



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

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN EL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA
EXPERIENCIAS CON EL QUINTO GRADO DEL TURNO VESPERTINO DE LA ESCUELA
PRIMARIA PRÓCERES DE LA REVOLUCIÓN. CICLO ESCOLAR 2013-2014

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

PRESENTA:
CARMELINA JARDÓN RODRIGO

DIRECTOR DE TESIS
DRA. SANDRA SOLTERO LEAL
(FAD)

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2017



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi madre, Irma, hermanos, Montserrat y Alejandro, y padre por apoyarme y orientarme en todos los momentos de la vida y durante la realización de este trabajo.

Extiendo mi gratitud al posgrado de la Facultad de Artes y Diseño y a la coordinación académica por brindarme la oportunidad de cursar la maestría y por acompañarme en todos los pasos del proceso de titulación.

Gracias a mi tutora Sandra Soltero Leal por su paciencia y apoyo en todos los momentos de duda. Igualmente a los maestros que tuvieron la generosidad de enriquecer este trabajo con su experiencia y conocimientos:

Marisol Ortiz, Mauricio Juárez Servín, Ana María Luna, Lauro Garfias, Felipe Mejía y María Eugenia Reyes.

Agradezco a la coordinación sectorial de primaria de la Secretaría de Educación Pública por permitirme acceder al plantel escolar Próceres de la Revolución, así como a las directoras Blanca Alicia Aguilar, y Luz Victoria Rosas por la gran disposición hacia este trabajo.

Por último quisiera expresar mi reconocimiento a la maestra Nancy Paulino por su labor y agradecer al quinto grado de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución por acogerme y permitirme participar en la construcción de un ambiente de aprendizaje que fue de vital importancia tanto para el desarrollo de esta tesis como para el impulso y motivación de mi práctica como docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN LA ESCUELA	7
1.1 Cultura y educación	7
1.1.1 El aprendizaje sociocultural. Lev Vygotsky	10
1.2 Teoría del desarrollo artístico de Howard Gardner.	17
1.3 El aprendizaje artístico. Elliot Eisner	22
1.4 La enseñanza de las artes en la escuela	27
1.4.1 Vías posibles para el arte en la escuela	31
1.4.2 Sobre la enseñanza de las artes visuales en la Formación Básica en México	33
Conclusiones del capítulo	37
CAPÍTULO II	
LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	39
2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Ley General de Educación	39
2.2 La Reforma Integral de la Educación Básica RIEB	46
2.2.1 Las competencias para la vida	52
2.3 La Educación Artística en los Planes y programas 2011	55
2.3.1 Las competencias en la Educación Artística	61

2.3.2 Los contenidos para las Artes Visuales de acuerdo a los <i>Programas de Estudio 2011 para la Educación Primaria.</i>	75
Conclusiones del capítulo	83
CAPITULO III	
ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES DE LA REVOLUCIÓN	87
3.1 Metodología de investigación-acción en el aula	87
3.1.1 Acercamiento e identificación del problema	88
3.1.2 Recogida de datos	91
3.1.2.1 Aspectos a destacar sobre la Escuela Primaria Próceres de la Revolución	92
3.1.3 Identificación de ideas principales. Hipótesis	100
3.1.4 Elaboración de intervención. Plan de acción	101
3.1.4.1. Reflexión sobre la intervención. Planteamiento del problema	106
3.2 Plan de trabajo para intervención con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución	106
3.2.1 Objetivos	107
3.2.2 Enfoque	108
3.2.3 Características de la programación de aula	112
3.2.4 Evaluación	123
3.2.4.1 Evaluación diagnóstica	126
3.2.4.2 Evaluación formativa	128

3.2.4.3 Evaluación sumativa	132
CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014	135
4.1 Descripción de las actividades realizadas con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución.	135
4.1.1 Resumen de las sesiones de apertura	136
4.1.1.1 Evaluación diagnóstica	143
4.1.2 Resumen de las sesiones de desarrollo	145
4.1.2.1 Evaluación Formativa	162
4.1.3 Resumen de las sesiones de cierre	166
4.1.3.1 Evaluación sumativa	178
4.2 Reflexiones sobre la intervención	186
4.3 Propuesta de seguimiento. Color	189
4.3.1 Resumen de las actividades de seguimiento	198
4.3.2 Reflexiones finales	208
CONCLUSIONES	211
FUENTES DE CONSULTA	219
ANEXO	226

INTRODUCCIÓN

La enseñanza fue una gran sorpresa en mi vida ya que no tenía idea de que la tarea de enseñar, en ocasiones es indescriptiblemente satisfactoria. Con base en mi experiencia, considero que la enseñanza es una tarea compleja y azarosa, en parte por factores institucionales, sociales y culturales, pero más que nada porque cada alumno y alumna supone un mundo único.

Al final de cada jornada o sesión de trabajo inunda un sentimiento de ambición hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes y actividades para compartir con los alumnos o maneras de tratar las problemáticas que eventualmente surgen.

Es una gran fortuna la posibilidad de presenciar, motivar y facilitar en cierto sentido, cómo los alumnos construyen su propia relación con el arte, la cual es única y especial. De ésta se construyen conocimientos sobre mundos desconocidos o reflexiones nuevas sobre lo cotidiano, lo cual es sumamente emocionante. Es un privilegio poder observar sus procesos y producciones individuales, las cuales resultan fascinantes en la mayoría de las ocasiones.

Realicé estudios de licenciatura en Artes Visuales, donde reparé en el compromiso de vida que significa dedicarse a las artes de manera profesional, por lo cual siento un enorme respeto y admiración por quienes han seguido dicho camino, por los pintores, grabadores, escultores, fotógrafos, dibujantes, arquitectos, bailarines, actores, escritores, cineastas, músicos, en fin. Admiro la complejidad con la que abordan su quehacer, admiro sus saberes, su sensibilidad y habilidad para compartir con el resto de nosotros su manera de ser y estar en el mundo, en diferentes lugares y épocas, incluso de trasladarnos a lo desconocido. En la incertidumbre de la vida, el arte siempre estará presente y siempre nos ayudará a descubrir quiénes somos y quienes hemos sido.

Los párrafos anteriores dan cuenta de mi profunda admiración al arte, así como de un genuino interés por la infancia y los eventos que surgen durante la enseñanza, a las ideas pedagógicas y al ámbito educativo en general.

Desde tal admiración, mi aproximación al tratamiento de la enseñanza de las artes visuales en primaria, como tema de investigación de tesis, parte del deseo de vivir y practicar la enseñanza de las artes de manera profesional.

Reparar en lo que sucede en el ámbito básico es fundamental para el desarrollo del arte en nuestro país. Para el nivel superior significa una especie de ventana que se abre a la dimensión curricular y vivencial bajo la cual se formaron varias generaciones, lo cual puede brindar información útil para elaborar diagnósticos. Lo mencionado, es sólo una muestra de lo fundamental que resulta continuar con las investigaciones, sobre las diferentes esferas de la enseñanza de las artes visuales en nuestro país, abordando su complejidad en los diferentes niveles de la educación escolarizada y no escolarizada, desde las raíces hasta los frutos.

El objetivo de la investigación fue precisamente conocer las características de la enseñanza de las artes visuales en la Educación Primaria de México, reparando en su dimensión teórica, curricular y vivencial. De esto, se derivó un segundo objetivo que correspondió a la investigación para generar estrategias de enseñanza de las artes visuales en el quinto grado del turno vespertino de la *Escuela Primaria Próceres de la Revolución*.

Este último asunto conduce a mencionar que el título que asigné a este trabajo no resultó adecuado y se pensó en modificarlo a *Intervención de enseñanza de las artes visuales. El caso de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución. Ciclo escolar 2013-2014*. Sin embargo no fue posible por motivos de registro, entonces mantiene el título original *La enseñanza de las artes visuales en el quinto*

grado de Educación Primaria. Experiencias con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución. Ciclo escolar 2013-2014.

Retomando las ideas principales, los objetivos planteados marcaron el punto de partida para elaborar un marco teórico que me permitió comprender a grandes rasgos cómo funcionan los procesos de aprendizaje, y los procesos de aprendizaje en las artes. Esta revisión tuvo el propósito inicial de brindar conocimientos sobre procesos cognitivos, para después identificar las necesidades y características de aprendizaje de los alumnos y considerarlos en la propuesta de trabajo a elaborar.

Ahora considero que un aspecto primordial de esta revisión es el hecho de que recupera algunas ideas que se encuentran vigentes en el documento que articula a la Educación Básica en México, es decir, *El Plan de Estudios 2011*, por lo tanto, resulta una herramienta fundamental para la lectura del currículo.

Continué así, con la lectura de los *Planes y Programas 2011*, documentos que articulan los principios de la Reforma Integral para la Educación Básica RIEB, y que por lo tanto rigen a la Educación Básica en México actualmente. Mi lectura fue orientada por conocer más acerca del componente curricular planteado en el objetivo, en otras palabras ¿Cuál es el papel de las artes visuales en la Educación Básica?, ¿cuáles son sus objetivos para la Educación Primaria?, ¿cómo se articula con las demás asignaturas?, ¿qué enfoque tiene su enseñanza?, ¿cómo se les presenta a los niños para generar aprendizajes?

Mi encuentro con dichos materiales me permite expresar que su lectura se comprende en la práctica. Algunos docentes, van ganando experiencia a lo largo de su quehacer institucional, lo cual les facilita ir comprendiendo lo que significa cada pieza del currículo de una manera que se traduce concretamente en su tarea. Durante el proceso recurrí a maestras y directoras que tuvieron la amabilidad de acompañarme y explicarme varias piezas de la estructura curricular.

Una vez revisados ciertos aspectos, correspondientes a las dimensiones teórica y curricular de la enseñanza de las artes visuales en la Educación Primaria en México, fue pertinente seguir con el componente vivencial planteado en el objetivo. Es decir: ¿Cómo se traduce lo teórico y curricular en la enseñanza de las artes visuales en una Escuela Primaria de la Ciudad de México?, ¿sucede tal cómo se expresa en el currículo?, ¿quién enseña?, ¿cómo se enseña?, y lo más importante ¿cómo lo viven los alumnos y alumnas?

Estas preguntas motivaron sesiones de observación, las cuales realicé durante los meses de abril y agosto del 2013, en las escuelas públicas *Próceres de la Independencia* y *Próceres de la Revolución*¹. Estas observaciones e intervenciones en la *Escuela Primaria Próceres de la Revolución* me obligaron a continuar con la investigación con a manera de intervención educativa basada en la Investigación-Acción. Aunque la última se destina a realizar investigaciones en las que todos los miembros del grupo participan, y en el caso de la investigación que presento no sucede de esa manera, me acerqué a dicha metodología porque su propósito además de explicar y describir, es mejorar la función docente. Tras adentrarme en la problemática a través de algunas de las etapas propuestas en la investigación acción, boceté una propuesta de trabajo y tras un largo procedimiento, con el apoyo de mi programa de posgrado, conseguí el permiso de la Secretaría de Educación Pública para realizar, a manera de práctica, un taller en el plantel durante el ciclo escolar 2014. De esta manera, logré vivir la enseñanza de las artes visuales, sin embargo soy consciente de que mi caso se encuentra fuera de lo ordinario, ya que generalmente la *Educación Artística* es cubierta por los maestros titulares de grupo.

Después de este recorrido, tanto de lo burocrático, institucional, me di a la tarea de organizar esta tesis de la siguiente manera.

¹ Ambas ubicadas en la Unidad Habitacional Independencia IMSS al sur de la Ciudad de México.

En el Capítulo I *Enseñanza aprendizaje de las artes en la escuela*, se esbozan de manera somera algunas ideas sobre la cultura y la educación, la pedagogía y la didáctica como ramas cardinales en el proceso educativo y en su estudio. El capítulo también recupera las aportaciones principales del ruso Lev Vygotsky, para fundamentar la enseñanza al explicar que no aprendemos solos, sino que aprendemos rodeados de los demás, es decir, que necesitamos estar inmersos en una cultura.

En el capítulo, se revisan ideas relacionadas al desarrollo artístico correspondientes a Howard Gardner, y al aprendizaje de las artes planteado por Elliot Eisner. Las visiones mencionadas son relevantes porque que refutan que las artes corresponden exclusivamente al ámbito emocional, planteando además que éstas son fundamentales en el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, las cuales incluyen al ámbito cognitivo.

Asimismo, el capítulo recupera definiciones sobre el arte desde un punto de vista epistémico y su relación con la educación a través del término Educación Artística. En el mismo capítulo se reúnen diferentes puntos de vista que defienden el lugar que el arte debe ocupar en la escuela, así como algunos de los intentos que se han realizado en México para acercar el arte a las aulas.

El Capítulo II *Las artes visuales en la Educación Primaria* presenta una descripción de cómo se fundamenta la Educación Primaria actualmente, cómo se articula con los otros niveles de la Educación Básica, cuáles son sus objetivos y sus características principales. Se revisa también, a grandes rasgos, a la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB y sus antecedentes, con el fin de comprender de dónde parten los *Planes y Programas de estudio 2011*. El fin del capítulo es sentar las bases para comprender la articulación de la Educación Artística en los *Planes y Programas de estudio 2011*. Se explora el estado de las artes visuales en el currículo de Educación Primaria, como lenguaje dentro de la asignatura Educación artística, a través de una revisión de los elementos que la articulan: competencias, aprendizajes esperados, horas asignadas y ejes.

En el Capítulo III *Antecedentes a la intervención en la Escuela Primaria Próceres de la Revolución* se menciona brevemente las características de la Investigación Acción, y se retoma un esquema de sus etapas cíclicas. Lo anterior, ubica en momentos la descripción de algunos de los sucesos que ocurrieron en el contexto educativo antes de la intervención, por ejemplo el contexto general del plantel escolar y las características del quinto grado del turno vespertino. De esta descripción de la problemática se obtuvo información que influyó en la elaboración de un plan de trabajo, y evaluación a través de escalas de valoración descriptiva, que también se despliegan en el capítulo.

Finalmente el Capítulo IV *Intervención de enseñanza de las artes visuales. El caso de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución. Ciclo 2013-2014*, corresponde a la dimensión vivencial de la enseñanza de las artes visuales, y se enfoca en la intervención realizada con el quinto grado del turno vespertino. Sintetizo las actividades realizadas con los alumnos a lo largo del ciclo escolar junto con ejemplos de algunos productos generados por los alumnos. Asimismo, se presentan los aspectos derivados junto con algunos datos obtenidos de la observación en clase, y de las escalas de valoración descriptiva.

Esta investigación resulta equivalente al estudio de la punta de un iceberg. Queda mucho por decir sobre la problemática de la enseñanza de las artes en la Educación Primaria, por lo cual espero aporte a nuevas investigaciones sobre el tema con el fin de defender el lugar que merece el arte, las artes visuales, en nuestra educación.

CAPÍTULO I

ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

1.1 Cultura y educación

En todas las sociedades el hombre nace dentro de una cultura. La cultura ha sido estudiada desde tan diversos frentes que es difícil encasillarla en una definición. Durante el proceso de revisar y describir el proceso de definición moderna de la cultura, y la contraparte del pensamiento posmoderno, las redefiniciones de los mercados, los gobiernos y medios de comunicación, Néstor García Canclini, en *Diferentes, desiguales o desconectados. Mapas de la interculturalidad*, reúne una posible definición de cultura compartida por autores de diversas disciplinas, la cual refiere a que se trata de un “conjunto de procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García Canclini, 2004:32)”.

Esta definición de cultura tiene origen en la oposición cultura- sociedad, estudiada a partir del siglo XX. Se trata de uno de los varios paradigmas mediante los cuales se ha explicado a la cultura desde la óptica de la antropología y ciencias afines. Desde este paradigma, las ideas de Pierre Bordieu son fundamentales. En éstas, que parten de la sociología, también intervienen activamente la filosofía, la etnología y la lingüística. Bordieu consideró que la sociedad se estructura a través de relaciones de *fuerza*, que corresponden al valor de uso y de cambio, y que en éstas, a su vez, se entretajan en relaciones de *sentido* que tratan las relaciones de significación y organizan la vida social (García Canclini, 2004:36, 37) La cultura tiene una dimensión sociomaterial y una dimensión significativa, que implica un proceso de producción- circulación- consumo de significaciones en la vida social (García Canclini, 2004:36,37).

La cultura encarna procesos sociales, que implican transformaciones y desplazamientos constantes de los usos y significados que se dan en los grupos sociales, tanto por cuestiones históricas como por la interacción con otras culturas.

Pierre Bordieu consideró que no se puede estudiar al mundo social sin pasar por el sistema escolar, dado que éste, junto con la familia, “fabrica” a las personas, sus formas de pensar y de actuar. El sistema escolar reproduce las estructuras sociales, Bordieu las explica como las maneras en que los grupos sociales garantizan su supervivencia, por ejemplo a través de instituciones como el matrimonio. Bordieu aclaró que este tipo de mecanismos son inconscientes y de gran complejidad, es decir, no existe alguna voluntad detrás de éstos.

La construcción y conservación de la cultura es fundamental en la supervivencia colectiva, uno de los campos para el desarrollo de estos fenómenos es la educación. Ésta es sumamente compleja, explicar sus fenómenos y procesos requiere de la intervención de múltiples ciencias humanas, sociales y educativas. Asimismo, estas ciencias analizan al conocimiento y su traducción al ámbito escolar y personal, estudian las prácticas pedagógicas, y cómo se transmiten y legitiman ideologías y estructuras sociales en la escuela (Díaz Barriga, 2002)

Por otro lado, los procesos educativos son espacios culturales de negociación y diálogo, en los que los que enseñan y aprenden reconstruyen los códigos y contenidos curriculares abarcando también habilidades, valores, actitudes. (Hernández, 2012:230). En este sentido, corresponde tratar al currículo como pieza fundamental en el que “... se depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad; en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que, hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica (Aguirre, 2001:1)”.

El currículo es un artefacto desarrollado con la modernidad tras la búsqueda de organización y clasificación del conocimiento, entre varios aspectos. Actualmente no tiene el mismo sentido con el que emergió, ya que precisamente una de las características de éste es responder a las necesidades y demandas sociales en diferentes momentos históricos. Esto nos dice que una lectura del currículo es una revisión a su contexto de origen, aunque su estructura fundamental responda a los principios de la modernidad.

Resulta interesante pensar en la multiplicidad de sucesos históricos y sociales que circundan al currículo, y que no necesariamente se manifiestan en éste. Una característica de la modernidad es recurrir a los paradigmas característicos de una época, que usualmente corresponden a relatos de progreso para legitimar ciertos presentes históricos. Michel Foucault expuso que las instituciones y grupos sociales dominantes determinan el saber o la versión de los hechos a enseñar, descartando los intereses, deseos, e ideas de otros grupos carentes de poder. A este respecto los currículos posmodernos han planteado estructuras basadas en pequeños relatos que poseen su propia fuente de legitimidad, pueden ser escritos por individuos, o grupos, cada uno con una narración cultural propia, considerándose una narración cultural entre muchas otras. (Efland, y Colb.: 2003: 168).

La división del conocimiento en disciplinas aisladas, o asignaturas, también se considera herencia de los planteamientos modernos. Actualmente, por citar un par de ejemplos, nos topamos con propuestas interdisciplinarias o con aproximaciones que emplean el concepto de frontera en torno a la construcción del conocimiento, definida como “el espacio-tiempo en el que confluyen de manera multidimensional, compleja, contradictoria, elementos y procesos, figuras y discursos que rechazan todo emplazamiento y todo aislamiento (Muiños de Britos, 2006:11)”.

Lo mencionado en los párrafos anteriores puede explicar en alguna medida el hecho de que el currículo es en ocasiones rebasado por la complejidad de la realidad y de los factores y actores que intervienen en una situación educativa. Aquellas prescripciones que se apuntan en los documentos, se transforman desde su misma lectura hasta la escuela y el aula donde hay un ritmo acelerado de cambios, eventos, individualidades y pluralidades.

Esto no significa que el currículo sea un fósil estático, al contrario: es una construcción cultural dinámica, que como el mismo proceso educativo es un espacio de conflicto, negociación y diálogo entre “estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia, políticos, empresarios, economistas, expertos internacionales (Aguirre, 2001:1)”.

El currículo plantea en primer lugar para qué se enseña, y por lo tanto qué se enseña y cómo a través de sus diferentes niveles: institucional, académico y práctico. Uno de los intereses primarios del apartado presente es acudir a la teoría pedagógica y didáctica que orienta lo que sucede en el ámbito práctico, en el que se ocurren los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Estudiar los procesos de enseñanza- aprendizaje implica revisar algunos conceptos correspondientes a la extensa obra del psicólogo soviético Lev Vygotsky, la cual explica a la educación y sus procesos desde una perspectiva sociocultural.

1.1.1 El aprendizaje sociocultural. Lev Vygotsky

Ahora corresponde revisar algunos aspectos fundamentales de la extensa obra del psicólogo soviético Lev Vygotsky. Es posible afirmar que lo que se concentra en el subapartado presente corresponde a un pilar teórico de esta investigación, debido a que los conceptos e ideas de Vygotsky se han trasladado al campo de la educación, han trascendido y son vigentes por su carácter interactivo, dinámico y social.

Encontraremos, más adelante, que el currículo para la Educación Básica de nuestro país se fundamenta en gran medida en lo que Vygotsky y sus seguidores han trabajado desde finales del siglo XIX.

La obra de Lev Vygotsky se desarrolló en un corto periodo de tiempo, a partir de la década de 1920 hasta su muerte en 1932, aunque desde joven estuvo muy interesado en las artes y las humanidades, así como tuvo la inquietud de desarrollar una psicología universal e interdisciplinaria centrada en el estudio de la conciencia.

Pese a que Vygotsky y Piaget trabajaron durante la misma época, los escritos de Vygotsky se conocieron fuera de la Unión Soviética hasta la década de los sesenta cuando su obra *Pensamiento y Lenguaje* se tradujeron al inglés. Durante la década de los setenta, sus conceptos psicológicos tuvieron un gran impacto en la investigación y práctica educativa.

Este sub apartado comenzará tratando brevemente el concepto de mediación. El ser humano es social por naturaleza y construye conocimiento de manera interactiva, es decir, el sujeto interactúa sobre el objeto dentro de un medio sociocultural determinado que influye en dicha actividad. Vygotsky planteó esta relación sujeto objeto en la que ambos se transforman recíprocamente como resultado de la actividad mediada del sujeto (Hernández Rojas, 2012:220).

En este sentido, la mediación puede comprenderse de dos maneras. La primera, se refiere a la intervención del contexto sociocultural en general, mientras que la segunda es relativa a los artefactos socioculturales que emplea el sujeto en su interacción con el objeto. (Hernández, 2012:220).

Continuando con la segunda vía en relación a la mediación es posible continuar con otro concepto fundamental dentro del planteamiento de Vygotsky: los instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales incluyen a las herramientas y a los signos.

Las herramientas se utilizan para transformar a los objetos, es decir, actúan de manera externa. Los signos son instrumentos psicológicos que generan cambios en el sujeto, al actuar de manera

interna. Los sistemas numéricos, los alfabetos, la notación musical, la mnemotecnia, los códigos, los lenguajes, y sobre todo el lenguaje oral son ejemplos de signos. En este punto parece pertinente anotar que las artes poseen diversos lenguajes y códigos que pueden ser comprendidos como signos.

El párrafo anterior da cuenta de la importancia que posee el lenguaje oral el cual es fundamental en el desarrollo psicológico y de las funciones psicológicas superiores. Éste “permite regular la ejecución de los otros e influir en ella, y además en la ejecución interna de uno mismo (Hernández, 2012: 233)”.

El desarrollo psicológico recae en una gama de cambios cualitativos relacionados, a la mediación con signos y herramientas de manera que los sujetos puedan ir realizando operaciones cada vez más complejas en línea con las funciones psicológicas superiores.

La especie humana, al igual que las demás especies, tiene condiciones genéticas de desarrollo o filogenia, es decir funciones psicológicas inferiores que se desarrollan naturalmente. No obstante, lo que distingue al hombre de otras especies recae en las funciones psicológicas superiores que corresponden al desarrollo psicológico de cada individuo, ontogenia, por la vía social y cultural, a través de la actividad mediada por signos como el lenguaje oral.



Figura 1. El lenguaje como mediador social de acuerdo a (Fernández, 1994: 178).

Las funciones psicológicas superiores no son una extensión de las inferiores. Resultan de procesos de desarrollo en la que el sujeto va haciendo uso de procesos mentales de orden inferior como la atención elemental, percepción y memoria primaria para socializar en su cultura, adquirir el lenguaje y las costumbres. Poco a poco, el sujeto se apropia de procesos mentales superiores, como la memoria voluntaria, que se desarrollan mientras adquiere las herramientas de su cultura. Estos procesos no se dan linealmente, los procesos inferiores no evolucionan hacia los superiores debido a que se reestructuran y reorganizan continuamente.



Figura 2. Mnemotecnia de acuerdo a (García, 2000: 31).

El niño va aprendiendo al interactuar con los adultos porque éstos tienen mayor experiencia social. Pero no se trata únicamente de una simple reproducción, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores requiere de un proceso de internalización progresivo en el que se reconstruye la realidad externa, el plano interpsicológico, y se traslada al interior, el plano intrapsicológico (Hernández, 2012:224).

Vygotsky explicó que la internalización es un proceso que comienza cuando se reconstruye una actividad que ocurre en el plano externo, el sujeto comienza a apropiarse de ésta internamente. En este sentido el juego es un buen ejemplo, ya que durante la actividad lúdica el niño representa los roles que

observa en su interacción con los adultos, de manera que explora experiencias de la vida cotidiana en un proceso de ensayo. El juego ofrece libertad para que el niño se arriesgue a realizar actos de los que no se siente completamente seguro en la realidad, y aún más importante, aprende a comprender los significados de su entorno al representarlo lúdicamente (Efland, 2004: 60).

La internalización es un proceso de construcción conjunta, en la que lo que provee la cultura es transformado y transforma las estructuras de conocimiento con las que ya contaba el sujeto. Cuando se externa lo que se ha internalizado y pasa al plano social nuevamente, se enriquecen y transforman los procesos culturales. Se notará en el apartado 1.4 de este capítulo que Elliot Eisner recurre a un planteamiento similar a la internalización, en el que las formas artísticas y la representación son medios para socializar construcciones individuales.

Ahora corresponde desarrollar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que es fundamental en la obra de Vygotsky y en las prácticas educativas, porque, entre varios aspectos, justifica la crucial figura del enseñante y de la enseñanza-aprendizaje como procesos ligados, lo cual es bastante decir.

En la zona de desarrollo próximo recae el carácter social del aprendizaje, ya que es un concepto similar a la mediación con signos, visto como una forma de mediación del contexto social. El sujeto no aprende únicamente al interactuar con los objetos a través de los instrumentos culturales de los que se apropia, sino que aprende cuando otras personas median en su proceso. Lo mencionado alude también a que Vygotsky pensó en el aprendizaje y la enseñanza como un solo proceso, o como procesos ligados que ocurren al mismo tiempo. La ZDP fue empleada por Vygotsky en el contexto de la relación de la enseñanza-aprendizaje con el desarrollo psicológico, y en el contexto de la propuesta de una evaluación dinámica al desarrollo cognitivo (Hernández, 2012:227), la cual será revisada más adelante en este apartado.

Para comenzar a explicar en qué consiste la ZDP, es necesario abordar al nivel de desarrollo real y al nivel de desarrollo potencial. El primero corresponde a lo que el niño puede realizar independientemente sin influencia o ayudas externas, es decir, cuando puede completar una tarea por sí mismo. El segundo, refiere a aquello que el niño aún no puede realizar por sí mismo pero logra gracias a la ayuda de un adulto o par más capaz. Entre estos dos niveles existe una distancia que se denomina Zona de Desarrollo Próximo (Figura 3).



Figura 3. Zona de desarrollo próximo de acuerdo a (Fernández, 1994: 178)

El adulto, que tiene conexiones con más información, puede ayudar al alumno como una forma indirecta de conciencia, hasta que él, o ella, sea capaz de accionar mediante sus propias herramientas. Entonces, el adulto adquiere la función de brindar andamiajes al niño/a para que pueda internalizar el conocimiento externo y transformarlo en una herramienta para el control consciente.

El adulto, comprendido como enseñante o profesor, es un mediador entre los instrumentos culturales y los procesos en los cuales los alumnos se apropian de éstos. Esta postura requiere que el que enseña conozca bien sus instrumentos culturales, para que pueda planear acciones que en conjunto a lo establecido por las instituciones promuevan el desarrollo de las funciones psicológicas.

El concepto de andamiaje, desarrollado por Jerome Bruner y colaboradores, complementa a la ZDP. Éste implica que el enseñante diseñe un sistema de ayudas temporales para que los alumnos vayan construyendo los conocimientos necesarios hasta poder resolver las tareas por su propia cuenta. Cuando esto sucede los andamios se retiran de manera progresiva hasta no ser necesarios.

Los andamiajes marcan, por decirlo de alguna manera, el inicio y el final de un proceso didáctico, al principio cuando el docente hace una lectura del estado de los alumnos, o evaluación diagnóstica, puede diseñar el sistema de ayudas, para lo cual requiere de una constante evaluación formativa que le permita realizar los ajustes o virajes pertinentes hasta poder evaluar que los alumnos puedan manejar los contenidos o habilidades de manera autónoma. Más adelante podrá reconocerse que las secuencias didácticas, orientadas al logro de aprendizajes esperados, pueden ejemplificar un sistema de andamiajes.

Como se ha mencionado antes en este trabajo, Lev Vygotsky dejó un gran legado que fue retomado por sus seguidores hacia la construcción de un paradigma sociocultural en la psicología. Una de las aportaciones fundamentales de este paradigma al campo de la educación es la distinción entre evaluación dinámica y evaluación estática. La última se centra en productos del desarrollo, conductas mecanizadas, nivel de desarrollo real de la zona (en otras palabras lo que el niño hace por sí mismo). Este tipo de evaluación no valora los procesos del desarrollo, se realiza de manera descontextualizada y se centra en el plano intramental.¹

La evaluación dinámica, por otra parte, propone valorar al desarrollo en progreso y en contexto. Evalúa productos y procesos del desarrollo a través de situaciones interactivas examinador- examinado. En éstas, el examinador brinda ayudas relativas al tipo de acciones dirigidas a la tarea que se está evaluando, el grado o características de estas ayudas dependen del nivel de desempeño máximo de lo que el niño puede hacer. Entonces se evalúa la cantidad y calidad de las ayudas, donde a más ayudas menor potencial de aprendizaje, y a menos más. Al final del proceso se compara la zona de desarrollo real con la zona de desarrollo próximo, de manera que se evalúa la amplitud de la última, en relación con el potencial de aprendizaje para ciertas tareas.

El presente subapartado concluye con la figura 11, porque sintetiza en cuatro puntos las principales aportaciones de Lev Vygotsky las cuales, como se ha expuesto, se encuentran vigentes y pueden aplicarse a situaciones de enseñanza presencial.

¹Lo apuntado se refiere a que este tipo de evaluación estanca el proceso de aprendizaje, por decirlo de alguna manera, ya que se enfoca únicamente en tareas que el niño puede o no resolver por sí mismo, y no visualiza su interacción con los demás y por lo tanto su potencial para aprendizajes futuros.

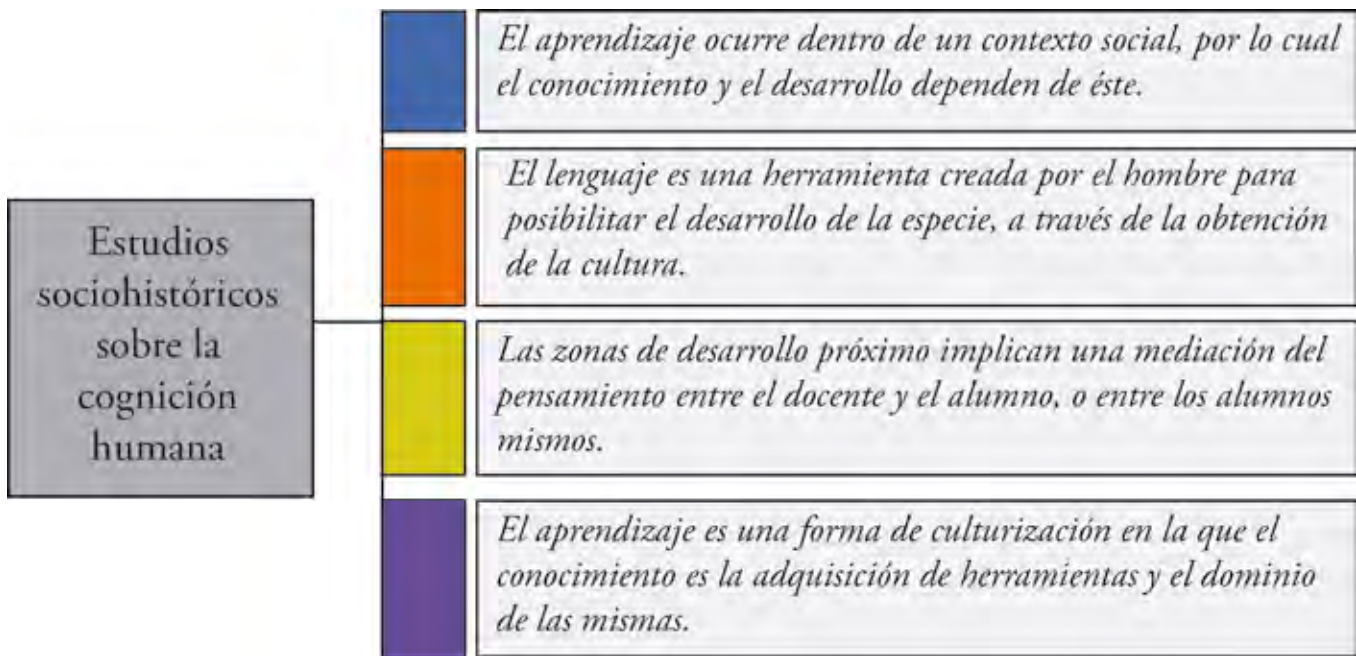


Figura 4. Aportaciones principales de Vygotsky de acuerdo a (Efland, 2004: 65)

Una de las críticas al trabajo de Vygotsky, se enfoca en que él consideró que el aprendiz adquiere en la cultura todas las estructuras cognitivas complejas, a través de la interacción con los adultos. Esto posibilita comprender o realizar acciones que no podía comprender sin ayuda, no obstante no se resuelve la construcción de nuevo conocimiento y nuevas herramientas, no existentes en la cultura (Efland, 2004: 65).

1.2 Teoría del desarrollo artístico de Howard Gardner.

En el sub apartado anterior se expuso que el aprendizaje es un proceso conjunto a la enseñanza y que es determinado por el entorno sociocultural, corresponde revisar aportaciones que remitan al aprendizaje en relación al arte.

El establecimiento del Proyecto Zero² de la Universidad de Harvard en 1967 fue el punto de partida para indagaciones sobre el desarrollo cognitivo en relación a su papel en el aprendizaje de las artes, a cargo del psicólogo Howard Gardner y sus colaboradores. Este proyecto interdisciplinario y colaborativo se enfocó en el desarrollo artístico debido a que éste entrelaza elementos cognitivos y

²El Proyecto Zero comenzó a desarrollarse en la Universidad de Harvard desde 1967, y a lo largo de cuatro décadas se ha dedicado al establecimiento de bases conceptuales y investigación empírica en psicología del desarrollo para su aplicación en el terreno educativo. Para obtener más información de las aportaciones de este proyecto visite <http://www.pz.harvard.edu/>.

afectivos, aspectos que se habían dissociado en algunas ramas de la psicología, así como un estudio alternativo al pensamiento lógico científico.

La perspectiva aportada por las investigaciones del Proyecto Zero es relevante por diversas razones. Una de éstas es que en dicha época pocos psicólogos habían equiparado la importancia de lo emocional y lo cognitivo, así como su necesaria asociación para la construcción de conocimiento. De igual manera, eran pocas las concepciones sobre las aportaciones cognitivas de las artes en el desarrollo del individuo.

El diálogo de los educadores con los investigadores del desarrollo, sobre las constantes biológicas y la realidad en las aulas, derivó en consensos sobre por lo menos cinco clases de conocimiento (Figura 12) a ser desarrollado por cualquier individuo que se desarrollara en un ambiente escolarizado (Gardner, 2011: 54).

Los conocimientos adquiridos por el individuo durante su primer año de vida son precisados por Gardner como conocimiento intuitivo, y se originan de la interacción del individuo con objetos y personas, mediante la percepción sensorial e interacción motriz (Gardner, 2011: 55).

El segundo año de vida propicia la adquisición del dominio y empleo de sistemas simbólicos que pertenecen a una cultura determinada, por ejemplo: imágenes, palabras, gestos, pautas musicales; entre otros. Este tipo de saberes corresponden a la etapa de conocimiento simbólico de primer orden (Gardner, 2011: 55).

Posteriormente, entre los cinco y siete años de edad, el conocimiento notacional se da gracias a la enseñanza formal e implica el manejo de sistemas simbólicos notacionales como el sistema decimal, por ejemplo (Gardner 56).

El conocimiento formal, se entiende como el dominio de cuerpos del saber y está presente tanto en culturas pre alfabetizadas, a través del relato, como en alfabetizadas por medio de la evolución de áreas como el Arte, la Historia, las Matemáticas, la Filosofía, por citar algunos ejemplos (Gardner, 2011: 57).

La quinta forma de conocimiento corresponde al conocimiento especializado el cual no necesariamente encaja en un sistema escolarizado. Gardner explicó que toda cultura posee un conjunto de oficios, disciplinas y prácticas que han de realizar por lo menos una parte de sus individuos para que este conocimiento se transmitiera a las siguientes generaciones. Dentro de estas categorías se encuentran múltiples juegos, formas de ocio, formas de arte, procedimientos religiosos y vocaciones, cada una de las cuales comprende gradaciones que van desde el novato hasta el maestro (Gardner, 2011: 57).



Figura 5. Esquema de desarrollo propuesto por Gardner, de acuerdo a (Gardner, 2011: 54-57)

Gardner ubicó a las artes visuales en su esquema del desarrollo. Al igual que los conocimientos intuitivos, simbólicos de primer orden, notacionales y formales no se pueden integrar fácilmente en el individuo, no se puede partir del supuesto de que el estudiante sea capaz de sintetizar por sí mismo las diversas formas de conocimiento que requieren las Artes Visuales. Éstas involucran modos formales del conocimiento, al presentar al individuo con los cuerpos del saber que han formado productores, críticos, historiadores y teóricos del Arte a lo largo de los años.

Gardner ubicó a las artes visuales en su esquema del desarrollo. Al igual que los conocimientos intuitivos, simbólicos de primer orden, notacionales y formales no se pueden integrar fácilmente en el individuo, no se puede partir del supuesto de que el estudiante sea capaz de sintetizar por sí mismo las diversas formas de conocimiento que requieren las Artes Visuales. Éstas involucran modos formales del conocimiento, al presentar al individuo con los cuerpos del saber que han formado productores, críticos, historiadores y teóricos del Arte a lo largo de los años.

El conocimiento especializado está presente en la historia de la enseñanza de las artes, debido a que desglosa el dominio de oficios y saber informal aplicado. Asimismo, la producción de una obra de arte requiere de habilidades especializadas tales como: la habilidad de experimentar el mundo cualitativo, la habilidad para enmarcar el tema al que se va a referir la obra, la habilidad de crear un vehículo imaginativo mediante el cual será realizado, y la habilidad para utilizar un repertorio técnico que haga posible su realización dentro de las limitantes y posibilidades de un material.

Howard Gardner propuso que durante los años escolares, y la introducción de sistemas notacionales y cuerpos formales del saber, es pertinente acercar al niño a los conocimientos conceptuales y formales de las Artes Visuales. De esta manera, se aprovecha la curiosidad natural del niño hacia el descubrimiento de los modos de operación de su cultura.

Gardner rescató las diferentes caras del desarrollo humano estableciendo que una ciencia comprensiva del mismo requiere considerar el espectro completo de las capacidades y talentos mostrados por individuos en diversas culturas (Gardner, 2011: 26)³.

Estas ideas contribuyeron a que el estudio de la cognición ampliara el espectro sobre las competencias y habilidades humanas. Se incluye a las competencias simbólicas, cuyos primeros estudios atendieron a las facultades que empleaban símbolos aislables y manipulables. Estos símbolos corresponden a sistemas establecidos como el lenguaje escrito o las matemáticas, donde cada símbolo corresponde a un valor específico e invariable (Gardner, 2011: 26). A su vez, las artes y la comunicación visual constan de sistemas simbólicos propios.

³Las habilidades empleadas en el uso de símbolos o competencias simbólicas fueron estudiadas por el filósofo alemán Ernst Cassirer, y los filósofos norteamericanos Susanne Langer y Nelson Goodman. Cada uno de estos semiólogos indicó que las capacidades y competencias simbólicas del ser humano van más allá de la lógica y el lenguaje científico.

CAPITULO I ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

El norteamericano Nelson Goodman presentó un conjunto de criterios sintácticos y semánticos de notacionalidad. Ejemplificó un sistema notacional completo con los sistemas en los que se implican las matemáticas y la notación musical occidental. Las formas de simbolización de las Artes Visuales e interpretativas se apartan de estos modos, permitiendo otras formas de comunicación, como la metáfora, que no requiere de códigos simbólicos rigurosos. Nelson Goodman consideró que cada medio artístico portaba un propio sistema de símbolos, análogo al lenguaje natural. Este planteamiento aportó a que las artes fueran reconocidas como áreas cognitivas.

La actividad artística humana es una actividad mental, que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y sistemas simbólicos. Las artes implican emociones, inducen sentimientos, y se adentran en dimensiones mágicas y espirituales del individuo. Las emociones funcionan de manera cognitiva, guiando a la persona en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones que promueven el aprendizaje. La relación del lenguaje, gestualidad, pintura, notación musical, con las capacidades humanas en la utilización de símbolos como la expresión metafórica, ironía, auto referencia entre otras, presenta consecuencias psicológicas, y por lo tanto educativas. (Gardner, 2011: 28).

Esta aproximación de estudio, motivó al desarrollo del Proyecto Zero dedicado a la investigación, mediante técnicas experimentales, sobre la cuestión artística, el proceso de adquisición de habilidades y capacidades vinculadas a la utilización de símbolos, enfatizando aquellas valoradas en las artes.

El trabajo de Gardner y sus colaboradores en el terreno de la investigación sobre los sistemas simbólicos aportó al desarrollo de la teoría de las Inteligencias Múltiples, que reconoce que una gran parte de la experiencia humana no está separada de la cognición. Esta teoría presenta siete inteligencias: lingüística, lógico matemática, kinestésica, visual-espacial, musical, interpersonal e intrapersonal, como marcos mentales distintivos, recursos cognitivos y potenciales para negociar el modo de hacer en diferentes campos simbólicos.

La teoría de las Inteligencias Múltiples, enfatizó el carácter cognitivo de las artes y condujo a que se reconociera que las escuelas priorizan el ejercicio de las inteligencias lógico matemática y lingüística, descuidando al resto.

1.3 El aprendizaje artístico. Elliot Eisner

A continuación se abordará la aproximación al aprendizaje que aportó el educador norteamericano, especialista en educación de las artes, indagación cualitativa y currículo, Elliot Eisner.

Eisner consideró que lo que se adquiere a través de los sentidos se interioriza y forma experiencias únicas para cada persona. En este sentido, se da un desplazamiento en el que para comunicar estas experiencias privadas y únicas a los demás, es necesario utilizar alguna forma para representarlas.

La idea de Eisner sobre el aprendizaje, se relaciona con el trabajo de Lev Vygotsky en el sentido de la importancia de que la persona esté socializada dentro de una cultura para posibilitar que las formas de representación sean públicas y compartidas. Esto se debe a que los individuos se desenvuelven dentro de marcos referenciales que corresponden a una comunidad discursiva, lo cual implica compartir cualquier forma en la que el significado se codifica y descodifica (Eisner, 2002: 86).

Elliot Eisner pensó en las formas artísticas como formas de representación, en medida de que son objetos o eventos públicos cuando el artista toma una imagen, idea, o sentimiento privado, y lo transforma en una serie de cualidades que los demás pueden experimentar. Lo mencionado supone un fenómeno cognitivo, sustentado por las aportaciones de la psicología Gestalt y las referencias de ésta en el trabajo del filósofo y psicólogo alemán Rudolph Arnheim quien defendió que la percepción, por sí misma, es una actividad cognitiva.

Bajo esta óptica la percepción visual es una actividad inteligente y selectiva que se manifiesta desde niveles primitivos de percepción, hasta procesos complejos de pensamiento abstracto. En la visión intervienen las experiencias anteriores del observador, su familiaridad con el objeto, situación o persona, y las expectativas que posibilitan la formación de una idea sobre aquello que se observa, por lo cual también es aprendida psicológica y culturalmente.

Ahora, sobre el concepto de desarrollo perceptivo de la psicología Gestalt, cabe mencionar que éste indica que la capacidad de discriminación entre las cualidades que constituyen el entorno de la persona es proporcional a su grado de madurez, por lo cual un adulto es capaz de percibir cualidades y las relaciones entre éstas de manera más sutil y compleja que la mayoría de los niños. Este proceso fue denominado diferenciación perceptiva, y se manifiesta, por ejemplo, en los críticos y artistas que han desarrollado capacidades refinadas y una capacidad alta de diferenciación entre las formas visuales y sus relaciones. En general, la diferenciación perceptiva y la diferenciación cognitiva se desarrollan progresivamente, en medida que el sujeto aumenta su experiencia.

El aprendizaje, bajo estos supuestos, es un proceso en el que se manifiestan los rasgos esenciales del objeto, persona o situación que se observa, de manera que éstos puedan representar una mayor clase de fenómenos, lo cual les atribuye patrones de forma que Rudolph Arnhem denotó como conceptos o categorías visuales. Sin embargo, lo mencionado implica que se aprende a esperar ciertas apariencias en los objetos, personas o acontecimientos, lo cual se denomina como constancia visual. Por ejemplo, si una persona que camina por la calle se entretiene mirando a una estatua viviente pintada de plateado, su conocimiento sobre el posible color verdadero de la piel de la estatua interfiere en su conciencia sobre las cualidades visuales de dicha figura en el momento. Las constancias visuales remplazan lo que la persona observa por lo que la persona conoce mediante la sustitución de cualidades concretas relativas a un momento y lugar, por generalizaciones visuales o estereotipos perceptivos desarrollados a lo largo del aprendizaje perceptivo.

Las constancias visuales son fundamentales para las actividades de la vida diaria, en la que la observación sobre los objetos, personas, o eventos es instrumental y posibilita la realización de tareas necesarias para la supervivencia.

Para la percepción la expresión es un contenido fundamental, ya que antes de que el individuo perciba la forma analítica, percibe lo que expresa y experimenta la naturaleza sensible del objeto, situación o persona. El contenido expresivo también es relevante para la supervivencia, responde a la necesidad orgánica de expresar de manera no verbal sentidos personales, por ejemplo hostilidad, confianza, ira, miedo entre otros. El desarrollo en la creación de formas visuales comienza con la representación por medio de equivalentes estructurales de lo que el niño/a siente o imagina, y por lo tanto desea representar.

Retomando estas ideas Eisner recuperó que finalmente el significado que la persona atribuye a las experiencias está influido por su propia búsqueda, entonces el proceso perceptivo está siempre determinado por un agente humano

Pese a lo expuesto anteriormente, Elliot Eisner defendió la idea de que el aprendizaje artístico no es una consecuencia automática del desarrollo, por lo que su complejidad se aborda por medio de la enseñanza. Dicho aprendizaje es multidireccional y posee tres ámbitos fundamentales: el productivo, que implica cómo se aprende a crear formas con naturaleza estética, el crítico que responde a cómo se aprende a observar formas visuales en el arte y naturaleza, y finalmente el cultural que explica cómo se produce la construcción del arte.

El ámbito productivo del aprendizaje artístico, a su vez está dado por cuatro habilidades fundamentales (Figura 6).

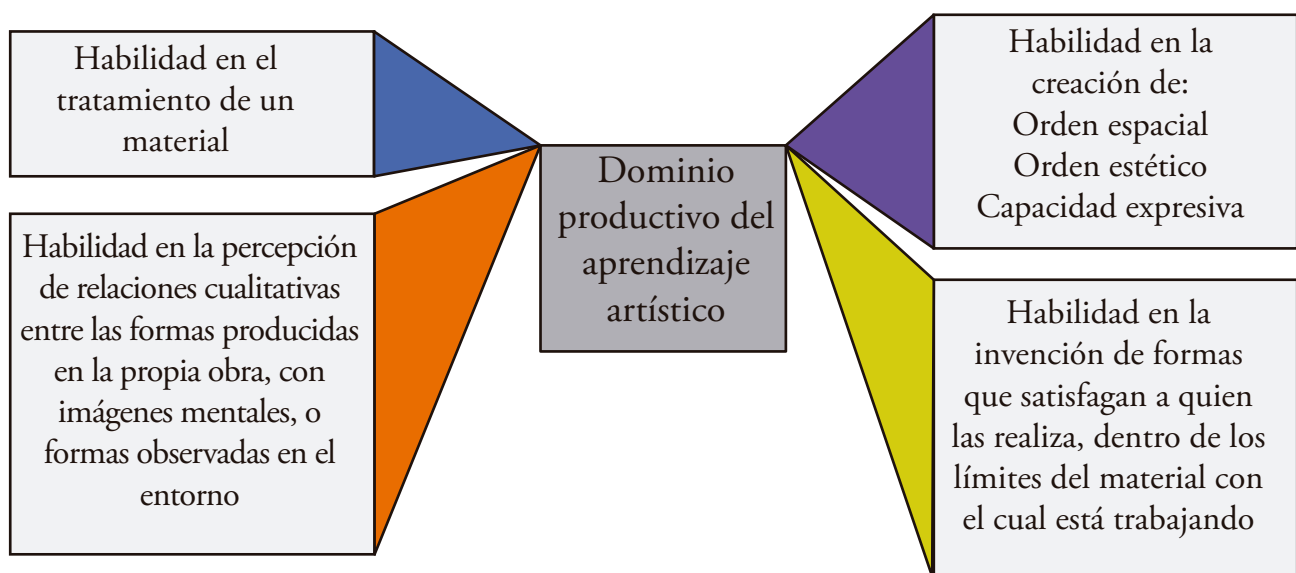


Figura 6. Habilidades del ámbito productivo del aprendizaje artístico de acuerdo a (Eisner, 2012:69)

Cada material posee cualidades táctiles y visuales particulares que influyen decisivamente en las formas artísticas. Tomando en cuenta que éstas funcionan como formas de representación, el artista decide qué material utilizar en función de sus implicaciones técnicas y las habilidades requeridas para el manejo de las herramientas necesarias.

El tratamiento del material como condición para la expresión artística no es suficiente, éste se puede organizar en formas que satisfagan la sensibilidad visual del artista y que correspondan con su intención. Cuando la sensibilidad visual se despliega de modo que los individuos son afectados por la forma visual, los datos adquiridos a través de dicha percepción se pueden utilizar como fuentes para la obra propia.

El enfrentamiento que implica la transformación de los productos de la mente o de la imaginación en estructuras visuales acordes, se relaciona con la habilidad que ha de desarrollar la persona para dar con formas que satisfagan sus ideas, imágenes mentales, o sentimientos, dentro de los límites del material con el cual trabaja.

La creación de la forma visual, ha de tomar en cuenta a su organización concreta, en la que las formas han de configurarse para conseguir cierta totalidad cohesionada. Es relevante y necesario atender de manera holística a las relaciones establecidas entre las formas aisladas, el niño poco a poco aprende a interrelacionar las cualidades de las formas que ha creado, para tomar decisiones sobre qué hacer con las mismas con el fin de crear un conjunto.

Otro aspecto relevante en el aprendizaje artístico corresponde al dominio crítico, en el que la persona experimenta con las demandas especiales que implica la percepción de formas artísticas.

Elliot Eisner expuso la razón por la cual es necesaria una experiencia significativa con las obras de arte, en términos de que su función principal es provocar e incidir de alguna manera en la experiencia del espectador. Dicha experiencia requiere de la puesta en marcha de diferentes estructuras de referencia. La primera de ellas es la dimensión experiencial en la que la persona que observa se percata y se vuelve consiente de lo que le hace sentir la obra de arte.

Una segunda estructura de referencia para la interacción crítica con la obra de arte es la dimensión formal, en la que el observador repara en la estructura de las formas, así como en las relaciones entre formas independientes que derivan de la construcción y composición de la obra.

La dimensión simbólica, la tercera estructura de referencia, corresponde al uso de símbolos que se emplean en las obras de arte. Los artistas han intentado codificar significados en sus obras, a través de formas abstractas y símbolos que han de ser decodificados y reconocidos.

La dimensión material, es relevante en la interacción perceptiva con la obra de arte, ya que la elección del material puede estar ligada con el tipo de significado visual que el artista quiso expresar.

La dimensión contextual es sumamente relevante como estructura referencial. Ésta contempla a una obra de arte como parte del devenir y la tradición artística de la que precedió tal visión, por lo cual requiere de una comprensión del contexto en el cual la obra fue realizada. Lo mencionado, resulta difícil de proporcionar de manera sencilla y resumida, comprender el contexto de desarrollo de una obra de arte requiere percatarse de las condiciones que la hicieron surgir, así como el modo en que afectó a su época. Este aspecto introduce la necesidad particular del conocimiento sobre la Historia del Arte, ya que la tradición del pasado es una de las bases sobre las cuales trabaja el artista, de manera que su trabajo es un espejo del intento para ampliar dicha tradición. En la actualidad, acercarse a los logros de quienes trabajan en el arte necesita de una comprensión sobre su lugar en la historia.

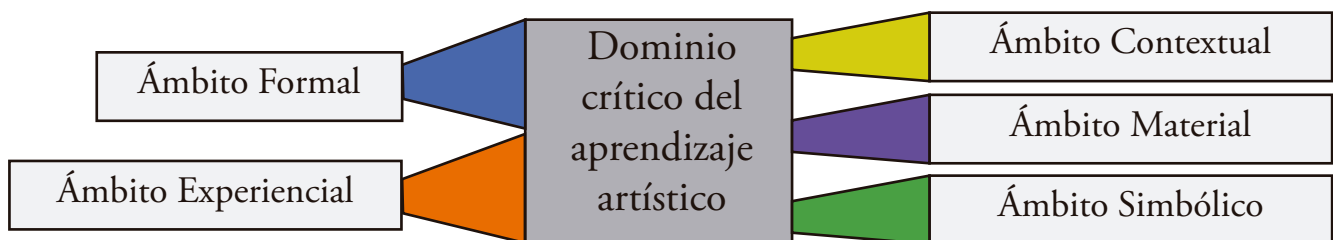


Figura 7. Dominio crítico del aprendizaje artístico de acuerdo a (Eisner, 2012:95-98)

1.4 La enseñanza de las artes en la escuela

Ahora que se han tratado algunas aproximaciones al aprendizaje de las artes, corresponde justificar, desde el punto de vista de varios autores, por qué las artes han de tener un lugar en la escuela y en el currículo de formación básica.

El terreno de la Educación Artística ha sido sembrado con múltiples posturas determinadas por las peripecias ideológicas, históricas, sociales, culturales, filosóficas y prácticas que implica la educación en cualquier ámbito. En *Educación la visión artística* Elliot Eisner expuso algunas de estas percepciones dividiéndolas en dos clases de conceptos integradores que denominó justificaciones.⁴

Eisner se refirió en primer orden a las consideraciones contextualistas, que distinguen la condición instrumental del Arte en la práctica, organizando sus objetivos para cubrir los requerimientos específicos del alumno o de la sociedad en la que se inserta. En otras palabras, los fines y contenidos de la enseñanza del Arte en las escuelas responden a un fin específico, no necesariamente relacionado al arte, y están sujetos a las características de los alumnos, de la comunidad a la que pertenecen y de los recursos materiales y humanos de las instituciones escolares. Con el propósito de comprender la actual justificación de la presencia de las artes en los currículos de formación básica, a continuación se recuperan algunas de las ideas contextualistas que presenta Eisner.

La revolución detonada por la introducción de nuevas tecnologías de la información y comunicación, expandió los límites de la cultura y la construcción de significados. Anne Bamford considera que el aprendizaje es una construcción de significados, a través de las relaciones entre los sujetos y los objetos. Por lo tanto, se refiere a que se expanden las posibilidades de aprender en otros contextos que no forzosamente están ligados a la escuela. Integrar a las artes, ya sea “en” o “a través”, contribuye a desarrollar una educación creativa y de calidad que brinde al individuo las herramientas esenciales para la edificación de patrones socioculturales y filosóficos actuales, que a su vez configuren el diseño de materiales, relaciones, y condiciones inherentes a su tiempo (Bamford, 2009: 22).

⁴Las justificaciones expuestas funcionaron como un marco de referencia para el trabajo del propio Eisner, quien a su vez defendió el enfoque disciplinar de la enseñanza de las artes en el ámbito básico hacia los años ochenta. Esta anotación sustenta en cierta medida la dificultad del funcionamiento de estos parámetros en México. No obstante, los argumentos de Eisner son vitales en el desarrollo de este trabajo, ya que es necesario contar con un parámetro de comparación sobre la evolución de las ideas en torno a la problemática de la Educación Artística en el currículo de Educación Básica, si se pretende comenzar a comprender las características del estado de la enseñanza de las artes en nuestro país.

En esta clase de argumento, se contempla al contexto globalizado en el que se desarrolla la escuela, el cual se caracteriza por la homogeneización, la pérdida de ciertas culturas, la aceleración de los avances tecnológicos, lo virtual y la comunicación de masas, así como la degradación del medio ambiente y la búsqueda de la igualdad social e identidad cultural de las minorías (Águila, y Colb., 2011: 28). La enseñanza hoy en día se centra en el mercado y en las necesidades del mundo globalizado, la estandarización arriesga a los procesos creativos y expresivos del individuo. La réplica de la institución escolar ante esta creciente diversidad de medios de acceso al conocimiento, ha de corresponder reafirmando a la formación artística, para fomentar en el alumno el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva que le permita resolver los problemas asociados a su contexto.

La segunda distinción planteada por Elliot Eisner es la esencialista. Ésta reúne diversos puntos de vista que convergen en la noción de que el Arte figura en la cultura y en la experiencia humana como un aspecto único y esencial. Los valores y características de las artes aportan a la educación del hombre aquello que otros ámbitos no pueden ofrecer.

El trabajo de John Dewey es fundamental, y se puede recurrir al mismo para ejemplificar la postura esencialista. En *Art as Experience* de 1934, el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano disertó sobre la naturaleza de las experiencias provistas por el Arte, las cuales pueden considerarse lo suficientemente elevadas como para suscitar que el individuo se percate de su propia existencia (Eisner, 2012: 5). Estas distinciones excluyen la posibilidad de que el Arte pueda servir a otros fines dentro de la enseñanza, ya que el Arte, como experiencia, es intrínsecamente valioso.

El propio Elliot Eisner abordó una serie de cuestiones que se refieren a la importancia de las artes en la formación de las personas. En primer orden se refiere al desarrollo de la mente. Ésta se va construyendo a través de experiencias que el individuo vive dentro de una cultura, lo cual quiere decir que no es innata. Entonces, las experiencias que una persona tiene en la escuela están determinadas por el currículo, lo cual incidirá en su manera de pensar. Por lo tanto, el currículo debe asegurarse de que los niños puedan desarrollar su mente desde diversos sentidos, entre los cuales las artes son de suma importancia.

La práctica en las artes ayuda a que los niños desarrollen habilidades mentales que usualmente no desarrollan en otros campos, por ejemplo, pueden aportar su huella única y especial al trabajo, el cual siempre tiene múltiples soluciones, y requiere de atención cuidadosa a las cualidades de las cosas y a sus relaciones. Trabajar en las artes es un proceso dialéctico que permite que el niño pueda formular nuevas directrices, nuevas metas o nuevas soluciones en acción, según lo que su propio trabajo le vaya pidiendo.

Lo que se ha mencionado es esencial en la vida, ya que la complejidad de variables implicadas en los problemas de la vida cotidiana hace que éstos no tengan una simple solución, sino muchas en relación. Asimismo, se desarrolla un sentido de lo “correcto” en la vida cotidiana, en la que no hay reglas establecidas, por lo que se parte del desarrollo de un conocimiento propio. Esto se ejemplifica cuando una persona sabe cómo relacionarse con los demás, la manera de decir las cosas, la forma en que organiza su hogar, es decir, cómo percibe y se relaciona las cualidades de las cosas.

Eisner apunta también que las artes ofrecen un sentido de lo visionario en la experiencia humana, al dar expresión a las visiones más sublimes del hombre (Eisner, 2012: 9). Al observar una pintura o escuchar una pieza de música es posible experimentar dimensiones tan complejas y profundas como la espiritual. El artista transforma sus propias experiencias en formas expresivas para representar lo más sagrado de la vida del hombre, por lo tanto adquiere un valor propio e irrevocable. En este sentido, la función del Arte es expresar lo personal a través de una forma pública, de manera que las ideas de la cultura puedan asumir una significación colectiva que no obtendrían de otra manera (Eisner, 2012: 9).

De esta manera se cumple también otra de las funciones principales del Arte, que es accionar la sensibilidad del individuo a través de temas que ejercitan el potencial humano. El artista se inspira de lo cotidiano y lo visualiza en formas diferentes, toma elementos de su entorno social y cultural para expresar los valores más preciados a través de los tiempos y las culturas. Las obras de Arte ayudan a comprender la condición humana, en tanto representan críticas sociales hacia los contextos en las que fueron creadas, y presentan metáforas sobre ciertos valores (Eisner, 2012:10). El Arte, vivifica lo concreto al enfrentar al espectador con aquello en lo que usualmente no repara. De esta manera, la mente se libera de lo literal, para desarrollarse hacia un ámbito empático en el que accede a experiencias que no puede vivir directamente.

La importancia del arte en la escuela también encuentra múltiples justificaciones que se ligan a lo cognitivo. En su libro, *El pensamiento visual*, el académico alemán especializado en los campos de la Historia del Arte, psicología y Educación del Arte, Rudolph Arnheim, definió al Arte como un medio fundamental de orientación, nacido de la necesidad del hombre para comprenderse a sí mismo y al mundo en el que habita (Arnheim, 1998: 307).

Arnheim planteó que para lograr la productividad que el arte necesita en la cultura, debe complementarse con un enfoque psicológico y educacional que reconozca la forma visual como medio principal del pensamiento productivo.

Criticó que en los sistemas educacionales existiese la tendencia de tratar al Arte como una esfera de estudio aislada, suponiendo que intuición e intelecto, sentimiento y razonamiento, Arte y Ciencia coexisten pero no de manera cooperativa.

Estudios psicogenéticos sobre la creatividad y la inteligencia, por ejemplo, las pruebas de coeficiente intelectual, distinguieron empíricamente al pensamiento convergente y al pensamiento divergente. El primero fue asociado a la inteligencia, mientras que el segundo se vinculó a la fluidez de ideas y creatividad. Este tipo de simplificación encontró críticas, debido a que la creatividad requiere tanto del pensamiento divergente como del pensamiento convergente, y la inteligencia igualmente está dada por ambos tipos de pensamiento (Hargreaves, 1991: 23).

Teniendo en cuenta que las artes desarrollan y enriquecen la personalidad humana y estimulan la creatividad, es pertinente preguntarse si lo hacen mejor que otros campos de estudio y por qué. Esta cuestión puede responderse una vez que se haya reconocido que el pensamiento productivo en todo campo cognitivo es pensamiento perceptual, evidenciando la función central del Arte en la educación en general (Arnheim, 1998: 309).

1.4.1 Vías posibles para el arte en la escuela

El arte en relación a un sistema educativo puede tomar dos vías posibles: la primera ligada a la formación de artistas profesionales y la segunda vinculada a la formación integral básica de la persona (Muiños de Britos, 2011: 17). Cabe mencionar que, como se verá más adelante en los planteamientos de la Secretaría de Educación pública, en enfoque para las artes en la formación básica corresponde a la segunda vía, la cual Stella Maris Muiños de Britos desglosa en un esquema similar al que se presenta en la Tabla 1.

Artes Escuelas de Formación Básica	Educación Artística Escuelas e Institutos de Arte
Arte en la escuela	Arte en la escuela de arte
Un área del currículo escolar, entre otras y con otras	Un campo único del conocimiento en el currículo.
Formación integral, básica y obligatoria	Formación por opción, decisión y vocación
Contacto con distintos campos del conocimiento	Contacto con un único campo, elección de una o varias especialidades
Competencias generales	Competencias específicas
Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales	Organización por especialidad en el marco del arte como continente
Contribuye a la formación integral y básica de la persona	Contribuye a la formación básica en tanto especialista
Promueve la alfabetización artística y estética en un proceso espiralado por etapas.	Promueve el dominio de especialidades según nivel
Objetivos: Conocimiento de códigos y recursos que permitan:	Objetivos: Conocimiento del arte y su especialidad para:

Tabla 1. Artes en la Formación Básica. Educación Artística. Escuelas Institutos de arte. De acuerdo a (Muiños de Britos, 2011: 17).

Al igual que el Arte, la Educación Artística se ha discutido y se ha definido de múltiples formas y desde diversos campos del conocimiento. El abordaje de Anne Bamford merece ser considerado debido a que parte de su experiencia de estudio en el contexto educativo de diferentes países *El factor ¡Wuuu! El papel de las Artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las Artes en la educación*, tiene el propósito de ser diverso, abierto e inclusivo:

La Educación Artística tiene como objetivo transmitir la tradición cultural a los jóvenes y prepararlos para que puedan generar su propio lenguaje artístico y contribuir así a su formación global (emocional y cognitiva). Por tanto la Educación Artística implica al niño y a la niña tanto en el plano académico como en el personal. Son dos los enfoques que pueden adoptarse en la Educación Artística: la Educación en el Arte supone transmitir a los alumnos las prácticas y los principios de diferentes disciplinas artísticas, con la idea de estimular su conciencia crítica y su sensibilidad y permitirles construir identidades culturales. En cambio la Educación a través del Arte implica considerar el Arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales. A partir de aquí, la Educación Artística puede servir para articular otras materias, especialmente de tipo social y cultural (Bamford, 2009: 23, 24).

La definición que Bamford presenta se encuentra más cercana a lo que se identifica en la Tabla 1 como Artes en la Escuela de Formación Básica, la cual además se divide en Educación en el Arte, y en Educación a través del Arte⁵, lo cual tiene un impacto en el desarrollo del currículo. Pese a que en esta investigación se considera que la cultura no se transmite, sino que los individuos interactuamos en la cultura y la recreamos, la anterior definición sobre Educación Artística colecta algunos aspectos planteados en este trabajo. Por ejemplo, el aspecto cognitivo, visto en el desarrollo artístico, el aprendizaje social y cultural y el arte como campo del conocimiento interdisciplinario.

⁵ Esta nota resulta interesante para la investigación presente ya que se espera que más adelante pueda identificarse qué orientación tiene la Educación Artística en la Escuela de Formación Básica en México.

1.4.2 Sobre la enseñanza de las artes visuales en la Formación Básica en México

Ahora corresponde tratar el estado de la enseñanza de las artes en el ámbito de la formación básica oficial de México. En este punto es relevante destacar que además de los Planes y Programas de Estudio 2011 que construyen al currículo, la SEP editó, el mismo año, el material *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, que conjunta una investigación completa sobre el tema, y que fundamenta de manera detallada cada lenguaje, el papel de las artes en la formación desde un enfoque cognitivo, sus tendencias de enseñanza, en otras palabras, aquello que en los programas se presenta al lector de manera concreta.⁶

En dicho material se declara que las reformas curriculares han tomado en cuenta las tendencias sobre la enseñanza de las Artes, pero que fue hasta 1993 que se sembró el terreno para el desarrollo de material didáctico como las láminas *Aprender a mirar* en 1998, y el *Libro para el Maestro* emitido en el año 2000. Con miras al logro de los fines establecidos para el área, esta publicación propuso una serie de actividades a los maestros, en conjunto a otros materiales diseñados para la televisión a través de la red Edusat. Antes de estos materiales, el único antecedente de la formación docente en relación a la Educación Artística fue el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) emprendido a partir de 1983 por la SEP. Se trataba de una capacitación anual que abordaba los elementos teóricos, metodológicos, y prácticos para organizar, coordinar, realizar y sistematizar actividades culturales.

Es importante mencionar que la información sobre la práctica artística en la escuela mexicana básica es escasa, por lo cual el trabajo presente se apega a aquella proporcionada por *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, que en el apartado correspondiente a las artes visuales narra cómo es que un par de programas basados en la perspectiva disciplinar de la enseñanza de las artes llega a México durante la década de los noventa.

⁶.Como se ha mencionado anteriormente, este apartado se enfoca en ofrecer una revisión general de cómo se estructuran las artes, particularmente las visuales, dentro del currículo de Educación Primaria, en coherencia a los fundamentos teóricos que se desarrollan en los Capítulos I y II de la investigación presente.

Uno de estos programas es Artful Thinking del Proyecto Zero que, en colaboración con otras instancias, fue diseñado para el desarrollo del pensamiento artístico a través de las experiencias generadas con la apreciación de la música y las artes visuales. Artful thinking se propuso orientar y sensibilizar al docente para establecer una relación con las obras de arte y en ese sentido vincularlas con los contenidos curriculares. Asimismo, el programa concibió que el arte podía ser empleado como un conducto hacia el desarrollo del pensamiento siendo este una función cognitiva superior.

La paleta del pintor es la metáfora visual que emplea el programa, en ésta se acomodan una serie de elementos básicos que pueden combinarse con 6 rutinas de pensamiento para explorar el arte y su vínculo con los contenidos curriculares. Las rutinas implican procesos como: observar, describir, comparar y relacionar, buscar la complejidad, explorar puntos de vista, cuestionar-investigar y argumentar.

Este enfoque influye en el programa *Visual Thinking Curriculum* (VTC), desarrollado por el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA) e intervenido por el Proyecto Zero en 1998. Se trata de un proyecto de investigación y evaluación sobre el impacto social y cognitivo del arte en las personas. El VTC llegó a México en 1992 a través del seminario Centro de Arte Contemporáneo por la entonces directora de educación del MoMA, la doctora Amelia Arenas. Este seminario fue dirigido a los espacios museísticos en el sentido de tratar los contenidos de las colecciones y las exposiciones temporales para lograr recorridos más participativos, a través de una experiencia basada en preguntas abiertas que facilitan el análisis de las obras de arte.

No obstante, VTC se concretó en México en 1996 a través del programa Arte Dia, Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, promovido por la productora cultural y educativa La Vaca Independiente. Además de promover el pensamiento artístico, el programa incluye la teoría de la modificabilidad estructural de Reueven Feuerstein que abarca todos los grados de la Educación Primaria y opera en tres ciclos: Lenguaje para conocer, Imaginación para comprender, e Interpretación y construcción de significados. En estos ciclos se propicia el desarrollo cognitivo, comunicativo, afectivo y social. La Vaca Independiente trabaja desde

1996 formando a maestros y directores bajo la metodología Dia en escuelas públicas y privadas de todos los estados de la República.⁷ Durante los años 2002 a 2005 se llevaron a cabo cursos para maestros a través de Edusat con apoyo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El segundo programa al que se hace referencia en *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica* es Learning Through Art del museo Guggenheim de Nueva York. Este programa promovió el trabajo en equipo entre maestros y alumnos para diseñar y desarrollar proyectos artísticos que apoyaran los aprendizajes en torno a los contenidos del currículo escolar. Además de la apreciación de obras de arte, este enfoque implicó la producción interdisciplinaria de trabajos artísticos, para impulsar el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y habilidades de comunicación en los alumnos.

Learning Through Art intervino en escuelas públicas de zonas en desventaja correspondientes a la zona oriente del Distrito Federal en el periodo de 1995 a 2003. Esta labor se llevó a cabo gracias a la Fundación Aprendiendo a través del Arte, A.C. en la que colaboraron jóvenes artistas mexicanos capacitados por el Museo Guggenheim, con base a modelos constructivistas y de modificabilidad estructural. Pese a que Aprendiendo a través del Arte desarrolló proyectos relevantes que atendieron a poblaciones vulnerables, tuvo que ser cancelado hacia 2006 por falta de financiamiento.

Es puntual anotar que ninguno de estos dos enfoques de enseñanza a través de las artes corresponde al modelo basado en competencias con el que opera la SEP, en primer lugar porque ambos se proponen el desarrollo del pensamiento para el aprendizaje de contenidos curriculares.

Otro proyecto relativo a la enseñanza de las artes en la Educación Básica,⁸ que no se menciona en el material de la SEP, es el Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la Educación Básica, que imparte el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), en colaboración con la SEP a través del Centro Nacional de las Artes (CENART). Se imparten dos emisiones del diplomado al año, siendo 2015 el espacio para la novena y décima. Algunas se han dirigido únicamente a docentes que laboran en la SEP, sin embargo las emisiones actuales están abiertas para la comunidad

⁷.Para obtener más información sobre la metodología Dia consultar <http://lavaca.edu.mx/dia/>

⁸ Para obtener más información sobre el Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la Educación Básica consultar <http://www.cenart.gob.mx/eventos/diplomado-interdisciplinario-para-la-ensenanza-de-las-artes-en-la-educacion-basica/>

de docentes frente a grupo, directivos, estudiantes de pedagogía y carreras afines, artistas, asesores técnico-pedagógicos y agentes educativos del sector público.

El diplomado, a través de la interdisciplina entre la danza, música, teatro y artes visuales, se estructura en tres ejes: cuerpo, espacio y tiempo. Cada uno de estos ejes se aborda en laboratorios, donde se construyen experiencias y herramientas teórico prácticas, seminarios, donde se aterrizan las experiencias con teoría pedagógica, y clínicas, en las que se aplican los aprendizajes en el diseño de proyectos de intervención didáctica fundados en las artes. Cabe mencionar que el diplomado pretende brindar herramientas teórico prácticas para que el docente frente a grupo realice pequeñas intervenciones en sus centros escolares, en pro de cambios significativos en su vida y en la del alumnado, en otras palabras pequeños intentos para modificar la labor en un campo extenso y complejo.

Asimismo, la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (SEDU), con la colaboración de la SEP y otras instancias, desarrolló el programa SaludArte Educación para la vida,⁹ que en 2015 atiende a 100 escuelas en el Distrito Federal. Estas escuelas se encuentran en zonas marginadas, o cuentan con bajo desempeño escolar, a lo cual el programa, orientado al desarrollo de competencias, responde con atención alimentaria y educación nutricional, así como activación física y talleres de artes visuales, música, danza y teatro, que brindan al alumno herramientas para una vida diferente.

Como su nombre lo indica, el programa tiene un enfoque de educación a través de las artes. El taller de artes visuales se integró al programa durante 2015, y se imparte por talleristas con un perfil enfocado a la formación profesional en las artes visuales, que han sido capacitados por la SEDU para el trabajo orientado al desarrollo de competencias.

⁹Para obtener más información sobre el programa SaludArte educación para la vida consultar <http://educacion.df.gob.mx/SaludArte/>

Conclusiones del capítulo

La educación es un fenómeno que ocurre dentro de la cultura y recrea a la cultura, por lo cual recurrir a Lev Vigotsky de manera inicial es adecuado, para comprender que todo aprendizaje es un proceso paralelo a la enseñanza por su carácter social. Sus aportaciones explican la figura del docente y la escuela como comunidad de aprendizaje. Esta misma idea, se relaciona con que la formación de los individuos construye y caracteriza a la sociedades de determinada manera, por eso se concibe al currículo como un instrumento de construcción social. Todos estos aspectos serán visibles en el capítulo II de esta investigación en el que se presentará el marco legal de la educación, y en figuras como el Perfil de Egreso de la Educación Básica.

Por otro lado, las aportaciones de Howard Gardner ayudan a comprender que las artes no solo implican aspectos emocionales, sino que también implican procesos cognitivos, formando parte del conjunto de inteligencias de una persona. La inteligencia no solo se limita a lo lógico matemático o a lo verbal, por lo tanto la formación de las personas debe de ser integral. Lo mencionado es fundamental para crear enfoques de enseñanza de las artes en la educación básica, que son retomadas por la Secretaría de Educación Pública en sus planteamientos.

Elliot Eisner brinda ideas más específicas sobre el aprendizaje y enseñanza de las artes plásticas y visuales, analizándolas en sus dominios: productivo, formal y cultural. Asimismo, recupera la postura de Rudolph Arnheim sobre la percepción como forma de cognición. Los dominios propuestos se relacionan con los ejes planteados por la SEP: apreciación, expresión y contextualización. Éstos se rescatan en el trabajo por competencias: saber: conceptos, saber hacer: procedimientos, y actitudes.

CAPITULO I ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

La relevancia de los temas expuestos en este capítulo reside en que manifiestan básicamente que la formación artística no es necesaria y únicamente autodidacta. Para los propósitos de este trabajo resulta afortunado acudir a los personajes que han trabajado en la defensa del lugar que las artes merecen en la formación de las personas. Las culturas infantiles y juveniles contemporáneas construyen significados de la interacción con el entorno cotidiano, nutrido por las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, la escuela se enfrenta a la problemática del desfase entre lo que ocurre dentro de sus límites, y lo que circula en la vida cotidiana. La actividad artística, tanto en la producción como en la apreciación, fomenta la construcción de conocimientos y habilidades, además de proveer experiencias que pueden generar sentimientos o reflexiones sobre el amplio y complejo espectro de aquello que es ser humano. Sería sin duda beneficioso para la educación de cualquier sociedad, que los profesionales de las artes colaboraran en el planteamiento de planes y proyectos educativos.

Las preguntas sobre el qué y el cómo se debería enseñar Arte en la escuela se responden en la clase de currículo que se concibe, e inciden de igual manera en el perfil del docente. En el capítulo II se dará a conocer cuáles son los propósitos de la Educación Artística para la Educación Básica en México, y por lo tanto el tipo de currículo diseñado para cumplir estos objetivos en la sociedad del siglo XXI.

CAPÍTULO II

LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo de la investigación, particularmente en lo que respecta al Capítulo II Panorama general de la Educación Primaria en México 1993-2015, implicó la entrada a documentos oficiales como el *Acuerdo 592* y el *Plan de Estudios 2011*. Lo más probable es que una de las principales funciones de estos materiales emitidos por la SEP, sea informar y orientar a las diversas figuras que componen el sistema educativo mexicano, un organigrama muy complejo, sobre las directrices y lineamientos pedagógicos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Para una persona que no esté familiarizada con la lectura de documentos oficiales, esta tarea puede resultar un reto. Mi experiencia demandó varias lecturas, las primeras de las cuales fueron tediosas en el sentido de la repetición de frases y términos que entonces no poseían sentido. Poco a poco fui reparando en que los conceptos y la redacción tienen un significado muy específico que se puede traducir literalmente al nivel oficial, académico o práctico. Por ejemplo, una sola línea del perfil de egreso está relacionada con cantidades de estudios, congresos, conferencias de organismos internacionales, que marcan las pautas que determinan el currículo, el cual, como expresa Elliot Eisner, moldea la manera de pensar de las personas.

El proceso narrado, me conduce a enunciar que lo que se extrajo en este capítulo es de carácter básico, ya que de acuerdo con los fines de esta investigación lo fundamental resulta en visualizar el componente que es el arte dentro de un mecanismo tan complejo como el currículo de Educación Básica. Es decir, dónde se coloca éste, cómo es en comparación a las demás piezas y cómo se interrelaciona con éstas.

2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Ley General de Educación

Cuando el hecho humano y social que interviene en la construcción y conservación de la cultura, que es la educación, se vuelve deliberado e intencionado y por lo tanto se amalgama con la doctrina pedagógica y política, pasa a formar parte de un sistema educativo. Los sistemas educativos se basan en marcos jurídicos que tienen que responder a las necesidades sociales, culturales, económicas, de los diferentes momentos históricos de un país.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La estructura y organización jurídica del Sistema Educativo Mexicano se conforma por normas de carácter constitucional y disposiciones de orden reglamentario, administrativo, laboral y financiero que garantizan que toda persona tiene derecho a la educación. Las fuentes primarias vigentes de dicho derecho están plasmadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Figura 1)

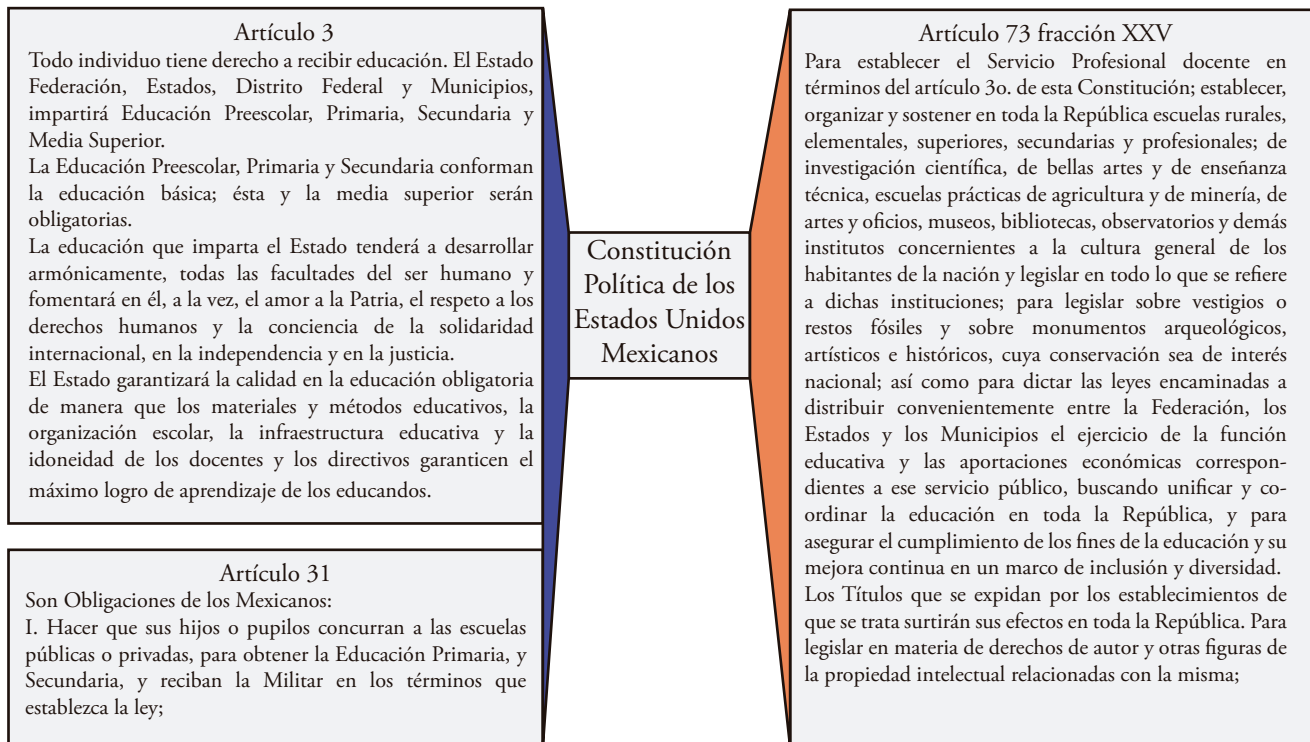


Figura 1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de acuerdo a (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.)

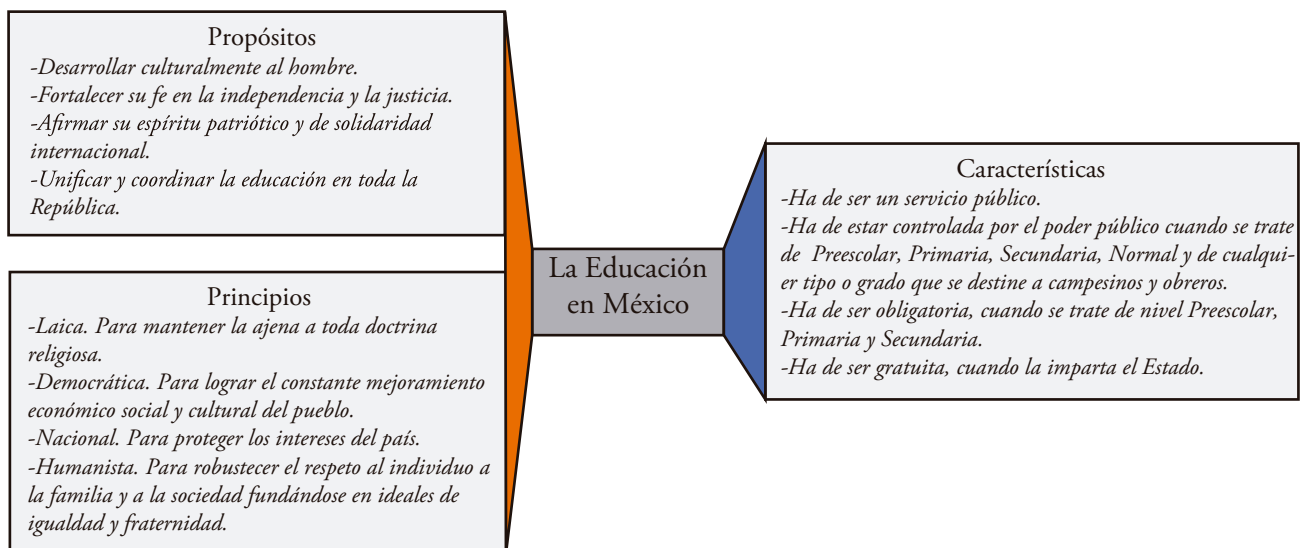


Figura 2 La Educación en México de acuerdo a (Latapí, 1998: 417-418)

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Figura 2, resume los propósitos, principios, y características fundamentales de la educación en México de acuerdo a su marco jurídico, por ejemplo que ésta ha de ser laica, democrática, nacional y humanista.

Una vez plasmadas las bases fundamentales del sistema educativo mexicano, este apartado continúa con el año de 1992. Dicho periodo es relevante por la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que estableció directrices que no solamente se plasmaron un año después en la Ley General de Educación, o en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Latapí, 1998: 417-418), sino que condicionaron en cierta medida la trayectoria de las políticas para la Educación Básica hasta el presente.

El clima internacional detrás de la firma del ANMEB se caracterizó por la globalización de las economías y comunicaciones, junto con cambios drásticos a los modos de producción y mercados laborales originados por el desarrollo tecnológico en diversos ámbitos (Latapí, 1998: 19-28). La enseñanza básica también debía de ser global como un derecho humano fundamental.¹

A este respecto, se discutió una vía definida para combatir el analfabetismo al final de la década de los noventa, representada por un currículo centrado y orientado hacia necesidades básicas y competencias efectivas que pudieran ser corroboradas en una evaluación fidedigna y extensiva a la tarea docente.² El asunto del magisterio también fue abordado en cuanto a su autonomía, responsabilidad y grado profesional. En esta conferencia igualmente se trató a la descentralización, la participación social, y la asignación de recursos financieros a partir de la inversión privada a la educación pública.

¹ Este principio fue abordado en la conferencia de Jomtien, Tailandia, durante marzo de 1990, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO, junto con diversos organismos internacionales como el Banco mundial (<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>)

² Como ejemplo puede citarse el año de 1994 cuando México entra a la comunidad de países que integra la Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE. Dicha organización se ha encargado de diseñar la prueba Program for International Student Assessment, PISA, un estudio de naturaleza periódica y comparativa cuyo propósito es obtener un diagnóstico de los países de la OCDE a través de la evaluación de las competencias básicas para la vida de los alumnos de 15 años, en relación a las matemáticas, ciencias y lectura. La prueba PISA comenzó a efectuarse en México durante el año 2000, realizándose cada 3 años, razón por la cual 2015 es el año más reciente de aplicación de la prueba, ésta ocasión aplicada por primera vez en formato digital, y enfocada a los saberes científicos. Consultado en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa> El 7 de junio de 2015 a las 20:49.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

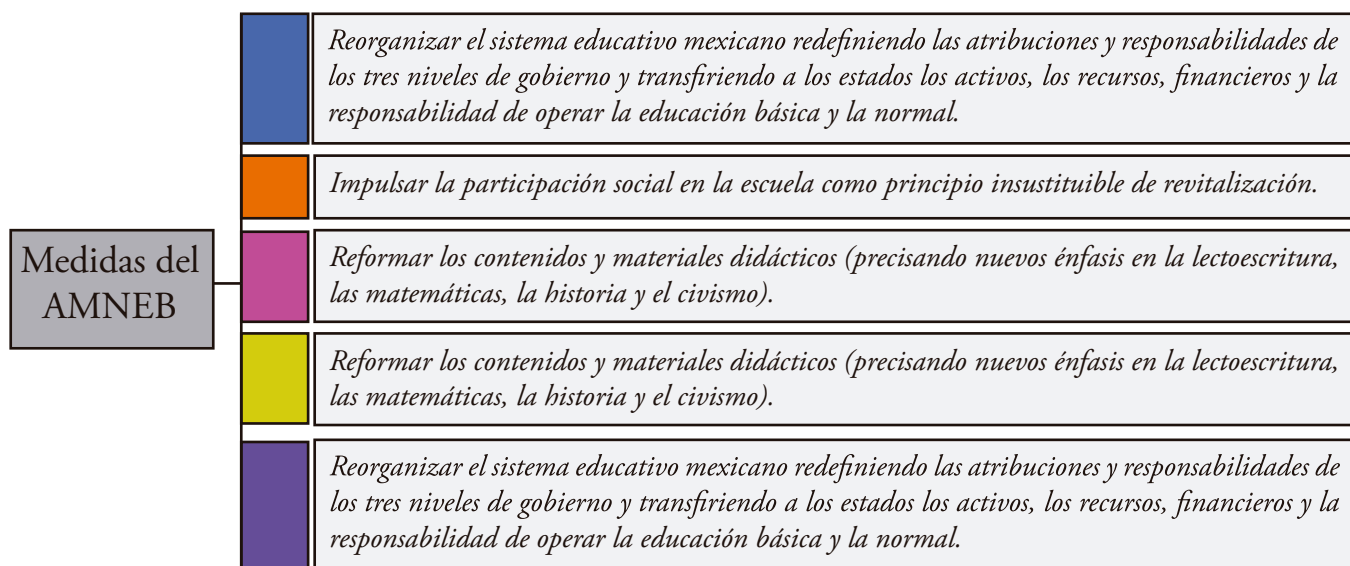


Figura 3. Medidas del ANMEB de acuerdo a (Latapí, 1998: 419)

El ANMEB recuperó estos ejes de discusión tratando de adecuarlos a la realidad nacional en compromisos para el Gobierno Federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE y los Gobiernos Estatales (Latapí, 1998: 419). El desarrollo del acuerdo que se revisa corresponde al periodo de Ernesto Zedillo³ como Secretario de Educación cuyo equipo propuso cuatro medidas (Figura 3).

La Ley General de Educación, se considera un resultado directo del ANMEB. Esta ley entró en vigor el 3 de julio de 1993, uno de sus resultados más influyentes fue el logro del carácter obligatorio de la Educación Secundaria. Dicho cambio incidió en la estructura de la Educación Primaria, ya que había que procurar ante todo la coherencia y la continuidad entre ambos niveles de la Educación Básica. Se consideró que los cambios de enfoque materializados en los programas de estudio fueron las aportaciones más considerables de dicha reforma curricular. El nuevo enfoque centró la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, de manera que se propiciara la “reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa (SEP, 2006:17)”. Se trató de reorientar la práctica educativa para que fuera prioritario el desarrollo de capacidades y competencias sobre el aprendizaje memorístico e informativo. En otras palabras, competencias y capacidades por un aprendizaje significativo (SEP, 2006:17).

³Secretario de Educación de diciembre de 1977 a noviembre de 1982.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Sin embargo, el cambio de enfoque, el énfasis en el saber, en el saber hacer, y en las actitudes, implicado en una gran cantidad de contenidos de los programas, constituyeron un reto cuya magnitud ocasionó que para 2006 no se diera un avance en los programas de actualización para el maestro y la puesta en marcha de los enfoques determinados en 1993.

Para los propósitos de este trabajo cabe destacar los artículos 2°, 3°, 12° y 14° de la Ley general de educación, en su versión reformada al contexto del 2016.

El artículo 2° de la Ley General de Educación establece que todos los individuos tienen derecho a la educación, a acceder y a permanecer en la escuela. La educación es parte de la cultura en la que se nace y tiene como uno de sus fines el desarrollo de la persona y por lo tanto a la mejora de la sociedad. Por lo mismo, los docentes y padres de familia tienen que participar en la educación con el mismo sentido de responsabilidad social.

El artículo 3°⁴ de la Ley General de Educación se refiere a que el estado está obligado a garantizar y prestar a toda la población servicios educativos de calidad en los niveles preescolar, primaria y secundaria como Educación Básica.

El artículo 12° de la Ley General de Educación anota que la máxima autoridad educativa a nivel federal es la Secretaría de educación pública y enumera sus atribuciones en catorce fracciones que serán sintetizadas en la figura 4.⁵

A su vez el artículo 14° de la Ley General de educación establece que de acuerdo a las necesidades nacionales, estatales, regionales, la Secretaría de Educación Pública tiene que actuar de manera conjunta con las autoridades locales, la figura 5⁶ despliega las 13 fracciones que describen sus atribuciones específicas

⁴Artículo 3° constitucional: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado-federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior. La Educación Preescolar, Primaria y Secundaria conforman la Educación Básica, ésta y la Media Superior Serán Obligatorias” Consultado en el Diario Oficial de la Federación,; Folio: 8801.

⁵Las atribuciones que son fundamentales para comprender y enmarcar la investigación están resaltadas.

⁶Las atribuciones que son fundamentales para comprender y enmarcar la investigación están resaltadas.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Artículo 12°

La Secretaría de Educación Pública es la máxima autoridad educativa a nivel federal

Estas son sus facultades y obligaciones:

I Elaborar y actualizar los planes y programas de estudio para preescolar, primaria, secundaria, Normal y otras instancias de formación de docentes para la educación básica. Los anteriores son sujetos a la opinión de las autoridades educativas locales, y al marco de calidad del Servicio Profesional Docente y la información detectada a través de las evaluaciones.

II Calendario escolar para todos los niveles educativos.

III Elaborar, editar y actualizar los libros de texto gratuitos y materiales educativos que permitan la participación de los distintos sectores sociales implicados en la educación

IV Autorizar Libros de texto en todos los niveles

V Establecer lineamientos para el uso de los materiales educativos en todos los niveles, también para la gestión escolar en todas las escuelas públicas, y para el uso de Tecnologías de la información y la comunicación.

VI Encargarse del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica, sujeto a los lineamientos y todas las disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

VII Establecer requisitos pedagógicos para la aplicación de planes y programas de educación inicial fijados por particulares.

VIII Administrar un sistema nacional de créditos, revalidación y equivalencias, para que los educandos puedan trasladarse de modalidad educativa.

IX Encargarse del Sistema de Información y Gestión Educativa

X Fijar los lineamientos generales de carácter nacional para los consejos de participación social.

XI Orientarse por las directrices del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y participar en las tareas de evaluación según los lineamientos del INE. También establecer los lineamientos generales nacionales para las escuelas públicas de educación básica en relación a la autonomía escolar.

XII Participar en programas de cooperación internacional en cuestiones educativas, científicas, tecnológicas, deportivas, artísticas y culturales.

XIII .Cumplir con las funciones necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.

Artículo 12° de la Ley General de Educación de acuerdo a (Diario Oficial de la Federación, 01, 06, 2016)

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Artículo 14°

De acuerdo a las necesidades nacionales, estatales, regionales, la autoridad federal SEP, y local actúa de manera conjunta.

I Brindar servicios educativos de acuerdo necesidades nacionales, estatales, regionales, y participar en las evaluaciones para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente.

II Elaborar planes y programas diferentes a los que se señalan en el artículo 12, con sus respectivos programas de inducción actualización, capacitación y superación de maestros de educación media superior, siempre sujetos a la Ley General del Servicio Profesional Docente.

III Ofrecer revalidaciones y equivalencias de estudios.

IV Validar, negar y retirar la validez oficial a estudios de formación de maestros de educación básica impartidos por particulares.
-Producir materiales didácticos y elaborar libros de texto diferentes a los estipulados en el artículo 12.

Estas son sus facultades y obligaciones:

V Prestar servicios bibliotecarios a través de las bibliotecas públicas a cargo de la Secretaría de cultura y otras autoridades, para apoyar al sistema educativo nacional, la innovación educativa, investigación científica tecnológica y humanística.

VI Promover la investigación que fundamente la innovación educativa

VII Promover el desarrollo e innovación científica y tecnológica, fomentando su enseñanza y divulgación.

VIII Fomentar las actividades físico deportivas, artísticas y culturales en todas sus manifestaciones.

IX Impulsar actividades de fomento a la lectura, así como el uso seguro y responsable de las Tecnologías de la información y la comunicación.

X Vigilar el cumplimiento de las reglas de esta ley. Participar en la realización de exámenes de evaluación periódicos a los educandos, revisar que los educadores respeten los derechos de los alumnos establecidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y todo aquello en materia de legislación aplicable a los derechos de los niños y los jóvenes.

XI Promover actividades cooperativas, de ahorro, producción y consumo de acuerdo al reglamento de Cooperativas escolares. Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para garantizar la calidad educativa de acuerdo a los parámetros del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación. Coordinar un sistema de asesoría para escuelas públicas bajo la responsabilidad de los supervisores escolares. Promover la transparencia en las escuelas públicas y particulares, por lo cual al fin del ciclo el director de cada plantel debe dar un informe de rendición de cuentas. Por lo mismo necesario un sistema accesible para presentación y seguimiento de quejas.

Artículo 14° de la Ley General de Educación de acuerdo a (Diario Oficial de la Federación, 01, 06, 2016)

2.2 La Reforma Integral de la Educación Básica RIEB

Corresponde a este sub apartado abordar a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), bajo la cual se orientan los procesos actuales de la Educación Básica en México.

Los antecedentes inmediatos de la RIEB corresponden a la transformación educativa propuesta en el Plan Nacional del Desarrollo 2007- 2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, (PROSEDU). Estos fueron estimados para dar sentido y ordenar la política educativa en México. Con base a las atribuciones otorgadas por el tercer artículo constitucional, y la Ley General de Educación, la SEP estableció como prioridad “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mejor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (SEP, 2007: 11)”. La RIEB es “una reforma integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo en México del siglo XXI (SEP, 2007: 23)”. Este proceso cerró una serie de reformas, como la Reforma de Educación Preescolar en 2006 y la Reforma de Educación Secundaria en 2008, con miras hacia la articulación y continuidad de los tres niveles educativos que se concretan en la RIEB (figura 6).

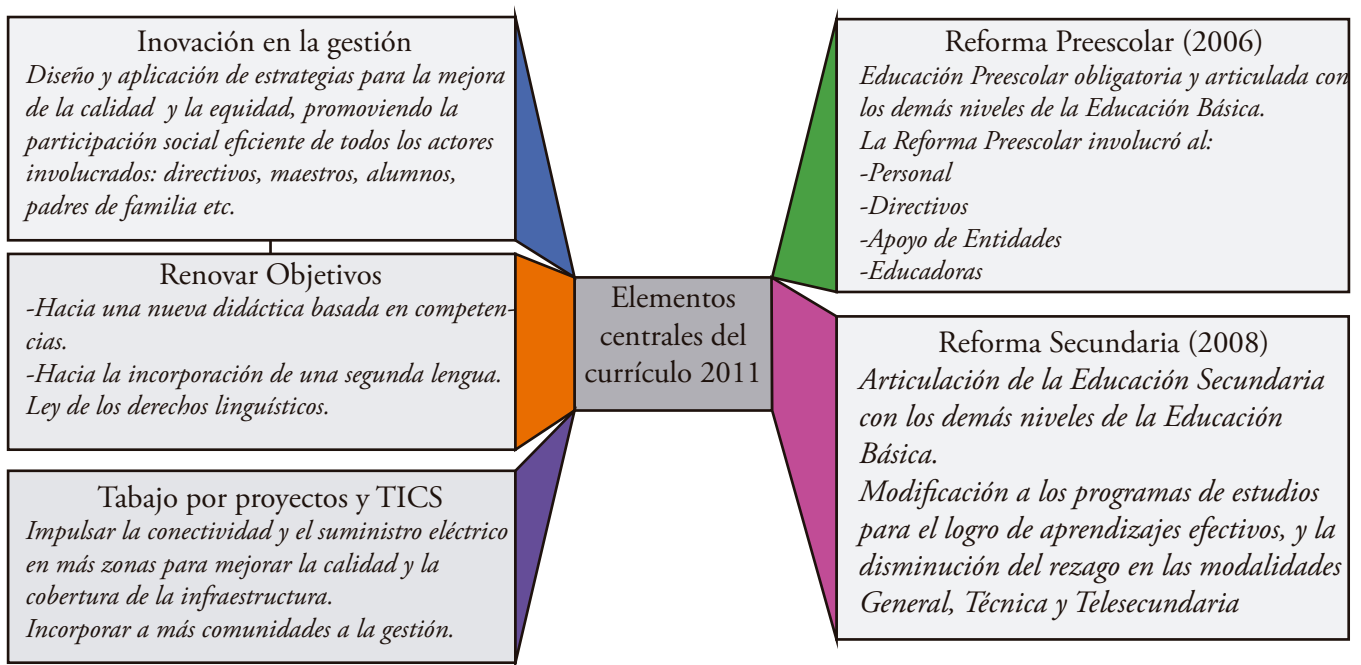


Figura 6 Elementos centrales del currículo 2011 de acuerdo a (SEP, 2011a: 17,18)

La SEP, a través del *Acuerdo 592*, manifiesta que la RIEB es una política pública que promueve la formación integral de los alumnos en los tres niveles educativos articulados, y se basa en el desarrollo de Competencias para la Vida, el logro del Perfil de Egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (Acuerdo 592 9).

La redacción anterior hace posible ejemplificar que el tipo de currículo con el que trabaja la RIEB se puede visualizar en tres niveles. Los componentes que se revisarán en este sub apartado, corresponden al primer nivel que corresponde al ámbito oficial, en el que se concibe el Plan de estudios y se determina el Perfil de egreso.

El segundo nivel del currículo corresponde al plano académico en el que los especialistas trabajan los programas con base en el perfil de egreso delimitado en el nivel oficial. Con el propósito de avanzar de lo general a lo particular a lo largo de este trabajo, el nivel académico será abordado en el Capítulo III Las artes visuales en la educación primaria.

El ámbito práctico se manifiesta en el tercer nivel del currículo, y conlleva la realización de los empeños de los niveles anteriores. Dentro de esta práctica, que no es una transcripción, el docente gestiona, con base en las características y realidades de su contexto, cómo va a conducir su enseñanza para concretar los aprendizajes esperados. Este nivel será tratado en el Capítulo IV La enseñanza de las Artes Visuales. Quinto grado del turno vespertino de la Escuela de Educación Primaria Próceres de la Revolución.

La RIEB está fundada en doce principios pedagógicos (Figura 7), esenciales en la implementación del currículo, la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad de la educación.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La SEP, a través del *Acuerdo 592*, manifiesta que la RIEB es una política pública que promueve la formación integral de los alumnos en los tres niveles educativos articulados, y se basa en el desarrollo de Competencias para la Vida, el logro del Perfil de Egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (Acuerdo 592 9).

La redacción anterior hace posible ejemplificar que el tipo de currículo con el que trabaja la RIEB se puede visualizar en tres niveles. Los componentes que se revisarán en este sub apartado, corresponden al primer nivel que corresponde al ámbito oficial, en el que se concibe el Plan de estudios y se determina el Perfil de egreso.

El segundo nivel del currículo corresponde al plano académico en el que los especialistas trabajan los programas con base en el perfil de egreso delimitado en el nivel oficial. Con el propósito de avanzar de lo general a lo particular a lo largo de este trabajo, el nivel académico será abordado en el Capítulo III Las artes visuales en la educación primaria.

El ámbito práctico se manifiesta en el tercer nivel del currículo, y conlleva la realización de los empeños de los niveles anteriores. Dentro de esta práctica, que no es una transcripción, el docente gestiona, con base en las características y realidades de su contexto, cómo va a conducir su enseñanza para concretar los aprendizajes esperados. Este nivel será tratado en el Capítulo IV La enseñanza de las Artes Visuales. Quinto grado del turno vespertino de la Escuela de Educación Primaria Próceres de la Revolución.

La RIEB está fundada en doce principios pedagógicos (Figura 7), esenciales en la implementación del currículo, la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad de la educación.

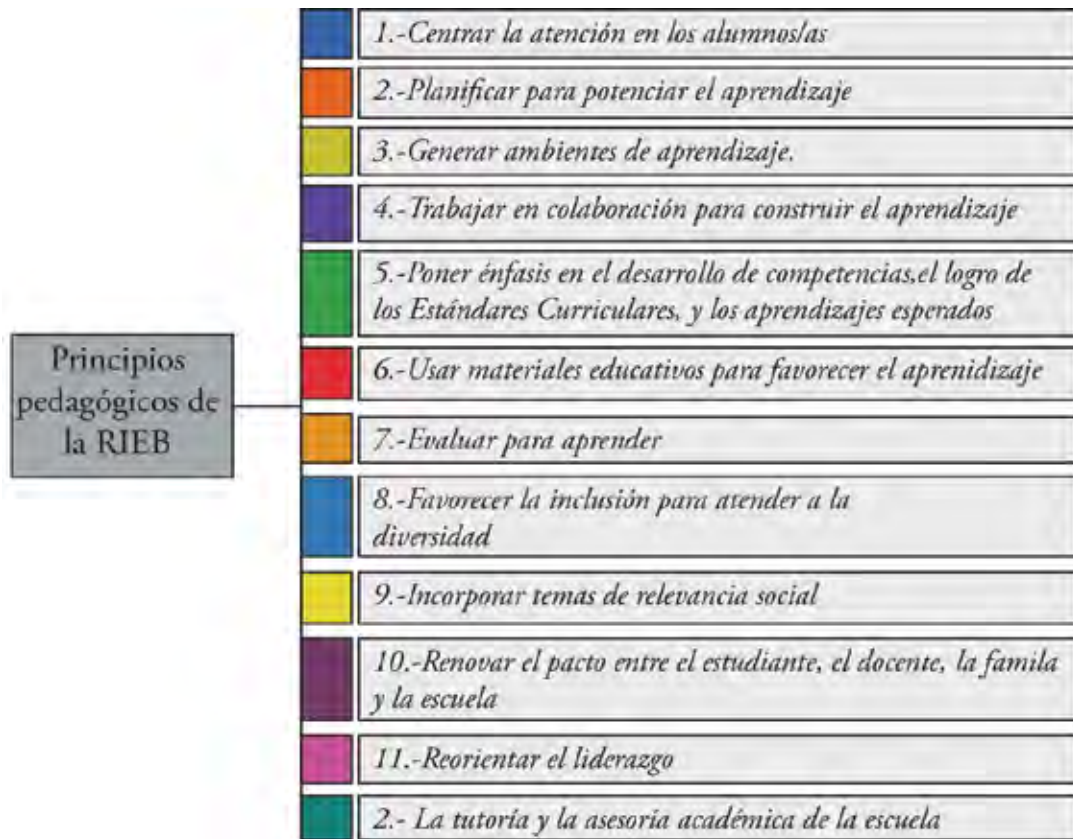


Figura 7. Principios Pedagógicos de la RIEB de acuerdo a (SEP, 2011a: 25-37)

El segundo principio pedagógico “Planificar para potenciar el aprendizaje” aporta a la idea de que la reforma trabaja con un modelo centrado en el aprendizaje, de base constructiva, orientado al desarrollo de competencias.

El papel activo del alumno en su propio aprendizaje es la esencia de un modelo centrado en el aprendizaje, mientras que la clave de un enfoque de base constructiva reside en el conjunto de experiencias mediante las cuales los alumnos aprenden a construir una concepción del mundo más cercana a la científica.

Éstas se despliegan en el *Plan de estudios 2011*: “Documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal”(Acuerdo 592 18).



Figura 8. Elementos del *Plan de Estudios 2011* de acuerdo a (SEP 2011a: 37-43)

Aunque el Plan de estudios 2011 se aplica de manera normativa en todo el país, su diseño implica que debe apegarse a la complejidad y diversidad cultural de México. Enuncia que cada

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

comunidad escolar manifiesta la diversidad tanto en el aspecto lingüístico, como en el social, cultural y de aprendizaje.

Una de sus líneas pedagógicas es que el aprendizaje se da a través de la interacción social y cultural⁷. De esta manera se promueven ambientes colaborativos y respetuosos que consideran los ámbitos intelectuales, sociales, afectivos y físicos.

El Plan de estudios también está “orientado al desarrollo de actitudes prácticas y valores sustentados por la democracia, el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos, la tolerancia, la inclusión y la pluralidad”(Acuerdo 592: 18).

En cuanto a la evaluación, el documento propone que permita detectar el rezago escolar para que la escuela despliegue estrategias de atención y recepción que ayuden a los alumnos a seguir aprendiendo.

Procediendo de lo general hacia lo particular, es pertinente comenzar con el Perfil de Egreso (Figura 9). En este elemento del *Plan de estudios 2011* se enlistan 10 propósitos a lograr durante los doce años que implica la Educación Básica, la cual deberá articular eficientemente a los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria.

⁷ Estas ideas remiten al sub apartado Capítulo I de esta investigación, cuando se expresa que el trabajo de Lev Vygotsky en torno al aprendizaje, es teoría pedagógica vigente y presente en la Educación Básica de la actualidad en México.

<p>Perfil de egreso Plan de estudios 2011</p>	<p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.</p>
	<p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p>
	<p>c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</p>
	<p>d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</p>
	<p>e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</p>
	<p>f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p>
	<p>g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p>
	<p>h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</p>
	<p>i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</p>
	<p>j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</p>

Figura 9 Perfil de Egreso de la Educación Básica de acuerdo a (SEP 2011a:39-40)

Los propósitos enlistados definen al ciudadano que el sistema educativo mexicano ha de formar, por lo tanto funcionan como referente fundamental para el nivel académico de concepción del currículo, que se concreta en los *Programas de Estudio*.

2.2.1 Las competencias para la vida

La RIEB propone un enfoque orientado al desarrollo de competencias, lo cual supone que los alumnos vayan poco a poco aprendiendo a construir sus conocimientos y a aplicarlos en las diferentes circunstancias de su vida. La reforma curricular acude a las Competencias para la vida, las cuales se

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Estándares Curriculares, para lograr la articulación, la secuenciación, y la verticalidad de los propósitos educativos.

Estándares Curriculares		1º Periodo escolar			2º Periodo escolar		3º Periodo escolar			4º Periodo escolar			
Campos de formación para la Educación Básica		Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Lenguaje y comunicación		Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés	Segunda Lengua: Inglés						Segunda Lengua Inglés I, II y III		
Pensamiento matemático		Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social		Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad						Ciencias I (énfasis en Biología)		
		Desarrollo físico y salud									Ciencias Naturales		
					La Entidad donde Vivo			Tecnología I, II y III					
								Geografía			Historia I y II		
							Asignatura Estatal						
							Historia						
Desarrollo personal y para la convivencia		Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética I y II		
					Educación Física						Tutoría		
		Expresión y apreciación artística			Educación Artística						Educación Física I, II y III		
										Artes I, II, y III (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)			

Figura 11. Mapa Curricular de la Educación Básica de acuerdo a (SEP 2011a: 41)

Dado que la Educación Básica abarca el periodo transcurrido desde los tres años a los quince años de edad del individuo, ésta se divide en Estándares curriculares que se organizan en cuatro periodos de tres años cada uno:

- 1 Periodo Escolar: 1º Preescolar a 3º Preescolar- Edad de corte 5- 6 años.
- 2 Periodo Escolar 1º Primaria a 3º Primaria- Edad de corte 8-9 años.
- 3 Periodo Escolar 4º primaria a 6º Primaria- Edad de corte 11- 12 años.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

- 4 Periodo escolar 1° Secundaria a 3 ° Secundaria- Edad de corte 14-15 años.

Los Estándares Curriculares responden de manera aproximada y progresiva a rasgos y características que los alumnos han de haber desarrollado con base en su desarrollo cognitivo durante cada uno de los periodos, por lo cual son empleados como referente para la evaluación. La SEP emite que los Estándares Curriculares establecen un modelo de ciudadanía global que cuenta con competencias para el dominio de herramientas y lenguajes que faciliten la entrada de México a la economía del conocimiento, así como a la comunidad de naciones que se desarrollan gracias al progreso educativo (SEP, 2011a:43). En relación a lo apuntado, conviene señalar que el siguiente capítulo de este trabajo aporta un contrapunto en el sentido de que se establece que el ejercicio en las artes es necesario en la escuela precisamente porque contrarresta el efecto de la estandarización en la formación de las personas.

Continuando con este desglose de los componentes del Mapa Curricular, es turno de abordar a los Campos Formativos. Éstos organizan a las Competencias y concretan las manifestaciones y logros de los alumnos. La SEP manifiesta que dicho agrupamiento ayuda a identificar propósitos educativos claros, así como las implicaciones de las actividades y experiencias del alumno que no necesariamente correspondan a una materia del currículo (SEP, 2011c: 223).

A su vez, los Campos Formativos son integrados por asignaturas que han de compartir las mismas Competencias, para las cuales se asignan aprendizajes esperados que permiten al docente comprender la relación multidimensional del Mapa Curricular. La identidad pedagógico didáctica de un enfoque de esta índole, indica que los programas curriculares tienen que explicitar los aprendizajes esperados como referente de lo que se va a planificar y evaluar, de manera que éstos dirigen las competencias, los contenidos, las actividades, los medios y la evaluación.

2.3 La Educación Artística en los Planes y programas 2011

Como se revisó en el apartado anterior la Educación Primaria en México es uno de los tres niveles que conforman a la Educación Básica, junto con la Educación Preescolar y la Educación Secundaria. La RIEB enuncia que dichos niveles deben de articularse armónicamente para lograr el Perfil de Egreso de la Educación Básica que se traduce en individuos con competencias para la vida en el siglo XXI.

Continuando con la revisión a los componentes curriculares que se reflejan hasta este punto en el *Plan de estudios 2011*, este sub apartado tratará, procediendo de lo general hacia lo particular, la propuesta académica diseñada para el logro de cada uno de los aspectos que se anotan en el Perfil de egreso.

Este recorrido se centra en la Educación Primaria, y comienza con el Campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia, que puede ser identificado en el mapa curricular (Figura 11), y continúa con la asignatura Educación Artística en sus respectivos niveles de análisis.

El campo de Desarrollo Personal y Para la Convivencia funciona bajo el reconocimiento de que cada generación tiene derecho a desarrollar una plataforma de valores, por lo cual la obligación del sistema educativo es proporcionar al alumno habilidades sociales y un marco de reflexión que abarque los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa. Lo mencionado significa que aunque los valores cambien, los principios esenciales para la convivencia son ineludibles.

Los propósitos de este Campo de Formación implican que el alumno (SEP, 2011a: 53):

- Aprenda a actuar con juicio crítico para fomentar la democracia, la libertad la paz, el respeto a las personas, la legalidad y los derechos humanos.
- Manejar de manera armónica las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal, y desde ésta construir identidad y conciencia social. La autoestima, la autorregulación y la autonomía son las condiciones para lograr relaciones interpersonales sanas. La autonomía,

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

es relevante en la toma de decisiones, así como en el conocimiento y cuidado del cuerpo. Ésta implica el reconocimiento de la responsabilidad individual en un entorno social y natural.

La base metodológica del campo es plantear el dilema ético a través de la vivencia del alumno y su debate, de manera que se retroalimente la discusión con el estudio de roles.

Este campo sitúa a la ética y a la estética como los lenguajes que permiten al alumno expresar la subjetividad en la que vive, en la que a través de la expresión de la belleza y la sensibilidad también se pueden generar valores para la convivencia (SEP, 2011a:54).

Como se observa en el Mapa Curricular (Figura 11), el Campo de Formación Desarrollo Personal y Para la Convivencia integra nueve espacios curriculares que aportan al desarrollo personal de los alumnos, brindando elementos para construir relaciones armónicas. El campo se compone de las asignaturas:

- Formación Cívica y Ética
- Educación Física
- Educación Artística.

En el *Plan de Estudios 2011*, la SEP propone una distribución horaria equitativa de 2 horas semanales para las asignaturas anteriores en la modalidad de Escuela de Tiempo Completo (Figura 12). Esta distribución reitera la equidad de las asignaturas en congruencia al planteamiento del campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia que las organiza. Todo indica que este campo y sus asignaturas no parecen situarse en una posición poco privilegiada en el currículo, ya que el Perfil de Egreso, por citar un ejemplo, no manifiesta ordenar los propósitos de acuerdo a su relevancia, ya que todos ellos son fundamentales en la formación del ciudadano mexicano.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Figura 12 .Distribución horaria para cuarto, quinto y sexto de Primaria. Modalidad de tiempo completo en (SEP, 2011a: 75)

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Figura 13 .Distribución horaria para cuarto, quinto y sexto de Primaria. Modalidad de medio tiempo en (SEP, 2011a: 83)

Sin embargo, la distribución horaria (Figuras 12 y 13) propuesta por la SEP, referente a la gestión y operación en la práctica escolar, introduce una jerarquía de prioridades sobre qué asignaturas cubrirán la mayor parte del tiempo en la jornada escolar. Es posible visualizar en la tabla que las

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

asignaturas Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, ocupan la menor cantidad de horas semanales y anuales, en relación a las demás asignaturas del currículo. Este aspecto amplía la información proporcionada por el Perfil de Egreso. Éste, dicho en palabras simples, manifiesta textualmente que lo artístico es fundamental, pero no expresa qué tanto. La distribución horaria provee dicha información: lo artístico es fundamental, por eso se incluye en los planes y programas, pero en comparación a otras asignaturas no es tanta su relevancia.

Antes de comenzar con la asignatura Educación Artística como se plantea en el *Plan de Estudios 2011*, es oportuno detenerse en el apartado correspondiente a la asignatura que aparece en el *Plan de estudios 2009*, como documento relevante para comprender a la RIEB y como antecedente directo de los *Planes y Programas 2011*.

La introducción del apartado de Educación Artística comienza expresando que el fin de la asignatura es brindar referentes para que los alumnos desarrollen el pensamiento artístico, es decir un proceso de interpretación y representación de ideas, sentimientos y emociones a través de los lenguajes artísticos. Asimismo, se menciona la importancia del conocimiento personal, por lo cual los temas principales son el alumno y su forma de relacionarse con el entorno.

Se apunta que los documentos 2009 proponen series de actividades atractivas y retadoras, que a su vez recuperan los recursos, en términos de competencias, que los alumnos desarrollaron en los grados anteriores. Lo anterior quiere decir que existe una secuencia lineal en el currículo que parte de lo concreto, el individuo, para avanzar hacia lo abstracto y lo colectivo.

En línea con lo apuntado, se manifiesta la importancia de la actividad lúdica en la enseñanza de las artes, es decir que los diferentes lenguajes sean abordados a través del juego, siendo éste una actividad constructiva que desarrolla al pensamiento y forma al ser humano.

A continuación, el apartado plantea un aspecto fundamental al manifestar claramente la postura de la enseñanza de la Educación Artística como interdisciplinaria. Se considera que las artes visuales,

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

el teatro, la expresión corporal y la música deben funcionar como una unidad, es decir una Educación Artística integral (SEP, 2009:352). Esta aproximación requiere de orientaciones pedagógicas y didácticas particulares, por lo cual representa un gran reto al docente, que debe capacitarse en este sentido. Resulta posible considerar que programas como el Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la Educación Básica, parte de este enfoque propuesto en 2009 para capacitar al docente en el trabajo interdisciplinario.

Para reanudar la revisión del apartado destinado a la Educación Artística en el *Programa de estudios 2009* para quinto de primaria, resulta conveniente apuntar que se efectúa una distinción en los propósitos y planteamientos de la Educación Artística para cada grado con base a una serie de necesidades y características relativas a cada grado.

Ahora, se describirá, a grandes rasgos, la estructura del programa 2009 para Educación Artística. Éste consta de cinco bloques que siguen el tema determinado para el ciclo: *Mi cuerpo, mis emociones y yo*, para primero y segundo grados; *Yo, los objetos y mi entorno*, para tercer y cuarto grados; *Yo y los otros*, para quinto y sexto grados.

Las orientaciones didácticas fueron un aspecto distintivo de los Programas 2009 para la Educación artística. Éstas tuvieron la finalidad de apoyar al maestro al recomendar y brindar conocimientos para que pudieran interpretar y enseñar los contenidos de los diferentes lenguajes artísticos de acuerdo a cada grado. Estas orientaciones estaban diseñadas para cumplir con los aprendizajes esperados, que para la RIEB son la guía principal del trabajo docente. Bajo esta óptica, se consideró que las orientaciones didácticas habían de ser flexibles ya que el contexto podía condicionar, incluso enriquecer y diversificar las estrategias didácticas (SEP, 2009:355).

Como se había mencionado previamente, en 2009 se planteó un enfoque integral. Se consideró que los alumnos tenían que aprender a identificar los puntos de encuentro entre los diferentes lenguajes, como “conceptos semejantes que se experimentan de modo distinto” (SEP, 2009:355). Esta cita se

ejemplifica con el tratamiento del tema del ritmo en las artes visuales y en la música que se presenta en las lecciones del libro de texto de *Educación Artística para Quinto Grado*.

El siguiente párrafo describe la metodología correspondiente a la enseñanza orientada al desarrollo de competencias, guiada por aprendizajes esperados:

Para que una situación didáctica sea adecuada se establece la intención (lo que es necesario aprendan los alumnos), se crean ambientes propicios (se prevén y adecuan las condiciones necesarias) donde los alumnos se encuentren frente a retos y desafíos, realicen sus aproximaciones y de ese modo movilicen sus recursos cognitivos, psicomotores, sensoriales, sociales y afectivos de forma creativa, sean capaces de explicar lo que realizaron, reflexionen sobre lo aprendido y reconozcan sus logros y aprendizajes. (SEP, 2009:356).

Un ejemplo de situación didáctica en este sentido es el ensamble artístico. Bajo esta modalidad de trabajo por proyectos, los alumnos determinaban el tema a desarrollar, con base en sus intereses, y eran guiados por el docente.

La orientación pedagógica en este sentido es considerar a los alumnos como individuos respetando sus capacidades y estilos de aprendizaje, de acuerdo a su desarrollo y a lo que plantea la disciplina.

Ahora corresponde tratar a la asignatura Educación Artística, como se define en el *Plan de estudios 2011*, en exclusiva relación con el campo de formación al que pertenece. Cabe mencionar que el campo Desarrollo Personal y para la Convivencia incumbe únicamente a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria:

La asignatura en los dos niveles educativos se organiza en distintas manifestaciones artísticas: Música, Expresión corporal y danza –en primaria– y Danza –en secundaria–, Artes visuales, y Teatro. Para favorecer el desarrollo de la competencia Artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos

géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás.

En secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico (SEP, 2011a: 55).

Es admisible considerar que en citas como la anterior se hace referencia a orientaciones teóricas específicas sin hacerlo de manera textual, aspecto que será una constante en los puntos a revisar a lo largo del capítulo. Esta ubicación de la Educación Artística como asignatura dentro de un campo formativo expresa, entre otros asuntos, las distinciones en las manifestaciones artísticas que se dan entre Educación Primaria y Educación Secundaria debido a que la última trabaja bajo el enfoque de Educación en las Artes. Asimismo, se observará más adelante que existe una discordancia entre las manifestaciones o lenguajes artísticos planteados en esta cita para Educación Primaria, ya que en los programas de estudio se abordan las artes visuales, la danza, el teatro y la música.

2.3.1 Las competencias en la Educación Artística

La SEP anuncia que el propósito de la asignatura, bajo los lineamientos del campo formativo correspondiente, es que los alumnos desarrollen la Competencia Artístico Cultural. Esta competencia no figura dentro de las cinco competencias para la vida que se muestran en el *Plan de Estudios 2011*, lo cual puede considerarse otra pista para reflexionar. El nivel académico del currículo amplía la información que postula el nivel oficial, de manera similar a una promoción publicitaria en la que

aplican restricciones. ¿En qué consiste la Competencia Artístico Cultural?, ¿Por qué no se considera una competencia para la vida?

En el caso de México, las Competencias para la Vida se plantean en función del logro del Perfil de Egreso, que a su vez parte de múltiples investigaciones y estudios que se desarrollan globalmente.

Alrededor del año 2005 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) se encargaron de hacer un estudio en doce países para comprender los fundamentos tras las competencias necesarias para el desarrollo personal, social, profesional y cultural de la persona. Uno de los fines de este estudio, fue lograr un entendimiento común para los países de la OCDE sobre los puntos de referencia generales para el trabajo con competencias. De esta manera, se definieron tres Competencias Clave:

- El uso de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente
- Poder comunicarse con otros
- Poder tomar la responsabilidad de sus propias vidas y desenvolverse en un contexto social más amplio con autonomía (SEP, 2011c: 219).

Estas Competencias Clave fueron el punto de partida para estudios futuros de países como Francia o España, que orientados por el Parlamento Europeo establecieron ocho competencias básicas (SEP, 2011c: 220), entre las cuales aparece la Competencia Artístico Cultural que recupera la SEP en sus objetivos para la Educación Artística.

Ahora bien, en el ámbito académico del currículo, *Programas de Estudios 2011* se conceptualiza a la Competencia Artístico Cultural de la siguiente manera:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias

estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011a:227).

En la cita anterior se menciona al pensamiento artístico, el cual se refiere a una función cognitiva superior que una persona desarrolla a través de la intervención de las artes en su en su formación. La SEP lo define como “el proceso de interpretación y representación de ideas, sentimientos, y emociones que proporcionan los lenguajes artísticos, al estimular la sensibilidad, la percepción, y la creatividad utilizando como medio la experiencia estética (SEP, 2009:269)”. Se puede trasladar entre lenguajes artísticos y campos del conocimiento (SEP, 2011c: 60), y las habilidades que implica son “saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte, así como, la sensibilidad, percepción y creatividad”(SEP, 2011c:31).

La competencia artística cultural no es la única considerada por la SEP para desarrollar a través de la Educación Artística, en el material *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, se mencionan tres competencias que para el 2011, año de lanzamiento de los planes y programas que aquí se revisan, se encontraban en etapa de prueba:

- Percepción estética. Esta competencia pone en marcha la integración de la información sensorial que posibilita que la persona sea consciente de su entorno, y vaya atribuyendo significado a sus vivencias. Lo mencionado se traslada, de igual manera, a la experiencia que puede tener la persona frente a alguna manifestación artística (SEP, 2011c: 225).
- Abstracción Interpretativa. Esta competencia involucra al proceso de pensamiento que permite describir, comparar, clasificar, jerarquizar e interpretar las percepciones para elaborar un concepto del objeto, situación o persona. El proceso mencionado supone también que el alumno/a logre una relación congruente entre sus impresiones, pensamientos, sentimientos, acciones y expresiones (SEP, 2011c: 225).

- Comunicación creativa. Esta competencia se trata de un proceso afectivo y cognitivo que emplea un sistema articulado de signos, en otras palabras, un lenguaje. Éste funciona como un mediador para que la persona pueda relacionarse con su entorno. Por otra parte, el uso adecuado de los lenguajes, posibilita la expresión de ideas, conceptos, significaciones y emociones. El lenguaje oral es el más utilizado, no obstante, es necesario considerar al lenguaje gestual, corporal, el semiótico, el musical, y el visual (SEP, 2011c: 225, 226).

La competencia alrededor de la percepción estética se puede fundamentar en la percepción como función cognitiva superior que aparece en las ideas de Rudolph Arnheim y Elliot Eisner⁸, mientras que la competencia que implica la abstracción interpretativa⁹ guarda relación con la abstracción reflexiva que trabajó Jean Piaget. La comunicación creativa¹⁰ se funda en los principios del lenguaje y mediación aportados por el trabajo de Lev Vygotsky.

Una vez revisadas las competencias a desarrollar a través de la Educación Artística, este trabajo continúa con los propósitos que los seis *Programas de Estudio 2011* plantean para ésta. La siguiente tabla alinea los propósitos para la Educación Básica¹¹ y para la Educación Primaria, para identificar cuáles son las atribuciones de la última en relación con la articulación integral de los tres niveles que conforman a la primera, es decir, qué aporta concretamente la Educación Artística en Primaria:

⁸ La percepción como función cognitiva se puede consultar en el apartado 1.5 *El aprendizaje artístico. Elliot Eisner.* del Capítulo I *Aproximaciones al aprendizaje y al aprendizaje en las artes.*

⁹ La abstracción interpretativa se puede consultar en el apartado 1.2 *El aprendizaje. Jean Piaget* del Capítulo I *Aproximaciones al aprendizaje y al aprendizaje en las artes.*

¹⁰ El lenguaje y la mediación pueden consultarse en el apartado 1.3 *El aprendizaje sociocultural. Lev Vygotsky* del Capítulo I *Aproximaciones al aprendizaje y al aprendizaje en las artes.*

¹¹ Campo formativo de expresión y apreciación artística en Preescolar, y Artes en Secundaria.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Propósitos de la Educación Artística para la Educación Básica.	Propósitos de la Educación Artística para la Educación Primaria
<i>Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.</i>	<i>Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en Educación Básica.</i>
<i>Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador.</i>	<i>Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.</i>
<i>Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas,</i>	<i>Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.</i>

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

<i>afectivas y estéticas.</i>	
	<i>Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas.</i>

Tabla 1 Propósitos de la Educación Artística para la Educación Básica y la Educación Primaria de acuerdo a (SEP, 2011b:225,226).

Cabe mencionar que los *Programas de estudio 2011* no cuentan con propósitos de la Educación artística diferenciados para cada grado de la educación primaria, como sucede en los *Programas de estudio 2009*¹².

A manera de síntesis, se puede decir que a la Educación Primaria aporta bases y herramientas para que los alumnos puedan apreciar y expresarse a través de los lenguajes artísticos, todo esto como parte de una formación integral basada en competencias.

Los propósitos apuntan al estímulo de la sensibilidad, la percepción y la creatividad a través del trabajo académico en las artes. Estos conceptos son recuperados por la SEP como componentes del aprendizaje en las artes¹³ como se aprecia en la figura 14.

¹² Debido a la extensión que supondría extraer dichos objetivos en su totalidad, más adelante se presentará como muestra el caso de quinto grado.!

¹³ Los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje y las artes que maneja la SEP pueden consultarse a mayor detalle en el material *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica* en <http://basica.sep.gob.mx/ARTESweb.pdf>

Este apartado se limita a sintetizar esta información en un esquema, no obstante los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje y las artes son desarrollados a profundidad en el material *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Asimismo, conceptos y planteamientos afines a la percepción, la imaginación y la sensibilidad son tratados en el Capítulo I de la presente investigación *Enseñanza aprendizaje de las artes en la escuela*.

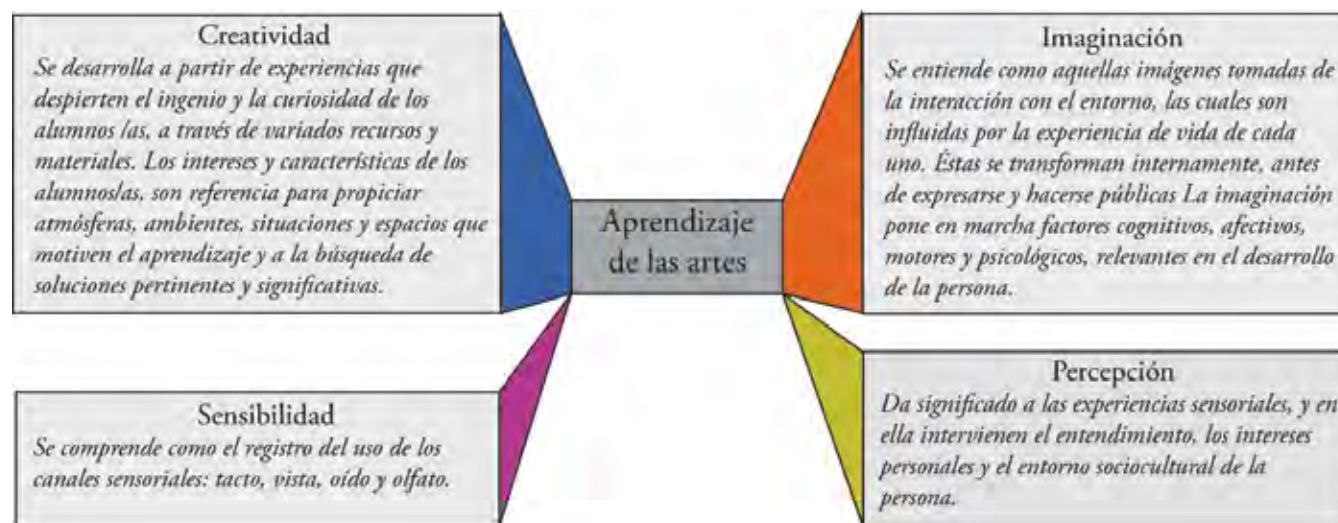


Figura 14 Aprendizaje de las artes de acuerdo a (SEP, 2011b: 229).

Después de este breve paréntesis sobre conceptos relativos al aprendizaje se continuará con los propósitos que se establecen a partir de la Competencia artístico cultural. Éstos se anotan en la tabla 2, junto a los indicadores de logro que la SEP despliega sobre el cumplimiento de la misma, por lo cual es pertinente esperar coherencia entre ambos.¹⁴

¹⁴En la fuente original los indicadores tercero y cuarto se encuentran en orden invertido. (SEP, 2011b:226, 230).

Propósitos de la Educación Artística para la Educación Primaria	Indicadores
<p>1</p> <p><i>Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en Educación Básica.</i></p>	<p>1</p> <p><i>Utilizar los elementos básicos de cada lenguaje artístico como parte de sí mismos en su desempeño habitual y que favorezcan su formación académica con el fin de disfrutar el arte como un medio de expresión.</i></p>
<p>2</p> <p><i>Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.</i></p>	<p>2</p> <p><i>Comprender y apreciar las diversas formas de representación del arte.</i></p>
<p>3</p> <p><i>Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas</i></p>	<p>3</p> <p><i>Participar como creador y/o espectador sobre la reflexión acerca de su entorno y otros contextos con base en sus vivencias artísticas y culturales.</i></p>

**CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES
DE LA REVOLUCIÓN**

<i>manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.</i>	
<p>4</p> <p><i>Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas</i></p>	<p>4</p> <p><i>Valorar la riqueza de las manifestaciones culturales propias y de los otros, contribuyendo a su preservación, cuidado y conservación.</i></p>

Tabla 2 .Propósitos e Indicadores de la Competencia Artístico Cultural en la Educación Primaria de acuerdo a (SEP, 2011b:226, 230).

Al tratarse de un modelo basado en el desarrollo de competencias se espera que los indicadores impliquen el saber y el saber hacer que el alumno tiene que demostrar en una situación. El primero de ellos es claro al referirse que en la Primaria los alumnos aprenderán lo básico de todos los lenguajes, y lo aplicarán en toda clase de situaciones tanto en la escuela como en la vida cotidiana. El segundo indicador se refiere a que los alumnos sabrán apreciar distintas manifestaciones artísticas, y podrán emplear sus aprendizajes para reflexionar sobre sus vivencias tanto en su entorno como en otros contextos de acuerdo al indicador número tres. El cuarto indicador remite a que se espera que el alumno valore al patrimonio cultural y artístico, en el sentido de que sepa cómo contribuir a cuidarlo y conservarlo.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Parece que estos indicadores son algo imprecisos, por ejemplo, el segundo puede referirse a una infinidad de formas de representación del arte, incluso a algunas que no tienen pertinencia aparente para la Educación Primaria. No obstante, existe un motivo fundamental para que los indicadores permanezcan abiertos a la interpretación, por decirlo de alguna manera. Éstos tienen que ofrecer al docente un sentido de flexibilidad y posibilidad para adecuarse a todo tipo de contexto educativo. Esta flexibilidad parte de la premisa bajo la que todos los docentes de México han desarrollado las herramientas necesarias para conducir una enseñanza de este tipo y cuentan con los elementos necesarios para interpretar y utilizar los indicadores para planificar y evaluar, lo cual no es necesariamente cierto. Saber a ciencia cierta si los profesores de Educación Primaria están preparados para asumir estos retos supondría una investigación aparte, sobre el estado de la Educación Artística en los planes y programas de formación docente.

Procediendo hacia lo particular dentro del ámbito académico del currículo, toca revisar los ejes Apreciación (Figura 15), Expresión (Figura 16) y Contextualización (Figura 17), que la SEP recupera para organizar los contenidos de los cuatro lenguajes artísticos. Estos ejes fueron diseñados para integrarse o colocarse en una secuencia o planeación de manera flexible, esto con el fin de poder ser adecuados a los diversos contextos educativos en México.

Las figuras 15, 16 y 17 muestran en su segmento central cómo es que la SEP define aquello que corresponde a cada eje. Los conceptos relativos al aprendizaje de las artes que recupera la SEP: percepción, sensibilidad, imaginación y creatividad se colocan a la izquierda, como un indicio de la relación con cada aspecto.

Aquello que se señala hacia la derecha, con el color rosa, corresponde a los ámbitos: Cognitivo, Afectivo y Psicomotor, que pueden relacionarse en mayor o menor medida con ciertos ejes, por ejemplo, la expresión implica en mayor medida el desarrollo psicomotriz del alumno, que la contextualización relacionada en mayor medida a los ámbitos cognitivo y afectivo.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Por otra parte, lo que se señala con color anaranjado corresponde al intento de identificar una posible relación de la postura SEP con un modelo disciplinar, por lo cual sus componentes: Estética, Crítica del Arte, Historia del Arte y Producción, se adjuntan a ciertos ejes en base a su afinidad.

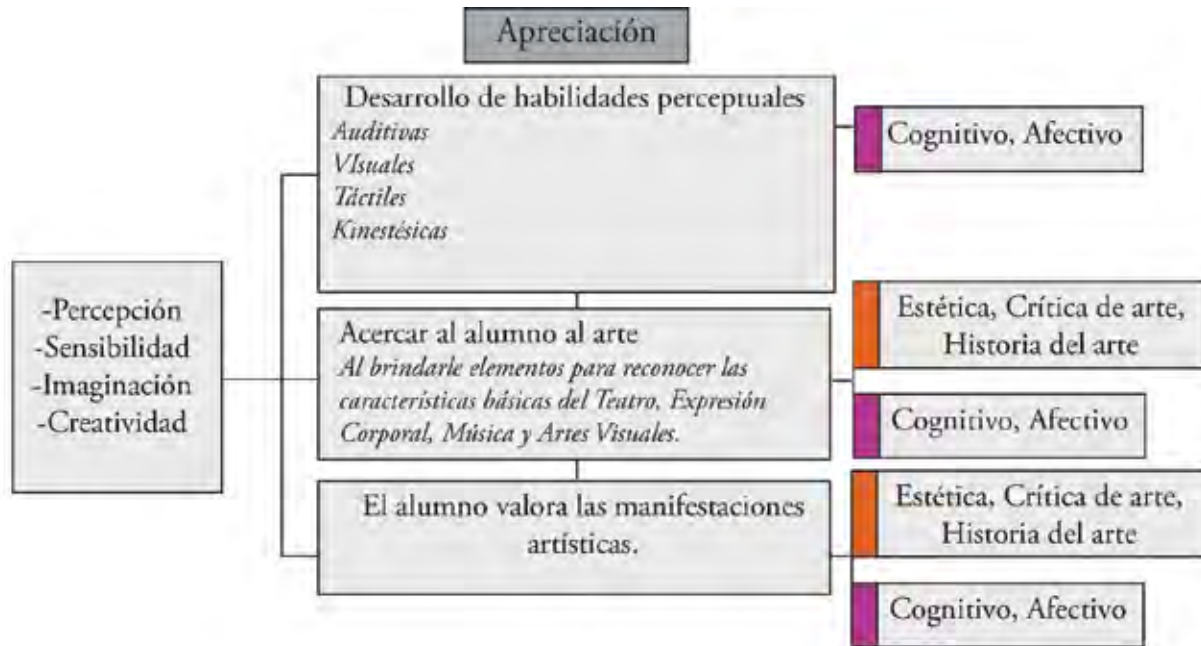


Figura 15. Apreciación de acuerdo a (SEP, 2011b:231)

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

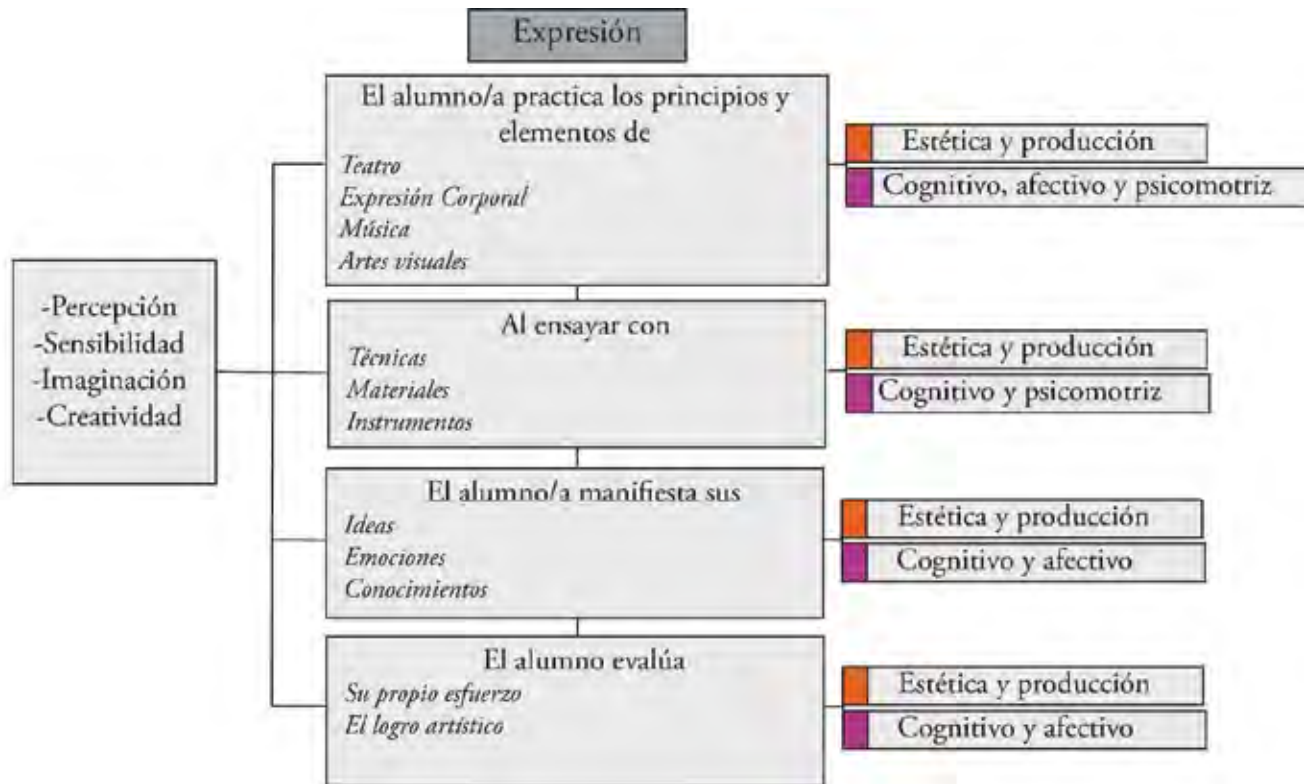


Figura 16. Expresión de acuerdo a (SEP, 2011b:231)

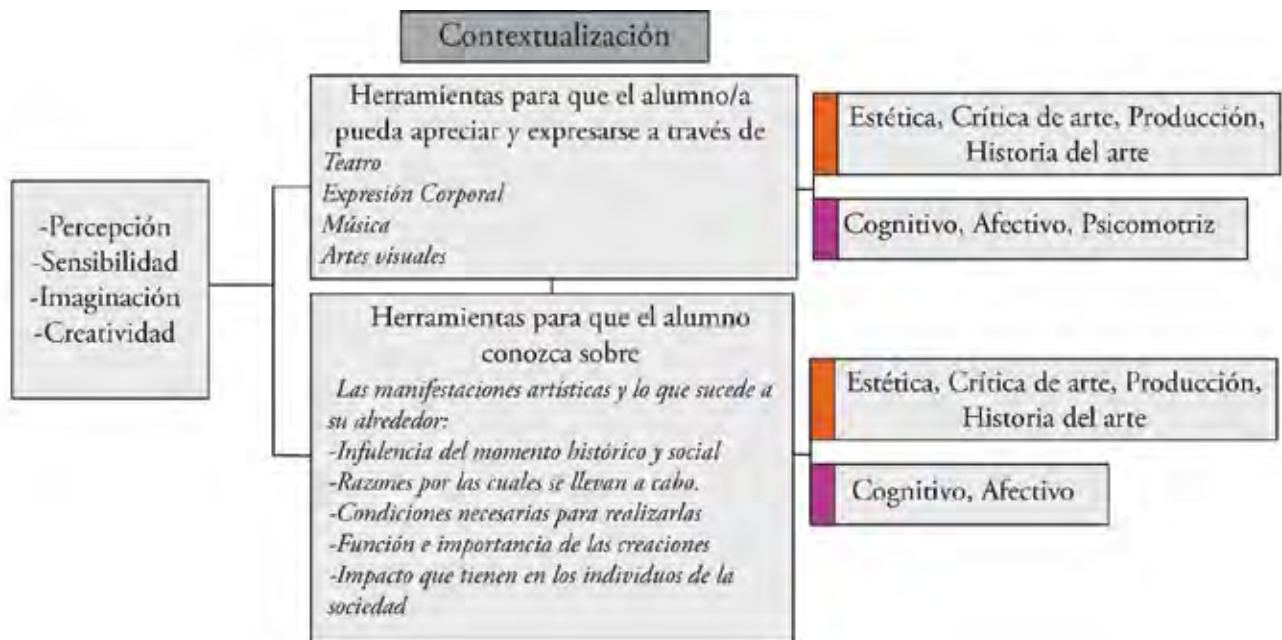


Figura 17. Contextualización de acuerdo a (SEP, 2011b:231)

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Cada grado en la Educación Primaria se cursa durante un ciclo escolar que se divide en cinco bimestres, y a cada uno de éstos corresponde un bloque de estudio. En la asignatura Educación Artística cada bloque se asocia a un tema que corresponde a los lenguajes artísticos para definir los aprendizajes esperados en los ejes de enseñanza Apreciación, Expresión y Contextualización.

El Programa de Educación Artística (Figura 18) organiza los temas asociados para cada uno de los bloques y lenguajes. Existe una secuencia vertical en los bloques de cada lenguaje, sin embargo éstos no se relacionan entre sí de manera horizontal. Este diseño tiene el fin de que el docente, después de realizar una sesión introductoria sobre todos los lenguajes, tenga la libertad de elegir el orden para abordarlos, u omitirlos, en su planeación. Cabe mencionar que en esta modalidad no se contempla que el trabajo tenga que ser interdisciplinar, a manera de ensamble artístico, como lo proponen los documentos del 2009, lo cual implica un giro significativo. Como se había mencionado, se sugiere tratar un bloque en el transcurso de un bimestre, considerando el caso de la distribución horaria de medio tiempo (Figura 3), corresponde a la Educación Artística una hora semanal, la cual ha de destinarse a los cuatro lenguajes durante el transcurso del bimestre.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

TEMAS POR BLOQUES QUE CORRESPONDEN A CADA LENGUAJE ARTÍSTICO				
BLOQUE	ARTES VISUALES	EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA	MÚSICA	TEATRO
I	Las imágenes tridimensionales.	La música y la danza.	La importancia de la respiración en el canto.	La tragedia y la comedia como géneros teatrales.
II	Elementos plásticos de las imágenes tridimensionales.	La danza y las artes escénicas.	Los elementos de la música a través del canto.	La escritura de una obra para marionetas o títeres.
III	Herramientas y materiales utilizados en obras tridimensionales.	La danza y las artes visuales.	Las improvisaciones rítmicas y extramusicales.	Diseño de marionetas y títeres.
IV	Ritmo y movimiento en la tridimensión.	Géneros dancísticos.	Los géneros musicales.	Creación de teatrinos.
V	Expresión del lenguaje tridimensional.	La danza y la identidad cultural.	Las palabras en la música.	Montaje de una puesta en escena de títeres y/o marionetas.

Figura 18. Programa de Educación Artística para quinto grado en (SEP, 2011b: 235)

Dado que la investigación presente trata la enseñanza de las Artes Visuales en la Educación Primaria, a continuación se rescata la definición que la SEP considera para este conjunto de disciplinas:

Las integran todas las expresiones que involucran las imágenes artísticas; su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico. En la actualidad se reconoce como parte de las artes visuales a la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, los medios audiovisuales (arte digital, video, cine, etc.), así como los medios alternativos (performance, instalación e intervención, entre otros). Mediante su estudio se adquieren conocimientos básicos del lenguaje visual (forma, punto, línea, textura, espacio y composición).

Asimismo, con el uso de diversas técnicas y materiales se propicia la expresión y la interpretación de la realidad, lo que a su vez permite desarrollar habilidades del pensamiento artístico, lo que genera, como resultado final, un aprendizaje significativo (SEP, 2011b: 232.)

La exposición anterior es parte de un apartado en los seis *Programas de estudios 2011*, que acota los lenguajes artísticos, por lo cual es muestra de lo que la SEP recupera para definir a las artes visuales, y tendrá que guardar coherencia con los contenidos que se revisarán en el apartado siguiente. La definición deja la idea de que se aborda a las artes visuales como un conjunto de disciplinas específicas con lenguajes y conceptos propios, así como metodologías, técnicas e instrumentos que requieren y desarrollan conocimientos y habilidades complejas. Asimismo, se refieren a una forma particular de interpretación de la realidad, y de la adquisición de las bases del lenguaje visual para la lectura de imagen

2.3.2 Los contenidos para las Artes Visuales de acuerdo a los *Programas de Estudio 2011 para la Educación Primaria*.

Es necesario recordar que un modelo basado en competencias no se centra en los contenidos, éstos se configuran de diferentes maneras para lograr los aprendizajes esperados, en términos observables. Este asunto se toma en cuenta en relación a cómo el docente frente a grupo podría configurarlos en una programación de aula pensando en los tiempos del aprendizaje y los tiempos institucionales.

En la siguiente figura se muestra una síntesis de los contenidos que se abordan en los seis grados de Educación primaria, los cuales van desde elementos básicos de la imagen hasta la noción del patrimonio cultural.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado
<ul style="list-style-type: none"> -Punto -Línea -Forma -Figura fondo -Color -Textura 	<ul style="list-style-type: none"> -Forma geométrica orgánica, accidentada -Forma tridimensional -Ritmo -Profundidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Círculo cromático -Color primario y secundario -Colores complementarios -Contraste -Tono -Colores cálidos y fríos 	<ul style="list-style-type: none"> -Soporte -Formato -Técnica pictórica -Género pictórico -Plano y perspectiva -Grabado -Imagen fotográfica -Encuadre fotográfico
Quinto grado	Sexto grado		
<ul style="list-style-type: none"> -Forma tridimensional -Volumen -Peso -Soportes de la obra tridimensional -Movimiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Patrimonio cultural -Clasificación del patrimonio cultural -Patrimonio arquitectónico -Patrimonio tangible -Patrimonio intangible -Conservación y difusión del patrimonio cultural -Herramientas para el registro del patrimonio intangible 		

Figura 19. Síntesis de contenidos de la Educación Artística para los seis grados de Educación Primaria de acuerdo a (SEP, 2011b: 235)

Si se piensa que uno de los propósitos de las artes en la formación básica en México es que el alumno aprenda a valorar y conservar el patrimonio cultural, es posible que la progresión de estos contenidos implique la obtención de recursos que aquí se suponen como básicos para que sea posible la apreciación del arte. Surge la reflexión, sobre si en realidad estos contenidos son básicos y si los docentes son profesionales que están preparados para apreciar, o simplemente aprecian y valoran el arte.

La siguiente tabla ilustra cómo los contenidos se manejan en aprendizajes esperados a través de los cinco bloques del quinto grado de primaria.

1 Las imágenes tridimensionales	<i>Identificación de las características de la tridimensión en las artes visuales.</i>	<i>Elaboración de modelos tridimensionales, experimentando con distintos materiales.</i>	<i>Comprensión de la tridimensionalidad por medio de objetos del entorno.</i>
<i>Realiza diferentes tipos de obras tridimensionales</i>			
2 Elementos plásticos de las imágenes tridimensionales	<i>Clasificación de los elementos que conforman la composición y expresión tridimensional: textura, color, línea, forma, volumen y peso.</i>	<i>Creación de obras tridimensionales experimentando con los elementos plásticos que las caracterizan.</i>	<i>Socialización en torno al trabajo de artistas que realizan obras tridimensionales para identificar los elementos plásticos.</i>
<i>Realiza obras tridimensionales considerando sus elementos: textura, color, línea, forma, volumen y peso.</i>			
3 Herramientas y materiales utilizados en obras tridimensionales	<i>Exploración de diferentes procesos y materiales en la creación de obras tridimensionales.</i>	<i>Producción de un objeto tridimensional con diferentes herramientas y materiales.</i>	<i>Reflexión sobre los diferentes procesos experimentados al diseñar y construir esculturas.</i>
<i>Produce con diferentes herramientas y materiales, un objeto tridimensional.</i>			
4 Ritmo y movimiento en la tridimensión	<i>Observación de las diferentes formas en las que se puede representar el movimiento en una obra tridimensional. Diferenciación entre obras tridimensionales que expresan movimiento, de las móviles.</i>	<i>Creación de objetos tridimensionales con movimiento, utilizando diferentes soportes, procesos y materiales con los que se puedan experimentar diferentes formas.</i>	<i>Investigación de las características de un objeto tridimensional con movimiento.</i>
<i>Crea objetos tridimensionales que expresen movimiento utilizando diversos soportes procesos y materiales.</i>			
5 Expresión del lenguaje tridimensional	<i>Observación de obras tridimensionales</i>	<i>Manifestación de ideas, sensaciones y experiencias a partir de</i>	<i>Indagación de obras tridimensionales en su entorno para dialogar</i>

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

<i>Utiliza el lenguaje tridimensional para expresar en forma libre ideas, emociones y experiencias.</i>	<i>utilizando algunos elementos del lenguaje visual.</i>	<i>la apreciación de obras tridimensionales. Creación de un proyecto tridimensional utilizando los elementos del lenguaje visual para transmitir ideas y / o emociones.</i>	<i>sobre la intención creativa del autor.</i>
---	--	---	---

Tabla 3 Organización de los contenidos para Artes Visuales. Quinto grado. (SEP, 2011b:235-239)

Estos contenidos tienen que emplearse de manera flexible para generar aprendizajes. Durante una consulta realizada a Luz Victoria Rosas, Directora de la Escuela Primaria Chipre, la misma se refirió a que la extensa lista de contenidos se aborda en la práctica a manera de proyectos.

A este respecto, el docente debe evaluar si es que puede, y cómo, utilizar los materiales didácticos, como las láminas *Aprender a mirar*, o el libro de texto de *Educación Artística*, así como los materiales complementarios, el *Libro para el maestro de Educación Artística* y *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, como herramientas para orientar su práctica.

En relación al material didáctico disponible, esta investigación acude al *Libro de Texto de Educación artística para quinto grado*, como muestra de la manera en que este recurso puede contribuir, o no, al abordaje de los contenidos para el logro de los aprendizajes esperados.

La siguiente tabla es un fragmento de la comparación de aprendizajes esperados que se muestran en el *Programa de estudios 2011. Quinto grado*, con las actividades propuestas en el libro de texto *Educación Artística. Quinto grado* para los 5 bloques de estudio, asimismo, se adjuntan observaciones y recomendaciones.

Bloque I Las imágenes tridimensionales	Descripción en <i>Programa de estudios 2011. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i>	Observaciones/ Recomendaciones
Aprendizajes esperados	<i>Realiza diferentes tipos</i>	<i>Mi espacio favorito. Distinguir características del</i>	El aprendizaje esperado del bloque, y el aprendizaje de la lección no

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

	<i>de obras tridimensionales.</i>	espacio en relación con las formas.	concuerdan entre sí.
Apreciación	<i>Identificación de las características de la tridimensión en las artes visuales.</i>	<p>-Activación de conocimientos previos acerca de los tipos de espacio.</p> <p>-El arte en el espacio se manifiesta de diferentes maneras por ejemplo en la pintura, escultura o arquitectura.</p> <p>-Observación de pinturas bajo la guía de preguntas clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El corredor solitario de Central Park</i> de Abel Quezada. • <i>Cuevas de Becal</i> de Alfredo Zalce. 	<p>Observaciones</p> <p>En la lección se aborda únicamente que la tridimensión se manifiesta a través de la pintura, la escultura y la arquitectura.</p>
			<p>Recomendaciones</p> <p>Debido a que el docente necesita contar con conocimientos suficientes para explicar la tridimensión en relación al volumen de los objetos en la pintura, en el dibujo, en la estampa, así como en la escultura y en la arquitectura, puede vincular estas nociones con matemáticas. Por ejemplo utilizando diferentes figuras y cuerpos geométricos, regletas, construcción con bloques de madera. Dado que el volumen en manifestaciones bidimensionales resulta más abstracto que concreto, el docente puede tratar de aterrizarlo ligándolo a las formas que se dibujan en el papel, el cálculo de su perímetro, área y volumen. Igualmente puede enfatizar en la relación del color y la luz con cómo observamos el volumen en los objetos.</p>
Expresión	<i>Elaboración de modelos tridimensionales, experimentando con distintos materiales.</i>	<p>-Construcción imaginaria del espacio ideal.</p> <p>-Representación del espacio ideal en media cartulina a través del dibujo y el collage.</p> <p>-Puesta en común y reflexión sobre los espacios ideales creados.</p>	<p>Observaciones</p> <p>En la lección el producto expresivo es un collage con un formato determinado, por lo tanto no se elaboran modelos tridimensionales, ni se experimenta con distintos materiales.</p>
			<p>Recomendaciones</p> <p>Si el docente se propone el logro del eje puede incluir actividades adicionales, por ejemplo, el ensamblaje, una práctica escultórica en la que se puede emplear todo tipo de materiales de reciclaje que adicionalmente refieren a la vida del</p>

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

			<p>alumno.</p> <p>Por otro lado, el docente puede vincular creación de modelos que sean requeridos para proyectos de otras asignaturas empleando soluciones de la pintura, la escultura, y la arquitectura.</p> <p>En el caso de que el docente no pueda incluir actividades adicionales, puede organizarse con el grupo para ampliar el rango de materiales disponibles en la elaboración del collage. Inclusive el soporte y el formato pueden ser modificados por cada alumno.</p>
Contextualización	<i>Comprensión de la tridimensionalidad por medio de objetos del entorno.</i>	<p>-Invitación para explorar los diferentes espacios de la localidad.</p> <p>-Datos sobre el <i>Land Art</i>.</p>	En la lección se invita a explorar y vivenciar el espacio, lo cual es congruente con comprender la tridimensionalidad a través de los objetos del entorno.

Tabla 4. Bloque 1 Las imágenes tridimensionales de acuerdo a (SEP, 2011b:235-239) y (SEP, 2013e:12-13)

La tabla apunta a que las actividades propuestas en el libro de texto no conducen al logro de los aprendizajes esperados. El docente tiene que recurrir a actividades diferentes y adaptar con trabajo las lecciones a una secuencia didáctica para que los alumnos adquieran y movilicen los recursos necesarios. Las recomendaciones propuestas son solo un ejemplo de cómo el docente puede adaptar sus actividades, sin embargo no responden a un trabajo integral basado en proyectos.

El motivo de la inconsistencia que se nota en la tabla reside en el hecho de que el libro de texto para la Educación Artística fue editado en el año 2010, un material diseñado bajo los parámetros de la propuesta interdisciplinaria planteada en 2009. Este material ha sido reeditado y revisado después del 2011, sin embargo hasta el presente ciclo escolar, 2014- 2015, no se presentan en éste cambios o un diseño que vaya en línea con los aprendizajes esperados que aparecen en *Programas de estudio 2011*.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

A continuación se recuperan los objetivos establecidos para la asignatura Educación Artística para el quinto grado en el Programa de estudios 2009:

En las artes visuales los alumnos distinguirán y reconocerán las características y los tipos de espacio en relación con su función y su forma; se expresarán a través de algunos elementos del lenguaje arquitectónico, asimismo utilizarán la instalación y la pintura mural como recursos para la manifestación de ideas y experiencias personales. (SEP, 2009 353)

Es posible notar en la exposición anterior que los objetivos para la asignatura son coherentes con los aprendizajes esperados para cada bloque de acuerdo al grado que se trabaja. La siguiente tabla muestra cómo es que se alinean coherentemente los aprendizajes esperados con las lecciones del libro de texto en los ejes apreciación, expresión y contextualización con respecto a los materiales editados en el 2009.

Bloque I	Descripción en Programa de estudios 2009 Quinto grado	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto Educación Artística. Quinto Grado.	Observaciones/ Recomendaciones
Aprendizaje esperados	<i>Distingue las características del espacio en relación con su forma.</i>	<i>Mi espacio favorito.</i> Distinguir características del espacio en relación con las formas.	La lección del libro de texto coincide con los aprendizajes esperados.
Apreciación	<i>Identificar características del espacio.</i>	-Activación de conocimientos previos acerca de los tipos de espacio. -El arte en el espacio se manifiesta de diferentes maneras, pintura, escultura o arquitectura. -Observación de pinturas bajo la guía de preguntas clave:	Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de apreciación.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>El corredor solitario</i> de por ejemplo en la Central Park de Abel Quezada. • <i>Cuevas de Becal</i> de Alfredo Zalce. 	
Expresión	<i>Comunicar sensaciones obtenidas por la exploración del espacio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción imaginaria del espacio ideal. -Representación del espacio ideal en media cartulina a través del dibujo y el collage. -Puesta en común y reflexión sobre los espacios ideales creados. 	Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión
Contextualización	<i>Reconocer en su entorno características del espacio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Invitación para explorar los diferentes espacios de la localidad. -Datos sobre el <i>Land Art</i>. 	Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de contextualización.

Tabla 5. Bloque I de acuerdo a (SEP, 2009:362) y (SEP, 2013e:12-13)

Una vez revisados los dos planteamientos que se apuntan en la tabla, y la congruencia que se muestra en el enfoque del 2009 resulta adecuado cuestionar por qué el programa dejó de funcionar con dicha propuesta interdisciplinar, y más aún, por qué no existe una nueva propuesta para los libros de texto. Es probable que el trabajo interdisciplinario, aunque resulte ideal, requiera de un perfil docente específico y no se adapte a todos los contextos escolares. No obstante, se hace visible una problemática alrededor de la enseñanza de las artes en la Educación Primaria cuando el docente tiene que trabajar con una herramienta didáctica que no puede comprender o aprovechar en beneficio de los aprendizajes de los alumnos.

Conclusiones del capítulo

Para los propósitos de este trabajo es acertado abordar las premisas que estructuran a nuestro modelo educativo, basado en competencias y centrado en el aprendizaje del alumno. Bajo esta óptica, el alumno tiene que poner en marcha sus saberes en situaciones observables. La pregunta entonces es ¿cómo se relaciona este modelo con la enseñanza- aprendizaje de las artes visuales?

El capítulo anterior apuntó que la actividad artística implica el trabajo en ámbitos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que en este capítulo se relacionan al desarrollo de competencias. Este aspecto se complementa con los aprendizajes esperados que se pueden observar en la realización de situaciones y proyectos.

El arte, la expresión artística y dimensión estética aparecen en el desde el Perfil de Egreso de la Educación Básica: “Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética, y es capaz de expresarse artísticamente” Este asunto fue comentado por la Maestra. Luz Victoria Rosas, directora de la Escuela Primaria Chipre¹⁴, quien expresó que los propósitos que se enlistan en el Perfil de Egreso se fundamentan de manera sólida en lo que se espera de la formación de los alumnos, trascendiendo incluso el ámbito nacional, lo cual significa que todos los propósitos tienen una relevancia global acorde a lo que requiere la vida en nuestro tiempo y a los retos que vienen. En otras palabras, no es gratuita la presencia de ninguno de los puntos que integran al Perfil de Egreso. Entonces, es pertinente considerar que el sistema educativo mexicano asume, de manera textual, la importancia de formar ciudadanos y ciudadanas que reconozcan y aprecien diferentes manifestaciones artísticas y puedan expresarse a través de algún lenguaje artístico.

¹⁴La Entrevista con la Maestra Luz Victoria Rosas Granados, fue realizada el lunes 28 de abril de las 12:00 a las 14:00 horas, en la Escuela Primaria Chipre ubicada en la colonia Portales, delegación Benito Juárez del Distrito Federal.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El recorrido que se traza en el capítulo indica que es posible ir comprendiendo gradualmente cómo se organiza la Educación Artística en el currículo para Educación Primaria. No obstante, se refuerza la idea de que existen aspectos que pueden resultar vagos.

En algunos puntos esto se justifica por la flexibilidad que debe ofrecer el programa académico, pero en otro sentido, los enfoques o tendencias de la enseñanza de las artes permanecen abiertos a la interpretación. Acudiendo a teoría complementaria, se puede identificar que los ejes apreciación, contextualización, y expresión, se relacionan con aquello que es relativo al aprendizaje en las artes revisado en el Capítulo I Enseñanza aprendizaje de las artes en la escuela.

También, algunas bases de la cultura visual son identificables en el sentido de que el programa manifiesta que la vida en el siglo XXI requiere del total reconocimiento sobre el papel dominante de lo visual en la comunicación, y por lo tanto en la educación. Borrosas ideas del currículo de arte posmoderno y del multiculturalismo se asoman cuando los programas reconocen que los alumnos interactúan directamente con “procesos creativos y artísticos relacionados con la cultura popular, que también se consideran formas de arte (SEP, 2011b: 228)” o que “las manifestaciones del arte son múltiples, y ofrecen variadas formas y posibilidades estéticas, que deben de abordarse desde el respeto a la diversidad para comprender y valorar los múltiples contextos de producción de las manifestaciones artísticas, sean otras culturas, otras comunidades, o incluso entre pares (SEP, 2011b: 228).

En cuanto a los contenidos, se puede expresar que si su fin fuera transmitirlos mecánicamente como se enlistan en el programa estaríamos frente a una postura académica de enseñanza de las artes. Dado que el modelo que sustenta al currículo se orienta al desarrollo en competencias, se ofrece un rango de contenidos que se seleccionan y configuran de acuerdo a una secuencia didáctica para aplicarse a una situación en la que los aprendizajes sean observables. Esto hace evidente que es en el nivel práctico donde los propósitos comienzan a tomar forma desde la pieza crucial que es el diseño de secuencias didácticas, que dependiendo del contexto pueden servir al trabajo por proyectos.

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La idea anterior, parte del supuesto de que los docentes de Educación Primaria cuentan con amplios conocimientos, sobre el arte en los tres ejes que propone la SEP, y que además están familiarizados con el trabajo en competencias y proyectos cuando no necesariamente es así.

En este trabajo se ha mencionado que el currículo se reconstruye día con día a través de los fenómenos, y actores que intervienen en las situaciones educativas, por lo cual de entrada no es posible esperar que lo que prescribe suceda cabalmente en las escuelas y las aulas.

Las profesoras y directoras que me han apoyado en este proceso, Luz Victoria Rosas de la Escuela Primaria Chipre, Blanca Alicia Aguilar y Nancy Paulino, de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución, y Deyanira Navarro de la Escuela Primaria Próceres de la Reforma, coinciden en la idea de que es difícil encontrar profesores capacitados para la enseñanza integral de los cuatro lenguajes que implica la asignatura Educación Artística. En el caso de que se imparta la asignatura, la tendencia es virarla hacia el lenguaje con el cual el profesor se siente más cómodo. La Escuela Primaria Amado Nervo es un ejemplo de prácticas similares. Al ser una primaria de tiempo completo, la plantilla tiene acceso a la figura del maestro de Educación Artística, que en este caso lleva la Maestra Luz del Carmen Ferrusco. La maestra se especializa en música y canto, y recurre ocasionalmente a actividades que corresponden a las artes visuales y el teatro. La maestra trabaja con el teatro guiñol, el cual puede funcionar como un proyecto de ensamble artístico, como el que se plantea en el enfoque del 2009. No obstante, la maestra aborda los programas de estudio, para todos los grados, de manera flexible para priorizar el trabajo con ensamble coral y el laboratorio de teclados.

La diversidad y complejidad sociocultural de un país como México requiere de un currículo que sea flexible y brinde posibilidad de acción en diferentes contextos, lo cual no quiere decir que esto justifique que los docentes no cuenten con recursos para la enseñanza de las artes si se trata de un rasgo del perfil de egreso. Este aspecto abre la puerta a una consideración fundamental, que puede ser uno de

CAPÍTULO II LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

los factores por los cuales las artes son desatendidas en nuestra educación, y se remite a cómo es la formación de los docentes de Educación Básica en esta área.

CAPITULO III
ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES DE
LA REVOLUCIÓN

3.1 Metodología de investigación-acción en el aula

Dado que resulta fundamental acudir a una metodología de investigación, en este caso se buscó que fuera una metodología cualitativa y pensada para la intervención en contextos educativos. La Investigación Acción IA, está orientada a la docencia y a los procesos educativos, propone la acción estratégica, tras plantear, evaluar, y re plantear los problemas que van surgiendo en la práctica docente, por lo cual es óptima si se pretenden cumplir objetivos. Cabe mencionar que este trabajo se basa en aspectos de la metodología que le resultan útiles dentro del contexto elegido, por lo cual no se apega a ésta de manera estricta.

La metodología IA fue planteada inicialmente por el psicólogo Kurt Lewin, quien la comprendió como un proceso en el que uno o más miembros de un grupo se involucran en investigar, analizar, y explicar algún fenómeno social que ocurriese dentro del mismo. Esta metodología también acepta el hecho de que investigadores ajenos a una comunidad se inserten en la misma para participar directamente del caso que pretendan investigar.

La metodología cuenta con diversos exponentes y modelos, por ejemplo, la investigación acción con una visión técnica científica de la resolución de problemas concuerda con las visiones de Kurt Lewin y la educadora e investigadora del currículo Hilda Taba. Por otro lado el modelo de John Elliot funciona para mejorar la práctica docente, fue desarrollado en 1978 y se trata del modelo práctico deliberativo.

Otro modelo importante para la Investigación- Acción es el de acción educativa crítica emancipadora, propuesto en 1982 en Australia Stephen Kemmis y colaboradores.

El aspecto común que presentan los modelos mencionados, es su carácter cíclico, en el que etapas bien planteadas se repiten tras ser evaluadas y analizadas. La figura 1 describe un modelo genérico de investigación acción, basado en el modelo de John Elliot.

Además de explicar y describir, esta metodología pretende cumplir objetivos planteados por el investigador, por lo cual es una herramienta útil para el docente que desea mejorar su quehacer. No obstante, debido a que el investigador es parte del grupo que investiga, tiene que actuar de manera estratégica, es decir planear sus acciones y repensarlas constantemente, modificarlas de acuerdo a las circunstancias que se van generando. Esto implica que las etapas descritas en la figura 1 puedan seleccionarse de acuerdo a las necesidades de la investigación.

3.1.1 Acercamiento e identificación del problema Las figuras 2 y 3 representan de manera sintética el proceso de acercamiento al problema en cuanto a la selección de recursos teóricos. La figura 3 del apartado anterior incluye los aspectos que ayudan a plantear un problema inicial: si el enfoque para artes visuales en la Educación Primaria en México, bajo el enfoque de competencias, propone que a través de aprendizajes basados en contenidos como los elementos básicos del lenguaje plástico, el alumno aprenderá a apreciar las manifestaciones artísticas para valorar, difundir, y conservar el patrimonio cultural. ¿Cómo se enseña en aula para lograr estos aprendizajes?

Ciclo de investigación acción

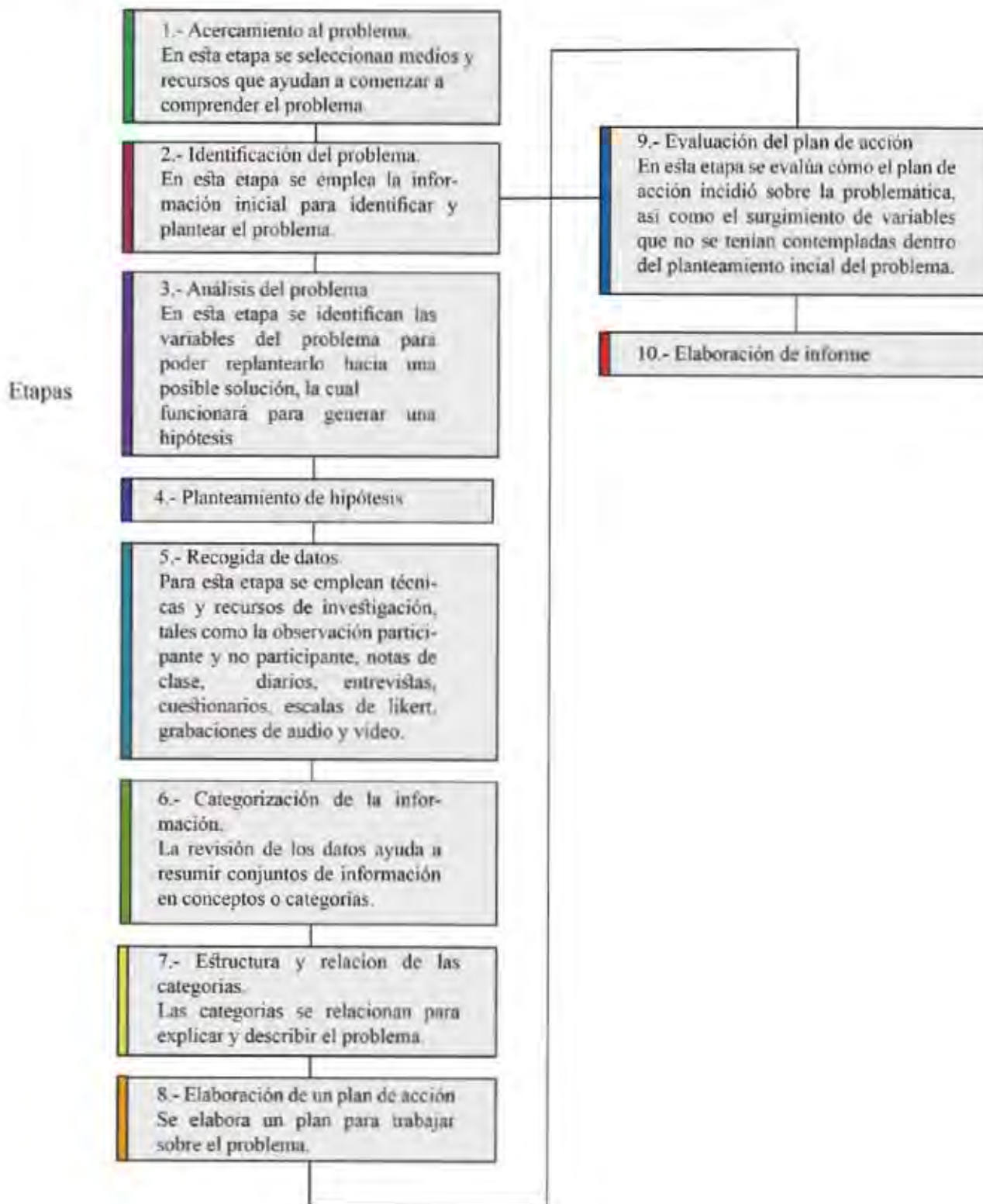


Figura 1. Etapas de la investigación acción de acuerdo a (Martínez Miguélez, 2000:32-36)

Acercamiento al problema.

¿Cuál es el estado de la enseñanza de las artes plásticas y visuales en la primaria del Distrito Federal?

La ley expresa:

El artículo 12° de la Ley General de Educación establece que la Secretaría de Educación Pública es la máxima autoridad a nivel Federal y que entre sus atribuciones se encuentra:

- Elaborar planes y programas para todos los niveles educativos e instancias de formación de maestros para la Educación Básica
- Elaborar libros de texto gratuitos y materiales didácticos para todos los niveles educativos e instancias de formación de maestros para la Educación Básica y establecer lineamientos para el uso de los materiales educativos en todos los niveles, también para la gestión escolar en todas las escuelas públicas, y para el uso de Tecnologías de la información y la comunicación.
- Fomentar e impulsar actividades artísticas y culturales.

Se eligen tres autores

Revisión de los fundamentos teóricos de la Educación Artística de la Secretaría de Educación Pública en el documento: Las artes y su enseñanza en la Educación Básica.

Lev Vigotsky
Justifica que el aprendizaje es un proceso paralelo a la enseñanza por su carácter social. Esta aportación explica la figura del docente y la escuela como comunidad de aprendizaje.

Howard Gardner
Propone que las artes implican procesos cognitivos, y que forman parte del conjunto de inteligencias de una persona, por lo tanto la importancia de la formación integral. Es una postura que defiende la importancia de las artes en la educación básica.

¿Cómo estos fundamentos teóricos se relacionan con el modelo educativo?

Elliot Eisner
Plantea que el aprendizaje de las artes visuales posee los dominios: productivo, formal y cultural. Recupera la postura de Rudolph Arnheim sobre la percepción como forma de cognición. Los dominios propuestos se relacionan con los ejes planteados por la SEP: apreciación, expresión y contextualización. Éstos se rescatan en el trabajo por competencias: saber conceptos, saber hacer: procedimientos, y actitudes.

El modelo educativo se centra en dos aspectos

Competencias
El alumno es competente en cada ámbito del Perfil de Egreso para poder vivir en la sociedad del siglo XXI. Implican Saber: conceptos
Saber hacer: procedimientos
Ser. Actitudes

Aprendizaje del alumno
El alumno construye herramientas de metacognición para aprender a aprender durante su vida

Entonces durante la Educación Básica, en la escuela el alumno aprende a aprender conceptos, procedimientos y actitudes que puede trasladar a situaciones reales a lo largo de su vida

Figura 2 Acercamiento al Problema

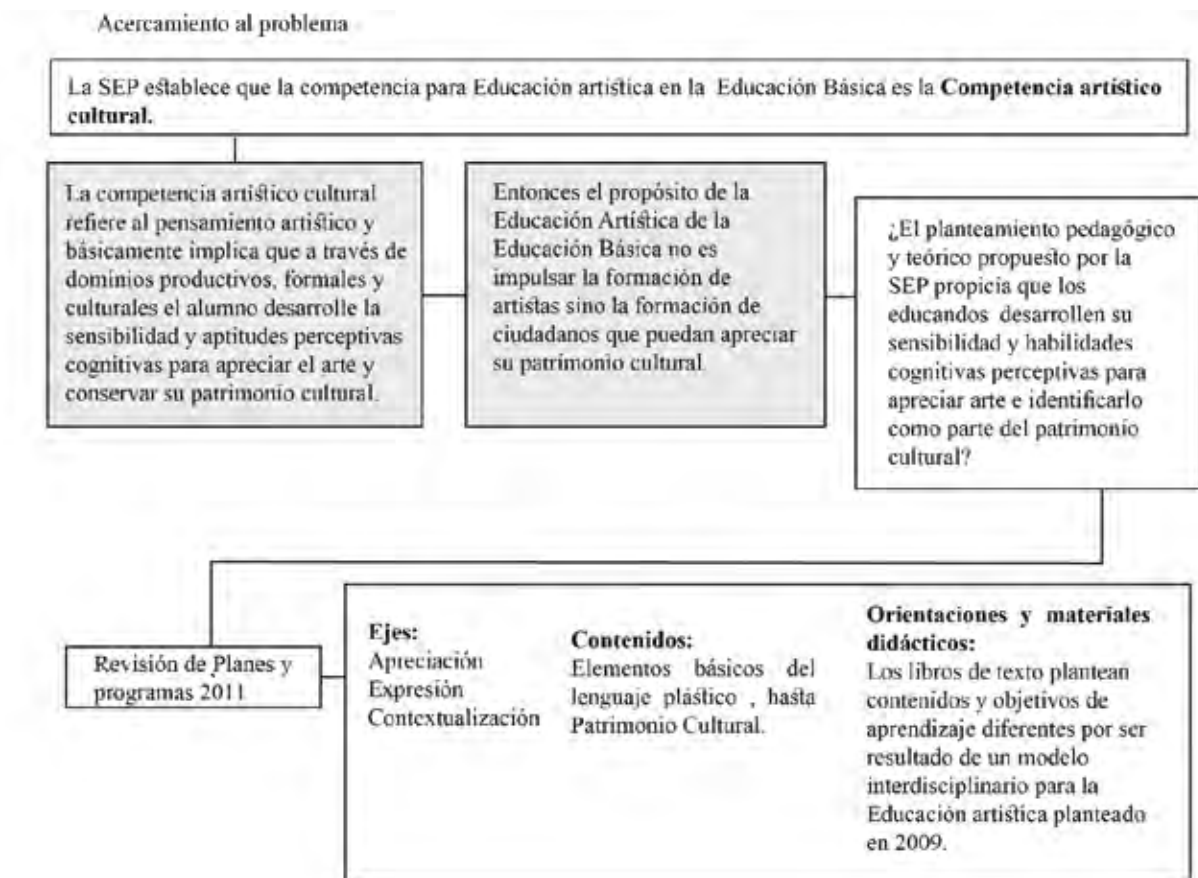


Figura 3 Acercamiento al Problema

3.1.2 Recogida de datos

Para conseguir datos en la cuestión de investigar ¿cómo se enseña en el aula para lograr los aprendizajes de las artes visuales? se realizaron distintos intentos, comenzando por entrevistas, por ejemplo a la profesora de Educación primaria, ya jubilada, Deyanira Navarro, y la directora del plantel escolar Chipre Luz Victoria Rosas Granados. Cabe mencionar que las entrevistas no tuvieron un formato específico de preguntas, sino que con base a la pregunta que se plantea aquí, las docentes narraron sus experiencias al respecto.

Asimismo se llevaron a cabo dos sesiones de observación no participante en la Escuela Primaria, en las que se observaron las actividades del quinto grado.

Lo que se considera más relevante en la recogida de información fueron las entrevistas y observaciones realizadas en el turno vespertino de la escuela primaria Próceres de la Revolución las cuales se sintetizan en el siguiente apartado a manera de narración.

3.1.2.1 Aspectos a destacar sobre la Escuela Primaria Próceres de la Revolución

El plantel se ubica en la zona oriente, Anillo Periférico 2811, de la Unidad Habitacional Independencia IMSS en la delegación Magdalena Contreras, al sur del Distrito Federal.



Figura 4. Ubicación de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución. Mapa tomado de <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-magdalena-contreras/> el 15/09/2014, 13:14 pm.

El conjunto habitacional fue inaugurado en el año de 1960 como un proyecto del Instituto Mexicano del Seguro Social, con el fin de edificar vivienda para los trabajadores de las fábricas del sur

de la Ciudad de México, y por lo tanto de las colonias y pueblos aledaños a la Hacienda del Batán, terreno que fue donado por la familia Matsumoto para la construcción.

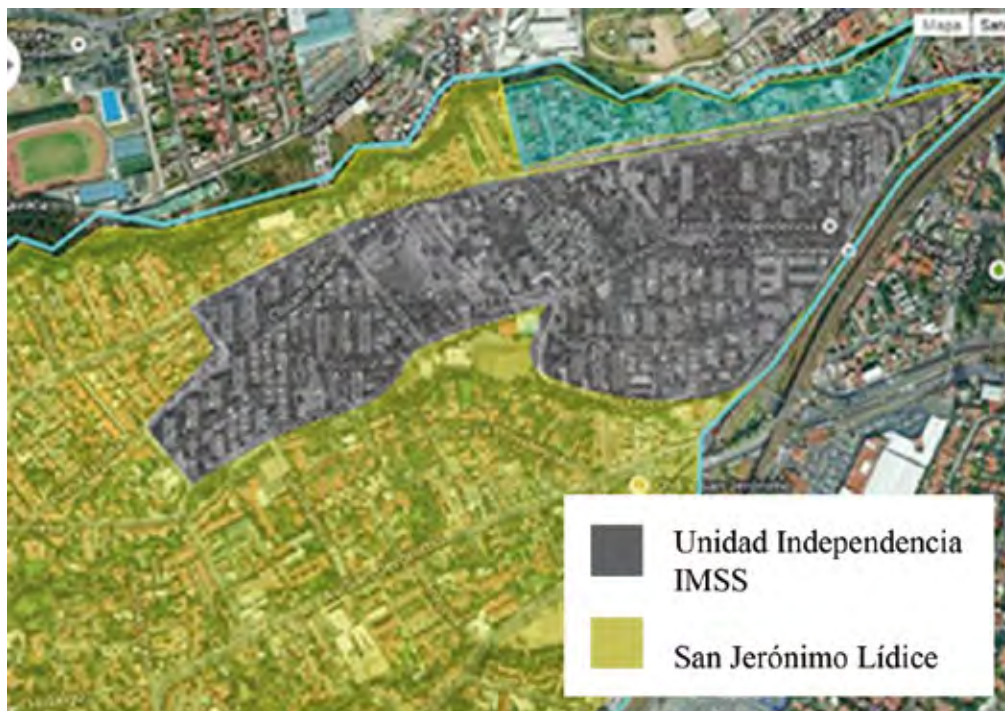


Figura 5. Ubicación de la Unidad Independencia IMSS .Mapa tomado de <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-magdalena-contreras/> el 15/09/2014, 13:14 pm.

La Escuela Primaria Próceres de la Revolución se construyó en 1958 para brindar educación a los habitantes del complejo habitacional y sus alrededores, y fue fundada por el profesor Othón Villela. Desde sus inicios el plantel se organizó en dos turnos, con plantilla docente egresada de la Escuela Nacional de Maestros, que acudió a trabajar en nuevas instalaciones que facilitaron su labor. Pese a la modernidad que representó el conjunto habitacional, sus alrededores fueron predominantemente rurales, con vegetación abundante, sembradíos y establos. Los pueblos de San Jerónimo y Tizapán, con sus festejos y ritos religiosos, adornaron el paisaje con ferias y santos.

Pese a que el plantel escolar fue fundado considerando a los habitantes de la unidad habitacional, actualmente recibe en su mayoría a alumnos provenientes de diversas colonias de la

CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES
DE LA REVOLUCIÓN

delegación Magdalena Contreras (figura 6), como la Colonia el Maestro, San Jerónimo Lídice, La Malinche, Lomas quebradas, San Bartolo Ameyalco, Los Padres, El Tanque, El Toro, Las Cruces, Barros Sierra, entre otras; y de algunas colonias de la delegación Álvaro Obregón como Miguel Hidalgo, Progreso Tizapán, Ermita Tizapán, y Pueblo de Tizapán.

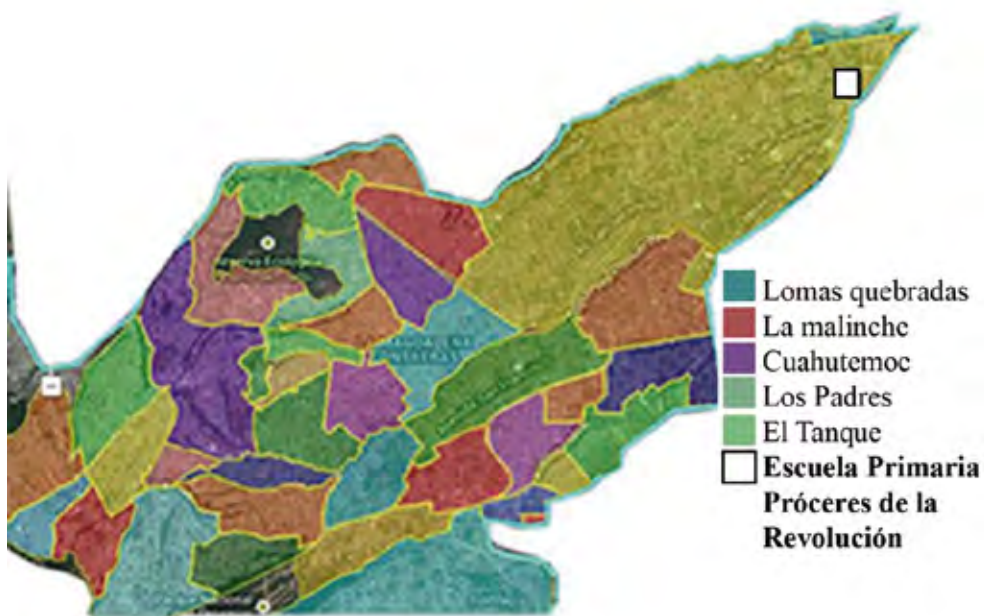


Figura 6 Colonias de la Magdalena Contreras. Mapa tomado de <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-magdalena-contreras/> el 15/09/2014, 13:14 pm.

Debido a lo señalado es complicado establecer un estimado de la población de la localidad actualmente. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI señaló que en el año 2005 la población total de la delegación Magdalena Contreras era de 228,927 de los cuales 19,452 pertenecían al grupo de edad de los 5 a 9 años y 20,111 al grupo de los 10 a 14 años, rango de edades que corresponde principalmente a la Educación Primaria.

CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES DE LA REVOLUCIÓN

Datos provistos por la Delegación Magdalena Contreras indican que a partir del año 1950 ha predominado el sexo femenino en la localidad, lo cual ha contribuido a la aceleración de la fecundidad y la migración masculina.

Es fundamental mencionar que en la Magdalena Contreras existen cuatro pueblos de origen prehispánico: Ocoatepec, Atlitlic, Totolapan y Aculco.

Actualmente la Escuela Primaria Próceres de la Revolución cuenta con diez aulas organizadas en una planta baja (Figura 5), y un primer nivel piso. Las aulas cuentan con amplios ventanales que las mantienen bien ventiladas e iluminadas un mobiliario funcional que puede configurarse de diferentes maneras para facilitar el trabajo. La mayoría de las aulas cuenta con equipo de cómputo, proyector y pizarrón interactivo que facilitan la enseñanza.

La escuela cuenta con dos pequeñas oficinas para la dirección de cada turno, dos aulas de usos múltiples, una de las cuales se emplea como aula TIC, dos pequeñas bodegas y sanitarios para alumnado y docentes.

El primer piso (figura 7) está diseñado para facilitar la vista hacia el patio de recreo, al cual convergen dos escaleras de acceso que facilitan la evacuación en caso de emergencia.

Figura 7. Mapa de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución. Planta baja

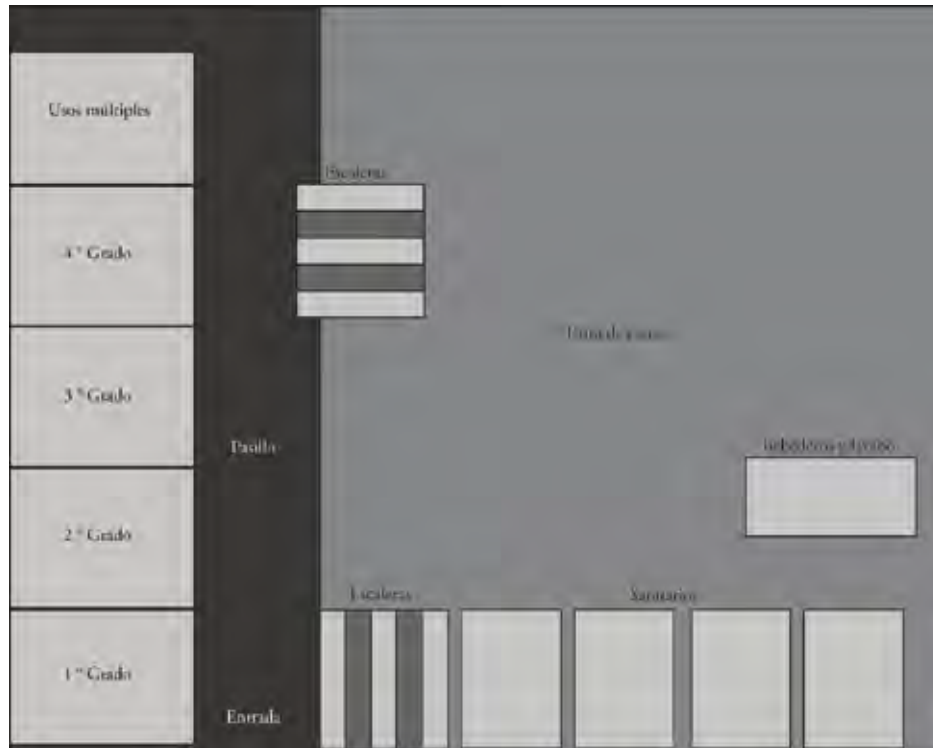


Figura 8 .Mapa de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución. Primer piso.

CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES DE LA REVOLUCIÓN

En el ciclo escolar 2014 el turno vespertino atendió alrededor de 140 alumnos de primero a sexto grado, distribuidos en dos grupos para primero y segundo grado, y uno para tercero, cuarto, quinto y sexto.

La directora del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución, Blanca Alicia Aguilar Pérez, expuso en su Proyecto Escolar destinado al ciclo 2007-2008, que alrededor del 90 % de la población que acude al plantel escolar habita en comunidades aledañas o cercanas a la Unidad Habitacional Independencia IMSS. Algunas de estas comunidades presentan diferentes condiciones de urbanización y no cuentan con todos los servicios. Incluso, se menciona en el proyecto la problemática de que los alumnos y alumnas crecen en ambientes con promiscuidad, alcoholismo y violencia intrafamiliar, en las que también se puede dar la ausencia de los padres de familia.

Conocer la situación sociocultural de la comunidad educativa permite tener como referencia la realidad inmediata de la población que acude al plantel escolar: sus hábitos, valores, costumbres y posibilidades, para saber qué acciones resultan necesarias para construir aprendizajes que les permitan enfrentar la vida.

Lo mencionado, se subraya en el proyecto escolar como una estrategia para involucrar de manera sistemática consciente y planeada a los padres de familia, quienes son relevantes en el quehacer educativo como parte del conjunto que supone la participación de la comunidad escolar.

El primer contacto con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución se dio en el mes de mayo del año 2013. La directora del plantel Blanca Alicia Aguilar Pérez accedió a que se trabajara con el grupo durante tres sesiones con el apoyo de la maestra titular de grupo Nancy Paulino Luna.

Es necesario mencionar que en el turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución, la asignatura Educación Artística es asunto del maestro titular, por lo que, en la mayoría de

los casos, se omiten los contenidos establecidos en los *Programas de estudio 2011*, así como las actividades propuestas en el Libro de texto.

Durante las charlas con la maestra Nancy, amablemente compartió que no contaba con los conocimientos y herramientas suficientes para trabajar con su grupo las lecciones del *Libro de texto de Educación Artística*. Explicó que le resultaban demasiado complejas y poco adaptables a los tiempos de la jornada de medio tiempo, por lo cual acudía a los mandalas para colorear como estrategia para cubrir la Educación Artística¹.

Las pláticas ayudaron a proponer ideas para una posible intervención de una hora y media, la primera de ellas consistió en la elaboración de títeres para cubrir aprendizajes esperados del tercer bloque del lenguaje de Teatro, correspondiente a la Educación artística, y a la materia de Español en la que los alumnos tenían que adaptar un cuento clásico a un guion teatral.

La actividad se llevó a cabo en una sesión de hora y media, se repartió a los alumnos la imagen de instrucciones (figura 9). Ésta resultó insuficiente, siendo alta la demanda de apoyo solicitado por los alumnos durante la realización del títere. Este aspecto entre otros contribuyó a que no todos los alumnos lograran concluir la actividad.

¹Cabe mencionar que las características del grupo que entonces se encontraba cursando el quinto grado, justificaban en cierta medida el empleo de este material, ya que se trataba de un conjunto de niñas y niños entre los cuales la agresividad física y verbal era evidente. La maestra Nancy acudía a los mandalas para que los alumnos se concentraran y se relajaran, y los guardaba en un portafolio por cada alumno para su evaluación.

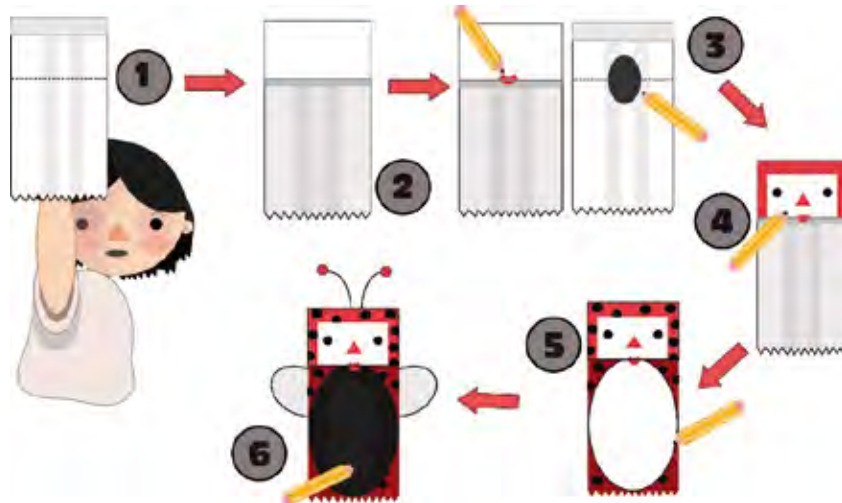


Figura 9 Instrucciones para armar títere de bolsa



Ejemplos de títeres de bolsa llevados para la sesión



Títeres de bolsa elaborados por alumnas del quinto grado

3.1.3 Identificación de ideas principales. Hipótesis

Los datos obtenidos de las sesiones de observación, entrevistas y trabajo con los niños, se resumen en los siguientes hechos:

-Las maestras frente a grupo no siguen el programa para impartir educación artística, y tampoco emplean el libro de texto porque les parece complicado. Esto genera que acudan a otras estrategias, dibujos, manualidades, bailables, para evaluar la asignatura.

-Los alumnos del quinto grado no cuentan con los aprendizajes esperados para Artes visuales, de ninguno de los grados correspondientes a la Educación Primaria.

Los niños no cuentan con los aprendizajes esperados para el lenguaje de artes visuales, porque las maestras no han seguido los programas debido a que los encuentran complicados. Si se diseña una intervención sencilla a manera de prueba que implique aprendizajes de las artes visuales, será posible

establecer directrices para partir en el planteamiento de estrategias para generar aprendizajes correspondientes al programa.

3.1.4 Elaboración de intervención. Plan de acción

Con base en que los alumnos del quinto grado, no han realizado una actividad propia de las artes visuales, se propuso a la escuela una sesión de intervención sobre la pintura, la cual se muestra en la tabla siguiente:

	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Aspectos a observar
1.- Apertura de sesión. Dinámica de integración	Sentar a los alumnos en círculo y asignarles un color primario, secundario o terciario para jugar “Mezcla de colores” a modo de “cóctel de frutas.” La actividad será dirigida para que los alumnos conozcan las bases de la mezcla de colores.	El alumno pasará al centro del círculo cuando su color sea llamado.	Espacio en el salón. -Tarjetas de color.	1.-Conocer y valorar las actitudes, necesidades, valores y habilidades de los alumnos para, integrarse, trabajar como grupo y formar colores. Indicadores -El alumno participa o no participa en la actividad. -El alumno tiene o no tiene una actitud abierta a las instrucciones. -El alumno reacciona favorable o no a las interacciones que tiene con sus compañeros. 2.-Descubrir la diversidad del alumnado y su disposición para la sesión de trabajo. Indicadores -Comentarios específicos de los alumnos.
2 La pintura. Presentación.	Mostrar al grupo una selección de obras de pintura mediante libros que ilustren diferentes artistas y corrientes.	Formará pares y tercias con sus compañeros en el centro del círculo cuando su color sea parte de un color secundario o terciario.	Libros de pintura	1.-Notar la reacción inicial del alumno frente a la pintura. Indicadores Lenguaje corporal, gestos, movimientos, etc.
3.- La pintura. Discusión grupal	Dirigir y generar la discusión grupal con una serie de preguntas que detone y oriente la construcción de	-El alumno observará diferentes corrientes, estilos y temáticas dentro del arte de la	-Sillas -Pizarrón -Plumones	1. -Conocer las experiencias que tuvieron los alumnos durante el ejercicio de presentación. Indicadores -¿Cómo se sintieron? -¿Qué observaron?

	ideas sobre pintura .	pintura. El alumno erigirá la pintura que más haya llamado su atención. El alumno participará en la discusión grupal comunicando sus observaciones y conocimientos con respecto a la pintura.		2.- Conocer los conocimientos e ideas previas de los alumnos con respecto a la pintura. Indicadores -¿Qué corrientes de pintura conocen? - ¿En qué espacios se puede observar la pintura? 3- Conocer el grado de habilidad del alumno para escuchar y expresar sus opiniones y emociones frente a grupo. Indicadores Qué tanto participan los alumnos, cómo lo hacen. 4- Conocer qué tanto recuperó y reflexionó el alumno durante la observación de las diferentes manifestaciones de la pintura. Indicadores -¿Qué tema creen que representaba la pintura? ¿Les gustan las formas y colores que usó el pintor?
4.- Técnicas para el uso del acrílico. Elaboración de pintura.	Guiar al alumno en la representación de un tema y estilo libre mediante la experimentación con la técnica de pintura acrílica.	El alumno descubrirá que es posible , comunicar y conocer a través de la experimentación con la técnica de pintura acrílica El alumno representará con un estilo libre un tema de su elección mediante la experimentación con la técnica de pintura acrílica.	-Sillas -Mesas de trabajo -Pinceles -Pintura acrílica -Papel ilustración tamaño oficio. -Recipientes -Toallas de papel. -Lápices de grafito. -Borradores -Sacapuntas	1.-Conocer el grado de experiencia que los alumnos tienen con la pintura acrílica y los pinceles. Indicadores -El alumno muestra confianza o reserva hacia los materiales dispuestos. -Qué grado de habilidad en el manejo del material muestra el alumno. 2.- Conocer qué clase de temas y estilos emplea el alumno para su representación. Indicadores -Temáticas y estilos.
5.- Cierre de sesión.	-Organizar y distribuir los trabajos como en	El alumno participará en la colocación y	-Espacio en el salón. -Muros.	-Conocer qué experimentó el alumno con la pintura. Indicadores

Muestra de pinturas.	una muestra de museo para su revisión. -Guiar la revisión colectiva de la muestra. -Enfatizar la importancia del respeto y la apertura ante las opiniones y trabajos ajenos.	distribución de los trabajos. El alumno participará en la revisión colectiva expresando su experiencia y comentando sus puntos de vista.	-Masking tape.	-¿Cómo se sintieron? -¿Se les hizo difícil? -¿Se divertieron? 2.- Conocer las opiniones de los alumnos con respecto a su trabajo. Indicadores -¿Qué tema representaste? -¿Qué opinas de tu pintura? -¿Qué otros temas te gustaría pintar? 3.- Conocer las opiniones del grupo con respecto al trabajo en general. Indicadores Comentarios del alumno.
----------------------	--	---	----------------	---

Tabla 1 Propuesta de intervención.

La dinámica de integración fue completamente fallida en este grupo debido a las tensiones entre los alumnos. Sobre la muestra de pinturas a los alumnos, hay que decir que el ambiente de grupo no fue propicio para una lectura respetuosa y adecuado tratamiento de los libros. No obstante, se dieron situaciones interesantes que vale la pena narrar. Ingenuamente proporcioné a los alumnos una selección de libros con imágenes artísticas para que las observaran. Las reacciones de los niños fueron diversas, pero la que relataré a continuación me ayuda a explicar lo que consideré una experiencia generada en torno a la pintura *Riot I* (1983) de Leon Golub. Al escoger los libros de pintura destinados a la actividad no reparé en lo delicado que puede ser presentar ciertas imágenes de contenido violento a los alumnos. La imagen puso en conflicto a un alumno quien manifestó no comprender por qué una escena tan violenta era considerada artística:— No entiendo a estos monos. ¡Por qué esto es arte! ¡Se están pateando, y este le está haciendo pipí en la cara!—. En ese momento traté de mantener la calma para sobrepasar la situación de la manera más favorable posible. Le pregunté directamente quienes creía que pintaban las obras que veíamos en los libros. Contestó acertadamente que pintaban los pintores.

Repliqué con otra pregunta. ¿Y, qué son los pintores? Respondió: —los pintores son personas—. Me sorprendió la claridad de su pensamiento, y enfaticé su respuesta expresando que las personas tenemos un rango infinito de matices, de pensamientos, comportamientos, sentimientos y actitudes, dentro del cual se encuentra la violencia, el amor, o la fraternidad que se abordan en las obras de arte. Le expliqué que nada justificaba la violencia y que era completamente natural que al presenciar una escena de tal naturaleza tuviéramos sentimientos negativos, porque tal vez el propósito de la obra era mover y desencadenar algo dentro de nosotros, tal vez para reflexionar sobre los actos violentos.

Sin duda trabajar con niños y tratar de dar respuesta a sus cuestionamientos es aprender continuamente y ver más allá de lo que damos por sentado, es reparar sobre la naturaleza y complejidad humana, así como enfrentarnos con nuestras propias limitaciones. La situación que he narrado es fuente inagotable de aspectos para reflexionar, empezando con el hecho de que toda imagen a mostrar tiene que seleccionarse en base a un criterio y propósito específico. Mostrar imágenes al azar puede no ser la mejor opción en todos los casos, no obstante, pese al incidente pude presenciar una respuesta ante una imagen violenta que puede considerarse un gran punto de meditación para aquellos que consideramos que los niños mexicanos actualmente están perdiendo su sensibilidad debido al bombardeo de los medios de comunicación, con imágenes crudas que tapizan nuestro entorno de cadáveres y descabezados. Reflexioné sobre si en realidad toda violencia visual causa una reflexión en el espectador y qué es lo que sucede en el espectador cuándo la violencia se traslada a la imagen pictórica. Desconozco si el alumno responde con la misma inquietud ante toda imagen violenta que se le presenta en la cotidianidad a través de los medios de comunicación. Lo relevante es el traslado de un tema polémico a una imagen artística, precisamente porque la interacción con ésta es una experiencia que derivó en él la necesidad de cuestionar con sus palabras los actos violentos por sí mismos. La pintura

CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES
DE LA REVOLUCIÓN

de Leon Goulb le permitió ver la violencia fuera del contexto habitual, y generó un cuestionamiento, en otras palabras fue una experiencia.

Los alumnos seleccionaron su imagen favorita, pero no pudieron expresar sus razones, posiblemente porque no estaban acostumbrados a articular opiniones, o por la tensión en el grupo que impedía la expresión libre.

El ejercicio de pintura fue afortunado, en éste algunos miembros del grupo se liberaron de ciertos prejuicios y lo disfrutaron sin importar el resultado como se puede ver en las siguientes imágenes.



. Pintura de alumna del quinto grado



. Pintura de alumna del quinto grado

No obstante, la mayoría quedó sujeta a prejuicios sobre su capacidad de hacer bien o no las cosas, en relación al parecido con imágenes de caricatura, por citar un ejemplo.

3.14.1 Reflexión sobre la intervención. Planteamiento del problema

Pese a que las características del grupo dificultaron la intervención, considero que la falta de estrategias de control grupal e introducción gradual de los contenidos, fue asimismo una causal. Los retos e interrupciones que presenta la vida escolar son también un factor decisivo, es decir, aunque los tiempos para las actividades sean programados, no se puede predeterminar la reacción del grupo ante los mismos, así como otras incidencias de actividades de otras asignaturas.

La intervención a manera de prueba mostró la problemática de que en cuestiones de apreciación y contextualización las artes visuales no forman parte de la vida de los alumnos, tal vez por falta de acercamiento o por falta de recursos didácticos adecuados. Por otro lado, la intervención ayudó a visualizar que en dicho contexto escolar existe potencial para desarrollar su dimensión expresiva.

Las actividades realizadas durante la intervención no responden a ningún aprendizaje esperado de las artes visuales para la Educación Primaria, por lo tanto si se diseña una intervención más prolongada que incluya paulatinamente aprendizajes esperados correspondientes a los cuatro grados anteriores al quinto grado, será posible contar con más experiencias para ir desarrollando estrategias de acción que faciliten la enseñanza de las artes visuales para que los alumnos aprendan a apreciar las manifestaciones artísticas y en el sexto año conocer qué es el patrimonio cultural.

3.2 Plan de trabajo para intervención con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución.

Contando con la información teórica y orientaciones de los *Planes y Programas 2011* abordados durante el acercamiento y planteamiento inicial del problema, y con los datos que aportan al planteamiento de la nueva problemática se despliega en subapartado presente el plan de acción para trabajar con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución

3.2.1 Objetivos

Objetivo general

Proponer, retomar y aplicar un conjunto de estrategias de enseñanza, motivadas a brindar los fundamentos básicos de las artes visuales, con base en una selección de aprendizajes esperados extraídos de los *Programas de Estudios 2011*, y del *Programa de Estudios 2011 Quinto grado*.

Objetivos de aprendizaje

-El alumno aprenderá a trabajar en un ambiente de confianza y respeto hacia las opiniones propias y grupales.

-El alumno aprenderá a comunicar sus intereses, dudas, sentimientos, intenciones y puntos de vista.

-El alumno aprenderá a comunicar sus reflexiones sobre lo que observa en obras artísticas y sus manifestaciones dentro de la cultura popular, a través de la discusión grupal de temas inherentes a su entorno escolar, social, cultural, y familiar.

-De acuerdo a sus intereses y capacidades, el alumno experimentará con las bases en el manejo de técnicas, instrumentos y materiales correspondientes a que figuran en el dibujo, la pintura y la escultura.

-El alumno construirá saberes, psicomotrices, cognitivos y afectivos, para comunicar intereses, dudas, sentimientos, intenciones y puntos de vista a través del dibujo, la pintura y la escultura, y manifestaciones dentro de la cultura popular.

Objetivos de enseñanza

-Trabajar en la construcción de un ambiente de confianza y respeto hacia las opiniones propias y grupales dentro del aula.

- Motivar al alumno para que comunique sus intereses, dudas, sentimientos, intenciones y puntos de vista.
- Promover la reflexión sobre temas inherentes al entorno escolar, social, cultural y familiar del alumno a través de la observación, contextualización y discusión de obras artísticas y sus manifestaciones dentro de la cultura popular.
- Brindar al alumno orientación correspondiente a sus capacidades e intereses para adquirir las bases en el manejo de técnicas, instrumentos y materiales correspondientes a que figuran en algunas disciplinas de las artes visuales.
- Guiar al alumno en la construcción de herramientas para representar y comunicar sus ideas, sentimientos, y puntos de vista a través de los lenguajes de las artes visuales y sus manifestaciones dentro de la cultura popular.

3.2.2 Enfoque

Este apartado corresponde al enfoque, o postura elegida y retomada para la enseñanza durante la intervención, pese a que toda la teoría que se ha recuperado en este trabajo sea muestra de ésta. Como ya se había apuntado, aquello que se enseña va cargado de intenciones, las cuales, en este caso afortunado, pudieron también ser determinadas por el enseñante. No en todas las situaciones de enseñanza quien lo hace puede decidir en completa libertad cuál va a ser su postura al respecto.

Este trabajo en su totalidad es muestra de la libertad de elegir y de exponer algunas orientaciones, a través de sus argumentos principales. Cabe mencionar que no se trata de una aproximación única y original, sino de una construcción que parte de retomar ideas del mosaico de posibilidades que implica el debate sobre la Educación Artística.

Desde la perspectiva pedagógica y didáctica se reafirma que esta intervención acude a la visión sociocultural del aprendizaje y del desarrollo humano. El hombre nace dentro una cultura y va

CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES DE LA REVOLUCIÓN

aprendiendo a través de mecanismos, involuntarios, que permiten que la misma se reproduzca y se conserve. Sin embargo, la postura de la enseñanza de las artes visuales que se retoma, añade que el hombre nace y se desarrolla dentro de una cultura visual.

La intervención intenta ser coherente con algunos argumentos del enfoque, que se preocupa por la potenciación del uso de la imagen en la comunicación masiva que caracteriza al siglo XXI. Elliot Eisner mencionó al respecto que el control sobre la imagen y los medios de comunicación implica un poder desproporcionado en la sociedad. Se había expuesto antes que los currículos actuales plantean una preocupación ante los retos del XXI, para los cuales hay que preparar a los individuos. Parece que se aprende afuera de la escuela, lo cual no es necesariamente negativo, solo cuestiona cada vez más el papel que la escuela está jugando en las sociedades contemporáneas. Continúa la tradición en la que los medios de comunicación masiva educan a las personas, y los sistemas educativos aún no logran brindar a sus alumnos las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico ante lo que la imagen comunica.

La cultura visual² responde a estas problemáticas, al plantearse ayudar a los estudiantes a aprender cómo codificar los valores y las ideas insertas en la imagen. Considera vital que los alumnos comprendan que la cultura es un espacio de conflictos y acuerdos, en el que hay que participar con la producción, intercambio, consumo e, incluso, rechazo de imágenes visuales (Miranda y Vicci, 2011: 48).

Esta corriente, por llamarla de alguna manera, se ha considerado un contrapeso a la Educación Artística disciplinar, y se fundamenta en la redefinición y expansión de los límites del campo de acción de las artes en la escuela. Es decir, que abarca diversas manifestaciones de “lo visual” que son más

² Imanol Aguirre expresa su desacuerdo, en el sentido de que todos los fines procesos a los que se refiere esta postura terminan siendo reducidos a un término que alude a un asunto sensorial, es decir lo “visual”.

cercanas a las vidas e intereses de los alumnos. En este sentido más amplio, las artes visuales y plásticas son solo un fragmento de lo que se entiende por Cultura Visual.

Dentro del campo educativo, la cultura visual invita a considerar, en la enseñanza, alternativas sobre repertorios de imágenes y tecnologías visuales con los que las personas interactúan cotidianamente. De esta manera se aborda el campo de lo visual de manera epistemológica en los procesos de enseñanza- aprendizaje (Miranda y Vicci, 2011: 45).

Para este enfoque es importante la experiencia estética a través de la apreciación y producción de imágenes. Lo mencionado implica que los alumnos produzcan imágenes, discutan sobre éstas, emitan juicios estéticos, aprendan conceptos, expresen sus ideas y sentimientos.

Dentro de la propuesta de intervención se acude a las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la enseñanza, específicamente a la computadora, al proyector, a programas de edición como medios para crear material didáctico y para mostrar la imagen a los alumnos. Lo mencionado parece ser obvio, pero ciertamente mostrar o no mostrar imágenes en una sesión de artes visuales significa una diferencia significativa que da a cada una de las modalidades características particulares.

Esta propuesta de intervención, considera que en línea con lo que se plantea en el eje de apreciación hay que mostrar imágenes a los alumnos para discutir y elaborar sobre lo que ellos observan. Las imágenes que se muestran, además de dirigirse a potenciar los aprendizajes, también corresponden a la intención del docente, quien podría conformarse con las imágenes seleccionadas por la SEP en los materiales didácticos, o ampliar su búsqueda, para lo cual puede acudir a las tecnologías de la información y la comunicación. Es posible que nuevamente lo mencionado parezca carente de relevancia por su obviedad, sin embargo, en diversos contextos escolares mexicanos, emplear o no TICS resulta en una diferencia en la enseñanza.

La selección de imágenes para la propuesta respondió primariamente al propósito de acercar a los alumnos a aspectos de la vida y el arte que quizás no habían experimentado antes, o que les diera la oportunidad de reflexionar de manera diferente sobre lo que ya conocían. Al observar, conversar sobre, o producir una imagen, se adquieren conocimientos, surgen sentimientos, o se da una modificación en la manera de pensar sobre alguna cuestión, es decir, son experiencias transformadoras que posibilitan conocer de otras maneras.

Después de este paréntesis sobre las experiencias que se pueden derivar de la interacción con la imagen, sea artística o no, quisiera referir a que la propuesta de intervención consideró realizar las selecciones de imagen con base en los aprendizajes esperados y los contenidos. Las imágenes se organizaron en presentaciones que buscaron que tras una secuencia, los alumnos, además de efectuar lecturas libres, repararan en aspectos específicos de la imagen a través de diálogo y preguntas generadoras que se configuraron gradualmente, es decir que los saberes previos de los alumnos pudieran relacionarse con los temas para ir construyendo poco a poco los aprendizajes.

El juego también estuvo presente en el enfoque de las sesiones, ya que, tanto para los niños como para los adultos, el papel fundamental del juego es ser el canal a través del cual la persona se crea a sí misma, al tiempo que reafirma lo que es en el presente y se convierte en lo que será en el futuro, en otras palabras, su forma de ser y estar en el mundo. Brinda autonomía y confianza, ya que nos permite planear nuestras acciones y nos otorga el poder realizarlas. Generar placer para así poder trasladarlo a otras actividades y ámbitos de la vida es también una de las aportaciones únicas del juego. En las planeaciones se procuró contar un ritual de entrada, un desarrollo en el que se pudieran vivir diferentes clases de experiencia, para continuar con la fase de representación a través del dibujo, y finalizar con el ritual de salida. Asimismo, funcionar como un acompañante que va preguntando al

niño cuando dibuja de manera libre qué está dibujando y reafirmar para establecer los límites y acuerdos necesarios en el espacio de trabajo.

3.2.3 Características de la programación de aula

El presente subapartado corresponde a la programación corta, o programación de aula, que corresponde al nivel práctico del currículo. Aunque es una manifestación de lo que plantea el programa académico, no debe ser una transcripción exacta de éste. En este sentido, debe caracterizarse por orientar, guiar la práctica educativa sin condicionarla, ser flexible, o ajustarse a las necesidades de cada contexto, y brindar posibilidad al no excluir otras opciones.

La planeación es una pieza más del currículo, por lo cual tiene que guardar congruencia con su enfoque. En este caso, hay que considerar que la planeación debe canalizarse al desarrollo de competencias, por lo tanto ésta se guía por aprendizajes esperados, contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación. Pese a esto, la planeación también tiene que ser fiel al contexto en el que se va a desarrollar la situación, la cual, como se ha revisado, es muy diferente y rebasa enfoques y prescripciones. La distinción entre programa y estrategia, expuesta por Edgar Morin en *El Método*, resulta útil en esta disyuntiva.

Un programa es un conjunto de instrucciones codificadas, por adelantado, que se ejecuta cuando se dan las condiciones necesarias que permiten que se desencadene una secuencia de operaciones definidas y coordinadas para lograr un resultado determinado. Una estrategia, también implica el desencadenamiento de operaciones coordinadas, pero además de basarse en las decisiones iniciales que desencadenan las operaciones, se basa en decisiones encadenadas que son determinadas por las

necesidades específicas de la situación mientras sucede y evoluciona. Esto involucra modificaciones en las operaciones programadas, ya que la estrategia se construye, se deconstruye, se reconstruye en función de los eventos, contra efectos y reacciones que dictan el curso de la acción (Morin, 1983: 263-264).

Los programas y las estrategias son antagonistas y complementarios como se podrá consultar en la tabla 2:

Programa	Estrategia
<i>El programa es una organización predeterminada de la acción</i>	<i>La estrategia encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos</i>
<i>El programa efectúa la repetición de lo mismo en lo mismo. Necesita de condiciones estables para su ejecución</i>	<i>La estrategia es abierta, evolutiva, frontal, improvisa lo nuevo</i>
<i>El programa no improvisa ni innova</i>	<i>La estrategia improvisa e innova</i>
<i>El programa sólo puede experimentar una dosis de obstáculos en su desarrollo</i>	<i>La estrategia necesita de las situaciones aleatorias y obstáculos para alcanzar sus fines.</i>
<i>El programa sólo puede tolerar una dosis débil y superficial de errores en su funcionamiento</i>	<i>La estrategia saca provecho DE sus errores para mejorarse</i>
<i>El programa necesita del control y la vigilancia constante</i>	<i>La estrategia necesita control y vigilancia en todo momento.</i>

Tabla2. Oposición programa/ estrategia, de acuerdo a (Morin, 1983: 264-265)

Pese a que programa y estrategia son opuestos en muchos sentidos, se combinan y se complementan. De hecho, los programas nacen de la repetición de estrategias que fueron exitosas en condiciones estables y controlables.

En la práctica educativa, la estrategia es vital. El docente puede poner todos sus empeños en programar sus actividades para orientar la enseñanza, y que en el aula interfiera algún factor que desestabilice las condiciones para el programa, lo cual es común en la escuela. Por ejemplo, se puede diseñar una fina secuencia didáctica para que el alumno *realice obras tridimensionales considerando sus elementos: textura, color, línea, forma, volumen y peso*, a través de ejercicios corporales de sensibilización, de observación y discusión sobre diferentes piezas escultóricas, de investigación, de bocetaje, para ensamblar una pieza con materiales de reciclaje, la interacción con múltiples materiales, y medios, pero aunque parezca absurdo, es posible que ninguno de los alumnos haya conseguido el material de reciclaje, o que el uso de cutters y tijeras esté prohibido en el plantel escolar por motivos de seguridad, que el uso del aula esté condicionado por algún motivo, o que no funcione el equipo de cómputo para mostrar a los alumnos las imágenes necesarias.

En esta situación hipotética se reafirma la importancia de la estrategia. El docente no puede anular la clase, el logro del aprendizaje esperado permanece como prioridad, por lo cual, en el curso de la situación el programa debe analizarse para saber cuáles de sus elementos pueden permanecer, modificarse o eliminarse y reorientar el proceso. Lo mencionado no quiere decir que la programación, corta o larga, no sea fundamental, lo es en el sentido de que se preocupa porque los alumnos en verdad desarrollen competencias, y de que la enseñanza no sea improvisada y se haga con sentido.

La evaluación de una estrategia puede determinar si ésta ha funcionado o no en cierto ambiente o contexto, y si se pueden incluir estrategias similares en una programación.

CAPITULO III ANTECEDENTES A LA INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA PRÓCERES DE LA REVOLUCIÓN

En la intervención realizada en la Escuela Primaria Próceres de la Revolución, se contaba con una programación que fue modificada casi en su totalidad a través de la estrategia. Esto puede explicarse en el sentido de que fue la primera participación en el contexto, por lo cual únicamente sobre la marcha, y a través de la evaluación formativa, fue posible complementar la información inicial que permitiera modificar y configurar nuevas orientaciones para el logro de los aprendizajes.

A través de los aprendizajes esperados se formulan los objetivos en términos de resultados, es decir, que al mismo tiempo que orientan lo el docente va a enseñar, indican también cómo y qué se va a evaluar en términos de lo que los alumnos pueden demostrar. El docente tiene cierta libertad para estimar con base a su contexto real qué es lo que puede hacer, es decir, qué actividades son necesarias y adecuadas, en función de aprendizajes esperados, competencias y contenidos.

Las planeaciones didácticas implican el planteamiento de un objetivo que responde a la pregunta ¿Para qué? La respuesta reside en que los alumnos puedan demostrar sus aprendizajes esperados en una situación. Existen diversos tipos de situación, cada una con sus particularidades, sin embargo de manera general implica un conjunto de informaciones que el alumno puede articular en un contexto para resolver una tarea, en ésta, los obstáculos son desafíos que permiten nuevos aprendizajes.

Con base en el ¿para qué? Se define el ¿Qué?, en otras palabras, los contenidos. En una planeación para el desarrollo de competencias no se diseña el aprendizaje priorizando al contenido, aunque éste sí resulta fundamental. Los contenidos se sugieren en el programa y el maestro los organiza de acuerdo a las características de la situación en la que se han de movilizar.

Una vez que se tienen claros los objetivos y los contenidos se puede trabajar en el ¿Cómo?, es decir los métodos y la secuencia de actividades, o sistema de ayudas, los cuales se visualizan de manera conjunta a los medios y recursos necesarios, es decir ¿con qué?

La figura 10 es una síntesis de las estrategias pensadas para ejecutarse durante cada sesión, se trata del planteamiento de una metodología base para el trabajo en clase. Cabe destacar que estas acciones están pensadas para realizarse de manera aislada y en conjunto, pueden combinarse de múltiples maneras en virtud de lo que un actuar estratégico implica, no se trata de una receta a repetir.

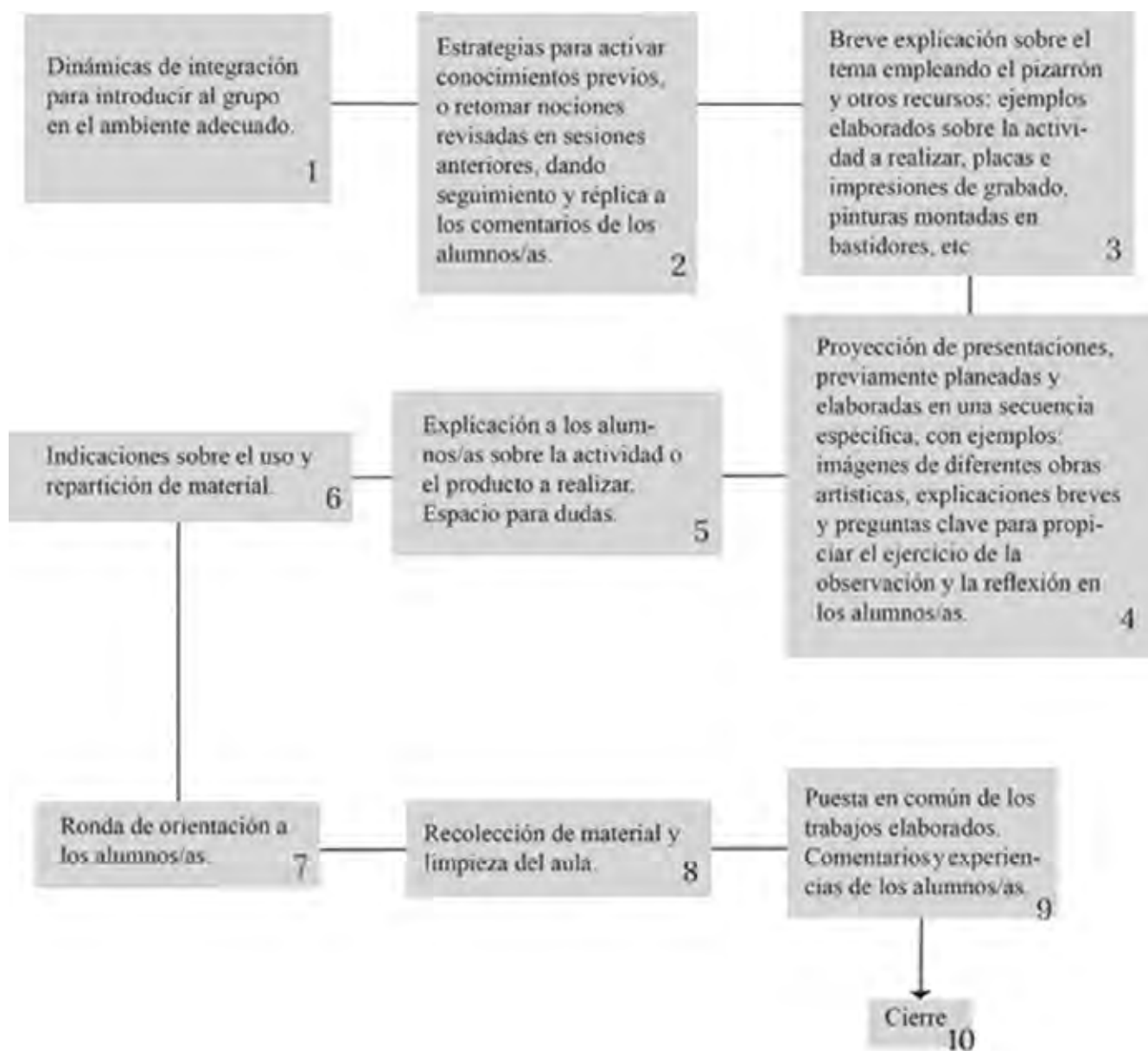


Figura 10 .Metodología general de las sesiones de artes visuales. Escuela Primaria Próceres de la Revolución

Planeación de las sesiones			
	Aprendizajes esperados		Contenido
Evaluación diagnóstica			
1	<i>Distingue los elementos plásticos de las artes visuales para representarlos en diversas producciones.</i>	Participe en la elaboración de normas de convivencia, priorizando el respeto hacia sí mismo y hacia los demás. Utilice el lenguaje oral, escrito, y visual para manifestar sus conocimientos previos, intereses, sentimientos, y puntos de vista con respecto a las artes visuales.	Características de las sesiones de artes visuales
2	<i>Distingue los elementos plásticos de las artes visuales para representarlos en diversas producciones</i>	Expresa su individualidad al elaborar a través del collage la portada de su cuaderno.	El cuaderno de artista. Collage
3	<i>Emplea las posibilidades expresivas de la línea y el punto en la creación de formas.</i>	Expresa oralmente sus ideas, conocimientos, dudas, actitudes, y sentimientos, con respecto a la imagen, el punto, la línea y la forma, con base en sus conocimientos previos. Distinga de manera básica las características de estos elementos básicos de la imagen en algunos ejemplos. Ponga en marcha sus saberes al crear composiciones con los elementos básicos de la imagen.	El punto, la línea y la forma.
Evaluación Formativa			
4	<i>Expresa el movimiento en producciones artísticas y de su entorno, a partir de elementos plásticos y</i>	Expresa oralmente sus ideas, conocimientos, dudas, actitudes y sentimientos con respecto a la danza. Distinga de manera básica al movimiento como	Figura fondo. Línea, movimiento y danza.

	<i>visuales.</i>	<p>elemento de una composición dancística y de las artes visuales a través de la observación de piezas artísticas y sus manifestaciones dentro de la cultura popular.</p> <p>Reconozca a la danza como un lenguaje artístico que posee formas, narra historias, transmite un sinnúmero de emociones, y refleja las tradiciones y valores de diversas culturas alrededor del mundo.</p> <p>Emplee sus habilidades para expresar corporalmente emociones y actitudes a través del movimiento.</p> <p>Emplee sus habilidades para el dibujo de contorno de siluetas en movimiento, distinguiendo la figura del fondo.</p>	
5	<i>Reconoce los colores en el círculo cromático y su presencia en la vida cotidiana.</i>	<p>Amplíe sus ideas y conocimientos sobre el color y sus mezclas elementales.</p> <p>Distinga de manera básica los colores, primarios y las combinaciones para obtener los secundarios.</p>	Los colores primarios y secundarios.
6	<i>Utiliza los planos visuales para crear la ilusión de profundidad y espacio en una imagen</i>	<p>Expresa oralmente sus ideas, conocimientos, dudas, actitudes y sentimientos con respecto al espacio en su entorno cotidiano.</p> <p>Observa diferentes obras artísticas y manifestaciones de la cultura popular para distinguir diferentes nociones del espacio, físico, interior, imaginario, emocional y comunitario.</p> <p>Emplee sus habilidades para el manejo de las</p>	Espacio y color.

		herramientas y técnicas correspondientes al collage en la representación de su espacio ideal.	
7	<i>Elabora dibujos utilizando planos y perspectivas.</i>	Adquiera o profundice en la noción de que la paciencia y la constancia en el trabajo son valores vitales en el ejercicio de las artes visuales.	El espacio
8	<i>Realiza diferentes tipos de obras tridimensionales.</i>	Trabaje en parejas de manera colaborativa para construir un cubo de origami modular empleando papel reciclado.	-El plano y el volumen Origami modular
9	<i>Realiza diferentes tipos de obras tridimensionales.</i>	Trabaje en parejas de manera colaborativa para construir un cubo de origami modular empleando papel reciclado.	-El plano y el volumen Origami modular
10	<i>Realiza diferentes tipos de obras tridimensionales.</i>	Amplíe sus conocimientos sobre el volumen y la tridimensionalidad, reflexionando sobre los objetos de la vida cotidiana y los que se representan en obras artísticas y de la cultura popular. Utilice diferentes cuerpos geométricos en la creación de un ensamblaje escultórico en parejas.	El volumen y los objetos tridimensionales.
11		Contemple la idea de que la animación puede considerarse una forma de arte, por medio de la cual es posible adquirir conocimientos sobre otras culturas, y lugares del mundo. Asimismo transmiten al espectador valores y mensajes positivos para la vida. Reconozca en la imagen en movimiento los aspectos básicos revisados en las sesiones de	-La imagen en movimiento, animación.

		artes visuales y puedan dar ejemplos sobre: punto, línea, forma, plano, colores primarios y secundarios.	
12		Trabaje individualmente en la construcción de un juguete óptico, Taumatropo, y obtenga una noción básica sobre el principio de permanencia de la retina en la que se basa dicho juguete óptico.	La imagen en movimiento, juguete óptico.
13	<i>Crear texturas visuales por medio de puntos y líneas utilizando la técnica del grabado.</i>	Identifique a la gráfica como arte, y conozca la existencia de algunas técnicas como el aguafuerte, aguatinta, xilografía y linografía. Tenga una experiencia con la gráfica al crear estampas con placas de unicel.	Gráfica
Evaluación sumativa			
14		Identifique al autorretrato como un ejercicio fundamental en las artes visuales, a través del cual el artista se representa a sí mismo. Contemple que el físico no es el único ámbito para representar a un ser humano, dado que poseemos múltiples dimensiones y características individuales que forman nuestra identidad.	Autorretrato
15		Continuación del proceso de creación de un autorretrato. Reconozca las diferencias entre retrato y autorretrato. Sea capaz de obtener información de la ficha técnica de la obra.	Autorretrato
16		Identifique al retrato como un ejercicio fundamental en las artes visuales, a través del	Retrato

		<p>cual el artista se representa a otra persona.</p> <p>Contemple que el físico no es el único ámbito para representar a un ser humano, dado que poseemos múltiples dimensiones y características individuales que forman la identidad.</p> <p>Ejercite sus habilidades en la mezcla de colores primarios empleando pintura acrílica.</p>	
17		<p>Continuación del proceso de creación de un retrato añadiendo el pastel de óleo como parte de una técnica mixta.</p> <p>Reconozca las diferencias entre retrato y autorretrato.</p> <p>Sea capaz de obtener información de la ficha técnica de la obra.</p>	Retrato
18		<p>Distinga de manera básica a la dimensión, la escala, y el espacio como elementos de una composición de las artes visuales.</p> <p>Elabora una composición de su autoría como propuesta para el autorretrato grupal.</p>	Autorretrato grupal
19		<p>Trabaje colaborativamente con sus compañeros y compañeras en la creación de una representación colectiva del grupo.</p>	Autorretrato Grupal
20		<p>Trabaje colaborativamente con sus compañeros y compañeras en la creación de una representación colectiva del grupo.</p>	Autorretrato Grupal
21		<p>Represente a un animal de su elección a través del proceso de elaboración de una máscara de papel maché empleando componentes de reciclaje.</p>	Elaboración de máscara de papel maché

22		<p>Repase en las etapas de un proceso necesario para la creación de una máscara.</p> <p>Ejercite sus habilidades y conocimientos en la mezcla de colores primarios empleando pintura acrílica y vinílica.</p>	<p>Pintura de máscara de papel maché.</p>
23		<p>Obtenga la noción del detalle y toques finales como parte del proceso que implica la elaboración de una máscara.</p> <p>Forme una idea de lo que sucede en una inauguración y exprese sus conocimientos, ideas y deseos en la organización de la inauguración de la exposición de los trabajos del grupo.</p>	<p>-Máscara de papel maché.</p> <p>-El ritual de la inauguración de la exposición de arte.</p>
24		<p>Viva y conozca el ritual de la inauguración, al preparar y asistir a la muestra de los trabajos del grupo, lo cual implica que se enorgullezca de sus logros y los comparta con sus amigos y familiares.</p>	<p>El ritual de la inauguración de la exposición de arte.</p>

Tabla 3. Plan de trabajo para las sesiones de artes visuales. Quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución 2014.

3.2.4 Evaluación

La evaluación es una práctica valorativa e investigadora que es parte fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo cual es un elemento curricular fundamental e inseparable de la práctica educativa. "La evaluación como parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser un apoyo pedagógico, tiene como función comprometer tanto al alumno como al docente en un proceso de autoanálisis y reflexión (Moran, 2012: 176)"

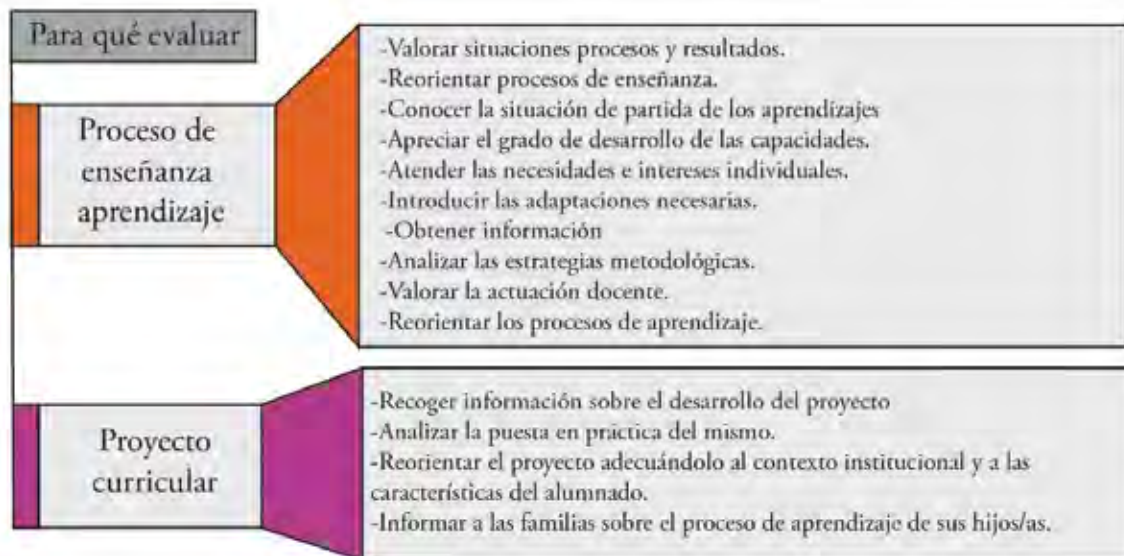


Figura 11 Propósitos de la evaluación de acuerdo a (Gallego, 2007:119)

En relación a la cita anterior en la que se expone que la evaluación es un apoyo pedagógico y a su vez una forma de autoanálisis, cabe mencionar que se puede dirigir a diferentes aspectos desde el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, la programación de

aula, el contexto y los materiales curriculares (figura 11). Los aspectos expuestos intervienen en toda evaluación de la práctica educativa en conjunto, aunque a su vez cada uno de ellos cuenta con factores específicos.

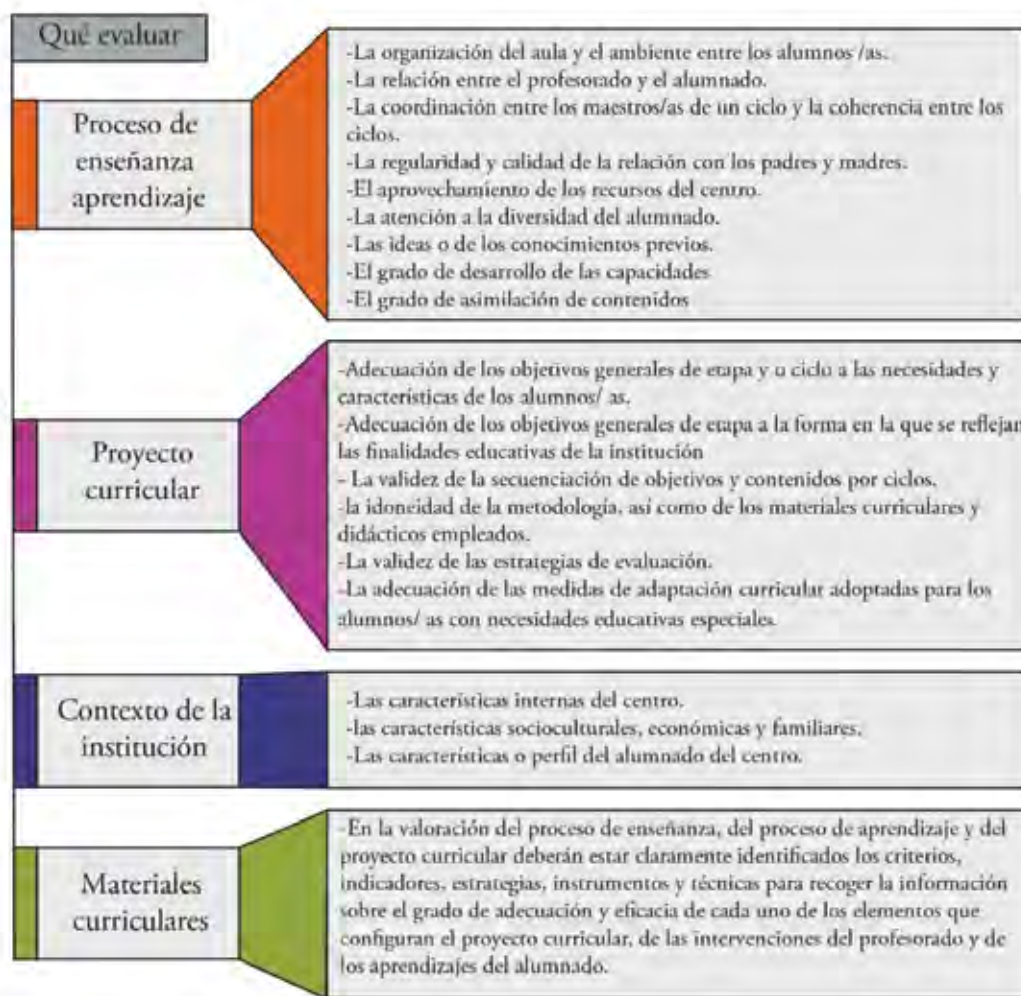


Figura 12 Qué se evalúa de acuerdo a (Gallego,2007:117)

Dado que nuestro sistema educativo se basa en el desarrollo de competencias, la evaluación tiene que estar orientada a observar cómo en una situación determinada se pone

en marcha el saber, el saber hacer y el saber ser, esto quiere decir que se evalúan las competencias conceptuales, las capacidades procedimentales, y las actitudes que constituyen los elementos básicos del proceso de aprendizaje, así como los recursos didácticos y los materiales (Moran, 2012: 178).

Además de que la intervención realizada no implicó en ningún momento destinar al alumno una calificación numérica, sus características y necesidades se apegaron a la evaluación cualitativa y a algunas de sus técnicas. A continuación se enlistan los propósitos generales de la evaluación cualitativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a Porfirio Morán Oviedo:

- Ayudar al crecimiento de los alumnos a través del apoyo y orientación que el docente debe proporcionar en el proceso de aprendizaje.*
- Valorar el rendimiento del alumno en torno a sus procesos y progresos con respecto a sí mismo y no en estricta relación con los aprendizajes planteados por el currículo.*
- Detectar las dificultades de aprendizaje y las fallas que existen en el modo de enseñar y en los procedimientos pedagógicos utilizados.*
- Corregir, modificar, o confirmar el mismo currículum y los procedimientos y estrategias pedagógicas utilizadas.*

Ahora bien, la evaluación como proceso implica momentos o etapas destinadas a obtener diferentes clases de información, por ejemplo la evaluación diagnóstica, formativa y

sumativa que se detallan en la figura 13. A continuación se describirá cada momento de la evaluación durante la intervención educativa.

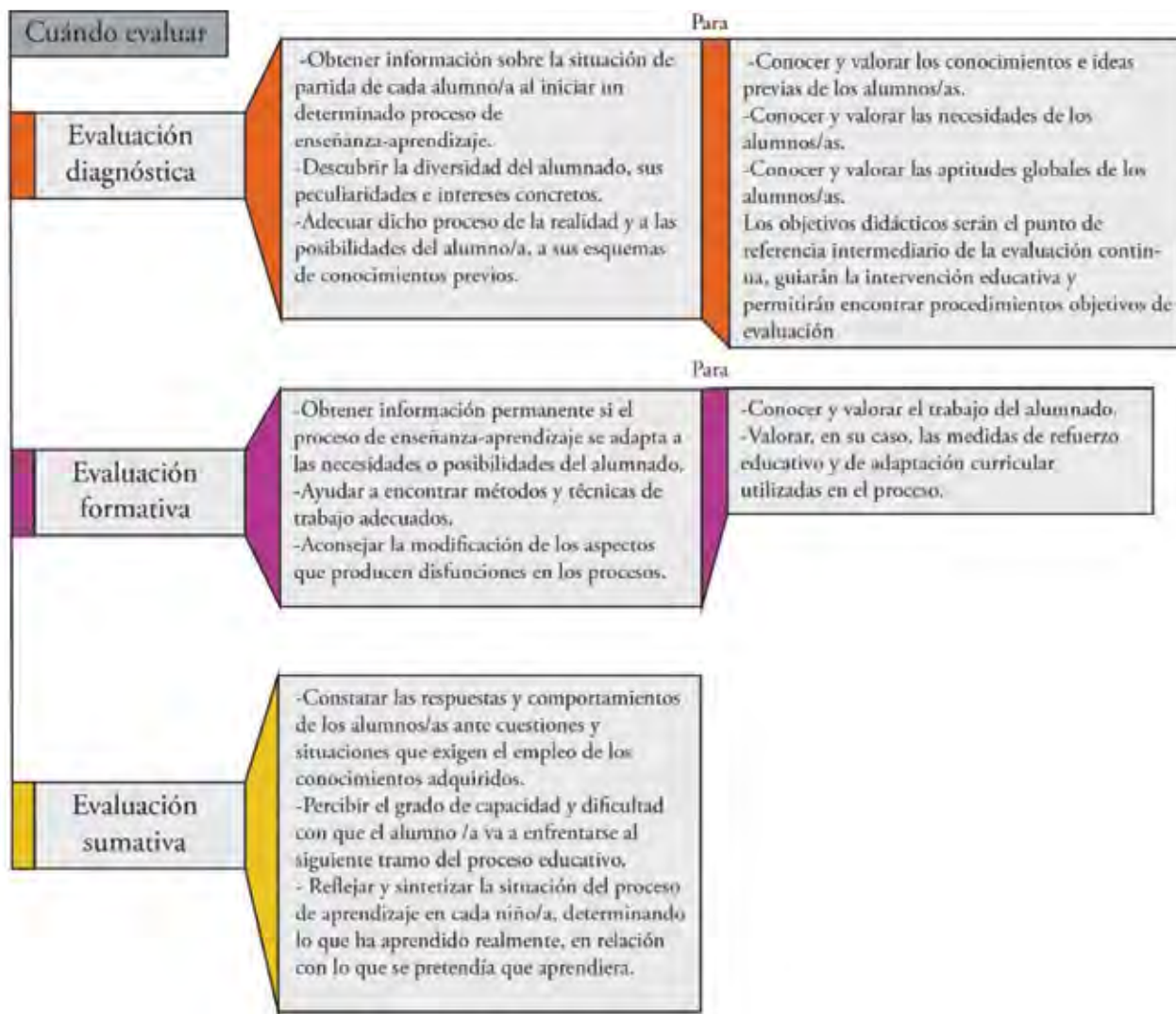


Figura 13 Momentos de la evaluación de acuerdo a (Gallego, 2007:119)

3.2.4.1 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica tiene el propósito de recopilar información inicial sobre el estado del grupo y sus necesidades. Para este caso se planteó llevarla a cabo durante las tres

primeras sesiones de trabajo, tomando en cuenta los ámbitos cognitivo, afectivo, y psicomotriz. El ámbito cognitivo implicará las maneras de resolución del alumno en las situaciones iniciales, si lo hace con sus propios recursos, si necesita ayuda. La información recabada tiene también el propósito de ayudar con las decisiones pertinentes para continuar con la secuencia. La dimensión afectiva señala las actitudes alrededor del alumno ante nuevas situaciones, tomando en cuenta la manera en la que expresa sus ideas, sentimientos, dudas, conocimientos y su manera de relacionarse con los demás. Asimismo, se evaluará la empatía del grupo con el espacio, lo cual se proyecta en actitudes positivas hacia la limpieza y el orden del espacio de trabajo. El ámbito psicomotriz por su parte, corresponde a las habilidades que los alumnos tienen a la mano, asimismo si éstas son adecuadas y les facilitan expresar sus ideas, sentimientos, así como solucionar problemas. Por ejemplo, la manera en la que agarran las herramientas de dibujo, tijeras, la manera en que pintan con los crayones.

Una síntesis de las observaciones se registrará en esta escala de valoración descriptiva, la cual cuenta con indicadores que resumen las cualidades de los ámbitos descritos en el párrafo anterior:

Escala de valoración descriptiva Evaluación Diagnóstica				
Nombre del alumno (a)				
Fecha:		Ciclo escolar:		
Indicadores	Lo logra	En proceso	Necesita apoyo	Observaciones
Trabaja y participa en la construcción de un ambiente de respeto y colaboración para propiciar el aprendizaje.				

Participa activamente en las actividades que se le plantean.				
Sus habilidades en el uso de instrumentos y materiales le permiten expresarse.				
Expresa verbalmente sus ideas, dudas y sentimientos.				
Formula hipótesis ante los materiales que desconoce, experimenta para comprobarlas.				
Ubica espacialmente el motivo principal en relación a la superficie.				

Tabla 4. Escala de valoración descriptiva. Evaluación diagnóstica

3.2.4.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa se realiza durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje y posee la función referencial de mostrar avances, dificultades, errores, señales de estancamiento y ritmos, para hacer los reajustes necesarios a las estrategias de enseñanza. La evaluación que se retoma para esta intervención se interesa tanto en el proceso como en los productos. Recopilar información de los diversos ámbitos del saber, saber hacer y saber ser, requiere de una observación continua de los alumnos. Es por esta razón que los instrumentos a los que recurre son principalmente la observación orientada por diferentes aspectos, los productos realizados y una escala de valoración descriptiva. La última valora mediante un conjunto de expresiones verbales el grado de logro de un indicador determinado.

Escala de valoración descriptiva	
Evaluación Formativa	
Nombre del alumno (a)	
Fecha:	Ciclo escolar:

Indicadores	Lo logra	En proceso	Necesita apoyo	Observaciones
Observación de imágenes				
Emite juicios sobre su experiencia con la imagen.				
Se muestra respetuoso ante los contenidos y las ideas de los otros.				
Muestra interés al observar imágenes de obras de arte, reflexiona, analiza y los compara con su realidad.				
Proceso de producción				
Trabaja y participa en la construcción de un ambiente de respeto y convivencia para propiciar el aprendizaje.				
Transforma y crea a partir de los materiales presentados.				
Sus habilidades en el uso de instrumentos y materiales le ayudan a elaborar sus productos.				
Puede ubicarse en el espacio del soporte considerando las posiciones superior, inferior derecha, izquierda.				
Observa un problema, toma decisiones y aplica métodos de solución para resolverlo				
Emite juicios constructivos sobre el trabajo propio y el de los demás.				
Productos				
Emplea y ocupa el espacio del soporte.				
Hace uso del color para expresar sus ideas y sentimientos.				
Sus producciones representan sus ideas, reflexiones, y sentimientos.				

Tabla 5 Escala de valoración descriptiva. Evaluación Formativa

Cabe mencionar que esta evaluación toma en cuenta los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotriz dentro de la observación detallada del curso de las actividades, por ejemplo en la manera de proceder de los alumnos ante una situación, en sus expresiones, impresiones, y comentarios. Asimismo, se tomarán en cuenta los productos correspondientes a esta etapa de la secuencia: las siluetas, las ruedas de color, el collage, el cubo sonobe y su respectivo dibujo, el ensamblaje, el taumatrópo, y la estampa. El ámbito cognitivo toma en cuenta como los alumnos, ahora con más información, abordan el trabajo con los elementos básicos punto, línea, forma y color en sus producciones. Asimismo, se consideran las ideas y conocimientos que los alumnos construyen alrededor de los mismos en su dimensión cultural y vivencial.

El ámbito afectivo se enfoca en las actitudes de los alumnos en torno al respeto de las ideas y sentimientos de los demás, al abordar los elementos básicos de las artes visuales. Asimismo, se puntualiza en las participaciones de los alumnos, es decir en aquello que quieren expresar sobre sí mismos a través de sus producciones. Se evaluará la empatía del grupo con el espacio, lo cual se proyecta en actitudes positivas hacia la limpieza y el orden del espacio de trabajo.

El ámbito psicomotriz corresponde a las habilidades y herramientas a las que los alumnos acuden para solucionar, asimismo si sus habilidades en este sentido les facilitan la expresión. Por ejemplo, la manera en la que agarran las herramientas de dibujo, la manera en que utilizan las pinturas.

La siguiente tabla conjunta los aspectos que orientarán la observación de los participantes del grupo durante las sesiones de artes visuales:

<p>Durante la observación de imágenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Está dispuesto a observar imágenes El alumno observa y reacciona ante las imágenes con interés, rechazo, o indiferencia. - Aspectos que son de su interés en las imágenes que observa. -Le es posible, o no, emitir juicios sobre su propia experiencia con la imagen -Puede hacer y emitir valoraciones sobre lo que observa -Tiene dudas y comentarios
<p>Durante la realización de algún producto</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Puede construir una idea previa -Elabora bocetos -Por dónde comienza. -En qué aspectos y momentos solicita ayuda -Solicita ayuda para dibujar alguna cosa -En qué punto decide concluir el trabajo -Cómo se muestra ante sus acciones y decisiones -Cómo se siente y se manifiesta sobre sus resultados
<p>Durante la</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cómo se siente ante la idea de compartir su trabajo

muestra de trabajos	<ul style="list-style-type: none"> -Está dispuesto a observar los trabajos de los demás -Qué aspectos le interesan en el trabajo de los demás -Le es posible, o no, emitir juicios de autoevaluación sobre su propia experiencia -Puede hacer, o no, valoraciones constructivas sobre otras producciones - Tiene dudas y comentarios
----------------------------	---

Tabla 6.Orientación para la observación.

3.2.4.3 Evaluación sumativa

Una evaluación sumativa se enfoca generalmente en una situación o proyecto final en el que los alumnos ponen en marcha lo que han aprendido durante su proceso, es decir, cuando pueden aplicar lo que saben en una situación diferente, lo cual también brinda información para la continuación de nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje.

La intervención propone como situaciones de evaluación sumativa el desarrollo de retratos y autorretratos en diferentes soportes y escalas. Asimismo el montaje, a manera de exposición en el aula, de algunos de los trabajos realizados durante la intervención.

Escala de valoración descriptiva Evaluación Sumativa				
Nombre del alumno (a)				
Fecha:		Ciclo escolar:		
Indicadores	Lo logra	En proceso	Necesita apoyo	Observaciones
Observación de imágenes				
Emite juicios sobre su experiencia con la imagen.				
Se muestra respetuoso ante				

los contenidos y las ideas de los otros.				
Muestra interés al observar imágenes de obras de arte, reflexiona, analiza y los compara con su realidad.				
Conoce y reconoce algunas obras de arte y/o artistas de diferentes épocas.				
Proceso de producción				
Observa un problema, toma decisiones y aplica métodos de solución para resolverlo				
Planea a futuro indicando técnicas y materiales de acuerdo al tema.				
Mobiliza los saberes que ha construido en torno al color y a los elementos básicos del lenguaje plástico y gráfico.				
Trabaja de manera colectiva				
Emite juicios constructivos sobre el trabajo propio y el de los demás.				
Productos				
Emplea y ocupa el espacio del soporte.				
Hace uso del color como herramienta expresiva				
Sus producciones representan sus ideas y reflexiones.				
Mobiliza en composiciones más complejas los saberes que han adquirido en torno al color y a los elementos básicos del lenguaje plástico y gráfico.				

Tabla 7. Escala de valoración descriptiva. Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa también contempla un ejercicio colectivo de autoevaluación. Ésta se da desde el propio alumno en medida de su proceso de aprendizaje como un acto permanente de construcción y revisión de su conocimiento personal y desarrollo. Además de ayudar a los alumnos a ser autocríticos, tiene como objetivos construir un medio para el que conozcan y valoren su progreso en el aprendizaje, y por otro lado a responsabilizarse de sus actividades.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES.
EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN,
CICLO ESCOLAR 2013-2014**

4.1 Descripción de las actividades realizadas con el quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución.

En el momento de realizar la intervención cuyo plan se propuso en el Capítulo III Antecedentes a la intervención en la Escuela Primaria Próceres de la revolución, un nuevo ciclo escolar 2013-2014 había comenzado, por lo cual la propuesta se aplicó a la nueva generación cursando el quinto grado

El curso fue conformado por 24 sesiones de una hora y media semanal. Dicho espacio fue establecido todos los lunes de 17:00 a 18:30 horas, sin embargo los días feriados y otros contratiempos ocasionaron que la sesión se repusiera en otro día de la semana. Un ejemplo de lo que se menciona radica en el comienzo y final de las sesiones: el martes 28 de noviembre y culminaron el viernes 11 de julio respectivamente.

Por lo tanto, a lo largo del ciclo, se trabajó semanalmente para construir nociones básicas de la plástica, la gráfica, y la escultura, a través de actividades basadas en estrategias de apreciación, expresión y contextualización.

El trabajo con el grupo fue organizado y predominaron las actividades en conjunto, el respeto y el afecto hacia los compañeros y compañeras. Este clima favoreció las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, así como la solución de retos y dificultades.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

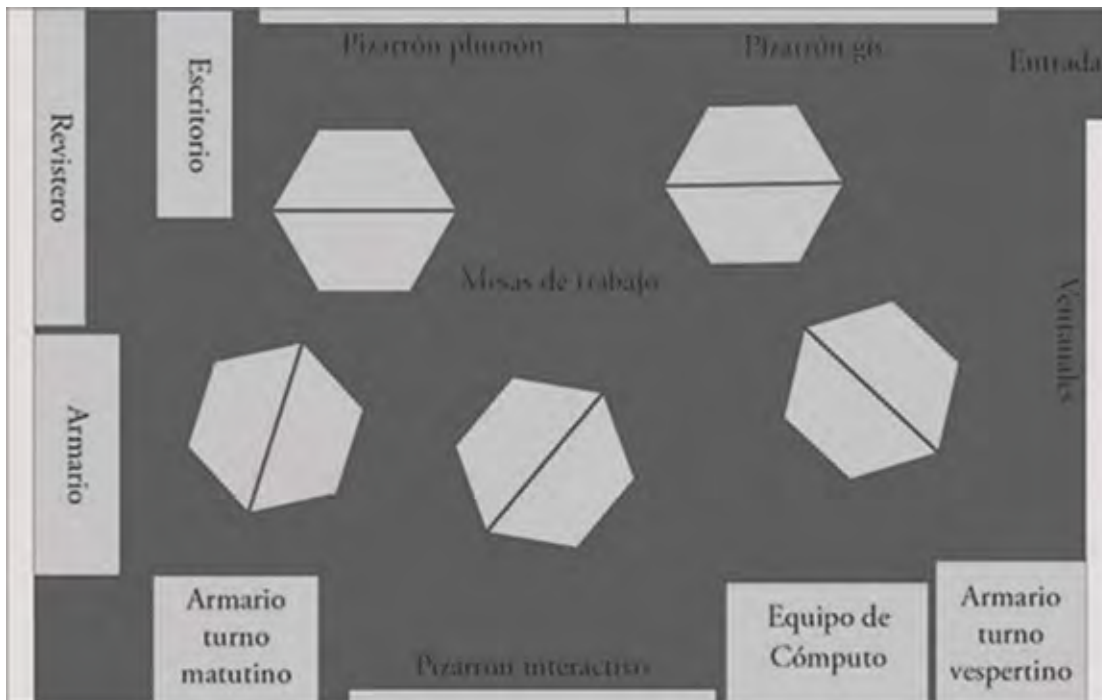


Figura 1. Mapa del aula de quinto grado. Escuela Primaria Próceres de la Revolución.

Para las actividades finales, fue fundamental la cooperación y el interés de los familiares, padres, madres, abuelas, tías o tutores, de los alumnos y alumnas, que estuvieron presentes pese a sus compromisos laborales para la manutención de la familia.

4.1.1 Resumen de las sesiones de apertura

Sesión 1. Características de las sesiones de artes visuales.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Juego de la telaraña
- Establecimiento grupal de normas de convivencia para las sesiones de artes visuales.
- Presentación a los estudiantes del Cuaderno de trabajo de artista.
- Planteamiento de las preguntas para responder y dibujar en el cuaderno de trabajo:
¿Para ti qué son las artes visuales?, ¿Qué esperas, o te gustaría aprender en las sesiones de artes visuales?

Aspectos a destacar:

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

El primer contacto con este grupo se dio en el mes de octubre del 2014. El quinto grado del turno vespertino de la Escuela Primaria Próceres de la Revolución estaba conformado por un total de 15 alumnos, entre los diez y los 11 años, tres mujeres y doce varones junto a la maestra titular Nancy Paulino Luna.

Las edades de los miembros del grupo indican que ingresan a la pubertad, y experimentan cambios físicos y emocionales significativos.

Al inicio el grupo no tenía conocimientos sobre las artes visuales en general, en previas ocasiones la maestra titular me había comentado que las actividades relacionadas a la Educación Artística las cubría mediante mandalas y teselaciones que guardaba en un portafolio de evidencias.

La primera actividad llevada a cabo en el taller es un buen ejemplo del ambiente del grupo. Correspondió a la dinámica de presentación la Telaraña. Ésta consiste en utilizar una madeja de estambre que se va lanzando, o pasando aleatoriamente entre los participantes de manera que al final resulta una telaraña. El grupo debe organizarse y concentrarse para desenredar la telaraña en un orden inverso al de su realización. La dinámica tuvo el propósito de conocer al grupo y a sus miembros, de manera que al tener el estambre, cada uno dijo su nombre y algunos de sus gustos. Cada uno de los alumnos/ as, junto con la maestra Nancy, se mostraron interesados y concentrados en la dinámica, así como en escuchar y seguir las instrucciones.

Todos los participantes se presentaron y expusieron sus gustos respetuosamente, y al final mostraron satisfacción por haber desenredado la telaraña sin contratiempos. La dinámica fue un comienzo adecuado para las sesiones de artes visuales, además, porque fue

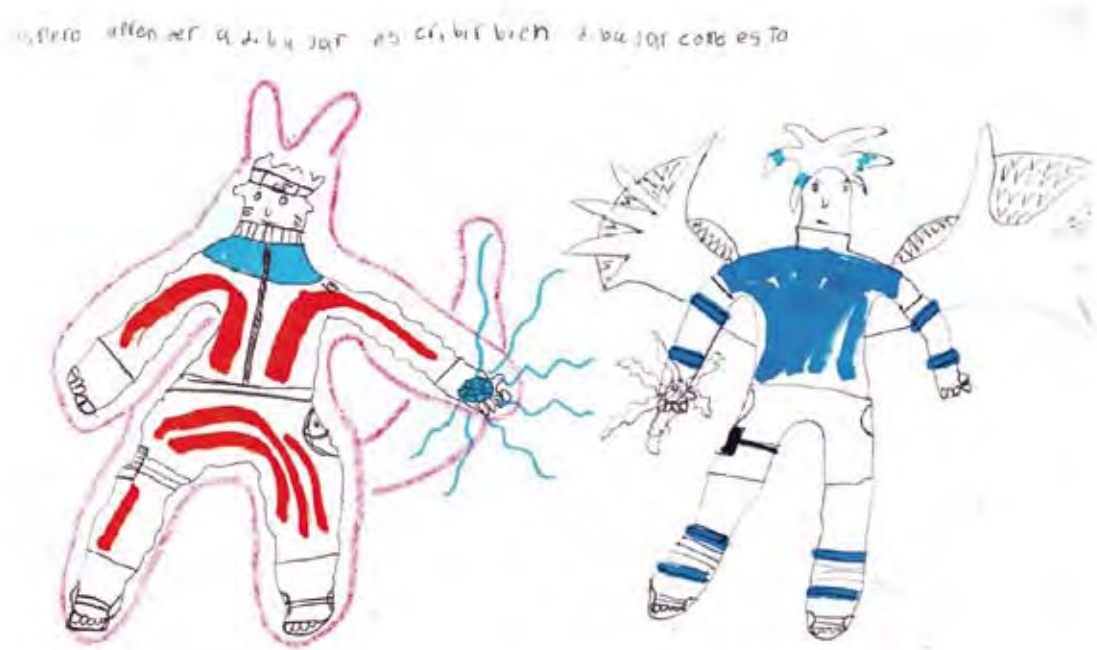
un preámbulo al establecimiento de normas de convivencia, en la que los alumnos plantearon sus puntos de vista y prioridades hacia formar un ambiente de trabajo basado en el respeto propio, el respeto a los demás, el respeto a los trabajos y el respeto hacia el material. Esta actividad permitió igualmente conocer al grupo en cuanto al grado de conciencia o conocimiento sobre conceptos clave en la sana convivencia, por ejemplo, al emplear palabras como respeto, algunos alumnos agregaron situaciones específicas a tomar en cuenta, por ejemplo: “no nos podemos burlar si a alguien más su dibujo le sale mal”, “no hay que usar apodosos”.

Durante la misma sesión se realizó una actividad diagnóstica para conocer el estado de los conocimientos de los alumnos sobre las artes visuales, a través de solicitarles que dibujaran y escribieran lo que esperaban aprender durante las sesiones. La actividad funcionó para observar el dibujo de los alumnos, que en la mayoría realizó esbozos pequeños y aislados a un espacio concreto del soporte. Además de no emplear el espacio y ubicarse en el mismo, realizaron trazos marcados con lápiz, el uso del color fue limitado y tenue.

Aunque cada alumno elaboró dibujos con características diferentes, la mayoría expresó ideas similares a las que se aprecian en la siguiente imagen: “Espero aprender a dibujar escribir bien dibujar como esto”

Por otro lado uno de los alumnos representó en un dibujo ideas más elaboradas al respecto:

”Pienso aprender a hacer arte
Pienso aprender a explotar mi creatividad
Pienso aprender a llenar de color el mundo
Pienso aprender a expresar lo que siento
Dibujando coloreando aprendiendo a hacer arte”



Dibujo extraído del cuaderno de trabajo de alumno del quinto grado.

- Para aprender a dibujar es-
- Para aprender a hablar en español
- Para aprender a leer de color el mundo
- Para aprender a expresar lo que siento
- Para aprender a escribir como es to



Dibujo extraído del cuaderno de trabajo de alumno de quinto grado

Estas dos imágenes manifiestan que la mayoría de los alumnos asocia al arte a un ámbito productivo, el del dibujo, por ejemplo. No obstante el segundo caso liga el aprendizaje de las artes visuales a su ámbito expresivo cuando habla de creatividad, de aportar al mundo, y de comunicar sus sentimientos e ideas a los demás.

Sesión 2 El cuaderno de artista. Collage

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Explicación al grupo sobre las características del cuaderno de trabajo, así como las reglas del juego: no arrancar hojas por ningún motivo y tratarlo con mucho cuidado.
- Proyección de ejemplos de cuadernos de artista.
- Instrucciones para el trabajo con collage partiendo de la siguiente premisa: decorar el cuaderno de forma única, para qué cuando los demás lo vean sepan a quién pertenece.
- Repartición de materiales.
- Orientación del proceso de los alumnos.
- Recolección de materiales y limpieza del aula.
- Puesta en común de las portadas. Cada alumno/ a presentó su creación y los demás brindaron retroalimentación.

Aspectos a destacar

La mayoría de los alumnos elaboró portadas con márgenes que enmarcaban sus nombres elaborados con letras de diferentes colores, dejando un orden específico y espacios en blanco para colocar recortes de objetos de su agrado. Las dos imágenes que se presentan a continuación representan el ejemplo de un alumno y una alumna que, mezclaron las imágenes con expresiones propias. En la primera imagen se puede notar a través de la textura y el color que emplea la alumna para integrar los elementos de su portada, mientras que en la segunda se nota el dibujo, la línea y la preferencia de emplear letras como objeto en el conjunto.



Portada elaborada por alumna del quinto grado.



Portada elaborada por alumno del quinto grado.

Sesión 3 El punto, la línea y la forma

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

-Recuperación de saberes previos de los alumnos acerca de los elementos básicos mediante la solicitud de visualizar ejemplos en su vida cotidiana.

- Explicación sobre cada uno de los elementos básicos dando seguimiento a los ejemplos brindados por los alumnos.

-Proyección de ejemplos³:

- *Tarde de Domingo de la Isla de la Grande Jatte*, 1884- 1886, Georges Seurat.
- *Sin título* 1978, Keith Haring
- *Corriente*, 1964, Bridget Riley
- Chal bordado a mano por artesana de la sierra de Puebla.

-Instrucciones sobre la actividad.

-Los alumnos dividieron una hoja del cuaderno de trabajo en cuatro secciones iguales, de manera horizontal o vertical.

En la primera ventana utilizaron confeti para hacer una línea recta, curva, diagonal u ondulada. En la segunda ventana hicieron una forma con puntos utilizando crayolas y lápiz. En la tercera ventana dibujaron con crayola líneas, de diferentes gruesos, rectas y curvas. En la cuarta ventana crearon un dibujo libre con líneas y puntos.

-Recolección de material y limpieza del aula.

Aspectos a destacar:

La presentación de diapositivas se empleó por segunda vez con los alumnos, con el propósito de que pudieran observar en una escala adecuada una secuencia de imágenes apoyada por un guion de preguntas. Esta secuencia trató de considerar los saberes o experiencias que tuvieran los alumnos para ir avanzando y relacionando con los temas nuevos.

Esta sesión brindó información necesaria para la evaluación diagnóstica de los alumnos, considerando sus posibilidades individuales, pero más las del conjunto para poder pensar en nuevas estrategias. La observación de imágenes fue afortunada en el sentido del

³ La secuencia de diapositivas que fueron proyectadas a los alumnos puede consultarse en el anexo de este trabajo.

interés y participación de los alumnos, lo cual fue un indicador de que era posible continuar con la estrategia de proyección de imágenes.

El trazo de puntos y líneas con plumín y confeti, funcionó para observar habilidades en torno a la motricidad fina, y si es que los alumnos podían elaborar composiciones sencillas con los elementos básicos punto y línea. Éstos resultaron complicados en todos los casos, tanto en seguir la intención y dirección de la línea, como en emplear el espacio disponible. Mayores dificultades para elaborar líneas con confeti, lo cual puede indicar que resultaba necesario reforzar la motricidad fina.

4.1.1.1 Evaluación diagnóstica

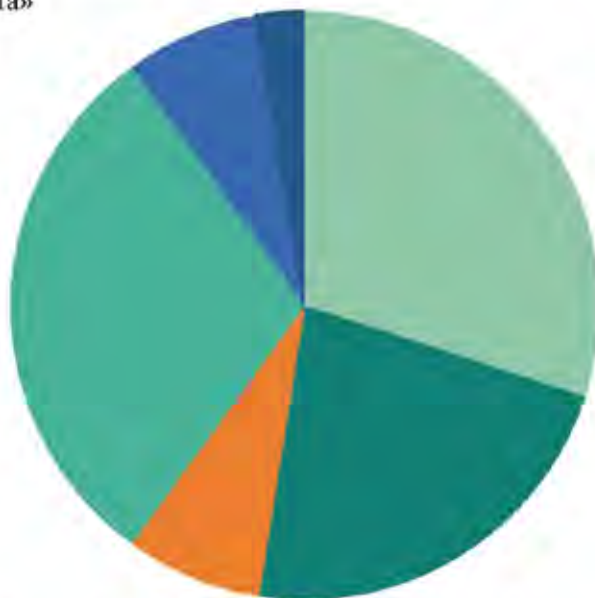
Las experiencias generadas con los alumnos durante las sesiones de apertura ayudó a generar ideas para un posible diagnóstico en el que a grandes rasgos se identifican las siguientes áreas de oportunidad, para reforzar y trabajar:

- Los alumnos aun no construyen una idea sobre lo que son las artes visuales
- Los alumnos tienen ideas específicas, retomadas de su entorno, sobre el tipo de dibujo que es aceptable
- Los alumnos abordan su trabajo como lo hacen en otras asignaturas, es decir, pensando en nombre, fecha, margen.
- Los alumnos tienen algunas dificultades de motricidad fina: trazos, escritura, presión de lápiz y materiales pequeños, recorte.

La siguiente gráfica es una síntesis de los indicadores presentados en la escala de evaluación formativa propuesta en el subapartado 3.2.5.1 Evaluación diagnóstica del Capítulo III del presente trabajo. La gráfica muestra el nivel de logro de dichos indicadores, donde se reafirma que es necesario continuar con actividades correspondientes a la expresión para mejorar en la habilidad en el uso de herramientas y materiales, asimismo la gráfica manifiesta que es pertinente continuar con la proyección de imágenes para ir construyendo una idea más completa sobre lo que son las artes visuales. Un indicador que no se logra, es la ubicación en el espacio del soporte y su empleo adecuado, por lo cual resulta necesario investigar a qué se debe y motivar a los alumnos a ocupar el espacio en blanco.

Evaluación diagnóstica

Indicador:
«Lo logra»



- Trabaja y participa en la construcción de un ambiente de respeto y colaboración para propiciar el aprendizaje.
- Participa activamente en las actividades que se le plantean.
- Sus habilidades en el uso de instrumentos y materiales le permiten expresarse.
- Expresa verbalmente sus ideas, dudas y sentimientos.
- Emplea el color y la textura en sus producciones.
- Ubica espacialmente el motivo principal en relación a la superficie y ocupa todo el espacio que se le indica.
- Sabe que son las artes plásticas.

Gráfica 1. Evaluación Diagnóstica. Indicador *Lo logra*.

4.1.2 Resumen de las sesiones de desarrollo

Sesión 4 *Figura fondo. Línea, movimiento y danza.*

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Recuperación de saberes previos con respecto a los elementos punto, línea y forma.
- Refuerzo de la idea de línea como punto en movimiento, y tipos de forma.
- Explicación la figura (forma delimitada por contorno) y fondo.
- Proyección de ejemplos:
 - *La danza*, 1910, Henri Matisse
 - *Montreux*, 1983, Keith Haring
 - *La Troupe de Mademoiselle Eglantine*, 1896, Henri de Toulouse-Lautrec.
 - *The dance*, 1988, Paula Rego
 - *El Jarabe*, 1913 Saturnino Herrán,
 - *Bailarina en verde*, 1877- 1879 Edgar Degas
- Proyección de un video previamente elaborado con fragmentos de danza como: mambo, tango, ballet clásico y contemporáneo, break dance, huasteco tamaulipeco, soul y tap.
- Indicaciones para el ejercicio en tríos: traza de siluetas en movimiento, para aprovechar

las nociones de figura y fondo.

-El grupo se dividió en tríos. Cada miembro del equipo actuó como un bailarín de su género preferido proponiendo una postura congelada sobre el papel Kraft colocado en el suelo, mientras que el resto de los integrantes trazó su silueta con gis. Cuando se trazaron todas, los equipos procedieron a rellenar el fondo que circundaba a las siluetas.

Al concluir se realizó una visita grupal a los trabajos creados, cada equipo compartió su experiencia, forma de proceder y se emitieron comentarios, algunas alumnas tomaron fotografías.

Aspectos a destacar

Como había sucedido en sesiones anteriores la proyección de imágenes fue positiva por el interés y participación de los alumnos que en este caso repararon en distintas soluciones plásticas para representar el movimiento y la danza. Cabe destacar que el movimiento y los géneros dancísticos son aprendizajes esperados en los lenguajes artes visuales y danza, para la educación artística en el quinto grado, por lo cual esta sesión cuenta con estrategias aptas que pueden ser empleadas por docentes frente a grupo. La proyección del video posibilitó que los alumnos conocieran o identificaran algunos géneros dancísticos, hasta la danza contemporánea con fragmentos de recreaciones de coreografías creadas por la bailarina alemana Pina Bausch.

En el ejercicio para reforzar la noción de figura fondo, correspondiente al primer grado de primaria, cada equipo logró cumplir con su objetivo, no obstante, las posturas corporales generaron figuras abstractas sobre el papel, aspecto que produjo un conflicto en los alumnos, que asocian a este tipo de formas a un error de ejecución. Es decir, los niños tienen ideas específicas sobre el aspecto y representación de los objetos, lo cual es un aspecto más a trabajar durante el proceso.

Sesión 5 Los colores primarios, secundarios y terciarios.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Exploración de conocimientos previos sobre el color a través de preguntas a los alumnos.
- Explicación acerca de la naturaleza lumínica del color y el espectro visible para el ojo humano.
- Explicación acerca de los colores primarios y secundarios y el orden del círculo cromático.
- Indicaciones para la elaboración de una rueda de color en parejas utilizando pintura acrílica en el cuaderno de trabajo.
- Repartición de material.
- Orientación a los alumnos quienes trazaron una estrella y siguieron instrucciones específicas obteniendo a través de las mezclas correspondientes los colores misteriosos asignados a cada una de las aristas de la forma. Una vez obtenidos los colores los alumnos asignaron un nombre a cada color con base en su experiencia.
- Recolección de material y limpieza del salón.

Aspectos a destacar

Esta sesión resulto insuficiente para tratar el tema del color, fueron necesarios otros recursos y tiempo para poder explicar más a fondo la naturaleza lumínica del color, y por qué los colores se clasifican en sistemas diferentes.

La realización del ejercicio indicó que probablemente los alumnos no están acostumbrados a trabajar con pintura acrílica y que es necesario trabajar en ello. Las mezclas se dificultaron, ya que al no conocer un material es difícil calcular sus proporciones aunque estén indicadas. Los ejemplos que se muestran a continuación fueron en los que lograron más limpieza en sus mezclas.

No obstante, las imágenes manifiestan que fue una tarea difícil para los alumnos, quienes en su mayoría encontraron difícil también la lógica de las mezclas y el nombre de los colores.

En esta sesión fue evidente que resultaba necesario trabajar el color con más tiempo y detenimiento.

Sesión 6 y 7 Espacio y color.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

-Recuperación de las nociones adquiridas sobre colores primarios y secundarios a través de un recuento con los alumnos.

-Exploración de los conocimientos e ideas de los alumnos sobre el espacio.

-Proyección de ejemplos ilustrando diferentes tipos de espacio:

- *La ventana*, 1905, Henri Matisse
- *Tránsito en espiral*, 1962, Remedios Varo
- *El mundo de Christina*, 1948, Andrew Wyeth.
- *Relatividad*, 1953, M. C. Escher
- *Auditorio Nacional*, 1953, Teodoro González de León y Abraham Zabludovsky
- *Espacio Escultórico*, 1976- 1980, Helen Escobedo, Manuel Felguérez, Matías Goeritz, Hersúa, Sebastián, y Federico Silva.

-Explicación de la actividad de collage para representar el espacio ideal, empleando el papel de revistas recicladas únicamente como planos de color.

-Repartición de material.

-Los alumnos recortaron pequeños trozos de papel de color según sus planes para el collage, y los guardaron en una bolsa hermética pequeña. Posteriormente comenzaron a llenar el espacio de una hoja del cuaderno de trabajo, sin embargo no concluyeron la actividad en una sesión.

-Recolección de materiales y limpieza del aula.

-Evaluación conjunta de trabajos a través de un juego de votación con monedas

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

elaboradas con tetrapack reciclado.

Aspectos a destacar

Los alumnos expresaron las sensaciones que cada tipo de espacio les provocaba, y el que más llamó su atención fue *Relatividad* de M. C. Escher. La tarea del collage fue complicada, por motivos similares a los del confeti y la motricidad fina. Resultó difícil convencer a los alumnos para utilizar el papel de las revistas solo por sus colores y texturas, ya que ellos tienen un mayor interés por los objetos. La tarea se realizó en dos sesiones, aquí se muestra el ejercicio que recibió más monedas en la evaluación conjunta.



Ejercicio de collage elaborado por alumna del quinto grado.

Sesión 8 y 9 El plano y el volumen. Origami modular

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Recuperación de saberes con respecto al punto, la línea y la forma.
- Introducción al plano y al volumen relacionando los elementos recuperados por los alumnos.
- Explicación sobre cómo seguir las instrucciones, elaboradas previamente, para armar en parejas un cubo de papel reciclado y coloreado, empleando el módulo sonobe, del origami modular.
- Repartición de materiales.
- Orientación a las parejas sobre el proceso.
- Recolección de material y limpieza del aula.
- Los alumnos se dedicaron a finalizar sus módulos y ensamblar sus cubos.
- Los alumnos elaboraron un dibujo de sus cubos, explicando las relaciones de la luz y la sombra en el volumen.

Aspectos a destacar

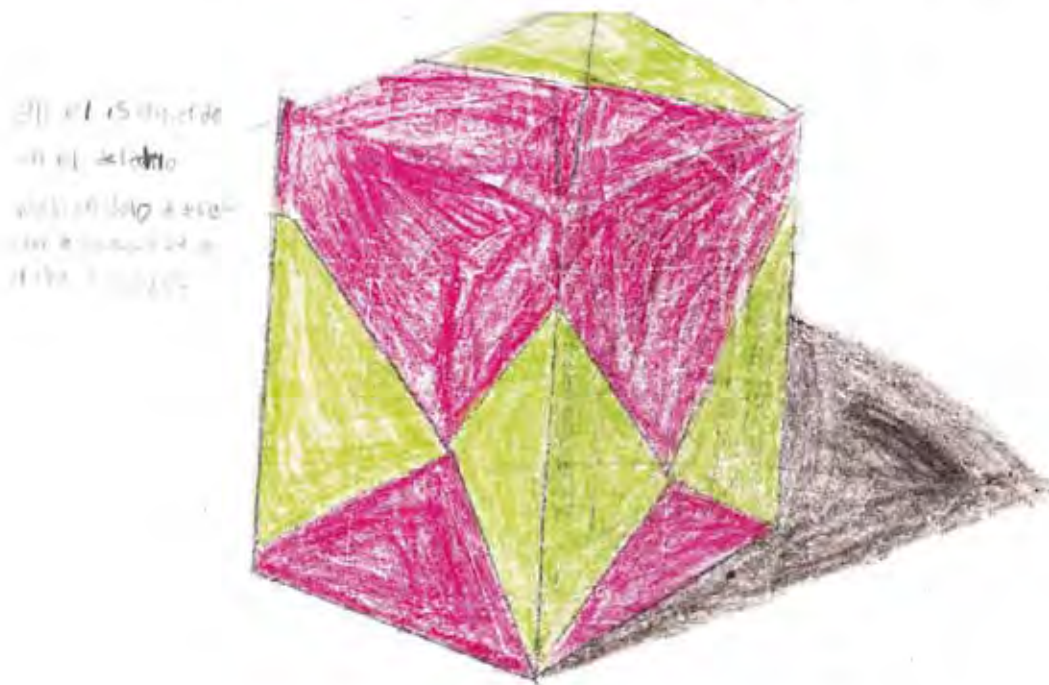
Para esta actividad se diseñaron hojas de instrucciones con los pasos a seguir para crear los módulos y para ensamblar el cubo. Para todos los alumnos, menos uno que tenía experiencia con el origami, fue una tarea muy complicada. Se indicó leer las instrucciones antes de empezar para comprender mejor el proceso, no obstante, los niños tuvieron la inquietud de adelantarse y problemas al seguir el paso a paso.

El dibujo de los cubos y las respuestas que los alumnos dan a la observación de la luz y la forma en las distintas caras del objeto resulta interesante. Algunos, como se puede ver en las imágenes plantean la sombra con negro en las caras traseras y laterales, otros emplean los mismos colores en todas las caras. Otros observan la sombra que proyecta el objeto, pero no se sabe en ninguno de los casos si estas sombras son colocadas de forma experimental, o si son resultado de una genuina observación del objeto.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Ejercicio extraído del cuaderno de trabajo de un alumno del quinto grado



Ejercicio extraído del cuaderno de trabajo de un alumno del quinto grado

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Ejercicio extraído del cuaderno de trabajo de un alumno del quinto grado



Ejercicio extraído del cuaderno de trabajo de un alumno del quinto grado

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Sesión 10 El volumen y los objetos tridimensionales.

Las actividades realizadas fueron las siguientes

-Recuperación de nociones sobre el plano y el volumen.

-Proyección de obras artísticas pictóricas y escultóricas:

- *Zapatos*, 1886, Vincent van Gogh
- *Naturaleza muerta con Manzanas y Peras*, 1899, Paul Cézanne
- *Naturaleza Muerta Sin título*, Roy Lichtenstein
- *El desayuno de Kichka I*, 1960, Daniel Spoerri
- *Rueda de Bicicleta*, 1913, Marcel Duchamp
- *Figura de un Toro*, Arabia
- *La pequeña bailarina de catorce años*, 1879-1881 Edgar Degas
- *Pájaro. Sejen*, Grupo Senufo, Costa de Marfil

-Instrucciones para el trabajo en parejas para el ensamblaje de una pieza de su autoría empleando diferentes cuerpos geométricos de cartón, y otros elementos de su elección.

-Repartición de materiales.

-Orientación del proceso de las parejas.

-Puesta en común de las piezas creadas por los alumnos. Cada pareja dio un título a su ensamblaje, se compartieron opiniones y experiencias.

-Recolección de materiales y limpieza del aula.

Aspectos a destacar

Durante la observación de imágenes el ensamblaje causó cuestionamientos sobre lo que es arte y lo que no, lo cual es un buen signo. La elaboración de ensamblajes generó más piezas abstractas que objetos, lo cual fue positivo ya que indica que los alumnos observaron las cualidades de sus materiales y experimentaron con la forma. Lamentablemente, los resultados no pudieron ser registrados, ya que los alumnos solicitaron llevar las piezas a casa.

Sesión 11 La imagen en movimiento, animación.

Las actividades realizadas fueron las siguientes

-Planteamiento de las preguntas de evaluación.

-Proyección de la película de animación japonesa del estudio Ghibli *Mi vecino Totoro* 1988.

-Discusión grupal acerca de la animación como una forma de arte, de la vida cotidiana de

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

los niños/as en Japón, y del amor y cuidado a la naturaleza.
-Respuesta de las preguntas de evaluación en el cuaderno de trabajo, acompañadas de un dibujo.

Sesión 12 La imagen en movimiento, juguete óptico.

Las actividades realizadas fueron las siguientes
-Conversación y explicación del principio de persistencia de la retina.
-Demostración del funcionamiento de un taumatropo previamente elaborado.
-Repartición de hojas de instrucciones especialmente elaboradas para la clase.
-Repartición de materiales.
-Orientación en el proceso de los alumnos.
-Recolección de material y limpieza del aula.
-Puesta en común, los alumnos comentaron los aciertos y fallas de sus taumatropos, es decir, qué aspectos funcionan y cuáles hay que mejorar.

Aspectos a destacar

En esta sesión se confirmó el problema con las hojas de instrucciones, si bien son una herramienta útil para el maestro cuando los alumnos tienen que seguir una serie de pasos, es importante que los alumnos aprendan a utilizarlas. La lectura previa de las instrucciones resulta la parte más complicada. En este tipo de actividad el alumno genera una gran expectativa por el resultado final, lo cual complica el procedimiento y altera los resultados.

Sesión 13 Gráfica

Las actividades a realizar fueron las siguientes:
-Exploración de conocimientos previos sobre la gráfica a través de preguntas.
-Explicación general sobre la gráfica como una línea de las artes visuales.
-Observación y tacto de una placa de zinc con aguafuerte y aguatinta, y sus respectivas impresiones en cartulina bristol, para complementar la explicación.
-Proyección de ejemplos:

- *Gato y Flores*, 1869, Édouard Manet,
- *Calavera Garbancera* de José Guadalupe Posada
- *Homenaje a José Guadalupe Posada* de Leopoldo Méndez

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

- *La espiga* de Ángel Bracho, 1960
- Proyección de videos que ilustren el proceso de impresión con tórculo.
- Explicación para realizar estampa en placas de unicel.
- Repartición de materiales.
- Orientación del proceso de los alumnos
- Impresión individualizada de la estampa.
- Puesta en común de las estampas en tendedero.

Aspectos a destacar

Los alumnos no estaban familiarizados con el grabado, por lo que a pesar de la secuencia de diapositivas, fue complicado explicar sus procesos, quedó pendiente profundizar con ellos sobre el tema. Por lo mismo, los trabajos realizados fueron más un experimento que obtuvo el interés por parte de los alumnos, algunos continuaron experimentando en casa de manera voluntaria y trajeron sus creaciones días después.



Ejercicio de estampa elaborada por alumna del quinto grado

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**



Tendedero de estampas elaboradas por alumnos del quinto grado

Sesiones 14 y 15 Autorretrato

Las actividades realizadas fueron las siguientes

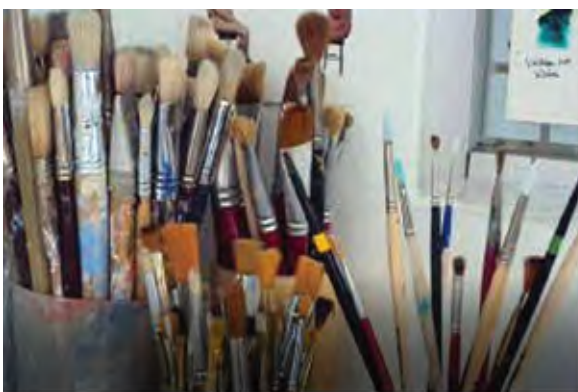
- Exploración de conocimientos previos sobre el retrato y el autorretrato.
- Explicación sobre lo que es un autorretrato.
- Reflexión y comentarios sobre la frase: “La cara que tu ves, pero que yo no veo, es un medio que tengo para expresar una parte de lo que soy”
- Proyección del video previamente elaborado mostrando la visita al taller de la pintora Liliana Ang, quien habló a los alumnos sobre la profesión del pintor, el taller como espacio de trabajo y el autorretrato.
- Proyección de autorretratos:
 - *Autorretrato en Bugatti*, Tamara de Lempicka
 - *Autorretrato con capa*, Pablo Picasso
 - *Autorretrato*, David Hockney
 - *Autorretrato*, Chuck Close
 - *Máscara*, Ron Mueck.
- Explicación e indicaciones sobre la técnica con crayones de cera para trabajar en el autorretrato. Recordatorio sobre la posibilidad de emplear la rueda de color elaborada previamente en el cuaderno de trabajo para obtener los colores deseados.
- Repartición de material.
- Orientación del proceso de los alumnos.
- Recolección de materiales y limpieza del aula.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Aspectos a destacar

Para esta sesión se elaboró un video sobre la visita al taller de la pintora Liliana Ang, como apoyo en la secuencia de diapositivas. La pintora les cuenta a los alumnos sobre su vida en la pintura, sobre su taller, y sobre las características de los retratos y autorretratos. El propósito de este material fue que los alumnos pudieran ver cómo es un taller de pintura y contextualizar al pintor en la vida real por decirlo de alguna manera.

El ejercicio de autorretrato fue libre, sin embargo, es difícil establecer si los alumnos se conciben a sí mismos de la manera en que se representan. Por ejemplo en el que se alude a la cuestión militar, o en el que vemos la representación de un hombre joven, en vez de un niño de 11 años. Este ejercicio consiguió que la mayoría de los alumnos trabajara empleando la totalidad del espacio del soporte, la mayoría eligió representarse de manera frontal con un fondo alusivo a alguna idea o interés propio. Se nota igualmente que los alumnos emplean el color de manera más libre en estas producciones.



Fragmentos del video realizado con Liliana Ang

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Ejercicios de autorretrato elaborados por alumnos del quinto grado



**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Sesión 16 Retrato y autorretrato

Las actividades realizadas fueron las siguientes

- Ejercicio de observación en parejas de retratos o autorretratos, seguida de lectura de la ficha técnica de la obra.
- Respuesta al cuestionario previamente elaborado. Las parejas enlistaron los atributos físicos y de carácter que observaron en el personaje retratado.
- Recolección de materiales y limpieza del aula.
- Puesta en común de los autorretratos creados.

Aspectos a destacar

Para esta clase se elaboró un cuestionario con el fin de conocer si durante la observación de imágenes y lectura de fichas técnicas, los alumnos aprendieron a diferenciar un retrato de un autorretrato. Se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuál es el nombre del artista, o la artista que creó la obra?

¿La obra es un retrato o un autorretrato?

¿A quién retrató el artista o la artista?

¿Qué es el retrato? Una pintura, un grabado o una escultura

¿Con qué técnica retrató el artista al personaje?

¿En qué año hizo el artista esta obra?

¿De qué tamaño es el retrato?

¿Qué formas básicas encuentras en el retrato?

La mayoría de los alumnos necesitó apoyo para identificar la técnica de la obra, ya que los términos óleo sobre lienzo, óleo sobre panel por ejemplo, les resultaban completamente extraños. Hubo que aclarar esta respuesta, por lo cual se pensó en traer óleos, aceite, y otros materiales en una sesión futura para que los niños pudieran identificar estos materiales.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

La gráfica siguiente sintetiza el nivel en el que los alumnos contestaron correctamente a las preguntas.

*Resultados del cuestionario
Lo logra*



- ¿Cuál es el nombre del artista, o la artista que creó la obra?
- ¿La obra es un retrato o un autorretrato?
- ¿A quién retrató el artista o la artista?
- ¿Qué es el retrato? Una pintura, un grabado o una escultura
- ¿Con qué técnica retrató el artista al personaje?
- ¿En qué año hizo el artista esta obra?
- ¿De qué tamaño es el retrato?
- ¿Qué formas básicas encuentras en el retrato?

Gráfica 2 Resultados del cuestionario

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Resultó que poco menos de la mitad pudo reconocer si la obra se trataba de un retrato o autorretrato, aunque la pregunta referente a quién está retratado fue correcta en la mayoría de los casos, lo cual indica que las ideas al respecto aun no son muy claras. El resto de las respuestas corresponden a una correcta lectura de las ficha técnica, por lo cual los alumnos, en su mayoría, pudieron encontrar la información correcta.

4.1.2.1 Evaluación Formativa

Las clases de desarrollo profundizaron las nociones obtenidas en el diagnóstico sobre el trabajo con los alumnos, se identificaron y confirmaron las siguientes áreas de oportunidad para reforzar y trabajar:

-Hay una problemática con los materiales didácticos que implican pasos o instrucciones, por lo cual es necesario revisar los materiales, o emplearlos con más orientaciones para que los alumnos puedan seguir los pasos.

-Es necesario retomar con detenimiento el volumen y la forma tridimensional.

-Es necesario acercar ejemplos de manifestaciones abstractas a los alumnos.

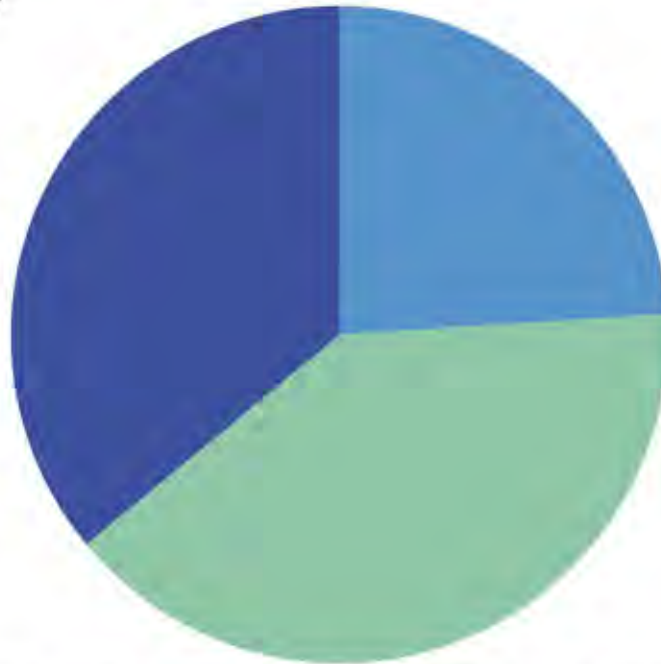
-Es necesario introducir actividades que impliquen el uso de pintura acrílica ya que es poca la familiaridad que los alumnos tienen con este material.

-Es necesario retomar con detenimiento y tiempo el tema de color: color primario, secundario.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Observación de imágenes

Indicador:
«Lo logra»



- Muestra interés al observar imágenes de obras de arte, reflexiona, analiza y los compara con su realidad.
- Emite juicios sobre su experiencia con la imagen.
- Se muestra respetuoso ante los contenidos y las ideas de los otros.

Gráfica 3.Evaluación Formativa. Observación de imágenes, indicador *lo logra*.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Proceso de producción

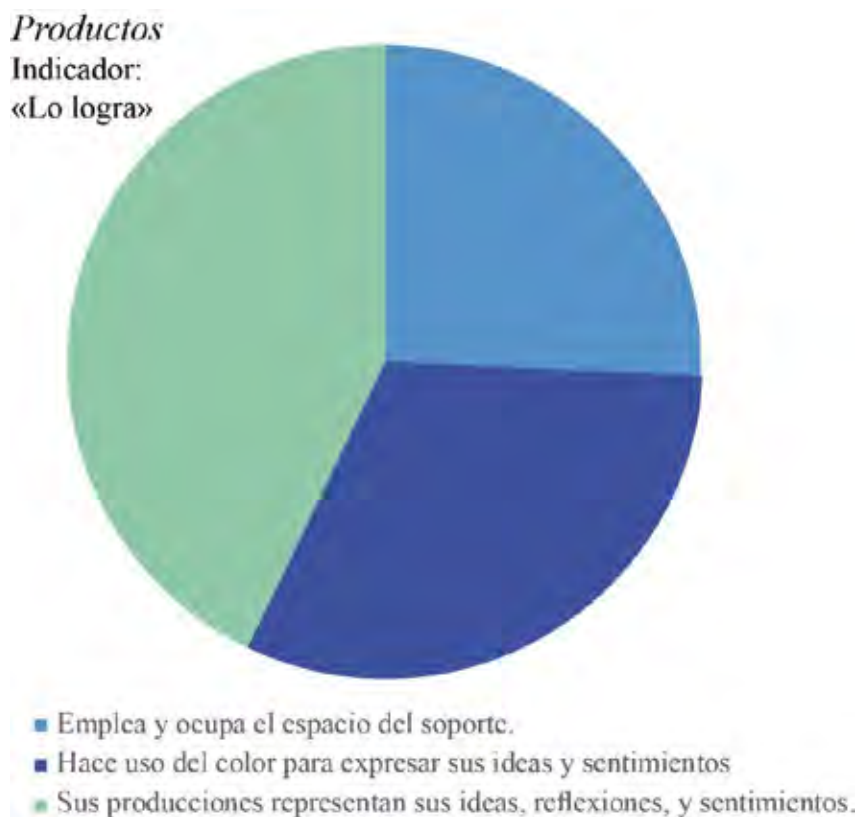
Indicador:
«Lo logra»



- Trabaja y participa en la construcción de un ambiente de respeto y convivencia para propiciar el aprendizaje
- Transforma y crea a partir de los materiales presentados.
- Sus habilidades en el uso de instrumentos y materiales le ayudan a elaborar sus productos.
- Puede ubicarse en el espacio del soporte considerando las posiciones superior, inferior derecha, izquierda.
- Observa un problema, toma decisiones y aplica métodos de solución para resolverlo
- Emite juicios constructivos sobre el trabajo propio y el de los demás.

Gráfica 4 .Evaluación Formativa. Observación de imágenes, indicador *lo logra*.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Gráfica 5.Evaluación Formativa. Observación de imágenes, indicador *lo logra*.

Las gráficas muestran que las áreas en las que el grupo necesita apoyo y refuerzo son la formulación de ideas sobre lo que experimentan al observar las imágenes. Aunque muestran mejoras en las habilidades en el uso de herramientas y materiales, la motricidad fina, así como la ubicación en el soporte, son aspectos que aun cuentan con la necesidad de reforzarse. Los ejercicios de autorretrato son un ejemplo de esta mejora en el empleo del soporte y el uso del color.

Pese a que el grupo se caracteriza por ser respetuoso y el trabajo es armónico, existe una problemática con la percepción del trabajo propio y por lo tanto cierto recelo a compartirlo con los demás. Esta idea de que su propio trabajo es pobre, puede ser producto

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

de las nociones que obtienen de los referentes que les brinda su entorno visual, caricaturas, animaciones, ilustraciones por ejemplo. No obstante, se trabaja durante las sesiones para que los alumnos concienticen sobre el valor de su trabajo, que se está desarrollando, y requiere paciencia y constancia.

4.1.3 Resumen de las sesiones de cierre

Sesión 17 Retrato

Las actividades realizadas son las siguientes

- Recuperación de conocimientos sobre el retrato y el autorretrato.
- Explicación sobre el ejercicio de retrato.
- Observación y tacto de un retrato en bastidor de madera, elaborado con pintura acrílica por la docente.
- Explicación e indicaciones sobre el uso de pintura acrílica y mezclas de color, así como de la limpieza del área de trabajo.
- Repartición de materiales.
- Orientación del proceso de los alumnos
- Recolección de materiales y limpieza del aula.

Aspectos a destacar

Se retomó el tema del retrato porque los alumnos tenían ideas confusas a respecto, asimismo la necesidad de continuar con aprendizajes como las mezclas de color, y el trabajo con pintura acrílica motivaron esta clase. El tacto del bastidor fue del agrado de todo el grupo, una novedad para los alumnos.

El grupo realizó el dibujo base para su pintura con calma y detenimiento, por lo cual el tiempo para usar el último material se vio reducido. Se planteó a los alumnos terminar el trabajo en otra técnica la próxima clase.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Ejercicios de retrato elaborados por alumnos y alumnas del quinto grado.



Sesión 18 Retrato

Las actividades realizadas son las siguientes:

Explicación acerca de las características y comportamientos de algunos materiales: el crayón de cera y sus componentes, el pastel de óleo y sus componentes, así como, la pintura al óleo y sus componentes y la pintura acrílica y sus componentes.

- Explicación sobre lo que implica una técnica mixta.
- Indicaciones generales para la continuación del autorretrato.
- Repartición de materiales.
- Continuación del autorretrato comenzado con pintura acrílica, ahora con pastel de óleo.
- Orientación al proceso de los alumnos.
- Observación en parejas de tarjetas enmicadas, algunas con retratos, otras con autorretratos de diferentes autores, seguida de lectura de la ficha técnica de la obra.
- Respuesta al cuestionario previamente elaborado. Las parejas enlistaron los atributos físicos y de carácter que observaron en el personaje retratado.
- Recolección de materiales y limpieza del aula.
- Puesta en común de los autorretratos creados.

Aspectos a destacar

La explicación sobre los materiales fue adecuada y necesaria, aunque convenía que los alumnos tuvieran una oportunidad futura para trabajar con éstos. Cada quien trabajó a su propio ritmo, y concluyó su ejercicio. Este tipo de actividades generan una buena reacción en los alumnos, es decir les resulta disfrutable y va disminuyendo poco a poco la aprensión por el resultado.

Sesión 19 Retrato grupal

Las actividades realizadas fueron las siguientes

- Recuperación de saberes acerca del punto, la línea, la forma y su relación con el espacio.
- Juego para explicar la escala a través de un personaje colocado en diferentes escenarios, con objetos más grandes o pequeños. Los alumnos hicieron una predicción para cada caso. Concluyeron que un objeto puede verse grande o pequeño dependiendo de lo que éste tenga alrededor. Se aclaró que la escala no se aplica únicamente al tamaño de los objetos.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

- Explicación acerca de la escala y formato del tramo para hacer el autorretrato grupal, es decir, rectangular de 3 metros por 1 metro, con el propósito de sentar las bases para la realización de un boceto en el cuaderno de trabajo.
- Orientación del proceso de los alumnos.
- Puesta en común y votación para la elección del boceto.

Aspectos a destacar

Los bocetos propuestos fueron muy similares, como se puede observar en los siguientes ejemplos. Todos tuvieron la necesidad de poner nombre a la persona retratada, plantearon los rostros de manera muy similar y agregaron los detalles distintivos de cada quien, por ejemplo, lentes, características del cabello, gorros.

Sesiones 20 y 21 Retrato grupal

- Las actividades realizadas fueron las siguientes
- Montaje del tramo de pellón en el suelo con masking tape.
 - Explicación e instrucciones.
 - Repartición de material.
 - Continuación del autorretrato grupal, trabajo en el fondo del tramo de pellón de 3 metros por 1 metro, con crayones de cera y pastel de óleo.
 - Recolección de material y limpieza del aula.

Aspectos a destacar

Durante este momento del ciclo el ambiente escolar los alumnos con mejores promedios fueron seleccionados para la escolta y comenzaron los ensayos. El resto de los alumnos trabajó en las clases de artes plásticas, lo cual fue una oportunidad para atenderlos y darles una motivación. Estas sesiones fueron relajadas, y trabajamos todos en conjunto.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Bocetos de retrato grupal elaborados por alumnos y alumnas del quinto grado.



Sesión 22 Máscara

Las actividades realizadas fueron las siguientes

Limpieza de los envases de 4 litros colectados por los alumnos durante la semana previa.

- Corte de los envases para obtener una base similar a la forma del rostro.
- Corte de tiras de papel reciclado.
- Repartición de materiales.
- Aplicación de capas de papel reciclado a la base con engrudo.
- Orientación a los alumnos en su proceso, ayuda en el moldeado del rostro del animal.
- Traslado de máscaras a un sitio designado para el secado.
- Recolección de materiales y limpieza del aula.

Sesión 23 Pintura de máscara de papel maché.

Las actividades realizadas son las siguientes

- Indicaciones para la pintura de máscaras y la limpieza del área de trabajo.
- Repartición de materiales.
- Aplicación de una mano de pintura vinílica blanca sobre la máscara.
- Bocetaje y planeación de colores para pintar máscara.
- Pintura de máscara con los colores deseados a través de la mezcla de colores primarios.
- Orientación al proceso de los alumnos.
- Recolección de materiales y limpieza del aula.

Aspectos a destacar

Estas sesiones se dieron en el fin del ciclo, cuando la dinámica escolar es relajada, y es común que los alumnos falten. El trabajo de las máscaras fue relajado, y se realizó en tres sesiones. Para este momento, los alumnos manejan mejor la pintura acrílica, y sus habilidades les ayudan en mayor medida a expresar lo que tienen en mente, lo cual se nota en los resultados que se muestran aquí.



Máscaras elaboradas por alumnos del quinto grado de primaria.



**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Sesión 24 Máscara de papel maché. El ritual de la inauguración de la exposición de arte.

Las actividades realizadas fueron las siguientes

- Detalles finales a la máscara.
- Conversación y explicación acerca del ritual de la inauguración.
- Organización del evento.
- Cierre de las sesiones de artes visuales. Los alumnos comparten sus respuestas ante las siguientes preguntas con el propósito explícito de redactar un texto para la inauguración de la muestra de trabajos:
 - ¿Qué fue lo que más les gustó de las sesiones de artes visuales?, ¿Qué fue lo que menos les gustó de las sesiones de artes visuales?, ¿Cuál fue el reto más difícil que tuvieron que enfrentar?, ¿Qué aprendizajes, o experiencias los hacen sentir orgullosos? ¿Qué mejorarían?

Aspectos a destacar

Como ejercicio de autoevaluación, los alumnos hicieron un recuento oral, sobre sus experiencias, orientados por las siguientes premisas:

- ¿Qué fue lo que más les gustó de las sesiones de artes visuales?
 - ¿Qué fue lo que menos les gustó de las sesiones de artes visuales?
 - ¿Cuál fue el reto más difícil que tuvieron que enfrentar?
 - ¿Qué aprendizajes, o experiencias los hacen sentir orgullosos?
 - ¿Qué mejorarían en su trabajo?
 - ¿Qué mejorarían en las sesiones?

En la sesión de autoevaluación se contó con una secretaria que apuntó las ideas generales aportadas por cada comentario. Estas ideas dieron pie a la redacción de un texto inaugural para compartir en la muestra de trabajos a familiares y al resto de la comunidad escolar:

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Agradecemos a cada uno de nuestros amigos y familiares por acompañarnos en este importante día. Hoy, compartimos con ustedes los trabajos que hemos realizado durante el ciclo escolar. Lo que observan en los muros del aula es el resultado de meses de esfuerzo compartido, en los que aprendimos lo difícil que puede ser mezclar pintura para hacer colores, o la inmensa paciencia que se necesita al pegar papelitos para crear un paisaje ideal. Nos percatamos de lo divertido que es hacer máscaras, y de que, aunque no es fácil, podemos construir cubos de papel con las hojas que ya utilizamos. También, nos sorprendimos al dibujar y pintar caras conocidas en diferentes tamaños y materiales.

En ocasiones, hicimos travesuras jugando con el material, y nos costó trabajo escucharnos, incluso llegamos a reírnos del trabajo de los demás. Pero generalmente aprendimos de nuestros errores, y trabajamos juntos para lograr nuestras metas.

Al principio del ciclo escolar, no estábamos muy seguros de lo que eran las Artes visuales, hoy tenemos más ideas y estamos orgullosos de todo lo que hicimos y vivimos. Algunos lamentamos no haber estado todos los lunes, pero celebramos el esfuerzo que hicimos cuando estuvimos presentes. A otros nos sorprende y enorgullece el hecho de que de nuestros accidentes y errores resultaran ideas padres que no habíamos imaginado antes. Mientras que otros estamos orgullosos de haber disfrutado y aprovechado nuestro tiempo juntos, aunque fuera poquito.

Sin duda extrañaremos este espacio para las Artes Visuales que nos ha hecho felices todos los lunes.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

El texto resalta ciertas actividades que de alguna manera dejaron huella en los alumnos. Por ejemplo, lo relacionado a la mezcla de colores con pintura, fue uno de los temas principales. Algunos mencionaron cierto desagrado a la actividad por considerarla difícil, otros relataron los problemas que enfrentaron y su modo de proceder al mezclar el color. No obstante, la conclusión entre el grupo fue que debido a su grado de dificultad, la mezcla de colores debe ser practicada con constancia para obtener los resultados deseados.

Otro de los temas principales fue la reflexión sobre la conducta del grupo, ya que varios participantes comentaron lo que les hubiera gustado cambiar en su comportamiento, por ejemplo haber asistido con más frecuencia a las sesiones de artes visuales.

Sesión 25 El ritual de la inauguración de la exposición de arte

Las actividades realizadas fueron las siguientes

- Montaje de trabajos elaborados a lo largo del curso en los muros del aula, junto con sus respectivas fichas técnicas.
- Montaje de la mesa de refrigerios para los invitados.
- Visita salón por salón para invitar al resto de la comunidad escolar a la muestra de trabajos.
- Corte del listón inaugural por la Directora Blanca Alicia Aguilar Pérez.
- Lectura en voz alta del texto elaborado por el grupo.
- Convivio.
- Desmontaje de trabajos y limpieza del aula.

Aspectos a destacar

Durante el montaje de los trabajos en el aula para la inauguración de la muestra, se generaron experiencias que vale la pena relatar. Debido a que la inauguración se llevó a cabo el viernes 11 de julio de 2014, coincidió con los ensayos de la escolta para el cierre del ciclo escolar, por lo cual algunos alumnos tuvieron que ausentarse durante el montaje.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Exposición en el aula. Público asistente.



El resto del grupo, incluyendo a la maestra Nancy, convertimos el aula en un espacio bastante diferente al que estábamos acostumbrados. Antes de que llegaran los invitados,

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

uno de los alumnos implicados en el montaje se paseaba contento por el salón, mencionando lo mucho que le gustaba cómo había quedado, que le sorprendía lo que habían logrado y que trabajar en las artes era tan divertido como jugar. La maestra Nancy compartió su alegría, y respondió que por ello era importante que sus alumnos se acercaran a las artes, a la cultura y a la lectura.

Unos minutos después llegaron los invitados, padres de familia y el resto de los grupos de la escuela, la directora cortó el listón inaugural, y el alumno designado previamente leyó en voz alta el texto inaugural. Fue un momento de mucha alegría y emotividad, en el que los alumnos se mostraron orgullosos de sus logros ante su comunidad.

Considero que el hecho de compartir el fruto de su trabajo fue una experiencia positiva y adecuada para el cierre de las sesiones de artes visuales, debido a que en éstas se enfatizó desde el primer día lo importante que es la constancia y la paciencia, así como que los errores son oportunidades para aprender, encontrar nuevas soluciones y ejercitar la creatividad.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**



Exposición en el aula. Inauguración.

4.1.3.1 Evaluación sumativa

Para la evaluación sumativa, como último momento de evaluación, se desarrolló una gráfica grupal para cada indicador de manera que se pudiera apreciar en qué estado de aprendizajes se quedó el grupo al final de la intervención. La lectura de cada gráfica indica la proporción de alumnos que ha logrado o está en proceso de lograr los aprendizajes que implica cada indicador. Esta evaluación demuestra que afortunadamente este proceso no ha terminado y que todos los aprendizajes necesitan ser trabajados constantemente.

Las gráficas 7 y 10 manifiestan que algunos alumnos del grupo necesitan apoyo en algunos aprendizajes como la creación de composiciones con color formas y texturas y aprender a juzgar su trabajo de manera constructiva y propositiva.

Como se puede notar en la gráfica 15 casi la totalidad del grupo necesita continuar aprendiendo sobre las manifestaciones de las artes visuales, y reflexionando sobre las mismas y su presencia en su entorno cotidiano. Considero que este indicador se relaciona

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

con el interés de los alumnos al observar y escuchar las ideas alrededor de las imágenes artísticas, en el sentido que la práctica de éste, aspecto que los alumnos logran muy bien, tendrá frutos en aumentar los aprendizajes en torno al primero.

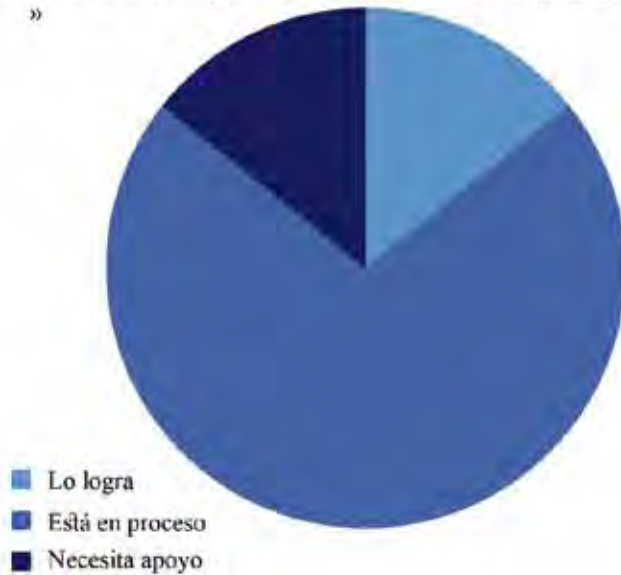
La motivación es un aspecto esencial en el aprendizaje, y siempre estuvo presente en el grupo y en las sesiones, por este motivo hubo un progreso con la mayoría de los alumnos. El éxito mayor está en saber aprovechar el interés, el cual debe fomentarse en el resto de su formación, ya que a grandes rasgos es lo que contribuye realmente a que los niños aprendan a apreciar el arte y a valorar su patrimonio cultural.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Evaluación sumativa

Productos

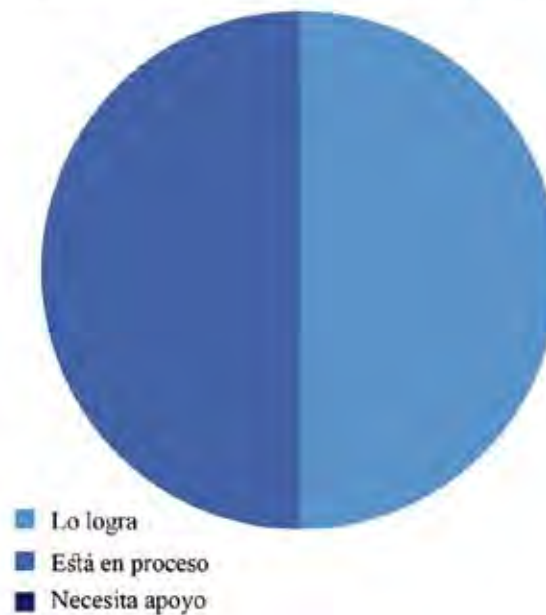
Indicador: « Moviliza en composiciones más complejas los saberes que han adquirido en torno al color y a los elementos básicos del lenguaje plástico y gráfico. »



Evaluación sumativa

Productos

Indicador: «Sus producciones representan sus ideas y reflexiones. »



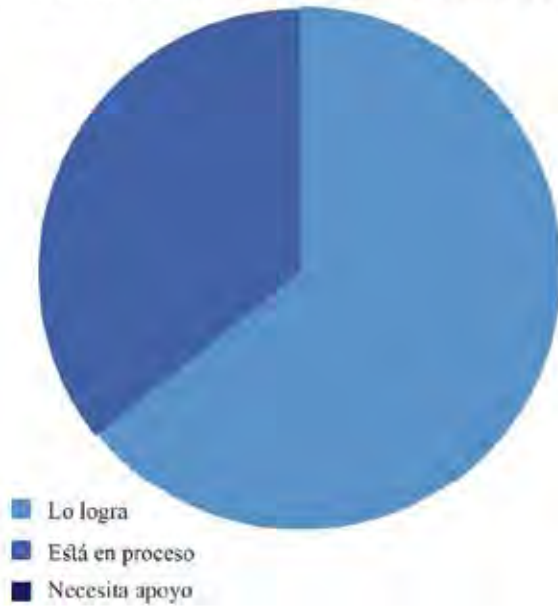
Gráficas 7 y 8. Evaluación sumativa. Productos “Moviliza en composiciones más complejas los saberes que han adquirido en torno al color y a los elementos básicos del lenguaje plástico y gráfico”, “Sus producciones representan sus ideas y reflexiones”

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Evaluación sumativa

Productos

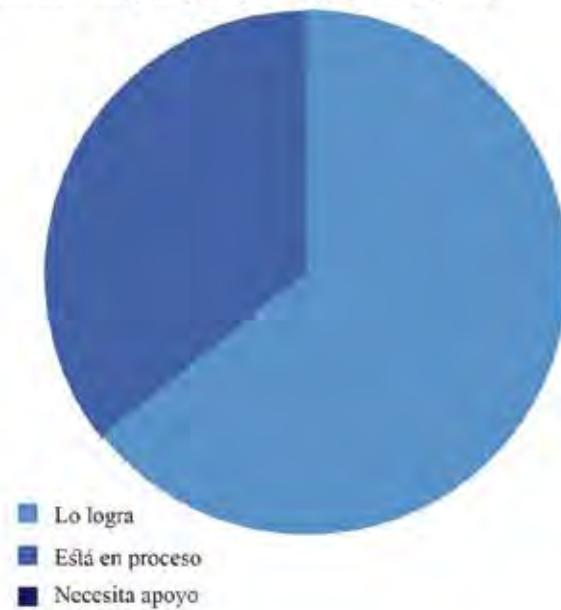
Indicador: «Hace uso del color como herramienta expresiva»



Evaluación sumativa

Productos

Indicador: «Emplea y ocupa el espacio del soporte.»



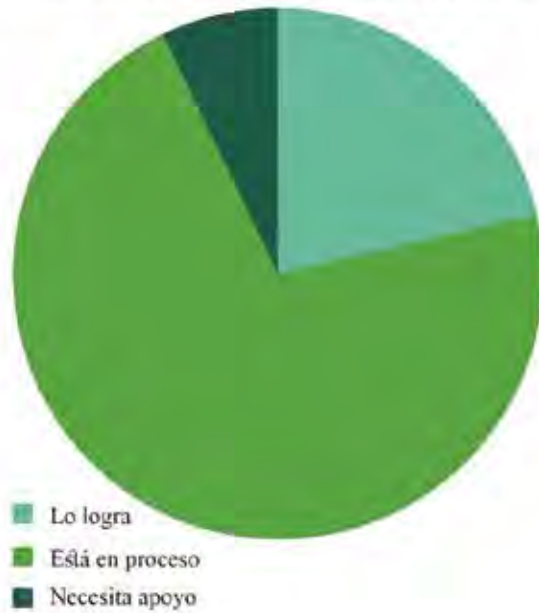
Gráficas 9 y 10 . Evaluación sumativa. Productos “Hace uso del color como herramienta expresiva”, “Emplea y ocupa el espacio del soporte”

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Evaluación sumativa

Proceso de producción

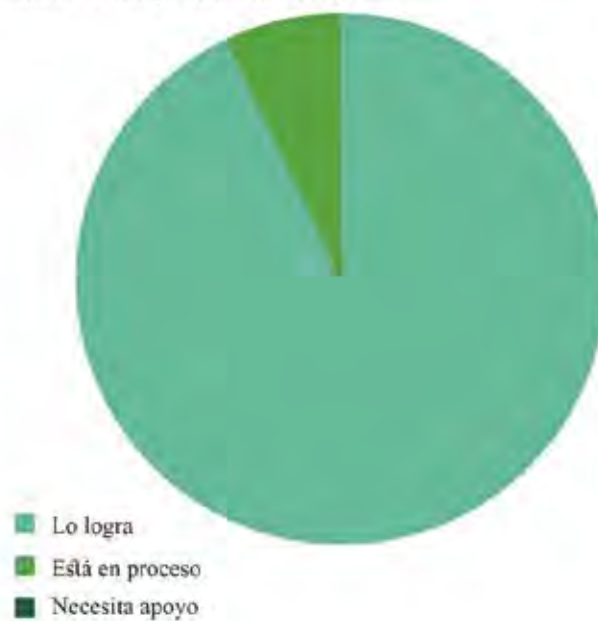
Indicador: «Emite juicios constructivos sobre el trabajo propio y el de los demás.»



Evaluación sumativa

Proceso de producción

Indicador: «Trabaja de manera colectiva»



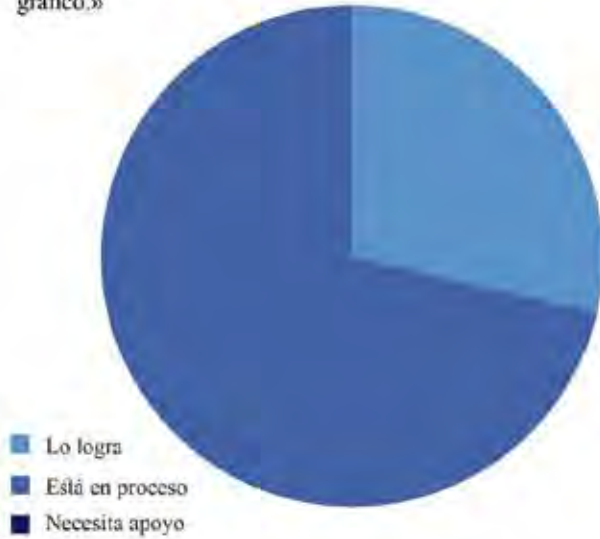
Gráficas 10 y 11. Evaluación sumativa. Producción «Emite juicios constructivos sobre el trabajo propio y el de los demás», «Trabaja de manera colectiva»

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Evaluación sumativa

Proceso de producción

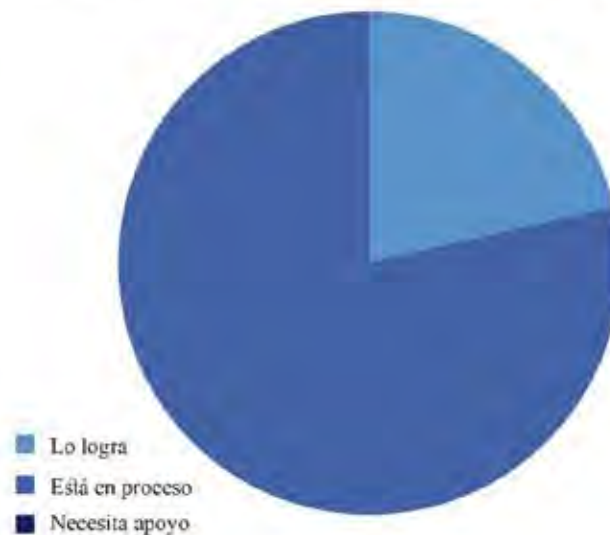
Indicador: «Moviliza los saberes que ha construido en torno al color y a los elementos básicos del lenguaje plástico y gráfico.»



Evaluación sumativa

Proceso de producción

Indicador: «Planea a futuro indicando técnicas y materiales de acuerdo al tema»



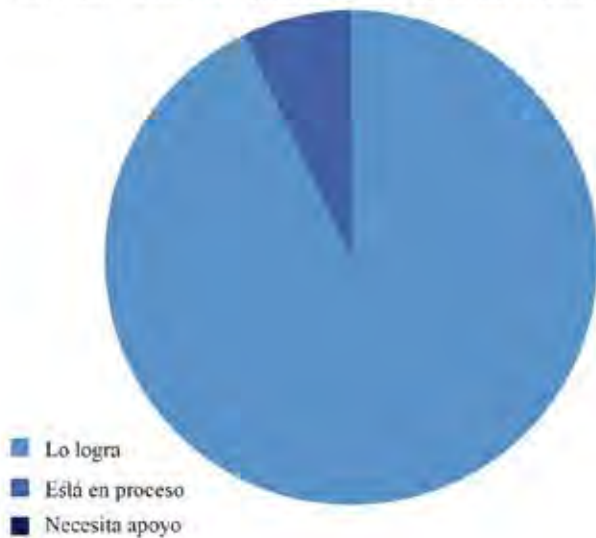
Gráficas 12 y 13. Evaluación sumativa. Producción “Moviliza los saberes que ha adquirido en torno al color y a los elementos básicos del lenguaje plástico y gráfico”, “Planea a futuro indicando técnicas y materiales de acuerdo al tema”

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Evaluación sumativa

Proceso de producción

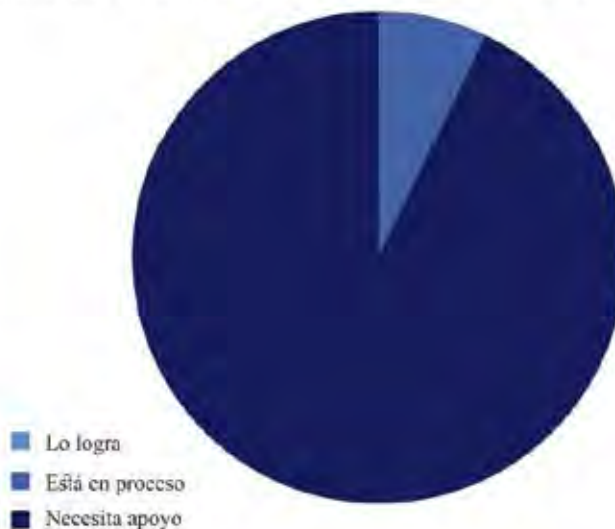
Indicador: «Observa un problema, toma decisiones y aplica métodos de solución para resolverlo»



Evaluación sumativa

Observación de imágenes

Indicador: «Conoce y reconoce algunas obras de arte y/o artistas de diferentes culturas y épocas.»



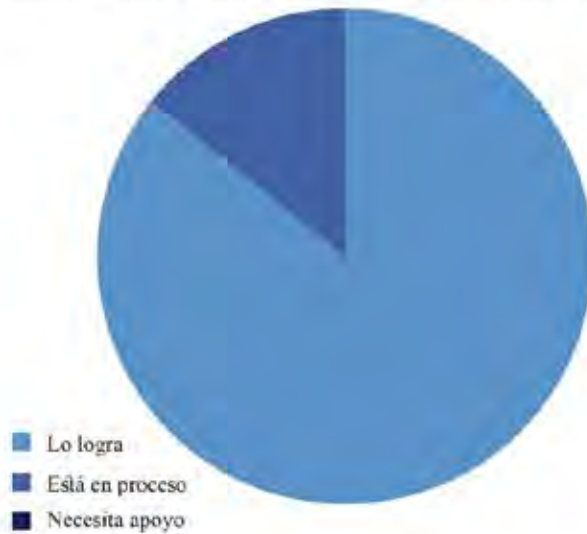
Gráficas 14 y 15. Evaluación sumativa. Producción y Observación de imágenes “Observa un problema, toma decisiones y aplica soluciones.”, “Conoce y reconoce algunas obras de arte y /o artistas de diferentes culturas y épocas”

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

Evaluación sumativa

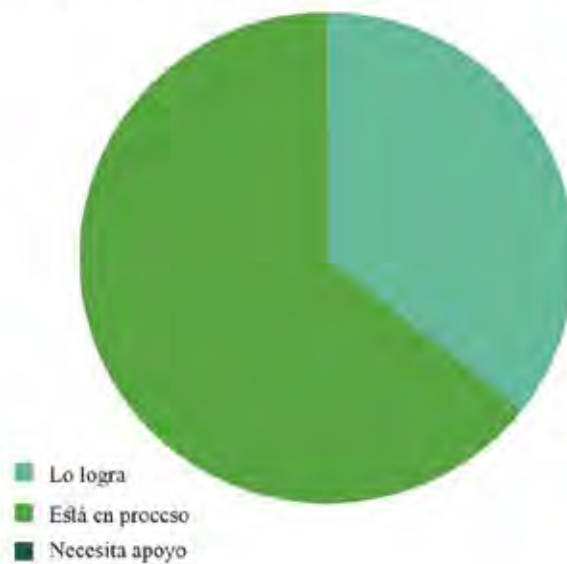
Observación de imágenes

Indicador: «Muestra interés al observar imágenes de obras de arte, reflexiona, analiza y los compara con su realidad.»



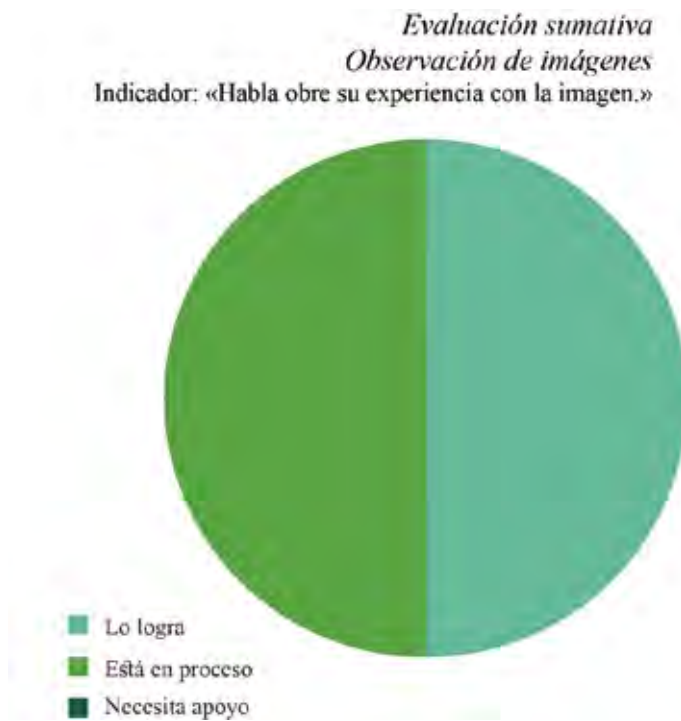
Evaluación sumativa
Observación de imágenes

Indicador: «Se muestra respetuoso ante los contenidos y las ideas de los otros.»



Gráficas 16 y 17. Evaluación sumativa. Observación de imágenes “Muestra interés al observar imágenes de obras de arte, reflexiona, analiza, y los compara con su realidad.”, “Se muestra respetuoso ante los contenidos, y las ideas de los otros”

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Gráfica 18. Evaluación sumativa. Observación de imágenes “Habla de su experiencia con la imagen”

4.2 Reflexiones sobre la intervención

La síntesis de experiencias que se muestran en este capítulo puede manifestar que se trató de una intervención afortunada, que proporcionó un buen punto de partida para mejorar la enseñanza y pensar en estrategias diferentes para continuar con el reto de incluir a las artes visuales en la formación de los niños en la escuela.

En cuanto a los objetivos principales, sobre que los alumnos contaran con aprendizajes sobre elementos básicos del lenguaje plástico, y otros relacionados a los grados anteriores, es posible afirmar que no se lograron. Se requiere mayor detenimiento, tiempo y respeto a los procesos de cada alumno, asimismo un abordaje diferente de los temas y contenidos, por ejemplo en el caso del color, la estampa, y la forma tridimensional.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

No obstante, en cuanto al objetivo principal: que los alumnos se interesen en las artes visuales la intervención fue exitosa ya que el aprendizaje se logra o se encuentra en proceso en la mayoría de los alumnos. Considero que la intervención realizada en la Escuela Primaria Próceres de la Revolución fue una experiencia sumamente valiosa, ya que sin buscarlo encontré una comunidad escolar que estuvo dispuesta desde el primer día a compartir conmigo, y a brindarme la oportunidad genuina de generar un espacio armonioso para la experiencia y el aprendizaje. A su término, puedo expresar que el ejercicio fue sumamente satisfactorio, y ejemplo de motivación para cualquiera que esté en el campo de la docencia el saber que ambientes de este tipo pueden ser posibles.

Pese a esta fortuna, no puedo evitar pensar en todos aquellos recursos materiales que tuve que cubrir por cuenta propia, y en todo el tiempo que dediqué a la planeación de sesiones y elaboración de materiales didácticos. El uso del libro de texto fue casi nulo, elaboré material para cada sesión, ya fuera en forma de presentaciones con una secuencia específica para la observación y discusión sobre obras de arte, o en forma de hojas de actividades guiadas. La tarea de enseñar implica todas esas actividades y más, por lo cual no pude evitar pensar en que probablemente mi aproximación podría no ser viable para un maestro frente a grupo. En primer lugar por todos los recursos materiales necesarios que no son cubiertos por la escuela y que entonces han de ser cubiertos por los padres de familia. En segundo, por la dedicación que requiere elaborar materiales o buscar ejemplos adecuados cuando se tiene que hacer lo mismo para alrededor de ocho materias por cada grado escolar en primaria, más la fuerte carga administrativa.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Es posible que algunas estrategias planteadas para la intervención puedan ser replicadas por los docentes frente a grupo, si se les da el tratamiento adecuado y se las presenta a través de fichas de actividades para la enseñanza de las artes visuales con las orientaciones didácticas y materiales correspondientes, lo cual correspondería a un afortunado nuevo proyecto a realizar.

Dado que el interés y la motivación del grupo fue crucial en el logro de algunos objetivos, cabe cuestionar que no todos los contextos se prestan para este tipo de logro, por lo cual habría que apostar a acercar el arte a los alumnos de maneras que les resulten significativas e interesantes. La Secretaría de Educación Pública, apuesta a que tras enseñar los elementos básicos del lenguaje plástico y géneros entre otros contenidos, los alumnos podrán experimentar el arte con herramientas para su lectura o apreciación, y por lo tanto aprender a valorarlo. Considero que en ocasiones detenerse en estos aspectos, que desde mi punto de vista se enfocan más en la formación de artistas, incide en la pérdida de interés y motivación en los alumnos. Es vital conocer lo que motiva a las nuevas generaciones y relacionarlo con relatos sobre el arte de distintas culturas, la riqueza de los materiales, los interesantes modos de trabajar de distintos artistas, los contextos en los que se desarrollaron. Aprender a apreciar el arte no tanto en cuestiones técnicas sino vivenciales, en cómo esta manifestación humana en distintas épocas y lugares se relaciona con la vida actual y el contexto cultural del alumno.

Se desea fomentar que el alumno aprecie el arte, no obstante cabe cuestionar si el resto de la comunidad escolar, maestros y padres de familia, están de acuerdo con la importancia del mismo en comparación con otras asignaturas. El carácter interdisciplinar

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

del arte aporta a esta problemática a través del planteamiento de proyectos que impliquen la relación de las artes visuales con otras asignaturas y no únicamente con los lenguajes de la Educación Artística.

4.3 Propuesta de seguimiento. Color

Las reflexiones de la intervención motivaron la elaboración de una propuesta de seguimiento al grupo, ahora en el sexto grado de primaria. Se pretendió integrar a las artes plásticas, junto con disciplinas como la física y las matemáticas en una secuencia de aprendizajes, con el color como tema articulador, dada la necesidad de profundizar en este tema. El plan de trabajo propuesto puede funcionar como un ejemplo de cómo las artes pueden cumplir su papel de asignatura transversal en el currículo de Educación Primaria, y en el caso particular que aquí se presenta, una planeación que el docente titular del sexto grado de la Primaria Próceres de la Revolución puede aplicar, modificar a sus necesidades, e idealmente, utilizar como punto de partida para el diseño de nuevas situaciones de aprendizaje que integren a las artes plásticas y visuales como práctica regular.

La secuencia se pensó en un orden específico a desarrollar en un espacio de dos semanas y media. Las siete sesiones se planearon con una duración promedio de 30 minutos para que el docente tuviera la libertad de ajustarlas a sus tiempos de clase. Asimismo se le brindaron los recursos materiales y materiales didácticos para ejecutar la propuesta.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

La secuencia comenzó con la situación problema que implica crear un dibujo únicamente con los colores primarios y concluyó con un ejercicio libre de pintura acrílica bajo las mismas condiciones, en la cual se esperó que los alumnos aplicaran los conocimientos sobre mezclas generados durante la secuencia.

	Contenidos	Aprendizajes Esperados	Secuencia de actividades/ Propósito	
1	Colores primarios y secundarios Mezcla.	Que los alumnos/as reparen en la noción de mezcla.	Llevar a cabo una breve conversación con los alumnos/as sobre algún tema de su elección, por ejemplo la selva. Apoyarse de con imágenes si se desea.	Profundizar sobre un tema “pretexto” para posteriormente plantear la situación problemática.
			Dar las instrucciones a los alumnos/as para que elaboren individualmente una ilustración acerca del tema discutido en el cuaderno de trabajo. Se plantea el reto a superar: todo el espacio de la hoja ha de ser dibujado y coloreado, sin dejar espacios en blanco, además, los alumnos/as únicamente dispondrán de crayones de cera de los colores primarios, blanco y negro para realizar la tarea.	Plantear a los alumnos/as la situación problemática a resolver: elaborar un dibujo con colores primarios, blanco y negro.
			Los alumnos/ as realizan la tarea. Acompañar, observar y preguntar a cada quién sobre lo que está representando, así como el procedimiento que utiliza.	Guiar el descubrimiento intuitivo de los las mezclas de colores que se pueden generar a través del dibujo con crayones de cera. Observar y obtener datos sobre las maneras en que el alumno/a representa un tema y procede técnicamente con un material.
			Disponer los cuadernos de trabajo con los dibujos en un sitio en el que puedan ser vistos por todo el grupo, como parte de un diálogo grupal.	Conducir a los alumnos/as a la idea de que se obtienen otros colores a través de la

			<p>Éste se guía de las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo se sintieron al hacer un dibujo con tan pocos colores? ¿Sus dibujos tienen colores que no sean los que usaron? Si la respuesta es afirmativa, ¿A qué se deberá esto?</p>	<p>mezcla. Obtener información para la evaluación de la actividad.</p>
			<p>Solicitar a los alumnos/ as investigar en casa qué es una mezcla homogénea.</p>	<p>Adquirir conocimientos para la siguiente sesión.</p>
2	La mezcla homogénea	<p>Que los alumnos/as amplíen sus conocimientos sobre la mezcla homogénea y puedan explicar cómo sucede dicho fenómeno físico.</p>	<p>Recuperar de manera oral y sintética, las investigaciones de los alumnos/as sobre la mezcla a través del diálogo con el grupo, y anotar en el pizarrón los saberes recuperados.</p>	<p>Activar los conocimientos que pudieron generarse sobre la mezcla homogénea a través de la investigación.</p>
			<p>En base a dichos saberes, el dar una breve explicación sobre las características de una mezcla homogénea, sin explicar aún cómo es que se da dicho fenómeno físico.</p>	<p>Aterrizar saberes sobre qué es una mezcla homogénea.</p>
			<p>Disponer en una mesa, a la vista de todos, el área para la demostración. Repasar con los alumnos/as cada uno de los componentes del experimento, en este caso dos vasos transparentes con agua, colorante vegetal, y dos agitadores. Con la atención del grupo, solicitar a alguno de los participantes realizar el experimento en el otro vaso para disponer de dos experimentos para observar. Entonces, colocar una gota o pizca de colorante vegetal en el vaso de agua sin agitar y pedir a los alumnos distancia para observar detalladamente lo que sucede, sin expresarlo verbalmente aun.</p>	<p>Guiar a los alumnos/as durante la observación del proceso físico que se da al agregar colorante al agua.</p>
			<p>Una vez observado el fenómeno, preguntar a los alumnos qué sucedió, guiándose por preguntas del tipo ¿Cómo estaba el agua antes de aplicar el colorante?</p>	<p>Aterrizar los conocimientos que están construyendo con respecto al fenómeno físico que implica</p>

			<p>¿Qué sucedió cuando aplicamos el colorante? ¿Cómo está el agua ahora? Escuchar cada una de las intervenciones de los alumnos/as que deseen participar y anotar sus ideas en el pizarrón. El docente aun no da la explicación sobre el fenómeno.</p>	<p>agregar colorante al agua.</p>
			<p>Una vez anotadas las primeras impresiones, invitar a dos alumnos/as a mover el agua de los vasos con agitadores. El resto de los alumnos observa lo que sucede.</p>	<p>Guiar a los alumnos/as durante la observación del proceso físico que se da al mezclar colorante con agua.</p>
			<p>Lanzar preguntas al grupo: ¿Cómo estaba el agua antes de moverle? ¿Qué sucedió cuando los compañeros/as movieron el agua con el agitador? ¿Cómo está el agua ahora? ¿Pueden explicar lo que sucedió? ¿Pueden explicar cómo sucedió? Anotar las intervenciones e hipótesis en el pizarrón.</p>	<p>Aterrizar los conocimientos que están construyendo con respecto al fenómeno físico que implica mezclar colorante con agua.</p>
			<p>Explicar a los alumnos/as el proceso físico de la mezcla retomando sus aportaciones e hipótesis.</p>	<p>Reforzar los construidos por los alumnos/as sobre la mezcla, y cerrar la sesión.</p>
3	El color y la luz	Que los alumnos/as conozcan el principio de descomposición de la luz blanca en los siete colores que integran el espectro visible, así como, por qué observamos colores.	<p>Presentar a los alumnos el fragmento en video del <i>Mundo de Beakman</i> acerca de la descomposición de la luz.</p>	<p>Ilustrar cómo es que se da la descomposición de la luz blanca al pasar por un prisma.</p>
			<p>Presentar a los alumnos el fragmento del video <i>Colores un universo por descifrar</i> acerca de cómo percibimos los colores.</p>	<p>Ilustrar cómo es que podemos observar los colores.</p>
			<p>Dividir al grupo en pares. Dar las instrucciones para elaborar un mapa conceptual, o red semántica que, de acuerdo con las posibilidades de los alumnos/as, sintetice los</p>	<p>Aterrizar y procesar los datos que recibieron de los videos, para ir construyendo nociones sobre la descomposición</p>

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

			conocimientos recuperados de la presentación de los videos.	del color, y el por qué lo podemos observar. Obtener información para la evaluación de la actividad.
			Solicitar a los alumnos/ as hacer una pequeña investigación en casa sobre su color favorito, y traer un objeto de ese color.	Adquirir conocimientos y vivencias, necesarios para la siguiente sesión.
4	El significado del color	Que los alumnos /as observen las manifestaciones y significados del color en algunas culturas del mundo. Que los alumnos vivan su color favorito y lo representen a través del dibujo.	Solicitar a los alumnos/as presentar ante el grupo el objeto de su color favorito, comentando aquello que descubrieron en su investigación.	Activar los conocimientos generados, y compartir vivencias sobre los significados que los alumnos atribuyen al color.
			Solicitar a los alumnos/as dibujar el objeto de su elección en el cuaderno de trabajo, explicando en unas líneas qué creen que significa su color favorito.	Representar y aterrizar a través del dibujo cómo es que los alumnos/ as vivan el color a través del significado que le atribuyen.
			Presentar un fragmento del video <i>Colores un mundo por descifrar. La fuerza del color.</i>	Plantear que el color es un aspecto que también se construye culturalmente. Por lo cual al color se atribuyen significados variados que hablan de una manera de vivir y relacionarse con el mundo.
			Solicitar a los alumnos/as compartir al resto del grupo sus impresiones sobre los significados que se les da a al color en otras culturas a través de preguntas generadoras como: ¿Qué fue lo que más les llamó la atención del video? ¿Conocían alguna de las culturas a las que se refirieron? ¿Qué opinan de los diferentes significados que se les da al color? ¿Alguno de los significados se parece al que ustedes dieron a su	Establecer un diálogo con los alumnos/as para aterrizar contenidos y cerrar la sesión. Obtener información para la evaluación de la actividad.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO

DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

			color favorito?	
5	El color en las artes plásticas	Que los alumnos observen diversas manifestaciones del color en las artes plásticas.	Llevar a cabo una breve conversación con los alumnos/as para hacer un recuento de los temas y actividades de las sesiones pasadas a través de preguntas generadoras. Dar a los alumnos una breve explicación sobre los colores primarios.	Llevar a cabo un recuento de los contenidos revisados en sesiones previas para activar conocimientos.
			Proyección de presentación de fotografías y videos sobre obras artísticas pictóricas y escultóricas, de corrientes artísticas y artistas, como: -Impresionismo -Bauhaus -Kandinsky -Paul Klee -Yves Klein -Arte Pop Comentar el contexto de cada obra, y preguntar al grupo preguntas del tipo ¿Qué observan? ¿De qué trata la obra? ¿Les gusta? ¿Por qué? ¿Qué notan acerca de los colores?	En este sentido es importante recordar que no existen interpretaciones correctas o incorrectas, ya que se trata de que los alumnos/as comenten sus impresiones, dudas, sentimientos etc., con respecto a lo que observan. Obtener información para la evaluación de la actividad.
			Solicitar a los alumnos/as elegir una de las obras de la presentación e investigar más sobre ésta en casa.	Obtener conocimientos que ayuden a contextualizar una obra de arte de la elección del alumno.
6	Mezclas, proporción, porcentajes, y fracciones.	Que los alumnos/as refuercen sus conocimientos sobre la mezcla, y obtengan colores secundarios y terciarios a través de la mezcla de	Realizar con los alumnos/as ejercicios previos de porcentajes y fracciones.	Activar conocimientos necesarios, ya que las actividades suponen que logren calcular el 10%, 25%, 50%, 75% etc. de un número. Así como las fracciones 1/2, 1/4, 1/8, etc. de un entero.
			Establecer un diálogo con los alumnos/as en base a las experiencias	Introducir a los experimentos, y

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

		colores primarios en base a porcentajes, y fracciones.	y conocimientos obtenidos durante la sesión de la mezcla.	reafirmar los conocimientos adquiridos durante la sesión de la mezcla.
		Dividir al grupo en tercias de trabajo, y asignarlas a una mesa con espacio. Posteriormente dar las instrucciones para que cada tercia lea la hoja de instrucciones y ejercicios, para llevar a cabo los experimentos, y una vez terminada la lectura el equipo elija una estrategia para realizar los experimentos. La hoja de instrucciones y ejercicios contendrá representaciones numéricas y gráficas de fracciones y porcentajes de colores que han de mezclarse con los materiales establecidos para los ejercicios.	Acercar a los alumnos/as a los procedimientos y problemas que tienen que resolver, para asegurar que comprenden la tarea a realizar, o en dado caso resolver sus dudas al respecto.	
		Repartir a los alumnos/as el material correspondiente para realizar la actividad. Los alumnos/as realizan la actividad en tercias.	Esta actividad pretende que en base a las representaciones numéricas y gráficas de porcentajes y fracciones de colores que aparecen en la hoja de ejercicios, los alumnos/as mezclen líquido de colores traduciendo dichas representaciones en colores secundarios o terciarios. De esta manera los alumnos pueden construir conocimientos sobre las proporciones necesarias para obtener un color, y trasladar dicho conocimiento a la expresión artística.	
		Una vez concluidos los ejercicios, los alumnos/as, en base a las indicaciones de la hoja, registrarán en sus cuadernos los colores que	Registrar los datos obtenidos de los ejercicios para consultas posteriores.	

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

			<p>obtuvieron, junto con la fracción y porcentaje de cada color empleado en la mezcla.</p>	
			<p>Dar las indicaciones para la limpieza del aula, y posteriormente conducir un cierre de sesión planteando las siguientes preguntas al grupo: ¿Lograron completar todos los ejercicios? ¿Por qué? ¿Cuál fue para ustedes el ejercicio más complicado?</p>	<p>Compartir las que cada equipo experimentó durante la sesión. Obtener información para la evaluación de la actividad.</p>
7	El color y la pintura	Que los alumnos/as integren los diversos conocimientos adquiridos sobre el color en la creación de una pintura individual que represente cómo interviene el color en su vida.	<p>Dar a los alumnos/as una breve explicación sobre colores secundarios y terciarios para aterrizar las experiencias generadas durante la sesión.</p>	<p>Conducir a los alumnos/as a la noción de que obtuvieron colores secundarios y terciarios a partir de “fórmulas” o “recetas” que empleaban porcentajes y fracciones de colores primarios.</p>
			<p>Explicación acerca de los colores primarios y secundarios y el orden del círculo cromático. Explicación breve acerca de las características y comportamientos de algunos materiales: el crayón de cera y sus componentes, el pastel de óleo y sus componentes, así como, la pintura al óleo y sus componentes y la pintura acrílica y sus componentes.</p>	<p>Ampliar los conocimientos de los alumnos/as acerca del color, y de relacionarlo con algunos materiales empleados en la pintura.</p>
			<p>Observación y tacto de un retrato en bastidor de madera, elaborado con pintura acrílica por la docente. Explicación e indicaciones sobre el uso de pintura acrílica y mezclas de color, así como de la limpieza del área de trabajo. Recordatorio sobre la posibilidad de emplear las anotaciones realizadas en el cuaderno de trabajo para obtener los colores deseados.</p>	<p>Exponer a los alumnos/as algunas características y comportamientos de la pintura acrílica para facilitar el trabajo con éste.</p>

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

		<p>Dar las indicaciones y explicaciones necesarias para que los alumnos procedan con un boceto de ideas para la pintura, en el cuaderno de trabajo, y posteriormente el traslado del boceto al cartón. Orientar y observar el proceso de los alumnos/as.</p>	<p>Orientar las dudas y necesidades del alumno/a. Observar y obtener datos sobre las maneras en que el alumno/a representa un tema y procede técnicamente con un material.</p>
		<p>Repartir materiales para pintar. Orientar y observar el proceso de los alumnos/as.</p>	<p>Orientar las dudas y necesidades del alumno/a. Observar y obtener datos sobre las maneras en que el alumno/a representa un tema y procede técnicamente con un material.</p>
		<p>Solicitar a los alumnos /as recolectar el material y comenzar con la limpieza del aula. Colocar las pinturas en un lugar visible del aula, y llamar a los alumnos/as para entablar una conversación grupal, guiada por las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron al crear una pintura, partiendo de los tres colores primarios? (En comparación con la primera sesión) ¿Qué colores obtuvieron para hacer su pintura? ¿Qué fue lo que más les gustó de las sesiones de color? ¿Qué les gustaría aprender sobre el color de ahora en adelante?</p>	<p>Cerrar la secuencia de actividades. Obtener información para la evaluación de la actividad y la secuencia de actividades.</p>

Tabla 1 Plan de Trabajo para la propuesta de seguimiento Color.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

4.3.1 Resumen de las actividades de seguimiento

A continuación se despliegan fichas en las que se sintetizan las actividades, experiencias y objetivos de las sesiones

	Resumen secuencia de actividades / Propósito Colores primarios y secundarios Mezcla.	¿Se cumplen los propósitos?/ Observaciones
1.-	Conversación con los alumnos/as sobre algún tema “pretexto” para posteriormente plantear la situación problemática.	Si. Esta sesión fue llevada por el docente frente a grupo, quien conversó con el grupo acerca de la percepción y los 5 sentidos, y los colores que observaban a su alrededor. Les pidió que imaginaran un lugar donde sintieran la presencia del color
	Instrucciones para plantear a los alumnos/as la situación problemática a resolver: elaborar un dibujo con colores primarios, blanco y negro.	Si. Las instrucciones se dieron de manera clara.
	Observación de cómo los alumnos/as lograron intuitivamente las mezclas de colores a través del dibujo con crayones de cera.	Si. Los alumnos comentaban en voz alta los colores que iban obteniendo, y los lugares que estaban representando.
	Puesta en común de los dibujos y diálogo grupal para conducir a los alumnos/as a la idea de que se obtienen otros colores a través de la mezcla de primarios.	Si. Uno de los alumnos mencionó específicamente la mezcla de colores primarios, y se compartió dicha noción entre el grupo.
	Investigación en casa sobre la mezcla homogénea para que los alumnos/as adquirieran conocimientos para la siguiente sesión.	Si. Los alumnos anotaron en su libreta de tareas.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**



Ejercicios de mezcla de primarios realizados por alumnos del sexto grado

	Resumen secuencia de actividades /Propósito La mezcla homogénea	¿Se cumplen los propósitos? Observaciones
2	Recuperar de manera oral y sintética, las investigaciones de los alumnos/as para activar los conocimientos que pudieron generarse sobre la mezcla homogénea a través de la investigación.	Si. La primera mitad de esta sesión fue llevada por el docente frente a grupo, quien recuperó las investigaciones y pidió a uno de los alumnos ir anotando en el pizarrón las intervenciones de sus compañeros.
	En base a dichos saberes, el dar una breve explicación sobre las características de una mezcla homogénea, sin explicar aún cómo es que se da dicho fenómeno físico.	No, esta parte de la secuencia no se llevó a cabo.
	Demostración para que los alumnos/as observaran qué sucede al agregar el colorante al agua.	Si. Los alumnos/as se asombraron cuando el docente frente a grupo agregó el colorante rojo al agua.
	Preguntas guía para aterrizar los conocimientos que están construyendo con respecto al fenómeno físico que implica agregar colorante al agua.	Si. Los alumnos/as contestaron con frases del tipo: se disuelve, se hace como una rosa en el agua, se hace como un dragón en el agua, primero todo se va hacia abajo.
	Mover el agua para que los alumnos/as observaran como se disuelve el colorante en agua de manera homogénea.	Si. Solicité a una alumna mover el agua con un popote, mientras los demás observaron.
	Preguntas guía para aterrizar los conocimientos que están construyendo con respecto al fenómeno físico que implica disolver colorante al agua.	Si. Pregunté y recuperé las anotaciones del pizarrón, los alumnos concluyeron que el colorante se acomodaba o distribuía en el agua cuando la movías con el popote.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

Explicar a los alumnos/as el proceso físico de la mezcla retomando sus aportaciones e hipótesis para reforzar los conceptos construidos por ellos mismos.	Si. Lo hicimos a través de una pequeña charla de cierre.
---	--



Alumno del sexto grado participando en experimento de mezcla

	Resumen secuencia de actividades / Propósito El color y la luz	¿Se cumplen los propósitos?/ Observaciones
3	Presentar a los alumnos/as un video editado con fragmentos del <i>Mundo de Beakman</i> y <i>Colores un universo por descifrar</i> , para ilustrar cómo es que se da la descomposición de la luz blanca al pasar por un prisma y cómo es que podemos observar los colores.	No. El video se proyectó utilizando el proyector del aula que no se encontraba calibrado, por lo cual los colores no fueron visibles. La luz tampoco permitió ver correctamente el video.
	Indicaciones para elaborar mapa conceptual o red semántica, para que los alumnos aterrizaran y acomodaran los datos que recibieron de los videos, para ir construyendo nociones sobre la descomposición del color, y el por qué lo podemos observar.	No. Los alumnos/as realizaron los mapas únicamente considerando a la formación del arcoíris. El asunto, de la descomposición de la luz, o de cómo el cerebro y las células de la retina intervienen en la visión del color no fueron temas abordados en los mapas. Incluso en los mapas se plasmaron algunos conceptos erróneos, por lo tanto se solicitó al grupo investigar más sobre el tema. Un alumno se ofreció a llevar un

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO

DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

		libro con la información necesaria.
	Solicitar a los alumnos/ as hacer una pequeña investigación en casa sobre su color favorito, y traer un objeto de ese color para adquirir conocimientos y vivencias para la siguiente sesión.	Si. Los alumnos anotaron en su libreta de tareas y se mostraron entusiasmados por investigar sobre su color favorito.

	Resumen secuencia de actividades/Propósito El significado del color	¿Se cumplen los propósitos?/ Observaciones
4	Comentarios individuales sobre la investigación del color favorito de cada uno de los alumnos/as para compartir vivencias e ideas.	Si. En una puesta en común, pregunté a cada uno de los participantes sobre su investigación y fui anotando cada uno de los colores mencionados en el pizarrón. Algunos alumnos/as coincidieron con el mismo color, por lo cual sus participaciones se retroalimentaron. Los colores investigados fueron: rosa, negro, azul, amarillo, verde, blanco, rojo y violeta. Fue interesante conocer los significados que los alumnos recuperaron y construyeron alrededor del color: “el rosa significa amor que comienza”, “el amarillo significa sabiduría”, “el blanco significa paz”, “el negro es la total obscuridad”, “el rojo significa ambición y poder”, etc.
	Dibujo en el cuaderno de trabajo sobre el objeto y color de su elección para representar y aterrizar cómo lo viven.	Si. Sin embargo la tarea fue interrumpida por el deseo de salir a recreo.
	Presentar un video con una compilación de fragmentos relativos a la celebración de la llegada de la primavera en India, al proceso Fenicio para obtener tinte púrpura, a los colores de origen rojo, blanco y negro, a la grana cochinilla y al azul ultramar, tomados de <i>Colores un mundo por descifrar. La fuerza del color</i> . Para plantear que el color es un aspecto que también se construye culturalmente. Por lo cual al color se atribuyen significados variados que hablan de una manera de vivir y relacionarse con el mundo.	Si. Dadas las condiciones del proyector de aula, se gestionó la visita al aula TIC donde el grupo se distribuyó en pares para ver el video en los equipos de cómputo.

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO

DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

	<p>Solicitar a los alumnos/as compartir al resto del grupo sus impresiones sobre los significados que se les da a al color en otras culturas a través de preguntas generadoras.</p>	<p>Si. Los alumnos comentaron diversas partes del video que les llamaron la atención, por ejemplo el proceso fotoquímico de los Fenicios para fabricar tinte púrpura con la baba de caracol, o que el color rojo también representa a la tierra casi casi desde el origen del hombre, igual que el negro y el blanco. Los alumnos/as también se sorprendieron por el hecho de que el azul de lapislázuli fuera más valioso que el oro. Sin embargo no lograron ubicar a las culturas que aparecían en el video.</p>
--	---	---

	Resumen secuencia de actividades / Propósito El color en las artes plásticas	¿Se cumplen los propósitos?/ Observaciones
5	<p>Llevar a cabo un recuento de los contenidos revisados en sesiones previas para activar conocimientos.</p>	<p>No. Esto se debe a que las sesiones 4 y 5 se realizaron el mismo día para aprovechar los equipos de cómputo de la sala TIC.</p>
	<p>Proyección de presentación de diapositivas con obras pictóricas de Paul Klee, Kandinsky, Josef Albers, Ives Klein, e instalaciones de Cildo Meireles. Cada una de las diapositivas contaba con preguntas para orientar la observación, aunque no existen interpretaciones correctas o incorrectas, ya que se trata de que los alumnos/as comenten sus impresiones, dudas, sentimientos etc., con respecto a lo que observan.</p>	<p>Si. Se hicieron rondas por todos los equipos para escuchar comentarios, responder dudas, y ampliar la información de las diapositivas. Las obras que más llamaron la atención a los alumnos (en este orden) fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Homenaje al cuadro: suavemente hablado</i> de Josef Albers - <i>Pling</i> de Cildo Meireles - <i>Red Shift</i> de Cildo Meireles - <i>Pintura amarilla</i> de Wassily Kandinsky - <i>Castillo y sol</i> de Paul Klee
	<p>Solicitar a los alumnos/as elegir una de las obras de la presentación e investigar más sobre ésta en casa.</p>	<p>No. Se indicó la tarea, pero no se anotó en la libreta, por lo tanto el grupo no la realizó.</p>

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO

DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

	Resumen secuencia de actividades /Propósito Mezclas, proporción, porcentajes, y fracciones.	¿Se cumplen los propósitos?/ Observaciones
6	Realizar con los alumnos/as ejercicios previos de porcentajes y fracciones para activar conocimientos necesarios, ya que las actividades suponen que logren calcular el 25%, 50%, 75% etc. de un número. Así como las fracciones 1/2, 1/4, 3/4, etc. de un entero.	No. Debido al periodo de exámenes, docente frente a grupo pudo cubrir esta parte en su planeación.
	Introducir a los experimentos, y reafirmar los conocimientos adquiridos durante la sesión de la mezcla.	Sí. El docente frente a grupo hizo una breve introducción a los ejercicios, e indicó turnos para la lectura en voz alta de las instrucciones.
	Dividir al grupo en tercias de trabajo, y dar las instrucciones para acercar a los alumnos/as a los procedimientos y problemas que tienen que resolver, así como, asegurar que comprenden la tarea a realizar, o en dado caso resolver sus dudas al respecto.	No. El grupo se acomodó en equipos, sin embargo solo uno de ellos se detuvo a leer las instrucciones asegurándose de haberlas comprendido. El resto de los equipos estaba concentrado en juntar el material necesario y comenzar la tarea de inmediato. Considero que aunque la actividad hubiese tomado más tiempo, hubiera sido más adecuado asegurar que todos los equipos comprendieran el ejercicio antes de hacer visible el material.
	Realización de la actividad para que en base a las representaciones numéricas y gráficas de porcentajes y fracciones de colores que aparecen en la hoja de ejercicios, los alumnos/as mezclen líquido de colores traduciendo dichas representaciones en colores secundarios o terciarios. De esta manera los alumnos pueden construir conocimientos sobre las proporciones necesarias para obtener un color, y trasladar dicho conocimiento a la expresión artística.	No. El material diseñado no fue lo suficientemente claro para que los alumnos/as identificaran la información proporcionada por los gráficos, éstos indicaban la proporción de colores a mezclar. Los participantes solo identificaron el color, mas no la proporción y es resultó complicado emplear el vaso medidor. La acción inmediata fue explicar a cada equipo la información de los gráficos, algunos equipos lograron hacer las mezclas adecuadamente.
	Registro de datos obtenidos de los ejercicios para consultas posteriores.	No. Únicamente el equipo que comprendió las instrucciones realizó el registro como fue indicado. El resto de los equipos no realizaron el registro aun cuando fue subrayada su importancia para consultas futuras.

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

<p>Dialogo grupal para compartir las fórmulas de los resultados obtenidos, así como las experiencias y procedimientos de los equipos.</p>	<p>Si. Algunos equipos explicaron cómo obtuvieron algún color pero no en términos de fracciones o porcentajes, es decir lo hicieron al tanteo.</p> <p>Entonces invité al grupo a observar ciertas mezclas, y pregunté hacia qué colores se inclinaban más, así logré aterrizar ciertas mezclas con fracciones, por ejemplo:</p> <p>“-Este color violáceo, ¿se ve más rojo o azul?”</p> <p>-Más rojo</p> <p>-Ah, entonces podemos decir que sus compañeros lo hicieron con $3/4$ de rojo y $1/4$ de azul, o que lo hicieron con $1/2$ de violeta y $1/2$ de rojo”</p>
---	--



Ejercicios de mezcla de colores a través de fracciones

Resumen secuencia de actividades / Propósito El color y la pintura	¿Se cumplen los propósitos?/ Observaciones
<p>Explicación para reafirmar la idea de que los alumnos/ obtuvieron colores secundarios y terciarios a partir de “fórmulas” o “recetas” que empleaban porcentajes y fracciones de colores primarios.</p>	<p>Si. Realicé esta introducción como una recuperación de los saberes construidos la sesión anterior.</p>

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO

DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014

<p>Explicación acerca de los colores primarios y secundarios y el orden del círculo cromático. Explicación breve acerca de las características y comportamientos de algunos materiales: el crayón de cera y sus componentes, el pastel de óleo y sus componentes, así como, la pintura al óleo y sus componentes y la pintura acrílica y sus componentes.</p>	<p>Si. Para esta explicación me apoyé de un diagrama del círculo cromático que anoté en el pizarrón.</p>
<p>Explicación e indicaciones sobre el uso de pintura acrílica y mezclas de color, así como de la limpieza del área de trabajo. Recordatorio sobre la posibilidad de emplear las anotaciones realizadas en el cuaderno de trabajo para obtener los colores deseados.</p>	<p>Si. Las instrucciones fueron claras.</p>
<p>Indicaciones para boceto de ideas para la pintura, en el cuaderno de trabajo, y posteriormente el traslado del boceto al cartón. Orientar y observar el proceso de los alumnos/as.</p>	<p>Si. Mientras el grupo trabajaba en sus bocetos, preparé el material necesario, e hice una ronda por los lugares para aclarar dudas. La mayoría de los alumnos decidió por cuenta propia trabajar temas relacionados a la festividad del día de muertos.</p>
<p>Repartir materiales para pintar. Orientar y observar el proceso de los alumnos/as.</p>	<p>Si. Hice varias rondas para aclarar las dudas de los alumnos/as, motivar su trabajo. En estas rondas fui pidiendo a cada alumno/a que me platicara sobre lo que estaba pintando.</p>
<p>Puesta en común de las pinturas creadas, junto con la intervención de su autor. Cierre del proyecto y comentarios finales sobre algunos aprendizajes.</p>	<p>Si. Cada alumno explicó lo que había representado e indicó los colores que utilizó. Algunos alumnos lograron ubicar los colores empleados en el diagrama del círculo cromático dibujado en el pizarrón. Invité a los alumnos a expresar cómo podrían utilizar lo que habían aprendido. Las respuestas fueron desde la importancia de saber el significado del color para darnos más cuenta de lo que comunicamos o nos comunican, hasta la cuestión práctica de poder crear con pocos colores. Los alumnos ubicaron que el proyecto de color estuvo relacionado con las asignaturas de Educación Artística, Ciencias, y Matemáticas.</p>

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Paleta de color de alumno del sexto grado.



Veladora Ejercicio de pintura elaborada por alumno
del sexto grado



La ofrenda Ejercicio de pintura elaborada por
alumno del sexto grado



Lo último de la felicidad Ejercicio de pintura elaborada por
alumno del sexto grado

CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014



Sin título Ejercicio de pintura elaborada por alumno
del sexto grado



Sin título Ejercicio de pintura elaborada por alumno
del sexto grado

4.3.2 Reflexiones finales

Cabe mencionar que la planeación de la propuesta naturalmente se modificó durante la aplicación. La lectura de la tabla adjunta indica que la mayoría de los propósitos fueron logrados. Asimismo los productos de los alumnos representan la temática del día de muertos y muestran avances en cuanto al manejo y entendimiento del color como herramienta expresiva.

Pese a esto, y de acuerdo a la experiencia, considero que no se cumplió que el docente frente a grupo lograra aplicar la secuencia. En el desarrollo de las circunstancias poco a poco se fue desligando, primero de la conducción de las actividades y después del proyecto en su totalidad. El docente fue un gran facilitador de la labor, aunque en ningún momento logré que me proporcionara alguna retroalimentación sobre las actividades, la planeación o su sentir al respecto. Este suceso no necesariamente significa que este tipo de proyectos interdisciplinarios, que involucren a las artes visuales, no puedan ser adecuados por el docente como práctica regular en el trabajo de aula. Considero que una de las posibles explicaciones recae en que los esfuerzos y la planeación fueron destinados exclusivamente a los alumnos y a los aprendizajes esperados, y no se consideraron las facultades, necesidades y características del docente, su relación con el grupo y con el plantel. Debido a mi desconocimiento actual del contexto, omití la situación del grupo, su interacción con maestro y su forma de trabajo. Este ensayo, condujo a la reflexión de que el proyecto fue efectivo como intervención y como seguimiento de la investigación llevada a cabo, por otro lado el hecho de desarrollar estrategias para docentes tiene que considerar

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

otros factores que se relacionan al modo de trabajo en el grupo, por lo cual queda abierta la puerta para desarrollar diferentes proyectos a través de la investigación acción.

Pese a esto, me siento optimista, esta información aporta mucho al tratamiento de la problemática, que curiosamente es una de las grandes interrogantes en la Educación Artística en general. Había escuchado muchas veces la importancia del contexto y sus múltiples y complejas dimensiones, pero no lo había vivido hasta ahora. Puedo entender, en cierta medida, por qué las programaciones a nivel macro, planes y programas de estudio, en ocasiones no funcionan en el aula. No obstante, las actividades propuestas pueden aplicarse en otros espacios si se les da el tratamiento adecuado para ser contempladas en un fichero de estrategias y actividades para las artes visuales.

Ahora bien, en una evaluación alternativa, con respecto a la propuesta de seguimiento aplicada, considero que fue un buen intento que debe recurrir a otras estrategias para mejorar. En las pinturas finales se puede notar que algunos alumnos experimentaron con el color y otros lo usaron intencionalmente para transmitir un significado. La puesta en común de las pinturas fue útil para compartir experiencias y ampliar conocimientos sobre el color, por ejemplo, los alumnos identificaron y comprendieron cómo se ve un color terciario como el azul violeta, aspecto que anteriormente era abstracto para ellos. Lo más relevante desde mi punto de vista, fue la conciencia que se generó con respecto a la transmisión de significados a través del color. Considero que si esta línea se siguiera trabajando se invitaría a reflexionar sobre el imaginario en el que vivimos en el que los colores influyen en nosotros, de múltiples

**CAPÍTULO IV INTERVENCIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. EL CASO
DE LA ESCUELA PRIMARIA PROCERES DE LA REVOLUCIÓN, CICLO ESCOLAR 2013-2014**

formas sobre las que también hay que reflexionar, y nosotros podemos influir en los demás también.

En cuanto a la práctica docente y su mejora, se reafirma que es vital ir desarrollando herramientas teórico prácticas para para que los docentes partamos de la construcción de nuestra persona (experiencias), y de nuestra forma de ser docente, para elaborar propuestas basadas en nuestros contextos, y claro está a las características y necesidades de los alumnos/as. Ahora comprendo, el peso que tiene reflexionar y escribir sobre nuestras características como docentes, o de cómo nos sentimos al respecto

CONCLUSIONES

Todo trabajo de investigación deja más puertas abiertas que cerradas, lo cual es afortunado. Pese a que este sea el espacio destinado a las reflexiones que implica haber concluido un documento de tesis, considero que es más factible emplearlo para manifestar todo aquello que ha quedado inconcluso. Me refiero en primer lugar a que un documento de esta clase resulta, de dicha manera para quien lo realiza, todo aquello que siempre se puede modificar, ampliar o eliminar, todo aquello que no se consideró o que falta decir.

Durante el desarrollo de la investigación surgieron algunas interrogantes paralelas o aspectos que no se tenían contemplados, por ejemplo cómo funcionaría realizar planes de trabajo basados en metodologías o aproximaciones como la multicultural, o basada en la cultura visual, así mismo aquellas creadas y probadas para desarrollar el pensamiento artístico. Incluso, cómo funcionaría una investigación fundada en lo que manifiestan las diferentes etapas del dibujo en los niños, y cómo eso puede extenderse a ayudar en otras áreas de su desempeño escolar. Otra vía posible, consiste en proyectos de aplicación de las artes visuales para trabajar problemáticas escolares en torno a la modificación de actitudes y la mejora del manejo grupal.

Sobre el estado de la enseñanza de las artes visuales en la Educación Primaria de nuestro país falta mucho por decir. Esto puede deberse a que poco se diga, o a que sea un tema tan extenso, multifacético y complejo, que nunca se agote. Considero que curiosamente se trata de ambos aspectos.

Cuando comencé la documentación para el sustento teórico de este trabajo en torno a la importancia del arte en la formación de las personas, reparé en las múltiples aproximaciones y teorías que lo abordan, los debates, tensiones y oposiciones sobre qué y cómo enseñar artes visuales, lo cual resultó algo polémico. En este sentido, recuerdo haber asistido a una conferencia impartida por Imanol

Aguirre como parte del I Congreso Internacional de Educación Artística Vivarte 2014¹ en la que expuso la problemática generada al basar la enseñanza del arte en la óptica de la modernidad, priorizando al arte occidental que yace en los museos de manera estática y no se relaciona del todo con la vida de los estudiantes, ya sea por motivos culturales, pero más por el ritmo y las problemáticas que caracterizan a nuestro tiempo. El tiempo actual y el que se avecina es parte de todos los discursos educativos, parece ser que existe un temor generalizado ante “los retos del siglo XXI” en el que es importante formar a los niños para enfrentar la vida que viene, para lo cual las artes aparecen como un aspecto fundamental. Imanol Aguirre expuso que la enseñanza de las artes había de centrarse en las experiencias, las cuales de alguna manera transforman algo en nosotros, ya sea un sentimiento, una idea o una impresión.

Al escuchar con atención estas problemáticas en torno al abordaje del arte en la escuela, pensé en que probablemente en las escuelas oficiales de nuestro país estos asuntos no han sido contemplados. Pese a que existen documentos, materiales, y algunas vías de orientación para el docente en el área artística, ésta se sigue cubriendo con montajes de bailables para festividades, o en el ensamble coral para el himno nacional. Mi intención no es hablar despectivamente del trabajo de los profesores, sino exponer la idea de que no contamos con una tradición de enseñanza de las artes en la escuela primaria pese a que este país es inmensamente rico en patrimonio y capital cultural.

Había recuperado antes la noción de que las juventudes también se forman fuera de la institución escolar, lo cual conduce a cuestionar el papel que ésta siempre ha tenido, y en relación a lo que se ha tratado en este trabajo, toca cuestionar si las artes visuales tienen que enseñarse en los planteles escolares. Mi respuesta, como se ha apuntado en los diferentes capítulos de este documento,

¹ El I Congreso Internacional de Educación Artística Vivarte se llevó a cabo en el Centro Nacional de las Artes durante el mes de agosto de 2014.

se inclina a considerar que la escuela debe destinar espacios a la enseñanza de las artes, principalmente porque una formación integral para los individuos es un principio para la vida en una sociedad democrática. Ahora bien, el meollo del asunto reside en qué hacer y cómo para poder enseñar arte o llevar arte a una escuela pública.

Una de las conclusiones de este trabajo, es que tanto la aproximación de los maestros frente a grupo, como la aproximación que se propuso en este trabajo, no se adaptan a los parámetros de trabajo que dicta la SEP. Es por esta razón que dedico dos capítulos para tratar de entender cómo es que se enseñan las artes visuales bajo este supuesto. Resulta curioso que casi ninguna aproximación a la enseñanza de las artes resulta viable para los maestros frente a grupo, y como ya he mencionado antes éstas son múltiples. ¿Por qué la enseñanza de las artes no sucede al día a día en la escuela?

Pensé entonces en las escuelas oficiales del Distrito Federal a las que con el afán de conocer bajo qué enfoque, con qué métodos y con qué teorías se enseñaban las artes visuales a los alumnos. Recapitulé en mis conversaciones con profesoras y directoras y advertí que en la cotidianidad de la escuela no se habla sobre arte más allá de que es un aspecto importante que forma parte del Perfil de Egreso el que los alumnos aprendan a apreciar su patrimonio cultural. Lo mencionado es una constante en este trabajo: a nivel oficial y académico existe rica investigación, debate, posturas, pero esto no llega a todas las escuelas.

Existe desde mi punto de vista una problemática en torno al planteamiento curricular, específicamente en que si se piensa que enseñar a los alumnos los fundamentos básicos de la plástica, por ejemplo, sea la vía para desarrollar herramientas que les permitan acercarse al arte. En este sentido, parece olvidarse, como mencionaba Imanol Aguirre, el aspecto vivencial, y todo aquello que resulta significativo en la vida actual de los alumnos.

Resulta relevante mencionar que para el tiempo en el que se concluye este trabajo de tesis, México se encuentra en la introducción de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje significativo, que pretende expulsar de nuestras prácticas en el aula el aprendizaje memorístico. Pese a que esta motivación haya estado presente dentro de los propósitos de diversos modelos educativos previos, lo fundamental del planteamiento es que el desarrollo de competencias ya no se contempla. En este sentido, resulta conveniente explicar que durante el desarrollo de la investigación la adaptación del plan de trabajo a los parámetros establecidos por las competencias fue algo intrincado. Las competencias se retoman de modelos empresariales de desempeño, y en ocasiones las artes no se adaptan al desarrollo de aprendizajes observables en los alumnos. Es decir, por ejemplo durante la práctica en el aula no se visualizan indicadores que manifiesten la experiencia exacta que el alumno está teniendo con la obra plástica, o si lo que aprendió en cuestiones técnicas pueda ser trasladado y evidente en las actividades de su vida. La cuestión actitudinal de las competencias asimismo resulta abstracta en cierto sentido.

El hecho de leer como se definen las competencias en el ámbito de la Educación Artística, así como en las humanidades en general resulta confuso en términos de aplicación. La manera en la que se estructura una competencia, en efecto, tiene que ver con lo establecido por Elliot Eisner en cuanto a los diferentes ámbitos del conocimiento en el área de las artes, retomando, que éstas tienen dimensiones productivas, contextuales y culturales. Realizar cualquier actividad artística implica poner en marcha actitudes, conocimientos y habilidades, no obstante, el asunto de aplicarlas en la vida cotidiana es lo que resulta confuso, tanto para los docentes como para los niños.

Considero que esta problemática es relevante en el estado de la enseñanza y aprendizaje de las artes en las escuelas mexicanas ya que como docente resulta difícil explicar a los alumnos por qué es

importante que aprendan cuestiones relacionadas a las artes, en comparación a saber sumar o leer. Incluso pensar en ejemplos concretos de la vida cotidiana en la que los niños de México puedan aplicar estas competencias como tal para diseñar situaciones didácticas.

Ahora que comprendo a grandes rasgos cómo se piensan las artes visuales en la Educación Primaria, desde los ámbitos curricular y vivencial, entiendo que en la mayoría de las ocasiones la problemática se inclina a cómo valoramos a las artes en nuestra sociedad. Es entonces que lo planteado por Imanol Aguirre cobra sentido, ya que probablemente no todos comulgamos con la idea de que las artes son parte de nuestra vida y de nuestra cultura de una manera rica y viva a la que podemos acceder todos los días, y que no necesariamente es una cuestión rancia que vive en los museos, que aburre y que no podemos comprender. México como país retoma modelos como parte del cambio internacional pero no puede aplicarlos a su realidad. No me refiero a que las ganancias de una formación en las artes no sean reales o fundamentales, sino que no necesariamente cuadran en todo el esquema de las competencias.

Esta salida de las competencias de nuestro modelo educativo, no implica que la investigación desarrollada sea obsoleta, ya que precisamente ésta nos habla de generaciones que vivieron momentos de transición y por lo mismo de un momento de la historia en la educación de México. Este hecho resulta en que se puede considerar como un antecedente para el desarrollo de investigaciones que reparen en la enseñanza de las artes hacia el próximo modelo educativo, y particularmente de cómo vive la comunidad escolar, alumnos y docentes esta etapa de transición hasta el asentamiento de diferentes maneras de enseñar y concebir a las artes en la escuela.

En estos momentos la respuesta a la pregunta sobre cómo acercar al arte a la escuela, queda pendiente si se habla de un nivel general o macro. La intervención propuesta en este trabajo funcionó

como estrategia en un contexto específico, por lo cual considero que para llevar a las artes visuales al contexto escolar las pequeñas intervenciones pueden funcionar. Los planes de trabajo y materiales elaborados para las sesiones de artes visuales pueden trabajarse como estrategias de enseñanza de las artes visuales y aplicarse en otros contextos educativos, como parte de un fichero de actividades disponible para los docentes que deseen acudir a éstas.

Otra vía posible para la continuación de este trabajo reside en que durante la investigación teórica sobre los diferentes enfoques que puede tener la enseñanza de las artes visuales, aparece la figura o el papel de quién ha de conducir esta enseñanza. La Secretaría de Educación Pública considera que el docente frente a grupo es la figura indicada, por lo cual se están tomando medidas en los centros de formación de maestros para que los estudiantes cuenten con la posibilidad de especializarse en el área. Revisar el currículo que regula la formación de los maestros con respecto a la enseñanza de las artes y compararlo con las características del modelo por competencias o el próximo modelo resulta una vía interesante para emplear este trabajo como antecedente.

Aunque afortunadamente se tienen vistas hacia una formación de maestros que implique otras visiones más completas sobre el ámbito artístico, es necesario apostar a aquellos que cuentan con una trayectoria diferente y motivarles con herramientas teórico prácticas para que puedan realizar intervenciones en sus contextos. Figuras e instituciones deben conjuntarse, y a su manera diseñar sus aportaciones, partiendo de un relato del contexto de trabajo y de la identificación de necesidades específicas en la población. Lo relevante en este caso es acercar el arte a la escuela, que los miembros de la comunidad escolar lo conozcan y lo disfruten, para así comenzar y continuar con el debate. Es una cuestión de voluntad en la que compartamos la experiencia y el carácter lúdico del trabajo en las artes visuales, relacionándolo con la teoría pedagógica correspondiente. Una oportunidad para continuar con

el desarrollo de esta investigación reside en emplear la metodología de investigación acción para trabajar con grupos de docentes interesados en mejorar su práctica realizando sus propios proyectos y estrategias de enseñanza de las artes, y que bajo la acción estratégica y la retroalimentación se desarrollen redes en las que el trabajo pueda ampliarse y aplicarse en otros espacios.

FUENTES DE CONSULTA

Fuentes bibliográficas

Abbangnano, Nicola., y Aldo Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012. Medio Impreso.

Águila, Dora, Marianella Núñez y Patricia Raquimán. “Las artes en el currículo escolar” en Giráldez, Andrea y Lucía G. Pimentel. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid, OEI, 2011. Medio digital. http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf

Aguirre Imanol y Andrea Giráldez. “Fundamentos curriculares de la educación artística”, en Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel. *Educación Artística, Cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI, 2009. Medio digital. <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

Aguirre Imanol y Lucina Jiménez. “Diversidad cultural y educación artística” en Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel. *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI, 2009. Medio digital. <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

Arizpe, Evelyn, y Morag Styles. *Lectura de Imágenes, Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Medio impreso.

Arnheim, Rudolph. *El pensamiento visual*. Primera reimposición. Barcelona, Paidós, 1998. Medio impreso.

Bamford, Anne. *El factor ¡Wuuu! El papel de las Artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las Artes en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2009. Medio impreso.

Calero, Mavilo. *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, primera edición, México, Alfaomega, 2008. Medio Impreso.

- Cohen H., Dorothy. *Cómo aprenden los niños*. México, Fondo de Cultura Económica, 2012. Medio impreso.
- Dewey, John. *El Arte como experiencia*. Barcelona, Paidós, 2008. Medio Impreso.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill Interamericana, 2002. Medio Impreso.
- Efland, Arthur D. *Una historia de la educación del Arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las Artes visuales*. Barcelona, Paidós, 2002. Medio impreso.
- Efland, Arthur D., Kerry Freedman y Patricia Stuh. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós, 2003. Medio impreso.
- Eisner, Elliot W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Primera edición. Barcelona, Paidós, 1998. Medio impreso.
- Eisner, Elliot W. *The Arts and the creation of Mind*. Virginia, R.R Donneley & Sons, 2002. Medio impreso.
- Eisner, Elliot W. *Educar la visión artística*. Sexta reimpresión. Barcelona, Paidós, 2012. Medio impreso.
- Fernández Pérez, Miguel. *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1994. Medio impreso.
- Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Séptima reimpresión. México, Siglo Veintiuno, 2011. Medio impreso.
- Gallego Ortega, José Luis. *Educación Infantil*. España, Ediciones Aljibe, 2007. Medio impreso.
- Ganteführer-Trier, Anne. *Cubismo*. Alemania, Taschen, 2006. Medio Impreso.
- García, Canclini Néstor. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, 2004. Medio Digital.

http://www.interculturalidadypatrimonio.cl/wpcontent/uploads/2014/09/NGCDifsdesig_y_desc1.pdf

García González, Enrique. *Vygotsky. La construcción histórica de la psique*. Biblioteca Grandes Educadores, México, Trillas, 2000. Medio impreso.

Gardner, Howard. *Educación Artística y desarrollo humano*. Quinta edición. Barcelona, Paidós, 2011. Medio impreso.

Giráldez, Andrea y Lucía Pimentel. *Educación artística y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid, OEI, 2011. Medio digital.

Goodman, Nelson. *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona, Paidós, 2010. Medio impreso.

González, Diego. *Didáctica o dirección del aprendizaje*, Colección didácticas. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007. Medio impreso.

Gouthier, Juliana. “Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones” en Giráldez, Andrea y Lucía G. Pimentel. *Educación artística y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI, 2011. Medio digital. http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf

Hargreaves, David J. *Infancia y Educación Artística*. Madrid, Morata, 1991. Medio impreso.

Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en la psicología de la educación*. México, Paidós, 1994. Medio impreso.

Jiménez, Lucina. “La educación artística en Iberoamérica” en Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel. *Educación Artística cultura y ciudadanía*. España, Fundación Santillana, 2009. Medio digital. <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

- Latapí Sarre, Pablo. “Perspectivas hacia el siglo XXI”, en Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998. Medio impreso.
- Latapí Sarre, Pablo. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003. Medio impreso.
- Latapí Sarre, Pablo. *La SEP por dentro. Las políticas de la educación pública comentadas por cuatro de sus secretarios 1992-2004*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Medio impreso.
- Miranda, Fernando, y Gonzalo Vicci. “Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual” en Giráldez, Andrea y Lucía G. Pimentel. *Educación artística y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid, OEI, 2011. Medio digital.
- Morin, Edgar. *El método II: la vida de la vida*. Madrid, Cátedra, 1983. Medio Digital.
<http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-metodo-ii-al-iv.html>
- Muiños de Britos, Stella Maris. “La educación artística en la cultura contemporánea” en Giráldez, Andrea y Lucía G. Pimentel. *Educación artística y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid, OEI, 2011. Medio digital. <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Navarro Gallegos. César. *El secuestro de la Educación. El sexenio educativo de Elba Esther y Felipe Calderón*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011. Medio impreso.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la educación de los bicentenarios*. Madrid, OEI, 2008. Medio digital. <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Perraudau, Michel. *Piaget hoy, respuestas a una controversia*. México, Fondo de Cultura económica, 2001. Medio impreso.

Piaget, Jean. “El desarrollo mental del niño” en Piaget, Jean, *Seis estudios de Psicología*. México, Planeta, 1988. Medio impreso.

Ruíz, Iglesias Magalys. *Las competencias en el aula. La planificación y el diseño de secuencias didácticas*. México, Centro de Internacionalización de Competencias CICEP.

Secretaría de Educación Pública (a). *Educación Artística. Primer Grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2013. Medio digital.
http://www2.sepdf.gob.mx/reforma_integral/primer_grado/educacion-artistica-1.pdf

Secretaría de Educación Pública (b). *Educación Artística. Segundo Grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2013. Medio digital.
<https://issuu.com/sbasica/docs/educacion-artistica-2>

Secretaría de Educación Pública (c). *Educación Artística. Tercer Grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2013. Medio digital.
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/librosdetexto/2012-2013/EduArtistica3.pdf>

Secretaría de Educación Pública (d). *Educación Artística. Cuarto Grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2013. Medio digital.
https://issuu.com/sbasica/docs/eduartistica4_1011

Secretaría de Educación Pública (e). *Educación Artística. Quinto Grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2013. Medio digital.
<https://issuu.com/sbasica/docs/educacion-artistica-5>

Secretaría de Educación Pública (f). *Educación Artística. Sexto Grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2013. Medio digital.
http://www2.sepdf.gob.mx/reforma_integral/sexta_grado/educacion-artistica-6.pdf

Secretaría de Educación Pública (c). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011. Medio digital.

<http://basica.sep.gob.mx/ARTESweb.pdf>

Secretaría de Educación Pública. *Matemáticas. Quinto grado*. México, Dirección General de Materiales e Informática, Subsecretaría de Educación Básica, 2010. Medio digital.

http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/quinto_grado.pdf

Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2006. Educación Básica Secundaria*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2006. Medio digital.

http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf

Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, Secretaría de Educación Pública, 2007. Medio digital.

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

Secretaría de Educación Pública (a) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011. Medio digital.

<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaría de Educación Pública (b). *Programas de estudio 2011. Educación Primaria Básica. Quinto grado*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Medio digital. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/quinto_grado.pdf

Secretaría de Educación Pública (d). *Programas de estudio 2011. Educación Primaria Básica. Primer grado*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Medio digital. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/primer_grado.pdf

Secretaría de Educación Pública (e). *Programas de estudio 2011. Educación Primaria Básica. Segundo grado*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Medio digital. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/segundo_grado.pdf

Secretaría de Educación Pública (f). *Programas de estudio 2011. Educación Primaria Básica. Tercer grado*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Medio digital. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/tercer_grado.pdf

Secretaría de Educación Pública (g). *Programas de estudio 2011. Educación Primaria Básica. Cuarto grado*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Medio digital. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/cuarto_grado.pdf

Secretaría de Educación Pública (h). *Programas de estudio 2011. Educación Primaria Básica. Sexto grado*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Medio digital. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/>

Solana, Fernando, et. al. *Historia de la Educación Pública en México*. Tomo I, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1982. Medio impreso.

Solana, Fernando, et. al.

Económica, Secretaría de Educación Pública, 1982. Medio impreso.

Stremmel, Kerstin. *Realismo*. Alemania, Taschen, 2006. Medio Impreso.

Tanck de Estrada, Dorothy, et. al. *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. México, El Colegio de México. 2011. Medio impreso.

Walther, Ingo. *Arte del siglo XX*, Alemania, Taschen, 2005. Medio Impreso.

Zamora Águila, Fernando. *Filosofía de la Imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México, Escuela Nacional de Artes Plásticas, 2008. Medio impreso.

Fuentes electrónicas

El Defe. El Distrito Federal a través de sus colonias. *Mapa de colonias de la Delegación Magdalena*

Contreras. Página web. Consultado el 15 de septiembre de 2014 a las 13:14 pm.

<http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-magdalena-contreras/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *¿Qué es PISA?*. Página institucional. Consultado

el 7 de junio de 2015 a las 20:49. <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990*. Página institucional. Consultado el 7 de junio de 2015 a las 20:53.

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

ANEXO

1.1 Aprendizajes esperados *Programa de estudios 2011 Quinto grado/ Aprendizajes Libro de Texto Educación Artística Quinto Grado.*

Bloque I Las imágenes tridimensionales	Descripción en <i>Programa de estudios 2011. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i>
Aprendizajes esperados	<i>Realiza diferentes tipos de obras tridimensionales.</i>	<i>Mi espacio favorito.</i> Distinguir características del espacio en relación con las formas.
		Observaciones El aprendizaje esperado del bloque, y el aprendizaje de la lección no concuerdan entre sí.
Apreciación	<i>Identificación de las características de la tridimensión en las artes visuales.</i>	<p>-Activación de conocimientos previos acerca de los tipos de espacio.</p> <p>-El arte en el espacio se manifiesta de diferentes maneras por ejemplo en la pintura, escultura o arquitectura.</p> <p>-Observación de pinturas bajo la guía de preguntas clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El corredor solitario de Central Park</i> de Abel Quezada. • <i>Cuevas de Becal</i> de Alfredo Zalce. <p>Observaciones En la lección se aborda únicamente que la tridimensión se manifiesta a través de la pintura, la escultura y la arquitectura.</p> <p>Recomendaciones Debido a que el docente necesita contar con conocimientos suficientes para explicar la tridimensión en relación al volumen de los objetos en la pintura, en el dibujo, en la estampa, así como en la escultura y en la arquitectura, puede vincular estas nociones con matemáticas. Por ejemplo utilizando diferentes figuras y cuerpos geométricos, regletas, construcción con bloques de madera. Dado que el volumen en manifestaciones bidimensionales resulta más abstracto que concreto, el docente puede tratar de aterrizarlo ligándolo a las formas que se dibujan en el papel, el cálculo de</p>

		su perímetro, área y volumen. Igualmente puede enfatizar en la relación del color y la luz con cómo observamos el volumen en los objetos
Expresión	<i>Elaboración de modelos tridimensionales, experimentando con distintos materiales.</i>	-Construcción imaginaria del espacio ideal. -Representación del espacio ideal en media cartulina a través del dibujo y el collage. -Puesta en común y reflexión sobre los espacios ideales creados.
		<p>Observaciones En la lección el producto expresivo es un collage con un formato determinado, por lo tanto no se elaboran modelos tridimensionales, ni se experimenta con distintos materiales.</p> <p>Recomendaciones Si el docente se propone el logro del eje puede incluir actividades adicionales, por ejemplo, el ensamblaje, una práctica escultórica en la que se puede emplear todo tipo de materiales de reciclaje que adicionalmente refieren a la vida del alumno. Por otro lado, el docente puede vincular creación de modelos que sean requeridos para proyectos de otras asignaturas empleando soluciones de la pintura, la escultura, y la arquitectura. En el caso de que el docente no pueda incluir actividades adicionales, puede organizarse con el grupo para ampliar el rango de materiales disponibles en la elaboración del collage. Inclusive el soporte y el formato pueden ser modificados por cada alumno.</p>
Contextualización	<i>Comprensión de la tridimensionalidad por medio de objetos del entorno.</i>	-Invitación para explorar los diferentes espacios de la localidad. -Datos sobre el <i>Land Art</i> .
		<p>Observaciones En la lección se invita a explorar y vivenciar el espacio, lo cual es congruente con comprender la tridimensionalidad a través de los objetos del entorno.</p>

Tabla 1. Bloque 1 Las imágenes tridimensionales de acuerdo a (SEP, 2011b:235-239) y (SEP, 2013e:12-13)

2 Elementos plásticos de las imágenes tridimensionales	Descripción en <i>Programa de estudios 2011. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado</i> .
	<i>Realiza obras tridimensionales considerando sus elementos: textura, color, línea, forma, volumen y peso.</i>	<p><i>La arquitectura nos habla</i> <i>Aprenderá a reconocer diferentes tipos de espacio relación con su función.</i></p> <p>Observaciones El aprendizaje esperado del bloque, y el aprendizaje de la lección no concuerdan entre sí, pese a que las obras de la arquitectura se consideran en este currículo como manifestaciones de las obras tridimensionales, no todas las anteriores corresponden a la arquitectura. Lo mencionado refiere a que en el bloque se abordan las obras tridimensionales con el ejemplo particular de la arquitectura, asunto que no se especifica.</p> <p>Recomendaciones El docente puede decidir seguir con las actividades relacionadas a la arquitectura como manifestación de la obra tridimensional, enfatizando a la vez que existen múltiples ejemplos de este tipo de obras en la pintura, en la escultura, en la gráfica. Para conseguir más congruencia con lo que se plantea en el currículo, el docente puede acudir a ejemplos concretos, actividades , y productos adicionales relacionados con la tridimensionalidad en la pintura, la escultura, la cerámica, la gráfica, la alfarería y otras formas de artesanía.</p>
Apreciación	<i>Clasificación de los elementos que conforman la composición y expresión tridimensional: textura, color, línea, forma, volumen y peso.</i>	<p>-Recuperación de saberes adquiridos de la exploración en los diferentes espacios de la localidad o comunidad.</p> <p>-Explicación acerca de que los espacios y las construcciones han cambiado en función de las actividades y necesidades, del ser humano.</p> <p>Observación e información sobre la obra de Luis Barragán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Portería de la Casa Luis Barragán, Luis Barragán Morfín.</i> <p>-Explicación sobre que cada espacio o construcción tiene una función específica, así como una forma o color particular.</p> <p>-Exploración de ideas sobre las características de</p>

		una construcción artística.
		<p>Observaciones La lección se enfoca en la composición arquitectónica, las funciones de las construcciones, su forma y color.</p> <p>Recomendaciones Dado que el docente precisa abordar elementos plásticos como la textura, el color, la línea, la forma, el volumen y el peso en la arquitectura, se asume que ha de tener conocimientos al respecto. Sin embargo esto no siempre es así, por lo que puede recurrir a información relacionada a los ejemplos que aparecen en el libro de texto: <i>Portería de la Casa Luis Barragán</i>. Esto posibilita en primer lugar comprender por qué se recurre a dicho ejemplo en particular, y en segundo los elementos de la composición arquitectónica en un ejemplo concreto que puede explicar a sus alumnos.</p> <p>El docente también puede acudir a la identificación de los elementos plásticos que se señalan en ejemplos concretos de obras tridimensionales correspondientes a la pintura, la escultura, la cerámica, la gráfica, la alfarería y otras formas de artesanía.</p>
Expresión	<i>Creación de obras tridimensionales experimentando con los elementos plásticos que las caracterizan.</i>	<p>-Construcción imaginaria colectiva de una ciudad pequeña que cuente con una diversidad de espacios y construcciones.</p> <p>-Representación de la ciudad a través del dibujo de un croquis.</p> <p>Observaciones La elaboración de un croquis a través del dibujo implica el manejo de la línea, punto, forma, fondo, color y textura. Pese a esto, en la creación de obras tridimensionales dichos elementos plásticos intervienen de distinta manera y con diferentes cualidades.</p> <p>En algunas actividades no se considera las peculiares características de lo plástico en la tridimensionalidad como se propone en los aprendizajes esperados.</p> <p>Recomendaciones</p>

		<p>El docente puede acudir a actividades adicionales en las que los alumnos creen una obra tridimensional a partir de técnicas accesibles, por ejemplo la construcción de figuras de origami, el modelado con plastilina, plasmar volumen a través de la pintura o dibujo.</p> <p>También se puede motivar a los alumnos para que incluyan en la planeación de su ciudad diferentes tipos de obras tridimensionales, por ejemplo de escultura en parques o plazas públicas, de murales en algún edificio, o incluso alguna manifestación del arte urbano, o intervención del espacio.</p>
Contextualización	<p><i>Socialización en torno al trabajo de artistas que realizan obras tridimensionales para identificar los elementos plásticos.</i></p>	<p>-Explicación sobre que el croquis elaborado tiene una función similar a la del plano en la labor del arquitecto para la construcción física del proyecto.</p> <p>-Enlace al bloque II de <i>Matemáticas. Quinto grado</i> con los temas “Construcción de cuerpos geométricos” y “Cómo se lee un mapa” (SEP, 2010: 56, 61)</p> <p>-Puesta en común de los ejercicios, preguntas clave para la reflexión.</p> <p>- Investigación y recorrido por diferentes tipos de construcción y espacios de la comunidad, y localidad.</p> <p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro de texto no se enfocan a la socialización hacia el trabajo de artistas que realizan obras tridimensionales.</p> <p>Recomendaciones En coherencia a lo que plantea la contextualización en este bloque, es necesario recurrir a actividades complementarias en las que los alumnos tengan contacto con artistas implicados en la creación de obras tridimensionales, por ejemplo escultores, pintores, artesanos, artistas urbanos, dibujantes, maestros carpinteros, herreros, talladores de cantera. Éstas pueden ir desde la visita a algún espacio como se proponía para la apreciación, o recurrir a libros sobre los procesos que implica su tarea, los cuales vale la pena ver por la calidad y belleza de sus fotografías. También se puede proyectar a los alumnos una capsula o documental, pueden entrevistar a un miembro de la comunidad involucrado en los oficios que intervienen en la</p>

		construcción.
--	--	---------------

3 Herramientas y materiales utilizados en obras tridimensionales	Descripción en <i>Programa de estudios 2011. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i>
Aprendizajes esperados	<i>Produce con diferentes herramientas y materiales, un objeto tridimensional.</i>	<p>a) <i>Construcciones del mundo. Aprenderá a expresarse a través de algunos elementos del lenguaje arquitectónico.</i></p> <p>b) <i>La danza y las artes visuales. Aprenderá a identificar las relaciones de la danza con las artes visuales.</i></p>
		<p>Observaciones El aprendizaje esperado del bloque, y el aprendizaje de la lección no concuerdan entre sí. Como ocurre en el bloque anterior, se recurre al ejemplo de la arquitectura</p>
Apreciación	<i>Exploración de diferentes procesos y materiales en la creación de obras tridimensionales.</i>	<p>a) -Recuperación de saberes sobre el tipo de casas que conocen. -Explicación sobre la arquitectura como forma de arte, aunque no todas las construcciones sean artísticas. -Refuerzo de la importancia de la función en la construcción de espacios. -Explicación sobre la relación de la función con los elementos arquitectónicos, la estructura y los materiales de las construcciones. -Observación guiada por preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catal Huyuc, una ciudad prehistórica encontrada en la actual Turquía. • La Acrópolis, Atenas. • Castillo medieval, Carcassonne, Francia. • Construcciones antiguas en Colmar, Alsacia, Francia. • Casa de la cultura, Palacio Clavijero, Morelia, Michoacán.

		<p>b) –Exploración de conocimientos previos sobre la escenografía. -Explicación sobre la escenografía, su papel en las artes escénicas, y sus recursos. Observación bajo preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensayo del ballet en el escenario</i> de Edgar Degas, • <i>La danza</i> de Henri Matisse.
		<p>Observaciones El libro de texto menciona únicamente aspectos relacionados con la estructura arquitectónica y la construcción, no se abordan los procesos y materiales de diferentes obras tridimensionales.</p> <p>Recomendaciones El docente puede acudir a ejemplos concretos de la pintura, la escultura, la cerámica, la gráfica, la alfarería y otras formas de artesanía, para explorar con sus alumnos las características de alguno de sus procesos y materiales. De esta manera puede mencionar que este tipo de obras en ocasiones forman parte de un conjunto arquitectónico. El docente puede consultar la historia de la construcción de alguno de los ejemplos que aparecen en el libro de texto, y puede señalar a los alumnos con qué materiales y técnicas fueron construidos y creados.</p>
Expresión	<p><i>Producción de un objeto tridimensional con diferentes herramientas y materiales.</i></p>	<p>a) -Construcción en equipos de las ciudades trazadas en la sesión anterior, con materiales de reúso. -Observación y reflexión sobre la ciudad construida. b) –Montaje de escenografía empleando los elementos del baúl del arte, para una composición dancística. -Creación en equipos de la portada de la revista de danza.</p> <p>Observaciones Las actividades del libro concuerdan con lo que se establece en el eje expresión para este bloque, tomando en cuenta a la maqueta como objeto tridimensional.</p> <p>Recomendaciones También se puede motivar a los alumnos para que construyan en su ciudad diferentes tipos de obras tridimensionales, por ejemplo de escultura en parques</p>

		o plazas públicas, de murales en algún edificio, o incluso alguna manifestación del arte urbano, o intervención del espacio.
Contextualización	<i>Reflexión sobre los diferentes procesos experimentados al diseñar y construir esculturas.</i>	<p>a) -Comparación de la ciudad construida con el lugar en el que viven. -Consideración sobre que la arquitectura debe considerar la armonía con el entorno en los paisajes urbanos y rurales. -Explicación sobre la construcción de espacios y viviendas con materiales disponibles en el lugar, por ejemplo hielo, o material de reciclaje como latas y botellas.</p> <p>Observaciones Lo que se establece en el eje contextualización no concuerda con lo que se plantea en el eje de expresión o en las actividades del libro de texto. Esto se debe a que el planteamiento de los anteriores no implica el diseño ni construcción de esculturas, sino de una maqueta como objeto tridimensional debido a que los bloques fueron abordados desde la arquitectura. Un objeto tridimensional no es necesariamente una escultura, de igual manera que una construcción no siempre es artística, por lo tanto esta elección de términos puede resultar inconsistente.</p> <p>Recomendaciones El docente puede seguir las secuencias del libro de texto, y agregar dinámicas en las que los alumnos compartan sus vivencias desde la interacción con diferentes materiales, y los pasos para construir la maqueta</p>

Tabla 3 Bloque 3 Herramientas y materiales utilizados en obras tridimensionales de acuerdo a (SEP, 2011b:235-) y (SEP, 2013e:47-49)

4 Ritmo y movimiento en la tridimensión	Descripción en <i>Programa de estudios 2011. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado</i> .
Aprendizajes esperados	<i>Crea objetos tridimensionales que expresen movimiento utilizando diversos soportes procesos y materiales.</i>	<p><i>¿Qué es una instalación artística?</i> <i>Aprenderá a reconocer una instalación como un recurso más para manifestar ideas creativas y experiencias personales.</i></p> <p>Observaciones Los aprendizajes esperados concuerdan con los aprendizajes de la lección.</p>
Apreciación	<i>Observación de las diferentes formas en las que se puede representar el movimiento en una obra tridimensional. Diferenciación entre obras tridimensionales que expresan movimiento, de las móviles.</i>	<p>-Exploración de saberes previos sobre la instalación. -Explicación sobre lo que es una instalación, materiales, y el espacio como su soporte. -Observación guiada con preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que el viento a Juárez</i> de Grupo Horma. • <i>Fahnenstange</i> de Isa Genzken <p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro de texto concuerdan con el planteamiento para la apreciación, y enriquecen a los bloques anteriores.</p> <p>Recomendaciones El docente requiere acudir a información concreta sobre los ejemplos que se plantean en el libro de texto para poder discutir con los alumnos cómo se representa en éstas el movimiento, o si son móviles. También es importante relacionar otros ejemplos, de la pintura, la escultura, la cerámica, la gráfica, la alfarería, y otros tipos de artesanía con la instalación.</p>
Expresión	<i>Creación de objetos tridimensionales con movimiento, utilizando diferentes soportes, procesos y materiales con los que se puedan experimentar diferentes formas.</i>	<p>-Planeación y realización de una instalación grupal: Elección del tema a transmitir, espacio para la instalación, materiales y objetos. -Observación y reflexión de la instalación, comparación con la idea original.</p> <p>Observaciones La actividad propuesta en el libro de texto es adecuada para lo que se propone en el eje expresión</p> <p>Recomendaciones Esta actividad se puede llevar a cabo en dos sesiones.</p>

Contextualización	<i>Investigación de las características de un objeto tridimensional con movimiento.</i>	-Investigación previa sobre la pintura mural.
		<p>Observaciones La actividad propuesta concuerda con lo que se propone para la contextualización, únicamente si se cuenta con los conocimientos o las herramientas para investigar cómo se representa el movimiento en la pintura.</p> <p>Recomendaciones Los alumnos pueden investigar ejemplos concretos sobre pintura mural, compartir, y explicar al resto del grupo.</p>

Tabla 4. Bloque 4 Ritmo y movimiento en la tridimensión de acuerdo a (SEP, 2011b:235-239) y (SEP, 2013e: 62-63)

5 Expresión del lenguaje tridimensional	Descripción en <i>Programa de estudios 2011. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado</i> .
Aprendizajes esperados	<i>Utiliza el lenguaje tridimensional para expresar en forma libre ideas, emociones y experiencias.</i>	<p><i>Pintar a lo grande</i> <i>Aprenderá a reconocer y utilizar de forma creativa el lenguaje de la pintura mural.</i></p> <p>Observaciones En este bloque se coloca en la misma posición al lenguaje tridimensional, al lenguaje de la pintura mural, y al lenguaje visual.</p> <p>Recomendaciones El docente necesita investigar sobre el lenguaje tridimensional, el lenguaje de la pintura mural y el lenguaje visual, para comprender o cuestionar por qué el currículo y el libro de texto parecen utilizarlos sin distinciones entre sí. En el caso de que, como en bloques anteriores, se esté considerando al lenguaje de la pintura mural como una de las ramificaciones del lenguaje tridimensional, es necesario saber por qué.</p>
Apreciación	<i>Observación de obras tridimensionales utilizando algunos elementos del lenguaje visual.</i>	<p>-Recuperación de saberes, basados en una investigación previa, sobre el mural y sus temas. -Recapitulación del mural y sus diferentes manifestaciones a lo largo de la historia. -Mención del Muralismo Mexicano y sus representantes. Relación con la asignatura Historia. -Observación bajo preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El Diablito</i>, península de Baja California.

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hombre-jaguar</i> (detalle), Cacaxtla, Tlaxcala. • <i>Capilla Sixtina</i>, Miguel Ángel Buonarroti. • <i>Los aristócratas</i> de José Clemente Orozco. <p>-Discusión grupal sobre lo necesario para crear un mural, con base en lo que se observa en éste, sus temas, sus materiales, su escala entre otros.</p>
		<p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo que se propone para la apreciación. Sin embargo, ni en lo que se describe en el currículo, ni en las actividades se puntualizan los elementos del lenguaje visual a revisar.</p> <p>Recomendaciones El docente, basado en sus conocimientos e investigaciones sobre lenguaje visual y su relación con la pintura mural, tendría que asumir o seleccionar los elementos que considera importante discutir con los alumnos, con ejemplos concretos que pueden ser los que aparecen en la lección. Incluso, una investigación acerca de los ejemplos que aparecen en el libro de texto podría dar una idea general de los conocimientos sobre lenguaje visual que se desean transmitir a los alumnos.</p>
Expresión	<p><i>Manifestación de ideas, sensaciones y experiencias a partir de la apreciación de obras tridimensionales. Creación de un proyecto tridimensional utilizando los elementos del lenguaje visual para transmitir ideas y/o emociones.</i></p>	<p>-División del grupo en 2 equipos y elección de un tema de importancia que fomente la reflexión.</p> <p>-Realización de boceto en hoja carta.</p> <p>-Montaje del soporte del mural en los muros del salón.</p> <p>-Transferencia del boceto al soporte.</p> <p>-Aplicación de color con mezclas de pintura.</p> <p>-Trabajo en conjunto para lograr transmitir la idea.</p> <p>-Puesta en común de los murales.</p>
		<p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión.</p> <p>Recomendaciones Para poder llevar a cabo la actividad propuesta es necesaria la mayor congruencia posible con las recomendaciones propuestas para el eje de apreciación.</p> <p>Es importante reforzar la idea de que el proyecto para mural se está tratando como una manifestación de obra tridimensional, entre muchas correspondientes a otras disciplinas artísticas.</p>

Contextualización	<i>Indagación de obras tridimensionales en su entorno para dialogar sobre la intención creativa del autor.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Invitación para visitar los murales de la comunidad o localidad. -Reflexión sobre el grafiti y el mural. -Murales que usan otros materiales como el mural de azulejos de Argelia.
		<p>Recomendaciones El docente puede investigar sobre los temas y ejemplos propuestos para discutir y reflexionar con los alumnos.</p> <p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de contextualización</p>

Tabla 5. Bloque 5 Expresión del lenguaje tridimensional a (SEP, 2011b:235-239) y (SEP, 2013e:84-87)

1.1.1 Aprendizajes esperados Programa de estudios 2009/ Aprendizajes esperados en el libro de texto *Educación Artística. Quinto Grado.*

Bloque I	Descripción en <i>Programa de estudios 2009 Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i>
Aprendizajes esperados	<i>Distingue las características del espacio en relación con su forma.</i>	<i>Mi espacio favorito.</i> Distinguir características del espacio en relación con las formas.
		Observaciones La lección del libro de texto coincide con los aprendizajes esperados.
Apreciación	<i>Identificar características del espacio.</i>	-Activación de conocimientos previos acerca de los tipos de espacio. -El arte en el espacio se manifiesta de diferentes maneras, por ejemplo en la pintura, escultura o arquitectura. -Observación de pinturas bajo la guía de preguntas clave: <ul style="list-style-type: none"> • <i>El corredor solitario de Central Park</i> de Abel Quezada. • <i>Cuevas de Becal</i> de Alfredo Zalce.
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de apreciación.
Expresión	<i>Comunicar sensaciones obtenidas por la exploración del espacio.</i>	-Construcción imaginaria del espacio ideal. -Representación del espacio ideal en media cartulina a través del dibujo y el collage. -Puesta en común y reflexión sobre los espacios ideales creados.
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión
Contextualización	<i>Reconocer en su entorno características del espacio.</i>	-Invitación para explorar los diferentes espacios de la localidad. -Datos sobre el <i>Land Art</i> .
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de contextualización.

2	Descripción en <i>Programa de estudios 2009. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i>
Aprendizajes esperados	<i>Reconoce diversos tipos de espacio en relación con su función.</i>	<i>La arquitectura nos habla Aprenderá a reconocer diferentes tipos de espacio relación con su función.</i>
		Observaciones La lección del libro de texto coincide con los aprendizajes esperados.
Apreciación	<i>Identificar en imágenes diferentes tipos de espacio.</i>	-Recuperación de saberes adquiridos de la exploración en los diferentes espacios de la localidad o comunidad. -Explicación acerca de que los espacios y las construcciones han cambiado en función de las actividades y necesidades, del ser humano. Observación e información sobre la obra de Luis Barragán: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Portería de la Casa Luis Barragán, Luis Barragán Morfín.</i> -Explicación sobre que cada espacio o construcción tiene una función específica, así como una forma o color particular. -Exploración de ideas sobre las características de una construcción artística.
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de apreciación.
Expresión	<i>Experimentar la exploración de diversos espacios y comunicar sensaciones obtenidas.</i>	-Construcción imaginaria colectiva de una ciudad pequeña que cuente con una diversidad de espacios y construcciones. -Representación de la ciudad a través del dibujo de un croquis.
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión
Contextualización	<i>Establecer relaciones entre los diferentes tipos de espacio, su cuerpo y los objetos</i>	-Explicación sobre que el croquis elaborado tiene una función similar a la del plano en la labor del arquitecto para la construcción física del proyecto. -Enlace al bloque II de <i>Matemáticas. Quinto grado</i> con los temas “Construcción de cuerpos

		<p>geométricos” y “Cómo se lee un mapa” (SEP, 2010: 56, 61)</p> <p>-Puesta en común de los ejercicios, preguntas clave para la reflexión.</p> <p>- Investigación y recorrido por diferentes tipos de construcción y espacios de la comunidad, y localidad.</p>
		<p>Observaciones</p> <p>Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de contextualización.</p>

3	<p>Descripción en Programa de estudios 2009. Quinto grado</p>	<p>Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i></p>
Aprendizajes esperados	<p><i>Se expresa a través de algunos elementos del lenguaje arquitectónico.</i></p>	<p>a) <i>Construcciones del mundo.</i> Aprenderá a expresarse a través de algunos elementos del lenguaje arquitectónico.</p> <p>b) <i>La danza y las artes visuales.</i> Aprenderá a identificar las relaciones de la danza con las artes visuales.</p>
		<p>Observaciones</p> <p>La lección del libro de texto coincide con los aprendizajes esperados.</p>
Apreciación	<p><i>Apreciar las características y los tipos de espacio en la arquitectura.</i></p>	<p>a) -Recuperación de saberes sobre el tipo de casas que conocen.</p> <p>-Explicación sobre la arquitectura como forma de arte, aunque no todas las construcciones sean artísticas.</p> <p>-Refuerzo de la importancia de la función en la construcción de espacios.</p> <p>-Explicación sobre la relación de la función con los elementos arquitectónicos, la estructura y los materiales de las construcciones.</p> <p>-Observación guiada por preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catal Huyuc, una ciudad prehistórica encontrada en la actual Turquía. • La Acrópolis, Atenas. • Castillo medieval, Carcassonne, Francia.

		<ul style="list-style-type: none"> • Construcciones antiguas en Colmar, Alsacia, Francia. • Casa de la cultura, Palacio Clavijero, Morelia, Michoacán. <p>b) –Exploración de conocimientos previos sobre la escenografía. -Explicación sobre la escenografía, su papel en las artes escénicas, y sus recursos. Observación bajo preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensayo del ballet en el escenario</i> de Edgar Degas, • <i>La danza</i> de Henri Matisse.
		<p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de apreciación.</p>
Expresión	<i>Expresar sus ideas al realizar el diseño y la creación de una maqueta.</i>	<p>a) -Construcción en equipos de las ciudades trazadas en la sesión anterior, con materiales de reúso. -Observación y reflexión sobre la ciudad construida. b) –Montaje de escenografía empleando los elementos del baúl del arte, para una composición dancística. -Creación en equipos de la portada de la revista de danza.</p>
		<p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión</p>
Contextualización	<i>Investigar de qué manera influye la arquitectura en la forma de vida de las personas.</i>	<p>a) -Comparación de la ciudad construida con el lugar en el que viven. -Consideración sobre que la arquitectura debe considerar la armonía con el entorno en los paisajes urbanos y rurales. -Explicación sobre la construcción de espacios y viviendas con materiales disponibles en el lugar, por ejemplo hielo, o material de reciclaje como latas y botellas.</p>
		<p>Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de contextualización</p>

Tabla 8. Bloque III de acuerdo a (SEP, 2009:369) y (SEP, 2013e:47-49)

4	Descripción en <i>Programa de estudios 2009. Quinto grado</i>	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado</i> .
Aprendizajes esperados	<i>Reconoce y utiliza la instalación como recurso para manifestar ideas y experiencias personales.</i>	<i>¿Qué es una instalación artística? Aprenderá a reconocer una instalación como un recurso más para manifestar ideas creativas y experiencias personales.</i>
		Observaciones La lección del libro de texto coincide con los aprendizajes esperados.
Apreciación	<i>Identificar diferentes formas de intervenir el espacio.</i>	-Exploración de saberes previos sobre la instalación. -Explicación sobre lo que es una instalación, materiales, y el espacio como su soporte. -Observación guiada con preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que el viento a Juárez</i> de Grupo Horma. • <i>Fahnenstange</i> de Isa Genzken
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de apreciación
Expresión	<i>Diseñar y crear una instalación</i>	-Planeación y realización de una instalación grupal: Elección del tema a transmitir, espacio para la instalación, materiales y objetos. -Observación y reflexión de la instalación, comparación con la idea original.
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión
Contextualización	Reconocer en su entorno diversas formas de intervenir Espacios	-Investigación previa sobre la pintura mural.
		Observaciones Todas las actividades de la lección conducen a lograr lo que se plantea para la contextualización.

Tabla 9. Bloque IV de acuerdo a (SEP, 2009:372) y (SEP, 2013e: 62-63)

5	Descripción en Programa de estudios 2009. Quinto grado	Actividades y secuencias respectivas propuestas en el Libro de texto <i>Educación Artística. Quinto Grado.</i>
Aprendizajes esperados	<i>Reconoce y utiliza en forma creativa el lenguaje de la pintura mural.</i>	<i>Pintar a lo grande</i> <i>Aprenderá a reconocer y utilizar de forma creativa el lenguaje de la pintura mural</i>
		Observaciones La lección del libro de texto coincide con los aprendizajes esperados.
Apreciación	<i>Identificar las características de las técnicas de la pintura mural y los soportes.</i>	<p>-Recuperación de saberes, basados en una investigación previa, sobre el mural y sus temas.</p> <p>-Recapitulación del mural y sus diferentes manifestaciones a lo largo de la historia.</p> <p>-Mención del Muralismo Mexicano y sus representantes. Relación con la asignatura Historia.</p> <p>-Observación bajo preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El Diablito</i>, península de Baja California. • <i>Hombre-jaguar</i> (detalle), Cacaxtla, Tlaxcala. • <i>Capilla Sixtina</i>, Miguel Ángel Buonarroti. • <i>Los aristócratas</i> de José Clemente Orozco. <p>-Discusión grupal sobre lo necesario para crear un mural, con base en lo que se observa en éste, sus temas, sus materiales, su escala entre otros.</p>
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de apreciación
Expresión	<i>Diseñar y crear un mural.</i>	<p>-División del grupo en 2 equipos y elección de un tema de importancia que fomente la reflexión.</p> <p>-Realización de boceto en hoja carta.</p> <p>-Montaje del soporte del mural en los muros del salón.</p> <p>-Transferencia del boceto al soporte.</p> <p>-Aplicación de color con mezclas de pintura.</p> <p>-Trabajo en conjunto para lograr transmitir la idea.</p> <p>-Puesta en común de los murales.</p>
		Observaciones Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de expresión.

Contextualización	<i>Establecer relaciones entre la pintura mural y la arquitectura.</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Invitación para visitar los murales de la comunidad o localidad. -Reflexión sobre el grafiti y el mural. -Murales que usan otros materiales como el mural de azulejos de Argelia.
		<p>Observaciones</p> <p>Las actividades propuestas en el libro concuerdan con lo planteado para el eje de contextualización</p>

Tabla 10. Bloque V de acuerdo a (SEP, 2009:375) y SEP, 2013e:84-87)

1.2 Secuencias de diapositivas empleadas en las sesiones

Sesión 4 Figura fondo. Línea, movimiento y danza. Secuencia de diapositivas



¿Puedes distinguir la figura del fondo en esta pintura de Matisse?

Henri Matisse
La danza, 1910.
Óleo sobre tela,
2,69 m x 3,10 m



Keith Haring creó este cartel para un festival musical de Jazz.

¿Qué tipo de líneas utilizó?
¿Qué crees que está haciendo la figura?

Keith Haring,
Montreux, 1983.
Cartel de cartón piedra,
100 x 70 cm



Aquí vemos otro cartel que Toulouse-Lautrec hizo en litografía 88 años antes.
¿Qué hacen las figuras en este cartel?
¿En qué se parece este cartel a las obras que vimos antes?

Henri de Toulouse-Lautrec,
La Troupe de Mademoiselle Eglantine,
1893.
Litografía,
62,1 x 80 cm.



¿Las figuras están bailando!

Pablo Picasso,
The dances (El baile), 1905.
Pintura acrílica sobre papel,
sobre lienzo,
212 x 274 cm

Edgar Degas fue un pintor francés que vivió de 1834 a 1917. Pintó muchos cuadros de bailarinas clásicas porque le gustaba mucho ir a observar las clases y ensayos de ballet para poder observar la figura humana en movimiento.

¿Pueden adivinar qué está pasando en la escena?

Edgar Degas,
Bailarina en serio,
1871-1873.
Pastel y gouache sobre papel,
44 x 26 cm



Esta es una bailarina de flamenco, una danza tradicional de España.

Pero la danza no sólo está en las pinturas, es parte de la vida misma. Veamos de dónde se inspiran los pintores

José Gregor Lagares,
Spanish Dancer (Bailarina española),
1879-1882.
Óleo sobre lienzo



Sesión 5 Los colores primarios, secundarios y terciarios Secuencia de diapositivas

Paso 1

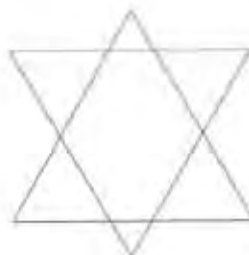
Dibuja un triángulo equilátero en tu cuaderno de trabajo. Equilátero quiere decir que todos los lados del triángulo miden lo mismo.



Procura que el triángulo no sea demasiado grande, así tendrás espacio para las demás formas.

Paso 2

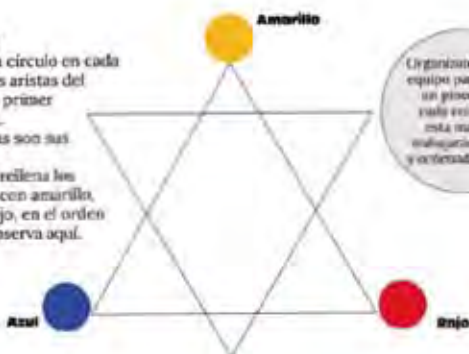
Dibuja un triángulo en dirección opuesta al triángulo que habías dibujado.



Se parece a una estrella!

Paso 3

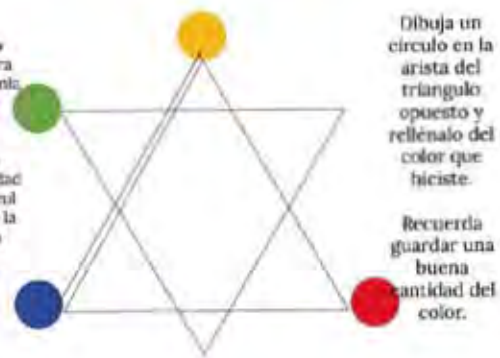
Dibuja un círculo en cada una de las aristas del triángulo primer triángulo. Las aristas son sus puntas. Después rellena los círculos, con amarillo, azul, y rojo, en el orden que se observa aquí.



Organízate con tu equipo para tener un poco de pintura extra. De esta manera trabajará limpia y ordenadamente.

Paso 4

Con un palito recoge pintura amarilla y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito la misma cantidad de pintura azul y júntala con la amarilla para obtener el color.....¿?



Dibuja un círculo en la arista del triángulo opuesto y rellénalo del color que hiciste.

Recuerda guardar una buena cantidad del color.

Paso 5

Con un palito recoge pintura amarilla y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito la misma cantidad de pintura roja y júntala con la amarilla para obtener el color.....¿?

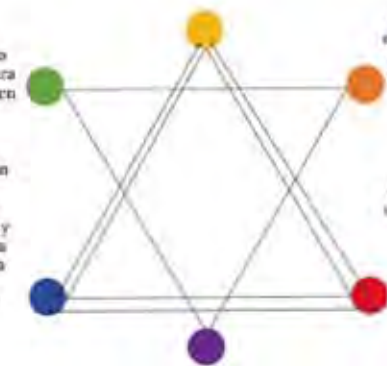


Dibuja un círculo en la punta opuesta al color azul y rellénalo del color que hiciste.

Recuerda guardar una buena cantidad del color.

Paso 6

Con un palito recoge pintura roja y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito la misma cantidad de pintura azul y júntala con la amarilla para obtener el color.....¿?



Dibuja un círculo en la punta opuesta al color amarillo y rellénalo del color que hiciste.

Recuerda guardar una buena cantidad del color.

Paso 7

Con un palito limpio recoge pintura amarilla y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito la misma cantidad de pintura verde que hiciste y júntala con la amarilla para obtener el color.....¿?



Dibuja un círculo en medio del amarillo y el verde y rellénalo del color que hiciste.

Paso 8

Con un palito limpio recoge pintura verde y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito la misma cantidad de pintura azul que hiciste y júntala con la verde para obtener el color.....¿?



Dibuja un círculo en medio del verde y el azul y rellénalo del color que hiciste.

Paso 9

Con un palito limpio recoge pintura azul y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito un la misma cantidad de pintura violeta que hiciste y júntala con la azul para obtener el color.....¿?



Dibuja un círculo en medio del azul y el violeta y rellénalo del color que hiciste.

Paso 10

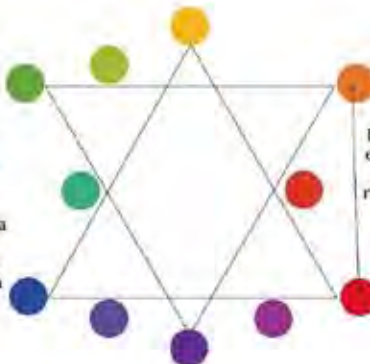
Con un palito limpio recoge pintura violeta que hiciste antes y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito un la misma cantidad de pintura roja y júntala con la violeta para obtener el color.....¿?



Dibuja un círculo en medio del violeta y el rojo y rellénalo del color que hiciste.

Paso 11

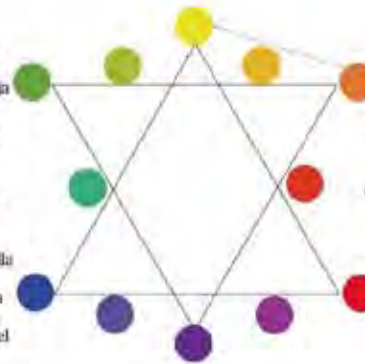
Con un palito limpio recoge pintura roja y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito un la misma cantidad de pintura naranja que hiciste antes y júntala con la roja para obtener el color.....¿?



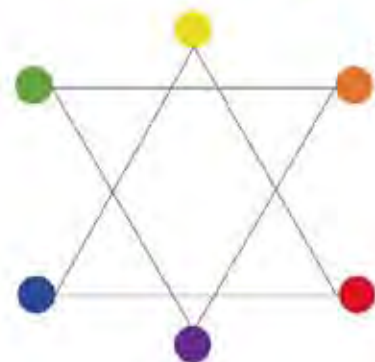
Dibuja un círculo en medio del rojo y el naranja y rellénalo del color que hiciste.

Paso 12

Con un palito limpio recoge pintura naranja que hiciste antes y ponla en un hueco nuevo. Recoge con otro palito un la misma cantidad de pintura amarilla que hiciste antes y júntala con la naranja para obtener el color.....¿?



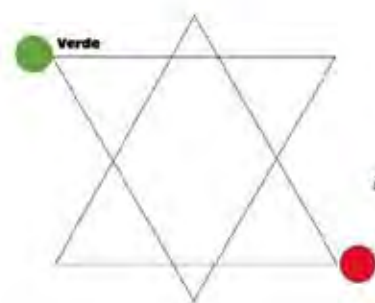
Dibuja un círculo en medio del amarillo y el naranja y rellénalo del color que hiciste.



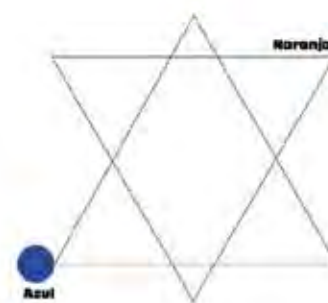
Aquí se ven los colores complementarios. Vamos a descubrir cuáles son.



Estos son colores complementarios.
¿Qué pasará si se mezclan?
¿Qué pasaría si los pones juntos?



Estos son colores complementarios.
¿Qué pasará si se mezclan?
¿Qué pasaría si los pones juntos?



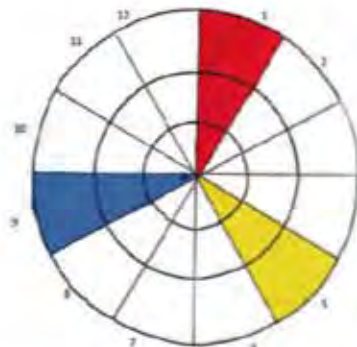
Estos son colores complementarios.
¿Qué pasará si se mezclan?
¿Qué pasaría si los pones juntos?

Sesión 6 y 7 Espacio y color.



Comprendamos el orden del círculo cromático.

El orden de los colores si importa. ¿Por qué?



Colores primarios



Colores primarios y secundarios.

Naranja = 1 parte de rojo + 1 parte de amarillo.

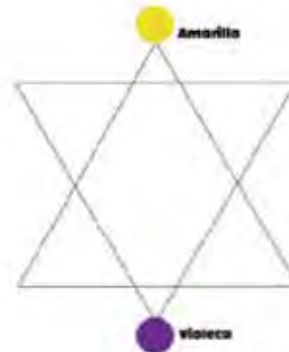
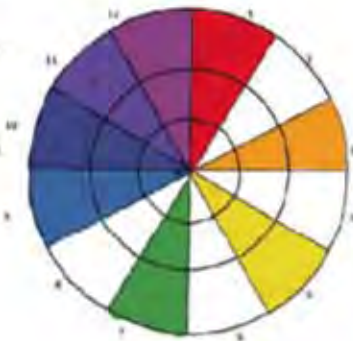


Colores primarios y secundarios.

Naranja = 1 parte de rojo + 1 parte de amarillo.

Colores Terciarios. Son la mezcla de un color primario y un color secundario.

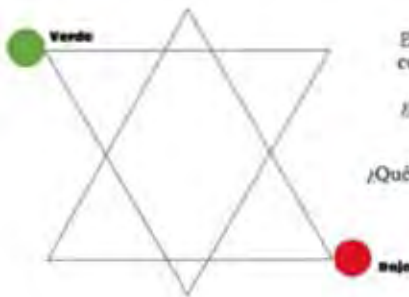
Azul violeta = 1 parte de violeta + 1 parte de azul.



Estos son colores complementarios.

¿Qué pasará si se mezclan?

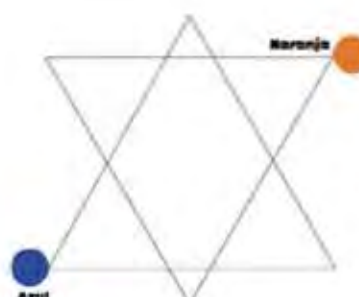
¿Qué pasaría si los pones juntos?



Estos son colores complementarios.

¿Qué pasará si se mezclan?

¿Qué pasaría si los pones juntos?



Estos son colores complementarios.

¿Qué pasará si se mezclan?

¿Qué pasaría si los pones juntos?



Con la mezcla de colores complementarios podemos lograr el color gris.

También podemos quitarle el brillo al color.



Si ponemos un color al lado de su complementario, ambos resaltarán y brillarán más que al lado de otros colores.



Espacios cotidianos

¿Qué objetos observas en esta pintura de Henri Matisse?

¿Qué colores utilizó el pintor?

¿Encuentras alguna relación de colores complementarios?

Henri Matisse
The window (La ventana), 1916
146 cm x 116 cm



¿En esta pintura qué objetos y colores observas?
¿Encuentras alguna relación de colores complementarios?
¿Cómo te sentirías en un espacio así?

Henri Matisse
The desert: harmony in red (El desierto: armonía en rojo), 1934
100 cm x 129 cm



Espacios que parecen muy amplios.

¿Qué se observa en la pintura?

¿Cómo se sentirían en este tipo de espacio?

Anselm Kiefer
The world of Chernobyl (El mundo de Chernobyl), 1988
100 cm x 129 cm



Espacios que parecen muy pequeños

¿Reconoces a este personaje?

¿Cómo te sentirías en este espacio?

¿Es un espacio real o imaginario?

Marjorie Terry
Alice in Wonderland (Alice en el país de las maravillas), 1956



Espacios que integran a la naturaleza

Este Espacio Esotérico es un círculo que se formó de sesenta y cuatro grandes bloques triangulares de concreto. En el centro del círculo hay un mar negro de lava volcánica que pertenece a la Reserva ecológica del Desierto.
¿Sabes qué es el diámetro de un círculo?
Pues este círculo tiene 120 metros de diámetro.

Helen Escobedo, Manuel Fegatelli, María Goeritz, Herón, Sebastián, y Federico Silva.
Espacio Esotérico 1979
Ciudad Universitaria, México DF



Espacios mágicos.

Describe lo que observas en esta pintura de Remedios Varo.
¿Qué elementos de la realidad encuentras en ella?

Remedios Varo
Tramonto en espiral, 1962
130 cm x 115 cm



Espacios imposibles:
 ¿Es que podemos entonces ser conscientes por el poder desafiante de su gravedad sobre todas las cosas de la tierra? ¿También ese ángulo recto entre la horizontal y la vertical? Casi todo lo que construimos, y construimos: casas, habitaciones, arroyos, muros, sillones, camas, libros, en principio, son todos cosas en ángulo recto. Son terriblemente aburridas y pesadas, esas paredes de nuestros habitáculos, siempre con los mismos ángulos anticuados de 90 grados. Nuestro único cambio es que no podemos solucionar. No es nuestro fallo: nos guste o no tenemos que obedecer a la gravedad, nuestro tirón."
 M.C. Escher.
 M.C. Escher.
 Matarrey (plateros) 1913
 Léxico
 28 x 4 cm x 28 x 2 cm



Espacios Urbanos

Teodoro González de León y Anselm Zelbstovsky.
 Auditorio Nacional.
 Remodelación 1991.
 Paseo de la Reforma.
 Ciudad de México.



Nuestro espacio ideal.

1.- Piensa en un espacio. Puede ser un espacio imaginario, o un espacio real que recuerdes. No tiene que ser exacto.



2.- Dibuja este espacio con lápiz en tu cuaderno.

3.- Corta de las revistas papelitos de los colores que quieras usar para rellenar los espacios de tu dibujo. No importa si tienen letras. Verás que en las revistas y periódicos encontrarás una gran variedad de colores.

Guarda tus papelitos en la bolsa para trabajar ordenadamente.



4.- Comienza a llenar los espacios con los papeles de color como si fuera un rompecabezas.

La regla es llenar todos los espacios. Por lo tanto si tu dibujo va a usar blanco, tienes que usar papel blanco para llenar el espacio.

Al final utiliza plumón para remarcar.

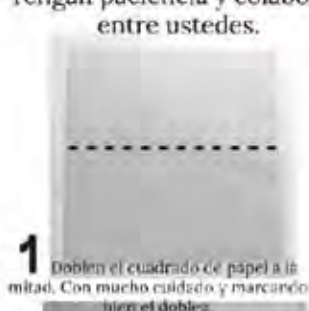


Sesión 8 y 9 El plano y el volumen. Origami modular

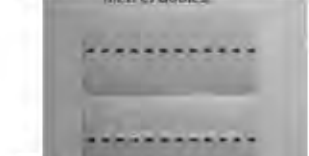
MÓDULO SONOBE

Siguan estos sencillos pasos uno por uno. Tengan paciencia y colaboren entre ustedes.

Antes de comenzar, identifiquen el lado blanco del papel. Todos los dobleces se hacen con la cara blanca del papel viendo hacia ustedes. Si lo hacen contrariamente, el módulo quedará al revés.



1 Doblen el cuadrado de papel a la mitad. Con mucho cuidado y marcando bien el doblez.



2 Una vez que el papel quede dividido en dos, doblen cada sección a la mitad. Lo pueden hacer llevando los extremos del papel hacia el centro.



3 Su hoja tiene que quedar dividida en 4 franjas iguales.



4 Localicen las esquinas de arriba y abajo de las últimas franjas y dóblenlas hacia adentro. Usen de guía las líneas del doblez.



5 Les tiene que salir algo así.



6 Ahora doblen el papel a la mitad. Tiene que ser muy fácil por que han marcado bien los dobleces. Así es como se tiene que ver. Verán que se forman dos líneas diagonales. Identifiquenlas bien, porque serán su guía para el próximo paso.



7 Utilicen las líneas diagonales y hagan un doblez para marcarlos como se ve en la foto.



8 Tiene que resultar algo así de los dos lados.



9 Esta es la parte difícil. Tomen la punta y métenla debajo del papel como si guardaran algo en un bolsillo.



10 Les tiene que quedar así.



11 Ahora hay que repetir el paso 9 pero del otro lado. Guarden la punta en el papel como si fuera un bolsillo.



12 Se ve así.



13 Presionen bien los dobleces. Tengan cuidado de no arrugar y romper el papel.



¡LISTO! YA TIENEN SU PRIMER MÓDULO SONOBE.

Ahora tienen que hacer 6 módulos sonobe utilizando 3 colores diferentes. Tendrán, por ejemplo, 2 módulos verdes, 2 módulos rosas y 2 módulos azules.

CUBO

Siguan estos pasos uno por uno.

Notarán que es un poco más difícil ahora.



1 Fíjense que su módulo sonobe tiene dos líneas verticales que forman un cuadrado. Doblen los lados hacia adentro como si quisieran que les quedara un cuadrado, o un rombo.



2 Les va a quedar algo así cuando marquen sus dobleces.



3 Repetan el mismo paso en todos sus módulos sonobe. Fíjense que la cara plana del módulo quede hacia adentro.



4 Tomen un módulo sonobe, dándole la vuelta para ver su otra cara. Colóquenlo así, en posición vertical.



5 Ahora tomen otro módulo sonobe y colóquenlo en posición horizontal. Metan la punta de éste en el módulo sonobe vertical como si metieran algo en un bolsillo.



6 Tomen otro módulo sonobe y hagan lo mismo del otro lado.



Voltea lo que tienes hasta ahora y se va a ver así.



8 Toma otro módulo sonobe del mismo color que el módulo vertical y colócalo igual, sólo que en posición opuesta. Después mete las pestiñas de los módulos horizontales en el nuevo módulo sonobe vertical como si fuera un bolsillo.

9 Ahora tomen el último módulo y colóquenlo en su sitio para completar todos los lados del cubo. Para este paso puedes llamar a la maestra.



¡LISTO! YA TIENEN SU PRIMER CUBO.

Además cada uno dibuje el cubo en su cuaderno de trabajo. Observando bien, ¿Dónde hay luz? ¿Dónde hay sombra? ¿Cómo cambian los colores? Como posiblemente utilicen los crayones de colores para dar luz y sombra a su dibujo del cubo.

Una vez que terminen, en la misma hoja del cuaderno respondan a la pregunta: ¿Cómo hacemos para que el cubo u otra figura tenga volumen al dibujarlo en el papel?

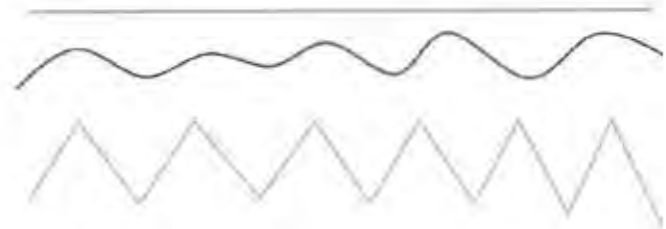
Antes de responder convéncense con tu compañero o compañera y acuerden en la respuesta que más les convenga.

Sesión 10 El volumen y los objetos tridimensionales.

¿Recuerdas al punto?



¿Recuerdas a la línea?



¿Recuerdas a las formas básicas?



Ahora conoceremos al plano.



¿Recuerdas al contorno de la forma?

Podemos recordar siempre esa idea pensando que las formas bidimensionales no tienen volumen porque son Planos.



Este triángulo es una forma bidimensional

Entonces las formas Tridimensionales sí tienen Volumen, como el cubo que hicimos la clase pasada



El cubo recuerda al cuadrado





La esfera recuerda al círculo.



La pirámide recuerda al triángulo.

Entonces las formas Tridimensionales si tienen Volumen, como el cubo que hicimos la clase pasada. Nosotros observamos la realidad de manera tridimensional, nos podemos dar cuenta cuando observamos y tocamos objetos de nuestra vida cotidiana.

Por ejemplo, cuando:



Tenemos hambre.



Jugamos juegos de mesa.

¡Tenemos un antojo dulce!



Pero esas no son las únicas formas tridimensionales. ¡La vida está llena de ellas!



Y por lo mismo, el arte también.



Todos usamos zapatos.

Vincent van Gogh
Zapatos, 1888
Óleo sobre lienzo
45.7 x 55.2 cm



Paul Cézanne
Naturaleza muerta con Manzanas y Peras, 1891-1892,
Óleo sobre lienzo,
44.8 x 58.7 cm.



En qué se parece esta obra de Roy Lichtenstein, a la obra que vimos antes?

Roy Lichtenstein
Naturaleza Muerta Sin título, 1997
75.9 x 56.2 cm



Este es un ensamblaje. Se trata de construir esculturas, objetos, o situaciones nuevas utilizando materiales o cosas que existen en la vida cotidiana. En este caso Daniel Spoerri hizo este ensamblaje con lo que quedó del desayuno de su novia Kichka mientras esperaba a unas visitas. Pegó todo para que se pudiera colgar en la pared.

Daniel Spoerri
Kichka's Breakfast I (El desayuno de Kichka I) 1960
Silla de madera colgada en pared, con tabla cruzando el asiento. Jara de café, vajilla, platos para huevos, cocacones de huevo, osillos de cigarrillo, latas, cucharas, etc.
36.6 x 69.5 x 63.8 cm.

Rueda de bicicleta es el primer "Ready Made" que inventó Marcel Duchamp. Pero ¿Qué es eso? Duchamp inventó esto para desafiar lo que en su época podía o no ser arte. Combinó dos objetos hechos en una fábrica, para crear una especie de máquina sin función. Aunque no lo crean, esto cambió el rumbo del arte para siempre.

Marcel Duchamp
Rueda de bicicleta 1951
Rueda de metal montada en un banco de madera pintado.
129.5 x 63.5 x 41.9



En la mitad del primer milenio antes del nacimiento de Cristo, se formaron reinos en la parte sur de Arabia. Estos reinos se mantuvieron fuertes por el comercio de los productos locales incienso y mirra. Cada templo y casa bien acomodada del mediterráneo utilizaba estas resinas en sus altares, junto a figuras como esta. Se hacían pequeñas fundiciones de esculturas grandes, con el bronce para representar animales como el toro, que simboliza la fuerza y la potencia.

Figura de un Toro
Arabia
Bronce
22.2 cm
Fecha: Medios del primer milenio AC.



Este Árbol de la vida, representa la gran riqueza y diversidad de pueblos y lenguas indígenas que habitan en México. Las figurillas virtuosamente esculpidas narran la historia de México a través de la vida de los pueblos indígenas. Este precioso árbol de gran colorido nos recuerda a nuestro país y a sus tradiciones, las cuales debemos respetar, valorar y conservar siempre.

Árbol de la vida
México, Estado de México
Barro cocido, pintura y hilo.

Sesión 13 Gráfica



Este grabado fue hecho con las mismas técnicas que aprendí en la escuela. El aguafuerte y el aguatinado.

Aguatinado (dibuja en plomo)

Aguafuerte

Edvard Munch, Cielo y mar, 1900. Aguafuerte y aguatinado en color. Placa # 1.110. Año 21.11.1900.



Siempre recordará a José Guadalupe Posada por su famoso Calavera Garbatero.

El autor de Yessou fue director a través de 'Un momento de Posada en Yessou' con respecto a la prensa y algunas de sus obras que se pueden observar en el Museo de Historia del Arte.

Muchos años después el pintor Diego Rivera la bautizó como Calavera Garbatera cuando la pintó en su famoso y bello mural de la Alameda Central.

¿Qué quiere decir la palabra Catrín?



Este es José Guadalupe Posada en su taller. Leopoldo Méndez creó esta obra recordando al maestro Posada.

Leopoldo Méndez (dibujó) al José Guadalupe Posada. 1919. 27 cm.



Leopoldo Méndez también fue un gran grabador. Es el fundador del Taller de Gráfica Popular.

Taller de Gráfica Popular.

Este taller, tuvo miembros muy destacados que lograron importantes obras en la gráfica de nuestro país.



Este es un grabado de un miembro del Taller de Gráfica Popular.

Es otro ejemplo de un grabado en linóleo, o linografía. Como los que vimos en el video.

Pueden explicar cómo creen que Ángel Bracho haya conseguido las líneas negras y las finas líneas blancas?

Ángel Bracho, La mujer, 1930. Linóleo. 28. 194.3 cm.



Este es el bloque de un grabado en madera, o xilografía.

Como pueden ver, Roberto dibujó su diseño en una tabla de madera.

Encima están todas las herramientas que usó.

Estas herramientas se llaman Raman gubios y sirven para tallar la madera o el linóleo.



Así va a ser la placa de nuestro grabado.

Se ve azul porque la madera lo es.

Como pueden ver se nota la profundidad de las marcas que hizo con el lápiz.



Así se va a ver nuestro dibujo en el papel.

Verán que en las líneas que marcan no entró la tinta. Por eso se ven blancas.

Esto se refiere a la tibia de la mano que sirve para marcar y hacer las líneas blancas.

Sesiones 14 y 15 Autorretrato

Tengo una cara, pero una cara no es lo que soy.

Atrás de mi cara se encuentra mi mente, que no se ve, pero se nota.

La cara que tu vez, pero que yo no veo, es un medio que tengo para expresar una parte de lo que soy.



Ahora que Liliana nos explicó qué es un autorretrato, observemos algunos.



Tarsila do Amaral (1887-1938)
Autorretrato en Paquetó,
1930.
Óleo sobre lienzo.
25 cm x 16 cm



Pablo Picasso (1881-1973)
Autorretrato con vaso, 1901.
Óleo sobre lienzo
81 cm x 60 cm



David Hockney, (1937-)
Autorretrato 1982.
Collage



Chuck Close (1940-)
Autorretrato (1959-1968)
Pintura acrílica sobre lienzo.
273,3 cm x 213,3 cm



Ron Mueck (1958)
Autorretrato, 1997.
Resina de poliéster y medios mixtos.
134 cm x 110 cm x 124 cm

Material didáctico de mezcla de colores por fracciones

Hoja de instrucciones

Hoja 1

Recuerden que lo más importante es leer las instrucciones antes de empezar para entender bien los pasos a seguir y lograr el objetivo.

Materiales

Colorante vegetal amarillo y rojo.



Un envase de 1 litro con tapa lleno de agua limpia



Crayolas de colores

Un vaso medidor



Vasos transparentes para hacer mezclas.



Paso 1

Lean bien las 2 hojas de instrucciones y preparen el área de trabajo, es decir, guarden todo lo que esté en la mesa, coloquen las sillas derechas, y cubran las mesas con plástico o papel periódico.

Paso 2

Con cuidado y en orden distribuyáense para llevar el material necesario a su mesa de trabajo, junto con toallas de papel o tela para la limpieza del área de trabajo.

Paso 3

Llenen el vaso medidor hasta la cuarta línea y viertan el contenido en un vaso vacío, repitan la operación en otros dos vasos de manera que les queden 3 vasos llenos de agua. En uno de los vasos coloquen una o dos gotas de colorante rojo, en el otro vaso una o dos gotas de colorante amarillo, y en el último una gota de colorante negro. Con cuidado muevan el agua hasta obtener tres mezclas homogéneas una amarilla, una roja y una negra.

Paso 4

Con el agua amarilla, roja, y negra lleven a cabo las 15 mezclas que se indican en la siguiente hoja de instrucciones. Al finalizar cada una de las mezclas deberán registrar el resultado en su cuaderno de trabajo utilizando crayones de colores.

Paso 5

Una vez concluida la actividad limpien el área de trabajo, devuelvan el agua sucia al contenedor o envase, y elijan a un miembro del equipo para desecharla en un lavadero o coladera.

Paso 6

Cuando los equipos hayan terminado, compartan los resultados para que todos tengan las formulas necesarias para mezclar colores.

Una vez que el equipo haya comprendido las instrucciones, mezclen el agua amarilla con el agua roja de acuerdo a los porcentajes y fracciones que se muestran aquí. El equipo tiene que hacer todas las mezclas una por una en esta secuencia, para lo cual tienen que utilizar muy bien su vaso medidor y administrar el agua y colorante.

1. Circle with top half yellow, bottom half red. Question: ¿Qué color resulta?

2. Circle with top half orange, bottom half red. Question: ¿Qué color resulta?

3. Circle with top half yellow, bottom half orange. Question: ¿Qué color resulta?

4. Circle with 3/4 red, 1/4 yellow. Question: ¿Qué color resulta?

5. Circle with 3/4 yellow, 1/4 red. Question: ¿Qué color resulta?

6. Circle with 3/4 orange, 1/4 red. Question: ¿Qué color resulta?

7. Circle with 3/4 orange, 1/4 yellow. Question: ¿Qué color resulta?

8. Circle with 3/4 red, 1/4 orange. Question: ¿Qué color resulta?

9. Circle with 3/4 yellow, 1/4 orange. Question: ¿Qué color resulta?

10. Circle with top half orange, bottom half black. Question: ¿Qué color resulta?

11. Circle with top half white, bottom half orange. Question: ¿Qué color resulta?

12. Circle with 3/4 orange, 1/4 black. Question: ¿Qué color resulta?

13. Circle with 3/4 orange, 1/4 white. Question: ¿Qué color resulta?

14. $\frac{3}{4}$ (red) + $\frac{1}{4}$ (black) = ¿Qué color resulta?

Al realizar cada una de las mezclas, todos los miembros del equipo deberán de registrar en su cuaderno de trabajo, utilizando crayolas de color, el color obtenido y la fracción de colores utilizados, por ejemplo:

15. $\frac{3}{4}$ (yellow) + $\frac{1}{4}$ (black) = ¿Qué color resulta?

$\frac{1}{2}$ (green) = $\frac{1}{2}$ (yellow) + $\frac{1}{2}$ (dark blue)

Se debe hacer esto con las 15 mezclas de colores, para que una vez que todos los equipos terminen, se compartan resultados.

Una vez que el equipo haya comprendido las instrucciones, mezclen el agua amarilla con el agua azul de acuerdo a los porcentajes y fracciones que se muestran aquí. El equipo tiene que hacer todas las mezclas una por una en esta secuencia, para lo cual tienen que utilizar muy bien su vaso medidor y administrar el agua y colorante.

1. Circle: 1/2 yellow, 1/2 blue. Question: ¿Qué color resulta?

2. Circle: 1/2 green, 1/2 blue. Question: ¿Qué color resulta?

3. Circle: 1/2 yellow, 1/2 green. Question: ¿Qué color resulta?

4. Circle: 1/4 yellow, 3/4 blue. Question: ¿Qué color resulta?

5. Circle: 3/4 yellow, 1/4 blue. Question: ¿Qué color resulta?

6. Circle: 1/4 yellow, 3/4 green. Question: ¿Qué color resulta?

7. Circle: 3/4 yellow, 1/4 green. Question: ¿Qué color resulta?

8. Circle: 1/4 green, 3/4 blue. Question: ¿Qué color resulta?

9. Circle: 1/4 blue, 3/4 green. Question: ¿Qué color resulta?

10. Circle: 3/4 green, 1/4 black. Question: ¿Qué color resulta?

11. Circle: 1/2 green, 1/2 white. Question: ¿Qué color resulta?

12. Circle: 1/4 black, 3/4 green. Question: ¿Qué color resulta?

13. Circle: 3/4 green, 1/4 white. Question: ¿Qué color resulta?


 $+$

 $=$


14

Al realizar cada una de las mezclas, todos los miembros del equipo deberán de registrar en su cuaderno de trabajo, utilizando crayolas de color, el color obtenido y la fracción de colores utilizados, por ejemplo:


 $+$

 $=$


15


 $=$

 $+$


Se debe hacer esto con las 15 mezclas de colores, para que una vez que todos los equipos terminen, se compartan resultados.

Una vez que el equipo haya comprendido las instrucciones, mezclen el agua amarilla con el agua roja de acuerdo a los porcentajes y fracciones que se muestran aquí. El equipo tiene que hacer todas las mezclas una por una en esta secuencia, para lo cual tienen que utilizar muy bien su vaso medidor y administrar el agua y colorante.

1. Circle with 1/2 red and 1/2 dark blue. Question: ¿Qué color resulta?

2. Circle with 1/2 purple and 1/2 red. Question: ¿Qué color resulta?

3. Circle with 1/2 purple and 1/2 dark blue. Question: ¿Qué color resulta?

4. Circle with 3/4 red and 1/4 dark blue. Question: ¿Qué color resulta?

5. Circle with 3/4 dark blue and 1/4 red. Question: ¿Qué color resulta?

6. Circle with 3/4 purple and 1/4 red. Question: ¿Qué color resulta?

7. Circle with 3/4 purple and 1/4 dark blue. Question: ¿Qué color resulta?

8. Circle with 3/4 red and 1/4 purple. Question: ¿Qué color resulta?

9. Circle with 3/4 dark blue and 1/4 purple. Question: ¿Qué color resulta?

10. Circle with 1/2 purple and 1/2 black. Question: ¿Qué color resulta?

11. Circle with 1/2 purple and 1/2 white. Question: ¿Qué color resulta?

12. Circle with 3/4 purple and 1/4 black. Question: ¿Qué color resulta?

13. Circle with 3/4 purple and 1/4 white. Question: ¿Qué color resulta?

14. Circle with 3/4 red + Circle with 1/4 black = Circle with question: ¿Qué color resulta?

15. Circle with 3/4 dark blue + Circle with 1/4 black = Circle with question: ¿Qué color resulta?

Al realizar cada una de las mezclas, todos los miembros del equipo deberán de registrar en su cuaderno de trabajo, utilizando crayolas de color, el color obtenido y la fracción de colores utilizados, por ejemplo:

= 1/2 + 1/2

Se debe hacer esto con las 15 mezclas de colores, para que una vez que todos los equipos terminen, se compartan resultados.