



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Pensamiento visible por medio de rutinas de pensamiento: el caso de dos unidades didácticas en las artes visuales

**Artículo académico para optar al Título Profesional de
Profesora de Artes Visuales**

**Autora: Catalina Letelier Andaur
Profesora guía: Alejandra Orbeta Green**

Tabla de Contenido

Resumen.....	3
Introducción.....	3
Marco teórico.....	4
Caracterización de la institución.....	7
Caracterización cuarto básico.....	9
Descripción de la unidad didáctica 4to básico.....	10
Planificación 4to básico.....	12
Resultados de aprendizaje 4to básico.....	13
Análisis de los resultados de Aprendizaje 4to básico.....	15
Caracterización cuarto medio.....	16
Descripción de la unidad didáctica 4to medio.....	17
Planificación 4to medio.....	19
Resultados de aprendizaje 4to medio.....	20
Análisis de los resultados de Aprendizaje 4to medio.....	22
Análisis reflexivo y autocrítico de la enseñanza.....	23
Propuesta de mejora didáctica.....	26
Conclusiones.....	27
Referencias teóricas.....	28
Anexos.....	29

Pensamiento visible por medio de rutinas de pensamiento: el caso de dos unidades didácticas en las artes visuales

Catalina Letelier Andaur

Resumen

El presente artículo abordará los fundamentos teóricos de dos unidades didácticas, que se desarrollaron en un colegio privado denominado vanguardista dado que integra la metodología del “pensamiento visible”, que se encuentra ubicado en la comuna de Peñalolén perteneciente a la región Metropolitana. Sumado a esto, se presenta la caracterización de la institución y de dos cursos, uno en cuarto básico y otro en cuarto medio, donde se realizaron la implementación de las unidades. Desde este punto, es necesario mencionar que las unidades didácticas estuvieron situadas desde el enfoque logocentrista de la educación artística, que se fundamenta a partir del desarrollo cognitivo y de la estrategias metodológicas llamada “rutinas de pensamiento”. Además, se presenta un análisis reflexivo por medio del análisis de los resultados de aprendizaje y de enseñanza, para finalizar con las respectivas propuestas de mejora didáctica y las conclusiones.

Palabras claves: Rutinas de pensamiento, pensamiento visible, enfoque logocentrista, desarrollo cognitivo, educación artística.

Introducción

El presente documento refiere a la implementación de dos unidades didácticas creadas una en 4to básico y otra en 4to medio por una docente en formación. Esta fue llevada a cabo en un establecimiento educacional privado ubicado en la comuna de Peñalolén perteneciente a la región Metropolitana. En consecuencia, pretende fundamentar y analizar la ejecución de dichas unidades, que se insertan dentro del enfoque logocentrista de la educación artística; perspectiva que se argumenta desde el desarrollo cognitivo en la comprensión de las artes. Más aun, el desarrollo cognitivo se basa en los procedimientos de aprendizaje y en las conductas que emanan de estos procesos de comprensión, según Piaget (1973) el desarrollo cognitivo, se centra en la dimensión del conocimiento.

En este sentido, los objetivos o metas de cada unidad están relacionados con dicho enfoque, por lo que buscan desarrollar la comprensión del contenido y de la técnica a través de los procesos cognitivos, los que están relacionados con el conocimiento y el manejo de actitudes, habilidades y procedimientos. Además, estas últimas se producen gracias a la integración de rutinas de pensamiento, que constituyen la propuesta del pensamiento visible. En síntesis, esta es una metodología de enseñanza que utiliza el establecimiento educacional en el que se realizaron las intervenciones didácticas, perteneciente al enfoque cognitivista planteados por Ritchhart, Church y Morrison (2014). En el documento explican que el aprendizaje es profundo y se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos activos y constructivos, los que fundamentan y explican las decisiones pedagógicas para articular e implementar ambas unidades.

En definitiva, el texto se estructura en tres partes. En primer lugar, se expone la fundamentación teórica y sus respectivos referentes. Este conjunto de ideas,

procedimientos y teorías están directamente relacionados con las implementaciones realizadas. En segundo lugar, se presenta la caracterización de la institución y de los cursos, junto con las planificaciones de las unidades diseñadas. En último lugar, se analizan los resultados de enseñanza y aprendizaje para generar propuestas de mejora sobre las unidades y el rol docente.

Marco teórico

El presente texto, pretende fundamentar dos unidades didácticas creadas una en 4to básico y otra en 4to medio. Estas se llevaron a cabo en un colegio privado denominado vanguardista dado que integra la metodología del pensamiento visible, y que se encuentra ubicado en la comuna de Peñalolén. Además estas unidades didácticas fueron ideadas desde el enfoque logocentrista. Los referentes teóricos que se presentarán más adelante, se organizan en una perspectiva pedagógica, otra disciplinar y, por último, una didáctica.

Para comenzar, desde la perspectiva pedagógica se revisó la propuesta de los autores Piaget (1973), Kohlberg (1992) y Ritchhart, Church y Morrison (2014). En primer lugar Piaget (1973) fundamenta su investigación desde la psicología, donde se centra en fundamentar en cómo los niños y las niñas adquieren conocimiento, por esta razón, plantea que el desarrollo cognitivo explica el aprendizaje. En este sentido, es importante destacar que el autor atribuye a las acciones un rol fundamental en el aprendizaje, donde el estudiante o el niño aprende lo que hace a través de reglas, experiencias y manipulación de los objetos que le permitirá abstraer sus propiedades, cualidades y características. Lo anterior se puede respaldar con lo que señala el autor: “Un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1973, p.9). Así pues, desde la perspectiva de Piaget (1973), el desarrollo cognitivo se centra en la dimensión del conocimiento y enfatiza el desarrollo de reglas y la adquisición de principios universales.

En segundo lugar, el desarrollo cognitivo de Piaget se encuentran en los fundamentos psicológicos de la teoría de Kohlberg. Por ende Kohlberg (1992) explica cómo el individuo estructura un orden moral externo y cómo sus estructuras cambian durante su desarrollo. Indica que el desarrollo moral se basa en seis estadios, donde lo moral se entiende, desde esta perspectiva, a partir del carácter formal del razonamiento moral y de la estimulación en términos cognitivos estructurales. Entonces Piaget (1973) y Kohlberg (1992) desarrollan y teorizan el razonamiento moral a través del cognitivismo como un mecanismo de mediación entre la herencia y la experiencia, que produce conocimiento y aprendizaje.

En tercer lugar, el pensamiento visible, coherente con los planteamientos anteriores, es una metodología de enseñanza que se desarrolla en el establecimiento educacional donde se llevó a cabo las dos unidades. Esta metodología de enseñanza se denomina vanguardista por las autoridades directivas de la institución, ya que, es una apuesta educativa que desafía el paradigma tradicional de la educación e integra una perspectiva basada en el enfoque cognitivista. Ritchhart, Church y Morrison (2014), explican que el aprendizaje es profundo y se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos activos y constructivos. Es por eso que el aprendizaje se produce por medio de

procesos cognitivos, donde la comprensión es entendida no como un tipo de pensamiento, sino como un resultado del mismo pensamiento. Por ello, esta metodología idea estrategias de aprendizaje denominadas rutinas de pensamiento, que tiene como fin apoyar estos esfuerzos de comprensión. Como lo explican los autores: “Los docentes que exitosamente promueven el pensamiento de los estudiantes tienden a desarrollar, adaptar y usar rutinas específicas como andamiaje y apoyo al pensamiento de los estudiantes” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 85). En este sentido, en el centro escolar se implementan rutinas de pensamiento mediante un proceso de acción, que ayuda a alcanzar la comprensión, convirtiendo estas rutinas en hábitos que estructuran la clase y que se almacenan en el sistema cognitivo.

Por su parte, desde la perspectiva de la disciplina artística, se encuentran Panofsky (2008) y Gombrich (1995) ambos historiadores y teorizadores del arte. Por un lado, Panofsky (2008) propone teorizar el método iconográfico-iconológico, donde el historiador del arte o el propio estudiante descubre el significado de las obras. Para analizar las distintas obras de arte, Panofsky (2008) no se centra en la forma sino en el significado, a través de tres niveles: en primer lugar, se encuentra la significación primaria o natural, entendida como una descripción pre iconográfica con significación expresivo donde se identifican formas puras. En segundo lugar, el autor propone la significación secundaria o convencional, entendida como análisis iconográfico que consiste en la identificación de las imágenes, historias y alegorías como un método descriptivo. En último lugar se encuentra la significación intrínseca o contenida, entendida como análisis iconológico el que consiste en el verdadero objetivo del análisis de la obra de arte. Desde este punto, el autor comprendió el arte desde una mirada integral y a la historia del arte como ámbito que se ocupa del contenido y significado de las obras de arte, ya que la importancia de conocer los niveles de significado del arte permite al estudiante poseer mayor conocimiento además un análisis de esta. Sin embargo, en la intervención didáctica solo se integró el primer nivel de Panofsky (2008), en la observación de obras y sus respectivos referentes.

Por otro lado, Gombrich (1995) entiende la historia del arte, desde la importancia y el valor del objeto artístico, que obtiene significado. Señala que: “La idea más importante con la que tenemos que familiarizarnos es que las que nosotros llamamos obras de arte no constituyen el resultado de alguna misteriosa actividad, sino que son objetos realizados por y para seres humanos” (Gombrich, 1995, p.32). Es decir, lo que nos señala el autor, es que la obra de arte puede ser realizada y comprendida por las personas. Por ende, Gombrich (1995) facilita la comprensión del arte en su total significado y relevancia, tiene la concepción de que los estudiantes son seres pensantes, creativos, que pueden aprender arte, porque este siempre tiene un gran contenido intelectual y cada imagen, cada expresión, está adecuada a la cultura y contexto donde se desarrolla. Tanto Gombrich como Panofsky entienden que se debe valorar y comprender la tradición como el conocimiento respecto a la teoría del arte, donde conjugan con precisión el significado de la obra de arte, sustentar y a potenciar la importancia en la formación artística en los estudiantes.

En cuanto a la perspectiva didáctica, se encuentran los autores Einser (2004), Parsons (2002) y Gardner (1997). En primer lugar Eisner (2004) establece como se produce el aprendizaje artístico, afirmando:

Aprendemos a ver, a oír, a discernir las complejidades cualitativas de lo que saboreamos y tocamos. Aprendemos a diferenciar y a discriminar, a reconocer y a recordar. Lo que al principio era una respuesta refleja, una función del instinto, se convierte en la búsqueda gradual del estímulo, la diferenciación, la exploración y, con el tiempo el significado (Eisner, 2004, p.18).

Así pues, según el autor las personas no nacemos con habilidades artísticas, sino que las adquirimos, asimilamos y comprendemos. En teoría, el arte se aprende a comprender y a desarrollar, gracias a las capacidades cognitivas, por lo que la educación artística aportaría en el desarrollo y exigencia de la entrega de herramientas y habilidades sensitivas, cognitivas, creativas, expresivas y prácticas. Mediante a la búsqueda central de un estímulo, que conecte con el desarrollo del aprendizaje. Además la imaginación desarrolla no solo una función cognitiva, sino que también a través de la imaginación se aprende conceptualizar, razonar, inscribir, revisar, valorar y enjuiciar estéticamente trabajos artísticos, para lograr un mayor manejo de ellos.

Consecuentemente, los procesos cognitivos están completamente relacionados con el conocimiento y el manejo de actitudes, habilidades y procedimientos, los que se producen gracias a los procesos de aprendizaje. No obstante, ¿cuáles son las funciones cognitivas que desempeñan las artes? Este fue el cuestionamiento que realizó Eisner (2004) respondiendo: “Para mí, el termino cognición incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia” (Eisner, 2004, p.18). Por ende, la función cognitiva de las artes permite observar el mundo, ofreciendo una manera de conocer y ver lo que nos rodea. Cuando los estudiantes comprenden las cualidades que constituyen el campo visual, se puede identificar el tipo de pensamientos que operan en cada estudiante, aspecto importante para conseguir que ellos y ellas sean capaces de aplicar dicho aprendizaje.

En segundo lugar, Parsons (2002) realiza un análisis que se centra en cómo las personas o los estudiantes comprenden el arte, claramente desde la cognición, estableciendo lo siguiente: “Por ejemplo, lo habitual es que en el arte busquemos belleza, expresividad, estilo y unas cualidades formales. Nuestro desarrollo estético consiste precisamente en llegar a comprender conceptos como éstos de una forma cada vez más adecuada” (Parsons, 2002, p.31). Así, el enfoque evolutivo cognitivo busca comprender las variadas experiencias estéticas mediante la teoría evolutiva. Según Parsons (2002) el desarrollo cognitivo se traduce en cinco fases que son secuenciadas y evolutivas las cuales se definen como: Favoritismo, Belleza y Realismo, Estilo y Forma, Expresividad y Autonomía. Por ende, estas formas de comprender, por ejemplo, una pintura, están dispuestas en secuencia evolutiva. Específicamente la educación artística va mucho más allá de hacer visible lo visible, ya que aprendemos a emplear formas de pensamiento propias de las artes.

En tercer lugar, Gardner (1997) estipula que las habilidades cognitivas son la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las mismas acciones. Indica que:

No todas las obras de arte son igualmente buenas; la música es diferente del ruido, y las pinturas no tienen por qué ser copias fotografías de la realidad. No transmitir a los niños estos modos de pensar sobre las artes significa defraudarlos, escamotearles algo. (Gardner, 1997, p. 131).

En efecto, lo que estipula el autor, es que sí se deja solos a los estudiantes para que puedan comprender el arte, la mayoría no lo logrará, por lo que es esencial tener un mentor, que entienda los procesos cognitivos de cada niño o niña, respetando las etapas de su desarrollo. Por ello es claro especificar lo que establece Eisner (2004) sobre que hay que aprender a monitorear los procesos de cada estudiante, cuando se refina la percepción, se estimula la imaginación, fomenta el buen juicio y se desarrollan las aptitudes técnicas.

En conclusión, la comprensión de enseñanza y aprendizaje presentes en la implementación de las unidades didácticas, se fundamenta en el desarrollo cognitivo de la comprensión de las artes. Se basa en procedimientos de aprendizaje y en las conductas que emanan de estos procesos. Por ello, al hacer visible el pensamiento, a través de las rutinas, es posible ofrecer una nueva mirada de los procesos de aprendizaje, que va mucho más allá de la memorización, la tarea o la actividad que está conectada con el contenido, y que se puede clasificar en niveles de desempeño. De esta manera, el enfoque logocentrista de la educación artística, se orienta en dotar a los estudiantes de las herramientas y conocimientos precisos para producir aprendizajes. Educar artísticamente es propiciar el dominio de todas las dimensiones que conforman esta disciplina. Como establece Arnheim (1993): “Se trata de que en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar” (p. 51).

En este sentido, el autor señala que la intuición debe interactuar con el conocimiento para lograr el aprendizaje. Es por ello, que esta idea de Arnheim (1993) tiene relación con las unidades creadas, ya que se entiende que el docente a cargo es un ser experto que se enfrenta a sus estudiantes, los que son seres activos, pensantes, que pueden aprender arte mediante, entre otros aspectos, la utilización de la visualización del pensamiento. Se refiere, entonces, a que cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones, se convierten al fin y al cabo en el desarrollo fundamental de las funciones cognitivas, que se fundamentan a través de la estructura organizativa llamada rutinas de pensamiento, las cuales se abordaron en las dos unidades didácticas.

Caracterización de la institución

La información recogida en esta caracterización se recopiló por medio de una investigación etnográfica escolar realizada en el primer semestre del 2018. Sumado a esto, se utilizaron datos recogidos por entrevistas semi formales con profesores y de la página web del establecimiento educacional como del Mineduc.

El establecimiento donde se llevaron a cabo las dos unidades didácticas, se encuentra en la comuna de Peñalolén, se fundó en 1952 y sus estudiantes tienen un status socioeconómico alto¹. Desde sus inicios, el colegio era sólo de varones y se ubicaba en

¹ Información extraída de la página del Mineduc.

Pedro de Valdivia, ocupando instalaciones arquitectónicas que lo asemejaban a un castillo. El establecimiento dependió de la parroquia Nuestra Señora de la Anunciación y se mantuvo mediante la subvención ministerial. En 1953 se crea la primera patrulla scout del colegio y así se comienza a realizar un proyecto educativo basado en un sistema scout. En el año 2008, se traslada a la comuna de Peñalolén y se convierte en un establecimiento mixto. Actualmente, es un colegio particular pagado que contiene 708 estudiantes y todos los niveles tienen cursos A y B.

Su estructura está constituida por 4 ciclos denominados: Koala (pre kínder hasta tercero básico), Pudúes (cuarto básico hasta sexto básico), Garzas (séptimo básico hasta primero medio) y, finalmente, los Cóndores (segundo medio hasta cuarto medio). Cada ciclo está nombrado por referentes de animales, con la idea de que adopten una nomenclatura ligada a la cultura Scout. Así, los estudiantes desde el inicio parten como koalas y finalizan sus estudios como cóndores, ya que pueden volar y desarrollarse de manera independiente. También, cada ciclo es administrado y organizado por un coordinador, seleccionado por los profesores jefes de cada ciclo.

Respecto a la infraestructura, el colegio está compuesto por un patio central, un patio lateral, una cancha de fútbol, un gimnasio, una torre para escalar, un casino, una sala de computación, una sala de laboratorio, una sala de música, una de sala arte, una sala de tecnología, una biblioteca, una enfermería y una capilla. Existe una sala para cada curso y están equipadas según las necesidades educativas, adicionalmente, cada sala posee un proyector (data). En el establecimiento los y las estudiantes asisten con uniforme o buzo, según corresponda. Además de sus clases regulares tienen la obligación de asistir a un taller ya sea artístico o deportivo. Incluso, es requisito para los y las estudiantes que cada viernes por la tarde participen de actividades con su grupo de scout.

El departamento de arte está compuesto por tres profesores, una de las docentes trabaja solo con educación básica, mientras los otros dos se reparten los cursos de educación media, haciéndose cargo una de todos los niveles B y el otro de todos los niveles A. Por añadidura, ambos profesores se hacen cargo de la asignatura de tecnología del colegio. Recientemente, el departamento de arte ha trabajado en conjunto con otras asignaturas en proyectos integrados, como es el caso de música, tecnología, historia y ciencias.

Durante el año 2016, en el establecimiento se comenzó a implementar el método de enseñanza el pensamiento visible, ideado en Harvard. Este método consiste en que los y las estudiantes desarrollan habilidades y actitudes a través de visibilizar lo que aprenden, razón por la que en los pasillos y salas de clase se exponen informaciones de las diferentes asignaturas y, de esta manera, se hacen visibles los trabajos y rutinas que denotan en el pensamiento. Esto provoca que la mayoría del estudiantado pueda ver y dialogar acerca del conocimiento. En la sala de clases los y las estudiantes están organizados en grupo de cuatro, esto genera que exista una mayor interacción de ideas y trabajo en conjunto. También, muchos de los profesores independientemente de sus asignaturas trabajan en conjunto, generando proyectos de integración visible. Durante las mayorías de las clases el o la docente comienza con una meta, una pregunta clave, un hábito de mente y una

estrategia. Estas metodologías deben ser desarrolladas durante cada sesión por los y las estudiantes.

Caracterización cuarto básico

La información recogida en esta caracterización se recopiló por medio del registro etnográfico, observación en la sala, libro de clase, consultas a profesores y a estudiantes.

El curso de cuarto básico está compuesto por 23 estudiantes, en donde 13 son niñas y 10 son niños. Tienen un promedio de edad entre los 9 y 10 años. Existen dos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, una niña con un síndrome no definido, que trabaja con su tutora en la sala de clases la mayor parte del tiempo, y otro niño diagnosticado con problemas de aprendizaje.

Todos, excepto la estudiante con un síndrome no definido, se caracterizan por tener altos niveles de conocimiento en educación artística, ya que muchos de ellos han tenido la oportunidad de viajar y visitar diversos museos, además, siempre están dispuestos a aprender nuevas miradas. Los estudiantes se caracterizan, también, por ser inquietos y participativos, sumado a esto, son muy intuitivos y valoran especialmente el medio ambiente y la colaboración; tienen una creación consciente y creativa acorde a su edad.

Durante los recreos, es fácil verlos a todos jugando diversos juegos scout y en la sala de clases antes de realizar las actividades, la mayoría juegan con láminas de fútbol ligadas al mundial, lo que hace que al inicio de la clase la mayoría estén distraídos y dispersos. En cambio, son, a su vez, bastante respetuosos a la hora de recibir una instrucción, debido a la cultura scout que poseen. Según lo relatado por la coordinación scout, ellos se rigen por la ley de la manada, es decir, deben: escuchar y respetar a los otros; decir la verdad; ser alegre y amigable; compartir con su familia; ayudar a los demás; cuidar la naturaleza y desear aprender. Los estudiantes al pertenecer al ciclo pudúes son denominados “lobato”, el lobato se caracteriza por obedecer y escuchar al viejo lobo. Por ende, en muchas ocasiones para mantener el silencio, la docente a cargo, sin decir ninguna palabra solo levanta la mano y los estudiantes rápidamente comienzan a colocar atención respetuosamente.

Gracias a la metodología que se está implementando en el colegio, están acostumbrados a realizar las rutinas de pensamiento, las conocen y las practican a diario. Esta metodología se caracteriza por ser cognitiva, por lo que no es un problema para la mayoría de los estudiantes, pero sí una dificultad para los dos niños con necesidades educativas especiales, ya que muchas de las actividades se realiza en grupos. De esta manera, los procesos de aprendizaje se logran con mayor dificultad, en efecto, no existe una adecuación curricular para el área de artes visuales.

Tensiones de enseñanza y aprendizaje:

1.-Dificultad para lograr la atención de los/as estudiantes

- Cuesta que los y las estudiantes presten atención a las explicaciones de la docente a cargo, pues son capaces de generar diálogos con facilidad entre ellos y ellas

mientras se dan las explicaciones de las actividades a realizar. Esto podría ser considerado como una tensión a la hora de realizar la unidad didáctica.

Cómo se abordó:

Se llevaron a cabo dentro de la unidad estrategias para que los/as estudiantes pudieran mantener la atención, como generar instancias de participaciones de corta duración; recordarles que tienen que escuchar al otro. En suma, escribir en la pizarra las ideas principales del contenido y realizar preguntas claves. Por último, integrar rutinas de pensamiento que generen participación y cuestionamientos sobre el aprendizaje.

2.-Integración de estudiante con NEE a las actividades artísticas

- Existen una niña con un síndrome no definido, que trabaja con su tutora en la sala de clases. La estudiante constantemente distrae a los y las estudiantes y no existe una adecuación curricular en el área de arte que facilite el aprendizaje de esta alumna. Por lo que se considera una tensión a la hora de realizar la unidad didáctica.

Cómo se abordó:

Primero, se habló con la tutora de la estudiante, para trabajar con ella sobre el material didáctico que se le facilitó en las clases, como por ejemplo: guía de trabajo (que no contenga escritura, sino dibujo y puntos), también, la guía debe ser de corta duración, para mantener su atención en cada clase. Sumado a esto, se la integró a las actividades y rutinas en grupo.

Descripción de la unidad

La secuencia didáctica realizada en cuarto básico tiene relación con la unidad cuatro correspondiente al programa de estudio de artes visuales del Mineduc. La secuencia se basa en comprender a través de la técnica del bordado, que los textiles son un soporte artístico en el que se pueden narrar historias, costumbres y creencias. Para ello, se trabajó en integrar a los estudiantes conocimientos respecto al textil precolombino, arpilleras de Violeta Parra y finalmente el *fiber art*. Para la posterior creación en grupo de un bordado sobre arpillera, que cuente una historia a partir del recorrido de su hogar hasta el colegio. Esta actividad esta ideada para ese curso, como se mencionó anteriormente, los estudiantes se rigen por la ley de la manada, que corresponde a su cultura scout. De esta manera, fue importante integrar el recorrido, ya que ellos valoran el medio ambiente y la colaboración grupal.

Bordar sobre arpillera es el medio para que los estudiantes comprendan la técnica como una posibilidad artística. Dicho en otros términos, esta unidad tiene como fin que los alumnos entiendan que el textil es un medio de transmisión cultural y artística y que logren aplicar los conocimientos aprendidos en un trabajo grupal. En efecto, esta unidad didáctica está desarrollada desde el enfoque logocentrista de la educación artística con una

propuesta que se fundamenta desde el desarrollo cognitivo, puesto que se basa en procedimientos de aprendizaje y en las conductas que emanan de estos procesos de comprensión, a través de las rutinas pensamiento. Por ello, durante la unidad se realizaron cinco rutinas de pensamiento las que se llevaron a cabo con el objetivo de evidenciar, documentar y apoyar el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones que generen comprensión del contenido enseñado.

Evaluación

Los resultados de aprendizaje se pueden apreciar a través de los procesos de evaluación sumativa. Para esta unidad didáctica se elaboraron e implementaron una pauta de evaluación y una rúbrica. Por un lado, la pauta está organizada en cinco indicadores, los que evalúan la realización en grupo de la arpillera, además de la organización, la creación del boceto y el muestrario de puntos, que permitió acercar a los estudiantes a la técnica del proyecto final. Por otro lado, la rúbrica está estructurada en base a cinco indicadores, los que evalúan la creación y elaboración de la arpillera, la utilización adecuada de la técnica, la materialidad, los aspectos visuales y la fundamentación oral de cada grupo. Esto tiene como fin evaluar el trabajo final de la unidad.

Planificación 4to básico

Nivel: Cuarto básico A		Unidad: Nuestro bordado, nuestro recorrido			
Nº de clases: 7		Meta de la unidad: Comprender a través de la técnica del bordado, que los textiles son un soporte artístico en el que se pueden narrar historias, costumbres y creencias.			
OA de la unidad: • Comprender que la técnica textil es un medio de transmisión tanto cultural como artística. • Reconocer elementos del lenguaje textil a través de la observación de obras textiles precolombinas. • Conocer las obras en arpillera realizadas por Violeta Parra. • Identificar obras contemporáneas que trabajan con el bordado como es el Fiber art. • Crear un bordado sobre arpillera, que cuente una historia a partir del recorrido de su hogar hasta el colegio. • Reflexionar sobre la elaboración de su propio trabajo y el de sus compañeros a partir del uso de los aspectos visuales aprendidos.					
Clase	Meta	Contenido	Rutina	Actividades	Evaluación
1, 2 y 3	-Comprender que las obras textiles precolombinas son un medio de transmisión cultural y artística. -Apreciar obras en arpilleras creadas por Violeta parra. -Reconocer elementos del lenguaje textil a través del Fiber art.	-Textil precolombino. -Bordados creados por Violeta parra. -Fiber Art	-Veo, pienso, me pregunto. -¿Qué te hace decir eso? -Rutina de la x	-Se realiza una recogida de conocimientos previos, sobre los contenidos a tratar en la unidad. Con ayuda de la utilización de rutinas de pensamiento. -Se explica sobre las principales características del textil precolombino, el bordado en arpillera de Violeta Parra y el fiber art. - Se presenta el textil como un soporte artístico en el que se pueden narrar historias, costumbres y creencias.	- Evaluación Formativa en base a preguntas y a la realización de las rutinas de pensamiento.
4, 5 y 6	-Comprender el bordado sobre arpillera como una posibilidad artística” - Aplicar técnicas del bordado en el trabajo grupal.	-Bordado sobre arpillera.	-Flujo de ideas.	- En grupo de 3 estudiantes, realizan su boceto acerca de una historia en común que muestre un recorrido. -Se presenta el bordado como técnica. Los estudiantes experimentan con diferentes puntos y relleno, a través de explicación de la docente. -Los estudiantes realizan el bordado sobre arpillera. La docente retroalimenta los procesos de los estudiantes.	Evaluación formativa. En base a la retroalimentación del trabajo.
8	- Identificar elementos del lenguaje visual través de la observación de obras realizadas entre pares.	-Bordado sobre arpillera	-¿Qué se?, ¿qué quiero saber, ¿qué he aprendido?	- Cada grupo explica oralmente, su trabajo identificado: la historia de su recorrido y que técnica del bordado utilizaron .También explican el desarrollo de su confección y en que se inspiraron para realizarla. -Los demás estudiantes reflexionan y dan sus apreciaciones sobre el trabajo del grupo. -Para el cierre de unidad se realiza en los mismos grupos de trabajo, la rutina ¿qué se?, ¿qué quiero saber, ¿qué he aprendido? Luego cada grupo comparte sus respuestas y se realiza una síntesis de la unidad.	Evaluación Sumativa en base a la rúbrica de evaluación. Sobre el trabajo y su presentación oral. Retroalimentación: formal en base a la rúbrica de evaluación.

Descripción de los resultados de aprendizaje

En este cuadro se aprecian los aprendizajes logrados y no logrados por los estudiantes, de acuerdo con los respectivos sistemas de evaluación:

Aprendizajes logrados	Aprendizajes no logrados
- Los estudiantes comprendieron que las obras textiles precolombinas son un medio de trasmisión cultural y artística. - Los estudiantes comprendieron que las obras en arpilleras de Violeta Parra, también son una posibilidad artística. - Los estudiantes demuestran el dominio de la técnica del bordado, a través de la realización del muestrario de puntos - Los estudiantes realizaron un bordado sobre arpillera en grupo, que dio cuenta de un recorrido realizado desde sus hogares hasta el colegio.	- Algunos estudiantes no lograron entender que era el <i>fiber art</i> y como se relacionaba con la unidad. - Algunos grupos no fundamentaron su trabajo de manera coherente.

Resultados de aprendizaje

En este apartado, se muestra dos gráficos, que respaldan los dos sistemas de evaluación realizada, en ellas se presentan el promedio de notas de cada actividad, la nota más alta y la más baja para establecer índices de logros. Sumado a esto, se incluyen fotografías de los resultados finales de las actividades como dos rutinas de pensamiento.

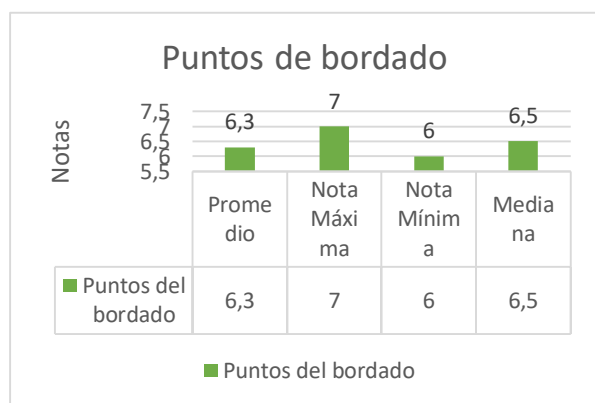


Gráfico 1. Resultados de notas evaluación 1.

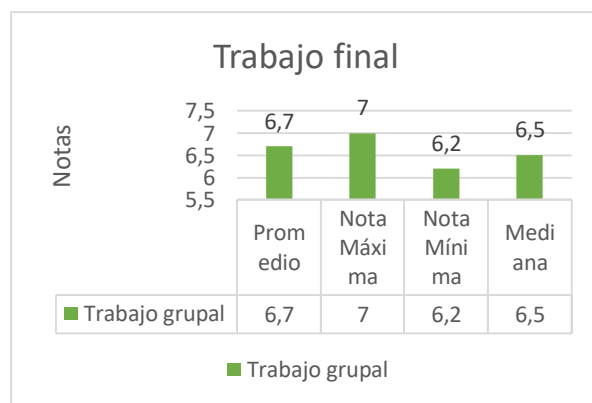


Gráfico 2. Resultados de notas evaluación 2.

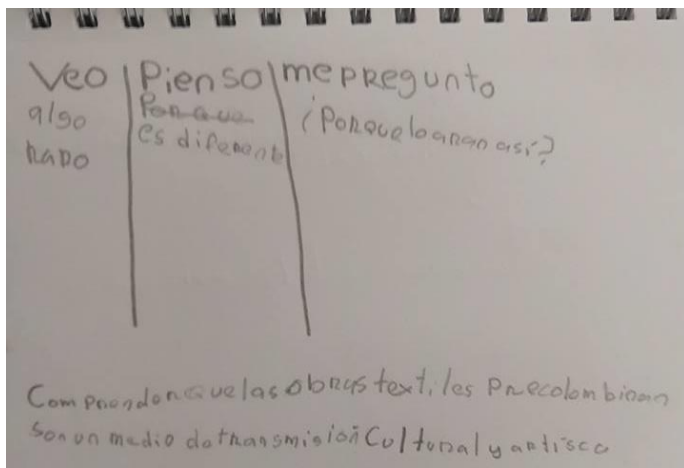


Imagen 1. Rutina de pensamiento "Veo pienso me pregunto".

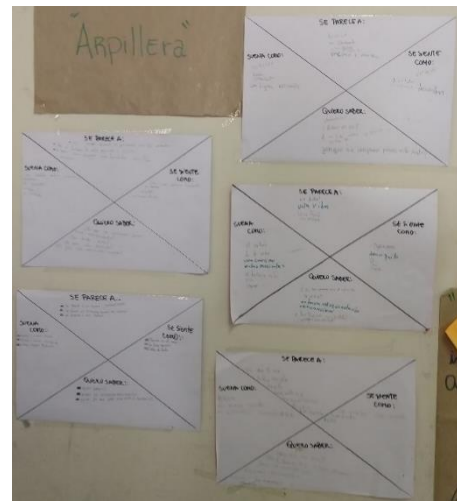


Imagen 2. Rutina de pensamiento "Rutina de la X".

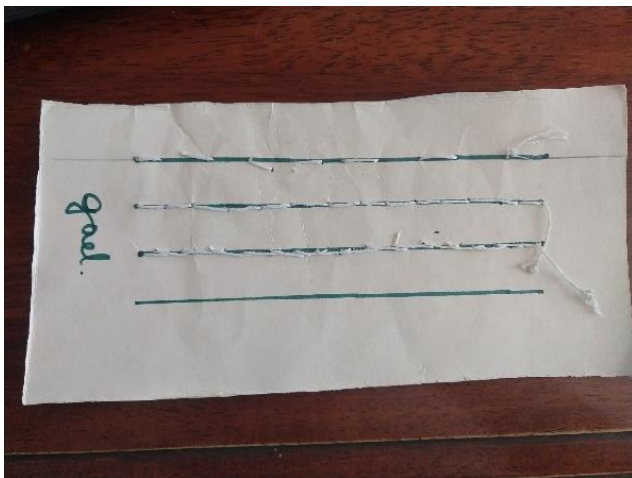


Imagen 3. Muestrario de puntos.



Imagen 4. Trabajo final.



Imagen 5. Trabajo final.



Imagen 6. Trabajo final.

Análisis de los resultados de Aprendizaje

Los resultados presentados fueron sistematizados a partir de dos instancias ya que, de esta manera, se aseguraron los resultados de aprendizaje. En primer lugar, se entrega de conocimientos sobre textil precolombino, arpilleras de Violeta Parra y *fiber art*. Posteriormente, se llevó a cabo la práctica de la técnica del bordado a través de la elaboración de un muestrario de puntos. En segundo lugar, la elaboración de una arpillera en grupo, que dé cuenta de un recorrido realizado desde sus hogares hasta el colegio, integrando los puntos aprendidos.

En primera instancia respecto a la adquisición de conocimientos sobre el textil precolombino (sus referentes, obras y técnicas) y las arpilleras de Violeta Parra, fue logrado a cabalidad por los estudiantes, esto se puede apreciar en la *Imagen 1* e *Imagen 2*. En estas imágenes se aprecia que a través de ambas rutinas existe una exploración por parte del estudiante. Como establecen los autores Ritchhart, Church y Morrison (2014) esta exploración invita a los alumnos a descubrir, evidenciar y explicitar sus pensamientos, ideas y preguntas. En este sentido, las imágenes revelan cómo la comprensión inicial sobre un tema se relaciona con ambos contenidos, y surgen nuevos pensamiento, los que fueron descubiertos al final de la intervención, mediante la mediación y retroalimentación por parte de la docente. En cambio, la entrega de conocimiento sobre *fiber art*, no fue comprendida por los estudiantes a cabalidad, esto se debe al poco tiempo designado a este contenido. Es oportuno establecer que el establecimiento tiene una gran variedad de actividades, entonces, para poder lograr un buen término de la unidad implementada, se abordó este contenido solo al inicio de la tercera clase, por lo que los estudiantes no lograron integrar el contenido del textil contemporáneo a la unidad.

Posteriormente, la técnica del bordado se refleja en el *Gráfico 1*. Se puede observar que el promedio en las calificaciones fue de un 6.3, con nota máxima 7.0 y nota mínima un 6.0. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes lograron comprender el manejo de la técnica del bordado; como se puede apreciar en la *Imagen 3*. Ahí el estudiante realizó un muestrario de puntos, con el fin de acercarse a la técnica y comprender las posibilidades que ofrece el bordado en lana. El índice de logro de esta evaluación tiene un porcentaje de 98,5%. De esta manera, se evidencia que los estudiantes aprendieron a dominar la técnica y los puntos solicitados, los que deben aplicar en su trabajo final.

En segunda instancia, los resultados se pueden apreciar en el *Gráfico 2*, respecto al trabajo final. De esta manera, se observa que el promedio de logro fue de un 6,7 con nota máxima 7.0 y nota mínima 6,2. En este sentido, se puede afirmar que la mayoría de los grupos lograron desarrollar su bordado sobre arpillera y esto se puede reflejar en la *Imagen 4*. Adicionalmente, este trabajo muestra una arpillera elaborada en grupo, que da cuenta de un recorrido realizado desde sus hogares hasta el colegio, además demuestran el dominio de la técnica a través de la utilización de al menos 3 puntos vistos en clase. El trabajo presenta bordados y costuras con lana, e incluye trozos de telas de distintos colores, para dar forma a la composición. Por lo tanto, es equilibrada entre diversos puntos de bordado y trozos de telas, los que fortalecen la idea central del trabajo (el recorrido). Esto se puede apreciar al igual que la *Imagen 5* y 6.

No obstante, según los criterios de la rúbrica, existieron ciertos trabajos que no lograron a cabalidad lo esperado, el 21,3% de los alumnos no explicó el trabajo creado que da cuenta de su posicionamiento. Esto quiere decir, que ese porcentaje de los grupos no manifestaron el proceso de cómo elaborar su bordado en arpillera o no mostraron coherencia al explicarlo. En virtud de ello, es oportuno establecer que esos estudiantes no lo lograron debido a la falta de organización del grupo, no porque no hubieran realizado el trabajo de textil representando un recorrido.

Caracterización cuarto medio

Al igual que en el curso anterior, se recopilaron datos por medio del registro etnográfico, observación en la sala, libro de clase, consultas a profesores y a estudiantes.

El curso de cuarto medio, al ser un diferenciado entre arte y música, se conforma por 15 estudiantes constituido por 8 mujeres y 7 hombres. Sus edades varían entre los 17 y 18 años. No existen estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los estudiantes se caracterizan por tener una actitud de respeto y de compañerismo entre ellos. A pesar de que se observa que todos se llevan muy bien, es evidente notar dos grupos específicos que se generan en el proceso de la clase, una conformada generalmente por “los científicos” y otro conformado por “los humanistas”. A pesar de esto, los estudiantes están muy dispuestos a trabajar entre ellos y ellas, sin ningún problema.

Asimismo, en muchas ocasiones es normal que los docentes y estudiantes sean llamados por su primer nombre, generando una relación más cercana entre ellos. A pesar de que son adolescentes, siempre se muestran muy respetuosos y no se aprecia un cuestionamiento a la autoridad. Existen identidades marcadas en la clase, la mayoría tiene una muy buena expresión corporal y vocal, por lo que están muy dispuestos a decir lo que piensan o si algo no les parece, generando muchas veces un diálogo crítico y nutritivo que aporta en la construcción de la clase.

En los recreos es frecuente ver a los estudiantes sentados en el único espacio verde del colegio, ahí se sitúan en círculo y es constante ver como los niños más pequeños se acercan a saludarlos. Como ellos y ellas son los estudiantes mayores del establecimiento, muchas veces también son jefes de la manada, perteneciente a su cultura scout. Esto implica que tienen un papel importante dentro de la comunidad escolar, por ende, son los que guían y promueven la ley de la manada.

En la sala de clases es común, en ciertas ocasiones, verlos cansados y desmotivados, por la carga y la presión que tienen al salir de cuarto medio. Esto implica que en momentos se vuelve difícil motivarlos y esto genera que resulte complejo el control total de la clase. Es un desafío para el docente a cargo, que en muchas ocasiones realiza más rutinas de pensamiento para llevar a cabo la meta de aprendizaje esperada. A pesar de que realizan las actividades esperadas, aun así no se observa motivación.

Tensiones de enseñanza y aprendizaje:

1.-Falta de motivación de los/as estudiantes

- En la sala de clases es común en ciertas ocasiones ver a los y las estudiantes cansados y desmotivados. Esto se expresa en que los estudiantes no participen en las dinámicas de la clase, lo que podría ser considerado como una tensión de enseñanza y aprendizaje.

Cómo se abordó:

Se presentaron recursos didácticos que motivaron e interpelaron a los y las estudiantes como videos, imágenes, libros de artista y guía de trabajo. De hecho, se mostraron ejemplos que fueron desafiantes que cuestionaran a los estudiantes, esto establece instancias de conversación que se vinculan a los intereses de ellos.

2.- Ausencia de hábito de fundamentación

- Los y las estudiantes no están acostumbrados a realizar fundamentación de sus trabajos. Conciben el ramo de artes visuales como un área para obtener buenas notas y no como un ramo que les entregue contenido ni aprendizajes complejos.

Cómo se abordó:

Se llevó a cabo dentro de la unidad instancias de comunicación y argumentación, a través de rutinas de pensamientos, actividades y preguntas claves. Es más, se realizó una guía de trabajo y pautas de evaluación, que contuvieran dentro de sus criterios la fundamentación escrita y fundamentación oral.

Descripción de la unidad

La secuencia didáctica realizada en cuarto medio es la unidad tres correspondiente al programa de estudio de artes visuales del Mineduc. En este sentido, la secuencia didáctica se basa en comprender la importancia del movimiento artístico Dadá, a través de la utilización del collage como técnica para la posterior creación de un libro de artista. Para ello, se trabajó en clases el abordaje de conocimientos respecto a este movimiento artístico y sus diferentes obras. Para, luego, integrar lo aprendido en la realización de su libro de artista.

El libro de artista es un medio para ampliar las posibilidades que tiene el arte y que permite la autonomía del estudiante. Es decir, lo que se espera al término de la unidad es que cada estudiante sea capaz de idear y producir por medio de sus habilidades conceptuales y técnicas la realización de un libro de artista, dando cuenta de su posicionamiento, tanto estético como visual. Desde este modo, la unidad se sitúa en el enfoque logocentrista, por ende, los procesos constructivos de la información y de la técnica se tratan a partir de los desarrollos cognitivos mediante la realización de rutinas de pensamientos.

Evaluación

Los resultados de aprendizajes se pueden apreciar a través de los procesos de evaluación sumativa. Dentro de la unidad didáctica se llevaron a cabo dos pautas de evaluación. La primera, está organizada por cinco indicadores, los que califican los procedimientos, el tema argumentativo, la coherencia, la fundamentación escrita y la técnica collage como objetivo central. Este instrumento tiene como fin acercar a los estudiantes al procedimiento de la construcción del proyecto final. La segunda pauta está organizada por siete indicadores, los que califican el tema argumentativo, el título, la integración de la técnica collage, la construcción del libro de artista, la materialidad y la fundamentación oral. Esto tiene como fin evaluar el trabajo final de la unidad.

Planificación 4to medio

Nivel: Cuarto Medio A		Unidad: La obra plegada, recortada y ensamblada			
Nº de clases: 8		Meta de la unidad: Comprender la importancia del movimiento artístico Dadá, a través de utilización del collage para la posterior creación de un diario de artista.			
OA de la unidad: - Comprender la importancia del movimiento artístico denominado dadaísmo, a través de los nuevos lenguajes y técnicas que propone, como por ejemplo es el collage. - Aplicar la técnica del collage ideada en el dadaísmo. - Comprender y analizar la noción de libro de artista, como un medio para generar su propio proyecto visual. - Producir su propio libro de artista, respetando la técnica del collage y sus características, como es el plegado, ensamblado, etc. - Reflexionar sobre la elaboración de su propio trabajo y el de sus compañeros a partir del uso de conceptos relacionados con el dadaísmo.					
Clase	Meta	Contenido	Rutina	Actividades	Evaluación
1, 2 y 3	-Comprender obras pertenecientes al movimiento artístico Dadá. -Aplicar la técnica del collage ideada por el dadaísmo.	-Arte Dadaísta. -Collage	-Titular -Red de ideas	-Se realiza una recogida de los conocimientos previo. -Se explica que es el movimiento artístico dadaísta. Contextualizando su origen, mostrando referentes y sus obras más importantes. -Los estudiantes realizan un collage. La docente retroalimenta los procesos de los estudiantes. -Los estudiantes en conjunto con la docente realizan una red de ideas o collage de idea en la pizarra.	-Evaluación Formativa en base al diálogo. -Evaluación sumativa, en base a la pauta de evaluación sobre el collage.
4, 5, 6 y 7	-Comprender y analizar la noción de libro de artista, como un medio para generar su propio proyecto visual. -Producir su propio libro de artista, respetando la técnica del collage y sus características, como es el plegado, ensamblado, etc.	-Arte Dadaísta. -Collage -Libro de Artista	-Veo, pienso, me pregunto	-La docente vincula el collage realizado, con la noción de libro de artista. Para ello trae a la clase un libro de artista. Los estudiantes realizan la rutina veo, pienso me pregunto. -Se explica que es un libro de artista, identificando algunos ejemplos y sus características. -Los estudiantes desarrollan la guía de proyecto, para hacer su propio libro de artista. -Los estudiantes construyen su libro de artista, la docente retroalimenta y monitorea los trabajos.	Evaluación formativa. En base a la retroalimentación del proyecto.
8	Reconocer elementos que conforman un libro de artista a través de mi trabajo y el de mis compañeros.	-Arte Dadaísta. -Collage -Libro de Artista	-Red de ideas -Antes pensaba, ahora pienso	-Se realiza un red de ideas sobre los visto en la unidad. -Los estudiantes presentan y fundamentan sus trabajos identificado: como se relaciona su primer trabajo collage con él con su libro de artista y como se relaciona con el movimiento Dadá. -Se lleva acabo el cierre de la unidad, con la rutina antes pensaba y ahora pienso sobre la unidad.	Evaluación sumativa. En base al proyecto final. Retroalimentación: formal en base a la pauta de evaluación.

Descripción de los resultados de aprendizaje

En este cuadro se aprecian los aprendizajes logrados y no logrados por los estudiantes, de acuerdo con los respectivos sistemas de evaluación:

Aprendizajes logrados	Aprendizajes no logrados
- Los estudiantes comprendieron el movimiento Dadá y sus características. - Los estudiantes demuestran el dominio de la técnica (elección de imágenes cortado y pegado), a través de la construcción del collage. - Los estudiantes realizaron un libro de artista, que fuera un objeto volumétrico y que integrara al menos dos de las características vistas en clases (plegado, ensamblado, contenedor, contenido, mostrar, ocultar, debelar). - Al finalizar la Unidad, se determinaron conclusiones en conjunto.	- Algunos estudiantes no integraron de forma óptima la técnica del collage al libro de artista. - Algunos estudiantes no fundamentaron sus trabajos, respecto a la técnica o la materialidad.

Resultados de aprendizaje:

En este apartado, se muestra dos gráficos, que respaldan las dos pautas de evaluación realizada, en ellas se presentan el promedio de notas de cada actividad, la nota más alta y la más baja para establecer índices de logros. Sumado a esto, se incluyen fotografías de los resultados finales de las actividades como de una rutina de pensamiento y una guía de proyecto.

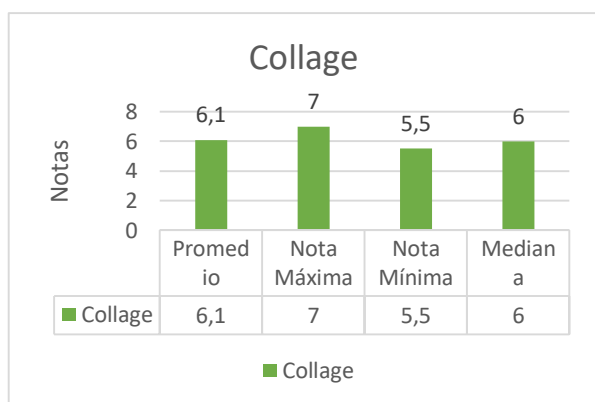


Gráfico 3. Resultados de notas evaluación 1.

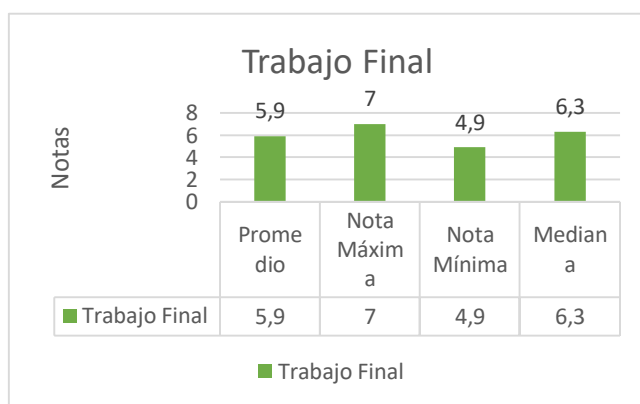


Gráfico 4. Resultados de notas evaluación 2.



Imagen 7. Trabajo terminado collage.

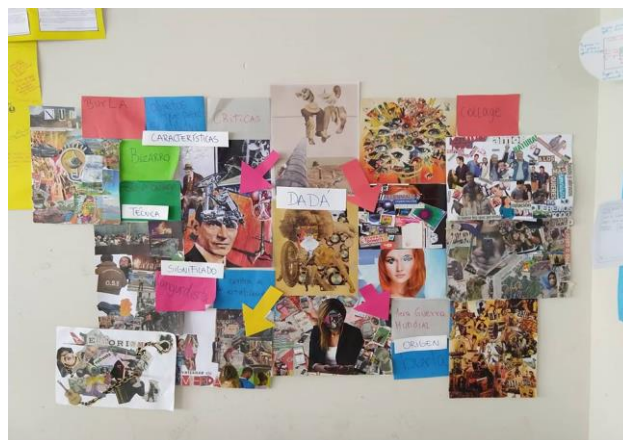


Imagen 8. Collage de ideas.

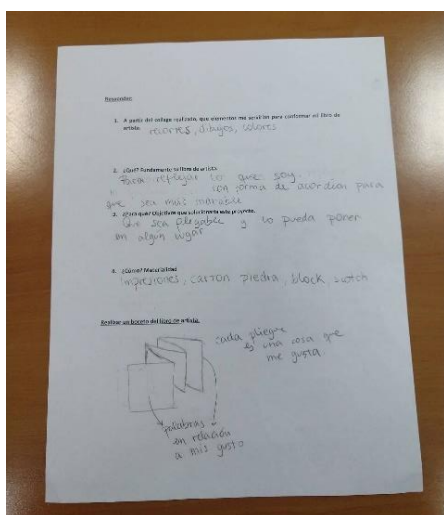


Imagen 9. Guía de trabajo libro de artista.



Imagen 10. Libro de artista terminado.



Imagen 11. Libro de artista terminado.



Imagen 12. Libro de artista terminado.

Análisis de los resultados de Aprendizaje

Los resultados presentados fueron sistematizados, a partir de dos instancias, ya que de esta manera, se aseguró evidenciar los resultados de aprendizaje. En primer lugar, se entregaron conocimientos respecto al movimiento Dadá y sus referentes. Posteriormente, se llevó a cabo la práctica de la técnica del collage a través de la realización de su propio trabajo. En segundo lugar, se comprendió la noción de libro de artista como un medio para generar su propio proyecto visual, por medio de la elaboración de una guía de proyecto, para continuar con la producción y finalización del libro de artista, de esta forma se integró la técnica del collage y sus características.

En primera instancia, los resultados se pueden reflejar en el *Gráfico 3*. De esta forma, se puede observar que a través de la pauta de evaluación, el promedio de logro fue de un 6.1, con nota máxima 7.0 y nota mínima un 5.5. Esto quiere decir, que la mayoría de los estudiantes lograron comprender el manejo de la técnica del collage; se puede apreciar en la *Imagen 7*. En este caso, el o la estudiante consiguió dominar la técnica por medio de la elección de imágenes, el cortado y el pegado. Según los criterios de evaluación, el 44% de los estudiantes no lograron a cabalidad el indicador de la fundamentación escrita sobre la temática escogida por el estudiante. Desde este punto, es claro especificar que esta fue la primera instancia de argumentación de los estudiantes, porque dentro de la asignatura de arte existe una ausencia de hábito de fundamentación. Por lo tanto, a esto se debe el alto porcentaje de no haber logrado dicho indicador.

Posteriormente, en relación con la entrega de conocimientos respecto a la explicación del movimiento Dadá, sus referentes, obras y técnicas, fue comprendida a cabalidad por los estudiantes, esto se puede apreciar en la *Imagen 8*. Este collage de ideas fue elaborado por ellos y pegado en una de las paredes de la sala de clase, al término de la tercera sesión. En la imagen se puede observar, como conjugan las obras de los referentes Dadá, con las propias características de este movimiento artístico. En definitiva, es claro observar que los alumnos lograron generar los procesos cognitivos que producen aprendizaje y que, según Eisner (2004), están relacionados con el conocimiento y el manejo de actitudes, habilidades y procedimientos.

En la segunda instancia, los resultados se pueden apreciar en el *Gráfico 4*, respecto al trabajo final. De esta manera, se observa que el promedio de logro fue de un 5.9 con nota máxima 7.0 y nota mínima 4.9. En este sentido, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes lograron desarrollar su libro de artista y esto se puede reflejar en la *Imagen 10*. Adicionalmente, este trabajo muestra un libro de artista como un objeto volumétrico, su contenido integra el plegado, el ensamblado e incorpora la técnica de collage, incluso, presenta imágenes o textos los que potencian visualmente el trabajo, esto igual se puede reflejar en la *Imagen 11 y 12*. Estos resultados de aprendizaje no hubiese sido posible sin la realización previa de una guía de trabajo, que se muestra en la *Imagen 9*. La guía tenía como objetivo que los estudiantes produjeran su propio libro de artista, respetando la técnica del collage y sus características. Para ello tenían que identificar, el título, el tema, la materialidad, la técnica y un boceto del trabajo. Este documento ayudó a que la mayoría

de los estudiantes aplicaran el aprendizaje y propusieran ideas que sirvieron como guía para la realización del trabajo.

A pesar de ello, según los criterios de evaluación, existieron ciertos trabajos que no lograron a cabalidad lo esperado, el 35,6% de los alumnos no incorporó la técnica de collage al libro de artista y el 22% no explicó el trabajo creado que da cuenta de su posicionamiento, tanto estético como visual. En virtud de ello, ambos indicadores de evaluación fueron los que estuvieron más descendidos dentro del promedio de los estudiantes. Por otro lado, el alto porcentaje de logro se debe a las constantes rutinas de pensamiento que se realizaron y a la realización de la guía de proyecto, que consistieron en explicar de manera oral y escrita sus resultados.

Análisis reflexivo y autocrítico de la enseñanza

En este apartado, se realizará un análisis reflexivo sobre los resultados de enseñanza de las dos unidades didácticas realizadas. El análisis se hará en base a las categorías de Rickenmann (2006) y al Perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Alberto Hurtado. Las fortalezas que tuvo la docente en formación a lo largo de la implementación, se concentraron en el uso de los materiales didácticos, las rutinas de pensamientos y la preparación para la enseñanza de las artes visuales. En este sentido, se apreció una preocupación de integrar el desarrollo cognitivo en la actividades y en la realización de rutinas de pensamiento. También, se identifica que la docente en todas las sesiones dominó el contenido y el manejo de la técnica. En cambio, las debilidades fueron precisamente en la coordinación y manejo del tiempo. Por ende, se le asignaba mayor tiempo a la explicación de la técnica o el contenido que a la misma elaboración del trabajo. Así mismo, los cierres de las sesiones fueron conceptualmente débiles porque no se generó una síntesis esperada de lo visto.

Sumado a esto, la articulación de los diferentes fenómenos de la actividad docente se pueden analizar según las tres categorías de René Rickenmann (2006), que se clasifican en tres procesos: mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos. En primer lugar, los procesos mesogenéticos, según Rickenmann (2006) son las actividades de aprendizajes que se producen a través de la mediación. Esto se puede evidenciar en la integración de rutinas de pensamiento que se realizaron en la mayoría de las clases de ambas unidades. Además, estas estrategias metodológicas contribuyeron a generar movimientos de pensamientos concretos, como es la exploración de la información a través de la utilización de al menos cinco rutinas de pensamientos por cada curso. Estas rutinas realizadas se convierten en una estrategia que orienta el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a la movilización de conocimientos nuevos, a través de las respuestas otorgadas. Adicionalmente, los recursos utilizados durante las clases como por ejemplo, la presentación en *Power Point* e imágenes de los referentes y obras fueron un material didáctico que sirvió como eje fundamental dentro del proceso de transmisión de conocimientos entre el estudiante y la profesora. Esto generó la participación de los alumnos y alumnas durante los diversos cuestionamientos ejecutados por la docente. Por

este motivo, las actividades realizadas por la profesora en formación se asociaban directamente con objetivos planteados desde la planificación.

En segundo lugar, los procesos topogenéticos están relacionados con las posturas de la docente y de los estudiantes. En este sentido, en el transcurso de las unidades se presenta una docente posicionada como un ser facilitador de la información, ya que constantemente se muestra con dominio sobre el contenido a tratar, específicamente cuando se introduce el tema. A su vez, se aprecia que la docente está comprometida con el aprendizaje de los estudiantes debido a que se muestra una clase estructurada, estableciendo la meta, la pregunta clave y los hábitos de mente que deben desarrollar durante cada sesión. Por esta razón, la profesional entiende que los estudiantes son seres pensantes, creativos y que pueden aprender, dado que fomenta la participación del alumnado así como también de la interacción entre ellos, a través de la realización de las actividades, rutinas de pensamientos ya sean en grupo o de manera individual.

En tercer lugar, los procesos cronogenéticos se pueden observar en los momentos de la clase y en la estructuración del tiempo. De este modo, es necesario mencionar que, dentro de la implementación, este proceso fue el más débil. A pesar de que dentro de lo planificado se estipula el inicio, el desarrollo y el cierre de cada clase, a la hora de llevar a cabo la organización del tiempo no se desarrolló de forma óptima, en la mayoría de las sesiones se le atribuyó mayor tiempo al inicio y al desarrollo que al cierre. Esto provocó que no se generara una síntesis esperada de lo visto, de hecho, solo se lograba afirmar que las clases habían terminado. Dicho en otros términos, esto entorpeció la reflexión debido a que la profesora en formación no estableció estrategias para incentivar la reflexión y las conclusiones constantes al término de cada clase.

Por otra parte, el Perfil de egreso de la carrera está conformado por lineamientos que pretenden ser la base del sentido y los propósitos de la futura profesional. De esta manera, el Perfil de egreso está organizado en seis dimensiones: la preparación para la enseñanza de las artes visuales; la creación de espacios propicios para el aprendizaje; la enseñanza para el aprendizaje artístico de los educandos; el profesionalismo docente; el desarrollo de las capacidades específicas del dominio de las artes visuales y por último, el desarrollo de capacidades generales. A continuación, se presentarán el eje más débil y las más fuertes, debidas que las demás dimensiones fueron resueltas de manera adecuada. Por un lado, el aspecto más débil está relacionado con la dimensión de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de las artes visuales. La debilidad no se encuentra en todo el desglose, pero sí, en la organización de los tiempos, espacios y recursos disponibles para favorecer los aprendizajes artísticos de los estudiantes. Esta ya se mencionó anteriormente en el proceso cronogenético, la utilización del tiempo por parte de la docente es un aspecto a mejorar, en general, ella le atribuía mayor tiempo a una actividad que a otras, específicamente en la retroalimentación, ya que mientras se aclaraban las dudas de algunos estudiantes se descuidaban los otros. Además, durante los cierres de algunas clases no promovió la participación de los educandos mediante estrategias que favorezcan el aprendizaje, debido a su reiteración del contenido, debilitando el proceso de finalización.

Por otro lado, el aspecto más fuerte se relaciona con la preparación para la enseñanza de las artes visuales. En este sentido, la futura profesional se posiciona como una conocedora del entorno educativo en el que se desempeñaron ambas unidades, puesto que logró identificar necesidades de aprendizaje de los estudiantes, como es el caso de la alumna con NEE no definido, a la que se le desarrolló un material didáctico diferenciado. Sumado a esto, se integró la metodología de enseñanza llamada pensamiento visible que es utilizada en la institución escolar en el diseño de las unidades creadas, para generar experiencias educativas artísticas por medio del enfoque logocentrista. Desde esta perspectiva, se presenta una implementación diseñada que respeta los lineamientos del MINEDUC, que contempla el enfoque logocentrista de la educación artística y que también hace un aporte particular. Esta se caracteriza en dotar a los estudiantes de herramientas y conocimientos precisos para producir aprendizaje. Educar artísticamente es propiciar el dominio de todas las dimensiones que conforman esta disciplina. Arnheim (1993) señala que la intuición debe interactuar con el conocimiento para lograr el aprendizaje. Es por ello, que esta idea del autor tiene relación con las unidades implementadas, ya que entiende que el/a docente a cargo es un ser experto que se enfrenta a sus estudiantes, los que son seres activos, pensantes que pueden aprender arte, mediante la utilización de la visualización del pensamiento.

Análisis reflexivo de la intervención

A continuación, se realizará un breve análisis sobre la intervención de ambas unidades didácticas realizadas una en cuarto básico y otra en cuarto medio. Según los referentes teóricos que se establecieron a un inicio del documento.

Particularmente, Piaget (1973) y Kohlberg (1992) manifiestan que los estudiantes desarrollan y teorizan el razonamiento moral a través del cognitivismo como un mecanismo de intervención que produce conocimiento y aprendizaje. Es por ello que a lo largo de las unidades, la profesora comprendió el desarrollo cognitivo de cada curso y de cada estudiante, lo que integró en el diseño de cada implementación. De esta manera, logró desarrollar el pensamiento visible, que es coherente con los planteamientos anteriores, por lo que es una metodología de enseñanza que se desarrolla a través de las rutinas de pensamientos. Ritchhart, Church y Morrison (2014), explican que tiene como fin apoyar estos esfuerzos de comprensión de cada estudiante. En este sentido, dentro las unidades se efectuaron rutinas de pensamiento mediante procesos de acción, que ayudaron a alcanzar la comprensión, convirtiendo estas rutinas en hábitos que estructuraron la clase y que se almacenaron en el sistema cognitivo de cada alumno.

Además, Panofsky (2008) propone que el historiador del arte o el propio estudiante descubren el significado de las obras. Desde este punto, en ambas unidades se logró identificar por parte del estudiante el significado de cada obra, específicamente cuando se enseña el contenido y las obras de cada referente, por medio de la utilización del primer nivel del autor. La significación primaria o natural, la que es entendida como una descripción pre iconográfica con significación expresiva donde se identifican formas puras. Esta se llevó a cabo cuando la docente en formación realizó la rutina de pensamiento llamada “veo, pienso, me pregunto” en el inicio de cada implementación. Esta estrategia alienta a los

estudiantes a hacer observaciones cuidadosas sobre las formas e interpretaciones meditadas.

En definitiva, la implementación de las dos unidades están insertas dentro del enfoque logocentrista de la educación artística, debido a su método de enseñanza y aprendizaje. El enfoque se posicionó como centro de la acción educativa, por lo que el objetivo desde esta perspectiva, consiste en dotar a los individuos herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos. Desde este punto, la profesora en formación siempre se posicionó como una profesional que conoce lo que enseña, y que trasmite dicho conocimiento a sus estudiantes con alguna ayuda visual; desde esta acción los alumnos adquirieron conocimientos, técnicas y herramientas, que fueron aplicados en la realización de las actividades.

En definitiva, según Eisner (2004) los procesos cognitivos están completamente relacionados con el conocimiento y con el manejo de actitudes, habilidades y procedimientos. Por ende, en las unidades se puede apreciar la utilización de la rutina de pensamiento como un medio de acción, que al fin al cabo se convierten en hábitos que estructuran la clase y que se almacena en el sistema cognitivo. Por esta razón, se establece que fue un acierto por parte de la docente integrar el pensamiento visible en el diseño de las unidades. No obstante, esto no pudo ser logrado sin la previa identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en el contexto educativo en específico.

Propuesta de mejora

En este apartado se presentará la propuesta de mejora de un problema que se generó en las dos unidades didácticas y se expondrá un plan de mejora que ayude a solucionar dicha problemática.

Problema	Propuesta de mejora
• El mal manejo del tiempo en el desarrollo de las clases. Específicamente en el término de cada sesión.	• Realizar estrategias de cierre de la clase que favorezcan el aprendizaje y la participación de los alumnos.

A partir de la información expuesta, el problema mencionado hace referencia al mal manejo del tiempo en la organización de la clase, específicamente en el cierre de cada sesión. Debido a que en el momento del cierre, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes se encontraban muy concentrados realizando la actividad correspondiente, o en otros momentos, la docente le atribuía mayor tiempo en la explicación del contenido y la ejecución de alguna rutina de pensamiento que al mismo término. Por lo que se propone como mejora, establecer una secuencia didáctica. En primera instancia, que la docente marque los tiempos desde un inicio, es decir, que establezca al curso sobre en qué momento se realizará la síntesis final. En segunda instancia, se realizara mejores estrategias de cierre como por ejemplo: realizar interrogantes que interpelen al estudiante, un mapa conceptual sobre el tema visto, esquemas o cualquier organizador de conocimiento que inciten la participación de los estudiantes. Esto tiene como fin comprobar

si ha habido aprendizaje y de qué calidad ha sido. También, hubiera sido óptimo volver a revisar la meta de clase en el término, por lo que los alumnos tendrían mayor conciencia sobre su aprendizaje y lo que les falta por lograr. En última instancia, se propone abordar las respuestas de los estudiantes mediante la reformulación de estas con nuevas interrogantes que inciten la corrección y explicación sobre el tema visto, así se genera una síntesis global sobre el contenido.

De esta manera, hubiera sido más acorde con los planteamientos del enfoque logrocentrista, realizar estas instancias de cierre, que estructuran y favorecen los procesos de aprendizajes, dado que, mediante estas estrategias provocan la participación, donde los estudiantes deben explicar, tomar decisiones o asumir conductas relacionadas con su desarrollo cognitivo.

Sumado a esto, existieron instancias en que la docente no generó situaciones de retroalimentación grupal, lo que está completamente relacionado con el problema planteado: el tiempo, porque al regular y monitorear particularmente algún grupo de trabajo, se descuida a otros y entorpece su aprendizaje.

Por ello, se propone abordar esta problemática, a través de la realización de estrategias para retroalimentar a todo el curso, no solo a un grupo en específico. Se sugiere tener control de los tiempos de dedicación, es ideal que se establezcan estrategias para ir atendiendo a todos. Para ilustrar, se debe abordar las preguntas individuales mirando al grupo total, por lo que hay que incluir a todos los estudiantes en la explicación; y solicitar que elaboren la pregunta para que todos alcancen a escuchar. El propósito de retroalimentar al curso es comentar las fortalezas y debilidades comunes de todos los estudiantes. Mediante situaciones concretas de los mismos trabajos de los educandos, se reconocen tendencias y falencias recurrentes que puedan servir a la mayoría respecto de cómo mejorar. Eso permite a los estudiantes darse cuenta de que no son los únicos que tienen ciertas dificultades para lograr un óptimo aprendizaje.

Conclusiones

En conclusión, durante la implementación de ambas unidades se logró integrar y manifestar los fundamentos teóricos planteados, desde el enfoque logocentrista. Por ende, se buscó instalar en el centro de la acción educativa el propio hecho artístico, de forma que su objetivo principal consistiera en dotar a los estudiantes de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir artefactos.

Ahora bien, desde la mirada de la construcción de la identidad profesional, se logró asumir un rol docente durante la realización de las dos intervenciones didácticas. El enfoque elegido exigió una centralidad en la participación de los estudiantes, en el diálogo entre actores participantes, en la reflexión, en la autogestión y en la creación de nuevos conocimientos. Es más, estos elementos fueron clave para que la profesional diseñara estrategias de acción más flexibles y efectivas. Incluso, esto dependió de la gestión realizada por la profesora, del estudio que realizó sobre el contexto en que se situó, de las posibilidades y de las limitaciones que se manifestaron durante el proceso pedagógico, las actividades realizadas y el pensamiento reflexivo y crítico por parte de la docente.

En efecto, los aprendizajes profesionales logrados a través de la realización de las secuencias, parten por comprender cuál es el desafío que tiene hoy el ser docente, por eso es necesario que los profesores de artes de visuales de las instituciones educativas no queden anclados en posturas acríticas. Sino que integren otras perspectivas de enseñanza, ya que, contribuirá a promover la reflexión y el debate sobre las concepciones teóricas que generan las prácticas profesionales. Todo esto con el objetivo de generar o encontrar mediaciones o puente entre el saber escolar y el saber del estudiante, proponiendo así una nueva identidad profesional.

En definitiva, todo lo anterior va a depender de cómo la futura profesora busque una definición amplia del sistema educativo desde el enfoque situado, donde exista la posibilidad de enseñar conceptos, procedimientos y actitudes. Así, hay que tener en cuenta que la identidad docente no surge automáticamente como resultado de la realización de dos unidades didácticas, ni tampoco de un semestre, es preciso construirla tanto individualmente como colectivamente durante el ejercicio diario de cada día y que al fin al cabo lo definirá la misma experiencia y la teoría.

Referencias Bibliográficas

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Madrid, España: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gombrich, E. (1995). *La historia de arte*. Ciudad de México, México: Diana
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Panofsky, E. (2008). *El significado en las artes visuales. Iconografía e Iconología: introducción al estudio del arte del renacimiento*. Madrid, España: Alianza.
- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral Editores.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia.1-16. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>
- Ritchhart, R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer Visible El Pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Anexos

- Recursos para el aprendizaje de cuarto básico:

Textiles precolombinos



Los textiles cumplieron funciones utilitarias, como brindar abrigo o contener, entre muchas otras, desde épocas muy tempranas sirvieron **también como medios para transmitir ideas** sobre costumbres, jerarquías sociales y creencias religiosas.

Inca: textil

Se usó un **Quipu** para almacenar y transportar información a través de un sistema de cadenas anudadas.



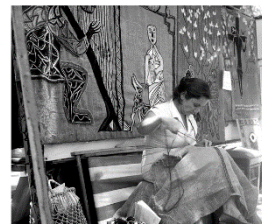
Traje ceremonial



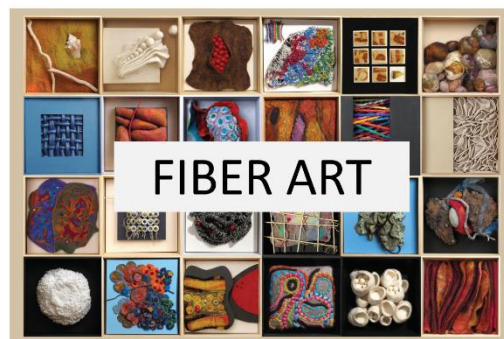
Traje ceremonial Chimú

Arpilleras de Violeta Parra

- En 1958 incursiona en la cerámica y **comienza a experimentar con el bordado en arpilleras.**
- En 1964 expone por primera vez las arpilleras en el Pavillon de Marsan, en el Museo de Louvre.



Contra la guerra
141,5 x 193 cm
Tela bordada
1962
Colección Museo
Violeta Parra



FIBER ART

Técnica contemporánea que rompe con lo tradicional y genera nuevas formas no convencionales.



Durante las décadas de los 60 y los 70, la expresión **“arte textil”** se consolidó, desligándose del ámbito artesanal.



Guía de trabajo para el curso

Colégio Notre Dame
CUARTO BÁSICO
Profesores: Catalina Letelier – Claudia **Morales**

Nombre del estudiante:

Guía de trabajo

- Objetivo:
Comparar y contrasta la obra en arpillera de Violeta Parra con los textiles precolumbianos vistos en clases.
- Desarrollar:

I. **Obra textil en arpillera de Violeta Parra** **Textiles precolumbianos**

¿En qué se parecen?

¿En qué se diferencian?

Conclusiones

Guía de trabajo para la estudiante con un síndrome no definido

Colégio Notre Dame
CUARTO BÁSICO
Profesores: Catalina Letelier – Claudia **Morales**

Nombre del estudiante:

Guía de trabajo

II. **Colorea las respuestas correctas:**
Violeta Parra, además de cantautora fue:

☐ Pintora
 ☐ Escultora
 ☐ Actriz

☐ Bordadora
 ☐ Bailarina
 ☐ Ceramista

Violeta parra realizó sus obras en bordado sobre:

☐ Arpillera
 ☐ Papel

☐ Hoja de book
 ☐ Tela

III. **Realiza el siguiente rompecabezas de la obra llamada "Contra la Guerra"**

Pauta de evaluación (puntos de bordar)

Colégio Notre Dame
CUARTO MEDIO
Profesores: Catalina Letelier – Mijail Reyes.
Pauta: evaluación formativa proceso bordado en arpillera

INDICADOR	Muy bien 3	Bien 2	Regular 1	Insuficiente 0
1 Se reúnen en grupo de 3 para desarrollar una historia, imaginado un recorrido en común desde su hogar hasta el colegio.				
2 Crean un boceto para una obra textil, en base a un recorrido en común entre los integrantes en grupo. Además propone un título para su obra.				
3 Seleccionan en el boceto que elementos de la composición ira bordado y que ira con trozos de género.				
4 Cada integrante del grupo realiza un muestrario de puntos. Realizando al menos tres puntos vistos en clases.				
5 El grupo trabaja de una manera limpia y ordenada. Preocupándose de su trabajo y oficio.				
			Puntaje obtenido	
			Total	15
			Nota	

Rubrica (trabajo final)

Colégio Notre Dame
CUARTO BÁSICO
Profesores: Catalina Letelier – Claudia **Morales**
Rubrica de evaluación BORDADO ARPILLERA

INDICADORES	Logrado 3	Parcialmente logrado 2	No logrado 1
1 Creación y elaboración de la arpillera.	Crean una arpillera en grupo, que de cuenta de un recorrido realizado desde sus hogares hasta el colegio.	Crean una arpillera en grupo, pero no da cuenta de un recorrido realizado desde sus hogares hasta el colegio, abordando otro/s temas.	No crean una arpillera en grupo o no logran terminarla.
2 Utilización adecuada de la técnica del bordado en arpillera.	El trabajo demuestra dominio de la técnica a través de la utilización de al menos 3 puntos vistos en clases, (como el punto llano, pespunte, punto de tallo, punto lanzado, punto de mosca, etc.)	El trabajo demuestra parcialmente el dominio de la técnica a través de la utilización de solo dos puntos para bordar.	El trabajo no demuestra el dominio de la técnica ya que solo se utilizó un punto para bordar.
3 Materialidad	El trabajo presenta bordados y costuras con lana, hilo o hilo de bordar. Además en la arpillera se incluyen trozos de telas, de distintos colores, para dar forma a la composición.	El trabajo presenta bordados y costuras con lana, hilo o hilo de bordar. Pero no se incluyen en la arpillera trozos de telas, de distintos colores, para dar forma a la composición.	El trabajo en arpillera no presenta diferentes bordados y costuras con lana, hilo o hilo de bordar. Tampoco incluye trozos de telas, de distintos colores.

4 Aspectos visuales	El trabajo textil de la arpillera se observa terminado y se muestra una composición equilibrada entre diversos puntos de bordado y trozos de telas, fortaleciendo la idea central del trabajo (el recorrido).	El trabajo textil de la arpillera se observa medianamente terminado. La composición entre los diversos puntos de bordado y los trozos de telas no es equilibrada y no potencia la idea central del trabajo (el recorrido).	El trabajo textil no se observa terminado, ya que no se presenta un equilibrio de los bordados y trozos de género aplicados sobre la arpillera. No se aprecia un trabajo que integre los distintos elementos.
5 Fundamentación oral	El grupo explica el proceso de cómo elaboraron su bordado en arpillera. Al exponer, todos los integrantes demuestran claridad y coherencia entre lo dicho y el trabajo textil.	El grupo explica parcialmente el proceso de cómo elaborar su bordado en arpillera. Al exponer, los integrantes muestran mediana claridad y coherencia entre lo dicho y el trabajo textil.	El grupo no explica el proceso de cómo elaborar su bordado en arpillera o no muestra coherencia al explicarlo.

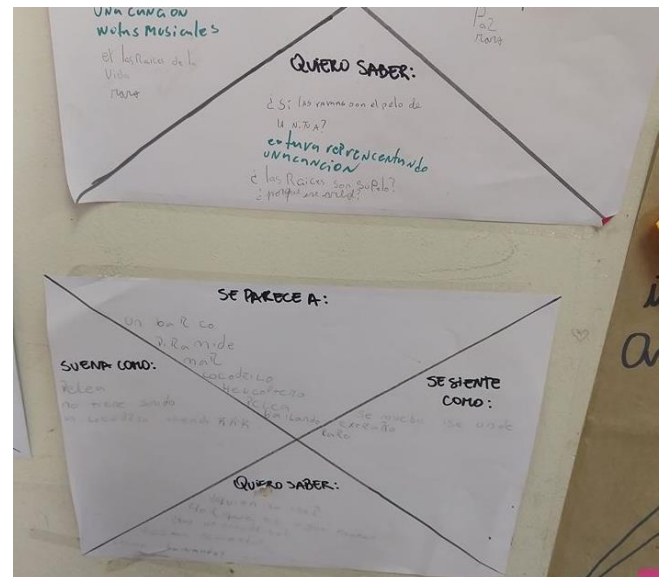
- Resultados de aprendizaje:

sin preocuparse de las manchas.

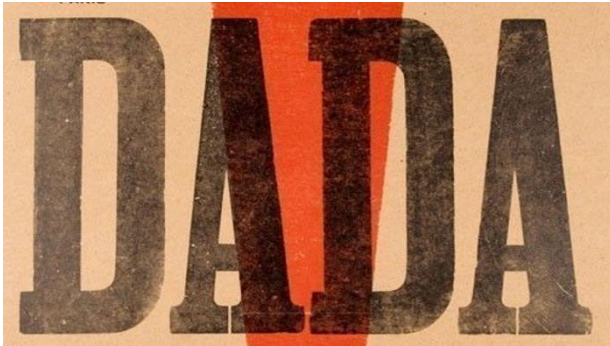
GUÍA DE APLICACIÓN

	LAPIZ	PASTEL TIZA ARTÍSTICA	CARBÓN SANGUINA	ACUARELA	TÉMPERA
ERES					
APROPIADO					
Block Medium 99					
Block Medium 200					
Block Medium 180					
Block Medium 60					
Block Fabriano 4					
Block Acu/Temp Fabriano					

AMELIA



- Recursos para el aprendizaje de cuarto medio:



La figura más representativa de este movimiento



Tristán Tzara

Movimiento Dadá

Antipoético

Antiartístico

Antiliterario

Libro de artista

- Es una obra dotada de una identidad híbrida que establece un diálogo entre forma y palabra. Es una exposición íntima de los creadores.



Libro de artista

- El libro de artista es una forma de expresión plástica surgida en la segunda mitad del s. XX; más concretamente en 1963, cuando Edward Ruscha, realiza la primera edición de Twenty-six Gasoline Stations (26 Estaciones de gasolina).



⏪ ⏴ ⏵ ⏩ 🔍 🔄

- Promoción **por el cambio**, a través de:

La libertad del individuo

La espontaneidad

La contradicción

Lo imperfecto

Lo inmediato

La intuición



Erica Spitzer



José Emilio Anton



Colegio Notre Dame

CUARTO MEDIO

Profesores: Catalina Letelier – Mijail Reyes.

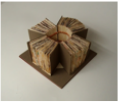
Nombre del estudiante:

Guía de proyecto: Libro de artista

DEFINICIÓN LIBRO DE ARTISTA:

El libro de artista no es un libro de arte, es una obra de arte.

- José Emilio Añón -



A diferencia del libro tradicional, no tiene por qué escribirse a un texto ni tener la estructura habitual de un libro. Es una obra en forma de libro, enteramente concebida por el artista que no se limita a un trabajo de ilustración.

Desarrollar:

Objetivo: Producir su propio libro de artista, respetando la técnica del collage y sus características, como es el plegado, ensamblado, etc.

Identificar:

1. Título del proyecto:
2. Tema del proyecto:

Responder:

1. A partir del collage realizado, que elementos me servirán para conformar mi libro de artista.
2. Fundamento su libro de artista.
3. ¿Para qué? Objetivos que solucionarían este proyecto.
4. ¿Cómo? Materialidad

Realizar un boceto del libro de artista

Pauta de evaluación collage dadá

 **Colegio Notre Dame**
 AGUÍ FORTANADO NUESTRAS ABASAS

Cuarto medio.

Profesores: Catalina Letelier – Mijail Reyes.

Pauta de evaluación. Collage DADA

INDICADOR	Muy bien 3	Bien 2	Regular 1	Insuficiente 0
1 Se define un tema y título argumentando su elección en base a una problemática social.				
2 Realiza un collage, demostrando el dominio de la técnica. (Elección de imágenes cortado y pegado)				
3 El collage aborda de manera coherente el tema propuesto.				
4 El collage presenta fundamentación en relación a la temática escogida por el estudiante.				
5 Se preocupa de su trabajo, presentación, oficio y limpieza.				
			Puntaje obtenido	
			Total	15
			Nota	

Pauta de evaluación libro de artista

 **Colegio Notre Dame**
 AGUÍ FORTANADO NUESTRAS ABASAS

Cuarto medio.

Profesores: Catalina Letelier – Mijail Reyes.

Pauta de evaluación. DIARIO DE ARTISTA

INDICADOR	Muy bien 3	Bien 2	Regular 1	Insuficiente 0
1 Se define un tema para el libro de artista argumentando su elección en base a una problemática social. Identificando también el título del libro de artista.				
2 El libro de artista es un objeto volumétrico. Su contenido integra al menos dos de las características vistas en clases (plegado, ensamblado, contenedor, contenido, mostrar, ocultar, debelar).				
3 Los materiales escogidos, son coherentes con la construcción del libro del artista. (Cartón, piedra, plegue, cortes, etc.)				
4 El libro de artista incorpora la técnica de collage, presentando imágenes o textos los cuales potencian visualmente el trabajo.				
5 El libro de artista refleja las ideas centrales de la temática escogida por el estudiante.				
6 Se explica el trabajo creado dando cuenta de su posicionamiento, tanto estético como visual.				
7 Se preocupa de su trabajo, presentación, oficio y limpieza.				
			Puntaje obtenido	
			Total	21
			Nota	

- Resultados de aprendizaje



