>Características del aprendizaje</i>	Respuestas que, sin ser definiciones, refirieron el aprendizaje.
<i>Aspectos personales</i>	Aportaciones que implican características personales del alumno relacionados al aprendizaje.
<i>Procesos iniciales en el aprendizaje</i>	Aspectos del aprendizaje básico o muy general.
<i>Procesos intermedios en el aprendizaje</i>	Aspectos con mayor nivel de complejidad.
<i>Procesos complejos en el aprendizaje</i>	Aspectos de procesos complejos y especializados sobre el área.
<i>Memoria y aprendizaje</i>	La memoria como proceso importante.
<i>Evaluación del aprendizaje</i>	Se consideran a la evaluación en su forma de aprender.
<i>Estrategias</i>	Procesos de aprendizaje más pensados, armados y dirigidos para cumplir con los propósitos del aprendizaje.
<i>Técnicas</i>	Procesos básicos para aprender.
<i>Aspectos de autorregulación</i>	En esta sección se ubicaron las respuestas que fueron evidentes como aspectos metacognitivos y de autorregulación.
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©	

Con base en esta segmentación se procedió a reunir los datos sustanciales de las entrevistas, con los arrojados en los instrumentos correspondientes a las primeras pesquisas que ofrecieron información importante. También se reunieron los elementos de las entrevistas con los datos de los instrumentos donde aparecen las respuestas de los alumnos relacionadas a los fundamentos teóricos de esta investigación.

En los siguientes cuadros aparecen los hallazgos de los instrumentos aplicados anteriormente concordados al marco teórico (Piaget, Vigotsky, Freud, Lacan, Ausubel, Anderson, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Díaz Barriga) el cuadro correspondiente a la metacognición y el cuadro con las respuestas relacionadas con la taxonomía de Robert Marzano. Estas tablas son la síntesis de la indagación exploratoria realizada en esta investigación y representan el esfuerzo de cruzar toda la información para poder ofrecer conclusiones generales emanadas de cada aspecto de la investigación.

CUADRO 20

Aprendizajes en el alumno que se ubican en el marco de la construcción metacognitiva relacionados con base en los siete principios teóricos expuestos.

1. El aprendizaje es personal (Jean Piaget)

- El alumno distingue, reconoce y valora críticamente la actividad del docente que se refleja en el proceso de enseñanza.
- El alumno actúa, en consecuencia, cuando evalúa críticamente el desempeño de cada actor.
- El alumno adquiere conciencia sobre el aprendizaje después de transitar por diversos ciclos y fases de experimentación y apropiación.
- El alumno entiende al aprendizaje como un proceso consciente.
- El alumno también considera al aprendizaje como un proceso complejo.
- El alumno comprende que pueden existir uno o más procesos de aprendizaje.
- El alumno visualiza a los procesos de aprendizaje como complejos pero que pueden llevar a conocimientos teóricos y experiencias psicomotoras.
- El alumno ubica al aprendizaje como ejercicio, medio y consecuencia de un proceso determinado, asimismo concluye que el aprendizaje es forma y fin de uno o diversos procesos.
- El alumno categoriza y aplica las diferentes formas o procesos de aprendizaje de manera intencionada.
- El alumno reconoce y aprovecha los procesos del aprendizaje sólido construido en etapas anteriores escolares.
- El alumno identifica y categoriza las cualidades formales del aprendizaje.
- El alumno sabe que aprende, a pesar de la ineficiencia e interferencia negativa del proyecto escolar y/o del docente.
- El alumno identifica al aprendizaje como un proceso particular relacionado con la personalidad.
- El alumno conserva la capacidad de asombrarse por las cosas que puede aprender.
- El alumno reconoce su propia manera de aprender y entender.
- El alumno entiende la forma en que aprende apoyado en la conciencia de sus fortalezas y debilidades.
- El alumno realiza acciones que se traducen en reconocer las habilidades y cualidades para aprender.
- El alumno reconoce y siente la necesidad de querer saber más, por lo que el aprendizaje lo concibe como una herramienta.
- El alumno tiene la sensibilidad especial para percatarse cuando no aprende, no aprende lo suficiente, no aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales los adquiridos.
- El alumno reconoce que, para aprender es necesario reconocer que se ignora.
- El alumno puede asumir la posición de ignorancia por la conciencia que tiene sobre el universo del conocimiento.
- El alumno reconoce la propia ignorancia sobre los nuevos conocimientos para romper la “ilusión de saber”.
- El alumno establece la diferencia entre lo que sabe y lo que cree saber.
- El alumno ataca la negación sobre el prejuicio del temor a saber por qué no se sabe.
- El alumno reconoce lo que no se sabe.
- El alumno experimenta frustración cuando no aprende lo suficiente y lo necesario.
- El alumno analiza el por qué no ha aprendido.
- El alumno considera sus notas de clase como una representación del pensamiento, comprensión e interpretación; reflejos de lo aprendido.
- Para aprender es condición imitar.
- Para aprender es esencial ser capaces de desaprender.
- Para aprender es deseable dominar la facilidad de palabra.
- Para aprender se debe tener disposición para trabajar los procesos de aprendizaje.
- Para aprender se debe entender la forma en que aprende apoyándose en las fortalezas y debilidades.
- El alumno reconoce y practica el rito de volverse adulto para construir su identidad como responsable de sí mismo y del aprendizaje personal.
- El alumno se percata que el aprendizaje es un proceso autodidacta donde pueden existir los errores y las equivocaciones.

- La evaluación de los procesos de aprendizaje la concibe como una sensibilidad especial para percatarse cuando no se aprende, no se aprende lo suficiente, no se aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales.
- Evalúa para regular y plantear qué es lo que se debe compensar.
- Evalúa para regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Evalúa la carencia de conocimientos, los adquiridos hace tiempo y los que son muy necesarios.
- Evalúa, pero al error lo ve como una fuente de información que la hace positiva y, al hacerlo, aprende de ello.
- Evalúa los procesos de aprendizaje con base en el cuestionamiento de su comprensión, la pertinencia de las actividades realizadas y la opinión del profesor.
- Evaluar no es un espacio para impartir castigos.
- Recibir y trabajar las preguntas que se les hacen en torno al como aprenden.
- Actualizarse con base en fuentes actuales.
- Indagar en materiales apropiados como tutoriales.
- Uso del diccionario para aclarar palabras y ampliar el vocabulario.
- Documentarse en fuentes importantes.
- Realizar mapas mentales y cuadros sinópticos, como forma de pensamiento y registro de cosas leídas.
- Realizar resúmenes de fuentes importantes.
- Hacer notas en clase en una libreta especial de apuntes.
- Aprovechar lo importante de los apuntes realizados en clase.
- Hacer notas al pie de página.
- Buscar palabras en el diccionario para saber su significado.
- Transcribir en sus propias palabras lo leído hasta entender.
- Leer y releer textos.
- Pensar en el tema.
- Hacerse preguntas sobre la hechura y origen de las cosas.
- Hacer ejercicios de abstracción del objeto para su representación.
- Hace analogías de las propiedades del objeto con la realidad.
- Experimentar, explorar, practicar y valorar la prueba y el error en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo.
- Hacer revisiones de los procesos constantemente.
- Hacer uso de tutoriales como herramientas (medio)
- Visualizar de manera difusa; después concretar.
- Evitar prejuicios, apatía, frustración e indolencia en los procesos de aprendizaje.
- Practicar lo que se aprendió.
- Experimentar con lo aprendido.
- Plantearse metas y objetivos pequeños; luego más complejos.
- Seleccionar lo aprendido que le interesa y dejarlo plasmado.
- Visualizar el método para aprender.
- Aceptar las responsabilidades sobre el fracaso en el aprendizaje.
- Diseñar mapas mentales.
- Interpretar.
- Usar el buen humor.
- Usar la concentración y la dispersión.
- Seleccionar cuidadosamente las ideas.
- Relacionar palabras, conceptos y colores con cosas que son graciosas.

Continúa...

CUADRO 20

- Considerar los alcances de la tecnología para lo que se quiere aprender.
- El alumno debe tener autoestima.
- El alumno debe tener confianza.
- El alumno debe tener curiosidad.
- El alumno debe ejercer la capacidad de especular.
- Aprender en horas específicas.
- Aprender por la noche.
- Contrastar lo observado con los aspectos teóricos y técnicos.
- Experimentar, prueba y el error.
- Construir preguntas sobre lo observado.
- Construir alternativas para compensar carencias.
- Aprender con la observación de los procesos y de la práctica.
- Contar con la posibilidad de replantear la forma de conocer.
- Buscar la causa y ubicar las causas que provocan fallas en el aprendizaje.
- Identificar los errores del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo y buscar la manera de resolverlos.
- Considerar las notas y apuntes hechos en clase que representen el propio pensamiento, comprensión e interpretación de los aprendizajes.
- Comparar lo que se observa con las referencias previas y establecer cuáles son las diferencias entre lo observado y las referencias.
- Acudir a los recursos posibles y decidir las herramientas para resolver carencias.
- Aprender de sus procesos y decrementos (errores).
- Aprender todo el tiempo y en cualquier oportunidad.
- Para atender una contingencia sobre el aprendizaje se hacen cuestionamientos con preguntas pertinentes.
- Diseñar cuestionarios sobre los procesos y conocimientos aplicados y obtenidos.
- Documentar los procesos de análisis y reflexiones realizadas a otras fotografías.
- Observa a través de aplicar los sentidos de manera integral y con la mayor capacidad posible.
- Realiza asociaciones con el objeto.
- Reconceptualizar al objeto y realizar el discurso pertinente que resulte del ejercicio.
- Tener claro el propósito y objetivos del aprendizaje: qué, para qué, por qué, cómo y con quién.
- Estructurar argumentos con riguroso orden de ideas y de los conocimientos aprendidos.
- Hacer críticas rigurosas al sistema escolar y, con base en ello, diseñar propuestas.
- Lo observado expresarlo en dibujo de manera abstracta y figurativa.
- Regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Para aprender se debe establecer el modelo para recordar.
- Adquirir y practicar una visión prospectiva sobre los procesos y los productos del aprendizaje.
- Diferenciar en el objeto observado lo que se ha moldeado con la intervención de lo aprendido sobre éste.
- Aprender a aprender bajo estricta presión o situaciones complejas.
- Establecer diversos métodos para comprender lo aprendido.
- Entender primero el proceso que se tiene en el aprendizaje antes de implementar formas nuevas o diferentes.
- Implementar el proceso de aprendizaje para cualquier conocimiento.
- Trabajar con base en el método científico.
- Ejercer el pensamiento crítico.
- Evaluar los procesos de aprendizaje.
- Modificar los procesos de aprendizaje insuficientes.

Continúa...

2. El aprendizaje también tiene carácter social (Lev Semynovich Vigotsky)

- El alumno distingue reconoce y valora críticamente la propia actividad, y la de sus compañeros, que se refleja en los procesos de aprendizaje.
- El alumno identifica los agentes internos y externos que inciden en los procesos de aprendizaje.
- El alumno ubica a los procesos de aprendizaje como individuales pero también como colectivos.
- El alumno identifica, reconoce y aprovecha la influencia del aspecto vocacional en los propósitos del aprendizaje.
- El alumno establece la dimensión y alcances sobre sus procesos de aprendizaje frente a los demás actores: enseñantes o aprendices.
- es elemental ser participativos y abiertos al diálogo.
- se debe desarrollar la tolerancia a la frustración y aceptar las discordancias.
- El alumno se siente recompensado cuando le formulan preguntas sobre algún conocimiento y se le pide que muestre o enseñe como lo aprendió.
- Evalúa los procesos de aprendizaje a través de la comparación con pares para reconocer semejanzas, diferencias, aciertos y errores.
- Evalúa las fallas y los aciertos con base en criterios acordados.
- Comparar los métodos de enseñanza que llevan a cabo los diversos docentes para elegir con quién llevar el curso.
- Compartir en equipos al hacer intercambios sobre los procesos de aprendizaje.
- Dedicar y compartir con alguien los esfuerzos que resultan del aprendizaje.
- Improvisar con base en lo aprendido.
- Reconocer lo aprendido mediante la retroalimentación.
- Contestar las preguntas que recibe en torno a lo aprendido.
- Documentarse y no temer expresar lo indagado.
- Saber escuchar.
- Considerar los comentarios de los compañeros y maestros.
- Buscar opciones afuera del ámbito escolar.
- Platicar los conocimientos adquiridos con diversas personas, incluso niños. Observar para imitar lo que hacen los que saben.
- Para aprender en necesario no negarse al asombro de cosas nuevas.
- Tener objetivos claros para emprender procesos de aprendizaje.
- Considerar las experiencias personales y profesionales de los docentes.
- Enfrentar a los docentes, con respeto, pero con preguntas y cuestionamientos directos.
- Hacer analogías, construir relaciones, establecer ejemplos y dialogarlo con alguien más para realizar intercambios.
- Cuestionar si pueden aprender los aspectos que se plantean en clase.
- Compartir en equipo las diversas formas de aprender para reconocerlas y aprovecharlas.
- Aclarar los argumentos para el debate.
- Valor para expresar los conocimientos.
- Comparar los procesos de aprendizaje propios frente a los de los compañeros.
- Crear ambientes propicios de aprendizaje en equipo con atmósferas de confianza y con estrategias de intercambio de experiencias. Aprender en equipo de forma activa para ver qué se aprende, qué se explica y qué aplica.
- Anotar lo más relevante de una clase para analizar los argumentos después de indagar en otros ambientes.
- Aprender de forma autónoma al establecer retos, hace prácticas, experimentar, reflexionar, indagar, investigar, experimentar, observar y comparar al objeto de conocimiento hasta obtener puntos de vista personales y poder compararlo con el trabajo de los compañeros y los profesores.
- Enseñar como llevó a cabo su proceso de aprendizaje.

Continúa...

- Compartir el conocimiento de forma interdisciplinaria con los demás.
- Realizar el aprendizaje autodidacta a partir de guías de acción y/o estrategias didácticas planteadas por el docente.
- Aprender en equipo sin una dirección, sino con base en las relaciones que se construyen, los cuestionamientos, construcción de argumentos, intercambios y retroalimentación.
- Aprender enseñando a los demás.

3. El aprendizaje significativo (David Paul Ausubel)

- El alumno sabe que: crea, construye, retoma, reorienta y evalúa sus procesos de aprendizaje.
- El alumno toma conciencia y puede diseñar, apreciar y practicar los procesos de aprendizaje que llevan a conocimientos importantes y significativos.
- El alumno aprende porque tiene intereses, objetivos y metas muy enfocados.
- El alumno cobra conciencia de las ganancias que obtiene con el aprendizaje.
- El alumno le otorga estimación sustancial, sentido y significado al aprendizaje en términos de valor (axiológico) y utilidad (aplicación).
- El alumno procede a analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo.
- El alumno tiene conciencia que, en el aprendizaje, se trasladan conocimientos, experiencias y cosas propias al objeto.
- El alumno sabe que el que aprende, tenga o no limitantes sobre los procesos de aprendizaje, es proclive a proyectar sobre el objeto cosas propias que son de su interés, cosas ajenas al objeto que no están en este sino en el que aprende, por lo que el aprendizaje puede no corresponder a la realidad del objeto. El alumno acepta que es responsable de su propio aprendizaje y actúa consecuentemente.
- El alumno procede cuando su aprendizaje se ve alterado, enriquecido o vulnerado.
- El alumno responde por los métodos, éxitos y fracasos derivados de sus procesos de aprendizaje.
- El alumno comprometido, identifica y trabaja para obtener los beneficios que otorga aprender.
- Se requiere estar interesado.
- Es primario que sean conocimientos del agrado.
- Es imperioso recuperar cosas de su vida.
- Es ineludible analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios.
- El alumno separa el aprendizaje escolar del aprendizaje de los aspectos de la vida propia que son espacios de demanda personal.
- El alumno valora al aprendizaje como una forma de obtener conocimientos progresivos, útiles y de su agrado.
- El alumno dirige los procesos de aprendizaje hacia los conocimientos que son de su interés y pasión.
- El alumno concluye, con mayor éxito, los procesos de aprendizaje cuando los conocimientos adquiridos le son significativos.
- El alumno al saber que aprender bien le enriquece.
- El alumno ubica al aprendizaje como privilegio, motivación y plenitud de vida.
- El aprendizaje le proporciona sensaciones placenteras.
- El alumno sabe que, al aprender, obtiene diversas ganancias.
- Observa con base en la experiencia propia.
- Separar el aprendizaje escolar de los aprendizajes personales.
- Hacer relaciones con cosas que se saben.
- Recapitular, reafirmar y relacionar lo aprendido en acuerdo con la vida.

Continúa...

<ul style="list-style-type: none"> • Acopiar, seleccionar y catalogar los conocimientos que son de interés. • Simbolizar los observado al otorgar y atribuir cualidades, conceptos o ideas al objeto. • Aplicar el aprendizaje que la lleva al conocimiento, significación y apropiación. • Relacionar los procesos de aprendizaje y los conocimientos adquiridos con la vida. • Apropiar los contenidos de los conceptos y términos. • Se identifica con el objeto (de conocimiento) y establece las relaciones que se guarda con éste. • Para aprender es necesario dialogar toda la vida con las cosas que ya se saben. • Otorgar significado al conocimiento adquirido con base en el nivel, experiencia y profundidad que se tiene del proceso y del producto de conocimiento. • Conjuntar la vida con la experiencia que le da el aprendizaje hasta alcanzar la comprensión. • Transformar los conocimientos en diálogos, personales y compartidos, para clarificar, aprender, comprender y explicar.
<p>4. Aprendizaje y memoria (Jhon Robert Anderson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La memoria es un proceso consciente. • La memoria es espacio temporal, entre la inconciencia y la conciencia, reflejo de lo aprendido. • La memoria es un mecanismo que se fortalece al hacer asociaciones posibles de ser recuperadas para aprender. • Memorizar es la capacidad de recuperar información para poder ocuparlos en otro momento. • Memorizar es dominar el proceso de adquisición, almacenamiento y recuperación de datos cuando se necesiten. • La memoria permite adquirir, crear, rastrear y recuperar el pensamiento que permite abordar los procesos de aprendizaje • La memoria es la experiencia visual de todo conocimiento. • La memoria es la reserva de datos útiles y conocimientos. • Memorizar para comprender, seleccionar y significar lo aprendido. • Lo comprendido y asimilado es lo que se memoriza. • Es fundamental tener la capacidad y las técnicas para recuperar lo memorizado. • La memoria representa la conciencia de lo que se hace. • Memorizar permite apropiar datos y hacerlos significativos. • Se memoriza para establecer conexiones con otros objetos de conocimiento. • La memoria permite comparar lo nuevo con lo anterior. • La memoria permite aplicar con seguridad el conocimiento. • El alumno sabe que el aprendizaje debe ser recordado. • es ineludible sustituir con la imaginación y luego recuperar lo imaginado. • Repasar para memorizar. • Realizar ejercicios de repetición para memorizar.

Continúa...

<p>5. El deseo por aprender desde el psicoanálisis (Sigmund Freud y Jaques Lacan)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno relaciona el deseo por aprender con la existencia. • El alumno aprende por que fue un gran deseo estudiar en la FAD. • Se necesita desearlo y tener buena disposición. • El alumno es capaz de apasionarse por adquirir conocimientos a través del aprendizaje. • El alumno reconoce lo que sabe y se gratifica con ello. • El alumno se apasiona al aprender. • El alumno ama el acto de aprender. • El alumno experimenta emoción al aprender. • El alumno ama las circunstancias que suceden en torno al aprendizaje. • El alumno ve al placer por aprender como un reconocimiento gratificante del aprendizaje. • Siente placer en el aprendizaje cuando es una constante, un proceso de toda la vida. • El alumno piensa que el aprendizaje es vida, que, cuando deja de aprender, muere por dentro. • El alumno considera que el esfuerzo por ingresar a la FAD es consecuencia positiva del deseo por aprender. • La forma en que el alumno sublima el deseo de ser útil le provoca gusto por seguir aprendiendo. • El alumno desea obtener algún tipo de reconocimiento por el aprendizaje obtenido. • El alumno desea recibir, en el escenario pertinente, el reconocimiento por el esfuerzo aplicado a lo aprendido.
<p>6. El aprendizaje desde la perspectiva de la Gestalt (Max Wertheimer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno comprende que el aprendizaje autodidacta puede ir más allá de los procesos escolares. • El alumno reconoce que necesita de incentivos personales y externos para aprender. • El alumno aprecia el factor del aprovechamiento del tiempo en el aprendizaje. • El alumno reconoce y aprovecha el medio ambiente, el contexto social y la familia como influencia positiva en los procesos y fines del aprendizaje. • El alumno tiene actitud positiva y activa para trabajar los procesos de aprendizaje con base en el problema de conocimiento, los actores, el contexto y la situación. • Es necesario ser tesonero, autocrítico, curioso y abierto. • Es fundamental desarrollar el pensamiento abstracto. • Es importante perder el temor a equivocarse. • No hay que seguir reglas. • Es básico saber utilizar las tecnologías (TIC) como herramienta creativa. • Es provechoso el uso de las (TIC) como fuentes electrónicas fundamentales. • Es esencial inconformarse con lo que solo ofrece la escuela. • El alumno taza al aprendizaje como medio para resolver problemas, hacer planteamientos y visualizar soluciones. • El alumno concede la misma importancia al proceso como al producto. • El alumno aprende mejor si se identifica y establece relaciones positivas con el docente. • El aprendizaje suministra sensaciones agradables tales como no sentir que pasa el tiempo. • Evalúa los procesos de aprendizaje a través de ver resultados negativos o poco fecundos y de ver resultados positivos poco frecuentes. • Evalúa para revisar una segunda vez los aspectos poco visibles pero que incidieron en el proceso de aprendizaje con el propósito de recuperar posibilidades enriquecedoras. • Criterio positivo en la evaluación del aprendizaje es cuando se pudieron resolver proyectos. • Ubicar las singularidades del objeto, tales como su estructura, dimensión y textura. • Ubicar los atributos del objeto con base en sus cualidades con relación al contexto y la calidad de la luz. • Observar las actitudes del productor y del espectador. • Observar el comportamiento del objeto. • Observa desde diferentes ángulos.

Continúa...

- Observar para entender las formas y las ideas básicas del objeto.
- Incluir elementos del comic en los trazos dibujísticos.
- Buscar ejemplos visuales y compararlos.
- Hacer comparaciones entre las posibilidades que ofrecen las materias en torno a un proyecto.
- Usar las tecnologías con inteligencia de su propósito.
- Ubicar las dimensiones del plano o formato donde se plasmará el dibujo.
- Buscar conexiones con otros conocimientos.
- Comparar los diversos métodos para un solo problema.
- Valorar el tiempo que se debe invertir para aprender en determinado proceso y/o sistema escolar.
- Trazar un plan de cronograma para cada proceso de aprendizaje; diseñar el cronograma con fechas claves.
- Comparar el trabajo inicial con el producto final.
- Atender constantemente la relación de mano – ojo.
- Comparar el entorno con su entorno para comprenderlo mejor.
- Aprender en ambientes y espacios calmados, controlados y diseñados a modo.
- Aprender al escuchar, escribir y dibujar.
- Actualizar los procesos de aprendizaje con base en el estado del arte y la oferta de trabajo.
- Observar y analizar otros trabajos para plantearse el cómo fueron realizados.
- Observar de manera profunda y selectiva, con atención primero de lo general para ir después a lo particular.
- Observar detenidamente los aspectos y cualidades de los objetos en el ambiente que está inserto y los cambios que experimenta con la luz para otorgarle una definición o categoría.
- Observar de manera profunda la luz, la situación y el lugar donde está el objeto o donde ocurre la acción.
- Observar al objeto afuera del entorno, luego observar detenidamente su forma, regresa a la postura inicial; desestructurar y volver a estructurar.
- Observar con base en la teoría de la gestalt.
- Abreviar en literatura especializada, tesis, libros e investigaciones para realizar comparativos y obtener información, conceptos, técnicas y materiales.
- Observar de forma general para realizar un esbozo y un análisis amplio para plantear el problema, después se va a los detalles.
- Construir y establecer diálogos con el objeto aprendido, para poder asimilarlo, filtrarlo, renombrarlo, reconstruirlo y priorizarlo.
- Revisar una segunda vez los aspectos poco visibles pero que incidieron en el proceso de aprendizaje para recuperar posibilidades enriquecedoras.
- Transgrede al objeto de conocimiento para destruirlo y luego reconstruirlo.
- Recuperar y aplicar el bagaje cultural y conocimientos adquiridos en clase y de otras materias.
- Trabajar de manera multidisciplinaria para realizar asociaciones con disciplinas y áreas de conocimiento auxiliares a las artes y al diseño como la literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría que permitan explicar y enriquecer los aspectos teóricos.

7. Teoría de las representaciones sociales y aprendizaje (Serge Moscovici)

- El alumno es capaz de experimentar el aprendizaje como un vínculo fundamental que le permite definirse como persona.
- El alumno acepta al aprendizaje como un segmento de la personalidad.
- El alumno aprecia el aprendizaje como un proceso de exploración y autoconocimiento.
- El alumno entiende al aprendizaje formal como la sustitución del punto de vista y del conocimiento del sentido común, por conocimientos estables, generalizables y demostrables.
- El alumno debe tener fe.
- El alumno desea estudiar en la FAD por su prestigio.
- El alumno estudia porque hacerlo es bueno para él y para la sociedad.
- El alumno que aprende es porque se identifica con los ideales universitarios.

Continúa...

8. Teoría del aprendizaje y la enseñanza situados. (Jean Lave, Etienne Wegner y Frida Díaz Barriga)

- El alumno adquiere conciencia sobre el aprendizaje después de transitar por diversos ciclos y fases de experimentación y apropiación.
- El alumno ubica al aprendizaje como ejercicio, medio y consecuencia de un proceso determinado, asimismo concluye que el aprendizaje es forma y fin de uno o diversos procesos.
- El alumno identifica al aprendizaje como un proceso particular relacionado con la personalidad.
- El alumno conserva la capacidad de asombrarse por las cosas que puede aprender.
- El alumno reconoce su propia manera de aprender y entender.
- El alumno realiza acciones que se traducen en reconocer las habilidades y cualidades para aprender.
- El alumno reconoce y siente la necesidad de querer saber más, por lo que el aprendizaje lo concibe como una herramienta.
- El alumno tiene la sensibilidad especial para percatarse cuando no aprende, no aprende lo suficiente, no aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales los adquiridos.
- Para aprender se debe tener disposición para trabajar los procesos de aprendizaje.
- Para aprender se debe entender la forma en que aprende apoyándose en las fortalezas y debilidades.
- Experimentar con lo aprendido.
- Plantearse metas y objetivos pequeños; luego más complejos.
- Seleccionar lo aprendido que le interesa y dejarlo plasmado.
- Visualizar el método para aprender.
- Aceptar las responsabilidades sobre el fracaso en el aprendizaje.
- Experimentar, la prueba y el error.
- Aprender con la observación de los procesos y de la práctica.
- Contar con la posibilidad de replantear la forma de conocer.
- Aprender de sus procesos y decrementos (errores).
- Aprender todo el tiempo y en cualquier oportunidad.
- Tener claro el propósito y objetivos del aprendizaje: qué, para qué, por qué, cómo y con quién.
- Regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Aprender a aprender bajo estricta presión o situaciones complejas.
- Establecer diversos métodos para comprender lo aprendido.
- El alumno distingue reconoce y valora críticamente la propia actividad, y la de sus compañeros, que se refleja en los procesos de aprendizaje.
- El alumno ubica a los procesos de aprendizaje como individuales pero también como colectivos.
- El alumno establece la dimensión y alcances sobre sus procesos de aprendizaje frente a los demás actores: enseñantes o aprendices.
- Se debe desarrollar la tolerancia a la frustración y aceptar las discordancias.
- El alumno se siente recompensado cuando le formulan preguntas sobre algún conocimiento y se le pide que muestre o enseñe como lo aprendió.
- Evalúa los procesos de aprendizaje a través de la comparación con pares para reconocer semejanzas, diferencias, aciertos y errores.
- Evalúa las fallas y los aciertos con base en criterios acordados.
- Comparar los métodos de enseñanza que llevan a cabo los diversos docentes para elegir con quién llevar el curso.
- Compartir en equipos al hacer intercambios sobre los procesos de aprendizaje.
- Dedicar y compartir con alguien los esfuerzos que resultan del aprendizaje.
- Reconocer lo aprendido mediante la retroalimentación.
- Considerar los comentarios de los compañeros y maestros.
- Buscar opciones afuera del ámbito escolar.
- Observar para imitar lo que hacen los que saben.

Continúa...

- Considerar las experiencias personales y profesionales de los docentes.
- Enfrentar a los docentes, con respeto, pero con preguntas y cuestionamientos directos.
- Hacer analogías, construir relaciones, establecer ejemplos y dialogarlo con alguien más para realizar intercambios.
- Compartir en equipo las diversas formas de aprender para reconocerlas y aprovecharlas.
- Comparar los procesos de aprendizaje propios frente a los de los compañeros.
- Crear ambientes propicios de aprendizaje en equipo con atmósferas de confianza y con estrategias de intercambio de experiencias.
- Aprender en equipo de forma activa para ver qué se aprende, qué se explica y qué aplica.
- Anotar lo más relevante de una clase para analizar los argumentos después de indagar en otros ambientes.
- Aprender de forma autónoma al establecer retos, hacer prácticas, experimentar, reflexionar, indagar, investigar, observar y comparar al objeto de conocimiento hasta obtener puntos de vista personales y poder compararlo con el trabajo de los compañeros y los profesores.
- Compartir el conocimiento de forma interdisciplinaria con los demás.
- Aprender en equipo sin una dirección, sino con base en las relaciones que se construyen, los cuestionamientos, construcción de argumentos, intercambios y retroalimentación.
- Aprender enseñando a los demás.
- El alumno toma conciencia y puede diseñar, apreciar y practicar los procesos de aprendizaje que llevan a conocimientos importantes y significativos.
- El alumno le otorga estimación sustancial, sentido y significado al aprendizaje en términos de valor (axiológico) y utilidad (aplicación).
- El alumno procede a analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo.
- Es imperioso recuperar cosas de su vida.
- Es ineludible analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios.
- El alumno separa el aprendizaje escolar del aprendizaje de los aspectos de la vida propia que son espacios de demanda personal.
- El alumno valora al aprendizaje como una forma de obtener conocimientos progresivos, útiles y de su agrado.
- El alumno dirige los procesos de aprendizaje hacia los conocimientos que son de su interés y pasión.
- El alumno concluye, con mayor éxito, los procesos de aprendizaje cuando los conocimientos adquiridos le son significativos.
- El alumno ubica al aprendizaje como privilegio, motivación y plenitud de vida.
- Observa con base en la experiencia propia.
- Separar el aprendizaje escolar de los aprendizajes personales.
- Recapitular, reafirmar y relacionar lo aprendido en acuerdo con la vida.
- Acopiar, seleccionar y catalogar los conocimientos que son del interés.
- Aplicar el aprendizaje que lo lleva al conocimiento, significación y apropiación.
- Relacionar los procesos de aprendizaje y los conocimientos adquiridos con la vida.
- Para aprender es necesario dialogar toda la vida con las cosas que ya se saben.
- Conjuntar la vida con la experiencia que le da el aprendizaje hasta alcanzar la comprensión.
- Transformar los conocimientos en diálogos, personales y compartidos, para clarificar, aprender, comprender y explicar.
- El alumno comprende que el aprendizaje autodidacta puede ir más allá de los procesos escolares.
- El alumno reconoce que necesita de incentivos personales y externos para aprender.
- El alumno reconoce y aprovecha el medio ambiente, el contexto social y la familia como influencia positiva en los procesos y fines del aprendizaje.

Continúa...

CUADRO 20

- El alumno tiene actitud positiva y activa para trabajar los procesos de aprendizaje con base en el problema de conocimiento, los actores, el contexto y la situación.
- El alumno aprende mejor si se identifica y establece relaciones positivas con el docente.
- Criterio positivo en la evaluación del aprendizaje es cuando se pudieron resolver proyectos.
- Hacer comparaciones entre las posibilidades que ofrecen las materias en torno a un proyecto.
- Buscar conexiones con otros conocimientos.
- Comparar los diversos métodos para un solo problema.
- Valorar el tiempo que se debe invertir para aprender en determinado proceso y/o sistema escolar.
- Trazar un plan de cronograma para cada proceso de aprendizaje; diseñar el cronograma con fechas claves.
- Comparar el entorno con su entorno para comprenderlo mejor.
- Recuperar y aplicar el bagaje cultural y conocimientos adquiridos en clase y de otras materias.
- Trabajar de manera multidisciplinaria para realizar asociaciones con disciplinas y áreas de conocimiento auxiliares a las artes y al diseño como la literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría que permitan explicar y enriquecer los aspectos teóricos.
- El alumno es capaz de experimentar el aprendizaje como un vínculo fundamental que le permite definirse como persona.
- El alumno acepta al aprendizaje como un segmento de la personalidad.
- El alumno aprecia el aprendizaje como un proceso de exploración y autoconocimiento.
- El alumno entiende al aprendizaje formal como la sustitución del punto de vista y del conocimiento del sentido común, por conocimientos estables, generalizables y demostrables.

Comentario.

Con base en las respuestas dadas por los alumnos, en cada instrumento, se procedió a la selección y clasificación en el marco de los fundamentos teóricos desarrollados; cada uno obtuvo abundante incidencia. Ello significa que las respuestas obtenidas tienen un espacio de representación teórica que permitió darles sentido y ubicación en el contexto de la investigación, para poder así comprender y explicar los tipos de aprendizajes realizados en la FAD. Los procesos de aprendizaje que fueron visualizados, en su momento por estos teóricos, ahora encuentran resonancia con las respuestas de los alumnos de la FAD. De esta manera, cobra relevancia la selección y desarrollo sintético de estas teorías y permiten afianzar el análisis preliminar para poderse conjuntarse con las respuestas relacionadas a la metecognición.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©



En el siguiente segmento se muestran los cuadros donde se consignan las respuestas relacionadas a la metacognición.

CUADRO 21	
ASPECTOS EN EL ALUMNO QUE SE UBICAN EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN METACOGNITIVA	
1. Procesos de enseñanza y de aprendizaje.	
<i>El alumno establece la diferencia entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno distingue, reconoce y valora críticamente la actividad del docente que se refleja en el proceso de enseñanza. • El alumno distingue reconoce y valora críticamente la propia actividad, y la de sus compañeros, que se refleja en los procesos de aprendizaje. • El alumno actúa, en consecuencia, cuando evalúa críticamente el desempeño de cada actor. 	
2. Aprendizaje y conciencia.	
<i>El alumno tiene la inteligencia para situar al aprendizaje como parte y resultado de un proceso consciente.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno adquiere conciencia sobre el aprendizaje después de transitar por diversos ciclos y fases de experimentación y apropiación. • El alumno entiende al aprendizaje como un proceso consciente. • El alumno también considera al aprendizaje como un proceso complejo. • El alumno comprende que pueden existir uno o más procesos de aprendizaje. • El alumno visualiza a los procesos de aprendizaje como complejos pero que pueden llevar a conocimientos teóricos y experiencias psicomotoras. • El alumno ubica al aprendizaje como ejercicio, medio y consecuencia de un proceso determinado, asimismo concluye que el aprendizaje es forma y fin de uno o diversos procesos. • El alumno categoriza y aplica las diferentes formas o procesos de aprendizaje de manera intencionada. • El alumno identifica los agentes internos y externos que inciden en los procesos de aprendizaje. • El alumno sabe que: crea, construye, retoma, reorienta y evalúa sus procesos de aprendizaje. • El alumno toma conciencia y puede diseñar, apreciar y practicar los procesos de aprendizaje que llevan a conocimientos importantes y significativos. • El alumno reconoce y aprovecha los procesos del aprendizaje sólido construido en etapas anteriores escolares. • El alumno identifica y categoriza las cualidades formales del aprendizaje. • El alumno considera sus notas de clase como una representación del pensamiento, comprensión e interpretación; reflejos de lo aprendido. • El alumno comprende que el aprendizaje autodidacta puede ir más allá de los procesos escolares. • El alumno sabe que aprende, a pesar de la ineficiencia e interferencia negativa del proyecto escolar y/o del docente. • El alumno identifica al aprendizaje como un proceso particular relacionado con la personalidad. • El alumno ubica a los procesos de aprendizaje como individuales pero también como colectivos. • El alumno le otorga estimación sustancial, sentido y significado al aprendizaje en términos de valor (axiológico) y utilidad (aplicación). • El alumno conserva la capacidad de asombrarse por las cosas que puede aprender. • El alumno procede a analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo. 	

Continúa...

- El alumno reconoce que necesita de incentivos personales y externos para aprender.
- El alumno reconoce su propia manera de aprender y entender.
- El alumno entiende la forma en que aprende apoyado en la conciencia de sus fortalezas y debilidades.
- El alumno identifica, reconoce y aprovecha la influencia del aspecto vocacional en los propósitos del aprendizaje.
- El alumno realiza acciones que se traducen en reconocer las habilidades y cualidades para aprender.
- El alumno reconoce y siente la necesidad de querer saber más, por lo que el aprendizaje lo concibe como una herramienta.
- El alumno relaciona el deseo por aprender con la existencia.
- El alumno sabe que el aprendizaje debe ser recordado.
- El alumno cobra conciencia de las ganancias que obtiene con el aprendizaje.
- El alumno aprecia el factor del aprovechamiento del tiempo en el aprendizaje.
- El alumno reconoce y aprovecha el medio ambiente, el contexto social y la familia como influencia positiva en los procesos y fines del aprendizaje.
- El alumno tiene conciencia que, en el aprendizaje, se trasladan conocimientos, experiencias y cosas propias al objeto.
- El alumno sabe que el que aprende, tenga o no limitantes sobre los procesos de aprendizaje, es proclive a proyectar sobre el objeto cosas propias que son de su interés, cosas ajenas al objeto que no están en este sino en el que aprende, por lo que el aprendizaje puede no corresponder a la realidad del objeto.
- El alumno tiene la sensibilidad especial para percatarse cuando no aprende, no aprende lo suficiente, no aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales los adquiridos.
- El alumno reconoce que, para aprender es necesario reconocer que se ignora.
- El alumno puede asumir la posición de ignorancia por la conciencia que tiene sobre el universo del conocimiento.
- El alumno reconoce la propia ignorancia sobre los nuevos conocimientos para romper la “ilusión de saber”.
- El alumno establece la diferencia entre lo que sabe y lo que se cree saber.
- El alumno ataca la negación sobre el prejuicio del temor a saber por qué no se sabe.
- El alumno reconoce lo que no se sabe.
- El alumno experimenta frustración cuando no aprende lo suficiente y lo necesario.
- El alumno analiza el por qué no ha aprendido.

3. Aprendizaje y responsabilidad.

El alumno asume la responsabilidad de su o sus procesos de aprendizaje.

- El alumno acepta que es responsable de su propio aprendizaje y actúa consecuentemente.
- El alumno procede cuando su aprendizaje se ve alterado, enriquecido o vulnerado.
- El alumno responde por los métodos, éxitos y fracasos derivados de sus procesos de aprendizaje.
- El alumno comprometido, identifica y trabaja para obtener los beneficios que otorga aprender.
- El alumno establece la dimensión y alcances sobre sus procesos de aprendizaje frente a los demás actores: enseñantes o aprendices.
- El alumno tiene actitud positiva y activa para trabajar los procesos de aprendizaje con base en el problema de conocimiento, los actores, el contexto y la situación.
- El alumno aprende por que fue un gran deseo estudiar en la FAD.
- El alumno aprende porque tiene intereses, objetivos y metas muy enfocados.

Continúa...

4. Condiciones para el aprendizaje.
<i>El alumno expone, desde la perspectiva personal, las circunstancias para que suceda el aprendizaje.</i>
<p>Para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • en necesario ser tesonero, autocrítico, curioso y abierto. • se necesita desearlo y tener buena disposición. • se requiere estar interesado. • es fundamental desarrollar el pensamiento abstracto. • es importante perder el temor a equivocarse. • es primario que sean conocimientos del agrado. • es condición imitar. • no hay que seguir reglas. • es esencial ser capaces de desaprender. • es ineludible sustituir con la imaginación y luego recuperar lo imaginado. • es imperioso recuperar cosas de su vida. • es elemental ser participativos y abiertos al diálogo. • se debe desarrollar la tolerancia a la frustración y aceptar las discordancias. • es deseable dominar la facilidad de palabra. • es básico saber utilizar las tecnologías (TIC) como herramienta creativa. • es provechoso el uso de las (TIC) como fuentes electrónicas fundamentales. • es ineludible analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios. • se debe tener disposición para trabajar los procesos de aprendizaje. • se debe entender la forma en que aprende apoyándose en las fortalezas y debilidades. • es esencial inconformarse con lo que solo ofrece la escuela.
5. Relaciones: alumno – aprendizaje.
<i>El alumno expone, desde la perspectiva personal, las relaciones que establece con el aprendizaje para adquirirlo.</i>
<p>El alumno reconoce y practica el rito de volverse adulto para construir su identidad como responsable de sí mismo y del aprendizaje personal.</p> <p>El alumno es capaz de experimentar el aprendizaje como un vínculo fundamental que le permite definirse como persona.</p> <p>El alumno acepta al aprendizaje como un segmento de la personalidad.</p> <p>El alumno separa el aprendizaje escolar del aprendizaje de los aspectos de la vida propia que son espacios de demanda personal.</p> <p>El alumno aprecia el aprendizaje como un proceso de exploración y autoconocimiento.</p> <p>El alumno entiende al aprendizaje formal como la sustitución del punto de vista y del conocimiento del sentido común, por conocimientos estables, generalizables y demostrables.</p> <p>El alumno valora al aprendizaje como una forma de obtener conocimientos progresivos, útiles y de su agrado.</p> <p>El alumno dirige los procesos de aprendizaje hacia los conocimientos que son de su interés y pasión.</p> <p>El alumno concluye, con mayor éxito, los procesos de aprendizaje cuando los conocimientos adquiridos le son significativos.</p> <p>El alumno es capaz de apasionarse por adquirir conocimientos a través del aprendizaje.</p> <p>El alumno reconoce lo que sabe y se gratifica con ello.</p> <p>El alumno tiza al aprendizaje como medio para resolver problemas, hacer planteamientos y visualizar soluciones.</p> <p>El alumno se percata que el aprendizaje es un proceso autodidacta donde pueden existir los errores y las equivocaciones.</p> <p>El alumno concede la misma importancia al proceso como al producto.</p> <p>El alumno al saber que aprender bien le enriquece.</p> <p>El alumno aprende mejor si se identifica y establece relaciones positivas con el docente.</p>

Continúa...

6. Aprendizaje y recompensas.	
<i>El alumno reconoce en el aprendizaje ganancias diversas.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno se apasiona al aprender. • El alumno ama el acto de aprender. • El alumno experimenta emoción al aprender. • El alumno ama las circunstancias que suceden en torno al aprendizaje. • El alumno ubica al aprendizaje como privilegio, motivación y plenitud de vida. • El aprendizaje le proporciona sensaciones placenteras. • El alumno al placer por aprender lo ve como un reconocimiento gratificante del aprendizaje. • Siente placer en el aprendizaje cuando es una constante, un proceso de toda la vida. • El alumno piensa que el aprendizaje es vida, que, cuando deja de aprender, muere por dentro. • El alumno considera que el esfuerzo por ingresar a la FAD es consecuencia positiva del deseo por aprender. • La forma en que el alumno sublima el deseo de ser útil le provoca gusto por seguir aprendiendo. • El alumno desea obtener algún tipo de reconocimiento por el aprendizaje obtenido. • El alumno se siente recompensado cuando le formulan preguntas sobre algún conocimiento y se le pide que muestre o enseñe como lo aprendió. • El alumno sabe que, al aprender, obtiene diversas ganancias. • El alumno desea recibir, en el escenario pertinente, el reconocimiento por el esfuerzo aplicado a lo aprendido. • El aprendizaje suministra sensaciones agradables tales como no sentir que pasa el tiempo. 	
7. Aprendizaje y memoria.	
<i>El alumno comprende al proceso de memorización como parte fundamental del aprendizaje.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • La memoria es un proceso consciente que permite adquirir, crear, rastrear y recuperar el pensamiento que permite abordar los procesos de aprendizaje. • La memoria es un mecanismo que se fortalece al hacer asociaciones posibles de ser recuperadas para aprender. • La memoria es espacio temporal entre la inconciencia y la conciencia reflejo de lo aprendido. • Memorizar es la capacidad de recuperar información para poder ocuparla en otro momento. • Memorizar es dominar el proceso de adquisición, almacenamiento y recuperación de datos cuando se necesiten. • Memorizar para comprender, seleccionar y significar lo aprendido. • Lo comprendido y asimilado es lo que se memoriza. • Es fundamental tener la capacidad y las técnicas para recuperar lo memorizado. • La memoria es la experiencia visual de todo conocimiento. • La memoria representa la conciencia de lo que se hace. • La memoria es la reserva de datos útiles y conocimientos. • Memorizar permite apropiarse de datos y hacerlos significativos. • Se memoriza para establecer conexiones con otros objetos de conocimiento. • La memoria permite comparar lo nuevo con lo anterior. • La memoria permite aplicar con seguridad el conocimiento. 	

Continúa...

8. Evaluación del aprendizaje.

El alumno evalúa los aprendizajes y sus procesos.

- La evaluación de los procesos de aprendizaje la concibe como una sensibilidad especial para percatarse cuando no se aprende, no se aprende lo suficiente, no se aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales.
- Evalúa los procesos de aprendizaje para rectificarlos y modificarlos.
- Evalúa para regular y plantear qué es lo que se debe compensar.
- Evalúa para regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Evalúa los procesos de aprendizaje a través de ver resultados negativos o poco fecundos y de ver resultados positivos poco frecuentes.
- Evalúa la carencia de conocimientos, los adquiridos hace tiempo y los que son muy necesarios.
- Evalúa los procesos de aprendizaje a través de la comparación con pares para reconocer semejanzas, diferencias, aciertos y errores.
- Evalúa para revisar una segunda vez los aspectos poco visibles pero que incidieron en el proceso de aprendizaje con el propósito de recuperar posibilidades enriquecedoras.
- Evalúa, pero al error lo ve como una fuente de información que la hace positiva y, al hacerlo, aprende de ello.
- Evalúa las fallas y los aciertos con base en criterios acordados.
- Criterio positivo en la evaluación del aprendizaje es cuando se pudieron resolver proyectos.
- Evalúa los procesos de aprendizaje con base en el cuestionamiento de su comprensión, la pertinencia de las actividades realizadas y la opinión del profesor.
- Evaluar no es un espacio para impartir castigos.

Continúa...

9. Acciones para el aprendizaje.	
El alumno se ocupa de su aprendizaje a través de diversas acciones de simples a complejas individuales y en quipo con una perspectiva situada.	
	<p>ACCIONES BÁSICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recibir y trabajar las preguntas que se les hacen en torno al como aprenden. • Comparar los métodos de enseñanza que llevan a cabo los diversos docentes para elegir con quién llevar el curso. • Compartir en equipos al hacer intercambios sobre los procesos de aprendizaje. • Dedicar y compartir con alguien los esfuerzos que resultan del aprendizaje. • Improvisar con base en lo aprendido. • Reconocer lo aprendido mediante la retroalimentación. • Ubicar las singularidades del objeto, tales como su estructura, dimensión y textura. • Ubicar los atributos del objeto con base en sus cualidades con relación al contexto y la calidad de la luz. • Contestar las preguntas que recibe en torno a lo aprendido. • Actualizarse con base en fuentes actuales. • Indagar en materiales apropiados como tutoriales. • Uso del diccionario para aclarar palabras y ampliar el vocabulario. • Documentarse en fuentes importantes. • Documentarse y no temer expresar lo indagado. • Realizar mapas mentales y cuadros sinópticos, como forma de pensamiento y registro de cosas leídas. • Realizar resúmenes de fuentes importantes. • Observar las actitudes del productor y del espectador. • Hacer notas en clase en una libreta especial de apuntes. • Aprovechar lo importante de los apuntes realizados en clase. • Hacer notas al pie de página. • Buscar palabras en el diccionario para saber su significado. • Transcribir en sus propias palabras lo leído hasta entender. • Leer y releer textos. • Repasar para memorizar. • Realizar ejercicios de repetición. • Saber escuchar. • Pensar en el tema. • Observar el comportamiento del objeto. • Observa desde diferentes ángulos. • Observar para entender las formas y las ideas básicas del objeto. • Observa con base en la experiencia propia. • Incluir elementos del comic en los trazos dibujísticos. • Buscar ejemplos visuales y compararlos. • Hacer comparaciones entre las posibilidades que ofrecen las materias en torno a un proyecto. • Usar las tecnologías con inteligencia de su propósito. • Considerar los comentarios de los compañeros y maestros. • Ubicar las dimensiones del plano o formato donde se plasmará el dibujo. • Hacerse preguntas sobre la hechura y origen de las cosas. • Hacer ejercicios de abstracción del objeto para su representación. • Hace analogías de las propiedades del objeto con la realidad. • Experimentar, explorar, practicar y valorar la prueba y el error en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo. • Buscar opciones afuera del ámbito escolar.

Continúa...

- Hacer revisiones de los procesos constantemente.
- Hacer uso de tutoriales como herramientas (medio)
- Visualizar de manera difusa; después concretar.
- Buscar conexiones con otros conocimientos.
- Platicar los conocimientos adquiridos con diversas personas, incluso niños.
- Comparar los diversos métodos para un solo problema.
- Evitar prejuicios, apatía, frustración e indolencia en los procesos de aprendizaje.
- Practicar lo que se aprendió.
- Experimentar con lo aprendido.
- Observar para imitar lo que hacen los que saben.
- Plantearse metas y objetivos pequeños; luego más complejos.
- Seleccionar lo aprendido que le interesa y dejarlo plasmado.
- Visualizar el método para aprender.
- Para aprender en necesario no negarse al asombro de cosas nuevas.
- Tener objetivos claros para emprender procesos de aprendizaje.
- Considerar las experiencias personales y profesionales de los docentes.
- Valorar el tiempo que se debe invertir para aprender en determinado proceso y/o sistema escolar.
- Enfrentar a los docentes, con respeto, pero con preguntas y cuestionamientos directos.
- Trazar un plan de cronograma para cada proceso de aprendizaje; diseñar el cronograma con fechas claves.
- Comparar el trabajo inicial con el producto final.
- Aceptar las responsabilidades sobre el fracaso en el aprendizaje.
- Atender constantemente la relación de mano – ojo.
- Comparar el entorno con su entorno para comprenderlo mejor.
- Diseñar mapas mentales.
- Interpretar.
- Usar el buen humor.
- Usar la concentración y la dispersión.
- Seleccionar cuidadosamente las ideas.
- Relacionar palabras, conceptos y colores con cosas que son graciosas.
- Considerar los alcances de la tecnología para lo que se quiere aprender.
- Tener fe.
- Tener autoestima.
- Tener confianza.
- Tener curiosidad.
- Ejercer la capacidad de especular.
- Aprender en ambientes y espacios calmados, controlados y diseñados a modo.
- Aprender en horas específicas.
- Aprender por la noche.
- Aprender al escuchar, escribir y dibujar.
- Separar el aprendizaje escolar de los aprendizajes personales.
- Actualizar los procesos de aprendizaje con base en el estado del arte y la oferta de trabajo.

Continúa...

ACCIONES INTERMEDIAS:

- Hacer analogías, construir relaciones, establecer ejemplos y dialogarlo con alguien más para realizar intercambios.
- Hacer relaciones con cosas que se saben.
- Recapitular, reafirmar y relacionar lo aprendido en acuerdo con la vida.
- Observar y analizar otros trabajos para plantearse el cómo fueron realizados.
- Cuestionar si pueden aprender los aspectos que se plantean en clase.
- Contrastar lo observado con los aspectos teóricos y técnicos.
- Observar de manera profunda y selectiva, con atención primero de lo general para ir después a lo particular.
- Observar detenidamente los aspectos y cualidades de los objetos en el ambiente que están insertos y los cambios que experimentan con la luz para otorgarles una definición o categoría.
- Observar de manera profunda la luz, la situación y el lugar donde está el objeto o donde ocurre la acción.
- Experimentar, la prueba y el error.
- Compartir en equipo las diversas formas de aprender para reconocerlas y aprovecharlas.
- Observar al objeto afuera del entorno, luego observar detenidamente su forma, regresar a la postura inicial; desestructurar y volver a estructurar.
- Observar con base en la teoría de la gestalt.
- Construir preguntas sobre lo observado.
- Acopiar, seleccionar y catalogar los conocimientos que son de interés.
- Abreviar en literatura especializada, tesis, libros e investigaciones para realizar comparativos y obtener información, conceptos, técnicas y materiales.
- Observar de forma general para realizar un esbozo y un análisis amplio para plantear el problema, después se va a los detalles.
- Construir alternativas para compensar carencias.
- Aprender con la observación de los procesos y de la práctica.
- Contar con la posibilidad de replantear la forma de conocer.
- Buscar la causa y ubicar las causas que provocan fallas en el aprendizaje.
- Identificar los errores del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo y buscar la manera de resolverlos.
- Construir y establecer diálogos con el objeto aprendido, para poder asimilarlo, filtrarlo, renombrarlo, reconstruirlo y priorizarlo.
- Aclarar los argumentos para el debate.
- Valor para expresar los conocimientos.
- Considerar las notas y apuntes hechos en clase que representen el propio pensamiento, comprensión e interpretación de los aprendizajes.
- Comparar los procesos de aprendizaje propios frente a los de los compañeros.
- Simbolizar lo observado al otorgar y atribuir cualidades, conceptos o ideas al objeto.
- Crear ambientes propicios de aprendizaje en equipo con atmósferas de confianza y con estrategias de intercambio de experiencias.
- Aprender en equipo de forma activa para ver qué se aprende, qué se explica y qué aplica.
- Aplicar el aprendizaje que la lleva al conocimiento, significación y apropiación.
- Anotar lo más relevante de una clase para analizar los argumentos después de indagar en otros ambientes.
- Comparar lo que se observa con las referencias previas y establecer cuáles son las diferencias entre lo observado y las referencias.
- Relacionar los procesos de aprendizaje y los conocimientos adquiridos con la vida.
- Acudir a los recursos posibles y decidir las herramientas para resolver carencias.
- Apropiar los contenidos de los conceptos y términos.

Continúa...

- Aprender de sus procesos y decrementos (errores).
- Aprender todo el tiempo y en cualquier oportunidad.
- Para atender una contingencia sobre el aprendizaje se hacen cuestionamientos con preguntas pertinentes.
- Diseñar cuestionarios sobre los procesos y conocimientos aplicados y obtenidos.
- Documentar los procesos de análisis y reflexiones realizadas a otras fotografías.
- Revisar una segunda vez los aspectos poco visibles pero que incidieron en el proceso de aprendizaje para recuperar posibilidades enriquecedoras.
- Observa a través de aplicar los sentidos de manera integral y con la mayor capacidad posible.
- Se identifica con el objeto (de conocimiento) y establece las relaciones que se guarda con éste.
- Realiza asociaciones con el objeto.
- Transgrede al objeto de conocimiento para destruirlo y luego reconstruirlo.
- Reconceptualizar al objeto y realizar el discurso pertinente que resulte del ejercicio.
- Tener claro el propósito y objetivos del aprendizaje: qué, para qué, por qué, cómo y con quién.

ACCIONES AVANZADAS:

- Aprender de forma autónoma al establecer retos, hace prácticas, experimentar, reflexionar, indagar, investigar, experimentar, observar y comparar al objeto de conocimiento hasta obtener puntos de vista personales y poder compararlo con el trabajo de los compañeros y los profesores.
- Estructurar argumentos con riguroso orden de ideas y de los conocimientos aprendidos.
- Hacer críticas rigurosas al sistema escolar y, con base en ello, diseñar propuestas.
- Enseñar como llevó a cabo su proceso de aprendizaje.
- Compartir el conocimiento de forma interdisciplinaria con los demás.
- Realizar el aprendizaje autodidacta a partir de guías de acción y/o estrategias didácticas planteadas por el docente.
- Lo observado expresarlo en dibujo de manera abstracta y figurativa.
- Regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Aprender en equipo sin una dirección, sino con base en las relaciones que se construyen, los cuestionamientos, construcción de argumentos, intercambios y retroalimentación.
- Para aprender es necesario dialogar toda la vida con las cosas que ya se saben.
- Para aprender se debe establecer el modelo para recordar.
- Adquirir y practicar una visión prospectiva sobre los procesos y los productos del aprendizaje.
- Diferenciar en el objeto observado lo que se ha moldeado con la intervención de lo aprendido sobre éste.
- Otorgar significado al conocimiento adquirido con base en el nivel, experiencia y profundidad que se tiene del proceso y del producto de conocimiento.
- Conjuntar la vida con la experiencia que le da el aprendizaje hasta alcanzar la comprensión.
- Aprender a aprender bajo estricta presión o situaciones complejas.
- Establecer diversos métodos para comprender lo aprendido.
- Entender primero el proceso que se tiene en el aprendizaje antes de implementar formas nuevas o diferentes.
- Implementar el proceso de aprendizaje para cualquier conocimiento.
- Recuperar y aplicar el bagaje cultural y conocimientos adquiridos en clase y de otras materias.
- Trabajar de manera multidisciplinaria para realizar asociaciones con disciplinas y áreas de conocimiento auxiliares a las artes y al diseño como la literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría que permitan explicar y enriquecer los aspectos teóricos.
- Aprender enseñando a los demás.
- Transformar los conocimientos en diálogos, personales y compartidos, para clarificar, aprender, comprender y explicar.

Continúa...

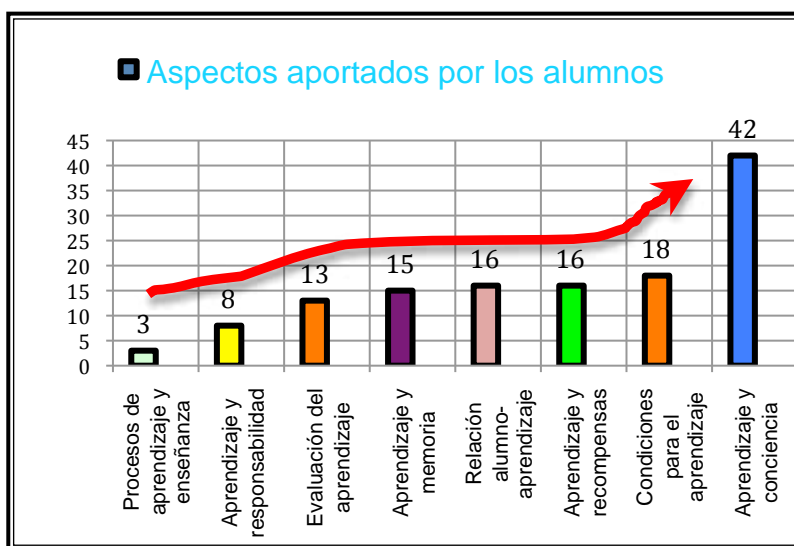
CUADRO 21

- Trabajar con base en el método científico.
- Ejercer el pensamiento crítico.
- Evaluar los procesos de aprendizaje.
- Modificar los procesos de aprendizaje insuficientes.

Comentario

El cuadro muestra la selección de los ítems identificados como aprendizajes más cercanos al marco de la metacognición. En la FAD se puede encontrar la representación verbal del aprendizaje en este espacio metacognitivo. No se tiene el reporte ni se ha realizado la observación para detectar y determinar qué tanto estas actividades son llevadas a cabo realmente por los alumnos; tampoco se conoce si los docentes las han logrado identificar, asumir, sistematizar, poner en práctica y evaluar. Este estudio exploratorio permitirá en una segunda oportunidad de avance retomar cada ítem y valorarlo para ver si es una realidad, el porcentaje en operación o es el resultado proporcional de una ilusión.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©



En el siguiente espacio están los cuadros que contienen los datos encontrados del aprendizaje ubicados en el marco de la construcción metacognitiva con base en la taxonomía de Robert Marzano²²⁸. Él propone una taxonomía que, un paso delante de la Taxonomía de Bloom, establece los niveles de aprendizaje sugeridos para el alumno en términos de la metacognición; para su comprensión se encuentra la referencia en el **Anexo 7**.

CUADRO 22	
ELEMENTOS RECUPERADOS EN EL MARCO DE LA TAXONOMÍA DE ROBERT MARZANO	
NIVELES BÁSICOS	
1. El Dominio del Conocimiento	
<ul style="list-style-type: none"> • Leer y releer textos. • Observar. • Observar para imitar lo que hacen los que saben. • Atender constantemente la relación de mano – ojo. • Poner atención. • Llevar una bitácora. • Hacer notas en clase en una libreta especial de apuntes. • Aprovechar lo importante de los apuntes realizados en clase. • Hacer notas al pie de página. • Considerar las notas y apuntes hechos en clase que representen el propio pensamiento, comprensión e interpretación de los aprendizajes. • Saber escuchar. • Buscar ejemplos visuales y compararlos. • Generar apuntes. • Complementar la información obtenida en clase. • Buscar información en diversos medios especializados. • Hacer uso de tutoriales como herramientas (medio). • Buscar opciones afuera del ámbito escolar. • Sintetizar la información. • Actualizarse la información con base en fuentes actuales. • Documentarse en fuentes importantes. • Relacionar palabras, conceptos y colores con cosas que son graciosas. • Buscar ejemplos. • Indagar sobre los temas. • Indagar en materiales apropiados como tutoriales. • Uso del diccionario para aclarar palabras, saber su significado y ampliar el vocabulario. • Indagación sobre el mercado. • Visitar museos y espacios especializados. • Asistir a cursos externos. • Indagar sobre los docentes. • Diversificar clases y profesores. • Complementar clases con otros docentes. • Relación con profesores de confianza. • Buscar apoyo externo de profesionales y compañeros. • Considerar los comentarios de los compañeros y maestros. • Ubicar las singularidades del objeto, tales como su estructura, dimensión y textura. • Ubicar los atributos del objeto con base en sus cualidades con relación al contexto y la calidad de la luz. • Observar el comportamiento del objeto. 	

Continúa...

²²⁸ 1 Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

<ul style="list-style-type: none"> • Observar desde diferentes ángulos. • Observar para entender las formas y las ideas básicas del objeto. • Observa con base en la experiencia propia. • Observa a través de aplicar los sentidos de manera integral y con la mayor capacidad posible. • Ubicar las dimensiones del plano o formato donde se plasmará el dibujo. • Acopiar, seleccionar y catalogar los conocimientos que son de interés. • Abreviar en literatura especializada, tesis, libros e investigaciones para realizar comparativos y obtener información, conceptos, técnicas y materiales. • Lo observado expresarlo en dibujo de manera abstracta y figurativa. • Lo comprendido y asimilado es lo que se memoriza. • Es fundamental tener la capacidad y las técnicas para recuperar lo memorizado. • La memoria es la experiencia visual de todo conocimiento. • La memoria representa la conciencia de lo que se hace. • La memoria es la reserva de datos útiles y conocimientos. • La memoria permite comparar lo nuevo con lo anterior. • La memoria permite aplicar con seguridad el conocimiento.
2. Sistema de cognición.
<i>A. Conocimiento / recuerdo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar conexiones y asociaciones con otros conocimientos. • Repasar para memorizar. • Memorizar. • La memoria es un proceso consciente que permite adquirir, crear, rastrear y recuperar el pensamiento que permite abordar los procesos de aprendizaje. • El alumno sabe que el aprendizaje debe ser recordado. • Usar la concentración y la dispersión. • Pensar en el tema. • Ejercicio simple de ensayo – error. • Repasos de camino a casa y escuela. • Realizar ejercicios de repetición. • Buscar palabras claves para memorizar. • Dibujar los procesos. • Trabajo en equipo. • Valorar la convivencia por aprender. • Documentarse y no temer expresar lo indagado. • Transcribir en sus propias palabras lo leído hasta entender. • Recuperar y aplicar el bagaje cultural y conocimientos adquiridos en clase y de otras materias.
<i>B. Comprensión</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar lo aprendido y los conocimientos. • Relacionar aprendizajes entre materias. • Formular preguntas. • Preguntar y aclarar dudas. • Realizar resúmenes de fuentes importantes. • Usar las tecnologías con inteligencia de su propósito. • Hacerse preguntas sobre la hechura y origen de las cosas. • Hacer relaciones con cosas que se saben. • Contrastar lo observado con los aspectos teóricos y técnicos. • Realizar mapas mentales y cuadros sinópticos, como forma de pensamiento y registro de cosas leídas. • Generar cuestionarios. • Construir preguntas sobre lo observado. • Aprender con la observación de los procesos y de la práctica. • Realiza asociaciones con el objeto. • Para aprender se debe establecer el modelo para recordar.

<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre áreas de profundización de lo aprendido. • Relacionar aprendizajes entre materias. • Seleccionar cuidadosamente las ideas. • Palabras claves para recordar. • Recibir y trabajar las preguntas que se les hacen en torno al como aprenden. • Contestar las preguntas que recibe en torno a lo aprendido. • Conversación e intercambio con compañeros. • Ejercer el pensamiento crítico. • Evaluar los procesos de aprendizaje. • Se memoriza para establecer conexiones con otros objetos de conocimiento. • Para aprender es ineludible sustituir con la imaginación y luego recuperar lo imaginado. • Para aprender se necesita ser tesorero, autocrítico, curioso y abierto. • Para aprender se necesita desearlo y tener buena disposición. • Para aprender se requiere estar interesado. • Para aprender es fundamental desarrollar el pensamiento abstracto. • Para aprender es importante perder el temor a equivocarse. • Para aprender es primario que sean conocimientos del agrado. • Para aprender es condición imitar. • Para aprender no hay que seguir reglas. • Para aprender es esencial ser capaces de desaprender. • Es imperioso recuperar cosas de su vida. • Para aprender es elemental ser participativos y abiertos al diálogo. • Para aprender se debe desarrollar la tolerancia a la frustración y aceptar las discordancias. • Para aprender es deseable dominar la facilidad de palabra. • Para aprender es básico saber utilizar las tecnologías (TIC) como herramienta creativa. • Para aprender es provechoso el uso de las (TIC) como fuentes electrónicas fundamentales. • Para aprender es ineludible analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios. • Para aprender se debe tener disposición para trabajar los procesos de aprendizaje. • Para aprender se debe entender la forma en que se aprende apoyándose en las fortalezas y debilidades. • Para aprender es esencial inconformarse con lo que solo ofrece la escuela.
<p><i>C. Análisis</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información. • Comparar trabajos con compañeros. • Comparar el trabajo inicial con el producto final. • Comparar el entorno con su entorno para comprenderlo mejor. • Observar y analizar otros trabajos para plantearse el cómo fueron realizados. • Compartir en equipo las diversas formas de aprender para reconocerlas y aprovecharlas. • Comparar los procesos de aprendizaje propios frente a los de los compañeros. • Comparar lo que se observa con las referencias previas y establecer cuáles son las diferencias entre lo observado y las referencias. • Se identifica con el objeto (de conocimiento) y establece las relaciones que se guarda con éste. • Transgrede al objeto de conocimiento para destruirlo y luego reconstruirlo. • Reconceptualizar al objeto y realizar el discurso pertinente que resulte del ejercicio. • Cuestionar si pueden aprender los aspectos que se plantean en clase. • Observar de manera profunda y selectiva, con atención primero de lo general para ir después a lo particular. • Observar de forma general para realizar un esbozo y un análisis amplio para plantear el problema, después se va a los detalles.

Continúa...

CUADRO 22

- Compartir en equipos al hacer intercambios sobre los procesos de aprendizaje.
- Hacer analogías, construir relaciones, establecer ejemplos y dialogarlo con alguien más para realizar intercambios.
- Considerar las experiencias personales y profesionales de los docentes.
- Hacer analogías de las propiedades del objeto con la realidad.
- Experimentar, explorar, practicar y valorar la prueba y el error en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo.
- Visualizar de manera difusa; después concretar.
- Generar ideas propias.
- Visualizar aprendizajes significativos.
- Dar significado a conocimientos.
- Diversificar los autores sobre un solo tema.
- Reflexionar.
- Razonar.
- Reconocer lo aprendido mediante la retroalimentación.
- Asociación de conocimientos.
- Confrontar ideas.
- Realizar mediciones y evaluaciones.
- Practicar lo que no sale bien.
- Interrelacionar trabajos con diversas materias.
- Hacer comparaciones entre las posibilidades que ofrecen las materias en torno a un proyecto.
- Aprendizajes entre otras disciplinas.
- Relacionar la teoría con la práctica.
- Pláticas y debates sobre el tema.
- Comparar los métodos de enseñanza que llevan a cabo los diversos docentes para elegir con quién llevar el curso.
- Comparar los diversos métodos para un solo problema.
- Incluir elementos del comic en los trazos dibujísticos.
- Observar detenidamente los aspectos y cualidades de los objetos en el ambiente que está inserto y los cambios que experimenta con la luz para otorgarle una definición o categoría.
- Observar de manera profunda la luz, la situación y el lugar donde está el objeto o donde ocurre la acción.
- Observar con base en la teoría de la gestalt.
- Observar al objeto afuera del entorno, luego observar detenidamente su forma, regresa a la postura inicial; desestructurar y volver a estructurar.
- Buscar y ubicar las causas que provocan fallas en el aprendizaje.
- Simbolizar lo observado al otorgar y atribuir cualidades, conceptos o ideas al objeto.
- Documentar los procesos de análisis y reflexiones realizadas a otras fotografías.
- Anotar lo más relevante de una clase para analizar los argumentos después de indagar en otros ambientes.
- La memoria es espacio temporal entre la inconciencia y la conciencia reflejo de lo aprendido.
- Memorizar es dominar el proceso de adquisición, almacenamiento y recuperación de datos cuando se necesiten.
- El alumno aprende mejor si se identifica y establece relaciones positivas con el docente.
- El alumno entiende al aprendizaje como un proceso consciente.
- El alumno también considera al aprendizaje como un proceso complejo.
- El alumno comprende que pueden existir uno o más procesos de aprendizaje.

Continúa...

<ul style="list-style-type: none"> • El alumno considera sus notas de clase como una representación del pensamiento, comprensión e interpretación; reflejos de lo aprendido. • El alumno comprende que el aprendizaje autodidacta puede ir más allá de los procesos escolares. • El alumno ubica a los procesos de aprendizaje como individuales pero también como colectivos.
<p><i>D. Utilización del conocimiento.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Creación y participación en eventos. • Practicar diversos métodos sobre aprendizaje. • Planificar los procesos de aprendizaje. • Practicar lo que se aprendió. • Experimentar con lo aprendido. • Considerar los alcances de la tecnología para lo que se quiere aprender. • Ejercer la capacidad de especular. • Recapitular, reafirmar y relacionar lo aprendido en acuerdo con la vida para la aplicación del conocimiento. • Construir y establecer diálogos con el objeto aprendido, para poder asimilarlo, filtrarlo, renombrarlo, reconstruirlo y priorizarlo. • Aclarar los argumentos para el debate. • Apropiar los contenidos de los conceptos y términos. • Aplicar los conocimientos en el trabajo. • Aplicar el conocimiento a la vida cotidiana. • Evaluación de externos sobre el trabajo. • Observar las actitudes del productor y del espectador. • Platicar los conocimientos adquiridos con diversas personas, incluso niños. • Buscar la utilidad de lo aprendido. • Dedicar y compartir con alguien los esfuerzos que resultan del aprendizaje. • Improvisar con base en lo aprendido. • Hacer ejercicios de abstracción del objeto para su representación. • Hacer críticas rigurosas al sistema escolar y, con base en ello, diseñar propuestas. • La memoria es un proceso consciente que permite adquirir, crear, rastrear y recuperar el pensamiento para abordar los procesos de aprendizaje. • La memoria es un mecanismo que se fortalece al hacer asociaciones posibles de ser recuperadas para aprender. • Memorizar es la capacidad de recuperar información para poder ocuparlos en otro momento. • Memorizar para comprender, seleccionar y significar lo aprendido. • Memorizar permite apropiarse de datos y hacerlos significativos.

Continúa...

NIVELES SUPERIORES	
1. Sistema de metacognición.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar, mediar y evaluar lo aprendido. • Conciencia sobre la aplicación del conocimiento y sus diversas herramientas. • Ubicar y dirigir los conocimientos en el contexto social. • Observar la forma que se tiene de aprender. • Programar la adquisición de aprendizajes. • Reprobar y conseguir educación correcta. • Romper con todo lo anterior para volver a aprender. • Hacer revisiones de los procesos de conocimiento constantemente. • Plantearse metas y objetivos pequeños de aprendizaje; luego más complejos. • Seleccionar lo aprendido que le interesa y dejarlo plasmado. • Visualizar el método para aprender. • Tener objetivos claros para emprender procesos de aprendizaje. • Trazar un plan de cronograma para cada proceso de aprendizaje; diseñar el cronograma con fechas claves. • Aprender en ambientes y espacios calmados, controlados y diseñados a modo. • Aprender en horas específicas. • Aprender al escuchar, escribir y dibujar. • Separar el aprendizaje escolar de los aprendizajes personales. • Relacionar los procesos de aprendizaje y los conocimientos adquiridos con la vida. • Para aprender es necesario dialogar toda la vida con las cosas que ya se saben. • Conjuntar la vida con la experiencia que le da el aprendizaje hasta alcanzar la comprensión. • Actualizar los procesos de aprendizaje con base en el estado del arte y la oferta de trabajo. • Construir alternativas para compensar carencias sobre el modo de aprendizaje. • Contar con la posibilidad de replantear la forma de conocer. • Identificar los errores del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo y buscar la manera de resolverlos. • Crear ambientes propicios de aprendizaje en equipos de trabajo, con atmósferas de confianza y con estrategias de intercambio de experiencias. • Aprender en equipo de forma activa para ver qué se aprende, qué se explica y qué aplica. • Aplicar el aprendizaje que la lleva al conocimiento, significación y apropiación. • Acudir a los recursos posibles y decidir las herramientas para resolver carencias en el aprendizaje; aprender de los procesos y decrementos (errores). • Aprender todo el tiempo y en cualquier oportunidad. • Para atender una contingencia sobre el aprendizaje se hacen cuestionamientos con preguntas pertinentes. • Diseñar cuestionarios sobre los procesos y conocimientos aplicados y obtenidos. • Revisar una segunda vez los aspectos poco visibles pero que incidieron en el proceso de aprendizaje para recuperar posibilidades enriquecedoras. • Tener claro el propósito y objetivos del aprendizaje: qué, para qué, por qué, cómo y con quién. • Aprender de forma autónoma al establecer retos, hacer prácticas, experimentar, reflexionar, indagar, investigar, observar y comparar al objeto de conocimiento hasta obtener puntos de vista personales y poder compararlo con el trabajo de los compañeros y los profesores. • Estructurar argumentos con riguroso orden de ideas y de los conocimientos aprendidos. • Enseñar como llevó a cabo su proceso de aprendizaje. • Compartir el conocimiento de forma interdisciplinaria con los demás. • Realizar el aprendizaje autodidacta a partir de guías de acción y/o estrategias didácticas planteadas por el docente.

Continúa...

- Regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Aprender en equipo sin una dirección, sino con base en las relaciones que se construyen, los cuestionamientos, construcción de argumentos, intercambios y retroalimentación.
- Adquirir y practicar una visión prospectiva sobre los procesos y los productos del aprendizaje.
- Diferenciar en el objeto observado lo que se ha moldeado con la intervención de lo aprendido sobre éste.
- Otorgar significado al conocimiento adquirido con base en el nivel, experiencia y profundidad que se tiene del proceso y del producto de conocimiento.
- Aprender a aprender bajo estricta presión o situaciones complejas.
- Establecer diversos métodos para comprender lo aprendido.
- Entender primero el proceso que se tiene en el aprendizaje antes de implementar formas nuevas o diferentes.
- Implementar el proceso de aprendizaje para cualquier conocimiento.
- Trabajar de manera multidisciplinaria para realizar asociaciones con disciplinas y áreas de conocimiento auxiliares a las artes y al diseño como la literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría que permitan explicar y enriquecer los aspectos teóricos.
- Aprender enseñando a los demás.
- Transformar los conocimientos en diálogos, personales y compartidos, para clarificar, aprender, comprender y explicar.
- Trabajar con base en el método científico.
- Modificar los procesos de aprendizaje insuficientes.
- Evalúa los procesos de aprendizaje para rectificarlos y modificarlos.
- Evalúa para regular y plantear qué es lo que se debe compensar.
- Evalúa para regular la forma de aprender para comprender mejor.
- Evalúa los procesos de aprendizaje a través de ver resultados negativos o poco fecundos y de ver resultados positivos poco frecuentes.
- Evalúa la carencia de conocimientos, los adquiridos hace tiempo y los que son muy necesarios.
- Evalúa los procesos de aprendizaje a través de la comparación con pares para reconocer semejanzas, diferencias, aciertos y errores.
- Evalúa para revisar una segunda vez los aspectos poco visibles pero que incidieron en el proceso de aprendizaje con el propósito de recuperar posibilidades enriquecedoras.
- Evalúa las fallas y los aciertos con base en criterios acordados.
- Evalúa los procesos de aprendizaje con base en el cuestionamiento de su comprensión, la pertinencia de las actividades realizadas y la opinión del profesor.
- El alumno separa el aprendizaje escolar del aprendizaje de los aspectos de la vida propia que son espacios de demanda personal.
- El alumno entiende al aprendizaje formal como la sustitución del punto de vista y del conocimiento del sentido común, por conocimientos estables, generalizables y demostrables.
- El alumno valora al aprendizaje como una forma de obtener conocimientos progresivos, útiles y de su agrado.
- El alumno dirige los procesos de aprendizaje hacia los conocimientos que son de su interés y pasión.
- El alumno concluye, con mayor éxito, los procesos de aprendizaje cuando los conocimientos adquiridos le son significativos.
- El alumno es capaz de apasionarse por adquirir conocimientos a través del aprendizaje.
- El alumno toma al aprendizaje como medio para resolver problemas, hacer planteamientos y visualizar soluciones. El alumno se percata que el aprendizaje es un proceso autodidacta donde pueden existir los errores y las equivocaciones.
- El alumno concede la misma importancia al proceso como al producto.
- El alumno acepta que es responsable de su propio aprendizaje y actúa consecuentemente.

Continúa...

CUADRO 22

- El alumno procede cuando su aprendizaje se ve alterado, enriquecido o vulnerado.
- El alumno responde por los métodos, éxitos y fracasos derivados de sus procesos de aprendizaje.
- El alumno establece la dimensión y alcances sobre sus procesos de aprendizaje frente a los demás actores: enseñantes o aprendices.
- El alumno actúa, en consecuencia, cuando evalúa críticamente el desempeño de cada actor.
- El alumno adquiere conciencia sobre el aprendizaje después de transitar por diversos ciclos y fases de experimentación y apropiación.
- El alumno visualiza a los procesos de aprendizaje como complejos pero que pueden llevar a conocimientos teóricos y experiencias psicomotrices.
- El alumno ubica al aprendizaje como ejercicio, medio y consecuencia de un proceso determinado, asimismo concluye que el aprendizaje es forma y fin de uno o diversos procesos.
- El alumno categoriza y aplica las diferentes formas o procesos de aprendizaje de manera intencionada.
- El alumno identifica los agentes internos y externos que inciden en los procesos de aprendizaje.
- El alumno sabe que: crea, construye, retoma, reorienta y evalúa sus procesos de aprendizaje.
- El alumno toma conciencia y puede diseñar, apreciar y practicar los procesos de aprendizaje que llevan a conocimientos importantes y significativos.
- El alumno reconoce y aprovecha los procesos del aprendizaje sólido construido en etapas anteriores escolares.
- El alumno identifica y categoriza las cualidades formales del aprendizaje.
- El alumno sabe que aprende, a pesar de la ineficiencia e interferencia negativa del proyecto escolar y/o del docente.
- El alumno procede a analizar los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo.
- El alumno reconoce su propia manera de aprender y entender.
- El alumno entiende la forma en que aprende apoyado en la conciencia de sus fortalezas y debilidades.
- El alumno identifica, reconoce y aprovecha la influencia del aspecto vocacional en los propósitos del aprendizaje.
- El alumno realiza acciones que se traducen en reconocer las habilidades y cualidades para aprender.
- El alumno aprecia el factor del aprovechamiento del tiempo en el aprendizaje.
- El alumno reconoce y aprovecha el medio ambiente, el contexto social y la familia como influencia positiva en los procesos y fines del aprendizaje.
- El alumno tiene la sensibilidad especial para percatarse cuando no aprende, no aprende lo suficiente, no aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales los adquiridos.
- El alumno reconoce que, para aprender es necesario reconocer que se ignora.
- El alumno puede asumir la posición de ignorancia por la conciencia que tiene sobre el universo del conocimiento.
- El alumno reconoce la propia ignorancia sobre los nuevos conocimientos para romper la "ilusión de saber".
- El alumno establece la diferencia entre lo que sabe y lo que se cree saber.
- El alumno ataca la negación sobre el prejuicio del temor a saber por qué no se sabe.
- El alumno reconoce lo que no se sabe.
- El alumno analiza el por qué no ha aprendido.

Continúa...

2. Sistema conciencia del ser

- Ser autodidacta.
- Evitar prejuicios, apatía, frustración e indolencia en los procesos de aprendizaje.
- Para aprender en necesario no negarse al asombro de cosas nuevas.
- Valorar el tiempo que se debe invertir para aprender en determinado proceso y/o sistema escolar.
- Enfrentar a los docentes, con respeto, pero con preguntas y cuestionamientos directos.
- Aceptar las responsabilidades sobre el fracaso en el aprendizaje.
- Usar el buen humor.
- Tener fe.
- Tener autoestima.
- Tener confianza.
- Tener curiosidad.
- Tener valor para expresar los conocimientos.
- La evaluación de los procesos de aprendizaje la concibe como una sensibilidad especial para percatarse cuando no se aprende, no se aprende lo suficiente, no se aprende correctamente, o son aprendizajes superficiales.
- Evalúa, pero al error lo ve como una fuente de información que la hace positiva y, al hacerlo, aprende de ello.
- Criterio positivo en la evaluación del aprendizaje es cuando se pudieron resolver proyectos.
- Evaluar no es un espacio para impartir castigos.
- El alumno se apasiona al aprender.
- El alumno ama el acto de aprender.
- El alumno experimenta emoción al aprender.
- El alumno ama las circunstancias que suceden en torno al aprendizaje.
- El alumno ubica al aprendizaje como privilegio, motivación y plenitud de vida.
- El aprendizaje le proporciona sensaciones placenteras.
- El alumno al placer por aprender lo ve como un reconocimiento gratificante del aprendizaje.
- Siente placer en el aprendizaje cuando es una constante, un proceso de toda la vida.
- El alumno piensa que el aprendizaje es vida, que, cuando deja de aprender, muere por dentro.
- El alumno considera que el esfuerzo por ingresar a la FAD es consecuencia positiva del deseo por aprender.
- La forma en que el alumno sublima el deseo de ser útil le provoca gusto por seguir aprendiendo.
- El alumno desea obtener algún tipo de reconocimiento por el aprendizaje obtenido.
- El alumno se siente recompensado cuando le formulan preguntas sobre algún conocimiento y se le pide que muestre o enseñe como lo aprendió.
- El alumno sabe que, al aprender, obtiene diversas ganancias.
- El alumno desea recibir, en el escenario pertinente, el reconocimiento por el esfuerzo aplicado a lo aprendido.
- El aprendizaje suministra sensaciones agradables tales como no sentir que pasa el tiempo.
- El alumno reconoce y practica el rito de volverse adulto para construir su identidad como responsable de sí mismo y del aprendizaje personal.
- El alumno es capaz de experimentar el aprendizaje como un vínculo fundamental que le permite definirse como persona.
- El alumno acepta al aprendizaje como un segmento de la personalidad.
- El alumno aprecia el aprendizaje como un proceso de exploración y autoconocimiento.
- El alumno reconoce lo que sabe y se gratifica con ello.
- El alumno al saber que aprender bien, le enriquece.
- El alumno comprometido, identifica y trabaja para obtener los beneficios que otorga aprender.

Continúa...

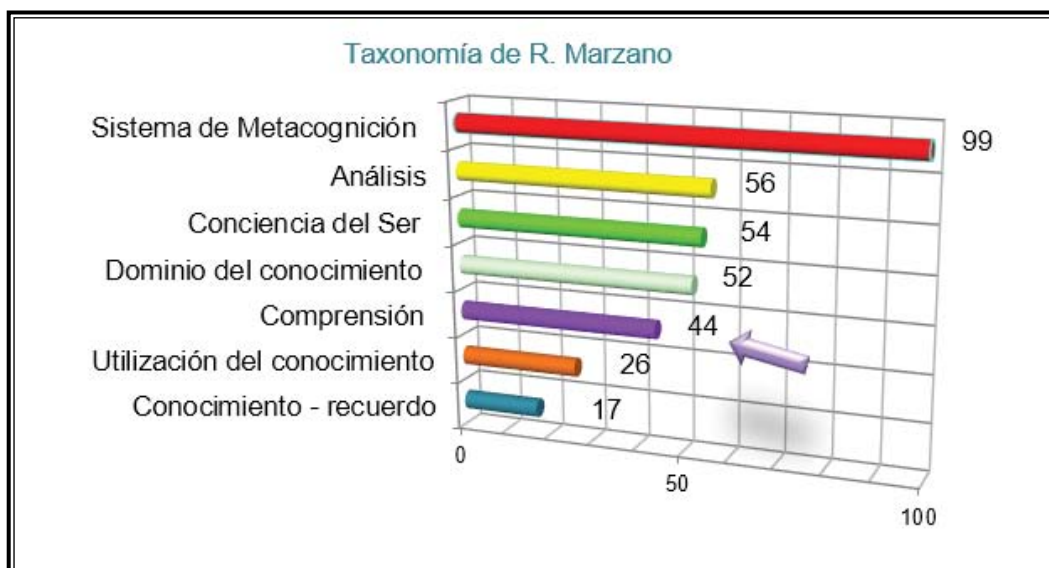
CUADRO 22

- El alumno tiene actitud positiva y activa para trabajar los procesos de aprendizaje con base en el problema de conocimiento, los actores, el contexto y la situación.
- El alumno aprende por que fue un gran deseo estudiar en la FAD.
- El alumno aprende porque tiene intereses, objetivos y metas muy enfocados.
- El alumno distingue, reconoce y valora críticamente la actividad del docente que se refleja en el proceso de enseñanza.
- El alumno distingue reconoce y valora críticamente la propia actividad, y la de sus compañeros, que se refleja en los procesos de aprendizaje.
- El alumno identifica al aprendizaje como un proceso particular relacionado con la personalidad.
- El alumno le otorga estimación sustancial, sentido y significado al aprendizaje en términos de valor (axiológico) y utilidad (aplicación).
- El alumno conserva la capacidad de asombrarse por las cosas que puede aprender.
- El alumno reconoce que necesita de incentivos personales y externos para aprender.
- El alumno reconoce y siente la necesidad de querer saber más, por lo que el aprendizaje lo concibe como una herramienta.
- El alumno relaciona el deseo por aprender con la existencia.
- El alumno cobra conciencia de las ganancias que obtiene con el aprendizaje.
- El alumno tiene conciencia que, en el aprendizaje, se trasladan conocimientos, experiencias y cosas propias al objeto.
- El alumno sabe que el que aprende, tenga o no limitantes sobre los procesos de aprendizaje, es proclive a proyectar sobre el objeto cosas propias que son de su interés, cosas ajenas al objeto que no están en este sino en el que aprende, por lo que el aprendizaje puede no corresponder a la realidad del objeto.
- El alumno experimenta frustración cuando no aprende lo suficiente y lo necesario.

Comentarios

Con base en esta recuperación se puede decir que los alumnos trabajan aspectos metacognitivos. No es una determinante, puesto que en los otros instrumentos no se apreció contundencia al respecto. Se asume entonces que existen aspectos metacognitivos que permitirán, en esta exploración, asegurar que existe, en alguna medida, la autorregulación.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©



Con el contenido de las columnas transitorias de las entrevistas (ver cuadro 18), se procedió a reunir de manera precisa la información emanada de los instrumentos anteriores. Sin alterar el orden de ideas ni afectar el espíritu de las respuestas, se juntaron las acordes, descartaron las repetidas y las finales se establecieron como argumento. Donde fue posible y operativo se cambiaron los verbos a modo infinitivo porque se consideran ya elementos de análisis fundamental y conclusión categórica de acción frente al aprendizaje. De ello se construyó un cuadro, que se considera como final, donde se exponen las conclusiones correspondiente de los instrumentos.

CUADRO 23
ASPECTOS FINALES QUE EXPRESAN LA REPRESENTACIÓN QUE SOBRE APRENDIZAJE SE ENCONTRÓ EN LA INVESTIGACIÓN.
<i>Definición de aprendizaje</i>
El aprendizaje es un proceso complejo y permanente que se centra en la adquisición de conocimientos que son de interés y pasión del alumno; es una responsabilidad, privilegio y herramienta que permite resolver los problemas de la vida, por lo que debe ser significativo.

COMENTARIOS SOBRE APRENDIZAJE
El aprendizaje es como un viaje de exploración y autoconocimiento donde puede el alumno cometer errores y estar equivocado.
El aprendizaje sólido se ancla en etapas escolares anteriores.
En el aprendizaje el medio ambiente contextual y socio familiar son una influencia real y positiva.
En el aprendizaje tiene igual importancia el proceso como el producto.
Es significativo cuando cobra conciencia, toma forma, se aprecia, compara, rectifica, aplica y genera conocimientos progresivos, útiles y agradables.
Hay aprendizajes teóricos y psicomotores que son complejos para ser aplicados.
En el aprendizaje participan, con igual responsabilidad, alumnos y docentes.
El aprendizaje se aplica para competir en el campo laboral.
El aprendizaje en la FAD es complejo.
Aprendizaje responsable con rigor y prospectiva.
Errar en el aprendizaje no debe ser castigado.
Cuando uno deja de aprender se muere por dentro.

RELACIÓN ALUMNO / APRENDIZAJE Características y habilidades
Reconocer la influencia vocacional.
Reconocer las habilidades para aprender.
Reconocer y aceptar sin temor los errores cuando se aprende.
Reconocer lo que se sabe.
Reconocer la gratificación que da el saber.
Reconocer la ignorancia.
Ser autodidacta, crítico, autocrítico, tesonero y alegre.
Ser tolerante hacia la frustración cuando no se aprende bien o lo suficiente.

Continúa...

CUADRO 23

Ser participativos conocedores del tema y abiertos al diálogo.
Tener curiosidad sobre el mundo del conocimiento.
Tener sed de saber más.
Tener fe, autoconfianza, autoestima para aprender.
Tener control y saber escuchar.
Tener buena disposición y estar interesado.
Tener identificación con el docente.
Sentir placer, como un reconocimiento gratificante, al aprender.
Sentir placer en el aprendizaje cuando es una constante; un proceso de toda la vida.
Sentirse a gusto y motivado ante los retos del saber.
Sentir amor y pasión por aprender.
Sentir placer y satisfacción por entender y comprender.
Sentir aflicción por la ignorancia.
Sentir frustración que provoca no poder aprender.
Sentir deseo de aprender.
Relacionar el deseo de aprender con la existencia.
Sublimar ese deseo de ser útil provoca seguir aprendiendo.
Saber por qué fue un gran deseo estudiar en la escuela.
Aprender de manera particular es cuestión de personalidad.
Valorar lo que se sabe y lo que falta por conseguir.
Necesitar el reconocimiento y recompensas que ofrecen los procesos y los productos del aprendizaje.
Obtener reconocimiento del trabajo cuando otros hacen preguntas en torno a ello y se pide que enseñe como lo hizo.

AUTORREGULACIÓN
Tener conciencia de cómo se aprende.
Aprender todo el tiempo.
Conservar la capacidad de asombrarse por las cosas que se pueden aprender.
Aprender con base en comprender y adaptar diversos métodos.
Comparar lo aprendido y establecer referencia con lo aprendido por otro método.
Apropiar los conocimientos, hacerlos significativos y establecer conexiones con otras cosas para recuperarlos y ocuparlos en otro momento.
Explicar y aplicar los conocimientos.
Ubicar el rito de volverse adulto donde se está construyendo la identidad como individuo, como adulto responsable de sí mismo y de su aprendizaje.
Separar el aprendizaje escolar de los aspectos de la vida propia que se deben atender (aspectos de madurez; la parte humana que está ahí y que nos define como personas).
Romper la ilusión de saberlo todo y establecer la diferencia entre lo que se sabe y lo que se cree saber.
Resaltar, mediante un análisis, los aprendizajes relacionados con los intereses propios para llevarlos a cabo.
Conservar la capacidad de asombrarse por las cosas que se pueden aprender.

Continúa...

Aprender todo el tiempo y dedicar su trabajo (proceso y producto) a alguien; esperar reconocimientos y recompensas por ello.
No negarse al asombro de cosas nuevas, a emocionarse y relacionarlas con cosas que se saben, y que se puede seguir ese diálogo toda la vida.
Buscar entender la forma en que se aprende sin dejar de implementar formas nuevas o diferentes.
Buscar conciencia de las fortalezas y debilidades; saber qué se hace bien enriquece el proceso.
Cuestionar si se pueden aprender determinados aspectos.
Atacar el prejuicio del temor a saber por qué no se sabe.
Analizar por qué es que no se aprende.
Reconocer que no se sabe permite plantear sobre la forma de conocer.
Buscar la causa y repartir responsabilidades sobre el proceso de aprendizaje, para ubicar la frustración que provoca no saber.
Evitar el flagelo de la ignorancia.
Atender la contingencia con cuestionamientos sobre si se están planteando las preguntas correctamente.
Establecer qué es lo que se debe compensar.
Modificar después de evaluar.
Acudir a los recursos posibles y decidir las herramientas para ver cómo se resuelven esas carencias.
Rectificar el aprendizaje, dar significación, compensar, reorientar, rectificar, corregir, apropiar y aplicar.
Reconocer la propia manera de aprender y entender cómo es que se implementa para cualquier conocimiento que quiera adquirir.
Regular cuando no se aprende correctamente, lo suficiente o que es irrelevante.
Evaluar la carencia de conocimientos, los adquiridos hace tiempo y los que son muy necesarios.
Subsanar las formas de aprender insuficientes con proyectos nuevos y originales.
Transformar los conocimientos en diálogos para clarificar, aprender, comprender, explicar y rectificar.
Ser capaces de desaprender y aprender nuevamente.
Tener conciencia de que se ha aprendido cuando se resuelven proyectos y se consigue explicarlo con propios recursos.
Saber recuperar lo memorizado para desarrollar el pensamiento abstracto.

PROCESOS INICIALES EN EL APRENDIZAJE Técnicas y estrategias
Desear aprender.
Evitar prejuicios, apatía, frustración e indolencia.
Conocer el propósito y el objetivo de aprendizaje.
Pensar en el tema.
Partir de lo general a lo particular.
Trabajar con la exploración, la experimentación, la imitación, la prueba y el error.
Aprender con base en ejercicios estructurados con objetivos dados por el docente.
Hacer indagación de datos.
Buscar primero conocimientos generales.
Entrar a otras clases.

Continúa...

CUADRO 23

Asistir a cursos y seminarios.
Aprender de libros, personas, situaciones y animales.
Leer, tomar apuntes, hacer notas al pie de página, buscar palabras en el diccionario, hacer resúmenes.
Usar los apuntes de clase, tesis, libros, bibliografía especializada y medios audiovisuales como tutoriales.
Usar la tecnología como herramienta creativa.
Considerar los alcances y características de la tecnología relacionada con lo que requiere aprender.
Ampliar el vocabulario.
Realizar ejercicios de repetición para memorizar aprendizajes temporales.
Diseñar cronogramas de trabajo con distribución y asignación horaria.
Observar los procesos y la práctica.
Realizar prácticas de campo.
Observar el objeto en su entorno, su comportamiento, sus singularidades y compararlos.
Establecer relaciones que se guardan con el objeto.
Identificarse con el objeto.
Observar desde diferentes ángulos.
Observar con base en las cualidades de la luz.
Observar la luz con relación al lugar y al objeto.
Observar la luz en cualquier hora, lugar y estación.
Relacionar las cualidades de la luz con la composición.
Trazo de líneas tenues que luego se refuerzan.

PROCESOS INTERMEDIOS EN EL APRENDIZAJE Técnicas y estrategias
Aprender de forma individual y en equipo.
Dialogar con alguien más para establecer intercambios.
Trabajar con equipos de otras orientaciones y disciplinas con base en intercambios.
Buscar afuera del ámbito escolar.
Analizar y relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores.
Observar de forma general para realizar un esbozo y análisis amplio; plantear el problema, después atender los detalles.
Contrastar lo observado con los aspectos teóricos y técnicos.
Construir preguntas sobre el origen y hechura del objeto observado.
Analizar lo observado a profundidad.
Visualizar los proyectos de forma difusa y luego acabada.
Realiza mapas mentales , cuadros sinópticos, como forma de pensamiento y registro de las cosas que se leyeron.
Comparar, establecer retos, hacer prácticas, experimentar.
Escuchar, escribir y dibujar para recordar.
Relacionar constantemente la mano – ojo y plasmar lo más exacto posible con base en un formato.

Continúa...

Comparar lo que proporcionan los diversos medios como libros, apuntes de clase, tesis.
Buscar significado en las palabras.
Comparar con lo aprendido en clase.
Resumir, ejemplificar, hacer ejercicios obtener conclusiones.
Apropiar los contenidos y los términos.
Aprender con base en la técnica que permita plantear dudas.
Acudir a la concentración como a la dispersión.
Observar y ubicar al objeto afuera del entorno, luego observar detenidamente su forma, regresar a la postura inicial; comparar.
Desestructurar el objeto y volver a estructurar. Gestalt.
Hacer analogías de las propiedades del objeto con la realidad.
Analizar para diferenciar lo que es un argumento de otras cosas.
Hacer comparaciones entre las posibilidades que ofrecen las materias.
Observar otros trabajos y plantearse como fueron hechos.
Utilizar las experiencias previas personales y de los demás.
Recuperar cosas de la vida cotidiana.
Recurrir al recuerdo y recursos académicos y económicos de la familia.

PROCESOS COMPLEJOS EN EL APRENDIZAJE Técnicas y estrategias	
Adquirir incentivos.	
Trabajar con base en el método científico.	
Aprender de manera autodidacta.	
No seguir reglas.	
Tener pensamiento crítico, capacidad de especular, leer y saber de teoría.	
Sustituir el punto de vista por aspectos razonados.	
Sustituir con la imaginación y la recuperación de lo imaginado así como con la improvisación.	
Otorgar significado al conocimiento conforme va avanzando en nivel, experiencia y profundidad.	
Saber que se proyectan cosas propias al objeto; saber que son cosas que no están en el objeto sino en el observador que proyecta sobre el objeto cosas que son de su interés.	
Diferenciar del objeto observado lo que se ha moldeado con la intervención.	
Enunciar al objeto.	
Atribuir cualidades simbólicas y conceptos o ideas al objeto.	
Realizar discursos por medio de asociaciones, recapitulación y transgresión del objeto.	
Estructurar argumentos con orden de ideas.	
Releer para consultar las notas hechas al calce, notas del propio pensamiento, comprensión e interpretación derivados de la lectura y las clases.	
Analizar, seleccionar, categorizar resultados y relacionarlos con ideas previas.	
Hacer analogías.	
Interpretar datos.	

Continúa...

CUADRO 23

Construir relaciones y establece ejemplos.
Realizar cuestionamientos, intercambios, retroalimentación y construcción de argumentos.
Reflexionar y documentar lo observado.
Hacer planteamientos.
Visualizar soluciones.
Reflexionar hasta obtener puntos de vista personales.
Aprovechar aportaciones externas de cosas que fueron poco visibles pero que son enriquecedoras del pensamiento.
Aprender relacionando palabras, conceptos, colores, cosas que son graciosas y releendo textos.
Aprender explicando a otros y ejemplificar con anécdotas jocosas, graciosas y divertidas.
Establecer un diálogo con el objeto aprendido, asimilado, filtrado, renombrado, reconstruido y priorizado.
Transformar los conocimientos en diálogos para clarificar, aprender, comprender, explicar y rectificar.
Aprender en equipo, sin una dirección sino a través de relaciones que construyen.
Compartir el conocimiento para enriquecerlo y recibir retroalimentación.
Aclarar los argumentos para debatir.
Reconocer lo aprendido mediante la retroalimentación.
Comparar con pares lo aprendido.
Valorar con los compañeros los procesos frente al propio, solicitar la intervención del profesor para subsanar fallas.
Identificar aciertos y errores.
Aprovechar lo aprendido.
Poner en práctica.
Abrazar los principios de la complejidad.
Hacer asociaciones con literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría y otras disciplinas.
Establecer conexiones con otros conocimientos.
Recuperar y aplicar y todo el bagaje cultural y conocimientos de otras materias.
Critica rigurosa del sistema escolar.
Sobreponerse a la ineficiencia e ineficacia del docente y del sistema.
Ir más allá de la intervención del profesor y de los programas.
No confiar tanto en lo que enseñan los docentes.
Inconformarse solo con lo que le ofrece la facultad.
Aprenden con los métodos del maestro, con los propios y con la combinación de ambos.
Establecer relaciones constructivas con los docentes.
Consultar y confrontar a los docentes con preguntas y cuestionamientos directos.
Comparar los métodos de los maestros.
Buscar a personas con experiencia para preguntar cómo trabajan.
Actualizar, revisar el estado del arte y la oferta de trabajo en la industria; rastrear y considerar tendencias productivas.
Crear ambientes de confianza e intercambio.

Continúa...

Trascribir en propias palabras lo leído, hasta entender, buscar un ejemplo visual y comparar.
Dibujar de manera abstracta y figurativa.
Complementar los dibujos con elementos del comic.
Acudir al aprendizaje significativo para saber cuál le conviene para algo específico y de utilidad.

MEMORIA Y APRENDIZAJE
La memoria es un recurso y proceso importante en el aprendizaje.
La memoria funciona como proceso para retener y utilizar el conocimiento.
La memoria es un proceso para adquirir y crear.
La memoria es la conciencia de lo que se hace.
La memoria es el espacio entre la inconciencia y la conciencia.
La memoria es una reserva de datos.
Memorizar para comprender, seleccionar y significar la información que se va adquiriendo.
Para memorizar comparar, tomar conciencia, rectificar y aplicar el aprendizaje.
Memorizar lo comprendido y asimilado.
Memorizar de manera razonada, no datos.
Memorizar para desarrollar el pensamiento abstracto

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE
Evaluar con base la comprensión lograda, la pertinencia de las actividades realizadas y la opinión del docente.
Evaluar el aprendizaje a profundidad.
Evaluación colectiva.
Evaluar fallas y aciertos.
Evaluar al comparar el trabajo inicial con el producto final.
Atender y revisar el proceso de evaluación.

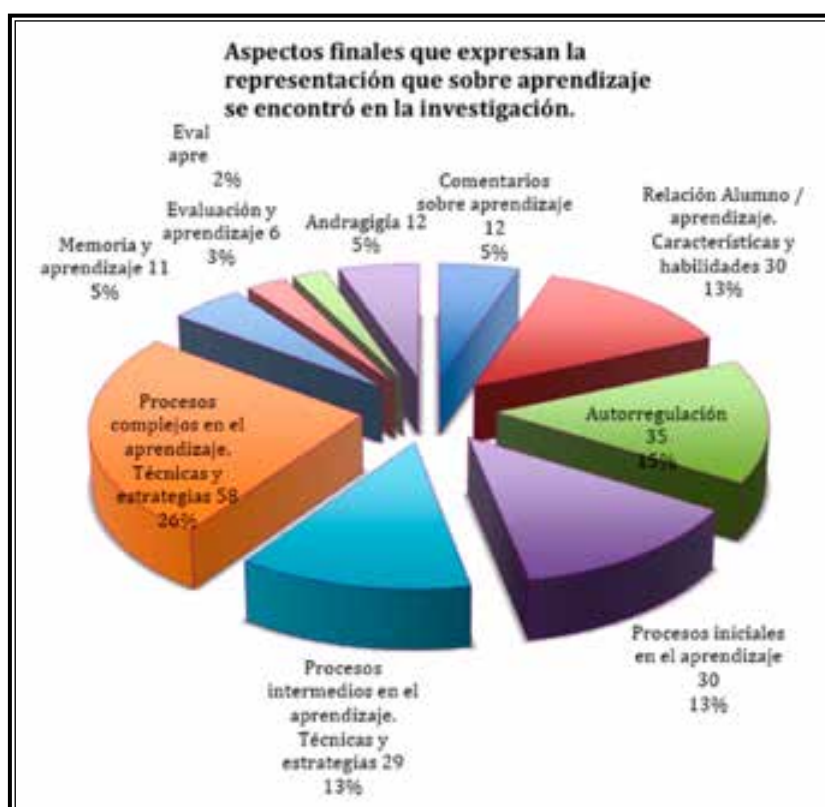
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA SITUADOS
Aprender con base en las posibilidades personales pero con estrategias didácticas y en ambientes de equipo.
Trabajar en equipo de manera importante con base en proyectos.
Aprender significativamente acorde a los intereses y aspectos de la vida personal.
Aprender con diversas técnicas tradicionales y novedosas en ambientes grupales.
Aprender conocimientos profesionales, valores significativos para el trabajo y la vida cotidiana.

ANDRAGOGÍA
Manifestaron muy superficialmente tener el concepto construido sobre sí mismo respecto a su madurez en términos de persona adulta con base al contexto social. Superación de la etapa post- adolescente.
Usan sus experiencias como recurso de aprendizaje.
No manifestaron de forma contundente la necesidad de aprender con base en los roles sociales en los que están inmersos.

Continúa...

CUADRO 23

Expresaron que el aprendizaje se centra en la resolución de problemas y fines profesionalizantes.
No demostraron capacidad de elegir y desarrollar medios didáctico a medida. Capacidades metacognitivas.
Dijeron ser capaces de organizarse y ser responsables de su aprendizaje. Capacidades autorreguladoras.
No expresaron la capacidad de aprender eficiente y eficazmente en grupo de manera operativa, más que afectiva.
Manifestaron que pueden generar discursos y debates en términos experienciales, disciplinarios, filosóficos y de contenidos.
Escasamente participan extra disciplinariamente en actividades o prácticas profesionales.
Dijeron tener interés fundado en lo que estudian.
No se encontró la conciencia de que el aprendizaje es permanente.
No logran ver totalmente a los docentes como acompañantes y testigos de sus avances. Sus críticas no son constructivas y no realizan acciones aportativas en beneficio de su comunidad académica.
<p>Comentario</p> <p>Los alumnos en el aspecto de la andragogía mediaron sus expresiones en el linde. Si bien los aspectos referidos en esta tabla fueron tocados superficialmente, la porción que habló y expuso ejemplos claros no es representativa de la mayoría de alumnos. Se puede decir que no están totalmente comprometidos con los parámetros de la pedagogía para adultos.</p> <p>Con seguridad se puede decir que el modelo educativo de la FAD; la formación y actitud de los docentes y la cada vez más extensa adolescencia experimentada en los alumnos, son factores que no favorecen actualmente a educación en los términos que la andragogía expone. El sistema escolarizado apegado a la norma curricular (sistema escolarizado) y la falta de actualización y formación docente no favorece la perspectiva de la educación para adultos.</p>
Elaboración: Lauro Garfias Campos ©





“No existe un alumno igual a otro, aunque para la escuela todos son iguales”

Lauro Garfias Campos ©



CONCLUSIONES

EN EL MARCO TEÓRICO

CUADRO 24 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO TEÓRICO
El conocimiento
<p>El conocimiento, para los alumnos, es un elemento fundamental en sus vidas. Manifestaron su interés de manera contundente por el conocimiento, tanto el general como el específico que proporciona la FAD. Ello lleva a considerar que tienen conciencia de su importancia y que deben realizar procesos apropiados, experimentados y probados de aprendizaje para obtener los conocimientos que les son de inclinación, importancia e utilidad, es decir, significativos. Sin embargo, no se encontraron referencias sólidas que hablen, en la mayoría de ellos, de la práctica sistemática y autorreguladora del aprendizaje que les lleve al, o a los conocimientos deseados. El conocimiento podría quedar como un bien u objeto, en el terreno de lo imaginario, para ser adquirido como una referencia cultural y obligada de estatus y ubicación en el grupo social al que pertenecen; un “bien” accesorio y no de utilidad real. Un aspecto, quizá depositado en el deseo del Otro y transferido al alumno a partir del sistema social y sus mecanismos de enseñanza. El conocimiento así, puede ser considerado como una “posesión” y no una “forma” para adquirir conciencia, de sobrevivencia y de desarrollo del ser en plenitud. Los alumnos que manifestaron que, el conocimiento es fundamental en sus vidas y en la profesión, permiten asegurar que no ha quedado desdibujada, en esta discusión, la importancia del conocimiento profesionalizante.</p>
El aprendizaje
<p>Los alumnos manifestaron, de múltiples maneras, que está en sus intereses y prácticas escolares y cotidianas el aprendizaje. Le dieron importancia como parte de un proceso ineludible que dura toda la vida y que es necesario perfeccionar constantemente. Expresaron, que aprender les parece valioso y divertido; lo perciben como una forma de adquirir conocimientos básicos y elevados. Manifestaron, que aprenden con base en diversas técnicas, unas adquiridas en etapas anteriores a la FAD y las que, a través de sus docentes, les proporcionó durante su estancia. Sin embargo, a pesar del nivel licenciatura que cursan, la experiencia en el proceso de aprendizaje que supone su nivel, experiencia, edad y las TIC con que se cuenta hoy en día, un menor porcentaje de ellos expresó aprender de manera autónoma, prospectiva, crítica, razonada y organizada; es decir, autorregulada. Han dejado al docente y la FAD la responsabilidad en proporción importante del proceso o los procesos de aprendizaje. Las expresiones de aprendizaje autorregulado en este estudio exploratorio quedó en un reducido número de alumnos. El resto aprende con base en sus experiencias (menos efectivas por no ser reguladas) y las que les sean impuestas y sugeridas con base en la práctica del docente y la oferta de oportunidades que les proporcione la FAD, tales como cursos, conferencias, seminarios y eventos académicos y culturales en espacios propicios como bibliotecas, museos, teatros y salas de cine, entre muchos más. La reflexión y la práctica autorreguladora de los procesos de aprendizaje es importante en un número reducido de alumnos. La discusión al respecto quedará en la tesitura de saber por qué, el aprendizaje y sus procesos no son aspectos de mayor presencia en la vida académica y cotidiana de los alumnos.</p>

Continúa...

El alumno

Se reconocen en su papel como alumnos en plenitud, y con respecto a sus otros compañeros se identifican como pares; asimismo ubican su papel como alumnos de frente al docente, a la FAD y a la sociedad. Aceptan el rol del alumno pasivo, obediente, disciplinado y receptor. Manifestaron ser entendidos de sus responsabilidades y derechos; reconocen que son privilegiados frente las condiciones de sobrepoblación y desbordamiento de la matrícula escolar que genera que una buena parte de la población de jóvenes no tenga un lugar en la UNAM. Un buen número de ellos dijeron sentirse más identificados con la figura de estudiante, como personas matriculadas en una institución educativa pero, con comportamiento y actuar crítico y autónomo. En lo recogido en los instrumentos y entrevistas, se lee con frecuencia la figura presente del alumno como el actor responsable y consciente de su papel. Pocos de ellos aseguraron sentirse desubicados en su rol. No se encontraron referencias abundantes respecto al alumno universitario específico de la FAD, y alumno adulto responsable; más bien se leen, sus respuestas, como definiciones generales del ser alumno. En la práctica personal y, con base en lo compartido con otros docentes los alumnos, son percibidos, en el primer tramo de la licenciatura, como alumnos de nivel preparatoria; a los que se les debe indicar hasta cómo comportarse, cómo aprender y cómo asumir sus responsabilidades. Los alumnos de grados avanzados son percibidos de otra forma; son vistos más seguros de sí y de su actuación; con mayor autonomía y autocrítica.

La inteligencia

A este elemento sustancial del proceso cognitivo lo ubicaron como un factor privilegiado que les permite aprender y realizar cosas. Expresaron, en otros términos, el concepto de inteligencias múltiples donde manifiestan sentirse más cómodos, ágiles, competentes y con mayor facilidad y gusto para aprender unas cosas sobre otras. La ubican como parte de una habilidad o destreza mental que pueden adquirir y perfeccionar; asimismo la ven como una limitante para acceder a ciertos conocimientos o prácticas más complejas. Reconocen la inteligencia de los compañeros más brillantes, que dicen, no podrán alcanzar; conceden así mayor grado de inteligencia en los demás pero no ponen en palabras las limitaciones de la propia. Dicen ser inteligentes promedio; ninguno se ubicó como sobresaliente. De esta forma, la discusión sobre la inteligencia, se ubica como un concepto indefinido, por los alumnos, que actúa como posibilidad y restricción para los procesos de aprendizaje, así como autoridad, dominio y atribución general de su desempeño en la FAD.

El proceso

Mencionaron que el proceso es necesario para aprender, pero no definieron ni se ligaron a la categoría de proceso, en los términos teóricos absolutos o con suficiencia descriptiva como se esperaba; solamente ofrecieron definiciones en los márgenes formales. El proceso lo perciben como una forma o serie de pasos para aprender, y pocos de ellos describieron los más elementales que, en su lectura, se perciben desordenados. No se encontraron acuerdos o, por lo menos coincidencias suficientes en la definición de proceso para considerar que éste es una constante de desarrollo en los alumnos, Con seguridad aprenden de múltiples formas y procesos, pero no le tienen concedida la importancia a ello. Con los procesos que utilizan adquieren lo que les es suficiente y no han hecho crítica sobre el cómo aprenden. El proceso debió quedar expresado en términos de apropiación personal y autorreguladora. De esta forma, se puede asegurar que los alumnos de la FAD aprenden con procesos propios arraigados de antes; también hacen uso de los procesos impuestos por la FAD a través de sus docentes y con los nuevos que van estructurando en el ciclo escolar. Los procesos de aprendizaje se constituyen, por su gran diversidad, como un complejo objeto de estudio, que debe ser abordado para poder incidir y modificar positivamente a los procesos de enseñanza.

Las estrategias

Los alumnos, de manera general, confundieron lo que son actividades para el aprendizaje, con estrategias. No alcanzaron a definir e identificar a las estrategias de estudio como un conjunto de actividades ordenadas con un propósito bien definido, sin embargo, en sus expresiones se identifica que sí arman estrategias para aprender. Las estrategias que utilizan los alumnos en sus procesos de aprendizaje, expuestas para esta investigación, fueron variadas y se pudieron identificar y clasificar en tres espacios temporales; antes, durante y después de aprender. Sobresale el hecho de que las estrategias se construyen cuando trabajan en equipo, y poco cuando lo hacen de manera individual. Las estrategias como parte del proceso de aprendizaje en la FAD quedan en las operadas y socializadas en grupo, así como las sugeridas desde el currículo. La ausencia de estrategias individuales no permite suponer que todos los alumnos practiquen proceso de aprendizaje autorreguladores. Este es un faltante en la educación desde el nivel básico. La discusión se centra en comentar que, no puede haber diseño de estrategias para aprender si no hay consciencia y práctica en los procesos de aprendizaje. Las estrategias son el resultado de métodos de aprendizaje complejo. Si los alumnos no las aplican o las usan poco de forma individual, es posible asegurar que aprenden más con base en actividades que con estrategias.

Continúa...

**El aprendizaje es personal y una construcción compleja
(Jean Piaget, 1896-1980)**

Reconocen la importancia del aprendizaje como una responsabilidad personal. Se ubican de frente al conflicto cognitivo como una provocación para aprender, sin embargo, no se lo toman a pecho ni actúan en consecuencia cuando el estímulo provocador del aprendizaje no es de su interés o no está al alcance de sus habilidades cognitivas. Son conscientes que existen diversos grados de complejidad en los conocimientos, y que se deben adquirir de manera ordenada y sistemática para que un conocimiento permita el paso de otro y cobren arraigo (acomodación). Reconocen su papel, el papel del docente, el de la institución y la función de interacción e integración de todos para que se de el aprendizaje formal. Con base en lo anterior, se puede decir que, como alumnos de una institución educativa como la FAD, cumplen con lo necesario para asumir su rol desde esta perspectiva teórica. Aprenderán lo que sea necesario (y posible) para crecer como personas y profesionales socialmente útiles. La intención de Piaget en su propuesta queda satisfecha, y con seguridad la FAD seguirá formando hombres valiosos para la sociedad.

**El aprendizaje también tiene carácter social
(Lev Semynovich Vigotsky, 1896 – 1934)**

Del trabajo en equipo, los alumnos, expresaron que es una de las actividades escolares preferidas, no obstante, un numero menor dijo trabajar mejor de manera individual. Saben que el éxito del aprendizaje también reside en el trabajo en equipo, siempre y cuando sea un conjunto funcional y no solo emotivo o convencional. El valor que le dan a las dinámicas sociales y colectivas para educarse es sobresaliente, pues manifiestan también aprender de los demás. Las interacciones que establecen en grupo les permite no solo estudiar mejor a través de intercambios; también les posibilita establecer roles, reconocer habilidades y subsanar deficiencias. Asimismo atesoran las reciprocidades afectivas y las vivencias grupales a las que refieren como intensas, edificantes, divertidas y significativas. Uno de los hallazgos fue el que los alumnos, con el trabajo en equipo, también esconden sus debilidades sobre sus procesos de aprendizaje; disfrazan su falta de actuación e interés, y desvían su atención y energía hacia otros objetivos y propósitos de aprendizaje y, quizá lo más perjudicial, es que disfrazan sus incompetencias que pudiesen tener como alumnos de la FAD. La discusión en este apartado radica en considerar que, el trabajo en equipo, es una excelente opción autogestiva de aprendizaje, pero que todavía debe ser supervisada; pierde así autonomía suficiente para estar en el marco metacognitivo.

**El aprendizaje significativo
(David Paul Ausubel, 1918 - 2008)**

El aprendizaje significativo, como tal, tuvo una gran cantidad de menciones, donde los alumnos manifiestan sentirse más identificados y motivados cuando los procesos de aprendizaje están dirigidos a la adquisición de conocimientos que son de su interés y de utilidad. Asimismo dicen que los conocimientos apropiados, cuando son rentables, eficientes y fértiles, tanto para el trabajo como para la vida cotidiana, los aprovechan mejor y los valoran más. En esta parte del proceso de investigación se encontró que los alumnos hablan del aprendizaje (y conocimientos) significativos desde la esfera del sentido común, pues poco hicieron referencia sobre la complejidad de los procesos que se deben estructurar y aplicar para obtener aprendizajes significativos, tales como poseer o construir un andamiaje cognitivo profundo, tener conocimientos y procesos estables y generar las estrategias para que todo ello se ligue a sus intereses, valores y vivencias. El aprendizaje significativo se percibió más en la esfera del imaginario y de lo derivado de los discursos que toman de los docentes y de los contenidos de otras materias. Asimismo, es posible que solo hagan referencia, con base en alguna experiencia escolar que resultó impactante, y se acogen a ella para expresar lo importante que fue, y le dan el sentido de significativo, pero, en las estrategias de aprendizaje que manifestaron, no se pudieron identificar aquellas dirigidas a los aprendizajes significativos. Se sabe que algunos docentes implementan estrategias para la experiencia significativa y que es propósito de la FAD el lograrlo; por lo que, se discutirá, si el aspecto significativo es algo aspiracional que no puede ser considerado como una generalidad en la FAD.

Continúa...

Aprendizaje y memoria
(John Robert Anderson, 1947)

El concepto de memoria, fue referido de manera numerosa por los alumnos. A la memoria la ven como un recurso valioso, pero poco hablaron de la definición y del proceso formal que le corresponde. Se quedaron en descripciones tales como: obtener y guardar datos e imágenes, poco mencionaron sobre la memoria como un recurso para ubicarse en el tiempo y época; para poder concebir el mundo o, por lo menos, como una herramienta valiosa de sobrevivencia. Escasamente hablaron de los procesos de adquisición, almacenamiento y recuperación de la memoria. Se expresaron en términos muy generales sin mencionar estrategias o, al menos, actividades para llevarlos a cabo. Algo muy interesante que dijeron, eso sí de manera y frecuencia importantes, fue el aspecto de significación de lo memorizado, donde dan gran peso a memorizar, almacenar y recuperar aquello que les es significativo. De tal forma fue la repetición de esta mención, que se incorporó, como categoría (significación), al cuerpo teórico y reflexivo dedicado a este apartado, en el entendido de que lo memorizado, visto como significativo, es aquello que les es importante, útil y que da alguna manera está ligado a sus recuerdos más arraigados, emociones y sensaciones gratas y útiles. Se sabe de las posiciones educativas que hacen énfasis en que la enseñanza y el aprendizaje no tienen que ser memorísticos, sin embargo, el sentido que se le dio al término memoria fue en los parámetros de las exigencias que suponen los aprendizajes de una formación profesional. Así, la memoria se establece como una herramienta importante para sus estudios en la FAD, siempre y cuando sea significativa; pero dejan, una parte importante de ella, confinada a las TIC y a los apuntes que realizan en clase para recuperar, dicen, solo lo que les es significativo.

El deseo por aprender desde el psicoanálisis
(Sigmund Freud, 1856 – 1939 y Jaques Lacan, 1901 – 1981)

El deseo por estudiar una licenciatura está en el discurso de los alumnos. Este deseo fue compartido con los miembros de su familia, medio social y contexto en porcentajes lógicos, es decir, primero el deseo del mismo alumno, luego el de la familia (padres principalmente) y finalmente el del medio social. Destaca, que los alumnos expresaron categóricamente que siempre fue su deseo estudiar en la FAD (a pesar del deseo de sus padres, manifiesto en que estudiaran licenciaturas como las que ellos cursaron u otras, cualquiera, que no fuese en artes o diseño). También, los alumnos mencionaron su deseo de estudiar materias y temas, en específico, donde destacaron fotografía, cine, audiovisual, dibujo y pintura. Sin embargo, y a pesar de su tesón por ingresar a la FAD, el deseo, en muchos, se fue desvaneciendo y trajo consigo consecuencias como la falta de atención, aprovechamiento e interés; mismos que se reflejaron en mediocridad, reprobación y deserción. En lo dicho por ellos, ésta pérdida del deseo lo atribuyen a la decepción que les provocó la FAD por la medianía de sus docentes, la falta de infraestructura y equipo con que cuenta, y la situación real en el escenario social y económico que limita las oportunidades de trabajo y ofrece bajos ingresos en salarios y prestaciones. Asimismo, la decepción que provocó la pérdida del deseo se puede visualizar, y leer entre líneas, en sus relaciones sociales donde no prosperaron los objetivos y metas (imaginarias en muchos casos) de lograr parejas sentimentales o grupos de acompañamiento, afectivos y funcionales; situaciones que son lógicas, en el trato humano, pero que no son proyecto de la FAD, si bien, se experimentan en su territorio. Prácticamente ningún entrevistado habló de su pérdida de deseo ocasionado intrínsecamente, es decir, por causa de su propia confusión e insatisfacción inscritos en su historia de vida. Este desconocimiento y falta de reconocimiento de sí, los llevará a una vida más dinámica y cambiante, con menos estabilidad como lo exige el sistema escolarizado y la disciplina de estudio de las licenciaturas en la FAD. La autorregulación del aprendizaje no será posible si el deseo no es estable y dirigido en aprender, y en poder estar el tiempo suficiente en el espacio adecuado. Es muy posible que los desencuentros experimentados por los alumnos les exigirán una demanda, sin límite, de objetos de deseo que no están en el campo de conocimiento, las actividades, los propósitos y la comunidad de la FAD. Es discutible, si los alumnos que nos satisficieron totalmente, o perdieron su deseo por estudiar en la FAD, partirán en busca de otro deseo que depositarán en diversas personas, actividades e instituciones. Es posible que, al no tener el reconocimiento de su otro deseo y el valor para cambiar de escenario, permanezcan en la FAD con un sentido de frustración y elaboración de discursos, prácticas y actividades destructivas.

Continúa...

**El aprendizaje desde la perspectiva de la Gestalt
(Max Wertheimer, 1880 – 1943)**

Los procesos de aprendizaje, y los conocimientos mismos, fueron relatados por los alumnos como aspectos complejos que deben ir unidos. Manifestaron que el aprendizaje no puede ser un proceso aislado de otros factores y que los conocimientos deben estar acoplados y no aprenderse segmentados. Hay que decir que la concepción gestáltica la llevan como estudio en las materias de diseño, inscrito en categorías básicas que distinguen y/o fusionan la figura y el fondo en una unidad de percepción y comprensión de lo visual, por lo que, se piensa, que no les costó trabajo llevar este concepto al terreno de los procesos de aprendizaje. Manifestaron, aprender de manera articulada donde reúnen concepciones diversas con ejercicios y prácticas. Mencionaron que aprender no solo les permite adquirir conocimientos especializados, además, les deja la posibilidad de percibir el mundo como una totalidad de interacciones que funcionan unidas, es decir, ampliar su concepción del lugar y tiempo en el que viven. Sin embargo cuando se les preguntó sobre actividades de aprendizaje desde esta perspectiva, poco pudieron aportar. El aprendizaje gestáltico, orientado hacia la educación universitaria, es una concepción esencial que no pudo detectarse completamente como práctica de aprendizaje en los instrumentos aplicados. No se apreció, en su totalidad, la perspectiva autorreguladora en el terreno de la gestalt, pero, al estar en el discurso, no es complicado entender que de alguna manera lo toman en cuenta y llevan al terreno de la práctica. En otra etapa de investigación se podrá considerar estudiar este fenómeno educativo.

**Teoría de las representaciones sociales y aprendizaje
(Serge Moscovici, 1921)**

No fue difícil observar que los alumnos de la FAD rápidamente establecen grupos de acompañamiento. Sin embargo, en este primer proceso de pesquisas no se detectó que esos grupos fuesen los suficientemente estables como para generar representaciones sociales. Si bien los alumnos le dieron un peso importante a sus relaciones grupales, y manifestaron encontrar identidad y su lugar de actuación (rol) en el grupo, no se puede hablar de grupos operativos y funcionales en términos educativos solamente; además son grupos afectivos, sentimentales y emocionales, donde establecen importantes intercambios que les permiten generar actividades y ambientes de trabajo; amistad, representación y defensa ante los otros. Si bien expresaron que estos grupos son equipos de trabajo únicamente, y que la decisión de apuntarse en ellos fue con propósitos de aprendizaje, lo observado es contradictorio pues más bien, se constató, que eligen su pertenencia y permanencia con base en términos de amistad y de afecto; esto es un aspecto de la realidad que contraviene el imaginario de que los alumnos trabajan en equipos operativos y efectivos de estudio únicamente. Las actividades en la FAD las realizan, en gran porcentaje (80%), en conjuntos de alumnos reducidos que se integran al grupo de aula al que pertenecen por inscripción, por lo que se puede decir que aprenden y se desempeñan con base en reciprocidades generadas entre sus miembros; una situación que puede ser considerada como parte de la vida cotidiana escolar, que en muchos casos trasciende las fronteras de la facultad y del tiempo escolar. La organización de los grupos operativos es principalmente con base en las indicaciones didácticas (forma de trabajo) dadas por los docentes en las diversas materias, sin embargo, la estructura del grupo real es decidida (casi independiente) por los alumnos. Por ello, las formas de autorregulación de los procesos de aprendizaje se puede decir que son establecidas y socialmente compartidas en el grupo pequeño y reflejadas en el grupo de aula y, luego a la propia institución. La FAD como gran conjunto académico tiene una representación social sólida, construida por siglos, que le permite una actuación y reedificación constante, y que las representaciones sociales sí están arraigadas en el núcleo de la representación "FAD- UNAM". Esta situación, con toda seguridad, influye y repercute en la actuación de los pequeños grupos de alumnos, a pesar de que se encontró que funcionan con gran peso derivado de las relaciones afectivas y fraternas; quizá, es discutible, si ello sea la representación social en este nivel.

Continúa...

Aprendizaje Situado y Enseñanza Situada
(Jean Lave, Etienne Wegner 1952 y Frida Díaz Barriga 1955)

Sobre el aprendizaje situado, se encontraron numerosas referencias hechas por los alumnos, y es comprensible pues, de alguna manera, abarca aspectos de los otros fundamentos teóricos tratados. Aceptaron que el aprendizaje es un proceso inteligente, complejo, individual y en equipo; que debe ser significativo y respaldado por una visión integradora y el ejercicio de la memoria; que se basa en equipos de representación y debe ser deseado. De esta manera se asumen las expresiones dadas al aspecto situado, además, se encontró que los alumnos manifestaron que los procesos de aprendizaje y los conocimientos obtenidos que están ligados a sus intereses, vida cotidiana y funcional, les son más interesantes de adquirir, y cuando ello sucede, estos procesos y conocimientos permanecen con ellos más tiempo, convirtiéndose en saberes valiosos que hacen sentido en su vida académica y cotidiana. Los alumnos de audiovisual tuvieron más respuestas en la tesitura del aprendizaje situado, quizá por ser del grupo de entrevistados con mayor edad, experiencia, trato, y en cursos y semestres avanzados, donde llevan proyectos y prácticas extramuros más apegadas a la realidad. La enseñanza situada es uno de los aspectos proyectados en los planes de estudio actuales en la FAD, ello implica la generación de ambientes de aprendizaje y escenarios educativos novedosos y originales de frente a los que ahora se tienen; asimismo exigirá de los docentes la actualización en estrategias didácticas y comportamientos profesionales en este marco de acción educativa. La autorregulación, desde esta perspectiva, parece cobrar dimensión de realidad pues los alumnos, al expresar trabajar en equipo y en proyectos ligados a sus intereses, dicen aprender, de manera progresiva y perfectible más contenidos y de mejor forma. El aprendizaje autorregulado está con mayor presencia en esta dimensión teórica.

La autorregulación

Los modos de aprendizaje, con base en una perspectiva compleja, expresados abundantemente por los alumnos pueden considerarse procesos cognitivos que son reunidos con procesos personales, sociales, afectivos, motores e institucionales. Respecto a ellos, dijeron los alumnos, que practican con base en una actitud crítica, reflexiva y activa para modificarlos a su capacidades y conveniencia. De esta forma, se puede decir que los alumnos de la FAD (principalmente los de semestres superiores) van más allá de la influencia del docente en su forma de enseñar, y trabajan más con la propia manera de aprender. El saber qué hacer, es un saber procedimental sobre su aprendizaje que ponen en acción cuando lo necesitan; es un proceso donde manifiestan poner a trabajar sus cualidades mentales, dirigidas a un comportamiento inteligente que les posibilite mirar cómo aprenden y cambiar lo que no les gusta o funciona. Manifiestan aprender todo el tiempo de forma cooperativa madura, comparativa, analítica, consciente de fortalezas y debilidades, evaluatoria, resolutive, significativa y metodológica. Se puede decir así, que es posible hablar de autorregulación en los alumnos como la forma grupal y personalizada que signa su proceso de aprendizaje, y que abarca las estrategias de cognición y acción; un aprender a aprender de forma independiente que, de ser así, usarán a lo largo de toda la vida. Así, la autorregulación está presente de manera contundente en el discurso. Para aceptar esta conclusión de forma categórica hace falta observar su práctica y valorar que así es. Se necesitan realizar otras diligencias que estudien el actuar y no solo el decir de los alumnos. La expresión categórica de la autorregulación, en esta etapa exploratoria, permite decir que los alumnos son poseedores del discurso y que ello les permite un grado de saber sobre la forma de aprender.

Continúa...

La metacognición

Este aspecto categórico engloba las otras “metas” contenidas en el apartado teórico de la investigación. Desde esta perspectiva teórica los alumnos de la FAD manifestaron que realizan acciones (no hablaron de un proceso formal o metodológico) en el marco de la metacognición tales como:

- Poner en actividad los sentidos.
- Visualizar los pasos mentales que deben hacer para aprender.
- Intentar transformar la información sensible en palabras.
- Acopiar información parcializada, como dato o datos significativos, con suficiente fuerza para ser considerados como insumo de aprendizaje.
- Llevar a cabo procesos de:
 - Identificación y apropiación.
 - Codificación, interpretación y análisis.
 - Reconocimiento y memoria.
 - Recuperación y reflexión.
 - Apropiación.
 - Expresión.
 - Elaboración de discursos.
 - Valoración
 - Evaluación en la medida de técnicas y procesos vistos en clase.

En sus testimonios, también manifestaron que no dan importancia suficiente a la cognición (fase mental) en el proceso de aprendizaje (el proceso de aprendizaje considerado como un aspecto de conocimiento o forma de conocer). Dicen también, que en ocasiones, no logran concebir los propósitos de la cognición (como acto de conocimiento y como problema de conocimiento). Manifiestan que se les complica operar las acciones, técnicas y herramientas de la cognición. No logran tampoco identificar y desarrollar, en buen nivel, las facultades y habilidades que se requieren, como alumno cognoscente, por lo que no conocen si el proceso cognitivo cumplió con su propósito. Es posible decir que ello ocurre porque el objeto de conocimiento (contenidos), no fueron (no han sido, ni siguen siendo) sometidos a una valoración que atienda el interés por conocer del alumno, y que el objeto de conocimiento sea cognosciblemente posible por él. En los fundamentos teóricos se ubicó el alumno y al alumno como un ser capaz de procesar (cognición) información compleja para reorientar su conducta, pero hubo cierto rechazo, quizá por que la categoría de conducta no está bien comprendida y por tanto no es aceptada totalmente – “no vengo a educarme, vengo a aprender”-). La visión, en esta investigación, sobre el alumno, asume que es capaz de estudiar las características y procesos de aprendizaje del objeto o fenómeno a conocer, pero, si no lo logra total o medianamente, es posible que no fue planteado por él; o tampoco haya sido planteado por la FAD el proceso como un problema de conocimiento viable de abordar y atender exitosamente. De igual forma, no se apreció el aspecto metacognitivo porque los alumnos no manifestaron ser capaces de calcular los riesgos y las posibilidades de relación con el objeto de conocimiento, por lo que no expresaron el cómo definir las acciones, estrategias o método. El resultado obtenido en las otras categorías teóricas permite decir que, la metacognición (nivel de comprensión de lo que es conocer y cómo se conoce) sí esta presente en los alumnos de la FAD, pero en menor proporción de lo deseable para el nivel licenciatura. Esta falta de visión prospectiva – metacognitiva que pone en riesgo el procesos de aprendizaje y, por ende, la obtención del conocimiento valioso, podría ser consecuencia, tanto de la forma con la que han aprendido, y siguen aprendiendo, así como con la forma de plantear el aprendizaje por parte de la FAD. Los términos expuestos por los alumnos no fueron suficientemente precisos ni bastos para aceptar, en el marco de las conclusiones de la presente investigación, que son alumnos que trabajan de manera metacognitiva en su totalidad (por lo menos en lo que respecta a tener consciencia de lo que sucede cuando se opera la cognición). Aprenden, y saben que aprenden, pero la reflexión del cómo sucede no ha sido foco principal de atención en todos ellos. Seguirá en discusión, si el aprender en términos de metacognición, en los alumnos, es una forma de conocimiento de alto rango y conciencia sobre los procesos totales involucrados que se llevan a cabo en el aprendizaje. La categoría metacognitiva es un proceso formal que debe seguir reglas con base en el diseño de su propia metodología, aspecto que desgraciadamente no está planteado en la visión de la FAD.

Continúa...

La metacomprensión

El alumno puede identificar que sabe, qué sabe, y sabe qué hacer con lo que sabe. Los alumnos de la FAD manifestaron saber qué hacer con sus conocimientos, en la mayoría de los casos, siempre y cuando su saber sea producto de un proceso de aprendizaje de elaboración propio apoyado en sus habilidades e interés auténtico, es decir, cuando el aprendizaje tiene orientación significativa. Los alumnos dijeron que comprenden los temas vistos en clase cuando son accesibles a sus recursos y capacidades mentales; cuando están ligados a sus intereses y vivencias; cuando pueden elaborar interpretaciones coherentes que les permitan expresar y explicar lo que saben de buena manera (correcta) a los demás; cuando pueden realizar ejercicios de visualización y prácticas en torno a ello, y son capaces de evaluar y juzgar todo el proceso de aprendizaje, para asegurar que el conocimiento adquirido fue comprendido. Asimismo, manifestaron ser conscientes de que, para comprender, tienen que asistir a clase y atender, leer, memorizar, realizar apuntes, crear y hacer ejercicios de razonamiento. Le dieron peso importante a la comprensión cuando el conocimiento lo expresan con sus propias palabras y cuando enseñan a los otros, incluidos a los niños. Llevan la metacomprensión con base e intensidad suficientes pero, al exponerla y limitarla a sus capacidades y, haber declarado que no sienten culpa por no aprender lo suficiente por que es muy difícil el tema o que no es de su interés, ponen en tela de juicio a la metacomprensión alcanzada y necesaria para este nivel de estudios. La metacomprensión queda a la media del estudiante sobresaliente y comprometido, el alumno promedio estará en los márgenes de la metacomprensión.

La metaatención

Los alumnos manifiestan atender cuando el estímulo de aprendizaje (que llama a la atención) captura su interés, ya sea por asociación exitosa con lo que saben, o por captar que no saben, es decir, desconocimiento. Para mantener la atención deben saber los propósitos, objetivos y metas (atender para qué). Dijeron que la atención es un proceso mental que les permite focalizarse y concentrarse en sus procesos de aprendizaje, y dejar de lado otros estímulos o tentaciones. Ven la atención como parte de su aprendizaje, siempre y cuando los estímulos provocadores de la atención tengan que ver con sus intereses y estén relacionados con conocimientos, sensaciones, emociones, datos y experiencias almacenadas. Al depender su atención de lo anterior la ubican como: el foco (la esencia que les provoca atender (el tema)), el actor (quién o el qué está provocando el estímulo (el docente)), el tiempo (periodo que dura el estímulo (hora de la clase)), el campo (el escenario donde sucede el estímulo (el salón de clase)), la novedad (lo desconocido contenido en el estímulo (lo ajeno a su experiencia y que está en su interés)). Hablaron sobre la atención que les dedican sus compañeros, docentes y la FAD, y hacen recíproca la acción de atender. Dicen que atienden también por curiosidad y diversión, en oposición a lo manifestado antes. De esta forma la metaatención es un aspecto relevante pero sometido a su esencia; quedan afuera los estímulos (procesos y conocimientos) que pudiesen ser fundamentales para las licenciaturas pero que no están en su horizonte y habilidades. Atienden de manera suficiente y dejan afuera lo que no les interesa.

La metaobservación

El ejercicio de la observación fue declarado como proceso fundamental por los alumnos. Reconocen a la observación como una práctica esencial y capacidad de fijar la energía (atención) al estímulo (objeto) para obtener conocimiento y disfrute estético. Ven a la observación como herramienta para aprender fenómenos y ubicar circunstancias, por lo que consideran algunas técnicas de observación tales como saber el propósito, ubicar fondo y figura, diferenciar las características como la forma y el color, y registrar (dibujar, fotografiar, escribir, describir o escribir) lo observado. Son capaces de llevar a cabo la observación de manera directa y a través de diversos aparatos (cámara fotográfica y de video). Aceptan, que no siempre son capaces de describir objetivamente lo observado, además, de no poder, en todos los casos, realizar críticas profesionales y de manera sistemática sobre lo observado. No lograron, todos los casos, ubicar a la observación como proceso formal del aprendizaje y de la investigación. Por ello, si se considera a la metaobservación como un proceso lógico del pensamiento, y la capacidad de identificar y asumir los propósitos de la observación, así como de las cualidades del objeto o fenómeno observado; además de establecer discursos formales y críticos fundados en diseños de estrategias metodológicas pertinentes para llevarla a cabo, con eficiencia y eficiencia, se puede decir que no hay, ejercicio absoluto de la metaobservación, en muchos de ellos. Si bien expresaron que observar era esencial en su licenciatura, no llevan a cabo la observación de manera profunda y rigurosa en los términos formales (para la creación de conocimiento), pero, sí ejercitan y se documentan sobre la forma de observar; son excelentes observadores ya que es una práctica usual en muchas de sus materias.

Continúa...

La metamemoria

La memoria es una categoría con menciones numerosas en esta investigación. Los alumnos aludieron a la memoria como un proceso de conocimiento, y como aspecto funcional para los procesos de aprendizaje. Aceptaron que es para adquirir, almacenar y recuperar información a través de la capacidad para acumular, organizar, retener y recordar. Reconocieron a la memoria como facultad, potencial y función cognitiva que sirve para retener y permitir acceder y procesar la información, conocimientos, sensaciones y emociones. Le dieron importancia y validez a los datos memorizados, y hablaron de la permanencia, arraigo y de la resistencia y facilidad al olvido. Destacaron a la memoria como un registro de hechos, valores y creencias asociados y entrelazados que permiten el arraigo en los grupos sociales, a través de la repetición de relatos y prácticas. A la memoria le dan utilidad para atender problemas (salir del paso) y les facilita demostrar conocimientos y realizar discursos por medio de técnicas de asociación. El hacer anotaciones de las clases y de las lecturas realizadas, trazar cuadros y apuntar en sus cuadernos, fotografiar con sus laptop, iPad, tablet, smartphone y computadoras, fueron las únicas técnicas de memorización descritas. El repaso de lo almacenado lo hacen cuando es necesario, sin embargo reconocieron que, a menudo, pierden mucha información valiosa que confiaron a sus dispositivos digitales. Se reconocieron como personas de memoria frágil, que registran mucho para no olvidar (en sus equipos digitales) y que poco consultan de lo registrado; dejan a sus equipos electrónicos la custodia del dato (incluso del dato almacenado en imágenes (fotografías)). Algo que se detectó, es que los alumnos hacen referencia de manera importante a la significación de la información y del conocimiento como condición para ser almacenados, retenidos y recuperados, es decir, memorizados; lamentablemente no especificaron cómo es que le dan significado a lo memorizado. Al no existir en sus testimonios, con absoluta categoría, las técnicas que llevan a cabo para memorizar, así como el relato de lo importante que es hacerlo, se puede decir que no están completamente en la tesitura de la metamemoria.

La metalectura

Los alumnos respondieron, que leen con suficiencia, pero los menos manifestaron un gusto superior o preferencia por esta actividad cognitiva. Expresaron que algunas lecturas, cuando les son difíciles y otras francamente incomprensibles, solicitan la guía del profesor; y cuando no obtienen apoyo generalmente abandonan el texto. Asimismo, la mayoría de las lecturas que realizan son las referidas en el programa o las recomendadas por sus maestros, pero no siempre saben a qué conocimiento los van a conducir; en contraposición a ello, leen muchos tutoriales. Asimismo, los textos que ellos eligen son de su completo agrado e interés, y gozan con esta actividad pues obtienen entretenimiento y saben que hacerlo les permitirá encontrar datos, información, generar conocimientos y ganar diversión. La mayoría de los alumnos saben distinguir qué deben leer para atender o resolver un problema de conocimiento u operativo; se dicen capaces de comprender lo leído e, incluso, darle sentido. Leen todo el tiempo que necesitan y aprovechan los momentos (no obstante menos propicios como el transporte público) para leer. Otros dijeron que buscan los lugares adecuados como la biblioteca y que también construyen los ambientes propicios en su casa, sin embargo solo se aplican en leer el tiempo indispensable para adquirir argumentos. También reconocieron, que leen muchas cosas de poca importancia donde pierden su tiempo (correos, whatsapp, chat, Facebook y otros). Identifican rápidamente el grado de complejidad de la lectura, y pueden juzgarla y debatir, en términos propios, para acordar o discrepar con los contenidos y con la opinión de los compañeros; pero lo hacen como una actividad posterior a la lectura y con poca frecuencia y formalidad. Les es posible hacer análisis, interpretaciones y relaciones con el mismo texto revisado en otro tiempo y/o con textos de otras lecturas, de donde obtienen comprensión y conocimiento profundo cuando logran la crítica fundada, el análisis interpretativo y la experiencia de los metadatos. Son conscientes que la lectura es referente fundamental para la comprensión, pero no precisaron si tienen conciencia plena de los procesos mentales que intervienen cuando leen. No fueron explícitos sobre las estrategias lectoras, pero manifestaron realizar actividades antes, durante y después de leer, es decir, el cómo y para qué leer; evaluar lo leído y decidir acciones posteriores como, acceder al contexto, repetir, afinar técnicas, acudir a diccionarios, a la opinión de un especialista que lo guíe o al debate de ideas. Los textos que más disfrutaron son los que les permiten remitirse a otros ámbitos y contextos como novelas épicas, de ciencia ficción y comics. Se puede decir que los alumnos de la FAD son metalectores en los textos de su interés (cuando coinciden con los sugeridos en la FAD es excelente), y que la lectura es una de las formas principales con las que obtiene conocimiento. Sin embargo, a juicio de sus docentes, los alumnos no tienen el hábito de leer y manifiestan poca aceptación cuando son textos de tipo teórico denso o histórico.

Continúa...

La metaescritura

En este aspecto los alumnos manifestaron escribir poco; piensan que escribir es tomar notas. No ven en la escritura, que debe ser considerada como la “meta” de las “metas”, uno de los procesos intelectuales más complejos en torno al aprendizaje, en donde lo escrito tiene como propósito comunicar con claridad y eficacia las ideas que pensó, los saberes que debatió, la descripción de lo que observó y el conocimiento que logró. Los aspectos relevantes de la metaescritura, como su función simbólica de lo expresado en signos, están en el entendido de los alumnos, por lo que son capaces de transmitir también valores e imágenes en forma coherente y lógica con base en los fundamentos gramaticales. Los alumnos dijeron comprender que, si bien la escritura tiene diversos propósitos como comunicar, persuadir, argumentar, relatar, guardar memoria, dejar testimonio y responder; también tiene su éxito cuando se resuelve de manera óptica o gráfica, esto es, que la escritura tendrá un aspecto visual que conlleva una gran cultura de la forma, tanto en el diseño de la letra como en la organización del texto como lienzo, esta aportación ha sido gracias a sus conocimientos en el área editorial; de hecho, dicen, es una contribución del diseño y las artes a la escritura y por ende a lectura. Muchas de las cosas que “deben tomar nota”, lo hacen fotografiando el pizarrón o a través de la grabación, pero no escriben. A pesar de lo expresado en positivo, también reconocen que el ejercicio de la escritura se les dificulta, no tienen mucha experiencia en redactar, de manera formal, ensayos, artículos o investigaciones. La prueba de ello es el trabajo, que describen los exalumnos, les cuesta escribir sus protocolos y tesis. En términos de metaescritura, los alumnos escriben con el rigor y profundidad suficientes sus ideas, pero no siempre es acorde al nivel deseable de la licenciatura; los que lo hacen generan textos correctos, claros, legibles, fiables y útiles a sus propósitos. El ejercicio de la escritura nunca será suficiente, pues crece, en rigor, con el conocimiento y la experiencia adquiridos.

La metaignorancia

Los alumnos se declararon ignorantes, pero ignorantes temporales en lo que van aprendiendo lo que desconocen; algunos de ellos no ven a la ignorancia como un flagelo o estigma, al contrario, la sustentan como una oportunidad de crecimiento. Hacen del término ignorancia un aspecto indefinido, transitorio, relativo y positivo que les motiva y permite adquirir nuevos conocimientos y diversas prácticas. No se manifestaron totalmente inermes ante su ignorancia, y dijeron experimentar felicidad cuando identifican los conocimientos adquiridos, así como el saber que, obtienen estatus y poder sobre los compañeros que permanecen ignorantes en ese tema. Sí establecen diferencias sobre los conocimientos, el contexto, el tiempo, el lugar y la forma con que aprendieron y que les permite reconocer que son menos ignorantes. Reconocen también que poseen saberes de su agrado, pero que no pueden compartir fácilmente por falta de nivel o interés frente a sus compañeros y docentes (los consideran ignorantes). Prefieren mantenerse en el lugar del ignorante a esforzarse por adquirir conocimientos que no son de su agrado, utilidad e interés. Logran no aceptar el prejuicio de “ignorantes” que se adjudica a las personas desaseadas, de mala conducta, pobreza y comportamientos antisociales. Ven a la ignorancia como una arma del poder sobre la población, por ello dicen establecer una lucha (en el discurso), contra de ella. Se podría decir que los alumnos tienen conciencia y dominio sobre la propia ignorancia, porque al no tener claros los límites de su estado de conocimiento (no saber qué tanto se ignora realmente porque el universo de conocimiento es prácticamente infinito), se desempeñan con base en su estado actual y orgullosos de lo que saben y no en términos de lo que ignoran. Por lo pronto, los alumnos de la FAD participantes en esta investigación saben que no saben y luchan contra su ilusión de saber (espejismo de saber). No son ignorantes de su propia ignorancia y tienen comprensión y experimentan la sensación de no haber entendido algo al final de un proceso de aprendizaje. Cuestionan el por qué no aprenden lo necesario, y critican al sistema educativo que no les facilita y apoya para abandonar los estadios de ignorancia, por lo que ubican su posición deficitaria ante el conocimiento. Se pudieron identificar en sus discursos y acciones que toman cuando saben que no aprenden lo necesario o lo deseable, y que saben también de sus capacidades y disposición que poseen para atacar y obtener un mejor lugar de frente a la ignorancia (por lo menos en el discurso). La minoría de los alumnos permanecen en un sitio de comodidad (mediocridad); no tienen dominio total sobre su ignorancia, permanecen en la ilusión de saber lo suficiente y necesario. En general se puede decir que están en el terreno de la metaignorancia.

Continúa...

**La andragogía
Educación de adultos**

La primera conclusión es que, si la FAD está orientada a la educación de los jóvenes adultos, por medio de técnicas de enseñanza que se consideran específicas para personas que cursan una licenciatura, deben estar a la vista en el currículo y en la práctica cotidiana. Debiese existir un protocolo o manual de orientación básica en la enseñanza de los adultos. Por lo que es pertinente decir que, las características que signan la enseñanza para los universitarios en la FAD no están escritas; y la libertad de cátedra, los ambientes escolares tan variados, las características curriculares de cada licenciatura, las instalaciones e insumos, entre mil cosas más, darán forma a la enseñanza (y al aprendizaje); lo real es que, se parte del supuesto que los alumnos universitarios de la FAD poseen el dominio de estrategias fundamentales para llevar a cabo procesos escolares de alto nivel de complejidad, además de asumir el deseo, la convicción y la responsabilidad de aprender; poseer la claridad en sus propósitos y saber de la utilidad de sus estudios, es decir, estar determinados y ser autorreguladores con mayor seguridad y autonomía sobre sus procesos de apropiación. Los alumnos coinciden con los fundamentos de la enseñanza de adultos, en especial, en el rango de la responsabilidad (ellos son los actores principales en su educación); la independencia (el alumno debe ser autogestor de sus aprendizajes apoyado en sus habilidades, propósitos, discurso e interés y con base en las TIC), y la crítica (la FAD tiene serias carencias respecto a la actualización de profesores, la falta de recursos y la operación de sus planes de estudio). Expresaron (los de semestres superiores) ser capaces de trabajar en equipo con objetividad, tolerancia, claridad y efectividad. Tienen conciencia del tiempo dedicado al estudio, y van más allá de la FAD al dirigir su energía al aprendizaje autónomo y significativo apoyado en proyectos más apegados a lo real. Aprenden no solo conocimientos y prácticas profesionalizantes; también se interesan por formarse integralmente con valores y visiones incluyentes. Digamos, que son aprendices con mayor madurez, experiencia y conciencia de su responsabilidad. Se muestran interesados (y algunos ya tiene trabajo avanzado) para participar en talleres y laboratorios de carácter interdisciplinario. Por lo que manifiestan estar más relacionados con la actuación del estudiante crítico, autónomo y activo, sobre la figura del alumno pasivo, disciplinado y receptor. Así, manifiestan que trabajan en la definición de persona y profesional que desean ser; consideran sus experiencias como algo valioso, tienen disposición para trabajar en equipos operativos, son responsables de sus roles, ven en el conocimiento la solución de problemas específicos, no solo de estudio sino también para las cosas de la vida y de trabajo. Aprecian los conocimientos adquiridos a los que les dan valor por ser significativos y para largo plazo. Han aprendido a aprender. Lo anterior entra un tanto en contradicción (con los alumnos encuestados de los semestres iniciales), al no encontrar en su discurso, contundencia al nombrar los procesos de aprendizaje en esta tesitura; ello es lógico, hasta cierto punto. por ser alumnos de recién ingreso.

Elaboración: Lauro Garfias Campos ©



CONCLUSIONES

DESCRIPCIÓN FORMAL DEL PROCESO DE EXPLORACIÓN

La investigación se realizó con base en la tradición de la metodología cualitativa que fue comprendida y aceptada como un

“conjunto de técnicas interpretativas que tratan de describir, decodificar y traducir un fenómeno que ocurre de forma más o menos natural en el mundo social y están más orientadas hacia el significado del fenómeno en cuestión que hacia su frecuencia o cuantificación”.(Navas, Ma. J., Fidalgo, A., 2012: 52).

Se generó un proceso de observación profunda del escenario escolar de manera sistemática con grupos de alumnos y también de forma individual. Se procedió a recoger datos que permitieron la aproximación a la realidad por medio de observaciones, realizadas por diversos medios y técnicas para identificar y explicar objeto de estudio. Con los datos obtenidos se generó una primer orden de ideas o fundamentos para analizar los resultados y permitir descubrir de manera lógica, aclaradora y progresiva que permitieron afianzar las relaciones descubiertas entre los actores, su pensamiento, los principios teóricos y las reflexiones. Así se confirmó la problemática y se generó el supuesto hipotético y los objetivos; el método deductivo fue el que surcó el trabajo para poder precisar los datos y contrastarlos, posteriormente, “con la realidad a través de un proceso lógico-deductivo” (Bisquerra,2009:29). Al ser una investigación de corte educativo, pura y básica, se apoyó en diversos enfoques metodológicos, procedimientos e instrumentos para lograr un trabajo empírico acorde a la naturaleza de los fenómenos de aprendizaje descritos por los alumnos, objeto de estudio.

Además se apuntaló con algunos aspectos del método cuantitativo aplicados a los porcentajes numéricos para obtener diferenciales simples, derivados de los cuestionarios, pues persiguió obtener información para su análisis, con base en un enfoque interpretativo pero apoyado en indicios de evidencia sustentada en proporciones de opiniones similares y disímiles. No tuvo como propósito establecer contenidos generales

sino realizar una exploración y aproximación a la actuación de los alumnos orientada al aprendizaje en el escenario específico de la FAD.

Ya que la “complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables [...] Desde esta perspectiva interpretativa, se priorizan unos conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan, de manera directa, a los receptores de la investigación” (Bizquerra, 2009:25).

“Captar las acciones con sentido subjetivo [...] (y) las conexiones de las acciones humanas [...] preguntarse por qué las personas actúan así y no de otra manera y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y la reproducción de las acciones” (Piña, 2002:29-30).

(Con) “la intención de lograr una mejor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje, de las condiciones en que puede llevarse a cabo con mayor eficacia [...] descubrir principios [...] vinculados con la naturaleza, la eficacia, la conducción del aprendizaje, aunque también se abordan problemas relacionados con diferentes situaciones educativas” (Moreno, M.G., 1987:29).

Con base en este principio de investigación es que se generó el propósito de buscar información sobre el sentido, los significados y prácticas otorgados, por los actores alumnos, a los procesos de aprendizaje actuados en su realidad, el propósito fue apoyar la interpretación y exposición del investigador; mirar, desde una perspectiva crítica pero con la intención de ser aportativa, con el afán de realizar una exploración de utilidad y acercarlo a futuras indagaciones pertinentes; se tiene la claridad de que las conclusiones obtenidas no están orientadas a generalizaciones, “aceptando siempre un nivel de probabilidad de error” (Bizquerra, 2009:37), además de que todo “sistema educativo obedece y se sustenta en uno o en varios principios filosóficos y actúa en función de la idea que se tenga sobre el hombre” (Valero, J.M., 2000:16).

El sentido de trabajar con base en la metodología de investigación educativa fue acceder a las herramientas que proporciona, como el estudio exploratorio realizado que permitió la observación de los actores y la realización de una descripción (aproximación) de la realidad que los alude en cuanto a su forma de aprender. Con ello se pudo obtener precisión de la problemática, la construcción de un supuesto hipotético y conclusiones que permitan sustentar estudios posteriores. El supuesto hipotético que se expuso así en el primer apartado de esta investigación es:

“Con base en una aproximación de corte exploratorio se podrá identificar si los alumnos de las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM autorregulan su forma de aprender y, si es el caso, perfilar otros procesos para saber cómo lo hacen. A partir de ello será posible, en nuevos espacios de investigación, realizar diagnósticos, generar reflexiones y diseñar estrategias didácticas para potenciar el aprendizaje metacognitivo que lleve a resignificar el papel de los alumnos, actores principales del fundamental proceso educativo”.

Este supuesto ofrece entonces la posibilidad de observar y “comprender la realidad educativa para trasformarla, acentuando la practicidad el conocimiento pedagógico como criterio de valor máximo, en aras de la resolución de los problemas inmediatos y la mejora del sistema educativo. Su principal objetivo es proporcionar datos críticos que permitan garantizar que las decisiones que se tomen aseguran la obtención de mejores resultados educativos” (Bisquerra,2009:36).

Con lo anterior se construyó la problematización y estableció un sucinto marco histórico y contextual, acompañados de una breve reflexión que permitió sugerir la forma en que se reservó el aprendizaje en las distintas etapas de la FAD, pues toda investigación tiene sentido y significado en el tiempo y lugar que observa, sin omitir la atención de los procesos colectivos actuales, para estudiar, con fundamento en el pensamiento ideográfico, la postura individual que cada informante de calidad manifestó para conocer su concepción sobre el aprendizaje y saber la forma en que lo autorregula.

Las experiencias recogidas fueron tomadas en cuenta como únicas y valiosas que reflejan la situación escolar que viven como real, por ello la interacción simbólica permitió indagar “qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras y cómo interactúan unos con otros [...] para construir lo que los participantes (alumnos a través del lenguaje) ven como su realidad” (Rodríguez,1999:48). Desde este enfoque, la investigación tiene un carácter *idiográfico* que se caracteriza por estudiar lo particular e individual sin pretender establecer leyes generales. Aquí se aplicó el estudio con las características de la metodología *cualitativa de la educación*, cuyo énfasis está puesto en la profundidad y comprensión de los fenómenos.

Estos fenómenos correspondieron en su momento a la realidad emanada de la vida cotidiana escolar donde se construyen los significados y prácticas que los actores le asignaron al conocimiento a través de procesos de aprendizaje, procesos practicados por ellos pero que cobran dimensión de realidad cuando se actúan en el espacio formal, físico y, por qué no, imaginario y aspiracional representado y atribuido a la FAD; procesos que son asumidos desde la individualidad, y desde la colectividad cuando hicieron referencia a los trabajos en equipo. Se incluyó el enfoque de la fenomenología pues la idea fue “rescatar las reacciones, emociones, sentimientos, impulsos, valores, actitudes, percepciones, sensaciones” (Bisquerra,1988:59), expresadas por los actores en torno a la cognición y a las estrategias y prácticas regulatorias realizadas para el aprendizaje.

Asimismo se realizó un rastreo teórico en el marco de las principales ideas pedagógicas e histórica coincidentes en el devenir de la FAD, para validar datos, a través de la documentación, los antecedentes y el contexto. La indagación bibliográfica permitió establecer los fundamentos y construir el marco teórico sobre el conocimiento, el aprendizaje y la metacognición. Por otro lado, se practicó, de manera sistemática y durante todo el tiempo que se prolongó la investigación, el trabajo de campo para estar en contacto directo con los actores en su escenario. El estudio es de sujeto único, pues se orientó a un grupo de estudiantes alumnos que cursan materias con principios comunes de origen, estéticos, expresivos y capacidad comunicante y, a la vez, dispares por su elaboración técnica e instrumentos tecnológicos (fotografía, dibujo y audiovisual), de las cuales se fijaron concordancias y discrepancias para obtener una dimensión más amplia del aprendizaje específico que se supone para alumnos de la FAD. A través de

este enfoque se observó a los actores para identificar su discurso expresado en el escenario escolar, en ambientes externos, pasados y en su vida cotidiana ligada al aprendizaje donde se supone la construcción de las prácticas enlazadas a la metacognición.

Se trabajó en el diseño de herramientas e instrumentos de indagación, y su cuidado proceso de aplicación, para identificar las formas identitarias y su conexión con las técnicas de edificación del conocimiento para poder observar, posteriormente en otro espacio y proyecto, su influencia en los procesos de enseñanza. Las técnicas específicas utilizadas fueron: la indagación bibliográfica y documental; el estudio exploratorio con base en la observación y descripción; el diseño en cuatro tiempos de indagación profunda con aplicación de instrumentos de aproximación tales como: cuestionarios estructurados y entrevistas temáticas y abiertas. Técnicas de observación detallada en su registro que permitieron en la recogida de datos con la transcripción lineal y adaptación comprensible y así encontrar el diferencial semántico y numérico simple, y los incidentes críticos como elementos constitutivos del concepto, guías de análisis, interpretación y conclusiones. Con la investigación se logró identificar, en buena parte, imaginarios y representaciones sociales del aprendizaje que permitió mayor comprensión del asunto y compartir supuestos surgidos de una misma perspectiva metodológica.

La metodología cualitativa permitió la observación participante del investigador, la triangulación en los instrumentos de captura y aprovechar aspectos de la etnometodología en la cosecha e interpretación de datos. Con el trabajo metodológico se buscó el rigor y sistematicidad, sin omitir la riqueza de los diálogos y expresiones de los actores que, como elementos fundamentales de interpretación, incidieron en el decurso de la investigación, por lo que se considera una construcción paulatina que respetó las diversas etapas y aproximaciones al objeto de estudio. Con base en los fundamentos teóricos que permitieron generar los ítems de los instrumentos, se pudieron ubicar las expresiones de los alumnos en cada uno de ellos. Así surgió un apartado de categorización, como enunciados valiosos, que permitieron, a partir del orden obtenido, contrastarlos y obtener diferenciales y constantes en ellos para ser consideradas en número como una referencia constante y válida para ser interpretada. Todo ello bajo la estructura de la investigación educativa con el principio exploratorio que implica el trabajo deductivo como proceso formal. Es una investigación de corte cualitativo por la naturaleza de los datos, pero fue orientada a la aproximación de conclusiones; descriptiva con base en las variables observadas e hipotética por su dimensión cronológica y objetivos. Es correlacional por el enfoque, explorativa por la forma de aproximación y bibliográfica por las fuentes que le sustentan.

La investigación fue de campo por el lugar de observación *in situ* y de escenario controlado; transversal por el tiempo, es decir, por su extensión de desarrollo en la secuencialidad de observación y aplicación de instrumentos. Es de sujeto único, como se mencionó, por la población que abarcó; opinático por su situación no probabilística, aunque, se aclara, existen datos estadísticos básicos que permitieron elementos de interpretación y, complementar conclusiones pero, también se tomó en cuenta el aspecto aleatorio simple por la suposición de probabilidad de relaciones que llevaron a aspectos de deducción, cruce de datos, comparación de cuadros y suposiciones compartidas de los instrumentos, mismos que se consideraron como una licencia del investigador dada su experiencia en el escenario y que llevó a desarrollar parte de las conclusiones.

Como se aprecia en la investigación se utilizaron diversas concepciones complementarias para el desarrollo de los procesos de construcción e interpretación. Es una investigación incluyente que, en pos de resultados, permitió conjuntar métodos y he-

ramientas tanto de los modelos educativos como los concernientes a las artes y el diseño; ello hizo de este ejercicio una propuesta de tipo multidisciplinario.

“la investigación educativa recorre el amplio marco de la extensión del fenómeno educativo. Todo ello nos lleva a aceptar diversas aproximaciones sobre “lo educativo” a través de métodos alternativos [...] Justifica un pluralismo metodológico que bien desarrollado, permite combinar datos, procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad y requerimientos de cada contexto objeto de estudio” (Bisquerra, 2009: 40).

Para concluir se puede decir que se empleó una metodología de corte y aproximación científica, propias de las ciencias sociales, pues abarcó principios de investigación formal y “el enfoque específico que el investigador dé a su estudio”

(De Zubiría, 2011:76-77). Finalmente, se dirá que se trabajó el cuerpo de la investigación, en cada etapa de aproximación, con la realización de tablas y cuadros concentradores. Estos representan lo sustancioso informativo, pues recogen la síntesis de las aportaciones y se acompañan de comentarios y conclusiones parciales y finales realizadas, con base en la metodología descrita, no solo de manera reflexiva y minuciosa sino orientadas a conclusiones. Cada cuadro es un elemento que puede permitir reflexiones autónomas de estudio pero que puede ser ligado a los demás para obtener el panorama completo.

Se puede concluir que, efectivamente, existe inquietud por la naturaleza y los procesos de aprendizaje, para precisar, sobre el cómo es que aprenden los alumnos. Ello supone un problema digno de ser atendido. También se observó que, a pesar de lo anterior, los docentes, los alumnos y la misma FAD no han tomado cartas al respecto. Lo que se aprecia en el discurso expresado sobre el tema es una estructura emanada de la cotidianidad experimentada en la práctica docente. Un “saber” acostumbrado e intuitivo sobre los procesos de aprendizaje. Es en consecuencia un vacío en el campo de conocimiento que debe mirar la FAD y su comunidad desde una perspectiva formal educativa. Por lo anterior se confirmó la problemática objeto de estudio.

De esta forma, en su momento, se pudieron identificar algunos procesos de autorregulación que realizan los alumnos, en reducido número, de sus aprendizajes con base en la concepción que la FAD ha ideado sobre ellos como seres humanos íntegros. Lo anterior permitirá, en otro tiempo de investigación y trabajo, aproximar nuevas hipótesis y en lo posible un modelo de aprendizaje propicio para la comunidad, con base en la pregunta central que versa en torno al conocimiento y el cómo es apropiado, con fundamento en la perspectiva formal, experiencial y subjetiva de los actores, es decir, la forma en que aprenden realmente. Los resultados obtenidos son satisfactorios y permitirán iniciar diagnósticos, reflexiones y herramientas conceptuales que autoricen aproximaciones sobre la forma en que aprenden los alumnos para que, en otro espacio de trabajo, se puedan diseñar materiales orientados al aprendizaje metacognitivo e independiente, con estrategias situadas, propio de las Artes Visuales y el Diseño y Comunicación Visual en la FAD.



DESCRIPCIÓN PERSONAL

EL CRECIMIENTO DEL INVESTIGADOR

Los procesos de investigación son sin lugar a dudas resultado de largas etapas vividas y experiencias acumuladas que instan a la necesidad de buscar explicaciones y, a su vez de explicar. Explicar para explicarse son un círculo virtuoso que pone en relieve la vida personal del investigador, la cual esta rodeada de muchas influencias y conjeturas, que a lo largo de los ciclos de la vida se han arraigado con fuerza. No sería descabellado pensar que el grado y la perspectiva con que se involucra el investigador con el universo del conocimiento formal epistemológico está relacionado con la naturaleza de sus vivencias, habilidades y sus más caros intereses; es posible que en este discurrir de vida se jueguen subjetividades

y “ trayectorias distintas, en experiencias distintas, cuya dificultad para entrar en contacto gnoseológico, es muchas veces externa como externa también la diferenciación de los tipos de experiencias de los seres humanos [...] esto no se reduce a un problema puramente conceptual, sino sobre todo práctico, es decir, afectivo, emocional, actitudinal [...] (un) conflicto con su identidad y su manera de vivir en la medida que se abra a comprender identidades y maneras de vivir que resultan contrapuestas a la suya. Es lógico ”. (Muruetta,2004:11).

Puedo decir que toda investigación formal a pesar de que esté ligada a una problemática social, educativa en este caso, estará signada por la personalidad del que la lleva a cabo. Esto enriquece enormemente la creación del conocimiento entorno al problema, ya que la perspectiva del investigador mejora el enfoque y diversifican la metodología. Será así un acto creativo constructivo y original sobre la forma en que se aborda la investigación educativa, insisto, desde los propios actores, y no solo desde la mirada de los que están atrás del escritorio, cuya fuerza argumentativa permea la práctica escolar sin considerar la experiencia de sus actores principales.

Inicié la observación de los actores y el escenario de manera comprometida y profunda con registro sistemático de actividades. Intentaba recuperar los recuerdos que signaron, tanto mi estancia como alumno de la FAD (antes ENAP), así como los primeros años de actividad como docente. La razón era comparar si lo que estaba hacien-

do frente al grupo era un remedo de lo que viví como alumno para poder hacer una valoración ante la constante que, rumor lacerante, flota en el ambiente y que dice “el maestro enseña como aprendió”. Esta parte me permitió el reconocimiento, reconciliación y recuperación empática de lo valioso de mi trabajo, así como el tender puentes estables con los otros actores y el escenario. Así pude rescatar el aspecto vocacional como docente y decidir abrazar de forma crítica este aspecto, tanto de mi propia actuación como la de la comunidad con la que llevo prácticamente treinta y cinco años de relaciones.

La forma en que establecí la comunicación fue diferente a cómo lo hacía en el cotidiano, esto fue novedoso porque resultó más directa y enriquecedora pues se logró una mejor relación y confianza. Con ello pude reflexionar sobre las vivencias personales para identificar los intereses posibles que se pudiesen reflejar en la investigación, para poder separar lo real de la subjetividad vivencial, todo con el propósito de actuar con la mayor objetividad posible si decidía ligarme a este proceso investigativo de preguntas, respuestas y explicaciones. Esta parte motivacional y enriquecedora permitió tomar con ímpetu el reto pues resignifiqué la responsabilidad que debo tener un docente, más allá de la práctica en el salón de clase. Con las reflexiones obtenidas generé un primer instrumento de aproximación con seguridad de que, si bien poseía atribuciones emanadas de la perspectiva personal, también guardaba las expectativas y opiniones de la comunidad asociadas a la experiencia profesional. De esta forma se visualizó y decidió por trabajar con base en la metodología de la investigación educativa

“Al elegir una metodología de investigación el investigador está involucrándose con una determinada manera de concebir lo que es relevante investigar, no solamente el tema sino el aspecto o ángulo, el tipo de datos que se pretenden, y con base en ello elige o diseña las técnicas e instrumentos para extraer información, la manera de relacionar y presentar los datos y, por supuesto, sobre esas bases llegará a determinado tipo de conclusiones [...] captar aquellos aspectos que son considerados relevantes por lo autores en que se sustentan las investigaciones. [...] el investigador elegirá aquel enfoque construido en otras latitudes que más se acerque a su propia perspectiva, es decir, que encuadre con su personal trayectoria de vida”.

(Mueureta,2009:11).

Con base en los principios de está, se diseñó y aplicó un cuestionario con preguntas abiertas para los docentes versadas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con las respuestas se realizaron las primeras pesquisas con deliberaciones, preguntas de investigación central y periféricas, objetivos y aproximaciones hipotéticas que ubicaron un detonante o problema multifactorial en torno a la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma se entendió que todos estamos involucrados en la problemática. Por lo que se acotó el sentido de todo este trabajo para ubicarlo con precisión en la esfera de la educación asociada a la FAD como factor de estudio. Se redactó y presentó el trabajo ante las autoridades correspondientes y el cuerpo de tutores para su autorización como proyecto de investigación doctoral, pues comprendí que no solo bastaría con peinar el ambiente y recoger comentarios; habría que ir más allá y buscar el sentido común en las respuestas para referirlas a marcos teóricos que le diesen sentido para comprender y obtener la posibilidad de explicar.

Aceptado el proyecto realicé el trámite de incorporación al doctorado sin dejar de pensar, y actuar en consecuencia, sobre la responsabilidad que ello significaba. Procedí a ratificar la problemática con un segundo instrumento (cuestionario) para orientar el objeto de estudio en su construcción. Lo apliqué a docentes y a grupos cerrados de alumnos y al azar. Después de su análisis experimenté la necesidad de reorientar y concretar la problemática para establecer el método que me permitiese responder las preguntas de investigación y abonar al supuesto hipotético. Esta etapa de construcción la consideré como fundamental ya que normaría los siguientes años de mi trabajo profesional y, con toda seguridad, como fue, generaría un cambio positivo tanto en la vida personal como en la profesional que se ha visto también reflejada en provecho de mis alumnos, tutelos y, con toda posibilidad, en un futuro en la misma FAD.

El siguiente momento fue de intensa búsqueda documental para exponer el contexto, tarea que significó un encuentro con mis raíces, como mexicano, diseñador, docente y universitario. Esta reflexión histórica implicó no solo ver el pasado, sino comprender cosas que están presentes en el ambiente pero omitidas de conocimiento formal, tanto de la historia pasada de la FAD como de la contemporánea. El marco teórico, por su parte, significó un encuentro con la propia ignorancia. De ahí los afanes por embeberse de lecturas sin muchas veces alcanzar a comprender el significado total, ya que abrevé en aspectos teóricos metodológicos, si no desconocidos, si de tal complejidad que fue necesario recurrir con asesores expertos para abordados con la suficiencia y el respeto necesario, pues eran ineludibles. Este marco teórico surgió no solo de la generalidad de la problemática (porque encontré que la enseñanza y el aprendizaje son problemas bastante más comunes de lo que se espera). Los insumos de las primeras pesquisas permitieron perfilar las necesidades teóricas para darles un sitio y poder referirlos, agruparlos, categorizarlos, analizarlos y explicarlos.

Sin embargo, fue un proceso que se prolongó durante toda la investigación pues comprendí que es tan vasto el universo del conocimiento que, prácticamente todo estaba ligado, de una forma u otra, a la investigación que realizaba. El esfuerzo de acotar la teoría solamente fue posible gracias a las indicaciones que les doy a mis tutelos de hacerlo, así se predica con el ejemplo y se vive realmente la compleja acotación teórica en aras de lo necesario, versus lo seductor que provoca saber más. De esta forma la investigación se conformó como un proceso de enseñanza - aprendizaje – enseñanza al ser compartido con tutelos de maestría y doctorado, además de los alumnos de licenciatura. Un trabajo enriquecedor que se puede considerar de tipo interdisciplinario pues contiene principios, nociones, categorías y metodologías de diversas ciencias y disciplinas como la filosofía, la pedagogía, la sociología y, por supuesto, de las correspondientes a las licenciaturas de la FAD.

Establecidos los marcos contextual y teórico diseñé un siguiente instrumento (cuestionario versión extensa) que incluyó en su esencia los fundamentos teóricos de la metacognición con base en la propuesta de diez principios teóricos de la educación para encauzar los ítems de los cuestionarios orientados a la obtención de conclusiones que apuntasen hacia la búsqueda de supuesto hipotético. El proceso de interpretación de datos, en cada cuestionario, fue tarea ardua, afortunadamente cuento con experiencia previa basada en mi trabajo de investigación de maestría.

Decidí trabajar con un siguiente instrumento (cuestionario versión sintética) que se aplicó a grupos de control de semestres iniciales, intermedios y finales; a grupos cerrados y al azar. Este cuestionario surgió del trabajo en un mini taller donde participaron generosamente los docentes de tres colegios: fotografía, dibujo y audiovisual

con base en los fundamentos metacognitivos. Este cuestionario fue una versión de solo diez ítems, suficiente para ratificar las conclusiones obtenidas anteriormente y dar espacio a una última etapa de recogida de datos: la entrevista a profundidad.

El total de cuestionarios aplicados, analizados e interpretados fue de 350, un número significativo que se logró gracias al apoyo de alumnos aplicadores a los que previamente preparé. La experiencia que obtuve de esta etapa fue el saber que los docentes y los alumnos de la FAD están interesados en su práctica educativa, son desprendidos y generosos para participar y se muestran preocupados por lo que sucede en la FAD, todo ello me confirmaba cada vez más en mi intención por explicarme y explicar este asunto del aprendizaje. Una visión diferente que tenía sobre algunos docentes y alumnos donde lo que imperaba, según yo, era una especie de apatía y abandono de su práctica.

En cada etapa se realizó el acopio y síntesis de los datos para su interpretación y reflexión correspondiente; ello permitió obtener la materia para realizar los resultados parciales y finales. No omitiré decir que consideré incluir en los cuadros resultantes, de cada instrumento, comentarios acompañados de reflexiones. Por lo que cada uno de estos trabajos pueden leerse como conclusivos que reflejan lo sustancial de cada etapa de la investigación. Es decir, los hallazgos en cada instrumento permitieron construir paulatinamente esquemas que representaron, de una u otra manera, la forma de aprender en los alumnos. Estos resultados se reunieron con las categorías del marco teórico metacognitivo y de los postulados de Piaget, Vigotski, Ausubel, Freud, Lacan, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Frida Díaz Barriga, para encontrar su espacio de diálogo, coincidencias y diferencias; un puente entre la teoría y lo expresado por los alumnos sobre el aprendizaje. La comparación de los aportes en cada etapa de indagación me permitieron concretar categorías. Ello se puede considerar un ensamble entre la teoría y la realidad erigida por los actores en la FAD.

Los resultados de los avances se dieron a conocer en diversos eventos académicos, en simposios y congresos como fue requerido por las autoridades del posgrado. De esta forma, puedo ahora decir que los alumnos construyen sus aprendizajes basados en las estrategias que adquirieron en etapas anteriores a la licenciatura y con algunas muy específicas adquiridas en la FAD. Sin embargo, desde la perspectiva metacognitiva, las conclusiones apuntan a que los aspectos de autorregulación no son la constante y solamente se encuentran de manera manifiesta en reducidos grupos de alumnos. Por lo que decidí seguir trabajando en esta línea con base en la propuesta de algunas acciones y líneas de investigación.

Sobre la investigación diré que estuvo basada en la metodología educativa expresada en las fases correspondientes a la construcción del objeto de estudio, con la exploración de diversas teorías y aplicación de instrumentos que arrojaron datos valiosos para analizar, interpretar y alcanzar conclusiones aportativas. Lo obtenido son una serie de aproximaciones que representan material fundamental como insumos abiertos a la reflexión y el debate pertinente que lleven al diseño de materiales útiles para el aprendizaje y la enseñanza metacognitiva coadyuvantes para el aprendizaje autónomo en el marco de los proyectos situados.



LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SUGERIDAS

- Una visión prospectiva
- Investigaciones cuyo objeto de estudio sea el aprendizaje en los alumnos de la FAD.
- Diseño, proposición y operación de talleres para los docentes de la FAD con el propósito de estudiar el aprendizaje.
- Estudios de las prácticas de aprendizaje de los alumnos con base en la perspectiva de los docentes y directivos de la FAD en equipos incluyentes de trabajo.
- Diseño de materias para la licenciatura y el posgrado cuyo propósito sea la formación de alumnos cuyo interés sea la docencia.
- Fortalecimiento del campo de conocimiento en Docencia para las Artes y el Diseño.
- Diagnóstico sobre las investigaciones realizadas o en proceso cuyos autores sean los académicos de la FAD y que versen sobre el proceso educativo.
- Investigaciones para aproximar un modelo de aprendizaje para estudiantes de artes y diseño.
- Diseño de materiales didácticos dirigidos al aprendizaje metacognitivo y autónomo en alumnos de la FAD.
- Estudios interdisciplinarios donde converjan la pedagogía, psicología y sociología de la educación, con los principios teórico-prácticos de las artes y el diseño, con el propósito de aproximar, y en lo posible, construir y sustentar una teoría educativa propia del área de las artes y el diseño.



PROPUESTAS COMPROMISO DE ACCIÓN

- Realizar diagnósticos, a partir de este estudio explorativo y con base en el trabajo de equipo colaborativo, que permitan obtener insumos de trabajo para aproximar el tipo de aprendizaje metacognitivo especial en la FAD.
- Generar materiales didácticos orientados a docentes y alumnos para apoyar los procesos de aprendizaje – enseñanza.
- Diseñar estrategias didácticas para enseñar a aprender.
- Proponer materias en el posgrado con contenidos educativos.
- Establecer estrategias de intervención en los alumnos de los semestres iniciales para potenciar el aprendizaje metacognitivo y autónomo.



Atentamente
MTRO. LAURO GARFIAS CAMPOS

FUENTES Y REFERENCIAS

Abric, J.C. (2004). Prácticas sociales, representaciones. En Abric J. C. (compilador): Prácticas sociales y representaciones sociales. México: Ediciones Coyoacán.

Aebli, H. (2008). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. España: Narcea.

Aguirre, J. (1984). conferencias del Bicentenario de la fundación de la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura. La docencia de la arquitectura en México. Tomás García Salgado, compilador. México: UNAM.

Alcaraz V.M. y Bouzas, A. (1998). Las aportaciones mexicanas a la Psicología. México: UNAM.

Almazán, G. (2006). Autorregulación del aprendizaje en adultos que acuden al INEA. Tesis. México: UNAM.

Alvarado, Ma. de L. (1984). La Escuela Nacional de Altos Estudios, sus orígenes. México: Memoria del primer encuentro de Historia sobre la Universidad. México.

Arteaga, A. (1994). Las artes visuales: El muralismo y la escultura urbana. En: Metrópoli cultural. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Universidad Iberoamericana y Departamento del Distrito Federal.

Arnold, R. (2004). Pedagogía de la formación de adultos. Montevideo: Cinterfor.

Azuela, E. [et al] (1994). La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo. México: UAM.

Báez, E. (2009). Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes (Antigua Academia de San Carlos) 1781- 1910. México: UNAM.

Barros, C. y Buenrostro, M. (1996). Visa cotidiana ciudad de México, 1850/1910. México: Fondo de Cultura Económica y UNAM.

Blanch, R. M. (1982). Representaciones sociales. Pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación. Boletín de Avespo. Vol I.

Beltrán, J. y Bueno, J. A. (1995). Psicología de la educación. Barcelona: Marcombo.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos aires: Amorrortu.

Benítez, F. (1988). El libro de los desastres. México: Biblioteca Era.

----- (1984). Historia de la Ciudad de México: México. Salvat. Tomos: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII y IX.

----- (1983). La ruta de Hernán Cortés. México: Fondo de Cultura Económica.

Berrios, G. y Hodges, J. (2003). Trastornos de la memoria en la práctica psiquiátrica. Barcelona: Masson S.A.

Bruner, J. (1997). LA educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Bicceci, M., Ducoing Watty, y Escudero, O. Compiladoras. (1999). Psicoanálisis y educación. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.

Bisquerra, R. (2000). Metodología de la investigación Educativa. España: La Muralla.

Blández, J. (2000). Programación de unidades didácticas según Ambientes de Aprendizaje. España: INDE.

Blanquel, E. (1981). Historia Mínima de la Ciudad de México. México: El Colegio de México.

Borrego, C. (1987). (coord.). Cultura audiovisual, cultura escolar. N° 41. España: Investigación en la Escuela.

Bruner, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea.

Burón, J. (2002). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Recursos e instrumentos psico – pedagógicos. España: Mensajero.

----- (1991). Metacognición, aprendizaje escolar y “cosmética” e “ilusión” de saber. España: Educadores.

Camarero, J. (2004). Metaliteratura. Estructuras formales literarias. España: Anthropos.

Camps, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Santa Fe Argentina: Homo Sapiens.

Canda, F. (2002). Diccionario en pedagogía y psicología. España: Cultural S.A.

Carrasco, José (1997). Hacia una enseñanza eficaz. España: RIALP.

----- (2004). Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. España: RIALP.

Cavanaugh, J. C. (1982). Metamemory: A critical examination. Child Development.

Colina, A. y Osorio, R. (2004). Agentes de la investigación educativa en México. México. Plaza y Valdés. CESU. UNAM.

Cosío, D. (1981). Historia Mínima de México. México: El Colegio de México.

Dávalos, L. (2006). 10 macro estrategias para aprender siempre. México: Progreso.

Delval, Juan. (2008). El desarrollo humano. España: Siglo XXI.

Díaz Barriga, Ángel. (1994). Currículum y evaluación escolar. Argentina: Rei.

Díaz Barriga, Frida. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.

Díaz, J. M. (1989). Metamemoria y estrategias mnémicas en escolares. Infancia y aprendizaje. Santa Cruz de Tenerife. Universidad de La Laguna.

Didriksson, Axel. (1998). Escenarios de la educación superior al 2005. La educación básica en México y el futuro de la educación Superior. México: CESU. UNAM. México.

De Zubirán, J. y Ramírez, A. (2011). ¿Cómo investigar en educación? Bogotá: Magisterio Editorial.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México. UNESCO.

Doelker, C. (1982). La realidad manipulada. Radio, televisión, cine, prensa. Punto y Línea. Barcelona: Gustavo Gili.

Domínguez, A. (2004). Métodos globalizadores, reflexiones sobre técnicas y sus aplicaciones. México: Progreso.

Efland, A. (2003). La educación en el arte post- moderno. España. Paidós.

Ehrlich, P. (1998). Escenarios de la educación superior en México. México: CESU – UNAM.

Elliot, J. (1990). La investigación - acción en la educación. Madrid: Morata.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M.C. (comp.). La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. México: Paidós.

Escanero, J. (2008). La metacognición, un camino para el éxito. II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la Información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. España.

Escudero, T. (2006). Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes. Madrid: La Muralla.

Engels, F. (1981). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Moscú: Progreso.

Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general. Col. Humanidades. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla.

Escoriza, J. (2003). Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora. Barcelona: Ediciones Universitarias.

----- (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención. Barcelona: Ediciones Universitaria.

Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Piados.

Farr, Robert. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovici S. (editor) Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología y problemas sociales. Barcelona: Piados.

Ferrater, J. (1994). Diccionario de Filosofía. Barcelona: Ariel Referencia.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) "Enfoques de la enseñanza". Educación. Agenda. Educativa. Argentina: Amorrortu.

Flores, C. (2006). Conmemoración Académica del Centenario del nacimiento de Jean Piaget. España: Morina.

Gallegos, R. (1999). Educación Holista. México: Pax.

García, Dora. (2002). Taller de lectura y redacción: un enfoque hacia el razonamiento no verbal. México: Limusa.

Garfias, L. (2007). Representaciones Sociales sobre la Investigación de los docentes de la Carrera de Diseño y Comunicación Visual de la ENAP – UNAM. Tesis de maestría. México. CESE.

Garibay, R. (1990). Breve historia de la Academia de San Carlos y de la Escuela Nacional de Artes Plásticas. México: UNAM.

Gerber, D. (1981). El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico. Cuadernos de formación docente. Num. 15. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán. México: UNAM.

Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). Psicología y vida. México: Pearson.

Gilly, (1986). Psicología de la educación. En Moscovici S. (editor). Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología y problemas sociales. Barcelona: Piados.

González, L. (1981). Historia mínima de México. México: El Colegio de México.

González, M. (1990). La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas. Foro Local. México: CESU – UNAM.

González, J. Criado, J.M. (1995). Psicología de la educación para una enseñanza práctica. Madrid: CCS.

González, V. (2003). Estrategia de Enseñanza y aprendizaje Pedagogía Dinámica. México: Editorial Pax México.

Gual, E. (1980). Los Grandes Maestros de la Pintura Universal. Milán: Fabbri S.A.

Guisán, S. (1995). Diccionario Enciclopédico. España: Océano.

Hans, A. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. España: Narcea.

Hiernaux, J. y Lindón, A. (2006). Tratado de geografía humana. México: UAM-I.

Hernández, A. (1984). Conferencias del Bicentenario de la Fundación de la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura. Reflexiones de la Práxis. Diseño y Sociedad. Tomás garcía Salgado, recopilador. México: UNAM.

Hernández, Y., Serpas, Y. y Carrascal, N. (2011). Competencia Textual y Emocional desde la Escritura Holística. Montería-Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.

Hernández, P. (1991). Psicología y enseñanza de estudio. Madrid: Pirámide.

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

Hessen, J. (2003). Teoría del conocimiento. México: Tomo.

Hornestein, L. (2013). Las encrucijadas actuales del psicoanálisis. México. Fondo de Cultura Económica.

Ibáñez, T. (1994). Psicología social construccionista. México: UAG.

- Jaspars, A. (1986). Teoría de la atribución. En Moscovici S. (editor). Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología y problemas sociales. Barcelona: Piados.
- Jorba, J. Sanmartí, N. (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua: propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lacouture, F. (1983). Obras Maestras de la Pintura. La pintura en los museos de México. Vol II. México: Planeta.
- Latapí, P. (1998). Tiempo educativo mexicano V. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. Cambridge University Press. New York.
- Librado Luna, D. (2008). La Academia de San Carlos en el movimiento estudiantil del 68. México. UNAM.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici S. (editor): Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Barcelona: Piados.
- La Casa, P. y Herranz, P. (1995). Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales. Secretaría General Técnica. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- León. E. (1999). Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. México: Anthropos UNAM.
- León-Dusset, J. (2000). Observables de la prácticas docentes, una propuesta para su análisis crítico. México: UAM.
- Luhmann, Niklass y otros. (1996). Glosario sobre la teoría social de Luhmann. México: UIA.
- Marshall, Mc L. (2002). La Aldea Global: Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. México: Gedisa.
- Matín, E. Solé, I. (2004). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, César. Palacios, J. (comps.). Desarrollo psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Martín Molero, F. (1991). El método: su teoría y su práctica. Madrid: Dickinson.

Martínez, M. del C. (2004). Orientación a un mercado. Un modelo desde la perspectiva de aprendizaje. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez, V.M. (2004). Fundamentos teóricos para el proceso del diseño de un proyecto de investigación. México: Plaza y Valdés.

Marzano, R. (1997). Dimensiones del aprendizaje. México: ITESO.

Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Argentina: Aique.

Molina Bogantes, Z. (1997). Elementos del planteamiento Didáctico. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia.

Monteagudo, A. y Escames, A. (s/f). Colección Álbum de oro de América. México: American Book And Printing Co. S.A.

Moreno, M. (1983). Aprendizaje y desarrollo intelectual: bases sobre una teoría de la generalización. México: Gedisa.

Moscovici, S. (1986). De la ciencia al sentido común. Psicología social II. Barcelona: Piados. Barcelona.

Mugny y Papastamou. (1985). Los estilos de comportamiento y su representación social. En Moscovici S. (editor): Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Barcelona: Piados.

Murrueta, M.E. (2004). Alternativas metodológicas para la investigación educativa. México: Ampasi- CESE.

Myriam, E. (2005). Principios y técnicas de educación de adultos. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. 4ª reimpresión.

Park, D. y Schwrz, N. (2002). Envejecimiento cognitivo. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Peredo, M. A. (2007). Lectura informativa, entretenimiento escolar y metacognición. México: Universidad de Guadalajara.

Peronard, M. (1997). Estrategias de lectura para la comprensión de textos. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Perrenoud, F. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Piña, J, M. (2002). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas. México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés.

----- (1998). La interpretación cotidiana de la vida escolar. México: CESU-UNAM.

Pressley, M., Borkowski, J y O'sullivan, j. (1987). Cognitive strategies: Good Strategy users coordinate metacognitin an knowledge. En R. Vasta (ed). En Burón, J. (2002) Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Recursos e instrumentos psico – pedagógicos. España: Mensajero.

Puigross, A. y Gómez, M. (s/f). Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.

Raths, L.E. (1994). Cómo enseñar a pensar. Buenos Aires: Paidós.

Requena, D. y Sainz, P. (2009). Didáctica de la educación infantil. España: Edítex.

Reyes, A. (1983). Visión de Anáhuac. Lecturas Mexicanas N° 14. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricard, A. (1982). Diseño ¿por qué? Barcelona: Gustavo Gili.

Rimé, B. (1986). Lenguaje y comunicación. En Moscovici S. (editor) Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología y problemas sociales. Barcelona: Piados.

Rodríguez de Rivera, J. Blanch, A. (editor) (2000). Luces y sombras de la globalización. España: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

Rodríguez, G. y otros. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe.

Rodríguez, F. (1995). Psicología diferencial. Lecturas para una disciplina. España: Universidad de Oviedo.

Rodríguez, J. (2000). Técnicas de la modificación de la conducta. Aplicación a la psicopatología infanto - juvenil y a la educación Especial. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rockwell, E. (1999). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. Sección de obras de educación y pedagogía. México: FCE.

Rojas, J.M. (2006). Gestión educativa en la sociedad del conocimiento. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. México: CESU – UNAM.

Sacristán, G. (1999). El alumno como invención. España: Ediciones Morata.

Sadurní, M. (2002). El desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona, España: UOC.

Saenz, M. L. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. Madrid: Narcea.

Sánchez, S. (2001). Diccionario de las ciencias de la educación. México: Santillana.

Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: McGraw-Hill.

Sarukán, J. (1993). Tres décadas de expresión plástica. Museo Universitario de Ciencias y Arte. México: UNAM.

Sagástegui, D. (2004). Una Apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Revista electrónica Sinéctica N° 24. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Oriente.

Sierra Bravo, R. (1986). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid: Paraninfo.

Sierra, F. (coord.) y otros (2008). Teoría crítica y comunicación. Lectura y fundamentos para el análisis. España: Visión Libros.

Suaquet, A. (2006). Gestión y conocimiento en organizaciones que aprenden. México: Thomson.

- Súarez, R. (2007). La educación. México: Trillas.
- Sternberg, R. Grigorenko, E. (2002). Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial del aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
- Thagard, P. (2008). La mente. Introducción a las ciencias cognitivas. Madrid: Katz Editores.
- Titone, R. (1981). Psicodidáctica. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo. En Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.
- Tovar de Teresa, G. (1991). La Ciudad de los Palacios: crónica de un patrimonio perdido. México: Espejo de Obsidiana.
- Tobón, R. (2000). Estrategias comunicativas en la educación. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tuffanelli, L. (2010). Comprender: ¿qué es? ¿cómo funciona?. España: Narcea.
- Valadés, C. (1984). Sentido y alcances de la Historia de la Universidad. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Memoria del primer encuentro de Historia sobre la Universidad. México: CESU - UNAM.
- Varela, M y otros. (2005). La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina. México: Panamericana.
- Vázquez, R. (2004). Representaciones sociales: una manera de investigar la realidad escolar. En Murrueta, M.E. Alternativas metodológicas para la investigación educativa. México: Ampasi- CESE.
- Villegas, G. (2002). La Universidad de Justo Sierra y la revolución. Memoria del primer encuentro de Historia sobre la Universidad. México: UNAM.
- Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. Universidad de Ohio. México: Pearson Educación.
- Yuni, José y Urban, Claudio (2005) Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones. Córdoba: Brujas.

OTRAS FUENTES

Reglamento del Personal Académico de la UNAM.

UNOMASUNO del 2 de agosto de 1979.

Planes y Programas de Estudio de la ENAP.

Documentos del Consejos Académicos en el área de las Humanidades y las Artes.

Oficios y circulares giradas por las administraciones de la ENAP.

Revista PROCESO N° 1492 del 5 de junio de 2005.

Gacetas UNAM. 3712.



ANEXOS

*Cuando los alumnos hablan de aprendizaje,
hablan de quejas sobre lo que no están
aprendiendo, no hay crítica del por qué no
aprenden ni reflexión del papel que
desempeñan en ello.*

INGRID MENOCA



NOTA:

En los diversos anexos de este apartado, como en otros de la investigación, el lector encontrará que, en algunos instrumentos de indagación y cuadros sintéticos se leen las siglas “ENAP”, y en otros se encontrará escrito “FAD”. Lo anterior se explica así: durante la investigación, la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) obtuvo la denominación de Facultad e Artes y Diseño (FAD). Sin embargo la transcripción de los cuestionarios, formatos y cuadros se realizó tal como fueron diseñados, impresos y aplicados, por corresponder a la línea de tiempo transversal de la investigación. Ambas siglas representan el mismo escenario.



ANEXO 1

PRIMER INSTRUMENTO APLICADO A ALUMNOS

CUESTIONARIO “CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJES EN LA ENAP”

Instrumento de aproximación empleado para corroborar el objeto de estudio derivado de las primeras observaciones profundas. Aplicado a los alumnos en diversos grupos, grados, horarios y en las dos licenciaturas. Arrojó datos importantes con base en opiniones concretas y palabras recurrentes que representaron las estrategias y/o técnicas de aprendizaje. Los datos capturados en este espacio de investigación se sumaron a los de los posteriores instrumentos. En los cuadros siguientes A, B y C está el vaciado del cuestionario y las primeras aproximaciones. Por la abundancia de datos el cuadro B se subdividió en siete. **Las conclusiones del instrumento se reflejan en el capítulo N° 3, Metodología, en el cuadros 1, 2, 3, 4 y 5.**



Estimado compañero, el presente cuestionario “Conocimiento y aprendizajes en la ENAP” tiene como finalidad conocer tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con el aprendizaje. Es un instrumento de diagnóstico que apoyará la investigación: Procesos de autorregulación del aprendizaje en artes y diseño desde la construcción metacognitiva en estudiantes de la ENAP. Gracias por tu apoyo. Atentamente: Mtro. Lauro Garfias Campos.

Cuestionario para alumnos.

Instrucciones: marca con una “X” el aspecto que consideres adecuado para cada pregunta. En la pregunta nº7 puedes extender tu respuesta todo lo que gustes.

1. ¿Es importante obtener conocimientos?			
Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
2. ¿Consideras que los conocimientos que te ofrece la ENAP son de utilidad?			
Son muy útiles	Son útiles	Poco útiles	No son útiles
3. ¿Tus maestros son eficientes para impartir conocimientos?			
Muy eficientes	Eficientes	Poco eficientes	No son eficientes
4. ¿Es importante para ti aprender?			
Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
5. ¿Utilizas estrategias o técnicas para aprender?			
Todo el tiempo	Con frecuencia	En ocasiones	Nunca
6. ¿Piensas que se pueden mejorar las estrategias y/o técnicas que aplicas en tu aprendizaje?			
Si, todas	La mayoría	Algunas	Ninguna
7. ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que utilizas para aprender?			

CUADRO A						
CONCENTRADOR DE RESPUESTAS AL CUESTIONARIO "CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJES EN LA ENAP" APLICADO A ALUMNOS Datos en porcentaje						
1.- ¿Es importante obtener conocimientos?	Muy importante 88%	Importante 6%	Poco importante	No es importante	No contestó 6%	94
2.- ¿Consideras que los conocimientos que te ofrece la ENAP son de utilidad?	Son muy útiles 48%	Son útiles 44%	Poco útiles 3%	No son útiles	No contestó 5%	91
3.- Tus maestros son eficientes para impartir conocimientos?	Muy eficientes 15%	Eficientes 75%	Poco eficientes 4%	No son eficientes	No contestó 6%	90
4 - ¿Es importante para ti aprender?	Muy importante 90%	Importante 7%	Poco importante	No es importante	No contestó 3%	97
5.- ¿Utilizas estrategias o técnicas para aprender?	Todo el tiempo 15%	Con frecuencia 60%	En ocasiones 22%	Nunca 1%	No contestó 2%	97
6.- ¿Piensas que se pueden mejorar las estrategias y / o técnicas que aplicas en tus aprendizajes?	Si, todas 48%	La mayoría 36%	Algunas 4%	Ninguna 2%	No contestó 10%	88
7.- ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que utilizas para aprender?	Las respuestas dadas en palabras y su recurrencia están en los cuadros: B 1, B 2, B 3, B 4, B 5, B 6 y B 7					

CUADRO B 1					
PALABRAS QUE ESCRIBIERON PARA DESIGNAR LAS ESTRATEGIAS O TÉCNICAS QUE UTILIZAN PARA APRENDER					
FR= frecuencia					
Nº	Palabra	FR	Nº	Palabra	FR
1	Acordeones	1	39	Entender	1
2	Adquirir libros	1	40	Escribir	5
3	Analizar	3	41	Esquemas	1
4	Anotar / apuntar en clase	5	42	Estrategias	1
5	Aplicar – ejercicios	1	43	Estudiar	2
6	Aprendizaje significativo	4	44	Grabar	1
7	Aprendizaje visual	1	45	Graficar	1
8	Apoyo visual	4	46	Interactuar con estudiantes	2
9	Asesorías	2	47	Internet – uso de	3
10	Asociar palabras y conceptos	2	48	Investigar	16
11	Asistir a la biblioteca	8	49	Lecturas – referentes	22
12	Atender en clase	2	50	Lluvia de ideas	1
13	Archivar imágenes	1	51	Mapas conceptuales	15
14	Bocetar	2	52	Mapas mentales	13
15	Buscar información (en libros)	5	53	Material didáctico	4
16	Cine – ir al	1	54	Memorizar	1
17	Clases adicionales	1	55	Metodología	1
18	Compartir información	1	56	Métodos de diseño	1
19	Comprender	1	57	Mesas de discusión	1
20	Conceptualizar	1	58	Organizar – ideas - actividades	2
21	Conclusiones - realizar	1	59	Orden en las cosas - dar	1
22	Consultar – materiales especializados	1	60	Prácticas - hacer	20
23	Conversar con maestros	1	61	Preguntar a conocedores	2
24	Cuadros conceptuales	1	62	Recalcar	1
25	Cuadros sinópticos	6	63	Relacionar con vivencias	1
26	Cuestionarios	4	64	Repasar	4
27	Curiosidad	1	65	Responsable - ser	1
28	Crítica - hacer	1	66	Resumir	11
29	Descanso	1	67	Sintetizar	3
30	Deseo – de aprender	1	68	Subrayar	1

Continúa...

CUADRO B1

31	Definir – ventajas y desventajas	1	69	Tabular	1
32	Delimitar – temas	1	70	Tecnología – uso de	1
33	Diagramas mentales	2	71	Tomar - cursos	1
34	Dibujar	1	72	Trascribir	1
35	Ejemplos - construir	1	73	Tutorial – consulta	1
36	Ejercicios – hacer	4	74	Ver – video	1
37	Elaborar esquemas	1	75	Verbalizar	2
38	Ensayos – escribir	1			

CUADRO B 2

PALABRAS CON MAYOR INCIDENCIA					
Nº	Palabras	FR	Nº	Palabras	FR
1	Lecturas referentes	22	16	Repasar	4
2	Prácticas - hacer	20	17	Analizar	3
3	Investigar	16	18	Uso de internet	3
4	Mapas conceptuales	15	19	Sintetizar	3
5	Mapas mentales	13	20	Asesorías	2
6	Resumir	11	21	Asociar palabras y conceptos	2
7	Asistir a la biblioteca	8	22	Atender en clase	2
8	Cuadros sinópticos	6	23	Bocetar	2
9	Buscar información en libros	5	24	Diagramas mentales	2
10	Escribir	5	25	Estudiar	2
11	Aprendizaje significativo	4	26	Interactuar con estudiantes	2
12	Apoyo visual	4	27	Organizar – ideas - actividades	2
13	Cuestionarios	4	28	Preguntar a conocedores	2
14	Ejercicios - hacer	4	29	Verbalizar	2
15	Material didáctico	4			

CUADRO B 3					
PALABRAS QUE HACEN REFERENCIA AL APRENDIZAJE TRADICIONAL O COMÚN					
Nº	Palabras	FR	Nº	Palabras	FR
1	Lecturas referentes	22	11	Cuestionarios	4
2	Prácticas - hacer	20	12	Ejercicios - hacer	4
3	Investigar	16	13	Repasar	4
4	Mapas conceptuales	15	14	Analizar	3
5	Mapas mentales	13	15	Sintetizar	3
6	Resumir	11	16	Asociar palabras y conceptos	2
7	Asistir a la biblioteca	8	17	Atender en clase	2
8	Cuadros sinópticos	6	18	Estudiar	2
9	Buscar información en libros	5	19	Verbalizar	2
10	Escribir	5			

CUADRO B 4					
PALABRAS CON MAYOR INCIDENCIA QUE HACEN REFERENCIA A LAS NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE					
Nº	Palabras con mayor incidencia que hacen referencia a las nuevas formas de aprendizaje	FR	Nº	Palabras con mayor incidencia que hacen referencia a las nuevas formas de aprendizaje	Nº
1	Prácticas - hacer	20	7	Uso de internet	3
2	Investigar	16	8	Asesorías	2
3	Mapas conceptuales	15	9	Interactuar con estudiantes	2
4	Aprendizaje significativo	4	10	Organizar – ideas - actividades	2
5	Apoyo visual	4	11	Preguntar a conocedores	2
6	Material didáctico	4			

CUADRO B 5

PALABRAS CON MENOR INCIDENCIA RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE ESPECÍFICO EN ARTES Y DISEÑO NO INCLUIDAS EN LAS DOS LISTAS ANTERIORES					
Nº	Palabras	FR	Nº	Palabras	FR
1	Aprendizaje visual	1	17	Lluvia de ideas	1
2	Archivar imágenes	1	18	Memorizar	1
3	Cine – ir al	1	19	Metodología	1
4	Compartir información	1	20	Métodos de diseño	1
5	Consultar – materiales especializados	1	21	Mesas de discusión	1
6	Conversar con maestros	1	22	Orden en las cosas - dar	1
7	Curiosidad	1	23	Relacionar con vivencias	1
8	Deseo – de aprender	1	24	Responsable - ser	1
9	Definir – ventajas y desventajas	1	25	Subrayar	1
10	Delimitar – temas	1	26	Tabular	1
11	Dibujar	1	27	Tecnología – uso de	1
12	Elaborar esquemas	1	28	Tomar - cursos	1
13	Ensayos – escribir	1	29	Transcribir	1
14	Estrategias	1	30	Tutorial – consulta	1
15	Grabar	1	31	Ver – video	1
16	Graficar	1			

CUADRO B 6

CONCENTRADO DE PALABRAS 75 PALABRAS Y EXPRESIONES DIFERENTES	
<p>Acordeones. Adquirir libros. Analizar. Anotar / apuntar en clase. Aplicar – ejercicios. Aprendizaje significativo. Aprendizaje visual. Apoyo visual. Asesorías. Asociar palabras y conceptos. Asistir a la biblioteca. Atender en clase . Archivar imágenes. Bocetar . Buscar información (en libros). Cine – ir al. Clases adicionales. Compartir información. Comprender. Conceptualizar. Conclusiones – realizar. Consultar – materiales especializados. Conversar con maestros. Cuadros conceptuales. Cuadros sinópticos. Cuestionarios. Curiosidad. Crítica – hacer. Descanso. Deseo – de aprender. Definir – ventajas y desventajas. Delimitar – temas. Diagramas mentales. Dibujar. Ejemplos – construir. Ejercicios – hacer. Elaborar esquemas. Ensayos – escribir. Entender. Escribir. Esquemas. Estrategias. Estudiar. Grabar. Graficar. Interactuar con estudiantes. Internet – uso de. Investigar. Lecturas – referentes. Lluvia de ideas. Mapas conceptuales. Mapas mentales. Material didáctico. Memorizar. Metodología. Métodos de diseño. Mesas de discusión. Organizar – ideas – actividades. Orden en las cosas – dar. Prácticas – hacer. Preguntar a conocedores. Recaltar. Relacionar con vivencias. Repasar. Responsable – ser. Resumir. Sintetizar. Subrayar. Tabular. Tecnología – uso de. Tomar – cursos. Transcribir. Tutoría – consulta. Ver – video. Verbalizar</p>	

CUADRO B 7

PALABRAS RELACIONADAS A LOS APRENDIZAJES ESPECIALIZADOS PARA ARTES Y DISEÑO

29 palabras / expresiones diferentes

Archivar imágenes. Ir al cine. Compartir información. Consultar materiales especializados. Conversar con maestros. Curiosidad. Deseo de aprender. Definir ventajas y desventajas. Delimitar temas. Dibujar. Elaborar esquemas. Ensayos. Estrategias. Grabar. Graficar. Lluvia de ideas. Memorizar. Métodos de diseño. Mesas de discusión. Dar orden en las cosas. Relacionar con vivencias. Ser responsable. Subrayar. Tabular. Uso de la tecnología. Tomar cursos. Transcribir. Tutoría. Ver videos.

CUADRO C

CONCLUSIONES DEL INSTRUMENTO "CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJES EN LA ENAP" APLICADO A ALUMNOS

<p>1.- ¿Es importante obtener conocimientos?</p>	<p>El número de porcentaje obtenido 88% (muy importante), y 6% (importante), permite asegurar que los alumnos otorgan un lugar valioso al conocimiento. Situación esperada pues se trata de estudiantes adultos de licenciatura que aceptan que el conocimiento es un producto de la carrera estudiantil y la educación; que es propósito y meta. Entonces, si los estudiantes aseguran que el conocimiento es importante suponemos que deben ser conscientes que es necesario llevar a cabo algún proceso para obtenerlo. Un 6% no contestó; pensamos que omitieron la respuesta por lo aparentemente obvio de la pregunta, pues sería difícil considerar que en este nivel no se le otorgue un grado notable al conocimiento.</p>
<p>2.- ¿Consideras que los conocimientos que te ofrece la ENAP son de utilidad?</p>	<p>Los alumnos expresaron que los conocimientos que se imparten en la ENAP son muy útiles (48%), útiles (44%) y poco útiles (3%) . Con ello se puede asegurar que le dan el suficiente valor a los conocimientos que avala la ENAP en sus licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales y que, tendrán que realizar actividades para adquirirlos ya que son de su interés y de conveniencia. Confían que es un conocimiento especializado para ser adquirido. En esta pregunta y en la anterior encontramos que el alumno ubica al conocimiento (como aspecto general) y al conocimiento especializado (ENAP) como algo significativo. Un 5% no contestó; pensamos que omitieron la respuesta por lo aparentemente obvio de la pregunta, pues sería difícil considerar que en este nivel no se le otorgue un grado notable al conocimiento que corresponde a la licenciatura que estudian.</p>
<p>3.- ¿Tus maestros son eficientes para impartir conocimientos?</p>	<p>La respuesta otorga un 15% a la máxima eficiencia, un 75% a la eficiencia y un 3% a la poca eficiencia. En esta encuesta los alumnos piensan que sus docentes son, en términos generales, eficientes. Ello supone que el alumno tiene que trabajar en sus procesos de aprendizaje a la par y que confía suficientemente en los procesos de enseñanza ejercidos por los docentes. Así aplica un equilibrio de compromiso educativo que debe dejar ver con claridad qué hace entonces el alumno para responsabilizarse de sus propios aprendizajes. Un 6% no contestó; es posible que no tengan opinión al respecto; que subestimen el trabajo del docente o que temen exponerse a pesar de que la encuesta fue anónima.</p>
<p>4.- ¿Es importante para ti aprender?</p>	<p>Se percibe que a los alumnos le es importante el conocimiento y que saben que el docente no les facilitará en su totalidad obtenerlo; que tienen que hacer ellos algo a su favor. Ahora ligamos las preguntas anteriores al aprendizaje. El 90% respondió que es muy importante aprender y el 7% que es importante. Esto no deja lugar a dudas de que toda actividad ligada al aprendizaje debe ocupar un lugar privilegiado en la vida de los alumnos. Estas respuestas avalan las expresadas en la primera pregunta que gira en torno al conocimiento, con lo que se concluye que conocimiento y aprendizaje son argumentos preponderantes ligados por estrategias. Un 3% no contestó; pensamos que omitieron la respuesta por lo aparentemente obvio de la pregunta, pues sería difícil imaginar que en este nivel no se le otorgue un grado notable al aprendizaje que corresponde a la licenciatura que estudian.</p>

Continúa...

CUADRO C

<p>5.- ¿Utilizas estrategias o técnicas para aprender?</p>	<p>Se ha dado por hecho que los alumnos utilizan estrategias y/o técnicas para aprender pues no es posible concebir que a estas alturas no hayan hecho aplicado alguna. Las respuestas del reactivo afirman los supuestos planteados al principio con la siguiente escala: un 15% dijo que todo el tiempo, el 60% con frecuencia, el 22% en ocasiones y el 1% que nunca. La temporalidad que los alumnos aplican al aprendizaje habla de una aparente contradicción frente a las primeras respuestas, donde aseguran que les es importante el conocimiento y el aprendizaje. La perspectiva teórica asegura que para adquirir conocimiento se necesita aprender y que para aprender son necesarias estrategias y/o técnicas; entonces, ¿por qué los alumnos solamente otorgan un mediano porcentaje al tiempo de aprendizaje? ¿Será que desconocen cuáles son las estrategias y/o técnicas que utilizan para aprender?, ¿quizá solamente las aplican de manera superficial?, ¿será que están aprendiendo con base en estrategias y/o técnicas mecanizadas experimentadas en los ciclos escolares pasados? o, simplemente, no dan tanta importancia al aprendizaje y al conocimiento como lo manifestaron en las primeras respuestas. Asimismo es posible que dejen mayor responsabilidad a sus docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje que lo expresado en la respuesta número tres. Con los porcentajes reflejados se podría pensar de que no aprenden desde la perspectiva metacognitiva y que, en consecuencia, no autorregulan sus procesos de aprendizaje; que solamente aprenden automáticamente con las herramientas tradicionales que conocen de otras etapas escolares. El alumno interesado en el conocimiento general, en el conocimiento especializado que enseña en la licenciatura que cursa y en la opinión que otorga al desempeño de los docentes, por lógica debe ocupar, una buena parte de su tiempo en desarrollar estrategias y/o técnicas de aprendizaje para su licenciatura. Un 2% no contestó, pensamos que es posible de que desconozcan de lo que se está tratando el asunto o que omitieron la respuesta por lo aparentemente comprometedor e invasivo de la pregunta, pues sería difícil asumir que en este nivel no utilicen alguna estrategia y/o técnica de aprendizaje. Hacemos hincapié de que la premisa de esta investigación gira en torno a saber de qué forma aprenden con base en sus estrategias y, a partir de ellos conocer si se autorregulan. Como extra se espera conocer, a través de ellos, cómo podrían diseñarse estrategias de aprendizaje orientadas a las artes y el diseño.</p>
<p>6.- ¿Piensas que se pueden mejorar las estrategias y / o técnicas que aplicas en tus aprendizajes?</p>	<p>En las respuestas anteriores los alumnos han aceptado que utilizan en algún grado (con frecuencia) las estrategias y/o técnicas de aprendizaje. Ahora se les pregunta si es necesario mejorarlas. El 48% dijeron que es necesario mejorar todas las que utilizan, 36% aseguró que la mayoría de ellas, un 4% que algunas y el 2% que ninguna. Como puede apreciarse reconocen que deben mejorar sus estrategias y/o técnicas; solamente un 2% está seguro de la forma en que aprenden. La mayoría piensa de que deben mejorar sus estrategias y/o técnicas de aprendizaje, ello podría significar de que están consientes de lo frágiles o ineficientes que son. La pregunta que parece pertinente formular es: si son claros de ello ¿qué hacen para mejorarlas? Con esta respuesta se podría pensar que están interesados en ser críticos y, quizá, autorreguladores de su aprendizaje. Si es así hace falta descubrir el grado de control que tiene sobre su aprender. Esta pregunta pone en relieve todas las anteriores y permite discutir de que, con base en los encuestados, efectivamente hay una mediana crisis en la forma en que llevan a cabo el aprendizaje los alumnos en las licenciaturas que se imparten en la ENAP. Habla de una esperanza para indagar sobre los procesos de aprendizaje que se deben llevar; si no están visibles puede ser que estén encubiertos pero que existen.</p>

Continúa...

<p>7.- ¿Podrías compararnos algunas de las estrategias o técnicas que utilizas para aprender?</p>	<p>Esta pregunta abierta pone de manifiesto una serie de 75 palabras que dan la oportunidad de conocer cómo es que aprenden los alumnos. Las palabras, verbos y frases concretos expresados pueden permitirnos decir de que los alumnos encuestados hacen uso del aprendizaje tradicional escolarizado y solamente reproducen esquemas experimentados en otras etapas escolares y que pueden no ser los más indicados para adquirir los conocimientos característicos que la ENAP imparte a través de sus licenciaturas. Aunque este instrumento no se diseñó para detectar estrategias contundentes o técnicas específicas para un aprendizaje especializado para las licenciaturas en artes y diseño, se tenía la expectativa de que aparecieran indicios referidos a ello. Las que se encontraron son de muy baja incidencia; tampoco se aprecian tendencias ligadas a los aprendizajes basados en las TIC. Efectivamente expone, de manera crítica, la necesidad de mejorar los aprendizaje pero no se alcanza a percibir si los alumnos tienen conciencia de ello o solamente responden por la sensación de un desempeño deficiente y la ruptura (afortunada) de la ilusión de saber. No se aprecia con claridad estrategias, técnicas o formas de los procesos de aprendizaje de corte metacognitivo y de lo expresado en palabras no se visualiza si intervienen en ello para autorregularse.</p>
<p>Comentarios</p>	<p>Los hallazgos en este instrumento “Conocimientos y aprendizajes en la ENAP” permitieron ratificar la importancia del objeto de estudio, consolidar la problemática, afirmar el supuesto hipotético y declarar que los actores son concientes de la situación que ocupa esta investigación. Con los resultados obtenidos se podrá establecer, con base en un segundo momento de indagación, la triangulación de conceptos y elaboración de conclusiones.</p>



ANEXO 2

SEGUNDO INSTRUMENTO APLICADO A DOCENTES

CUESTIONARIO “CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJES EN LA ENAP” APLICADO A LOS DOCENTES

Instrumento de aproximación empleado para corroborar el objeto de estudio derivado de las primeras observaciones profundas. La selección fue de manera aleatoria y a los que se encontraban frente a grupo al momento de aplicar a los alumnos el propio; se aplicó el cuestionario a un grupo de treinta docentes. Arrojó datos importantes con base en opiniones concretas y palabras recurrentes que pueden representar las estrategias y/o técnicas de aprendizaje. Los datos capturados en este espacio de investigación fueron considerados para establecer un comparativo entre la opinión de los alumnos y sus docentes. Los datos coinciden de manera sorprendente. En los cuadros D y E están concentrados los datos obtenidos. **Las conclusiones del instrumento se reflejan en el capítulo N° 3 Metodología en el cuadro N° 6.**



Estimado compañero, el presente cuestionario “Conocimiento y aprendizajes en la ENAP” tiene como finalidad conocer tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con el aprendizaje. Es un instrumento de diagnóstico que apoyará la investigación: Procesos de autorregulación del aprendizaje en artes y diseño desde la construcción metacognitiva en estudiantes de la ENAP. Gracias por tu apoyo. Atentamente: Mtro. Lauro Garfias Campos.

Cuestionario para docentes.

Instrucciones: marca con una “X” el aspecto que consideres adecuado para cada pregunta. En la pregunta nº7 puedes extender tu respuesta todo lo que gustes.

1. ¿Es importante obtener conocimientos?			
Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
2. ¿Consideras que los conocimientos que se ofrecen la ENAP son de utilidad?			
Son muy útiles	Son útiles	Poco útiles	No son útiles
3. ¿Tus alumnos son eficientes para adquirir conocimientos?			
Muy eficientes	Eficientes	Poco eficientes	No son eficientes
4. ¿Crees que para ellos es importante aprender?			
Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
5. ¿Tus alumnos emplean estrategias o técnicas de aprendizaje?			
Todo el tiempo	Con frecuencia	En ocasiones	Nunca
6. ¿Piensas que pueden mejorar sus estrategias o técnicas para aprender?			
Si, todas	La mayoría	Algunas	Ninguna
7. ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que has observado que utilizan para aprender?			

CUADRO D						
CONCENTRADOR DE RESPUESTAS AL CUESTIONARIO "CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJES EN LA ENAP" APLICADO A DOCENTES						
1.- ¿Es importante obtener conocimientos?	Muy importante 80%	Importante 20%	Poco importante	No es importante	No contestó	100
2.- ¿Consideras que los conocimientos que se ofrecen la ENAP son de utilidad?	Son muy útiles 50%	Son útiles 30%	Poco útiles	No son útiles	No contestó 20%	80
3.- Tus alumnos son eficientes para adquirir conocimientos?	Muy eficientes 10%	Eficientes 40%	Poco eficientes 30%	No son eficientes	No contestó 20%	80
4.- ¿Crees que para ellos es importante aprender?	Muy importante 30%	Importante 40%	Poco importante 20%	No es importante	No contestó 10%	90
5.- ¿Tus alumnos utilizan estrategias o técnicas de aprendizaje?	Todo el tiempo 10%	Con frecuencia 40%	En ocasiones 30%	Nunca	No contestó 20%	80
6.- ¿Piensas que se pueden mejorar sus estrategias o técnicas para aprender?	Si, todas 30%	La mayoría 10%	Algunas 30%	Ninguna	No contestó 10%	70
7.- ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que has observado que utilizan para aprender?	Las respuestas de palabras y su recurrencia están en los cuadros: E y E 1.					

CUADRO E	
RESPUESTAS A LA PREGUNTA: 7.- ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que has observado que utilizan tus alumnos para aprender?	
Nº	Palabra / expresión
1	Análisis – comparativo del estilo artístico y de la obra de arte
2	Autocrítica

Continúa...

CUADRO E

3	Comprensión – de problemas
4	Cuadros sinópticos
5	Consulta – de fuentes especializadas
6	Diagramas de flujo
7	Ensayo
8	Error
9	Experimentación – grupal - personal
10	Fortalecer - nuevos conocimientos
11	Investigación
12	Lecturas complementarias
13	Mapas mentales
14	Metodología
15	Observación – del objeto – del tema
16	Planeación
17	Práctica – individual - de campo
18	Proponer
19	Revisión – colectiva del trabajo
20	TIC – uso de las - internet
21	Trabajo colaborativo

CUADRO E 1

Nº	<i>Palabras coincidentes entre lo que expresaron los alumnos y los docentes</i>
1	Análisis
2	Comprensión
3	Cuadros sinópticos
4	Consulta
5	Investigación
6	Lecturas complementarias
7	Mapas mentales
8	Metodología
9	Práctica
10	TIC - Internet
11	Trabajo colaborativo

De 75 palabras expuestas por alumnos, coincidieron 11 con las 21 palabras expuestas por los docentes.

CUADRO F	
CONCLUSIONES OBTENIDAS DEL INSTRUMENTO "CONOCIMIENTOS Y APRENDIZAJES EN LA ENAP" APLICADO A DOCENTES	
1.- ¿Es importante obtener conocimientos?	Los docentes manifestaron que el conociendo en muy importante en un, prácticamente 100%. Esto no tiene nada de extraño pues trabajan en ello.
2.-¿Consideras que los conocimientos que se ofrecen la ENAP son de utilidad?	Manifestaron en un 50% que los conocimientos son muy útiles y en un 30% que son útiles. Respuesta extraña para un profesional dedicado al conocimiento verdadero y especializado porque, además, un 20% no contestó. Quizá el docente es más objetivo en ello y los conocimientos actuales curriculares deben ser modificados.
3.- Tus alumnos son eficientes para adquirir conocimientos?	Las respuestas expresadas fueron: en 10% a muy eficientes, 40% a eficientes, 30% a poco eficientes y un 20% no respondió. Puede significar que los docentes no aprueban en su totalidad la eficiencia del aprendizaje de los alumnos. Lo anterior puede denotar que conocen a fondo el desempeño de los alumnos o que lo conocen muy poco. Vale la pena preguntarse si los docentes privilegian más la enseñanza que el aprendizaje o que ,efectivamente ya se ocupan del cómo adquieren conocimiento sus alumnos.
4- ¿Crees que para ellos es importante aprender?	Dicen en un 30% que es muy importante para los alumnos el aprendizaje, un 40% como importante, un 20% le otorgan a poco importante y un 10% no respondieron. Esta respuesta ratifica la anterior y deja al alumno en la media. Es baja la estima que manifestaron los docentes sobre el tema con relación a sus alumnos, cuando se espera que los alumnos que asisten a la escuela están consagrados al aprendizaje. Sería importante saber qué hacen los decentes para mejorar la situación.

Continúa...

CUADRO F

<p>5.- ¿Tus alumnos utilizan estrategias o técnicas de aprendizaje?</p>	<p>Manifiestan que el 10% todo el tiempo, el 40% con frecuencia. El 30% en ocasiones y el 20% no contestó. Estas respuestas confirman las anteriores. Puede ser de que los docentes no estén advertidos de las estrategias y/o técnicas que utilizan sus alumnos y han basado sus respuestas en las estrategias que ellos sugieren. Se aplica el postulado de que el maestro modela la forma de aprender en el alumno. Ahora es importante conocer qué tanto los docentes participan en el aprendizaje (forma de aprender de sus alumnos y no de enseñar en él)</p>
<p>6.- ¿Piensas que se pueden mejorar sus estrategias o técnicas para aprender?</p>	<p>Con un 30% a todas, un 10% a la mayoría, un 30% a algunas y un 10% en omisión. Se puede percibir la tendencia del docente a reconocer que los alumnos deben mejorar las estrategias y/o técnicas que tiene para aprender. No es una media, habría que indagar a profundidad si ahora los docentes se refieren precisamente a la forma que particularmente los alumnos tienen para aprender; o a la forma en que ambos participan en el proceso de aprendizaje o a la manera en que el docente trabaja pero que transfiere al alumno.</p>
<p>7.- ¿Podrías compartirnos algunas de las estrategias o técnicas que has observado que utilizan para aprender?</p>	<p>Esta pregunta abierta pone de manifiesto una serie de 21 palabras que dan la oportunidad de conocer cómo es que los docentes aprecian la forma de aprender en sus alumnos. No se aprecian estrategias contundentes o técnicas específicas para un aprendizaje especializado para la ENAP ya que el porcentaje de palabras referidas a ello son de muy baja incidencia; tampoco se aprecian tendencias importantes ligadas a los aprendizajes basados en las TIC y educación a distancia en formato semi presencial. Las coincidencias de las palabras, por parte de ambos, dedicadas al conocimiento y al aprendizaje no son importantes. Lo anterior, en conclusión, habla de dos actores, panoramas y formas diversos de percibir una realidad, dónde debiera haber más concordancia.</p>
<p>Comentario</p>	<p>Lo expresado por los docentes permite decir de que, los encuestados, aprecian en sus alumnos formas tradicionales de aprendizaje. Los hallazgos en este instrumento “Conocimientos y aprendizajes en la ENAP” permitieron ratificar la importancia del objeto de estudio, consolidar la problemática, afirmar el supuesto hipotético y declarar que los actores son conscientes de la situación que ocupa esta investigación. Con los resultados obtenidos se podrá establecer, con base en un segundo momento de indagación, la triangulación de conceptos y elaboración de conclusiones.</p>



ANEXO 3

SEGUNDO INSTRUMENTO (VERSIÓN EXTENSA) APLICADO A ALUMNOS

Titulado “Procesos de autorregulación del aprendizaje, desde la construcción metacognitiva, en alumnos de las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM”.

Se diseñó con base en los resultados de los instrumentos anteriores, donde se recogió la esencia de las respuestas anteriores para formular nuevas preguntas, con el principio de la triangulación. Asimismo se incluyeron los principios teóricos del pensamiento pedagógico de Piaget, Vigotzki, Ausubel, Freud, Lacan, Wertheimer, Moscovici, Lave, Wegner y Díaz Barriga, así como de los fundamentos de la autorregulación en el marco de la metacognición. Se aplicó a los alumnos en diversos grupos, grados, horarios y en las dos licenciaturas. Por la cantidad de cuestionarios se contó con el apoyo de aplicadores. El cuadro: G (que a su vez está subdividido con base a los grupos de preguntas del cuestionario, muestra el concentrado de los datos de cada una de las respuestas. Al final está un recuadro que expone los comentarios que los aplicadores hicieron sobre esta experiencia. **Las conclusiones y su interpretación están el capítulo 3 Metodología; cuadros 7, 8 y 9.**



Estimado compañero, el proyecto de investigación que llevo a cabo se titula: "Procesos de autorregulación del aprendizaje, desde la construcción metacognitiva, en alumnos de las licenciaturas de Diseño y Comunicación Visual y de Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM", y tiene como propósito identificar el tipo de aprendizajes que realizan los alumnos para poder generar reflexiones y diseñar acciones que incidan positivamente en su favor. Por lo anterior solicito tu colaboración para reunir información privilegiada y confiable. El siguiente cuestionario es anónimo pues la idea es dar paso a la libre expresión.
Gracias por tu apoyo. Mtro. Lauro Garfías Campos.

1. Enseñar (papel del docente) y aprender (papel del alumno) son dos aspectos profundamente ligados en la educación, sin embargo tienen diferencias importantes, ¿reconoces estas diferencias?

- a) Si, plenamente. b) Si, numerosas. c) Si, algunas. d) No.

2. ¿Se necesita de cierta edad y/o experiencia para poder operar determinados procesos, métodos, modelos y/o técnicas de aprendizajes?

- a) Si. b) No. c) No lo había pensado.

3. ¿El aprendizaje es un proceso complejo?

- a) Si, muy complejo. b) Si, medianamente complejo. c) Si, poco complejo. d) No es complejo. e) No lo había pensado.

4. Cuando los procesos o métodos de aprendizaje que practicas no te permiten adquirir determinados conocimientos, ¿te sientes mal por ello?

- a) Si, muy mal. b) Si, un poco mal. c) No me siento mal. d) No lo había pensado.

5. ¿Piensas que el aprendizaje depende del medio ambiente social y/o natural?

- a) Si, completamente. b) Si, en buena parte. c) Si, muy poco. d) No depende. e) No lo había pensado.

6. ¿Consideras que el éxito o fracaso en los procesos de aprendizaje se deben a las capacidades de los docentes y a los recursos e instalaciones con que cuenta la ENAP.

- a) Si, completamente. b) Si, en buena parte. c) Si, muy poco. d) No.

7. ¿La (s) forma (s) con que has aprendido en la ENAP depende (n) de?:

- a) Del alumno (%). b) Del docente (%). c) De ambos (%) d) De otros aspectos (%).

8. ¿Practicas las formas de aprendizaje en equipo?

- a) Si, todo el tiempo. b) Si, en la mayor parte del tiempo. c) Si, en poco tiempo. d) No.

9. Si pudieses elegir un equipo de trabajo en la escuela, ¿prefieres a tus amigos del grupo o a otros compañeros del grupo?

- a) Amigos. b) Otros compañeros. c) Es indistinto.

10. Cuando trabajas en equipo, ¿intentas ubicar cuál es el nivel de tu participación y/o el lugar que ocupas frente a los otros miembros?

- a) Sí logro ubicar mi nivel y lugar. b) No logro ubicar mi nivel y lugar. c) No intento nada.

11. Después de un ciclo escolar, por ejemplo en vacaciones, realizas actividades para afirmar tus procesos de aprendizaje?

- a) Sí, realizo muchas actividades. b) Sí, realizo algunas actividades. c) No realizo actividades.

12. ¿Acostumbra evaluar los aprendizajes que has obtenido en algún ciclo o materia?

- a) Sí, en todos los casos. b) Sí, en la mayoría de los casos. c) Sí, en casos aislados c) No los evalúo.

13. ¿Hasta cuándo decidiste en qué escuela o sistema educativo querías estudiar?

- a) En la Secundaria. b) En el Bachillerato. c) En la Licenciatura.

14. ¿Por qué elegiste la ENAP? Escribe por favor tres argumentos muy breves.

1. _____
2. _____
3. _____

15. ¿Los conocimientos que se imparten en la ENAP están relacionados con tus intereses y vivencias?

- a) Sí, todos ellos. b) Sí, la mayoría. c) Sí, muchos. d) Sí, algunos. e) Ninguno.

16. ¿Buscas por tu cuenta aprender conocimientos, prácticas y valores ligados a tus intereses y vivencias.

- a) Todo el tiempo. b) Con mucha frecuencia. c) En ocasiones. d) No.

17. Si te ofrecen o te presionan por aprender conocimientos que no son de tu interés y valores, ¿intentas aprenderlos?

- a) Sí, todos ellos. b) Sí, algunos de ellos. c) Sí, los necesarios d) No, ninguno.

18. Si te plantean aprender conocimientos interesantes y valiosos pero que son muy difíciles de asimilar, ¿intentas aprenderlos?

- a) Sí, todos ellos. b) Sí, los más posibles, c) Sí, algunos de ellos. d) No, ninguno.

19. ¿Has observado que los conocimientos que aprendes y que están ligados a tus intereses y valores te ofrecen mayor satisfacción y permanecen más tiempo contigo?

- a) Sí, absolutamente. b) Sí, en algún grado. c) Sí, muy poco. d) No. e) No lo había pensado.

20. ¿Realizas alguna acción (como comparar) para identificar los conocimientos adquiridos recientemente de los que ya poseías?

a) Todo el tiempo. b) Con mucha frecuencia. c) En ocasiones. d) No.

21. ¿Reconoces y otorgas valor a los procesos de aprendizaje que te llevan a nuevos y útiles conocimientos?

a) Todo el tiempo. b) Con mucha frecuencia. c) En ocasiones. d) No.

22. ¿Has puesto en práctica aprendizajes diferentes de los que te proporcionan en la ENAP?

a) Si, todo el tiempo. b) Si, con mucha frecuencia. c) Si, en ocasiones. d) No, me quedo con los que me ofrecen en la ENAP.

23. ¿Buscas hacer significativos y prácticos, para tu vida cotidiana, los conocimientos que te ofrecen en la ENAP?

a) Si, constantemente. b) Si, con frecuencia. c) Si, muy poco. d) No lo hago

24. ¿Intentas hacer propios y ligar a la realidad social y profesional los procesos de aprendizaje que te ofrecen en la ENAP?

a) Si, constantemente. b) Si, con frecuencia. c) Si, muy poco. d) No lo hago.

25. ¿Para aprender utilizas técnicas de memorización?

a) Si, todo el tiempo. b) Si, en la mayor parte del tiempo. c) Si, en algunas ocasiones. d) No.

26. ¿Considerarías que el proceso de memorización es importante para tus aprendizajes en la ENAP?

a) Es muy importante. b) Es importante. c) Es poco importante. d) No es importante.

27. El proceso de memorización se concreta en cuatro acciones: *adquisición, almacenamiento, significación y recuperación de datos*, ¿podrías escribir qué acción se te facilita más: _____ y cuál se te dificulta más: _____ o

a) Todas se te facilitan b) Todas se te dificultan. c) No reconozco las acciones citadas.

28. Los conocimientos memorizados, ¿los catalogas en nivel de importancia y utilidad?

a) Si, constantemente. b) Si, con cierta frecuencia. c) Si, muy poco. d) No lo hago.

29. Cuándo identificas conocimientos que memorizaste en alguna ocasión y que *no* te son útiles, ¿qué haces?

a) Trato de olvidarlos. b) Los ignoro. c) Los conservo por si se ofrecen más adelante.

30. ¿Es tu verdadero deseo estudiar en la ENAP?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, era una de mis opciones. d) Si, pero también deseo estudiar en otra escuela u otra licenciatura. e) Tengo dudas si es aún mi principal deseo.

31. ¿La ENAP ha contribuido para que cumplas tus deseos por aprender?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco. d) No.

32. ¿Ha cambiado o se ha modificado tu deseo por aprender artes y/o diseño después del tiempo que has cursado en la ENAP.

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco. d) No.

33. ¿Has escuchado de tus compañeros el comentario de que sus deseos por aprender no han sido satisfechos debido al modelo educativo de la ENAP y/o el desempeño de sus maestros?

a) Si, todo el tiempo. b) Si, en repetidas ocasiones. c) Si, en alguna ocasión. d) No.

34. Si llegas a comprender que tu forma de aprendizaje en la ENAP no es lo que deseas, ¿intentarías cambiar y aprender de otra (s) forma (s)?

a) Si, de otras formas b) Si, además de las que aprendo en la ENAP. c) No y cancelo mi deseo por aprender.

35. ¿Tu deseo por aprender en la ENAP fue influido por otros, por ejemplo: tus padres, amigos o los medios de comunicación?

a) Si, en grado importante. b) Si, en algún grado. c) Si, en un grado insignificante. d) No.

36. ¿Cuándo inicias un proceso de aprendizaje prefieres ir:

a) De lo particular a lo general. b) De lo general a lo particular. c) Prefiero ir de manera aleatoria.

37. Cuando empiezas un ciclo escolar, en cualquier materia, ¿prefieres iniciar tus procesos de aprendizaje como una gran aventura sin buscar referencias mínimas de los métodos y conocimientos que vas a aprender, o prefieres tener antes información de los conocimientos y métodos con los que vas a aprender?

a) Prefiero la gran aventura. b) Prefiero tener información completa. c) Me basta con tener referencias mínimas. d) Es indistinto.

38. ¿Consideras que los aprendizajes que llevas en la ENAP están relacionados entre sí; entre materias y entre los ciclos escolares?

a) Si, están absolutamente relacionados. b) Si, están medianamente relacionados. c) Si, están escasamente relacionados. d) No están relacionados.

39. Los aprendizajes que se practican en la ENAP, ¿te permiten adquirir mayor grado de conciencia y mejorar tu conducta?

a) Si, absolutamente. b) Si, en un grado importante. c) Si, en un grado mínimo. d) No.

40. Cuando relacionas los conocimientos que vas a adquirir con vivencias e intereses propios, ¿tus procesos de aprendizaje se intensifican o se modifican?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy bajo porcentaje. d) No.

41. ¿Te gustaría generar procesos de aprendizaje multimodales combinando diferentes materias, por ejemplo en proyectos interdisciplinarios?

a) Si, totalmente. b) Si, con selectas materias. c) Si, posiblemente con algunas materias. d) No me gusta mezclar procesos.

42. Si aspiras a un posgrado, ¿te gustaría cursarlo de manera compleja al conjuntar otras disciplinas o campos de conocimiento en tu investigación?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No, prefiero las investigaciones puras.

43. En un ejercicio de evaluación, bien honesto, ¿pensarías que tu éxito o fracaso escolar han dependido de?:

a) De ti mismo (%). b) De los docentes (%). c) De la ENAP (%). d) De tu familia (%). e) Del medio ambiente (%). f) Del favor de Dios (.....%). g) De la suerte (%). h) Otros (.....%) ¿cuál (es)? _____

44. Los métodos, estrategias o técnicas con las que aprendemos alumnos y docentes en la ENAP, ¿son una forma de conocimiento?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy bajo porcentaje. d) No.

45. ¿Los conocimientos que logras en la ENAP los trasladas a prácticas útiles?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No.

46. Los aprendizajes que llevas a cabo en la ENAP, ¿son mayormente procesos individuales o en equipo?

a) Individuales. b) En equipo. c) En ambas formas.

47. Los procesos de aprendizaje que operas en la ENAP, ¿te permiten adquirir conocimientos y prácticas para ver e interpretar, de forma particular y social, al mundo y comprender la realidad social?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No.

48. ¿Piensas que los procesos de aprendizaje, los conocimientos y prácticas adquiridos en la ENAP te distinguen de los alumnos de otras facultades y escuelas?

a) Si, absolutamente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No.

49. ¿Podrías decir que eres consciente de los procesos de aprendizaje que llevas a cabo en la ENAP?

a) Si, absolutamente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No.

50. Autorregular los procesos de aprendizaje significa que eres consciente de cómo aprendes, y que puedes decidir modificar tus procesos para hacerlos más eficientes y eficaces ¿Autorregulas tus aprendizajes en el área de las artes y/o el diseño?

a) Si, totalmente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No las modifico.

51. Tus maestros en el aula teórica, taller o laboratorio, ¿trabajan contigo formas de aprendizaje en el área de las artes y el diseño que tu autorregulas?

a) Si, todo el tiempo b) Si, con frecuencia. c) Si, en ocasiones. d) Nunca.

52. En honor a la verdad, ¿podías decir que los alumnos en la ENAP practican la autorregulación del aprendizaje en artes y diseño?

a) Si, absolutamente. b) Si, en la mayoría de las materias. c) Si, en algunas materias y de forma aislada. e) No se practica. f) No lo sé.

53. ¿Podrías precisar tres formas que llevas a cabo para autorregular tu aprendizaje en el área de las artes y el diseño? (Puedes extender tu respuesta o hacer comentarios adicionales sobre el tema de este cuestionario en la parte de atrás)

a) _____

b) _____

c) _____

54. Resolver este cuestionario, ¿te permitió reflexionar sobre tu papel como alumno en la ENAP?

a) Si, absolutamente. b) Si, en un buen porcentaje. c) Si, en muy poco porcentaje. d) No.

55. Escribe una palabra o frase, la que te venga a la mente en este momento.

Gracias por tu aportación.

Mtro. Lauro Garfias Campos

Septiembre de 2013

Contacto: quasardis2010@yahoo.com.mx

CUADRO G		
(subdividido en 11 partes)	DOCUMENTO CONCENTRADOR Nº= numero de pregunta	FECHA: 17/1/14
APLICADOR:		

Nº	Total de respuestas por inciso					TOTAL
1	a) 25	b) 36	c) 26	d) 1		88/12
2	a) 48	b) 34	c) 8			90/10
3	a) 22	b) 42	c) 17	d) 7	e) 0	88/12
4	a) 21	b) 50	c) 16	d) 1		88/12
5	a) 11	b) 53	c) 18	d) 6		88/12
6	a) 21	b) 42	c) 21	d) 5		89/11
7	a) 47	b) 34	c) 7			88/12
8	a) 19	b) 35	c) 29	d) 4		87/13
9	a) 45	b) 15	c) 28			88/12
10	a) 59	b) 13	c) 16			88/12
11	a) 9	b) 65	c) 14			88/12
12	a) 21	b) 51	c) 15			87/13
13	a) 24	b) 53	c) 8			85/15

Nº	Cinco argumentos más frecuentes	Perspectiva	%
14	1. Por pertenecer a la UNAM / Por el prestigio, tradición e historia / La mejor escuela de diseño / Alta demanda.	Imaginario	20%
	2. Por el plan de estudios y materias / Sistema educativo / Alta demanda / Por el alto nivel académico / Por el nivel de sus docentes / Por su diversidad en puntos de vista y aprendizajes / Por sus instalaciones / Excelencia de egresados.	Información formal	20%
	3. Está la carrera que me interesa enfocada a las artes y al diseño / Por que quiero especializarme (ilustración, video, animación, pintura, fotografía, escultura)	Formación personal y profesional	15%
	4. Tengo las habilidades / Interés por aprender / Por que me gusta el ambiente / Por las expectativas que tenía / Deseaba estudiar artes.	Formación personal y deseo	15%
	5. Por que me la recomendaron ampliamente (familiares, amigos y egresados)	Información informal	10%
	6. Gratuidad / Beca / Accesible en economía / Pase automático	Practicidad	10%
	7. Ofrece la posibilidad de formación laboral	Formación laboral	8%
	8. No conocía otras opciones / Era lo que me quedaba / No quería estudiar cerca de casa / Por estar cerca de mi casa / Fue mi segunda opción / No me quería quedar si estudiar /	Posición crítica	2%

Continúa...

CUADRO G

Nº	Total de respuestas por inciso					TOTAL
15	a) 21	b) 42	c) 13	d) 11	e) 0	87/13
16	a) 39	b) 38	c) 10	d) 1		88/12
17	a) 14	b) 33	c) 36	d) 5		88/12
18	a) 21	b) 53	c) 9	d) 0		83/17
19	a) 58	b) 23	c) 5	d) 0	e) 0	86/14
20	a) 14	b) 44	c) 27	d) 2		87/13
21	a) 33	b) 34	c) 19	d) 1		87/13
22	a) 22	b) 39	c) 27	d) 0		88/12
23	a) 35	b) 40	c) 12	d) 1		88/12
24	a) 42	b) 36	c) 10	d) 0		88/12
25	a) 20	b) 42	c) 24	d) 2		88/12
26	a) 6	b) 28	c) 51	d) 4		89/11

Nº	Acciones difíciles y accesibles	Total de respuestas por inciso	TOTAL
27			
	a) Acciones que se facilitan más		
	Significación	24	24 / 76
	Adquisición	23	23 / 77
	Almacenamiento	16	16 / 84
	Recuperación	13	13 / 87
	b) Acciones que se dificultan más		
	Almacenamiento	26	26 / 74
	Recuperación	23	23 / 77
	Significación	13	13 / 87
	Adquisición	3	3 / 97
	c) Todas se te facilitan	13	13 / 87
	b) Todas se te dificultan	5	5 / 95
	c) No reconozco las acciones citadas	4	4 / 96

Continúa...

CUADRO G

Nº	Total de respuestas por inciso					TOTAL
28	a) 4	b) 29	c) 54			87/13
29	a) 14	b) 34	c) 34	d) 13		88/12
30	a) 35	b) 28	c) 6	d) 16	e) 0	85/15
31	a) 16	b) 56	c) 17	d) 0		89/11
32	a) 23	b) 40	c) 19	d) 8		90/10
33	a) 13	b) 33	c) 16	d) 29		91/9
34	a) 23	b) 60	c) 9			92/8
35	a) 7	b) 36	c) 15	d) 39		97/3
36	a) 11	b) 58	c) 18			87/13
37	a) 19	b) 29	c) 27	d) 12		87/13
38	a) 24	b) 47	c) 12	d) 4		87/13
39	a) 12	b) 55	c) 14	d) 6		87/13
40	a) 37	b) 37	c) 18	d) 2		94/6
41	a) 47	b) 34	c) 10	d) 1		92/8
42	a) 36	b) 32	c) 16	d) 2		86/14

43	Éxito escolar						
	a) De ti mismo	b) de los docentes	c) De la ENAP	d) De tu familia	e) Del medio ambiente	f) Del favor de Dios	g) De la suerte
5%	2	3	11	12	12	8	9
10%	0	13	19	15	12	2	10
20%	1	16	8	10	4	1	0
30%	6	18	3	8	3	0	1
40%	11	3	1	1	0	1	0
50%	17	10	3	3	1	0	0
60%	11	1	1	0	0	0	0
70%	10	3	1	0	1	0	1
80%	11	4	0	1	0	1	2
90%	7	0	0	1	0	0	0
100%	6	1	0	3	1	3	1
Total	82	72	47	54	34	16	24

Continúa...

CUADRO G

Nº	Total de respuestas por inciso					TOTAL
44	a) 42	b) 38	c) 6	d) 2		88/12
45	a) 33	b) 45	c) 8	d) 1		87/13
46	a) 29	b) 23	c) 36			88/12
47	a) 23	b) 45	c) 19	d) 1		88/12
48	a) 31	b) 35	c) 17	d) 3		86/14
49	a) 27	b) 37	c) 19	d) 4		87/13
50	a) 20	b) 38	c) 22	d) 7		87/13
51	a) 12	b) 33	c) 32	d) 10		87/13
52	a) 9	b) 18	c) 57	d) 2	e)	86/14



ANEXO 4

CUESTIONARIO DE TRABAJO PARA MINITALLER PARA DOCENTES

Con fundamento en la taxonomía propuesta por Robert Marzano (2001), se diseñó el siguiente documento de trabajo para informar a los maestros sobre los niveles de conocimientos teóricos y prácticos ubicados en el marco de la metacognición. El anexo comprende la hoja de apoyo a la exposición teórica, los formatos del taller y un ejemplo de formato resuelto. A partir de sus reflexiones expusieron una serie de conceptos y categorías que ellos esperan que sus alumnos obtengan al final del ciclo escolar. Con base en sus respuestas se construyeron los ítems correspondientes de donde se extrajeron los insumos para diseñar el último instrumento de indagación escrito para alumnos. Se trabajó con los docentes del Colegio de Fotografía, de Dibujo y de Audiovisual, en diversas reuniones presenciales y de intercambios por correo electrónico, también para observar si habría coincidencias a pesar de la distancia e incomunicación presencial entre los pares. **El trabajo de reflexión se encuentra en el capítulo 3 Metodología, cuadro 10.**



Estimado maestro:

El presente documento está basado en la taxonomía de Robert Marzano, para generar, desde la perspectiva de los docentes de la ENAP, una versión para ser aplicada en el área.

Es un documento sintético de la exposición teórica

1. Dominios del conocimientos

Información, procesos mentales y procesos físicos

1. Escribe una serie de ideas, principios, generalizaciones, términos, informaciones, conocimientos o hechos que son necesarios para tu materia y que deban ser del conocimiento de tus alumnos.
2. Escribe una serie de procesos mentales simples donde no sea necesario realizar una serie de pasos específicos o de gran complejidad, pero que sean útiles para tu materia.
3. Escribe una serie de procesos mentales complejos como la escritura y que deban practicar tus alumnos.
4. Escribe una serie de acciones físicas que deban realizar los alumnos para acceder a los conocimientos o prácticas específicos de tu materia.

NOTA: estas listas pueden ser modificadas o ampliadas en cualquier momento del ejercicio.

2. Sistema de cognición

A. Conocimiento del recuerdo

Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente o de largo plazo.

1. NOMBRAR

: De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que deban ser recordadas por tus alumnos, en un ejercicio simple de memoria pero lo más exacto posible. No es necesario que ellos deban comprender la estructura de lo recordado.

2. EJECUTAR

: Escribe aquellas acciones donde tus alumnos realicen un procedimiento (paso o serie de pasos) sin que necesariamente ellos deban comprender cómo se produce.

B. Comprensión

Identificar los detalles de la información que son importantes.

Recordar y ubicar la información en la categoría apropiada.

1. SINTETIZAR

: De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas donde tus alumnos deban ser capaces de categorizar puntualmente sus componentes principales y omitir los aspectos insignificantes del mismo.

2. REPRESENTAR

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que deban ser representadas por tus alumnos para que sea más fácilmente obtener su ubicación y poder utilizarlas.

C. Análisis

Aprovechar lo aprendido para generar nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas.

1. RELACIÓN.

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas donde tus alumnos deban identificar similitudes y diferencias.

2. CLASIFICACIÓN.

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas donde tus alumnos deban identificarlas como categorías y ubicarlas en forma de sobre y subordinación.

3. ANÁLISIS DE ERRORES.

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas donde tus alumnos han podido identificar errores en la presentación y el uso o aplicación del conocimiento.

4. GENERALIZACIONES.

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas donde tus alumnos han podido construir o deban construir nuevas generalizaciones o principios basados en ellas.

5. ESPECIFICACIONES.

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas donde tus alumnos puedan y deban identificar aplicaciones específicas y/o sus consecuencias lógicas.

D. Utilización

Aplicar el conocimiento en situaciones específicas.

1. TOMA DE DECISIONES

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que tus alumnos utilizan o deban utilizar para tomar decisiones, y/o tomar decisiones acerca del uso de éstas.

2. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que tus alumnos utilizan o deban utilizar para resolver problemas y/o resolver problemas sobre éstas.

3. INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas con las que tus alumnos deban o puedan generar y evaluar hipótesis y/o generar y evaluar hipótesis sobre éstas.

4. INVESTIGACIÓN

De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas con las que tus alumnos utilicen o deban utilizar para realizar investigaciones y/o hacer investigación sobre éstas.

3. Sistema de metacognición

Controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establecen metas y se toman decisiones acerca de qué proceso cognitivo será el mejor para alcanzar determinado objetivo.

1. ESPECIFICACIÓN DE METAS

- : De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que tus alumnos utilizan o deban utilizar para hacer un plan y establecer metas relacionados con el proceso de adquisición de conocimientos.

2. MONITOREO DE PROCESOS

- : De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que tus alumnos utilizan o deban utilizar para poder monitorear la ejecución del conocimiento.

3. MONITOREO DE LA CLARIDAD.

- : De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que tus alumnos utilizan o deban utilizar para poder determinar hasta qué punto posee claridad en el conocimiento.

4. MONITOREO DE PRECISIÓN.

- : De las aportaciones anteriores (A. Dominio del conocimiento) elige aquellas que tus alumnos utilizan o deban utilizar para poder determinar hasta qué punto es preciso el conocimiento.

Estimado maestro, en el cuadro 1 anota de una a tres opciones por rubro de Dominio del Conocimiento.

CUADRO 1

1	<i>Datos</i>	1.1	
		1.2.	
		1.3	
2	<i>Informaciones</i>	2.1	
		2.2	
		2.3	
3	<i>Ideas</i>	3.1	
		3.2	
		3.3	
4	<i>Generalizaciones</i>	4.1	
		4.2	
		4.3	
5	<i>Términos</i>	5.1	
		5.2	
		5.3	
6	<i>Principios</i>	6.1	
		6.2	
		6.3	
7	<i>Hechos</i>	7.1	
		7.2	
		7.3	
8	<i>Conocimientos</i>	8.1	
		8.2	
		8.3	
9	<i>Argumentos</i>	9.1	
		9.2	
		9.3	
10	<i>Categorías</i>	10.1	
		10.2	
		10.3	
11	<i>Procesos mentales simples</i>	11.1	
		11.2	
		11.3	

Continúa...

12	<i>Procesos mentales complejos</i>	12.1	
		12.2	
		12.3	
13	<i>Acciones físicas</i>	13.1	
		13.2	
		13.3	
14	<i>Otro</i>	14.1	
		14.2	
		14.3	

Lista anexa. Hoja de concentración

Estimado maestro, en el cuadro N° 2, pon una "X" en el Sistema de Cognición y de Metacognición que consideres deba aplicarse al rubro del Dominio de Conocimiento que propusiste en el cuadro 1.

CUADRO 2

Sistema de Cognición y Metacognición	Nombrar	Ejecutar	Sintetizar	Representar	Relación	Clasificación	Análisis de errores	Generalizaciones	Especificaciones	Toma de decisiones	Resolución de problemas	Investigación experimental	Investigación	Especificación de metas	Monitoreo de procesos	Monitoreo de claridad	Monitoreo de precisión	
1	1.1																	
	1.2.																	
	1.3																	
2	2.1																	
	2.2																	
	2.3																	
3	3.1																	
	3.2																	
	3.3																	
4	4.1																	
	4.2																	
	4.3																	
5	5.1																	
	5.2																	
	5.3																	

Continúa...

Lista anexa. Hoja de concentración N°: Colegio de dibujo

Estimado maestro, en el cuadro N°1, anota de una a tres opciones por rubro de Dominio del Conocimiento.

CUADRO 1

1	Datos	1.1	Pinturas rupestres en la cuevas de Altamira
		1.2.	Con el Impresionismo comienza la pintura Moderna
		1.3	Cezáne como el precursor del artes Moderno
2	Informaciones	2.1	Edad media inicia lenguaje como medio de comunicación
		2.2	Elementos formales básicos del dibujo
		2.3	Existe color luz y color pigmento
3	Ideas	3.1	El dibujo es un lenguaje
		3.2	El dibujo puede ser producto y/o actividad
		3.3	El dibujo es la idea y la técnica hace tangible al dibujo
4	Generalizaciones	4.1	Composición
		4.2	Teoría del color
		4.3	Organización de la forma
5	Términos	5.1	El dibujo es el comienzo de todo y si no se tiene, no se tiene nada
		5.2	El dibujo es la expresión del pensamiento
		5.3	Qué es un canon para el dibujo
6	Principios	6.1	Se requiere de la observación
		6.2	Orientación espacial
		6.3	Los elementos fundamentales del dibujo son: punto línea, plano y volumen
7	Hechos	7.1	El dibujo surge desde que el hombre existe
		7.2	El dibujo es una marca
		7.3	El dibujo es acción
8	Conocimientos	8.1	Qué es el dibujo, cuáles y cuantas categorías, nociones y tipos
		8.2	Concepto de línea y mancha
		8.3	Conocimiento del espacio y su estructuración
9	Argumentos	9.1	El dibujo es más importante que la copia
		9.2	El dibujo es conocimiento de sí mismo (uno) y su entorno
		9.3	El dibujo es proceso, objeto y fin de la investigación
10	Categorías	10.1	El dibujo es un lenguaje de comunicación
		10.2	El dibujo es un arte
		10.3	El dibujo es conocimiento y es una actividad lúdica
11	Procesos mentales simples	11.1	Asociación
		11.2	Trazar
		11.3	Visualizar / imaginar
12	Procesos mentales complejos	12.1	Dibujar
		12.2	Percibir
		12.3	Analizar / sintetizar
13	Acciones físicas	13.1	Coordinación psicomotora
		13.2	
		13.3	

14	Otro	14.1	Concentración / enfoque
		14.2	Repetición
		14.3	Placer tenacidad

Lista anexa. Hoja de concentración N°

Estimado maestro, en el cuadro N° 2, pon una "X" en el Sistema de Cognición y de Metacognición que consideres deba aplicarse al rubro del Dominio de Conocimiento que propusiste en el cuadro 1.

CUADRO 2

Sistema de Cognición y Metacognición		Dominio de Conocimiento																
		Nombrar	Ejecutar	Sintetizar	Representar	Relación	Clasificación	Análisis de errores	Generalizaciones	Especificaciones	Toma de decisiones	Resolución de problemas	Investigación experimental	Investigación	Especificación de metas	Monitoreo de procesos	Monitoreo de claridad	Monitoreo de precisión
1	1.1																	
	1.2																	
	1.3																	
2	2.1																	
	2.2																	
	2.3																	
3	3.1																	
	3.2																	
	3.3																	
4	4.1																	
	4.2																	
	4.3																	
5	5.1																	
	5.2																	
	5.3																	
6	6.1																	
	6.2																	
	6.3																	
7	7.1																	
	7.2																	
	7.3																	
8	8.1																	
	8.2																	

Lista anexa. Hoja de concentración N°: COLEGIO DE FOTOGRAFÍA

Estimado maestro, en el cuadro N°1, anota de una a tres opciones por rubro de Dominio del Conocimiento.

CUADRO 1

1	Datos	1.1	Fecha de la primera imagen fotográfica
		1.2	Nombre de los inventores de la fotografía
		1.3	Tiempos de revelado
2	Informaciones	2.1	Lugar, personaje y fecha de la primera imagen fotográfica
		2.2	Hay dos tipos de luz: luz artificial y luz natural
		2.3	Tiempos de revelado de película y papel
3	Ideas	3.1	La fotografía es un proceso mágico
		3.2	La fotografía está relacionada con lo real y lo ficticio
		3.3	La fotografía puede ser tanto objetiva como artística
4	Generalizaciones	4.1	La fotografía es física, química y mecánica
		4.2	La fotografía es un medio de comunicación
		4.3	La fotografía es un medio didáctico
5	Términos	5.1	Definición de luz
		5.2	Definición de la fotografía
		5.3	Definición de valores de expresión
6	Principios	6.1	La plata se oxida con la luz
		6.2	Cuando la luz atraviesa por objetos de distinta densidad cambia de dirección y de densidad
		6.3	La absorción de la luz en los objetos se transforma en calor
7	Hechos	7.1	La película y papel expuesto a la luz se vela
		7.2	La captura de la imagen con dispositivos fotográficos es común
		7.3	La imagen que no se fija desaparece oscureciéndose
8	Conocimientos	8.1	Manejo de la cámara
		8.2	Conocimiento de la luz y la temperatura de color
		8.3	Historia de la fotografía
9	Argumentos	9.1	Elección del tipo de película
		9.2	Sentido y características de la imagen fotográfica
		9.3	Elección de la iluminación en la toma
10	Categorías	10.1	Fotografía analógica y digital
		10.2	Iluminación
		10.3	Fotografía publicitaria
11	Procesos mentales simples	11.1	Memorizar diafragmas y obturación
		11.2	Memorizar tiempos de revelado
		11.3	Memorizar tipos de químicos y aplicación
12	Procesos mentales complejos	12.1	Análisis de la categorías compositivas complejas
		12.2	Relacionar los valores de expresión para lograr una buena toma
		12.3	Aplicación de la ley inversa del cuadrado
13	Acciones físicas	13.1	Manejar la cámara con las manos
		13.2	Cargar y colocar equipo de iluminación
		13.3	Mover charolas en el proceso de revelado
14	Otro	14.1	
		14.2	
		14.3	

Lista anexa. Hoja de concentración N°: COLEGIO DE FOTOGRAFÍA

Estimado maestro, en el cuadro N° 2, pon una "X" en el Sistema de Cognición y de Metacognición que consideres deba aplicarse al rubro del Dominio de Conocimiento que propusiste en el cuadro 1.

CUADRO 2

Sistema de Cognición y Metacognición		Nombrar	Ejecutar	Sintetizar	Representar	Relación	Clasificación	Análisis de errores	Generalizaciones	Especificaciones	Toma de decisiones	Resolución de problemas	Investigación experimental	Investigación	Especificación de metas	Monitoreo de procesos	Monitoreo de claridad	Monitoreo de precisión		
1	1.1	X				X	X							X						4
	1.2	X				X	X							X						4
	1.3	X	X			X														3
2	2.1	X			X		X		X	X										5
	2.2	X				X	X							X						4
	2.3	X					X													2
3	3.1	X			X															2
	3.2	X			X		X													3
	3.3	X			X		X			X				X						5
4	4.1	X		X		X				X										4
	4.2	X	X	X	X	X	X							X						7
	4.3	X	X	X	X	X	X							X		X				8
5	5.1	X		X		X	X			X		X		X						7
	5.2	X			X		X		X											4
	5.3	X	X			X	X				X	X			X					7
6	6.1	X				X	X		X					X						5
	6.2	X				X							X	X						4
	6.3	X											X	X						3
7	7.1	X				X		X								X				4
	7.2	X				X			X					X						4
	7.3	X				X							X			X				4
8	8.1	X	X		X						X	X	X				X			7
	8.2	X	X			X				X	X	X	X			X	X			9
	8.3	X		X	X		X							X					X	6
9	9.1	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X			X		12



ANEXO 5

CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS

Resultado de los mini talleres efectuados con los docentes. Este fue el último cuestionario que abordó categorías y conceptos de la fotografía, el dibujo y el audiovisual. Se aplicó a los alumnos bajo la metodología descrita; los que se interesaron en el tema dejaron sus datos personales al final. Después del análisis e interpretación de estos cuestionarios se construyeron los guiones para las entrevistas. En los cuadros H 1, H 2 y H 3, se concentraron las respuestas. Como en los anteriores cuadros, los comentarios y conclusiones se encuentran en el capítulo 3 Metodología, cuadros 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17.



Estimado compañero, el siguiente cuestionario tiene como objeto hacer una exploración formal sobre el aprendizaje. Es un documento muy breve que te llevará unos minutos contestarlo, y servirá para concluir una investigación sobre la manera en que autorregulan sus aprendizajes los alumnos de la ENAP. Por favor pon una "X" en el apartado que consideres apropiado para cada enunciado.

Gracias por tu apoyo. Mtro. Lauro Garfias Campos.
Cuestionario 1

1	Para ti, como alumno de Artes Visuales, el aprendizaje del dibujo es esencial.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
2	Los alumnos de Artes Visuales aprendemos con base en las indicaciones que dan los maestros.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
3	Como alumno de la licenciatura en Artes Visuales soy capaz de aprender también de forma autónoma.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
4	Los alumnos que somos concientes de las formas con las que llevamos a cabo nuestros aprendizajes, podemos decidir modificarlas para adecuarlas y hacerlas más eficientes y eficaces.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
5	Aprendo dibujo si hago ejercicios de visualización, me concentro, realizo muchos trazos y siento placer al dibujar.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
6	Para aprender a dibujar es fundamental que perciba las características físicas del objeto y que analice si tiene, o se le pueden atribuir, cualidades simbólicas.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo

	Muy en desacuerdo
7	Necesito de una buena coordinación psicomotora para aprender a dibujar.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
8	Puedo asegurar que la composición y la teoría el color son generalizaciones del dibujo.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
9	Los alumnos de Artes Visuales somos capaces de llevar a cabo un debate sobre el siguiente argumento: "El dibujo es más interpretación que copia".
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
10	Lee con atención: "Alumno (Del latín <i>alumnus</i> , de <i>alère</i> , alimentar) Es aquel que es alimentado; llenado (se entiende como "alimento" los datos y conocimientos). Un buen alumno se distingue por asistir puntual a clase, escuchar atentamente al docente, tomar notas, estudiar los apuntes y presentarse a exámenes hasta que logra egresar de la Universidad para considerarse todo un profesional". "Estudiante: es aquel que estudia y estudio proviene del latín <i>studĭum</i> . Que quiere decir: Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo. Trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte. Un buen estudiante hace más o menos los mismo que un alumno pero es más inquieto, duda, se pregunta y aspira a que la Universidad sea un ámbito donde pueda satisfacer sus necesidades intelectuales". http://cienciaabierta.mejorforo.net/t2-es-lo-mismo-un-estudiante-que-un-alumno
	Me identifiqué más con la figura de alumno
	Me identifiqué más con la figura de estudiante
	Me identifiqué con ambas figuras.
	No me identifiqué con ninguna.

Para concluir por favor escribe los siguientes datos

Edad:	Sexo:	Semestre:
-------	-------	-----------

Tu escuela anterior fue pública o privada:

Estimado compañero, si te interesó el tema y deseas obtener mayor información o participar más a fondo en este trabajo, estoy a tus órdenes. Por favor regálame tus datos para poder contactarte. Es muy importante, para poder concluir esta investigación, tener una breve charla contigo.

Nombre:	Grupo:
e-mail:	Celular:

Gracias por tu apoyo.

Mtro. Lauro Garfias Campos.

Contacto: quasardis2010@yahoo.com



Estimado compañero, el siguiente cuestionario tiene como objeto iniciar una exploración formal para comprender la manera en que aprenden los alumnos de la ENAP. Por ello es imprescindible que contestes con honestidad y nos regales los datos que te solicitamos al final. Gracias por tu apoyo.

Cuestionario 2

ESCUELA
NACIONAL
DE ARTES
PLÁSTICAS

1	El aprendizaje de la fotografía es esencial para los alumnos de Diseño y comunicación Visual.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
2	Los alumnos aprenden con base en las indicaciones que les dan sus maestros.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
3	Los alumnos son capaces de aprender también de forma autónoma.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
4	El alumno que es conciente de las formas con las que lleva a cabo sus aprendizajes, puede decidir modificarlas para adecuarlas y hacerlas más eficientes y eficaces.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
5	Para aprender fotografía es necesario memorizar los números de los diafragmas y las velocidades de obturación.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
6	Para realizar una fotografía es necesario el análisis y la aplicación de las categorías compositivas.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo

	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
7	Para hacer correctamente una fotografía se necesita relacionar correctamente los valores de exposición (diafragmas y obturador).
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
8	Se puede decir que una generalización teórica de la fotografía es considerarla desde los aspectos físicos, químicos y mecánicos.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
9	Se puede llevar a cabo un debate sobre el siguiente argumento: "Cuál es el sentido de la imagen fotográfica".
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
10	La práctica de la fotografía requiere de planear y colocar correctamente el equipo de iluminación.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo

Para concluir por favor escribe los siguientes datos:

Edad:	Sexo:	Semestre:
-------	-------	-----------

Tu escuela anterior fue pública o privada:

Estimado compañero, si te interesó el tema y deseas obtener mayor información o participar más a fondo en este trabajo, estoy a tus órdenes. Por favor regálame tus datos para poder contactarte. Es muy importante, para poder concluir esta investigación, tener una breve charla contigo.

Nombre:	Grupo:
e-mail:	Celular:

Gracias por tu apoyo.

Mtro. Lauro Garfias Campos.

Contacto: quasardis2010@yahoo.com.mx



ENAP

ESCUELA
NACIONAL
DE ARTES
PLÁSTICAS

Estimado compañero, el siguiente cuestionario tiene como objeto hacer una exploración formal para comprender la manera en que aprenden los alumnos de la ENAP. Es un documento muy breve que te llevará unos minutos resolverlo. Por favor pon una "X" en el apartado que consideres para cada pregunta. Gracias por tu apoyo. Mtro. Lauro Garfías Campos.

1	El aprendizaje de la materia de Producción Audiovisual es muy importante para los alumnos de la ENAP.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
2	Los alumnos aprenden con base en las indicaciones que les dan sus maestros.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
3	Los alumnos son capaces de aprender también de forma autónoma.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
4	El alumno que es conciente de las formas con las que lleva a cabo sus aprendizajes, puede decidir modificarlas para adecuarlas y hacerlas más eficientes y eficaces.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
5	Para aprender Producción Audiovisual es necesario memorizar datos tales como: cuáles son los formatos en video y cuáles son los movimientos de cámara.
	Muy de acuerdo
	De acuerdo
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo
	En desacuerdo
	Muy en desacuerdo
6	Para estudiar Producción Audiovisual es necesario leer, comprender lo leído, visualizar escenas, escribir guiones y saber edición.
	Muy de acuerdo

CUADRO H 1			
Hoja de respuestas sobre el cuestionario aplicado a alumnos de la EANAP.			
Área de conocimiento: dibujo.			
1		8	
1	76%	1	14%
2	18%	2	32%
3	4%	3	42%
4	0	4	12%
5	2%	5	0
2		9	
1	4%	1	46%
2	38%	2	50%
3	50%	3	4%
4	8%	4	0
5	0	5	0
3		10	
1	80%	1	14%
2	14%	2	64%
3	6%	3	20%
4	0	4	2%
5	0		
4		ESCUELA	
1	66%	PUBLICA	42
2	32%	PRIVADA	8
3	2%		
4	0	SEXO	
5	0	MUJER	36
5		HOMBRE	14
1	46%		
2	42%	SEMESTRE	
3	10%	2°	1
4	2%	4°	29
5	0	6°	14
6		8°	3
1	16%	OTRO	3

Continúa...

CUADRO H1

2	44%				
3	36%			EDAD	
4	4%			18	1
5	0			19	11
7				20	19
1	8%			21	11
2	36%			22	2
3	36%			23	3
4	20%			24	0
5	0	0		25	1
				26	0
				OTRA	2

CUADRO H 2

Hoja de respuestas sobre el cuestionario aplicado a alumnos de la EANAP.
Área de conocimiento: fotografía.

1		8			
1	64.7%,	1	31.3%		
2	29.4%,	2	52.9%		
3	3.9%,	3	15.6%		
4	1.9%	4	0		
5	0	5	0		
2		9			
1	9.8%	1	39.2%		
2	49%	2	50.9%		
3	29.4%	3	7.8%		
4	11.7%	4	1.9%		
5	0	5	0		
3		10			
1	72.5%	1	3.9%		
2	25.4%	2	64.7%		
3	1.9%	3	29.4%		
4	0	4	1.9%		
5	0				
4				ESCUELA	
1	54.9%			PUBLICA	32

Continúa...

CUADRO H2

2	39.2%		PRIVADA	6
3	2.9%			
4	0		SEXO	
5	1.9%		MUJER	42
5			HOMBRE	9
1	9.8%			
2	15.6%		SEMESTRE	
3	31.3%		2°	0
4	31.3%		4°	0
5	11.7%		6°	20
6			8°	30
1	43.1%		OTRO	1
2	49%			
3	3.9%		EDAD	
4	3.9%		18	0
5	0		19	0
7			20	10
1	33.3%		21	21
2	45%		22	14
3	15.6%		23	3
4	5.8%		24	1
5	0		25	1
			26	1
			0	0

CUADRO H 3

Hoja de respuestas sobre el cuestionario aplicado a alumnos de la EANAP.
Área de conocimiento: audiovisual.

1		8	
1	70.8%	1	29.1%
2	29.1%	2	62.5%
3	0	3	8.3%
4	0	4	0
5	0	5	0
2		9	
1	4.1%	1	37.5%

Continúa...

CUADRO H3

2	45.8%
3	41.65
4	8.3%
5	0
3	
1	54.1%
2	41.6%
3	8.3%
4	0
5	0
4	
1	54.1%
2	41.6%
3	4.1%
4	0
5	0
5	
1	62.5%
2	33.3%
3	4.1%
4	0
5	0
6	
1	62.5%
2	29.1%
3	8.3%
4	0
5	0
7	
1	50%
2	50%
3	0
4	0
5	0
2	50%
3	12.5%
4	0
5	0
10	
1	25%
2	50%
3	16.6%
4	8.3%
ESCUELA	
PUBLICA	23
PRIVADA	1
SEXO	
MUJER	22
HOMBRE	2
SEMESTRE	
2°	0
4°	0
6°	0
8°	24
OTRO	0
EDAD	
18	0
19	0
20	0
21	5
22	15
23	4
24	0
25	0
26	0
O	0



ANEXO 6

CUADRO CON LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

A continuación se presenta la transcripción de las entrevistas. Las letras y número del margen superior izquierdo de la segunda columna corresponden a las siglas de los nombres de los entrevistados. Las preguntas se construyeron con base en la interpretación de los instrumentos anteriores y fueron con el criterio de triangulación para obtener respuestas con detalle y tratar de reafirmar los aspectos de autorregulación.

CUADRO I
CONCENTRADOR DE LAS ENTREVISTAS

CUADRO I	1	<p style="text-align: center;">AIDH-1</p> <p>¿Cómo es que has aprendido?</p> <p>-El aprendizaje es esencial, la imagen en uno de los medios de comunicación más importante. La responsabilidad es de ambos, alumnos y maestros. He aprendido con participación del maestro pero el alumno cuando tiene gusto toma la iniciativa para complementar-</p> <p>¿El alumno es capaz de aprende de forma autónoma?</p> <p>-Creo que sí, sin embargo por algo existen personajes como maestros que tienen un dominio no solo de lo teórico y practico con años de experiencia en la enseñanza tienen mayor desarrollo que alguien que se está haciendo autodidacta-</p> <p>¿Has aprendido de forma autónoma?</p> <p>-He aprendido algunas cosas [...] buscando una manera más sencilla o distinta de hacer las cosas-</p> <p>¿Tienes conciencia de la forma en que llevas a cabo tus aprendizajes?</p> <p>-Al principio no, pero es algo que vas desarrollando con el tiempo, hasta hacerte consciente de que la escuela no te va a dar todo, tu tienes que seguir insistiendo, buscar formas, buscar cursos. Ahora que estoy en 8vo. semestre ya estoy consciente de que si yo lo quiero aprender, lo voy a aprender, no esperar que me lo de el maestro, sino ser responsable de lo que estoy aprendiendo, de que si estoy aquí es por gusto, porque me apasiona, soy consciente de que las cosas tiene que aprenderse-</p> <p>¿Para ti es importante el aprendizaje de la fotografía usando la memoria como recurso?</p> <p>-Sí, al hacer cálculos mentales necesitas tener a la mano información (cómo números de diafragma) para saber compensar la iluminación, hacer exposiciones equivalentes, ello te permite tener conciencia de lo que estás haciendo. La memoria es algo importante para el aprendizaje porque aunque consultes información en un tutorial, aunque olvides el contenido, el saber de memoria que está ahí, en una base de memoria, es importante para recuperarlo y no darlo por perdido-</p>
-----------------	---	---

Continúa...

	<p>¿Qué aspectos tomas en cuenta para realizar una fotografía?</p> <p>-Analizo desde el momento en que haces la toma al buscar la mayor cantidad de cualidades de un objeto que lo distingue de otro.[...] Saber qué tanto sé de ese producto o persona, saber cuáles son sus puntos favorables o negativos; me hago preguntas sobre el objeto a fotografiar-</p> <p>¿Le das atribuciones a los objetos?</p> <p>-La luz te ayuda a dar cualidades a los objetos. La forma de la toma. Aprender a observar. El apoyo de los fundamentos teóricos y técnicos-</p> <p>¿Cómo aprendiste a componer en fotografía?</p> <p>-Ensayo y error. Con base en clases teóricas, con los libros, consejos del profesor empecé a experimentar con las tomas, arriesgándome con los encuadres, buscando otra forma de ver las cosas todo a través de la cámara-</p> <p>¿Te adaptaste rápido a la técnica fotográfica?</p> <p>-Sí, antes de llegar a la escuela no tenía experiencia. Me sirvieron mucho las primeras clases (de braqueo), por ejemplo-</p> <p>¿Te ha costado trabajo aprender los aspectos complementarios de la fotografía como los químicos, físicos y mecánicas?</p> <p>-Tal vez sí... debo admitir que sí. Pero tienes que aprender por interés, con el tiempo y la práctica, pero es difícil porque tienes que andar buscando dónde encontrar material (los manuales de Kodak) cómo son las fórmulas, preparaciones, diluciones, tiempos. Busco asesoría con maestros más relacionados al tema. Puedo decir que ya lo aprendí-</p> <p>Si llegas a establecer debates en torno a la fotografía con tus compañeros, ¿cuál es tu técnica?</p> <p>-Si, sin agresiones, abriéndonos y respetando el punto de vista de los demás y llevándonos bien. A partir de una plática o charla que expone las novedades en equipo, composición, técnicas. Se necesitan conocimientos, de los debates se puede aprender mucho siempre y cuando te abras a las posibilidades sin quedarse con el propio punto de vista. Aprendes siempre y cuando esté basado en conocimientos y hechos un tanto verídicos que sean más que opiniones que solo son punto de vista-</p> <p>¿Más estudiante que alumno o ambos?</p> <p>-Ambos, alumno cuando recibo un conocimiento, pero cuando veo que ese conocimiento no es suficiente, entonces me convierto en estudiante, comienzo a hacer práctica, jugar con la cámara y practicar. Busco la manera de no quedarme solo con la teoría.</p> <p>Cuándo te das cuenta que no estás aprendiendo lo suficiente o que lo estás haciendo mal, ¿qué haces?</p> <p>-No se si sea estrategia, pero me hago autocrítico para ver qué es lo que está funcionando, o que no es lo que espero, veo si existe una posibilidad de que se haga más rápido y eficiente. Busco otros puntos de vista de personajes (mis compañeros) que tengan el conocimiento u otra manera distinta [...] (de frente a otros medios), creo que estamos mal acostumbrados a la inmediatez del Internet. Si me doy cuenta que no estoy aprendiendo algo que sea de mi interés, creo que buscaría otro método, que tal vez no funcione par los demás-</p> <p>¿Algún ejemplo?</p> <p>-Buscar apoyo con amigos, voy con ellos, que me den una clase express, ponerme con ellos como si fuera alumno. Que los profesores me critiquen, me digan que debilidades tengo.</p> <p>¿Algún método o técnica que hayas inventado para aprender fotografía?</p> <p>-Es la experimentación de técnicas, iluminación y manejos. La práctica. Reconocer que me apasiona y que soy necio, tengo buena disposición. Necedad (tesón) de continuar con los profesores, tener un apego con una persona que me funcione como (guía) tener buenas relaciones con los profesores aunque no hayan sido mis maestros, saber que me pueden ayudar con algunas cosas-</p>
--	--

Continúa...

	<p>¿Menciona cuáles son tus puntos fuertes para aprender fotografía? -Haber tenido un buen maestro inicial; el deseo de entender fotografía; la idea de tener, conseguir un registro visual de múltiples cosas; poder observar grandes detalles en pequeñas cosas que pudiesen pasar desapercibidas para otras personas-</p> <p>¿Cómo es que llevas a cabo la observación? -Aprender a quedarme callado durante mucho tiempo para concentrarme; quedarte viendo, no hago ruido, ver cómo se comporta, ver qué hace. Es aprender a fijar todos tus sentidos. Me gustan los retos, aunque a veces hacen sufrir un poco; sufrir en el buen sentido, imaginar es más fácil pero cuando quieres llevarlo a la práctica te das cuenta de las complicaciones.</p>
2	<p style="text-align: center;">AICHP-2</p> <p>¿Cómo es que aprendes fotografía? -Se debe aprender la parte teórica, técnica, creativa y sensitiva de la fotografía, la cuál se pule con la experimentación. La aprendí en los salones de clase con la teoría, con la técnica y la historia. Luego lo reafirmé con el uso de la cámara, con base en esto se experimenta y se da no cuenta del como es, cómo se aplica la técnica. Se aprende con base en la observación-</p> <p>¿Cómo le das cualidades simbólicas a los objetos que fotografías? -Me baso en la ley de los tercios y le doy importancia a la línea que define la forma. No practico la fotografía simbólica. Capturo la esencia de la escena-</p> <p>¿Qué valor le das a la memoria para el aprendizaje de la fotografía? -Sí es importante por la parte de la técnica y de la teoría. La memoria permite tener a la mano técnica, proceso y documentación, es una especie de reserva de datos que se van a necesitar.</p> <p>¿Hay alguna forma en especial que hayas puesto en práctica para aprender fotografía? -La experimentación. También buscaba siempre los medios, la situación, el lugar. Hacía braqueo y luego estudiaba la hoja de contactos y medaba cuenta de cuál era la mejor opción. Documentaba mis fotografías para saber que hacía en cada una y así poderme dar cuenta de los errores. Comparaba mi trabajo con el de los compañeros-</p> <p>¿Si tu forma de aprender no era correcta o lo suficiente qué hacías? -Si, iba a la biblioteca a leer sobre el asunto de técnica. Veía catálogos del trabajo de otras personas, libros con imágenes; me documentaba-</p> <p>¿Cómo llevas a cabo tu proceso de observación para fotografía? -Lo primero que hago es ver la luz, trato de ver, descifrar cómo fue tomada la fotografía, investigo-</p> <p>¿Le das algún concepto o carga emotiva al sujeto que vas a fotografiar? -No. Pero estas cargas se pueden leer si se documenta uno sobre el fotógrafo. La composición, por ejemplo la línea, nos puede hablar de la carga y concepto de la imagen.</p> <p>¿Qué elementos debe tener una persona para poder debatir en fotografía? -Saber la intención con la que se hizo la fotografía. Debatir sobre la intención que tienen los fotógrafos-</p> <p>¿Cómo ves el aprendizaje de la fotografía en equipo? -El aprendizaje se da de las dos formas, individual y colectivamente. Sin embargo el colectivo permite una retroalimentación-</p> <p>¿Es necesario desear hacer una fotografía? -No creo que sea necesario desear hacerlo. Solo si es una necesidad. Yo si deseo, me gusta hacer fotografía, me encanta hacer fotografía-</p> <p>¿Qué significa para tu vida? -Para mi la fotografía es una extensión de lo que soy. La gente puede ver cómo las fotografías que hago me reflejan; es la forma en que veo las cosas, la forma en que me siento. Me represento con la fotografía, es una parte esencial de mi. Es una forma de conocerme ya que la fotografía tiene un valor de representación.</p> <p>¿Más alumno o más estudiante? -Yo creo que fui ambas. El rol de estudiante se da a partir de un interés particular, por este gusto muy personal de lo que es la fotografía, me lleva a buscar un poco más.</p>

Continúa...

3	<p style="text-align: center;">MMO-3</p> <p>¿Cómo es que aprendes fotografía?</p> <p>-Yo aprendía casi autodidáctamente. Cuando yo empecé con la fotografía no tenía ni idea del uso del diafragma, las velocidades y todas esas cosas, entonces me costó mucho trabajo entrarla a la fotografía. Sucedió que la primera profesora que tuve (no voy a decir nombres) solo nos decía a grandes rasgos lo que era la fotografía, no nos enseñó bien, y a mi me interesaba, decidí aprender de manera autodidacta, entonces fue como empecé a leer libros y a descubrir conceptos como luz, iluminación, velocidades, tipos de cámaras, tipos de películas, y así fue como empecé a entrever lo que era la fotografía y aplicarla. Ahora que estoy en la orientación sigo de forma autodidacta y experimentado. Lo que nos enseñan en la escuela está bien pero puedes aprender más cosas si te gusta, si lo necesitas si tienes necesidad de investigar más cosas, para no quedarte con lo que te dicen con lo que te da la escuela. -</p> <p>- No quiere decir que esté mal que vengas a la escuela sino que el profesor te va a dar cierta información para generarte esa curiosidad; si tu respondes a esa curiosidad y te adentras más provecho le vas a sacar a lo que estás haciendo [...] está bien que combines las dos cosas-.</p> <p>¿Cómo es que aprendes de manera autodidacta?</p> <p>-Trato de aplicar el método científico, me gusta ir a museos de muchas disciplinas, y si hay algo que me llame la atención lo observo y trato de captar lo que el artista plantea en esa como hipótesis veo los resultados y la experimentación que prendieron en ese proyecto. Me gusta observar obra de fotógrafos de ilustradores de cineastas, de todas las disciplinas, Observo y analizo; de ello considero con qué me quedo, qué retomo, y a partir de allí siento que se va construyendo tu postura y estilo que cambia con el tiempo porque tu cambias. Así se va haciendo ese bagaje de herramientas para que construyas más obras, fotos o lo que te guste.</p> <p>-Aprendo pero aplico la sensibilidad-.</p> <p>¿Le dan cualidades simbólicas a los objetos?</p> <p>-Sí, todo parte de la observación. Es ver objeto en sí y al objeto para sí, todo parte de su función. Yo veo al objeto (pone de ejemplo unos lentes) pero no solo lo reconozco, me pregunto qué pudo hacer con él, preguntarme para quién son, qué tipo de público los va a usar, qué marca, qué precio; enaltecer las características del objeto. Busca -identificación con el objeto para saber qué puedo decir yo con esos lentes; explotar lo que tienes que decir como ser humano; hablar aspectos poéticos de la imagen. Cuando ya lo tengo empezar a construir un discurso a través de asociaciones y de reconceptualización y transgresión del objeto también.</p> <p>¿Qué necesita un alumno para llevar a cabo un debate sobre fotografía?</p> <p>Tiene que saber de todo para hacer asociaciones con literatura, sociología, antropología, psicología, psiquiatría, con muchas más disciplinas psiquiatría: con todo. Tiene que ser una persona muy abierta y dispuesta porque no todo mundo va a coincidir con tu punto de vista. Ser flexible, exponer la perspectiva personal, saber escuchar, saber que se va a enriquecer como persona, fotógrafo, artista, lo que sea. Ser abierto, no tener miedo a equivocarte, saber argumentar tus pensamientos. Argumentos que construyes con todo lo que vas aprendiendo porque todo ello se convierte en experiencias que al final es lo que compartes: tus procesos, tus decrementos y tu aprendizaje se convierten en los argumentos que vas a decir. Ordenas tus ideas con seguridad por ello además te informas.</p> <p>¿Cuándo te das cuenta de que no estás aprendiendo correctamente o lo suficiente, que haces?</p> <p>Buscar alternativas afuera. No dejar todo en el maestro tiene que ser un 50%, 50%. El tiempo es el que hace falta, cuando estas revisando cosas y salen más puntos ya no te da tiempo de profundizar más; el aprendizaje se da pero muy superficial; entonces me planteo que debo compensar porque son cosas que voy a necesitar, y busco compensar los huecos del conocimiento. Otro problema es que paso mucho tiempo en transporte que lo que puede adquirir de información. Otro problema es que vienes a la escuela y no tienes clase.</p>
---	---

	<p>¿Te identificas con la figura del alumno, del estudiante o con ambas?</p> <p>Yo con la del estudiante, yo me di cuenta de que todo lo que aprendo no es porque me lo diga otra persona, entonces aunque te des cuenta de que estas en la universidad tienes que ser consiente y dueño de lo que realmente quieres aprender [...] tienes que estar comprometido con lo que quieres aprender vas a buscar hasta por debajo de las piedras tu formación porque no vas a conformarte con lo que te dicen aquí, no es que te pongas al brinco con los profesores en una acción rebelde, no quedarte con lo que te dicen tratar de entender y preguntar por qué y experimentar. Para estudiar tienes que encontrar ese impulso porque el estudiante tiene que ser curioso, buscar lo que te gusta e identificar tus habilidades , trato de informarme y estar a tiro con la información y con los datos. Busco amigos de otras áreas (ilustrador) y me dice términos que me permiten comprender de que se está hablando. Tener curiosidad de investigar cosas que no sabes para cuando vayas con el editor sepas de qué se está hablando, tener el conocimiento (de otras orientaciones) debido a la curiosidad de haberlo investigado. Debe haber un deseo por aprender, eso nunca se debe de terminar.</p>
4	<p style="text-align: center;">SRC-4</p> <p>La entrevistada manifiesta que reconoce la diferencia entere lo que es la enseñanza sobre el aprendizaje.</p> <p>¿Los alumnos aprenden con base en lo que les indican sus profesores?</p> <p>-Bueno sí, aquí se nos da como un previo, pero depende mucho del alumno aprender realmente, todo el proceso, ya sea teórico o práctico; si no se pasa esa línea como querer hacerlo como alumno, se queda hasta donde el maestro brinda la información. Depende del alumno alimentarte o retroalimentarte por fuera-</p> <p>¿Cómo es que aprendes de manera autodidacta?</p> <p>-Influyen mucho los medios audiovisuales con tutoriales que realmente ayudan mucho, tal vez aquí te dan el proceso o la base, pero de repente surgen dudas y tienes que resolverlas. Usas apuntes o investigaciones de otras personas con sus tesis tesinas o proyectos de otros países o estados es muy interesante comparar lo que se ve o dice [...] como los resultados de algún tema-</p> <p>-Es necesario observar el objeto, analizarlo, su estructura, textura, dimensión, cualidades del objeto, me gusta ver cómo la luz lo cubre y lo moldea; atribuirle cualidades al objeto, un concepto o una idea para comprender mejor al objeto lo comparo con el entorno. No me quedo con una opción, busco opciones, trato de verlo con diferentes luces, encuadres , exposiciones, es tratar de verlo de diferentes formas y elegir la mejor. Para elegir vuelvo a analizar los resultados ya con las ideas previas de lo que quiero decir hasta obtener lo que quiero plasmar en la imagen, siempre haga una selección.</p> <p>¿Le dan cualidades simbólicas a los objetos?</p> <p>-Yo sí, trato de hacerlo y parte de todo el bagaje cultural que se tiene en ese momento-</p> <p>En semiótica hicimos un ejercicio las figuras retóricas (elementos teóricos) aplicándolo a la fotografía; fue muy recreativo con buenos resultados. Esto les permitió ser menos automático el ver la imagen. Estos ejercicios se deben hacer al inicio para que se abra mas la posibilidad de interpretación-</p> <p>¿Qué necesita un alumno para llevar a cabo un debate sobre fotografía?</p> <p>Tiene que saber de todo, no solo de fotografía. Hace falta un trabajo entre los compañeros donde se compartan las opiniones en la evaluaciones ya que se hacen personales y se pierden el ejerció de ver y aprender del trabajo de los demás, cuestionarlos, retroalimentarlos y compartir entre alumnos pues estamos aprendiendo entre todos ello ayudaría muchísimo en la construcción del argumento.</p> <p>¿Cuándo te das cuenta de que no estás aprendiendo correctamente o lo suficiente, que haces?</p> <p>Busco otros medios por fuera y comparo con lo que te da el profesor. No hay que depositar toda la confianza del aprendizaje en los maestros, hay que buscar.</p>

Continúa...

	<p>El horario es un problema ya que es muy extenso y son muchas materias, [...] es muy desgastante estar esperando horas a los profesores ya que buscas la disponibilidad de los profesores, de los espacios, se acumulan demasiados alumnos en una materia. Es estar todo el día en la escuela y te quita tiempo para realizar investigación por fuera. Es muy absorbente, ya no captas como al inicio; es desgastante para ambas estar muchas horas seguidas en una clase sobre todo sin son teóricas o te están enseñando algo en específico no son funcionales; te das cuenta que no estás aprendiendo. Lo que hago entonces tratar de anotar lo más relevante y después buscarlo en mi casa; así, al buscarlo por fuera saber al menos de qué se está hablando</p> <p>¿Te identificas con la figura del alumno, del estudiante o con ambas?</p> <p>Yo con ambas porque aún nos hace falta para ser autodidactas; trato de expresar el conocimiento de los maestros y hacer ese cuestionamiento de comparar.</p>
5	<p style="text-align: center;">EA-5</p> <p>-El dibujo es muy necesario porque al final te ayuda a entender las formas y las ideas básicas, es muy importante para abstraer y crear otras formas. Para mí van de la mano la (enseñanza y el aprendizaje) porque necesitamos una ayuda y guía porque no vas a ver las cosas de la misma manera. Una maestra nos pone trabajos bastantes tremendos pero si no fuera por eso muchos no tendrían esa enseñanza. Al final son igual de importantes. A mí me han ayudado mucho mismos maestros y me han guiado de buena manera, pero también es importante que nosotros nos desarrollemos para competir allá afuera. El alumno sí es capaz de aprender de forma autónoma, pero siempre necesita de algún incentivo, porque las personas no suelen pelear por lo que tienen ya a su alcance.</p> <p>-¿Tu cómo has llevado tus aprendizajes de forma autónoma?</p> <p>-Aprendo, fuera del grupo, y conforme a lo que veía. Utilizo el método de relacionar palabras, colores. Veo la carencia de conocimientos o que no tengo frescos y que veo que son muy necesarios y vuelvo a leer. Yo pensé que sabía dibujar y pintar antes de entrar a la escuela, pero cuando entras te das cuenta de que no sabes nada, vas aprendiendo y te das cuenta de lo que realmente importa.</p> <p>¿Tenías la ilusión de saber?</p> <p>- Si.</p> <p>¿Cómo prendes de manera autónoma?</p> <p>-Parecía raro pero con cosas que te hacen reír o que te dan gracia y por tanto se te quedan más grabadas.</p> <p>¿Son cosas más significativas?</p> <p>-Yo creo que lo significativo se lo das tú, porque mucho del conocimiento es igual de importante. Son etapas que al principio solo eran para pasar la materia, en el siguiente semestre, no entiendes que ese conocimiento ya te debió quedar claro. Pero después cuando vas avanzando te das cuenta de que esa información sí la vi, sí la necesito, me gustó, me dijeron que en tales libros y la rectificas y entonces buscas la manera en que te sea más fácil retenerlo.</p> <p>¿Tomas conciencia, rectificas y aplicas?</p> <p>-Exacto.</p> <p>¿Podrías decirme algún método, estrategia o forma que tienes de aprender muy personal, aunque parezca rara?</p> <p>-Relaciono aunque sea de forma muy extraña, por ejemplo, la yuxtaposición, la explico a mis compañeras: relaciono con dos cuerpos que se acercan juntan y terminan yuxtaponiéndose (encimándose), nos reímos y no se nos olvida. Me junto con los demás para ver qué aprendo y lo aplico.</p> <p>¿Para dibujar es necesario hacer ejercicios de visualización, concentración y muchos trazos y placer en dibujar?</p> <p>-Lo de concentrarse depende porque cuando te piden algo muy imaginativo, si te concentras como que más se te va la idea. Estoy de acuerdo que todo esto es necesario para cuando tienes que dibujar realismo. Lo que sí estoy de acuerdo es que debes sentir un cierto placer, si no cuando vayas avanzando se te acaba, ya no quieres estar en eso.</p>

Continúa...

	<p>¿El placer lo podemos relacionar con el deseo de hacer las cosas?</p> <p>-Si, el deseo, el gusto [...] si no, te pierdes, no sabes qué pasó. En mi caso gracias a un ser muy querido (que ya falleció) me empecé a desarrollar en el dibujo y el dibujo había perdido mucho por algunos maestros (criticas destructivas) pero cuando murió mi abuelito y lo recordé, ya no era dibujar por ilustración por las materias, era comenzar a dibujar por mi gusto, ya no eran cosas de la escuela, eran cosas mías, recobre ese placer, ese gusto y eso me ayudo mucho en todas la materias. Mi trazo, mi desarrollo , mejoró, se afinó. Tener una fuente de inspiración es muy necesario, ya se en tu pasado o futuro que te lleven, que pueden ser tantas cosas, recuerdo que cuando era pequeña comencé a dibujar porque decía hay cosas que la fotografía no puede hacer como el dibujo, pero también te ayuda a crear cosas, a salirte de la realidad, para mi fue la situación de inicio, es una relación afectiva con mi abuelito.</p> <p>¿Para dibujar es necesario que percibas características del objeto y análisis, si tiene o si se le pueden adjuntar cuestiones simbólicas, puedes hacerlo y cómo lo haces?</p> <p>-Yo me voy por la constante y busco relación con la forma y lo que esta simboliza (ángulos agudos=molestia) Cuando tienes la idea muy abstracta te preguntas cómo lo voy a decir y buscas ejemplos (marisquería= animales de mar). En ejemplos existentes buscas relacionar la figura con las cosas con la empresa y eso te lleva a preguntar de que se trata la empresa, que hace la empresa.</p> <p>¿Se necesita una buena acción psicomotora para dibujar?</p> <p>-Si, es un hecho. Nuestra carrera te exige velocidad, numero de entregas, entonces si es necesario ser hábil.</p> <p>¿Te costó trabajo aprender los aspectos teóricos del dibujo?</p> <p>-Aquí tengo broncas, porque de leer a comprender a utilizarlo es otra cosa. Por lo que llevar a la práctica la teoría tiene su buen trabajo.</p> <p>¿Qué se requiere para llevar a cabo un debate sobre dibujo?</p> <p>-Conocimiento de lo que nos han dado y cultura general de todos los símbolos, colores, todo lo que desarrollamos. Demostrar los conocimientos culturales ante un estímulo (en este caso un concurso de dibujo erótico) decir el por qué, tener un lenguaje y un discurso y argumentar.</p> <p>¿Estudiante o alumno?</p> <p>-Soy estudiante, porque muchas veces estando en clase aprendes pero también afuera aprendes. Busco conocimientos externos, con la vida, con las personas, con estar viendo cosas distintas, interactuar con animales.</p>
6	<p style="text-align: center;">DGCL-6</p> <p>¿Reconoces las diferencias entre lo que es aprendizaje de enseñanza?</p> <p>-Si.</p> <p>¿Cómo es que aprendes?</p> <p>-Yo aprendo, bueno personalmente me sirve mucho que los profesores nos retroalimenten con experiencias personales de ellos en su campo de trabajo, también me sirve mucho que nos hagan investigar porque ya no es como que te den todo resumido sino es que tu estés buscando, igual ya nada más vas con el profesor y le preguntas ciertas dudas, pero tu ya estás buscando de primera fuente la información y, bueno también es como agradable que te dejen hacer prácticas de campo porque tu vas aprendiendo, por ejemplo en el caso de fotografía, vas aprendiendo acerca de los errores que tienes, entonces a partir de eso tu vas viendo; ¡ha bueno aquí me equivoqué!, pero ya se que, cuándo se de esta situación, puedo resolverlo de cierta manera.</p> <p>¿Cómo sabes que te equivocas en tu o tus procesos de aprendizaje?</p> <p>-Creo que es un poco común y pasa conmigo que te das cuenta de que te equivocaste cuando no estás dando el resultado que está pidiendo el profesor pero empiezas a reflexionar: pues qué hice, más o menos el profesor me estaba pidiendo como esta cosa, hummm, yo qué fue lo que le entendí y entonces te empiezas más a cuestionarte, ha bueno tal ves es que yo entendí que era cuadrado y en realidad era un círculo, no sé, cosas así, bueno sí.</p>

Continúa...

	<p>¿Bueno y tu has aprendido independientemente de todo lo que te puedan decir tus maestros?</p> <p>- Ah, claro, bueno es más como parte del alumno, vamos de la motivación personal que tenga acerca de investigar, de averiguar de experimentar y de ver por sí mismo las cosas, igual lo anterior siento que va ligado como algunos caos específicos.</p> <p>¿De dónde sacas tu la motivación para aprender?</p> <p>-Pues es más como las cosas que te van llamando la atención de la carrera, es por ejemplo, a mi generalmente en el dibujo no soy muy buena, pero yo había visto los trabajo de mis profesores y de mis compañeros, y eso me motivó, bueno, pues si ellos la están haciendo ¿por qué yo no?, y me puse a practicar (como forma de reto).</p> <p>¿Entonces como forma de aprender comparas tu trabajo con los de tus compañeros y de tus docentes?</p> <p>-Si.</p> <p>¿Qué más te motiva para aprender de manera independiente?</p> <p>-Pues igual una curiosidad (reconocer) interna, por ejemplo, vas por la calle observando ciertas cosas y dices: esto es un asunto de diseño, a ver cómo se hizo o qué tan implicado está el diseño en esto y te pones a ver más o menos qué onda, o bueno, otro caso que me pasó, yo hago encuadernación y a mi me llamó la atención porque empezó a salir mucho y ahora que está de moda, dije, pues estaría muy padre hacerlo.</p> <p>¿Cómo es que observas para aprender?</p> <p>-Más que nada trato de ver atentamente cada uno de los paso que desarrollan. O por ejemplo si a mi me gusta en específico como cierta cosa trato de observarla bien, cómo esta hecha, tratar de descubrir cómo se hizo, si ya no puedo, busco tal vez en un tutorial o alguien que me explique. Bueno también de primera vista no lo puedes saber tu y si alguien te explica vas observando los pasos o la metodología que sigue para hacer las cosas.</p> <p>¿Eres consciente de cómo aprendes?</p> <p>-Si.</p> <p>¿Qué haces cuando sabes que tus aprendizajes no son suficientes o correctos?</p> <p>-Pues ahí si es cuando entra más la motivación personal, siento yo. Porque bueno yo lo que hago si siento que no estoy aprendiendo lo que yo quiero aprender o lo que siento que me falta aprender pues voy y me meto a otras clases o veo otros maestros y digo ah, él sí está enseñando lo que siento que a mi me falta aprender, entonces voy y le pido permiso para entrar a su clase o en dado caso, bueno busco en la biblioteca o en medios digitales qué hay de referencia que me pueda servir de ayuda para no estar tan perdida por la nada.</p> <p>¿Llevas algún tipo de evaluación de tu forma de aprender?</p> <p>-No, yo creo que es algo que pocos se cuestionan y yo personalmente siento que no lo hago de manera tan activa, igual hay veces que te pones a reflexionar para ver qué hice para obtener cierta respuesta que no fue la correcta, pero ya sabes que estás en el error cuando sabes que hiciste algo bien, en lo personal no me pongo a ver, ¡ah!, hice esto y esto.</p> <p>¿Qué lugar le das a la memoria para el aprendizaje?</p> <p>-Depende de qué escala. Creo que si es importante la memoria porque es parte del aprendizaje porque no sirve de nada que tu estés yendo a clase muy buenas o que estés aprendiendo mucho, bueno que te estén llenando de datos cuando tu no los estás comprendiendo y asimilando, no los estás aprendiendo, porque al final se te van a olvidar no vas a saber como hacerlo, por ejemplo en fotografía es importante saber (datos de exposición) etc.</p> <p>¿Para la fotografía es importante encontrar o otorgar al objeto cualidades simbólicas?</p> <p>-Bueno algunas veces si doy cualidades simbólicas, pero es alguna de las cosas que me fallan un poco de la fotografía o del discurso fotográfico, creo que puede mejorar, pero sí creo que es una parte importante porque igual puede haber una fotografía que no esté técnicamente bien lograda pero que sea expresiva que sea para mi una buena fotografía.</p>
--	--

Continúa...

<p>¿Otorgas cualidades simbólicas a los objetos, te es fácil, o no lo haces?</p> <p>-Pues no es que no sea fácil, algunas veces sí es fácil, son objetos que igual te están familiarizados y puedes dar atribuciones muy rápidamente, pero creo que dependiendo con la cultura visual de la persona a la persona que está intentado dar una atribución al objeto y si tiene facilidad o no.</p> <p>La fotografía está relacionada con aspectos de la física, química y mecánica. ¿Te costó trabajo aprender estos aspectos teóricos de la fotografía?</p> <p>-Pues sí, pero, bueno no es justificación, pero mi profesora de primer semestre no ayudo como que mucho a que yo aprendiera, a que comprendiera como se interrelacionaba este proceso físico, químico y mecánico para darle la imagen final, la verdad no colaboró, ya hasta que fui en segundo semestre con un profesor distinto fue que lo pude comprender, lo pude aprender y ya no se me hacía tan difícil y ya mi no se me hacía tan difícil, igual también mi técnica sigue careciendo de por esas razones, pero ya lo comprendo mejor y ya sé como aplicar mejor los principios físicos y químicos y mecánicos que intervienen en la fotografía.</p> <p>¿Los aprendiste gracias a la intervención del profesor?</p> <p>-Sí, en lo particular alguien que te explique esas cuestiones a mi en lo particular me ayudó mucho.</p> <p>¿Qué características debe tener un estudiante o cuáles son tus características que te permiten llevar a cabo un debate formal?</p> <p>-Creo que debe de tener cierta cultura visual acerca de los elementos, tener cierta comprensión de los aspectos técnicos y también estar abiertas a otros argumentos y estar actualizándose, es importante estar actualizado. Para saber qué se puede criticar para poder tener argumentos y aparte respaldarlos.</p> <p>¿Te sientes más alumna o estudiante?</p> <p>-Estaría en un punto medio de ambas, porque a veces no soy tan crítica de ciertas cuestiones, ya después que me empiezan a plantear de cierto modo digo: ah pues tiene razón en cuestionarse esto y es cuando uno empieza a hacerse sus propias cuestiones, no siempre de la nada, en mi caso no es tan frecuente que me cuestione de lo que estoy viendo.</p> <p>¿Entonces te identificas más como alumna?</p> <p>-Depende de mucho en mi caso.</p> <p>¿Algo que puedas decir y compartir, que es muy tuyo, como métodos o técnicas personales para el aprendizaje?</p> <p>(Larga pausa) –Pues creo que para optimizar el aprendizaje (pausa) –Siento que a veces, la verdad yo... no es una cuestión que me había hecho (planteado), pero podría ser que me ponga a hacer una distribución horaria, para ver cuando son mis entregas, cuanto tiempo tengo para estudiar, cada cuando tengo vacaciones, (je) bueno, saber los días que tengo para hacer una tarea he, sí para optimizar mi tiempo. También creo que para optimizar mi aprendizaje son métodos referidos a lo optimización del tiempo, porque si les dedico el tiempo necesario a las cosas creo que me quedan mejor.</p>

Continúa...

7	BGLO-7
	<p>¿Reconoces lo que es enseñanza de aprendizaje? -Si.</p> <p>¿Cómo aprendes? -Yo creo que aprendo pues casi siempre por mi cuenta, o sea el profesor te dice que investigues y ya, y ustedes a ver qué encuentran o que entienden. Entonces uno va y busca en libros, Internet, en donde puede lo que les dejó el profesor, y pues con lo que encontró y lo que resumes y sacas conclusiones pues eso es lo que aprendes.</p> <p>¿Entonces los alumnos aprenden con base en las indicaciones que les dan los maestros? -Pues más o menos porque, una es que los profesores te dicen que busques algo y tu lo haces, y otra es que tu, por tu iniciativa buscas algo porque te interesa, o sea el profesor nunca te dijo nada pero, buscas un tema que te gusta, quieres saber más sobre ello entonces tu solo vas e investigas.</p> <p>¿Te aplicas al aprendizaje autónomo si lo que te pide el profesor te interesa? -Uju (sí), o a veces el profesor te manda a hacer algo que tu piensas que no es algo para ti, y al final descubres que sí, porque es algo que no has intentado o que has intentado y te ha fallado y lo vuelves a intentar y te sale bien (exploración, práctica, prueba y error).</p> <p>¿Qué tanto ves el papel del docente frente al aprendizaje del alumno? -Si influye bastante porque creo que el profesor te da como una indicación a los caminos que puedes tomar o sea te deja varios ejercicios para que los explores y tu de esos ejercicios ves cual es que te agrada y que es bueno y entonces lo tomas y lo desarrollas más.</p> <p>¿Cómo es que llevas a cabo la exploración de un ejercicio? - Pues el profesor deja el ejercicio y tu puedes ir y le preguntas de donde puedo sacar más información, o sea, qué libro recomienda, qué página, autor lo que sea. El profesor te puede decir algo entonces tu vas y lo buscas y si ves que ese libro no te gusto o algo y pues buscas otras cosas por tu cuenta o diferentes cosas, yo siempre veo ejemplos, este para ver como se hacen estos ejercicios si son prácticos este, ver que onda cómo se hace de diferentes maneras y ya, experimento.</p> <p>-En estos cuestionarios los alumnos dijeron ser capaces de aprender de forma autónoma, ¿tu aprendes así? -Si, antes de entrar a esta escuela, mucho antes. Vi que me gustaba dibujar e iba y buscaba libros, Internet o videos en Internet, para ver cómo tu solo puedes mejorar porque tal vez tienes al alcance alguien que te oriente.</p> <p>¿Una forma especial y bien probada y exitosa como manera de aprender que lleve a cabo? -Yo creo que es algo común, por ejemplo cuando es un examen de investigación o algo así este, de que lo lees, lo lees completo, la hoja que te dieron para estudiar lo que sea, haces un resumen, luego haces algún tipo de cuestionario o mapa mental, yo casi no los hago, y pues ya.</p> <p>¿Qué tanta importancia le das a la memoria para el proceso de aprendizaje? -Pues si mucho porque nosotros, digamos como ilustradores, tenemos que tener mucha memoria visual porque siempre estamos observando y viendo todo lo que se desarrolla a nuestro alrededor y bueno es algo que se empieza a desarrollar de manera inconsciente; a veces estamos concientes de los que estamos observando y a veces no.</p> <p>¿Haces ejercicios de memorización? -Hago ejercicios de repetición solo para el examen, al día siguiente no tienes idea de quién descubrió América (ja). Este creo que es mi caso. Y lo que es de manera inconsciente, en la clase, si se dice algo importante, lo captas, puede que lo apuntes o no, pero en algún momento en que tienes que aplicarlo pues te acuerdas lo que dijo el profesor.</p> <p>¿No sabes cómo es que recuerdas eso? -Si lo anotas, si eres una persona que apunta, lo que es importante o relevante, pues sí, consultas que hay en mis apuntes para realizarlo.</p>

Continúa...

¿Los alumnos que son consciente de la forma en que aprenden pueden ser capaces de modificar la forma de hacerlo para mayor eficiente en ello?

-Si.

¿Te ha pasado?, ¿cómo llevas a cabo esta modificación?

-Pues si tienes apoyo, lo buscas. Le preguntas al profesor cómo puedo mejorar esto, y el profesor te puede decir algo que te sirva o algo que no te sirva, te vas y le das las gracias (je). Otra es ver tu mismo qué es lo que te esta saliendo mal y evalúas, te preguntas por qué te esta saliendo mal y ves que haces para que te salga bien. Pero a veces es como un poco difícil porque, yo como ilustradora siempre voy a ver que le hace falta y pude decir que es perfecto pero alguien puede decir, no es que está mal. Otra veces es muy frustrante porque tu al hacer las cosas piensas que te vana salir bien o bueno no perfecto y lo ves y no salió bien o al revés salió perfecto como tu quisiste pero se lo enseñas a alguien más (profesor, alumnos) te dicen no me gusta parece otra cosa, no tiene sentido, entonces es frustrante yo creo por que yo tengo un estilo de dibujo desde hace mucho tiempo y siempre que lo enseño a alguien dice: hay es estilo jampones, manga, chino, asiático, lo que tu quieras y eso me frustra muchísimo porque es algo que y no busqué hacer [...] y no importa que cambie de estilo siempre me dicen que es oriental. (tengo un amigo de Japón, es japonés especialista en dibujo y siempre le pregunto si mi estilo es japonés, el es crítico de todas estas cosas, le enseño mis trabajos, y le pregunto si es estilo japonés, y el me dice siempre que no, todo lo que tu haces no es japonés, que e una mezcla de occidental y otra cosa pero no es el estilo animé o manga, y eso hace que me afecte menos porque digo ok, un experto me acaba de decir que no es mi estilo japonés, pero aquí me dicen; es que yo se mucho de estas cosas entonces, digo que no y me dicen que mi amigo no sabe nada. (compara con otras entidades a los maestros).

-Para poder dibujar hay que hacer ejercicios de visualización, realizar muchos trazos, y sentir placer en dibujar, dicen tus maestros, ¿estas de acuerdo?

-Si, pero digo depende de que es lo que estás dibujando porque hay personas que les gusta mucho dibujar las personas poses humanas y otras que no que les gusta dibujar plantas, animales, o al revés.

¿Cómo visualizas para dibujar?

-Primero veo la pose del modelo, me lo imagino con palitos y luego lo trazo en el papel, depende el trabajo si a lápiz, es tenue y luego lo vas reforzando.

¿Imaginas cuando dibujas?

-Si, siempre, todo el tiempo.

¿Cómo es tu proceso de imaginación?

-Depende de la pose del modelo, si está en una pose de acción o dinámica la dibujas y tu a veces le inventas elementos que agreguen más dinamismo a la pose.

Imaginar es poner una imagen en la cabeza, ¿cómo lo haces?

-Haces una referencia real: parece que es un super héroe o algo, por ejemplo, entonces haces la pose y si puedes modificar y si tienes el permiso, la modificas para que esté haciendo una acción y después le vas poniendo elementos que pensaste o imaginaste en tu cabeza para hacer super héroe a este personaje.

¿De dónde surgen estos elementos que pones a tu personaje?

-Son cosa que surgen, que tu te acuerdas y leíste un comic de superman y recuerdas a superman o una caricatura, una película o algo o de muy tu imaginación y dices: voy a inventar un super héroe o algo así, buscas ideas o referencias.

¿Haces muchos trazos?

-No, pero si el profesor te lo pide lo intento hacer bien.

Y, ¿cuándo no es frustrante el aprendizaje te da felicidad, placer?, ¿aprender te hace feliz?

-Aja (si), y saber qué es lo que hice bien. Es cuando estás haciendo lo que te gusta, quizá cuando estás solo fuera de clase y dibujas algo para ti es cuando me encanta o cuando es un dibujo para alguien y cuando lo recibe, te sientes bien y feliz contigo mismo. El mundo pude explotar alrededor de ti pero tu estás dibujando y estás bien.

Continúa...

	<p>¿Te es fácil encontrar o atribuir cualidades simbólicas a los objetos que observas para dibujar o te quedas en lo estético solamente?</p> <p>-Creo que, si lo hago, será inconsciente. Si lo hago tomo las características físicas del objeto para que el otro lo entienda, pero si es fantasía estas cosas simbólicas se reflejan en sus características que lo diferencian de otro.</p> <p>¿Se necesita una buena coordinación psicomotora para dibujar?</p> <p>-Pues si y no, tu tienes algo en la cabeza y lo quieres dibujar o plasmar no sale para nada como lo imaginaste, eso creo que se debe a que lo que está dentro de tu cabeza es algo que tus manos no pueden hacer porque, has de cuenta que tu cabeza tiene cinco años más de experiencia que tus manos, algo así. Tal vez no tienes la suficiente experiencia o estudio para realizar lo que quieres entonces tienes que practicar más para hacerlo bien . por ejemplo un niño tiene mucha imaginación pero no puede llegar a plasmarlas porque no sabe como.</p> <p>¿Cómo inicias un dibujo a partir de un estímulo?</p> <p>-Pues si es algo que pasó al instante lo puedes intentar rescatar los detalles que pasaron en ese instante, así usas la memoria visual para recrearlo en el papel. Si es algo de: ah qué hermosa música estoy escuchando, la sientes, entonces plasmas en la hoja lo que sientes, puede ser cualquier cosa, un trazo o un revoltijo de líneas o algo simbólico o algo que te recuerda algo de tu vida, puede ser algo abstracto o algo figurativo.</p> <p>¿Algo que te recuerda un aspecto de tu vida y que motivó a rescatarlo?</p> <p>-Si.</p> <p>¿La teoría es importante para el dibujo?</p> <p>-Si.</p> <p>¿Cómo lo aprendes?</p> <p>-Los libros te dicen que tienes que hacer, y dibujando. Estudiarlos entenderles, si tienes dudas pues resolver, palabras que no entiendes buscas en el diccionario. Igual si hay un hipótesis o postulado que no entiendes si puedes vas con alguien , si no pues buscas en otro libro o Internet o algo así. Busco en páginas especiales Wikipedia y otros y complementas. No busco en páginas de Universidades o centros especiales, casi no.</p> <p>¿Qué características debe tener un alumno para poder llevar a cabo un debate con sus compañeros?</p> <p>-Uf. Tal vez una razón para entrar a un debate, que no piense que es un pelea común, es una pelea con razonamiento con bases para no pelear la razón. Y saber sobre el tema del debate y no dar opiniones, porque puede ser muy subjetiva y se necesita que tu sepas sobre el tema para debatir y ya. Me desagrada debatir. Lo hago a partir de lo que dice el profesor, hay muchos gritos e interrupciones, me molesta, no hay mucha tolerancia, y a la manera en que acabó no se llegan a acuerdos. Dar crítica y decir por qué aunque no estés de acuerdo.</p> <p>¿Eres más alumna o estudiante?</p> <p>-Ambas, porque como alumno aprendes en la clase lo que dice el profesor, tomar apuntes para ti. Estar puntual en clase. Estudiante porque a veces discrepas del profesor, piensas que está mal.</p> <p>¿Tu crees que los alumnos de esta escuela puedan autorregular sus conocimientos?</p> <p>-Hay algunos que quedan satisfechos y hacen para la calificación para pasar, otros lo hacen de otra forma. Yo soy una mezcla, o hago así y, ya; calificación.</p>
--	---

Continúa...

8	LAHY-8
	<p>¿Cómo es que llevas a cabo tu aprendizaje? -A partir de las clases en la escuela, leer, investigar, practicar, según la clase que sea.</p> <p>¿Los alumnos aprenden con base en las indicaciones que dan los maestros? -Si, muchas veces.</p> <p>¿Si un maestro es muy malo buscas aprender por tu cuenta? -Si, a veces, depende la materia, si es de mi interés. Como somos de audiovisual buscamos tutoriales, ayuda de otros maestros, hacemos prácticas por nuestra cuenta.</p> <p>¿Los alumnos son capaces de aprender de forma autónoma? -Por ejemplo, en le seminario, buscamos temas, buscamos libros diferentes fuentes como tutoriales, viene casi todo en Internet, nos da como ese plus.</p> <p>¿El alumno que es consciente de las forma en que aprende es capaz de modificarlas para hacerlas más eficientes y eficaces? -Si.</p> <p>¿Qué tan importante es la memoria para el aprendizaje? -Si, repaso hasta aprenderlo. Me cuesta trabajo cómo recuperar lo memorizado a veces es tanta información que no sabes como clasificarla.</p> <p>¿De su especialidad qué les ha sido más complicado aprender? -A editar, eso lo aprendimos por nuestra cuenta.</p> <p>¿Cómo? -Con tutoriales. Haciendo la práctica, viéndolo y ya, hasta saber qué es lo que hace, cómo funciona.</p> <p>-¿Qué porcentaje en el procesos de enseñanza le dejamos al maestro y qué tanto al alumno? -Esta difícil porque así como hemos tenido buenos maestros, hemos tenido otros que pues no enseñan gran cosa. Podríamos decir que mitad y mitad.</p> <p>¿Es complicado aprender teoría? -No es tan difícil, además es lo que nos gusta, además en teoría hemos tenido buenos maestros.</p> <p>¿Cómo aprendieron? -Con ayuda del maestro y realizando prácticas.</p> <p>¿Cómo aprendiste teoría? -Buscando libros en la biblioteca.</p> <p>¿Qué características debería tener un alumno universitario para llevar a cabo un debate? -Conocimiento del tema, hablar, facilidad del habla para poder explicarse correctamente y seguridad, yo creo.</p> <p>¿Con qué figura te identificas más, con el alumno, con el estudiante, con ninguna? -A veces somos más estudiantes y a veces nos quedamos como alumnos.</p> <p>¿Cuándo tomas el papel del estudiante? -Cuando nos interesa más lo que nos interesa aprender.</p> <p>¿Identificas placer al aprender? -Si.</p> <p>¿Tienes alguna forma de aprender muy especial que te sea eficiente? -Si, practico y leo mucho y así se me da más fácil comprender, a veces hago resúmenes, no siempre, y subrayo.</p> <p>¿Crees que los alumnos de la escuela regulan sus aprendizajes? -No lo creo, lo abandonan.</p>

Continúa...

9	SSC-9
	<p>¿Cómo es que llevas a cabo tu aprendizaje? -Estoy de acuerdo con Adriana, complementar las clases.</p> <p>¿Los alumnos aprenden con base en las indicaciones que dan los maestros? -Mitad y mitad, depende de la situación, si se ajusta como dice el maestro a nuestro propio método yo creo que sí, si no buscamos aparte.</p> <p>¿Si un maestro es muy malo buscas aprender por tu cuenta? -Tutoriales y si conocemos a otros maestros vamos y le preguntamos, y ya.</p> <p>¿Los alumnos son capaces de aprender de forma autónoma? -Pues eso, investigando, buscando cosas.</p> <p>¿Cómo es tu proceso de investigación? -Pues dependiendo la clase. Si es práctica buscamos en tutoriales lo que no haga falta aprender. Buscamos cosas que se hacen de manera específica, en tutoriales buscamos y ahí viene, cosas muy específicas.</p> <p>El alumno que es consciente de las forma en que aprende es capaz de modificarlas para hacerlas más eficientes y eficaces, ¿eres consciente de tu forma de aprender? -Sí, planeamos y si no resulta bien, evaluamos y modificamos.</p> <p>¿Qué tan importante es la memoria para el aprendizaje? -Bastante, si, dependiendo, otra vez igual la materia, es una parte mucho de razonar lo que vamos a hacer y planificar y todo pero si lo hacemos y se nos olvida pues de nada sirve y hay que estar como practicando y practicando hasta que sepamos como hacerlo. No hay que aprender todo, consulto un tutorial y sé que ahí está. No me cuesta trabajo memorizar.</p> <p>¿De su especialidad qué les ha sido más complicado aprender? -Edición, como que nadie nos enseñó. Con base en tutoriales y experimentando. Sin embargo si nos enseñaron cómo se empieza un guión, tipos y formatos. Pero si se refiere a escribir de forma literaria tampoco es tan fácil. Escribir una historia interesante es un poco complicado.</p> <p>¿Qué tan importante es aprender teoría en esta escuela? -Hay, si es importante pero creo que no se toma mucho en cuenta. Para muchos es más práctico que teórico el asunto, a mi no sé si diferir un poco que sea como una licenciatura porque muchos no le dan importancia a la teoría y solo le dan importancia a la práctica. Tuvimos maestros que nos decían haz esto y ya pero nunca nos explicaron ni cosas básicas, para mí si es importante pero creo que no está muy en práctica (uso) la teoría en las clases.</p> <p>¿Cómo subsanaron esta parte? -Hasta la fecha no. Yo no hago resúmenes, cuadros sinópticos pero investigo para manejar el lenguaje cinematográfico eso sí.</p> <p>¿Qué características debería tener un alumno universitario para llevar a cabo un debate? -Tener claro sus argumentos. Resistencia a la frustración. Aceptar que le otro argumento está mejor, o que estamos equivocados.</p> <p>¿Identificas placer al aprender? -Sí, pero creo que también depende mucho del maestro. Que te motive que te de la clase con más emoción y hacer más cosas, que te identifiques con él.</p> <p>¿Tienes alguna forma de aprender muy especial que te sea eficiente? -Depende, ahora estoy llevando semiótica y la maestra nos deja como lectura de filosofía y entonces yo lo platico con alguien que estudió filosofía y eso me ayuda a entender muchas cosas y me siento feliz.</p> <p>¿Crees que los alumnos de la escuela regulan sus aprendizajes? -En general no, no cuestionan, no preguntan, así se quedan.</p>

Continúa...

10	YURV-10
	<p>¿Reconoces la diferencia entre enseñanza y aprendizaje? -Si, me queda claro.</p> <p>¿Aprendes con base en las indicaciones que da el maestro? -Yo creo que el maestro nos da indicaciones como para ahorrarnos un camino, nos dan alguna bibliografía o algo para consultar y ya nosotros tenemos que trabajar, pero depende de uno mismo lo que quiera lograr.</p> <p>¿Podrías decir que no toda la responsabilidad está en el docente? -El 90% de responsabilidad es nuestro el 10% del docente.</p> <p>¿Entonces podemos decir que los alumnos son capaces de aprender de forma autónoma? -Desde luego que si, creo que así debería ser.</p> <p>¿Podrías relatar alguna experiencia de aprendizaje autónomo? -Si, humm (lo pensó un rato) aunque sea afuera de la ENAP? –Si. –Tuve una maestra de historia del arte que nos motivaba a ser autónomos, a buscar por nosotros mismos, nos generaba un entusiasmo por su materia que nos permitía no solo quedarnos con los conocimientos del aula, sino buscar más allá los temas que nos interesaran y de algún modo cultivarnos. Eso sería para mi lo más valioso de un maestro que nos entusiasme en su materia, volvernos no solo oyentes sino autónomos y buscar nuestro conocimiento. –Muy bien pero seguimos ligando al docente con el alumno, pero te pregunto: algo que tu hayas decidido aprender sin la figura del docente. -No es tan académico, no sé si sea válido pero me llamó mucho la atención el lenguaje para los sordomudos, el lenguaje de señas, y me motivé para aprenderlo y estuve investigando información de cuáles son los distintos lenguajes para cada país y he aprendido, no ampliamente pero he satisfecho mi curiosidad. Generalmente me pasa que trato de buscar palabras en el diccionario para poder hablar de manera clara, para expresarme mejor, y en eso sí soy autónomo nadie me dice que lo haga, suelo ampliar mi vocabulario regularmente. Soy entusiasta, curioso, gusto por hacer las cosas e interesado.</p> <p>¿Eres consciente de tus formas de aprendizaje?, ¿puedes dar un ejemplo? -Pues si, creo que si soy consciente de cómo aprendo, pero si la materia no me motiva, no me entusiasma pues no aprendo. En la materia de metodología de la investigación no se nos motivaba, entonces me di cuenta de que no estaba aprendiendo y tuve que orientar el proyecto final a algo que me gustara hacer y de ese modo pude llevar mi proyecto y sí aprendí. Uno no aprende luego por las fallas del maestro.</p> <p>¿La memoria es un recurso del aprendizaje? -Esta bien si alojamos los conocimientos en una memoria a largo plazo, y no solo para un rato, pues no se retiene, yo generalmente me trato de apropiarme (lo hago significativo) de conocimiento al conectarlo con otras cosas, y así me parece que se queda más grabado y puedo ocuparlo en otro momento.</p> <p>¿Cómo visualizas para dibujar? -Es difícil de explicar (lo pensó un rato), no sé, me pasa que veo un proyecto finalizado (mentalmente) no con detalles pero sí cómo se viera, luego le voy añadiendo cosas como detalles, digamos que tengo una idea general de algo ya acabado pero, si se puede decir así: borroso. Yo imaginaria la forma pero no imaginaria los detalles, primero las “veo” semiacabadas y después me aplico a los detalles. De lo general a lo particular.</p> <p>¿Qué importancia le das a la práctica, para el aprendizaje del dibujo? -En mi caso no practico demasiado las cosas [...] las hago cuando es el momento final de hacerlas; no suelo hacer demasiados bocetos, aunque creo que sí es importante, y en mi caso creo que es algo que hay que mejorar; no se puede prescindir del dibujo.</p>

Continúa...

	<p>¿Identificas que sientes placer al aprender?</p> <p>-Me doy cuenta, un poco, cuando siento que el tiempo pasa como sin ningún problema y mi estado de ánimo; cómo decir. Es cuando no me fijo en el reloj y está por acabar la clase es que la estoy disfrutando. Me gusta pintar y no me salgo de ahí hasta que lo termino, no me pesa desvelarme o continuar horas pintando porque me encanta, pasa el tiempo y no me doy cuenta.</p> <p>¿Cómo es que tu llevas a cabo tus procesos de observación?</p> <p>-Cuando veo un objeto físico, veo el objeto fuera de fondo de su entorno, y después de ver la forma, lo relaciono con su entorno, veo su espacio y a la hora de dibujar veo si hay espacios, por ejemplo en una modelo, por ejemplo si hay espacios en su cuerpo me ayuda a comprender el entorno con su figura para hacer las proporciones más adecuadas y en el caso de la fotografía suelo tener mi motivo encuadrado me fijo en el entorno porque creo que es una relación inherente en mí la forma de comprender (figura-fondo).</p> <p>¿Le busacas si tiene o le das cualidades simbólicas a los objetos?</p> <p>-Si se me facilita dar cualidades simbólicas, por ejemplo cuando, no sé me dificulta, pero no sé como decirlo pero no se me dificulta. [...] Si muchas personas piensan lo mismo de algo un punto de partida para entender.</p> <p>¿La coordinación psicomotora es importante para dibujar?</p> <p>-Si es conectar la mente con la mano. Yo creo que sí, es una capacidad del ojo que puede observar las cosas bien y darle la instrucción a la mano para que puede dibujar bien, creo que es una relación. Es más importante la visión y el formato en el que estamos dibujando. Para que no afecte.</p> <p>¿Para entablar un debate que características se requieren?</p> <p>-Debe tener capacidad de escuchar, ser tolerante y capacidad analítica para poder diferenciar cuando es un argumento y cuando no lo es.</p> <p>¿Más alumno o estudiante?</p> <p>-Creo que el alumno es como pasivo, adquiere lo que el maestro le puede ofrecer. El alumno es curioso con afán de superar más lo que se da en el aula. Me identifico más con el estudiante.</p> <p>¿Alguna forma de aprender especial que tengas propia, a tu estilo?</p> <p>(lo piensa mucho) –No sé si es un modo de aprendizaje, pero yo trato de hacer conexiones de conocimientos con otros conocimientos. Considero que tengo buena memoria y lo que hago generalmente es conectar conocimientos con otros conocimientos, hago relaciones entre ellos.</p> <p>¿Aprender en equipo?</p> <p>-Cuando es un equipo que todo aportamos y hay buena convivencia y ambiente agradable es mejor, pero no me ha tocado estar en muchos equipos que engañen buen ambiente. Prefiero el aprendizaje individual.</p> <p>¿Te habían invitado a reflexionar al respecto del tema?</p> <p>-No es la primera vez.</p>
--	--

Continúa...

11	AR-11
	<p>¿Cómo es que llevas a cabo tus procesos de aprendizaje?</p> <p>-Los llevo a cabo generalmente haciendo una actividad, un ejercicio en el que primero bajo las instrucciones del profesor se genera una cierta teoría y bajo ella realizar un ejercicio, pero bueno los ejercicios tienen que ser interesantes, no nada más ejercicios como azarosos o sin objetivos, sino más bien con objetivos, yo aprendo haciendo ejercicios con objetivos. Objetivos de lo que busco aprender y también ver el resultado final que va a tener ese ejercicio. Busco resultados, me animo por algo que vaya a tener más allá que un resultado académico; busco un producto.</p> <p>¿Ponderas más el proceso o el producto o ambas?</p> <p>-Yo creo que las dos, las dos me parecen importantes porque el proceso te da el aprendizaje y el producto es un elemento en el cuál se pueden ver las fallas y los aciertos de lo que estás aprendiendo (evaluar).</p> <p>¿Cuándo no estás aprendiendo lo suficiente o de manera incorrecta qué haces?</p> <p>-Generalmente lo abandono, lo abandono y, si es algo que tengo que entregar por la escuela me busco un poderlo resolver en un ejercicio para cualquier otra cosa que esté haciendo.</p> <p>¿Pero, si te das cuenta que tu proceso cognitivo de aprendizaje no es suficiente, también lo abandonas?</p> <p>-Digamos que depende de lo que esté intentando aprender pero si es algo importante busco aprenderlo por mi cuenta y si veo que no me está llevando a nada y me interesa trato de buscarlo por mi cuenta. Pero si no me interesa para nada lo abandono.</p> <p>¿Cómo llevas a cabo los procesos de observación? (fotografía y dibujo)</p> <p>-Veo de todo, gente, cosas, publicaciones, veo fotos (se refiere a situaciones para fotografía) a distintas horas e, ver como incide la luz en no solo en los objetos sino en nosotros en la actitud del día, por ejemplo en la ciudad, en mi casa. Observar, observar y escuchar mucho a la gente, escuchar lo que sucede alrededor. Es un proceso que lleva tiempo, primero se hace consciente de que es algo que tu tienes que hacer porque es algo que implica lo que estás estudiando en la licenciatura, y después haces lo haces más consciente ese proceso y decides tu como llevarlo a cabo, lo vas apropiando.</p> <p>¿Cómo ves a la memoria como herramienta del aprendizaje?</p> <p>-No soy una persona que memorice las cosas así, que me las sepa como robot, más bien lo que hago es tratar de entenderla; por ejemplo, para una exposición, tengo mi tema, luego lo leo, no memorizado, sino aprendido y con aportes propios para explicar le pongo de mi cosecha. La memoria si me sirve pero siempre (no repito de memoria) le pongo mi plus (se refiere a la comprensión).</p> <p>¿Qué cualidades debe tener un alumno de licenciatura para poder llevar a cabo un debate formal?</p> <p>-Ser autodidacta, he, no sé que más, tener control de las emociones, saber escuchar realmente.</p> <p>¿Dime tienes alguna técnica, proceso, método, algo para aprender muy personal?</p> <p>-Platicar lo que leo lo que estoy estudiando. Platicar con quién sea, a diferentes niveles, a niños ya que poder transformar un conocimiento (poderlo adaptar y explicar a un niño) para mí es muy benéfico. -Aprendes, comprendes y explicas. -Sí.</p> <p>¿Cuándo te das cuenta que sabes y cuando te das cuenta de que no sabes?</p> <p>-Me doy cuenta que se cuando tengo que resolver un problema y lo estoy planteando y estoy planteando su solución, en ese momento me doy cuenta que sé. O en clase cuando los profesores piden participación y respondo correctamente, esos son los momentos en que me doy cuenta de que sé. Y sé que no sé es cuando hago proyectos personales cuando tengo que plantear el proyecto y la solución y el como hacer todo todo, en ese momento me digo "ha no sé nada".</p> <p>¿Te aflige no saber?</p> <p>-Instantáneamente sí, pero me pongo a ver cómo le hago.</p> <p>¿Sientes placer cuando estás aprendiendo?</p> <p>-Sí, por eso mi rendimiento escolar bajo este semestre porque pienso que en algunas materias no estoy aprendiendo realmente. Le pondré empeño en lo que si me gusta.</p>

Continúa...

12	<p style="text-align: center;">ECHM-12</p> <p>¿Cómo aprendes? -En primer semestre tenemos que hacer un proyecto en específico pensando en el tema antes que nada y después aprender a usar tu cámara (estenopéica), después de que entiendes como sirve vas a hacer las imágenes y después entender qué es lo que quieres.</p> <p>¿Cuál es el proceso que llevas a cabo para observar? -Pensándolo es algo muy curioso porque es algo que todo el tiempo estas haciendo y no te has percatado de ello, de lo que está frente a tus ojos, hasta que te cuestionas cómo tomar una imagen, cómo capturar ese momento; entonces creo que es esta cuestión de falla y aprendizaje, hasta que empiezas a ser consciente de lo que estás viendo a partir de que te cuestionas que hay a tu alrededor realmente y cómo es que funciona lo que está a tu alrededor.</p> <p>¿Aprendes de manera autónoma? -Si he intentado desde chica también veo como son las cosas y aprender de ello, comparo y luego veo que ya las sabía pero las había descubierto de otra manera. También me cuesta trabajo aprender por mi parte porque son indecisa.</p> <p>¿Qué características debe tener un alumno para llevar a cabo un debate? -Tener conocimiento de lo que va a hablar. Un día en la prepa un maestro dijo que la fotografía no era un arte, yo no pude rebatir pues no sabía; ahora qué sé lo que es y lo que implica su técnica y conocimiento. Es saber de lo que se va a debatir.</p> <p>¿Si sientes que no estás aprendiendo, que haces? -Acercarme a los compañeros, buscar amigos o a otros maestros. Si no resultan las dos maneras pues en Internet es más rápido y buscas bien, vas viendo enciclopedias, tutoriales -¿es bueno para el autoaprendizaje? -Si pero hay que saber buscar.</p> <p>¿Identificas el placer con el aprendizaje? -Si, al compartir mis conocimientos.</p> <p>¿Tienes alguna forma, técnica o método muy particular con el que llevas a cabo tu proceso de aprendizaje que sea exitoso? --Bueno cuando entré aquí realmente no sabía como, no había tenido antes una preparación y por lo mismo me daba como inseguridad, entonces eso como que me frenó pues si no tienes siquiera fe en ti mismo esa confianza en que puedes aprender. Todo el tiempo estás aprendiendo cosas solo es cuestión de que quieras darte cuenta entonces empiezas a pensar. A mi lo que me ha ayudado es tener confianza en mi, cuando me decaigo pienso que no todos vienen a este mundo sabiendo todo, entonces, es como darte esa oportunidad de querer aprender cosas, a veces te tardas más hasta saber que hay cosas que no aprendiste o prejuicios y tardas más en aprender, a fin de cuentas si tu quieres (lo haces, es tener autoestima).</p> <p>Evaluarte a ti mismo porque tendemos a volvernos apáticos; si vemos que tenemos un avance nos confiamos y cuando volvemos a intentar hacer otra cosa ya más arriba y no lo logramos nos frustramos. Es bueno autoevaluarnos e ir viendo que hemos hecho y dejado de hacer para poder aprender.</p> <p>¿Te has dado cuenta de que no sabes o permaneces en la ilusión del saber? -Cuando aprendes algo y no sabías que no sabías eso o que existía algo, te preguntas qué más hay, qué más hay además de eso, ya sé que hay de eso, ahora qué pasa después, qué sigue adelante, siempre quiero más.</p>
----	--

Continúa...

13	NPMD-13
	<p>¿Cómo aprendes?</p> <p>-Mientras tenga la oportunidad de vivir las cosas, es viviendo lo que estás aprendiendo. Son más práctica antes que teórica, me gusta experimentar. Es mucho el experimentar y el vivir; inicias tomando fotos a todo lo que ves hasta empezar a comprender qué es lo que pasa; comprender lo que es la luz y todo. En ese enseñar, recapitulo y vuelvo a aprender, y empiezas a tomar tu punto de vista, tu perspectiva y reafirmas de acuerdo a lo que has aprendido o lo que has vivido.</p> <p>¿Cuál es el proceso que llevas a cabo para observar?</p> <p>-Pues yo, mi papá es científico, muy observador y muy crítico y eso me ha influido un poco y yo soy un poco más auditiva, no veo pero te estoy escuchando. También observo y me fijo lo que hay, selecciono. Soy muy observadora. -¿Habrá alguna influencia familiar? -Si, creo.</p> <p>¿Aprendes de manera autónoma?</p> <p>-No, soy muy distraída, si quiero algo voy a clase veo a las personas cómo lo hacen, observarlo y luego yo hacerlo a mi manera.</p> <p>¿Qué características debe tener un alumno para llevar a cabo un debate?</p> <p>-Yo creo que tener conocimiento y tener ganas de aprender y saber que te puedes equivocar y que puedes experimentar más allá, y sobre todo creo que también debe ser muy observador y hacerse cociente de todo lo que lo rodea y así es lo que tu puedes utilizar para representar y llevar a un soporte.</p> <p>¿Si sientes que no estás aprendiendo, que haces?</p> <p>-Primero me frustro y después, no sé, acercarme hacia los compañeros y ver si es que están aprendiendo más. Si al maestro no le entiendo me voy un poco más hacia los compañeros pero puede ser que te confundan, entonces regreso al maestro. Tengo la tendencia de acercarme más a los compañeros y tratar de aprender de ellos.</p> <p>¿Identificas el placer con el aprendizaje?</p> <p>-Si, y lo identifico cuando lo comparto en familia, le platico a mis papás y a mi hermano qué fue lo que aprendí y más porque en la casa soy la única que ha llegado hasta este grado me es muy emocionante platicarles y al hacerlo reafirmo lo que estoy aprendiendo y siento muy bonito.</p> <p>¿Tienes alguna forma, técnica o método muy particular con el que llevas a cabo tu proceso de aprendizaje que sea exitoso?</p> <p>-Incluso si tienes suerte de tener un maestro que te chingue pero así te enseñe que has avanzado tu también hacerte autoconfianza y decir bueno: no pude lograr lo que quería hacer en este tramo de tiempo, por ejemplo, pero si me esfuerzo más puedo hacerlo mejor y puedo avanzar. No sé, ponerte metas pequeñitas y una meta a largo plazo. Busco la opinión (hablando de evaluación) de mi círculo familiar y del escolar para saber la opinión de mi trabajo y me puede dar una opinión diferente de lo que me pueden decir (en opinión constructiva).</p> <p>¿Te has dado cuenta de que no sabes o permaneces en la ilusión del saber?</p> <p>Si me doy cuenta de que no sé, y cada vez que aprendo algo nuevo me doy cuenta de que no sabía todo, cada que aprendo me doy cuenta de que no sé nada, entonces se da más como esa sed de saber, esa curiosidad.</p>

Continúa...

14	<p style="text-align: center;">IM-14</p> <p>¿Cómo es que llevas a cabo tus procesos de aprendizaje?</p> <p>-De varias maneras, primero es esperar que el profesor te guíe en el aprendizaje que sea capaz de plantearte dudas, pero a veces no sucede o hay cuestiones que van más allá de lo que el profesor se ha planteado enseñarte ya sea por el programa o por sus limitaciones. Lo que hago y me siento más segura es investigar, me gusta ver ejemplos de trabajos que han hecho otras personas y plantearme cómo es que lo resolvieron, imaginarme como es que lo hicieron; reviso tutoriales [...] la biblioteca la uso como fuente de referencias; porque encuentro que en internet hay cosas más actualizadas lo que marca el estado del arte, lo que la industria pide de uno. Investigo veo ejemplos y tutoriales, estoy inscrita a canales de youtube de educación artística, dibujo, manejo de programas, tomo cursos en línea y escolarizados, si tengo dinero, los tomo. También me acerco a los profesores con los que encuentro afinidad o que sabes que si pueden darle interés a tus dudas o recomendarte lecturas o revisar tu trabajo, pero eso no es la regla-.</p> <p>¿Cuál es el proceso de aprendizaje muy particular que has comprobado te funciona?</p> <p>-Pues la experimentación a través de la prueba y el error, es la forma más efectiva de aprender; creo que la escuela o la educación inhibe el error, se condena mucho, si tu te equivocas baja puntos en tu evaluación y entonces algunos compañeros prefieren ir a la segura y como que no experimentan con cosas que les puedan interesar por que lo que les importa es la calificación. Yo trato de motivar a mis compañeros, no está mal que te equivoques porque así te puedes plantear cosas que no te habías planteado; el error te lleva a aprender-.</p> <p>¿Qué lugar le das a la memoria para el aprendizaje?</p> <p>-La memoria humana no es como la memoria de una computadora, no es algo que ubica la información y así la puedes recuperar; la memoria humana es algo más complejo, se maneja de diferentes maneras, es bien selectiva, hace muchas interconexiones, ni aquellos que son expertos en eso saben cómo funciona. Creo que hacer que funcione como la memoria de una computadora es lo que nos falla. Si tu memorizas algo solo por memorizarlo es información que eventualmente se va a desactualizar y va a desaparecer (pone el ejemplo de la tabla periódica que se aprendió completamente y que ahora ya la ha olvidado). Pero cuando uno va aprendiendo estás consciente de cómo vas haciendo tus propias asociaciones es más fácil que uno recuerde, uno necesita encontrar esa forma como personalmente tu creas tu conocimiento, rastreas tu pensamiento. Es válida esa herramienta pero es un proceso personal. Ya sea con mapas o como tu te acomodas es la que normalmente usas, a mi me sirve la cuestión visual, como hacer mapas, inclusive cuando hago lecturas hago mi cuadro sinóptico, cosas por el estilo porque de otra manera pueda ser que piense que si lo comprendo pero no lo registro fácilmente y en el futuro puedo recuperar esa información que sé que leí en algún lado. Busco las fotocopias pero no para leerlas de nuevo sino para consultar las notas que yo hice (de lo que comprendí) es lo que yo pensé de lo que dijo el autor; lo que interpreto.</p> <p>¿Cómo ves el aprendizaje individual y el aprendizaje en equipo?</p> <p>-Los dos son útiles pero a mi me gusta lo individual porque siento que hay negación o resistencia de parte de los compañeros para trabajar en equipo, es difícil hacer clic y pensar que todos estamos aprendiendo, trabajo mejor en equipos pequeños; tres personas, incluyéndome, de esta forma las responsabilidades pueden quedar mejor repartidas, se fomenta el ambiente de confianza, decir lo que sabemos y lo que no sabemos. Normalmente mi aprendizaje es más individual, no porque yo lo quiera sino porque es la tendencia que observo, si encuentro con quien trabajar en equipo siento que aporta muchísimo porque se exponen cosas que tu no ves por ti mismo por tu propia manera de pensar y cuando alguien lo ve de otra manera se enriquecen los ángulos sobre un problema.</p>
----	--

Continúa...

	<p>¿Cómo observas, como forma de aprender?</p> <p>-No te dicen como observar: tener una metodología con base en tu experiencia o por lo que te dicen los maestros es compara aspectos de lo que estás observando, es un ir y venir, es un diálogo entre el objeto que estás observando, estás comparando sus cualidades con las cualidades del ambiente en que está inserto, vas viendo luego la luz, la textura, la forma y te das cuenta de que mientras lo dibujas estás dialogando con ese objeto y te das cuenta de que va cambiando sutilmente y que tu decides que es lo que tu quieres plasmar del objeto, porque lo que tu ves y el objeto no son la misma cosa, es darte esa libertad de escoger aquello que te interesa y dejar eso plasmado (saber que no son la misma cosa; objeto y lo que plasmas) Me costó trabajo dibujar o fotografiar cosas que están en el objeto. Eso me costó trabajo porque pensaba al principio que debían ser iguales, capturar cosas que estaban en el objeto, y ahora pienso que no están en el objeto sino en nosotros, que nosotros proyectamos sobre el objeto cosas que son de nuestro interés-.</p> <p>¿Cómo observas de lo general a lo particular o viceversa?</p> <p>-Si inicias por el detalle te pierdes, necesitas un análisis general que te permita esbozar o plantear el problema después irte a detalles sin clavarte, ir y venir. Analizar, comparar. [...] Debe haber un análisis de sí mismo.</p> <p>¿Cuándo sientes que no estás aprendiendo lo suficiente o lo necesarios qué haces?</p> <p>-Algunos compañeros se pierden creen en los prejuicios pues están buscando satisfacer intereses que no son los suyos, expectativas ajenas, se pierden en lo que no conocen porque no viene de ellos mismos, y toda esa introspección y conciencia de cómo estoy llevando a cabo todo esto (aprendizaje) no hay; es donde uno se pierde y ya no sabe como trabajar no hay análisis de sí mismo-.</p> <p>-Uno tiene que pasar esa etapa si quieres aprender. Cuando sucede en clase hago un sondeo entre los compañeros, si resulta que sí, me dirijo al profesor para ver la posibilidad de solución (hay algunos que sí atienden pero la mayoría se ofenden y postergan la respuesta y nunca lo vemos). Lo que hago es que investigo otras fuentes hasta que lo aprenda-, ¿y si te das cuenta que todos entendieron menos tu? Entonces busco otras fuentes. Yo siento que si tu entiendes algo es que puedes explicarlo de muchas maneras; busco la manera de dialogar con alguien que me pueda explicar y establecer analogías, relaciones ver ejemplos, hasta que yo pueda entenderlo con mis propios recursos con las cosas que yo entiendo; pregunto de qué otra manera lo aplicarías, pregunto: dónde hay un ejemplo.</p> <p>¿El aprendizaje provoca placer?</p> <p>-Si lo sientes, el gusto de entender algo es una cosa muy particular [...] hay una magia en comprende las cosas, si es una satisfacción bien [...] yo sí he experimentado [...] cuando tu comparas el trabajo inicial con el trabajo final; cuando tus pares reconocen, viene alguien y te dice: yo no lo sé hacer, enséñame cómo, qué bien te salió. Es ese reconocimiento es gratificante porque te das cuenta que no lo ves tu solo que los demás también lo pueden ver-.</p> <p>¿Cuándo te das cuenta de hay cosas que no sabes y que debieses ya saber, qué pasa?</p> <p>-Trato de analizar por que es que no lo sé. Hay veces que uno cree que no sabe y lo que pasa es que solo se está planteando las preguntas erróneamente o de una manera en que no se pueden establecer asociaciones. Cuando de plano no sabes (compara el estado del arte) te planteas cuántas cosas no maneja que no sé. Busco a qué se debe eso y repartir responsabilidades justo para ubicar la frustración que provoca no saber; si te flagelas no llegas a nada. Se tienen que buscar los recursos en un país como el nuestro. Corresponde a uno decidir el adquirir esas herramienta, ver cómo se resuelven esas carencias y tratar de saber por que no se sabe. A veces nos negamos a aprender porque el reto es muy grande da temor y nos quedamos en esa parte complaciente que dice: no importa que no lo sepa, sé otras cosas. Hay que hacerlo y equivocarse-.</p>
--	--

Continúa...

<p>¿Hay un deseo por aprender?</p> <p>-Si, yo siento que el aprendizaje es algo constante, toda la vida, siempre hay cosas que nos pueden asombrar, emocionar y relacionar con cosas que sabemos y que podemos seguir ese diálogo toda la vida. Yo de verdad pienso que cuando uno deja de aprender se muere por dentro. Los viejitos que se deprimen, pierden su razón de existir o de ser es por eso por perder la capacidad de asombrarse con cosas que pueden aprender. El (deseo) es un móvil para la existencia. La forma en que uno sublima ese deseo de ser útil provoca seguir aprendiendo. [...] la pasión de hacer lo que tu amas y que te brinda ese placer.</p> <p>¿Consideras que hay diferencias en la forma de aprender entre los estudiantes de diversas áreas?</p> <p>-Si y no, creo que los modelos educativos privilegian ciertas formas de aprender dependiendo de las áreas de conocimiento pero no creo que solo sea eso, creo que cada estudiante debe reconocer su propia manera de aprender y entender o ver cómo es que la implementa para cualquier conocimiento que quiera adquirir y creo que sí se puede tener varias formas de aprender y saber de pronto cual es la que no te conviene para algo específico, buscar otra manera que también te sea útil aquí. Pero si es una cuestión más de personalidad que de área de conocimiento. Creo que hay semejanzas que nos llevan a escoger cierto tipo de carrera pero eso no quiere decir que somos iguales y que aprendemos de la misma manera. El alumno entienda la forma en que él aprende que no se limite a implementar formas nuevas o diferentes porque él es el que adquiere esas otras herramientas. Hay compañeros que dicen es que no puedo porque yo no soy así, en lugar de ser conscientes de sus fortalezas se atribuyen esas debilidades y bueno sí está bien saber en lo que uno falla tampoco es motivo para que de entrada te opongas a algo. Creo que nos falta conciencia de nuestras fortalezas; qué es lo que yo hago bien; cómo yo aprendo bien o como sí puedo resolver algo o compartir conocimiento. Es algo que entre pares debería fortalecerse. El que los mismo alumnos con otros alumnos vayan enfrentándose y confrontando sus procesos de aprendizaje creo que eso enriquece mucho-.</p> <p>¿La institución tiene que ver con los aprendizajes de los alumnos?</p> <p>Si, entiendo que la enseñanza es una cuestión de vocación y hay que recordar que los profesores para eso están, que esa es la función que ellos vienen a cumplir esa es su razón de ser su razón de existir aquí, que el conocimiento, el aprendizaje del alumno es la meta primordial, Más allá que den un reconocimiento que te vuelvan facultad, si el alumno no aprende no está cumpliendo su meta y si se pierden los ojos de ello es cuando la institución ha olvidado su razón de ser. Cuando se pierden los ojos de ese objetivo se derivan todas esa problemática que experimentamos todos los días-.</p>

Continúa...

	<p>¿Y a pesar de los verdaderos esfuerzos el alumno no aprende, qué piensas, qué sensación te causa?</p> <p>-Te puede dar coraje, no entiendo que pasa en sus cabezas que no hacen las cosas pero sí uno trata de ser empático, al final uno está afectado por los procesos que marcan su vida. La educación universitaria no deben dejar de considerar que los estudiantes estamos pasando por un rito, el rito de volvernos adultos, y no deben ser ciegos jamás a ese aspecto, el hecho de que nosotros estamos construyendo nuestra identidad como individuos como adultos responsables de sí mismo responsables a lo mejor de familias [...] todos esos aspectos de la vida humana que se pueden presentar en el estudiante, el estudiante no es nada más alguien que viene a la escuela, tiene una vida que tiene muchos aspectos en su vida que tiene que cubrir integralmente y la educación debe ser la herramienta o una de las herramientas para que se valga para poder resolver esos problemas. Creo que ahora se está haciendo un esfuerzo con lo de las tutorías pero se nos olvida establecer el vínculo entre estudiantes entre sí y con sus profesores, se nos olvida esa parte humana que está allí y es lo que nos define que las personas pasan por muchas cosas, que tienen sus ciclos. Hay alumnos que a lo mejor ahorita no entienden y están desperdiciando ciertos aspectos pero eso no quiere decir que no se puedan dar cuenta en algún momento; entonces no debemos darles la espalda. A lo mejor el estudiante no se va a dar cuenta hasta que salga pero eso será su problema, pero la institución no debe dejar de esforzarse por que ese alumno que está aquí pueda ver esos aspectos; que es su responsabilidad que es su privilegio el poder asumirse como un ente individual pensante y capaz de resolver los problemas en su vida la educación incluido, yo creo es eso como que falta empoderamiento y vinculación entre nosotros somos muy individualistas y eso es algo que nos afecta mucho.</p> <p>¿El proceso de enseñanza aprendizaje, lo podemos dividir en porcentaje de responsabilidad entre la institución y entre los alumnos en un 50% para cada quién?, ¿el éxito y el fracaso escolar a quién le corresponde?</p> <p>-No lo sé, idealmente creo que sí debía ser mitad y mitad pero, como yo lo he experimentado, siento como más responsabilidad del alumnos pero, también siento que el alumno cuando no sabe como llevar a cabo sus responsabilidades se abruma y quiere tirar la toalla, pero su principal responsabilidad es para consigo mismo y eso es lo que se le olvida: que si tu estás aprendiendo para ti debería ser un gusto, debería ser algo que a ti te llene, que te siga motivando, que si un día no te levantas con ganas de venir a la escuela; ya no sabes ni cómo vas a tener trabajo ni todas esas dudas que de pronto nos surgen, tienes que detenerte y reflexionar y plantearte qué es lo que te está fallando, porque muchas veces sucede que no sabes ni lo que quieres ser y eso también se vale pero en este viaje de exploración y autoconocimiento ante el error de repente uno no quiere aceptar que está equivocado y buscar esa otra cosa que sí te llene. Creo que de pronto esa obsesión de querer acabar la licenciatura, conseguir trabajo y estar haciendo esto nos llena de responsabilidades pero nos hace eludir la principal, que es con nosotros mismos.</p> <p>¿Qué características debe tener un alumno para poder debatir formalmente?</p> <p>Pensamiento crítico como base, capacidad de escuchar. Leer, saber de teoría.</p> <p>¿Influye el medio ambiente en el aprendizaje?</p> <p>-Puede ser que sí te de cierta ventaja pero no del todo, no se deben comparar ni uno de las ventajas de facto ni otras desventajas cada quién se enfrenta a un ambiente que te da ambas. Todo está en los específicos no las generalidades. Pero el contexto sí te marca mucho, y el papel de la universidad es abrir ese panorama debe ser el espacio que derribe esas barreras (de contexto).</p> <p>¿Has tratado la temática expuesta en la entrevista?</p> <p>-Sí pero de manera aislada con ciertas gentes a las que les pueda interesar, pero no es cotidiano. Cuando se habla del aprendizaje frecuentemente se habla más bien de quejas de lo que no estás aprendiendo, no hay mayor reflexión respecto al papel que uno desempeña en ello.</p>
--	--

Continúa...

15	<p style="text-align: center;">Grupo Audiovisual (25)-15</p> <p>¿Distinguen cuándo se está ejerciendo la enseñanza del aprendizaje?, ¿en quién se deposita una y en quién la otra?</p> <p>-Si, aunque hay algunos maestros que combinan métodos que te involucran en ambas, como el método de Sócrates y de ahí buscar una discusión.</p> <p>¿El alumno aprende de acuerdo en las indicaciones que les dan sus maestros?</p> <p>-No, creo que te dan algunas herramientas de lo que puede o no puede funcionar y a partir de estas indicaciones, bases tu te vas creando tu propio criterio y te das cuenta de que el maestro está equivocado o no funciona la forma en que tu te acoplas para aprender.</p> <p>¿Los alumno son capaces de aprender de forma autónoma?</p> <p>-Si, todos de acuerdo.</p> <p>¿Quién me quiere decir cómo?</p> <p>-Cuando los maestros te ponen ciertos retos pero no te explican ni cuándo, ni cómo ni dónde. Entonces lo haces (aprendes) por el deber la calificación y porque te gusta y empiezas a hacerlo por tu propia cuenta, a lo mejor necesitar quizá un incentivo, pero después muchas cosas que te gustan de verdad no necesitas quién te ande acarreado para que lo hagas (deber y reto)</p> <p>-¿Por qué cómo deber?</p> <p>-Porque es una calificación, muchas veces entregamos por eso.</p> <p>¿Aprendemos para obtener una calificación?</p> <p>- No, o sea que aprendemos por gusto. Es que además en nuestra área los profesores nos enseñan como las cosas básicas de los programas (hablando de los de multimedia) ya de nosotros depende buscar más del programa indagando más conociendo más.</p> <p>-Pues haciendo práctica, los maestros enseñan y tu vas viendo si sí o no, al mismo tiempo que te das la oportunidad de aprender y desaprender, como que esas experiencia te van formado, como proceso, la disciplina porque es tan diversa y tan grande te da diferentes puntos de vista es como, prueba y error.</p> <p>-Yo creo que es por prueba y error y ya el maestro o tus compañeros te dicen que estás mal por esto, esto y esto, te ayuda a ver lo que hiciste de forma autónoma y corregir (si es el caso) yo creo que es la mejor forma de aprender de forma autodidacta.</p> <p>¿Cómo es que se aprende de forma autónoma?</p> <p>-Yo creo que aprendemos de forma autónoma alternando fuentes esto es que actualmente ya no hacemos tanto uso de los libros no es un acervo que se haya perdido sino que hacemos uso de libros y un tanto de una cantidad más considerable de fuentes electrónicas.</p> <p>Cuando se dan cuenta de que no están aprendiendo eficientemente con la forma actual de aprender qué hacen?</p> <p>-Quizá las formas (proyectos) en que trabajo el maestro estuvieron bien, a él le funcionó pero, para los proyectos (actuales) necesitamos, sí aplicar esos conocimientos, pero también aplicar otras opciones, buscar otras cosas.</p> <p>Ya acordamos que podemos aprender de forma autónoma, la pregunta es ¿yo qué hago, qué procesos, qué mecanismos, qué actividades e incluso qué habilidades tengo para llevar a cabo mi aprendizaje?, porque de repente, si soy consciente de todo ello y veo que no estoy aprendiendo eficientemente, ¿qué hago?, es decir, ¿sí hay autorregulación, cómo lo hacen?</p> <p>-Una forma es seguir los proyectos que realizó un maestro, no del todo, sino cuestionarlo y elegir lo importante. No cerrarnos a un proyecto y poder hacer otras cosas.</p> <p>-Hay que definir aprender qué cosas, nosotros hemos aprendido a trabajar en equipo, nadie nos dijo cómo, fue a partir de la relaciones que hemos establecido. Hay otros a través de libros y eso está bien.</p> <p>-También depende de cada quién. Hay algunos que escuchando se lo graban, otros lo tienen que escribir o dibujar para recordar. -Otros a partir de las indicaciones que te dan los maestros y así vas formando tu propio criterio.</p>
----	---

Continúa...

<p>-Otros si les gusta y no necesitan estar acarreados.</p> <p>-Yo aprendo indagando más de los programas.</p> <p>-Yo sigo los métodos, los comprendo y luego los adapto, quito pasos que ya me sé antes.</p> <p>-Busco a otra persona que ya lo haya hecho y le pregunto cómo lo hizo, alguien con más experiencia.</p> <p>-¿Qué importancia le dan a la memoria en el proceso de aprendizaje?</p> <p>-Más que memorizar es necesario primero tratar de comprender y aprender, para saber que es lo que necesitas memorizar.</p> <p>-Mas que memorizar es entender y dar significado a lo que quiero hacer.</p> <p>¿Cómo llevas a cabo el proceso de recuperación de la memoria?</p> <p>-En agendas, en celular. Es una de las herramientas para la creación.</p> <p>¿Cómo llevan a cabo sus procesos de lectura?</p> <p>- Hago notas al pie de página, busco palabras en el diccionario, hago resúmenes, hasta comprender lo leído</p> <p>-Trascribo a mis propias palabras lo leído, hasta entender, checar un ejemplo visual y comparar y se me queda mejor.</p> <p>¿Y visualizar?</p> <p>-Los story board no me gustan, porque te obligan a acatarte. Mejor lo imagino y lo recupero.</p> <p>¿Se documentan?</p> <p>(No hubo respuesta)</p> <p>¿Cómo inician la escritura de un guión?</p> <p>-Para mi caso comienzo hablando y luego acudo a la herramienta de la redacción. Vas formando a partir de tener una idea.</p> <p>¿Saber edición, cómo lo hacen?</p> <p>-(No hubo respuesta)</p> <p>Cuándo están ante un lenguaje o proceso especializado de audiovisual ¿cómo abordan esas complejidades?</p> <p>-Es empezarte a dar cuenta de todo esto que aprendiste o memorizaste es como ir trabajando tu pensamiento abstracto, irlo desarrollando, entonces al final te vas a dar cuenta de más y más cosas debido a que estás retroalimentándote; es un proceso en desarrollo complejo.</p> <p>-Hago una valoración de lo que sé y de lo que tengo, conseguir materialmente y con ello qué puedes hacer.</p> <p>¿La observación es una parte importante para la producción audiovisual?</p> <p>-Cuando vas en la calle lo haces inconsciente, de manera automática. A veces readicionas cosas que te dijeron en la escuela pero luego procedes de manera mecánica.</p> <p>¿Pero no será que no es mecánico sino resultado de un proceso de aprendizaje que lleva cuatro años?</p> <p>(No hubo respuesta)</p> <p>¿El cine es una obra colectiva?, si es así ¿cómo lo hacen?</p> <p>-Sí es una obra colectiva.</p> <p>¿Cómo lo hacen?</p> <p>-Una sola persona no puede hacer una película, es decir, ya hay departamentos.</p> <p>-La colectividad te ayuda a tener diversos puntos de vista.</p> <p>¿Cómo se dividen el trabajo de producción?</p> <p>-Necesitas tener al mejor de algo, al director de arte, al editor.</p> <p>-Yo no sé qué tan vigente sea el sistema de liderazgo, en la colectividad todos tenemos una meta y luchamos por algo.</p>
--

Continúa...

	<p>¿Cuáles serían las cualidades para llevar a cabo un debate? (un gran espacio de silencio). –Que sea participativo y abierto al diálogo. -Que conozca el tema. –Que tenga que asumir que todos tenemos que decir algo, sea lo que sea, conozcamos o no el tema, - pero como vas a hablar de algo que no conoces. – pero eso sería discriminar. – bueno si, pero como vas a hablar de algo que no sabes. –porque defiendes una idea ya sea verdadera o falsa. –no puedes decir no me gusta tu idea, debes decir, no me gusta tu idea por esto o por el otro y eso implica un conocimiento. - Debe tener una postura.</p> <p>¿Alumnos o estudiante o ninguno? (risas) -Depende, la situación de algunas materias cuando no hay mucho interés tomas el papel de alumno, por el contrario si la clase es más interesante o te gusta más tomas el papel de estudiante. -Yo diría que a veces los tres y a veces ninguno.</p> <p>–¿Fue su deseo estudiar en esta escuela? -Si, un gran deseo.</p> <p>¿Siguen interesados después del tiempo que ha pasado? -Si.</p> <p>¿Alguna actividad o estrategia propia de aprendizaje? -Yo trabajo en la noche. -Yo lo traduzco en palabras lo que leo para que lo entienda, me apropio de los contenidos. (No hay más respuestas)</p>
	<p>Cuando los alumnos hablan de aprendizaje, hablan de quejas sobre lo que no están aprendiendo, no hay crítica del por qué no aprenden ni reflexión del papel que desempeñan en ello. IM</p>



ANEXO 7

ADAPTACIÓN DE LAS POSTULADOS DE ROBERT MARZANO

Las tablas finales se basaron en la visión de Robert Marzano, la adaptación de su propuesta para este trabajo está en el cuadro J. La información recabada en estos siguientes cuadros anexos reflejan los elementos de reflexión e interpretación que permitieron generar las conclusiones finales. Los resultados son interesantes, desde el punto de vista del entrevistador, pues en el comparativo con los resultados de los anteriores instrumentos coinciden de manera importante. Asimismo las conclusiones obtenidas se compararon con las entrevistas y su coincidencia también son importantes. **Las conclusiones finales de la parte correspondiente de este trabajo se encuentran en el capítulo 3 Metodología: cuadros 18, 19, 20, 21, 22 y 23.**

CUADRO J

Robert Marzano propone una taxonomía conformada por:

Niveles básicos

<p>a) El Dominio del Conocimiento. Provee el contenido necesario. Los procesos iniciales de adquisición de información para la construcción de conocimientos. Información: La organización de ideas, tales como principios, generalizaciones y detalles (como términos y hechos). Los principios y las generalizaciones son importantes debido a que permiten almacenar más información con menos esfuerzo categorizando los conceptos. Procesos Mentales: Se pueden alinear procesos complejos, como la escritura, y procesos más simples que encierran una serie de actividades que no es necesario realizar en una serie específica de pasos. Procesos Físicos: Éstos dependen del área de aprendizaje y de lo complejo de la actividad. Se presentan en actividades como las que se dan en el proceso de lectura (movimiento ocular de izquierda a derecha) a las que se presentan en movimientos para realizar ejercicios físicos que requieren de fuerza y equilibrio.</p>	<p>b) El Sistema de Cognición. Procesa la información. Los procesos mentales del Sistema Cognitivo toman acción desde el Dominio del Conocimiento. Así se da acceso a la información para usar del conocimiento. Marzano divide el Sistema Cognitivo en cuatro procesos, cada uno de los cuales requiere del anterior: a) Conocimiento/recuerdo Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente. Nombrar: identificar o reconocer la información pero no necesariamente se comprende su estructura. Ejecutar: realizar un procedimiento, pero no necesariamente se comprende cómo se produjo. b) Comprensión. Identificar los detalles de la información que son importantes. Recordar y ubicar la información en la categoría apropiada. Síntesis: identifica la mayoría de los componentes de un concepto y suspende los detalles insignificantes del mismo. Representación: presentar la información en categorías para que sea más fácil de encontrarla y utilizarla. c) Análisis Utilizar lo que han aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas. Relación: identificar similitudes y diferencias importantes entre conocimientos. Clasificación: identificar categorías relacionadas al conocimiento de sobre y subordinación. Análisis de errores: identificar errores en la presentación y uso del conocimiento. Generalizaciones: construir nuevas generalizaciones o principios basados en el conocimiento. Especificaciones: identificar aplicaciones específicas o consecuencias lógicas del conocimiento. d) Utilización Aplicar el conocimiento en situaciones específicas. Toma de decisiones: utilizar el conocimiento para tomar decisiones o Tomar decisiones acerca del uso del conocimiento. Resolución de problemas: utilizar el conocimiento para resolver problemas o resolver problemas sobre el conocimiento.</p>
--	--

Continúa...

CUADRO J

	<p>Investigación experimental: utilizar el conocimiento para generar y evaluar hipótesis o puede generar y evaluar hipótesis sobre el conocimiento.</p> <p>Investigación: utilizar el conocimiento para conducir investigaciones o puede conducir investigaciones del conocimiento.</p>
Niveles superiores	
<p>c) El Sistema de Metacognición.</p> <p>Elabora el plan de acción.</p> <p>Controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establece metas y toma decisiones acerca de qué información es necesaria y qué proceso cognitivo será el mejor para alcanzar determinado objetivo.</p> <p>Especificación de metas: el estudiante puede establecer un plan de metas relacionadas con el conocimiento.</p> <p>Monitoreo de procesos: el estudiante puede monitorear la ejecución del conocimiento.</p> <p>Monitoreo de la claridad: el estudiante puede determinar hasta que punto posee claridad en el conocimiento.</p> <p>Monitoreo de Precisión: el estudiante puede determinar hasta que punto es preciso el conocimiento.</p>	<p>d) El Sistema de Conciencia del Ser.</p> <p>Determina el grado de motivación al nuevo aprendizaje.</p> <p>La Conciencia del Ser esta compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea. Los factores que contribuyen la motivación son la importancia, eficacia y las emociones.</p> <p>Evaluación de Importancia: el estudiante puede determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.</p> <p>Evaluación de Eficacia: el estudiante puede identificar sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento.</p> <p>Evaluación de Emociones: el estudiante puede identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción.</p> <p>Evaluación de la Motivación: el estudiante puede identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel.</p>
Cuadro adaptado de: Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.	



TABLAS ANEXAS

Robert Marzano propone una taxonomía que, un paso delante de la Taxonomía de Bloom, establece los niveles de aprendizaje sugeridos para el alumno en términos de la metacognición. Fueron tomadas de la red. Se puede encontrar citando el nombre del autor.

La formación del cuaderno se terminó el **04 de noviembre de 2015**.
Para su formación se utilizó InDesign CS6. En la composición se empleó Gandhi
Sans de 11/14.5 para cuerpo de texto y Gandhi Serif de 10/15 para texto
complementario.

La publicación se terminó de imprimir en los talleres de Víctor Javier Villegas
Mendoza, Av. Don Pascuale Mz. 14 Lt.7, Col. Del Mar 13270, México, D.F.



