

# PROGRAMA DIDÁCTICO

D.A.P.

Primer informe de seguimiento

Marzo 2006



*Sin Título (Para Margarite Blanchas)*

Joseph Cornell, 1903-1972

**GRUPO IMÁGENES, PALABRAS E IDEAS****Pilar Lacasa****Ana Belén García-Varela****Rur Martínez****Mirían Checa****Héctor del Castillo****Sara Cortés**

Aulario M<sup>a</sup> de Guzmán  
C/ San Cirilo s/n  
28801 Alcalá de Henares (Madrid)  
Teléfono: 91 885 50 21 / 91 885 50 44  
Fax: 91 885 50 05  
[p.lacasa@uah.es](mailto:p.lacasa@uah.es)

# Indice

<b>PROGRAMA DIDÁCTICO .....</b>	<b>1</b>
<b>INDICE .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
OBJETIVOS Y DIMENSIONES DEL ANÁLISIS .....	5
PLANIFICACIÓN: FASES DE PROCESO .....	7
DESARROLLO: UN PROCESO DE SEGUIMIENTO .....	8
INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS .....	10
<i>Escenarios de trabajo interdisciplinar .....</i>	<i>10</i>
Los documentos didácticos .....	10
Las entrevistas informales .....	10
Cuestionarios .....	10
<i>Escenarios educativos formales o informales .....</i>	<i>11</i>
Notas de campo y sumarios .....	11
Grabaciones de audio y vídeo .....	11
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y EVIDENCIAS .....	13
<b>2. UNA PRIMERA APROXIMACION AL PROGRAMA DAP.....</b>	<b>14</b>
HACIA UNA SÍNTESIS DE LOS OBJETIVOS Y METODOLOGÍA .....	14
Elementos a tener en cuenta .....	15
UN POCO DE HISTORIA .....	15
ROLES Y MIRADAS .....	17
<i>La educadora .....</i>	<i>17</i>
<i>La docente .....</i>	<i>20</i>
BREVES REFLEXIONES .....	20
<b>3. FORMACIÓN DE EDUCADORES.....</b>	<b>22</b>
PROCESO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES .....	23
<i>Sesión 1: Conociendo el Programa de Pensamiento Visual.....</i>	<i>24</i>
<i>Sesión 2: Familiarizándonos con la metodología.....</i>	<i>28</i>
<i>Sesión 3: El papel del educador en el proceso de evaluación.....</i>	<i>30</i>
METODOLOGÍA DEL PENSAMIENTO VISUAL EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES .....	31
<i>Estrategia de preguntas .....</i>	<i>32</i>
Preguntas principales.....	33
Preguntas de variaciones de las principales.....	34
Preguntas de evidencia visual.....	35
Preguntas de profundización .....	36
Preguntas que conducen a una conversación.....	36
<i>Técnicas de discusión .....</i>	<i>39</i>
Repetir.....	40
Resumir .....	40
Repasar.....	41
Comparar.....	41

CÓMO CREAR UN PROGRAMA DE ARTE .....	42
CONCLUSIONES .....	47
<b>4. EL AULA Y LA FORMACIÓN DE MAESTRAS .....</b>	<b>49</b>
A) EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS .....	50
<i>Sesión 1. Introducción al Programa Didáctica del Arte y del Patrimonio (DAP)</i> .....	50
<i>Sesión 2. Programa DAP</i> .....	53
<i>Sesión 3. Desarrollo teórico y práctica de las lecciones</i> .....	55
<i>Sesión 4. Visita al museo Thyssen-Bornemisza</i> .....	57
LAS MAESTRAS COMPARTEN SUS DUDAS .....	58
<i>Sobre la metodología</i> .....	59
Información.....	59
Preguntas.....	61
Material y Actividades .....	62
<i>Sobre la organización</i> .....	63
Tiempo .....	64
Roles .....	65
<i>Sobre el aula</i> .....	66
REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN.....	68
Comprendiendo el programa DAP .....	68
El arte presente en la metodología.....	72
<b>5. EL PROYECTO DAP EN EL AULA .....</b>	<b>74</b>
APLICAR EN EL AULA LA METODOLOGÍA DAP.....	74
<i>¿Cambios a través del tiempo?</i> .....	75
<i>¿Qué observar en el aula?</i> .....	78
ELEMENTOS DEL PROCESO: LAS PREGUNTAS .....	79
<i>Sesión 1. Preguntas cerradas de de comparación</i> .....	81
<i>Sesión 2. Preguntas principales y específicas</i> .....	85
<i>Sesión 3. Preguntas de seguimiento, intercambio y desarrollo</i> .....	88
<i>El conjunto de las sesiones</i> .....	91
BREVES REFLEXIONES .....	92
<b>6. UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.....</b>	<b>94</b>
MÁS ALLÁ DE LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS ANTE LA OBRA DE ARTE.....	94
CONTEXTO SOCIAL Y COMPORTAMIENTO .....	97
EL SIGNIFICADO DE LAS ACTIVIDADES PARA LOS PARTICIPANTES .....	99
El viajero visual en la formación de docentes .....	102
CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE CONOCIMIENTOS .....	103
ALGUNAS RELFEXIONES .....	108
<b>7. REFERENCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>8. OTROS ÍNDICES.....</b>	<b>112</b>
ÍNDICE DE EJEMPLOS .....	112
ÍNDICE DE FIGURAS .....	114
ÍNDICE DE TABLAS .....	115

## 1. INTRODUCCIÓN

### Objetivos y dimensiones del análisis

Este informe es el resultado del seguimiento del proceso de implantación del *Programa de Didáctica del Arte y del Patrimonio (DAP)*, cuyo principal objetivo es “fomentar y desarrollar las distintas habilidades que los alumnos y el público utilizan al apreciar y analizar una obra de arte y en segundo lugar, promover el pensamiento crítico” (Arte Viva, pp.4). En términos generales, **nos proponemos una doble meta:**

- 1) **Describir y analizar qué ha ocurrido durante el proceso de implantación.**
- 2) **Explicar en qué medida se producen procesos de aprendizaje y enseñanza que permitan, progresivamente, alcanzar los objetivos propuestos.**

Nos referiremos en esta introducción a algunas de las ideas que señalábamos en nuestra propuesta inicial (mayo, 2005) de forma que el lector o lectora pueda comprender los pasos seguidos hasta el momento y la tarea pendiente.

La figura 1.1. muestra las distintas dimensiones presentes en el programa y desde las cuales hemos definido los objetivos específicos de nuestro análisis, tal como se señalaron en la propuesta inicial del proyecto .

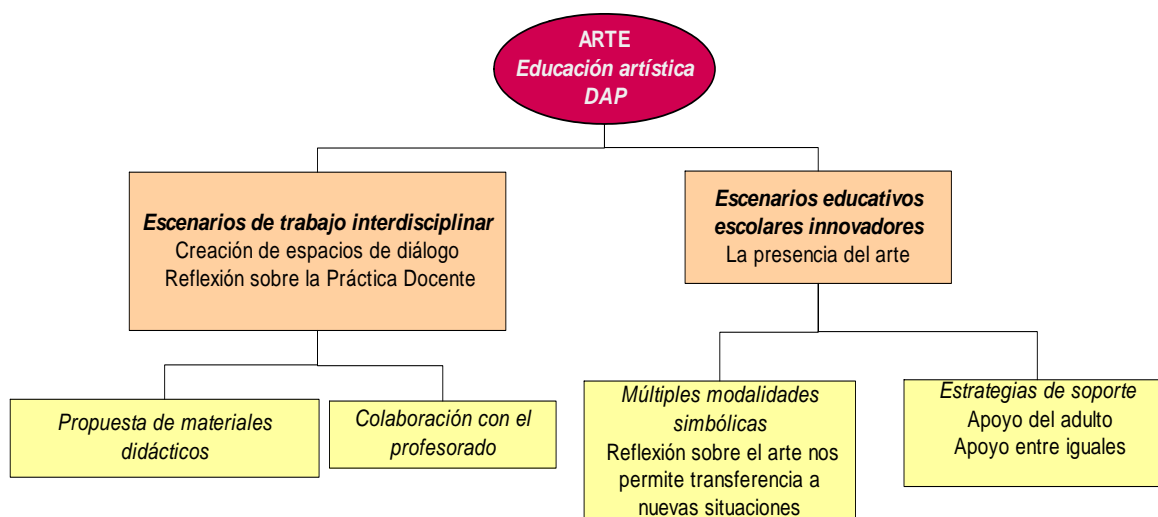


Figura 1.1.. Dimensiones del análisis

Tal como se observa en la figura .11., dos tipos de escenarios aglutinan nuestro proceso de seguimiento y que se diferencian, fundamentalmente, considerando a sus protagonistas: por una parte, los diseñadores del programa que colaboran con los docentes, y otros expertos, en la elaboración de un determinado material didáctico; por parte parte, los escenarios educativos en sí mismos que tienen lugar en las aulas y fuera de ellas, considerando que sus principales protagonistas son los aprendices. Nos referiremos brevemente a estos escenarios y a sus principales componentes para definir desde ellos los objetivos de este proceso de evaluación.

- I. Los *escenarios de trabajo interdisciplinar* son aquellos que se crean a partir de la colaboración y cooperación entre los distintos profesionales que participan en el desarrollo y evaluación del programa didáctico DAP.
  - a) Durante la primera fase de implantación ha resultado especialmente interesante **explorar las actividades de los distintos profesionales implicados en la realización del programa, así como las interacciones entre ellos.** Destacan, al menos, quienes desempeñan las siguientes funciones: coordinación desde la Fundación Arte Viva, profesionales relacionados con la enseñanza del arte, contratados por la Fundación y a quines aludiremos en este informe como “educadoras”, profesoras y profesores de la Comunidad de Madrid, que implantan el programa desde sus aulas.
    - i) Considerando el importante papel que desempeña el material didáctico en este programa (DAP), hemos realizado una primera aproximación considerando el modo en que los docentes los utilizan en el aula
  - b) Hemos analizado en profundidad los espacios de diálogo y formación continua que se han generado para intercambiar opiniones y reflexionar sobre la propia *práctica docente* relacionada con la didáctica del arte y sobre los diseños curriculares dentro de estos equipos.
- II. Los *escenarios educativos innovadores en los que esté presente el arte* definidos hasta el momento por las situaciones educativas formales en las que el arte se revela como instrumento de desarrollo de múltiples habilidades. Más concretamente, hemos analizado cómo niños y niñas construyen significados y conocimiento a través del análisis de obras de arte presentadas.

Hemos examinado en profundidad las *estrategias socio-cognitivas de soporte o guía* que están presentes en escenarios educativos innovadores donde las niñas y los niños interactúan con personas adultas o con sus iguales en la adquisición de habilidades relacionadas con el desarrollo de un pensamiento crítico en relación con el mundo del arte.

- i) Se analiza en qué medida se fomenta un *ambiente de diálogo* en el aula y en el museo basado en el respeto por la opinión del otro y la habilidad para expresarse y saber escuchar haciendo surgir valores de ciudadanía y favoreciendo el desarrollo de un pensamiento crítico.
- ii) Se examina en qué medida los *adultos aportan herramientas útiles* para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación artística.

### **Planificación: Fases de proceso**

**Nuestro análisis se apoya en una aproximación metodológica de carácter cualitativo y cuantitativo, inspirada en enfoques ecológicos y etnográficos**, en los que el estudio de casos específicos ocupa un importante lugar (Yin, 1989/84). Conviene advertir, en este contexto, que este tipo de trabajos no basa su validez en la frecuencia de aparición de cierto fenómeno, sino en la descripción detallada de casos en los que se pueda explicar cómo las personas atribuyen sentido a su actividad en contextos socioculturales definidos (Spindler & Hammond, 2000). Se trata de combinar una *perspectiva de análisis “ética”*, en la que prima la perspectiva del investigador y se busca establecer comparaciones entre contextos, y *“émica”*, que se fija en la interpretación del contexto que construyen los participantes. Análisis cualitativos, utilización de recursos gráficos y algunos análisis cuantitativos posteriores permitirán establecer comparaciones entre las situaciones en función de la unidad de análisis determinada (Rogoff *et al.*, 2002)

Considerando la importancia que en este trabajo adquiere la metodología del estudio de casos, especialmente en relación con los objetivos de este proyecto incluimos en la figura 1.2 una síntesis de los distintos elementos que incluye nuestro análisis.

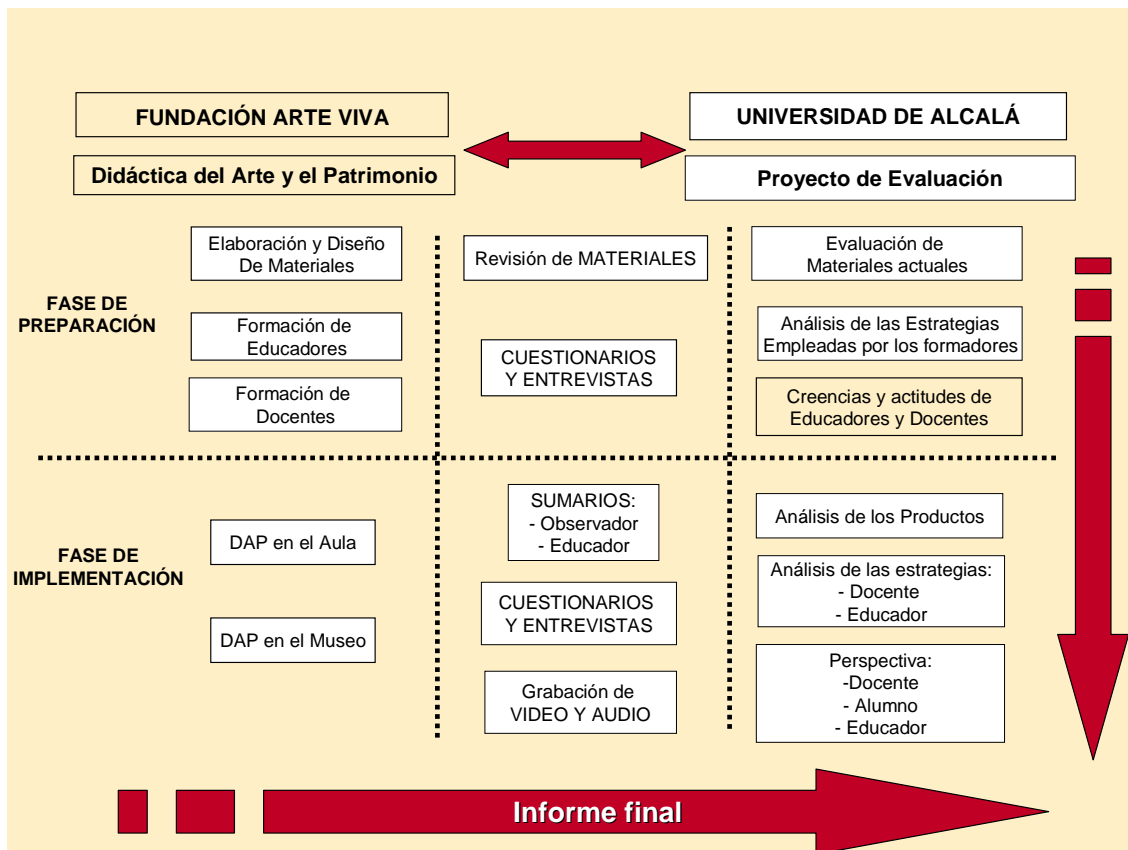


Figura 1.2. Elementos del análisis

El informe que ahora se presenta desarrolla en profundidad lo que ha ocurrido durante la **fase de preparación**, tal como se propuso en su día. Por lo que se refiere a la **fase de implantación** se ha analizado parcialmente, debido a que el proceso de implantación no ha finalizado.

### **Desarrollo: Un proceso de seguimiento**

El *equipo de la Universidad de Alcalá* ha trabajado de forma paralela a la *Fundación Arte viva*. Durante el seguimiento del proceso didáctico se han considerado tanto su evolución y transformaciones a través del tiempo como los distintos contextos en los que se desarrolla el trabajo (ej, museos, escuelas, locales de la fundación, etc.). En cualquier caso, **los resultados obtenidos se complementan entre sí pero tienen sentido por sí mismos**. El proceso se sintetiza en la figura 1.3.

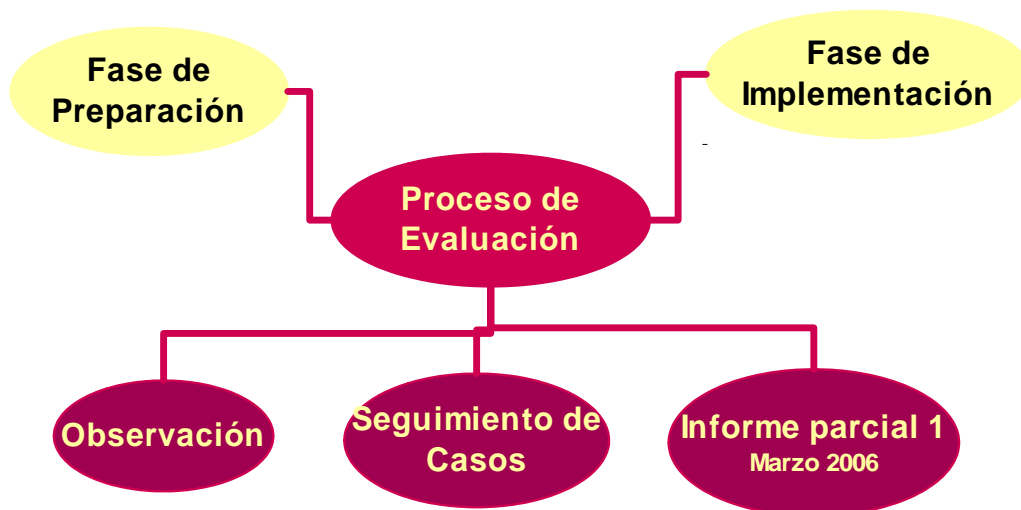


Figura 1.3. Elementos y fases del proceso de evaluación

Una síntesis más detallada de las principales tareas realizadas por el equipo de la Universidad de Alcalá se incluye a continuación:

1. *Análisis y participación en la fase de formación de formadores y educadores* en el marco de un proceso educativo en el que el arte es el instrumento innovador. Se han considerado las siguientes dimensiones:
  - a. Estrategias de aproximación a las obras de arte a partir de la metodología del pensamiento visual en el ámbito de la educación del Arte y el Patrimonio.
  - b. Análisis de la formación considerando la especificidad de los dos colectivos implicados
2. *Estudio sistemático de la enseñanza del arte en los centros de la Comunidad de Madrid y la actitud y creencias que poseen los docentes de estos centros.* Se han explorado los procesos de implantación del programa a través de las narraciones etnográficas aportadas por las educadoras y que suponen el seguimiento de las tres primeras sesiones en las aulas.
3. *Observación no-participante* de carácter etnográfico de las diferentes sesiones didácticas del proyecto en los dos centros escolares elegidos. Para ello se ha llevado a cabo un análisis de las distintas grabaciones realizadas durante la primera

sesión en dos grupos de clase, así como las sesiones de preparación con la educadora correspondiente.

4. Análisis cuantitativos y cualitativos de los datos recogidos durante las diferentes sesiones de trabajo en las aulas o fuera de ellas y en las que participarán los alumnos, profesores, educadores, diseñadores del programa y los propios investigadores, que en este caso realizan tareas de evaluación.

### **Instrumentos de análisis**

Tanto en el proceso de recogida de datos necesarios para llevar a cabo el proceso de evaluación como en el análisis de éstos, se ha utilizado un diseño longitudinal. Esta recogida de datos ha partido de la observación ecológica apoyada en grabaciones de audio y vídeo, complementada con otros datos obtenidos mediante cuestionarios y observaciones de campo.

Especificamos a continuación los instrumentos que se han utilizado, preferentemente, en relación con cada una de las dimensiones de análisis señaladas en un apartado anterior (Denzin & Lincoln, 2005).

### ***Escenarios de trabajo interdisciplinar***

#### Los documentos didácticos

Los materiales escritos creados por los diseñadores y facilitados al educador y al docente; así como otros documentos producto del propio proceso elaborados por el docente; además de fotografías, archivos de vídeo o archivos de audio.

#### Las entrevistas informales

Llevadas a cabo durante las sesiones de trabajo con las responsables de la coordinación del programa. Facilitan una información derivada directamente de las impresiones de los participantes. Las preguntas abiertas permiten al evaluador conocer en profundidad la experiencia directa de la persona, sus percepciones, opiniones, sentimientos, y conocimientos.

#### Cuestionarios

Permiten tener una idea general a cerca de las creencias y actitudes de los participantes antes y después del proceso de implantación del programa. La

aplicación de cuestionarios a todos los participantes nos permitirá obtener datos, cuantitativos y cualitativos, relacionados con las creencias, prácticas y habilidades de los participantes en la experiencia didáctica que es objeto de evaluación.

### *Escenarios educativos formales o informales*

#### Notas de campo y sumarios

Las notas de campo permiten recoger en el propio escenario las descripciones de las actividades, conductas, acciones, conversaciones, interacciones interpersonales, o cualquier otro aspecto de interés para la evaluación.

Estas notas de campo permiten completar los sumarios que elaboran los participantes donde reconstruyen de manera narrativa y analítica lo que ha sucedido en cada sesión.

#### Grabaciones de audio y vídeo

Nos permiten registrar todo lo ocurrido para volver una y otra vez a ver y escuchar cada una de las sesiones. Se pueden considerar como un apoyo a la memoria que nos permite profundizar más en los significados de lo que sucedió en la sesión.

Se incluyen en la tabla 1.1. los materiales analizados para elaborar este informe

Tabla 1.1. Materiales analizados para la elaboración del informe

FECHA	SESIÓN	TIPO DE DATO	ARCHIVADO EN	Fichero
<b>Formación de Educadoras</b>				
06_07_05	Sesión 1	Cintas de vídeo	Cintas 1,2,3	For Edu 06_07_05 S1 C1
				For Edu 06_07_05 S1 C2
				For Edu 06_07_05 S1 C3
07_07_05	Sesión 2		Cintas 4,5,6	For Edu 07_07_05 S2 C4
				For Edu 07_07_05 S2 C5
				For Edu 07_07_05 S2 C6
08_07_05	Sesión 3		Cintas 7,8,X	For Edu 08_07_05 S3 C7
				For Edu 08_07_05 S3 C8
				For Edu 08_07_05 S3 CX
<b>Formación de Educadoras</b>				
07_09_05	Sesión 4		Cintas 9,10,11,12,13	For Mtros 07_09_05 S4 C9
				For Mtros 07_09_05 S4 C10
				For Mtros 07_09_05 S4 C11
				For Mtros 07_09_05 S4 C12
08_09_05	Sesión 5		Cintas 13,14,15,16	For Mtros 08_09_05 S5 C13
				For Mtros 08_09_05 S5 C14
				For Mtros 08_09_05 S5 C15
				For Mtros 08_09_05 S5 C16
12_09_05	Sesión 6		Cintas 17,18,19,20	For Mtros 12_09_05 S6 C17
				For Mtros 12_09_05 S6 C18
				For Mtros 12_09_05 S6 C19
				For Mtros 12_09_05 S6 C20
13_09_05	Sesión 7		Cinta 21	For Mtros 13_09_05 S7 C21
26_01_06	Sesión 8		Cintas 30,31,32,33	For Mtros 26_01_06 S8 C30
				For Mtros 26_01_06 S8 C31
				For Mtros 26_01_06 S8 C32
				For Mtros 26_01_06 S8 C33
<b>El Proyecto DAP en el aula</b>				
Sesiones, 1, 2, 3		Sumarios		121 documentos RTF
27_10_05	Sesión 1	Cintas vídeo	Cintas 23,24,25	Pro Dap 27_10_05 S1 C23 - 4A
				Pro Dap 27_10_05 S1 C24
				Pro Dap 27_10_05 S1 C25
23_01_06	Sesion 2 R. Sofía		Cintas 28,29,36	Pro Dap 23_01_06 S2 C28
				Pro Dap 23_01_06 S2 C29
				Pro Dap 15_02_06 S2 C36
22_02_06	Sesión 3		Cintas 37,38,39	Pro Dap 22_02_06 S3 C37
				Pro Dap 22_02_06 S3 C38
				Pro Dap 22_02_06 S3 C39

## Análisis de la información y evidencias

Este informe, tal como se señaló en su día, tiene un carácter predominantemente cualitativo, y se complementa con datos cuantitativos. La tabla 1. 2 incluye los materiales analizados. En otros lugares (Lacasa & Reina, 2004) hemos expuesto con gran detalle los pasos que habitualmente seguimos en el análisis de los datos y a continuación, a modo de síntesis, introducimos lo que podría caracterizar este tipo de trabajos. Se incluyen en negrita las preguntas a las que se podrá dar respuesta a partir de este informe.

<b>PLANIFICACIÓN DEL ANÁLISIS</b>		
<i>Cuestiones fundamentales</i>	<i>Instrumentos de evaluación</i>	<i>Participantes de los que se obtiene la información</i>
¿Cómo se han diseñado los materiales didácticos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sumarios elaborados por el observador participante.</li> <li>* Entrevistas con los diseñadores de los materiales</li> <li>* Análisis de los materiales didácticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diseñadores de materiales didácticos.</li> <li>* Observador participante</li> <li>. * Director del proyecto</li> </ul>
<b>¿Qué estrategias se han empleado en la formación de educadores y de docentes para la puesta en marcha del programa DAP?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sumarios elaborados por el observador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observador no participante .</li> </ul>
<b>¿Qué actitudes y creencias tienen los docentes y educadores hacia la educación artística?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cuestionarios realizados a todos los docentes y educadores que participan en el programa antes y después de la implantación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Docentes</li> <li>* Educadores de Museos</li> <li>* Educadores de Aula</li> </ul>
¿Qué influencia está teniendo el programa sobre los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Trabajos realizados durante el desarrollo del programa</li> <li>* Sumarios del observador no participante (escuelas 1 y 2)</li> <li>* Sumarios del educador</li> <li>* Grabaciones de audio y video (escuelas 1 y 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alumnos</li> <li>* Observador no participante</li> <li>* Educador</li> </ul>
<b>¿Qué logros y obstáculos han encontrado los docentes en la realización del programa?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrevistas con los docentes (escuelas 1 y 2)</li> <li>* Sumarios del observador no participante (escuelas 1 y 2)</li> <li>* Sumarios del educador de aula</li> <li>* Grabaciones de audio y video (escuelas 1 y 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Docentes</li> <li>* Observador no participante</li> <li>* Educador de Aula</li> </ul>
¿Qué opinión tienen los alumnos del programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cuestionario a todos los alumnos que han participado en el programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alumnos</li> </ul>

Tabla 1.2. Dimensiones del analisis

## 2. UNA PRIMERA APROXIMACION AL PROGRAMA DAP

### Hacia una síntesis de los objetivos y metodología

El programa DAP, coordinado por la Fundación Arte Viva en España señala los siguientes objetivos que se sintetizan en la figura 2.1. Tal como aparecen cuando se presenta la metodología del programa (muestran diferentes niveles de generalidad. Se fijan en el alumnado para introducirlo en el mundo del arte

- Motivar para describir, discutir, interpretar y disfrutar de las obras de arte y el patrimonio cultural
- Desarrollar un pensamiento crítico a través de habilidades perceptivas, mentales y verbales
- Familiarizar al alumnado con la idea de que el artista decide no sólo qué va a expresar (el tema) sino también cómo va a expresarlo (el lenguaje o estilo artístico)
- Extrapolar lo aprendido a otros aspectos de sus vidas
- Permitir el acceso de la cultura a amplios sectores de la población
- Utilizar el arte visual como instrumento para entender otros pueblos, momentos y culturas en su forma de interpretar el mundo.

Observando con detalle estos objetivos comprendemos inmediatamente la importancia que adquiere **facilitar el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la descripción, interpretación de las obras de arte. Se busca, por otra parte, generalizar esas habilidades a otras situaciones de la vida y, además, facilitar el acceso a la cultura de amplios sectores de la población.**

También el programa propone algunos objetivos más específicos que, en alguna medida, amplían los anteriores:

- Estimular discusiones en profundidad sobre conceptos complejos que pueden ser abordadas desde la propia experiencia de los niños
- Facilitar en el alumnado el proceso de reflexión sobre su propia identidad.

## Elementos a tener en cuenta

La figura 1 resume los elementos a tener en cuenta que se señalan en el programa para alcanzar estos objetivos.

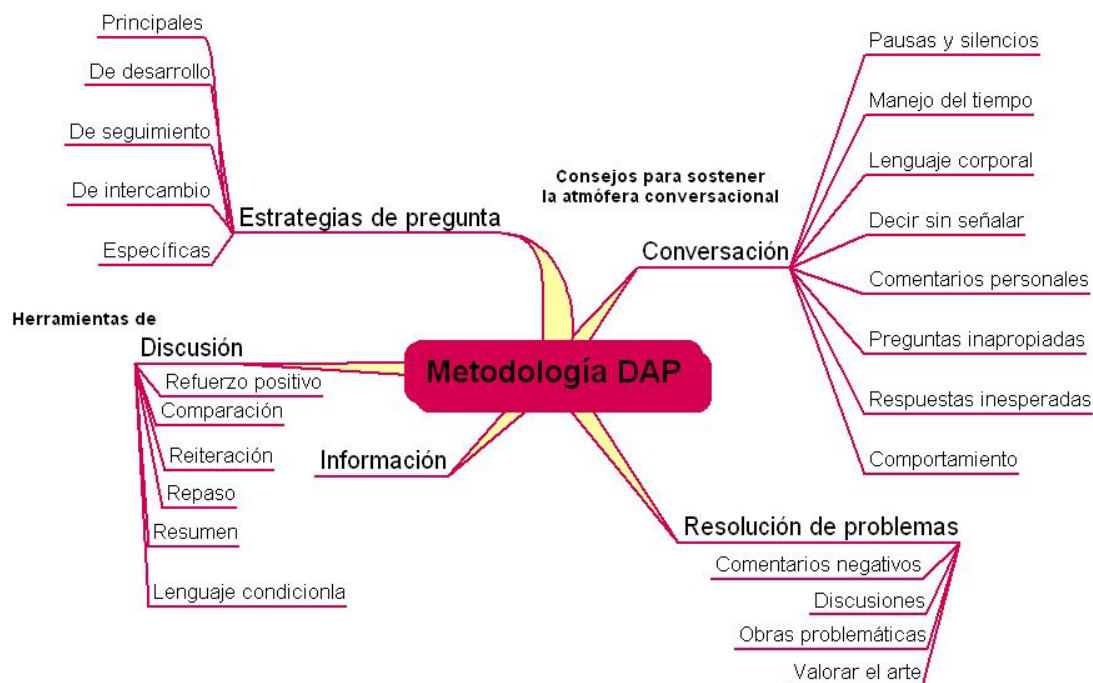


Figura 2.1. Elementos fundamentales de la metodología DAP

Tal como podemos observar, el programa busca dotar al docente de un conjunto de herramientas que faciliten el logro de los objetivos señalados. Podríamos decir, en términos generales, que el programa apoya su metodología en tres ejes esenciales organizados alrededor de una **conversación: adquirir información** a través de una estrategia “socrática” que orienta la actividad del docente en forma de **pregunta**, de ahí que éste recurso didáctico adquiera una importancia fundamental. Se le aportan, además, al docente algunos otros recursos relacionados con aspectos que pueden resultar conflictivos en relación con la marcha de la clase. Para analizar esta aproximación hemos considerado, además, otros enfoques (Dikovitskaya, 2005; Grau, 2003; Ndalians, 2004; Turner & Stets, 2005).

## Un poco de historia

Veamos ahora, en el ejemplo que se incluye a continuación (2.1) cómo se contextualizan los objetivos y la metodología que acabamos de señalar en el proceso de formación de docentes. Es importante destacar que las docentes comprenderán de forma inmediata que el programa surge en un contexto internacional. Además, será la primera vez que se aplica en nuestro país.

### Ejemplo 2.1. El DAP como programa en un contexto internacional

*Proyecto 1: P18 Párrafos 35:35*

En la sesión de formación de maestros se dice: "el dap es un programa educativo que desarrolla una metodología para iniciar, desarrollar y profundizar interpretaciones fundamentadas de obras de arte durante una conversación en la clase y en el museo". La experta insiste en que no es necesario saber arte.

*Proyecto 1: P18 Párrafos 85:87*

"El programa PPV desarrollado en el MOMA e implementado en Argentina se adapta convirtiéndose en el Programa Didáctica del Arte y del Patrimonio (DAP) en el año 2005-2006"

"¿Por qué creemos que es importante incorporar el DAP en los colegios? Porque este programa propone la creación de un espacio compartido de disfrute, de reflexión y de diálogo en donde la observación, el pensamiento y la palabra apuntan a desarrollar pensadores visuales independientes y críticos con capacidad para fundamentar sus opiniones y ser reflexivos frente a su experiencia cotidiana"

Es decir, es un programa orientado a formar en el desarrollo de habilidades relacionadas con "la interpretación del la obra de arte". Se busca, además, implantarlo en nuestro país a través de las escuelas porque a través de él se pretenden construir espacios de "disfrute, reflexión y diálogo". No es extraño que esta propuesta logre entusiasmar a las docentes que van a participar de la experiencia.

Pero avanzaremos algo más. Como es bien sabido cuando un programa educativo llega a la realidad es imprescindible considerar el contexto en el que surgen, comienzan a aparecer entonces nuevos elementos que nos obligan a considerar su especificidad. En este informe analizaremos cómo el programa DAP se ha llevado a la práctica y los elementos que durante el curso 2005-2006 se han revelado como esenciales en el momento de llevar a cabo su implantación en la comunidad de Madrid. Señalamos estos elementos en la figura 2. 3.

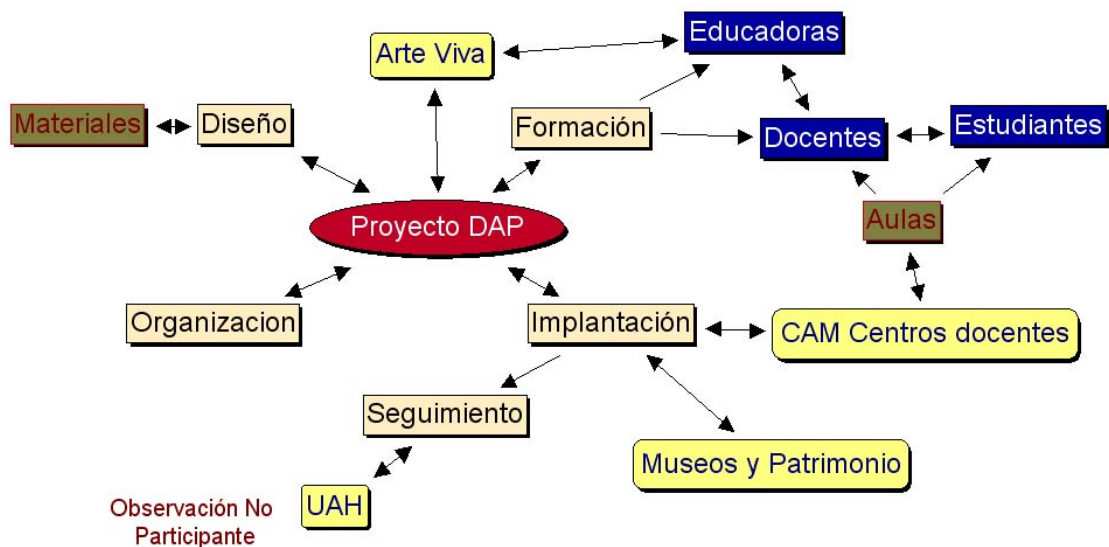


Figura 2.2. Implantar el programa DAP en la Comunidad de Madrid

La figura 2.2 muestra que en el proyecto DAD se aglutinan, al menos, tres instituciones, la Fundación Arte Viva, la CAM y la UAH. Cada una de ellas desempeña funciones muy específicas con profesionales que realizan DIFERENTES y en las que destacan con claridad las docentes que lo han incorporado a sus aulas en centros ESCOLARES dependientes de la Comunidad de Madrid. Para comprender realmente como se ha implantado el proyecto DAP es necesario considerar todos estos elementos, y lo que es más importante, sus interacciones.

### Roles y miradas

Es muy importante señalar, por otra parte, que **no sólo varían los contextos, sino también las miradas que orientan hacia ellos cada uno de los participantes** (Cole, 1996; Denzin & Lincoln, 2005; Turner & Stets, 2005). Los datos, tal como se irá mostrando a lo largo de este informe, muestran que cada una de ellas es diferente. Algunas de las narraciones que las educadoras nos aportan en relación con cada una de las sesiones señalan cómo ellas mismas viven su papel. La figura 2.3 muestra las miradas que, en el momento actual, se revelan en este informe de forma explícita: las educadoras, que desempeñan un papel esencial debido a que se han convertido en las principales informantes del proceso, las docentes, los estudiantes y el equipo investigador de la universidad de Alcalá. Profundizaremos en lo que podría ser más específico de cada una de ellas.

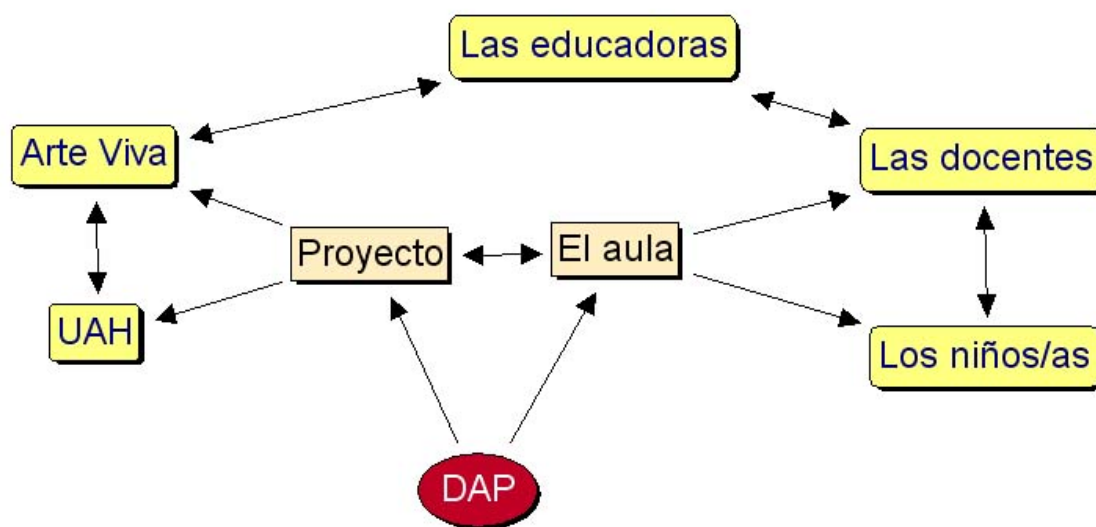


Figura 2.3. Participantes, miradas y roles ante el proyecto DAP

### La educadora

Veremos ahora 3 ejemplos de cómo las educadoras se ven a sí mismas en el aula y cómo ven sus relaciones con las docentes.

### Ejemplo 2.2. La interacción educadora - docente

*Proyecto 3. P 4: S1 N1 Párrafos (18:27)*

#### CONTACTOS PREVIOS Y PREPARACIÓN DE LA SESION

La preparación de esta sesión se realizó de forma conjunta con las cuatro profesoras de este centro. De esta manera, considerábamos que la preparación sería más enriquecedora para que cada una aportase sus dudas.

Nos pusimos de acuerdo en las fechas y horarios de las próximas sesiones. Además, me dieron sus datos personales.

(...)

Repasamos las obras y les recordé ciertos aspectos importantes de la metodología, como el repetir las respuestas de los alumnos para reforzarlos, resumir cada tanto lo que se ha dicho, recurrir a la comparación si es necesario y concluir cada obra.

Como no han tenido ninguna experiencia práctica aún, las profesoras no tienen dudas y el repaso de las obras resulta un tanto obvio. Creo que después de la primera sesión, las siguientes preparaciones serán más "productivas".

*Proyecto 3. P 6: S1 N1 Párrafos (13:13)*

La profesora en ocasiones ha dado alguna información a cerca de lo que estaban viendo, le cuesta adaptarse a la metodología de preguntas abiertas, y conseguir al mismo tiempo dirigir hacia lo que se pretende en la lección N1. Estos detalles los he visto después en la evaluación con ella y los vamos a trabajar más en la preparación de la siguiente sesión.

El ejemplo que acabamos de transcribir muestra, por una parte, como la educadora se siente colaboradora con la docente (por ejemplo, ambas prepararán conjuntamente la sesión), pero a la vez se siente ella misma "evaluadora de la actividad docente", este rol que la educadora se auto-atribuye se hace claramente a lo largo de todo el proceso.

El ejemplo 2.3 que transcribimos a continuación contribuye a perfilar algo más el rol de la educadora: "no intervine para nada", nos dice ella misma. Si nos fijamos en el segundo texto incluido en el ejemplo vemos también que ella misma considera sus intervenciones en el aula como relativamente marginales, por ejemplo, por el retroproyector, etc. Sin embargo, el tercer texto nos da ideas más interesantes: **la docente busca con la mirada el apoyo de la educadora**. Será interesante considerar, en este contexto, como pueden interpretarse esas miradas.

### Ejemplo 2.3 El papel de la educadora

*Proyecto 3.. P 5: S1 N1 Párrafos (72:72)*

Yo, educadora, me limité a tomar nota de todo lo que sucedía. No intervine para nada, más que para ayudar a enfocar alguna obra.

*Proyecto 3.. P 7: S1 N1 Párrafos (14:14)*

La intervención mía ha consistido en el uso del proyector de diapositivas, y la observación durante la sesión, apuntando comentarios y temas que van saliendo, así como sugerencias acerca de cómo se utiliza el material. En algunas ocasiones la profesora, ha buscado confirmación, con la mirada, al hacer algunas preguntas, así como al pasar de diapositiva, y al querer dar alguna información extra, por lo que también se realiza una labor de apoyo.

*Proyecto 3. P10: S1 N1 Párrafos (47:47)*

Yo: Observo y anoto todo lo que me llama la atención. Como siempre, ayudo en cuestiones de preparación del espacio, colocación acertada de las diapositivas... Tengo un papel de "confirmación" de cara a la profesora que busca mi complicidad en lo que se va planteando en clase. Algo así como aprobar el rumbo por el que se está avanzando.

En cualquier caso, y tal como detallaremos más ampliamente en el próximo capítulo, podemos avanzar aquí algunas de las perspectivas o miradas que parecen tener diversos participantes en el proceso. Nos detendremos, por ejemplo, en el modo en que estos roles relacionados con los objetivos y metas que se pretenden, aparecen en las sesiones de formación de educadores.

- Metas que parecen descubrirse entre de los formadores de la Fundación Arte Viva:
  - Hacer ver a los participantes que no es nada fácil ponerse delante de una obra de arte y conseguir darle sentido sin usar las herramientas habituales del campo de la historia del arte.
  - Habituarse a los participantes a sacar sus propias conclusiones, para hacerles perder el miedo a dar su opinión, y ver que en muchas ocasiones era acertada. Esto haría que perdieran el miedo a aceptar respuestas diferentes de sus alumnos en el futuro.
  - Enseñarles una nueva metodología que se utiliza para el acercamiento del arte, pero que a su vez no está centrada en los conocimientos propios de la Historia del Arte, por lo que se intentaba cambiar la perspectiva de cómo se puede enseñar y acercar esta materia.
  - Familiarizar a los alumnos en lo posible con la idea de hacer preguntas y no dar respuestas sobre las obras que veían.
  - Averiguar cuáles de los participantes eran más intuitivos en el uso de la metodología y quiénes eran más capaces de ser flexibles e improvisar. Esto me llevó a seleccionar a los que consideraba más adecuados para el programa.
- Meta de las educadoras durante su proceso de formación
  - Comprender y poner en práctica las técnicas de pensamiento visual.

- Meta de los investigadores de la Universidad de Alcalá:
  - Explicar el papel de los educadores en el proceso de evaluación del DAP.
  - Enseñar a los futuros educadores a realizar un sumario de cada una de las sesiones.

### **La docente**

El último ejemplo que incluimos en este capítulo se refiere al papel que, desde la perspectiva de la educadora, tiene la docente. Si lo leemos con detalle se refiere a la “actitud de la maestra”. Resulta llamativo que sólo se alude a aspectos negativos. Por ejemplo, problemas en el comportamiento de los niños y, sobre todo, algunas dificultades cuando se trata de aplicar la metodología DAP.

#### Ejemplo 2.4.El soporte al programa DAP

*Proyecto 3. P29: S1 N1 N Párrafos (70:83)*

##### 3.2) Actitud de la maestra

Piensa que se le ha descontrolado totalmente la clase, aunque hemos ido reflexionando sobre lo que no ha salido mal.

Tiene dificultades reales como un alumno con deficiencia auditiva, un marroquí que no entiende y no sabe español casi, y el 50% del aula lleva un desfase de dos años, tienen nivel de 2º de Primaria.

##### 3.3) Para reflexionar en conjunto

Las observaciones que hemos elaborado al terminar la sesión han sido las siguientes:

- a) Han salido algunas preguntas cerradas
- b) Necesario coger las riendas. Posibilidad de reducir el nº de respuestas por cada una de las preguntas e hilar conversación a través de esas respuestas.
- c) Recapitular y después pedir argumentar porqué dicen eso.
- d) Al resumir no usar afirmaciones rotundas, continuar con el condicional.

### **Breves reflexiones**

¿Que concluir tras esta primera aproximación al programa DAP? Las resumimos muy brevemente.

1. Se presenta como un programa didáctico orientado a favorecer en el alumnado una determinada actitud ante el arte. Entre los objetivos del programa destaca también el desarrollo de un pensamiento crítico entre los estudiantes y su capacidad de diálogo.
2. Surge en un contexto internacional que puede resultar muy motivador para quienes lo apliquen en nuestro país.

3. El proceso didáctico formulado para lograr los objetivos se vincula de forma estrecha a una metodología estrechamente ligada al “desarrollo del pensamiento visual”, debido a la importancia que se concede a las preguntas que se generan en el aula ante la obra de arte.
4. En ningún caso parece totalmente identificable la metodología del programa DAP a lo que podemos denominar “programa para el desarrollo del pensamiento visual”. Sería conveniente deslindar mejor los dos programas.
5. Es importante considerar que no parece identificable el proceso por el cual las personas se sitúan ante los cuadros de forma puntual y en situaciones de ocio (por ejemplo visitando esporádicamente un museo) con un proceso didáctico y secuenciado para desarrollar los objetivos que pretende el programa DAP.

### 3. FORMACIÓN DE EDUCADORES

El interés de este capítulo está en la importancia del papel del educador dentro de un programa educativo en el que el trabajo colaborativo docente-educador resulta muy enriquecedor. Para ello, es necesario que esta persona reciba una formación adecuada centrada en dos líneas principalmente. Por un lado, debe ser capaz de diseñar un programa con un perfil educativo-artístico siguiendo la metodología del pensamiento visual que emplea la Fundación Arte Viva en todos sus proyectos. Y por otro, es necesario que conozca el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se van a incluir dichos programas y la forma de trabajar junto con el docente, orientándole y ayudándole en dicho proceso. En la figura que sigue recogemos la relación que existe entre estas dos líneas.

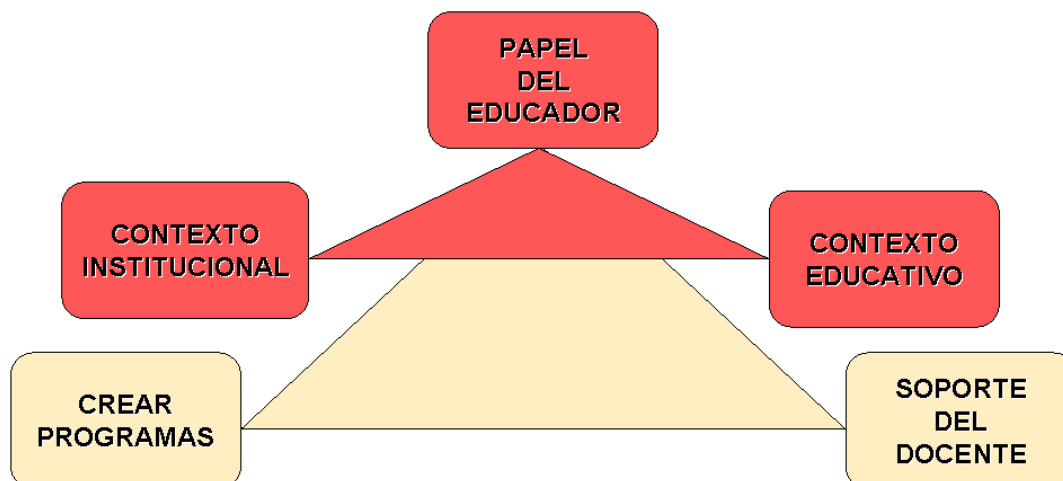


Figura 3.1 Papel del educador

En el capítulo 4 se habla del papel del educador dentro del aula en colaboración con el maestro y por ello, este capítulo se va a centrar en la otra línea de formación que hemos comentado que debe tener un educador. Así el objetivo principal es analizar el curso de formación de educadores que llevo a cabo por parte de la Fundación. Buscamos las técnicas y estrategias que la persona experta transmitió a los educadores y cómo éstos lo llevaron a la práctica.

Para ello hemos analizado dos tipos de datos, que son los que hemos utilizado como ejemplos en el desarrollo de este capítulo. Por un lado, los vídeos que fueron grabados en cada una de las sesiones y que nos han permitido realizar una reconstrucción de lo que allí

pasó, así como transcribir literalmente muchos de los diálogos que se mantuvieron entre los participantes. Y por otro los sumarios que realizaron tanto los alumnos que asistieron al curso, como las personas expertas que lo impartieron y los investigadores de la universidad encargados de estudiar este proceso y que han permitido conocer la perspectiva que tenían cada uno de estos grupos.

El capítulo se divide en tres grandes núcleos, una primera más descriptiva de lo que ocurrió en el curso de formación de educadores, la segunda relacionada con el análisis de las estrategias y técnicas que emplea la persona experta para explicar a los futuros educadores la metodología del pensamiento visual y una última en la que vemos las pautas que se les dan a los educadores para crear un programa artístico-educativo y cómo ellos lo ponen en práctica. Se termina el capítulo con una serie de conclusiones que se revelan a partir del análisis del proceso.

### **Proceso de formación de educadores**

La formación de educadores se llevó a cabo en el salón de actos de la Casa Do Brasil de Madrid durante los días 6, 7 y 8 de julio de 2005 con un total de dieciséis alumnas y dos alumnos con diferente formación, licenciados/as en Historia del Arte, Bellas Artes y Humanidades.



Figura 3.2 Una sesión en la formación de educadores

El curso se dividió en tres sesiones, que vemos en la figura 3.3, con el objetivo explícito de *formar educadores en la metodología del pensamiento visual con el fin de poder trabajar en diferentes programas*. Así lo explicaba una de las personas expertas:

“Se pretendía comenzar a formar una cantera de futuros educadores de museo que pudiera a su vez comenzar a formar a profesores de aula ayudados por el material desarrollado con ese propósito por el equipo de educación de la Fundación Arte Viva”

(S1 Sumario Experto 1 Julio 2005)

Por un lado, se trataba de resolver un problema que se estaba presentando recientemente en la Fundación Arte Viva ante la gran demanda de proyectos para trabajar el arte en el ámbito educativo y que no se podían desarrollar por falta de recursos humanos. Y por otro, formar a las personas que iban a estar ayudando a los maestros a desarrollar el programa DAP en sus centros.

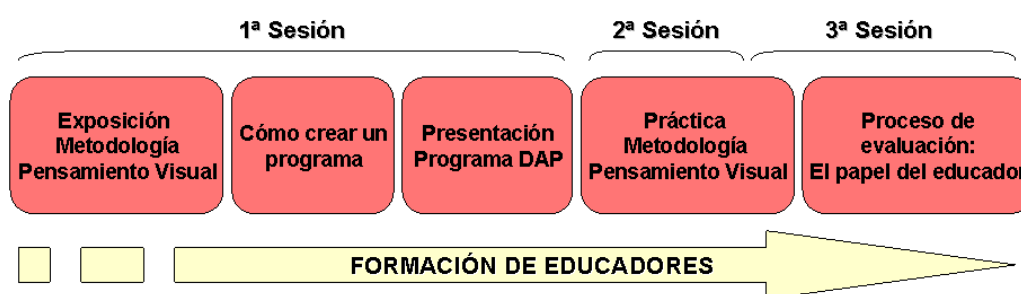


Figura 3.3 Fases del curso de formación de educadores

Esta formación fue impartida, durante las cuatro primeras fases, por tres personas expertas en la metodología del pensamiento visual y miembros de la Fundación Arte Viva y la última fase por el grupo de investigación de la Universidad de Alcalá (Grupo Imágenes, Palabras e Ideas).

A continuación se expone de manera detallada, lo que ocurrió en cada una de estas sesiones sirviéndonos como ejemplo las impresiones que los alumnos de este curso recogieron en sus sumarios.

### ***Sesión 1: Conociendo el Programa de Pensamiento Visual***

En la primera sesión una de las formadoras comenzó presentando la metodología del pensamiento visual de una manera práctica, su objetivo era que los alumnos experimentasen de manera directa la forma de comentar un cuadro para que más tarde entendiesen en qué consistía esta metodología.

Para ello se proyectaron tres obras colocadas sin seguir ni cronología, ni estilos ni escuelas artísticas. Se trataba de entablar una conversación a partir de lo que cada uno observaba en

esa obra y guiados por las preguntas abiertas, con respuestas ni correctas ni incorrectas, que la formadora formulaba. ¿Qué ves aquí?, ¿Qué te hace decir eso? ¿Qué más puedes decir? ¿Qué más podemos saber de ello a partir de eso que vemos?...

La primera obra que se proyectó fue un Bruegel, dejó un minuto de silencio para que los alumnos mirasen la obra y después comenzó con las preguntas que enumerábamos anteriormente provocando así una lluvia de ideas. A partir de las ideas aportadas por los alumnos, ella seguía haciendo preguntas encaminando así las respuestas al tema del cuadro. En el siguiente fragmento vemos como uno de los alumnos describe este proceso y cuáles fueron sus primeras impresiones del curso.

### Ejemplo 3.1 Primeros contactos con la metodología del pensamiento visual

*Proyecto 2. PR12: Form. Educ. S1\_sumario\_alumnos*

La experta 1 fue la primera en explicarnos a todos qué hacíamos allí. Tras eso nos puso una diapositiva de Bruegel y nos preguntó qué veíamos. En esta ocasión fui la primera en intervenir, en romper el hielo, y la verdad es que me costo un poco, pero lo hice.

Después de una lluvia de ideas y reflexiones, nos explicó lo que había pasado. Nos estaba enseñando que era la metodología del Pensamiento Visual.

Me acuerdo que este primer contacto con Experta 1 me animó bastante, salí con ganas de empezar a poner en práctica lo que acababa de aprender.

A lo largo de esta proceso de conversación sobre la obra, la persona experta fue introduciendo diferentes técnicas y estrategias de la metodología del pensamiento visual. En el siguiente punto de este capítulo profundizaremos más en ellas, pero veamos un ejemplo de cómo las fue introduciendo en su discurso para ir familiarizando a los alumnos.

### Ejemplo 3.2 Técnicas y estrategias de la metodología del pensamiento visual

*Proyecto 2. PR12: Form. Educ. S1\_sumario\_alumnos*

Con la primera diapositiva fueron surgiendo las primeras preguntas y descripciones de la obra, y quedó bastante claro el proceso de trabajo no sólo a través de la experiencia sino también de las explicaciones que la experta 1 dio al respecto. Me hizo subir al escenario a señalar lo que yo veía, lo cual también me pareció muy positivo ya que creo que potencia el dialogo y el aprendizaje del alumno para comunicarse y perder el miedo a ser observado. Surgió una palabra de vocabulario que casi todos desconocíamos ("Favilla") (no estoy segura de que sea con "v") y comentó la importancia de potenciar el lenguaje a través del análisis de una obra. También comentó como la vestimenta, el color, los elementos narrativos de la obra nos enseñaban igualmente otros temas relacionados con el momento histórico en el que se desarrollaba que no en todas las obras se justificaba pero en este caso se potenciaba.

Es conveniente resaltar en relación a este ejemplo, que una vez que se ha revisado el video de la sesión, la perspectiva de la persona experta y el alumno coinciden, por lo que se comprueba que la intencionalidad de la formadora fue asumida perfectamente por el alumno. Si nos fijamos en el texto, podemos observar cómo la persona experta emplea en primer lugar la estrategia de preguntas para entablar una conversación con los alumnos y así hacer hincapié en la herramienta más importante de la metodología. Después recurre a otro recurso, pidiendo al alumno que suba a explicar sobre el cuadro lo que está diciendo para conocer así, la interpretación exacta que está haciendo de la obra. Aparece en la conversación una palabra que la mayoría desconocen “favilla” y la profesora aprovecha el término para comenzar a trabajar vocabulario a través del análisis de la obra, “¿alguien sabe lo que significa “favilla”?” pregunta la formadora. Para terminar habla de otros elementos, vestimenta, color y elementos narrativos, que están presentes en la obra y que pueden servir para situar al espectador, sin la necesidad de tener que dar la fecha exacta en que fue pintado el cuadro o la escuela artística a la que pertenece. Se trata de que los alumnos disfruten con el arte sin la necesidad de tener conocimientos artísticos.

El segundo cuadro que se trabajó era del pintor, Piet Mondrian. Al igual que ocurría en la obra anterior, la persona experta sigue trabajando con los alumnos la metodología, repasando lo que ya se había comentado e introduciendo una nueva estrategia. El fragmento de sumario que sigue a continuación recoge este detalle que, como se puede observar, fue entendido por los alumnos si ningún problema.

### Ejemplo 3.3 Información sobre el cuadro

*Proyecto 2. PR 12: Form. Edu S1\_sumario\_alumnos*

La experta 1 comentó que en una experiencia con este cuadro al parecer la profesora debía haber influido en los niños puesto que todos ellos la representaban con un marco y habló de la filosofía y metodología pictórica de Mondrian y una manera de expresar el movimiento y el orden. Finalmente dijo el título de la obra “Broadway Buggy Buggy” y comentamos de que manera este título podía dar pistas a los niños sobre el movimiento y los colores que Mondrian utilizó en ella.

En el fragmento de video correspondiente a la parte de sesión que describe el sumario, se observa como la persona experta sigue con la misma dinámica seguida hasta ahora para comentar la obra, el minuto de silencio, la secuencia de preguntas,... pero lo más relevante

del comentario de este cuadro fue cuando la formadora introduce el título de la obra y comienza a preguntar a los alumnos qué les sugiere ese título, con el fin de seguir el diálogo sobre el cuadro. Esta estrategia llama la atención de los alumnos creándoles la duda de en qué situaciones se debe dar este tipo de información y cuándo no, la persona experta lo concreta diciendo que este tipo de información se debe aportar cuando aporte algo al diálogo, es decir, cuando permita a los niños seguir comentando la obra profundizando en ella.

La última obra que se proyectó fue ONE del pintor Jackson Pollock. En esta ocasión, la persona experta también facilita el título del cuadro y explica a los alumnos el momento histórico que se vivía en ese momento. Pero como vemos en el ejemplo que sigue, da un paso más y profundiza en otros elementos que hasta ahora no se habían trabajado: la forma de pintar del artista, los colores que se habían utilizado y la situación espacial del lienzo cuando fue creado. Para trabajar estos elementos introduce una nueva técnica, la comparación, y compara esta obra con la que se había trabajado anteriormente para facilitar a los alumnos el proceso de reflexión.

#### Ejemplo 3.4 Trabajando aspectos artísticos

*Proyecto 2. Form. Educ. S1\_sumario\_alumnos*

Entonces se proyectó la tercera obra de Pollock. Alguien hizo referencia principalmente a la forma de pintar, los tres colores que la componían y el método (en el suelo) ya que la pintura no chorrea. La persona experta habló del interés de ese momento por la física y las matemáticas y su influencia en los artistas. También comentó el nombre de la obra y su formato. "ONE".

Hasta este momento fue la experta 1 la que llevó la sesión, haciendo participar de vez en cuando a las expertas 2 y 3 que aportaban, desde su experiencia, algún comentario referente al uso de estas obras en un contexto educativo con niños.

Tras comentar estas tres diapositivas y explicar de una manera más teórica la metodología del pensamiento visual, la experta 1 dio las pautas a tener en cuenta para diseñar un programa, que desarrollaremos en el último apartado de este capítulo.

Finalmente, la experta 3 explicó a los alumnos en qué consistía el programa DAP, que se iba a desarrollar durante el curso 2005-2006 en algunos colegios de la Comunidad de Madrid y para el cuál necesitaban cinco educadores que serían elegidos de entre los asistentes.

## *Sesión 2: Familiarizándonos con la metodología*

En la segunda sesión, dos de las personas expertas resolvieron algunas de las dudas que habían surgido a raíz de la sesión anterior y explicaron la tarea que se iba a desarrollar ese día centrada en la puesta en práctica de la metodología del pensamiento visual a partir de la creación en grupo de una unidad didáctica. Su meta, al hacerles crear este tema sin una lógica y prescindiendo de las herramientas establecidas para el aprendizaje del arte (cronología, estilos, técnicas, escuelas), era definir quiénes eran los individuos más abiertos y flexibles para trabajar con material desconocido ante tareas nuevas.

Para ello se les repartió una obra de arte de distintos periodos, estilos, autores,... a cada alumno y se hicieron grupos de tres personas para que entre ellos diseñasen una unidad didáctica a partir de sus obras. Debían unir sus obras buscando un tema o hilo conductor que les permitiese secuenciar las imágenes, fijar los objetivos que pretendían alcanzar en función de la edad a la que se iban a dirigir y pensar una serie de preguntas clave y específicas que les permitiese desarrollar su tema. Para analizar esta tarea vamos a emplear el resumen de una alumna que describe paso a paso cómo llevó a cabo su grupo esta tarea.

### Ejemplo 3.5 Preparación de una unidad didáctica

*Proyecto 2. PR13: Form. Educ. S2\_sumario\_alumnos*

En mi grupo primero elegimos el tema, la figura humana, después la edad y por último el orden de las obras. Creo que nos resultó fácil la elección. Una vez terminado, lo mostramos todos los grupos y dimos la explicación de esa elección.

La práctica continuó añadiendo una obra mas que debíamos incluir a las 3 anteriores. Creo que esto nos resulto mas complicado, pero al final decidimos añadir el tema "la figura humana", un subtítulo quién era cada personaje por su vestimenta.

Por último nos reunimos con otro grupo y con la experta 2 porque teníamos que hacer con nuestras obras una sesión. Experta 2 nos ayudó con la pregunta tipo ¿Qué ves aquí?... Teníamos que tener claro nuestro tema para poder dirigir bien las preguntas.

En nuestro grupo queríamos llegar a la figura humana y casualmente la obra que más nos costaba realizar las preguntas, era en una obra figurativa. Nos parecía mas fácil dirigir las preguntas en una obra abstracta o en una escultura, que en la obra figurativa.

Cuando terminó este tiempo de organizar la sesión, cada grupo exponía su primera obra seleccionada ante el resto de grupos que adoptaron el papel y la edad de los niños.

Como hemos visto en el ejemplo anterior, la tarea se dividió en cuatro partes. Una primera parte en la que en grupos de tres personas pensaban la audiencia a la que iban a dirigir su

unidad didáctica, el tema común a sus tres obras y la secuencia en la que las presentarían en función de un criterio. Tras concretar estos elementos, cada grupo lo expuso al resto de sus compañeros. En una segunda parte se les da a elegir una obra para añadir a su unidad didáctica, cada grupo elige la que más fácil le resulta en función del tema que ha elegido trabajar. Cuando lo tienen listo, pasan a la tercera parte, en este caso se juntan con otro grupo y piensan cómo pueden trabajar esas obras empleando la metodología del pensamiento visual. Un grupo practica con otro la secuencia de preguntas y la piensa cómo formularlas de manera que puedan guiar la conversación hacia su tema de trabajo. Por último, cada grupo sale al escenario a exponer su trabajo y practicar con los compañeros la estrategia de preguntas. Durante esta fase, las personas expertas orientan y guían la conversación ayudando a los alumnos en la exposición. En el ejemplo que sigue uno de los alumnos nos cuenta cómo percibió él este momento de la sesión y qué impresiones le causó.

### Ejemplo 3.6 Practicando la metodología del Pensamiento Visual

*Proyecto 2. PR13: Form. Educ. S2\_sumario\_alumnos*

Hubo "atascos" y dudas unas cuantas veces de cómo encauzar el diálogo. Las personas expertas dieron sus sugerencias de cómo "desatascar", haciendo hincapié que la comparación es un elemento muy útil para estas situaciones.

En todas las presentaciones, hubo mucho diálogo entre los que hacían las preguntas, la audiencia y las formadoras, para solventar todas las dudas existentes. Se habló de la importancia de que la información saliese de la audiencia. El docente debe dar la menor posible, salvo que vaya a agregar algo que nos permita seguir con el diálogo.

Como podemos observar, más allá de los problemas habituales que pueden surgir al utilizar esta metodología por primera vez (preguntas cerradas de si o no, preguntas dirigidas, dar demasiada información, no saber retomar la respuesta para continuar la conversación, etc.) también surgió el problema de la audiencia. Como se suponía que tenía que ser la específica del grupo, los participantes no sabían cómo actuar y las respuestas en muchas ocasiones eran más graciosas que productivas. En relación con esto, una de las alumnas contó una anécdota que le había sucedido cuando su hija vio en el coche una de las obras con las que había trabajado su unidad didáctica, "El Arlequín" del pintor Pablo Picasso. Es un ejemplo de la dificultad que tiene el trabajar con niños "ficticios" y más todavía si no se conoce bien el desarrollo del niño. Nunca a la persona adulta le va a resultar fácil ponerse en la situación del pequeño y además si entre personas de la misma edad existen diferentes formas de mirar una misma obra, entre un adulto y un niño las

diferencias van a ser todavía mayores, de ahí que en estas ocasiones resulte más recomendable trabajar con una audiencia cercana para que el resultado sea más productivo.

### Ejemplo 3.7 Pensamiento del niño

*Proyecto 2. Form. Educ. S3 C7 (52,127 – 55,115)*

1. Alumna: lo ha visto mi hija hoy de cinco años y dice
2. Niña: mamá, Pablo
3. Alumna: el año pasado les llevé al Thyssen
4. Niña: Pablo
5. Alumna: se acordaba de que este era Pablo, le dije que era Pablo Picasso (cuando estuvieron en el museo). Y le digo y ¿qué ves?
6. Niña: un sol, un gorro,... está pintando mamá
7. Alumna: o sea ni torero, ni arlequín,... (comenta ella a sus compañeras que eran las respuestas que en la sesión habían salido)
8. Niña: está pintando mamá
9. Alumna: pero y con qué está pintando?
10. Niña: pues con un pincel,
11. Alumna: y donde está el pincel? (la niña no responde)
12. Niña: y además hay hierba mamá
13. Alumna: dónde hay hierba?
14. Niña: pues aquí (señala la niña en la parte de abajo)
15. Alumna: y qué tiene en la mano?
16. Niña: pues un peine o cepillo.
17. Alumna: Se quedó en eso.

### ***Sesión 3: El papel del educador en el proceso de evaluación***

En la última sesión, la primera parte se dedicó a terminar la tarea del día anterior. El grupo formado por becarios de la Fundación Arte Viva expuso su unidad didáctica y a partir de ahí una de las personas expertas comenzó a resolver algunas de las dudas que surgieron tras terminar la parte práctica.

Para terminar con la parte metodológica del curso, las formadoras proyectaron “El estudio rojo” de Matisse e hicieron una recapitulación de todas las técnicas y estrategias que se habían explicado a lo largo del periodo de formación, con el objetivo de dejar clara la

metodología del pensamiento visual. A lo largo de la conversación que se mantuvo en torno a la obra, surgieron varias dudas por parte de los futuros educadores más relacionadas con el proceso de colaboración del docente y su papel en el programa que con el uso de la metodología. Hay que recordar que la mayoría de estos alumnos tienen una formación más afín con el campo artístico que con el educativo y que la formación que estaban recibiendo estaba más relacionada con el conocimiento de la metodología del pensamiento visual que con el rol que deberían desempeñar en un contexto educativo donde trabajarían de manera conjunta con el docente. De ahí que sus dudas al final del curso estuviesen más vinculadas al tema educativo, el cuál les despertaba por un lado cierta curiosidad y por otro cierta inseguridad a la hora de tener que trabajar en un programa ya diseñado como era el DAP.

Tras el descanso, el grupo de investigación de la Universidad de Alcalá, explicó cuál iba a ser su función dentro del programa DAP y lo más importante para los asistentes al curso de formación, cuál era el papel del educador dentro del proceso de evaluación. La herramienta que se iba a emplear para este proceso de evaluación, era la elaboración de un sumario. Una de las investigadoras explicó en qué consistía esta técnica y cómo y cuándo la tenían que hacer. Para practicarla y que todo quedase claro, se dividió al grupo en tres partes y se les pidió que escribiesen un sumario de cada una de las sesiones del curso. Para el grupo de investigación era muy importante que los futuros educadores aprendiesen bien a elaborar esta herramienta puesto que iba a ser un documento clave en el proceso de evaluación, y que como se puede observar algunos de ellos han servido de ejemplo en este informe. Al final de la sesión los alumnos comentaron sus sumarios y resolvieron algunas de las dudas que habían surgido al escribir los sumarios.

### **Metodología del pensamiento visual en el proceso de formación de educadores**

Tras el comentario de las obras con los alumnos siguiendo la metodología del pensamiento visual, la educadora comienza a explicar la estrategia de preguntas y las técnicas de discusión que forman esta metodología de manera teórica, siguiendo uno de los manuales que la Fundación Arte Viva ha editado. Como se observa a lo largo de este apartado, durante la exposición, la persona experta hace referencia constantemente a la experiencia que los alumnos han vivido anteriormente. Las palabras de la persona experta, que se muestran a continuación, justifican el orden de su intervención

“Esto lo hemos vivido ahora mismo, lo que os estoy intentando explicar ahora es que si esto lo lee un profesor se siente perdidísimo, ahora lo entendéis, pero si yo esto os lo enseño nada mas llegar no os sirve absolutamente de nada, creo yo”.

(Proyecto 2. Form. Educ. S1 C1 39,864 – 41,730)

### *Estrategia de preguntas*

Anteriormente se han reflejado algunas de las preguntas que tanto las personas expertas como los alumnos empleaban en su conversación, para comentar una obra de arte. Estas preguntas que aparecen en el cuaderno de metodología del pensamiento visual (ver figura 3.4), están agrupadas en función del nivel de reflexión que se requiere al alumno para comentar una obra.



Figura 3.4 Estrategia de preguntas en la metodología del pensamiento visual

En este apartado nos vamos a detener en el análisis de estas cuestiones y en el uso que de ellas hace una de las personas expertas a lo largo del discurso para enseñar a los educadores la metodología del pensamiento visual a partir de la obra del pintor Piet Mondrian, titulada Boogi Woogie (1942-1943) (Figura 3.5) Debemos decir que los ejemplos que se han empleado para completar este análisis, proceden de algunas de las transcripciones que se han hecho del discurso a partir de los documentos de video que fueron grabados durante el periodo de formación.

La puesta en práctica de esta estrategia de preguntas, ayuda a los docentes/educadores a guiar el diálogo que van a mantener con su audiencia y sobre todo cuando se trata de un primer contacto con el arte.

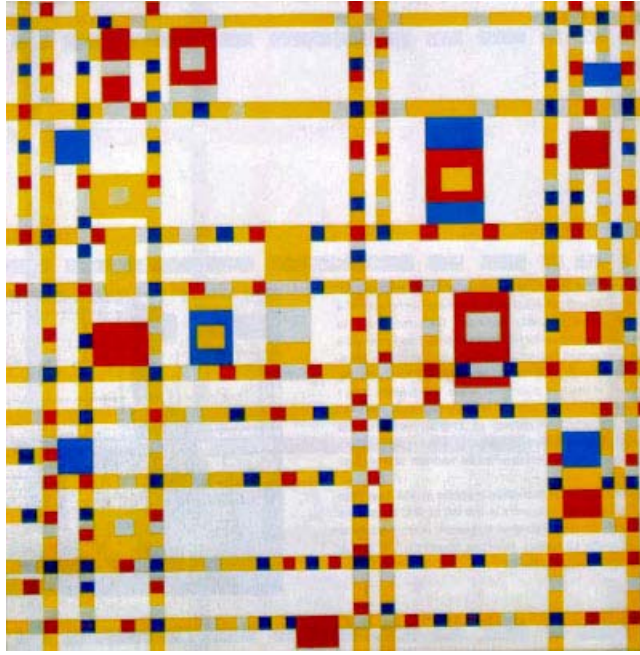


Figura 3.5 Piet Mondrian - Boogie Woogie - 1942-1943

### Preguntas principales

Son aquellas preguntas de carácter abierto que guían el proceso de descripción del cuadro: ¿Qué ves en esta obra? y ¿Qué crees que está pasando en esta obra? En el ejemplo que sigue a continuación podemos ver cómo una de las educadoras las emplea en este contexto.

### Ejemplo 3.8 Preguntas Principales

*Proyecto 2. Form. Educ. S1 C1 (min 3, 499 - min 6,477)*

010 Experta 1: ¿QUÉ VEMOS AQUÍ? Una retícula de líneas, etc. ¿Qué más?

011 Alumna: Colores, colores.

012 Experta 1: Colores, ¿qué colores?

013 Alumna: Primarios: rojo, amarillo, azul...

(...)

017 Alumna: Gris

018 Experta 1: Gris. A ver, ¿todo el mundo ve gris?

019 Alumnos: Sí.

020 Experta 1: ¿Qué más?

021 Alumna: Las formas son rectangulares..

En este ejemplo se puede observar como la persona experta tras el minuto de silencio que ha dejado a los alumnos para observar la obra, comienza el diálogo con una de las preguntas principales “Qué veis aquí” para animar a los alumnos a hablar y a contar a los demás lo que ven, asumiendo que la perspectiva de cada uno puede ser diferente pero igual de válida. Antes de recoger toda la información que dicen los alumnos les sigue preguntando para seguir con la descripción del cuadro, para ello formula preguntas como ¿qué más? ¿qué colores?, todas ellas son preguntas abiertas que permiten a los alumnos describir la diapositiva. Sin embargo en la entrada 5 vemos como la persona experta formula una pregunta cerrada, aquellas cuya respuesta es sí o no y que en todo momento durante el curso se catalogan de “prohibidas” puesto que rompen el hilo de la conversación. En este caso puede que la formadora recurra a este tipo de pregunta por asegurarse de sí el comentario que ha dicho el alumno es percibido por los demás y de ahí que la siguiente pregunta sea qué más para restablecer ese diálogo. Bien es cierto, que ante esa situación la persona experta podía haber solucionado este problema recurriendo a otras técnicas que veremos más adelante, por ejemplo pedir al alumno que señale dónde está el gris.

### Preguntas de variaciones de las principales

Este tipo de preguntas se emplean para complementar las anteriores y seguir con la conversación: ¿observas algo más?, ¿lo podrías describir con detalle?, ¿piensas que está pasando algo más? ¿cómo lo sabes? ¿podrías describir algo más que veas?, ¿puedes decir algo más sobre la obra?. En el ejemplo anterior veíamos como en repetidas ocasiones la formadora pregunta a los alumnos “qué más” e introducía alguna pregunta cerrada. Siguiendo con ese diálogo en el punto 5, vuelve a formular una pregunta cerrada con la misma finalidad que veíamos anteriormente, asegurarse una idea que han dicho y seguir el diálogo.

#### Ejemplo 3.9 Variación de preguntas principales

*Form. Educ. S1 C1 (min. 7,530 min. 13,322)*

033 Experta 1: (...) Uhm. ¿Qué más? (2) Ves que yo, primero sigo con el "¿qué más..?"

(...)

038 Alumna: También hay formas cerradas y formas abiertas, ¿no?

(...)

041 Experta 1: Algunas están contenidas en otras. Por ejemplo, esta por ejemplo, puede estar conteniendo a estas dos, ¿no? ¿Es eso lo que quieres decir?

042 Alumna: No, quiero decir que hay cuadrados sueltos...

### Preguntas de evidencia visual

Las preguntas de evidencia visual son aquellas que animan a los alumnos a fundamentar sus ideas e interpretaciones en la evidencia visual. Deben ser formuladas según las respuestas de los alumnos. Algunos ejemplos son: Qué ves en la obra que te hace decir...? cuál es la evidencia visual que te hace decir eso, qué quieres decir con eso, podrías desarrollar esa idea, podrías decir algo más sobre...

Anteriormente se ha dicho que ante una misma obra cada persona tiene su propia perspectiva y prueba de ello es el ejemplo que sigue donde la educadora hace otra interpretación del comentario que está haciendo el alumno para explicar lo que ve. Ante esta situación, en el punto 7, la persona experta recurre a la estrategia que comentábamos anteriormente pidiendo al alumno que salga a señalar y explicar lo que él está diciendo. En este caso es la acción la que va a permitir al alumno explicar la evidencia visual.

### Ejemplo 3.10 Preguntas de evidencia visual

*Proyecto 2. Form. Educ. S1 C1 (min. 7,530 min. 13,322)*

041 Experta 1: Algunas están contenidas en otras. Por ejemplo, esta por ejemplo, puede estar conteniendo a estas dos, ¿no? ¿Es eso lo que quieres decir?

042 Alumna: No, quiero decir que hay cuadrados sueltos...

043 Experta 1: Sube, sube. ++ Esto que hago también se hace, eh. Porque es verdad, que si estais en el museo que no toquen, se lo teneis que decir, si no tocan.

044 Alumna (ya ha subido): Yo creo que hay unos que están más dentro, unos cuadrados dentro de otros y, sin embargo, hay otros que están sueltos, que no están contenidos dentro de otros.

045 Experta 1: ¿Vale? ¿Ves? lo que yo te había entendido, nada que ver con lo que tu decías.

En este momento una de las alumnas plantea la siguiente duda: “cuando has pedido que señalaran físicamente aquello que ven? no sería mas adecuado que lo describiesen con palabras en lugar de señalar?” La persona experta está de acuerdo con ella y destaca las preguntas de evidencia visual como clave para desarrollar este diálogo, ayudando así al niño a que lo describa, defina, sitúe, limite, etc. De esta manera se podrían trabajar directa

o indirectamente aspectos espaciales de localización como, hablar de parte superior izquierda, parte inferior derecha.

### Preguntas de profundización

Son observaciones que desarrollan las respuestas individuales de alumnos a partir de la apreciación, es decir, no necesariamente la generalidad de las respuestas, cosas que son muy evidentes y que salen inmediatamente por mucha gente, sino individualidades, que nosotros utilizamos para continuar el diálogo.

En los ejemplos 8 y 10 veíamos algunas de estas preguntas “*qué colores, preguntaba la formadora*” (punto 3, S1 C1 (min 3, 499 - min 6,477) o el *recurso de subir y explicar sobre el cuadro* la perspectiva del alumno (puntos 3-5, S1 C1 (min. 7,530 min. 13,322), esta misma acción pero guiada por preguntas como “*qué veis en esta zona del cuadro*” cuando no sale más conversación. Como se puede observar, el mismo ejemplo se puede interpretar de maneras diferentes y clasificarlo en un grupo de preguntas u otro. Esto quiere decir que las preguntas no son absolutas por sí mismas, es fundamental contextualizarlas y en función de la situación, pertenecerán a un grupo u otro.

Otra forma de profundizar en el cuadro que se está observando es analizar el vocabulario que emplean los alumnos para expresar lo que están viendo. En el ejemplo que sigue vemos como una alumna habla de simetría y la persona experta decide trabajar el concepto preguntando a la alumna qué es eso.

#### Ejemplo 3.11 Trabajar vocabulario

*Proyecto 2. S1 Párrafo 34 – 36*

034 Alumna: No hay ninguna simetría, ninguna está todo, está todo...

035 Experta 1: ¿Qué es la simetría?

036 Alumna: Pues cuando, si viésemos el cuadro, la raya que está en el medio, pues sería idéntica, o sea la parte de arriba, de la parte de abajo.

### Preguntas que conducen a una conversación

Son preguntas que animan al alumno a responder, a dialogar con los compañeros y facilitan la construcción de mensajes. Por ejemplo, a quién le gustaría agregar algo más, a quien le gustaría añadir algo mas, alguien quiere desarrollar esa idea, quién puede aportar evidencias complementarias a cerca de lo que se ha dicho, quién ve algo mas y también

quien está de acuerdo, quién esta en desacuerdo, cuáles son los argumentos en los que se basa esa opinión...

En esta ocasión la pregunta “qué más me podéis decir” que aparece permanentemente en casi todos los ejemplos, la formadora la utiliza para que los alumnos sigan participando e ir entablando una conversación. Ante esta situación lo más importante no es la pregunta, puesto que si el docente/educador lo único que hace es preguntar se podría cortar el diálogo, la clave está en que la persona adulta apoye el comentario que recibe de la audiencia y lo lleve desde lo positivo hacia lo neutral.

Para seguir el diálogo también se recomienda mantener una conversación con un alumno particular, no la generalidad, la generalidad se emplea cuando se hace el resumen, cuando se pregunta a todo el grupo, pero el contacto con un alumno y que ese no cambien es muy importante, favoreciendo así la participación de todos los alumnos de la clase.

En el ejemplo que sigue se pueden observar estas dos estrategias. En la primera intervención la persona experta comienza con la pregunta “qué mas podemos decir de este cuadro” las respuestas de los alumnos se suceden pero ella decide mantener la conversación con el alumno que habla de que es un cuadro alegre (intervención 2) preguntándole “por qué dices que es alegre” el alumno lo explica y a continuación la formadora lo traspara al grupo utilizando dos preguntas cerradas “¿creeis que son alegres?” y “¿Todos estáis de acuerdo en que es alegre?” (intervención 10) esperando que algún alumno esté en desacuerdo y siga la conversación con otras aportaciones como ocurre en las siguientes intervenciones.

### Ejemplo 3.12 Preguntas que conducen a una conversación

*Proyecto 2. S1 Párrafo . 60 – 76*

060 Experta 1: (...) Bueno, ¿qué más podemos decir de este cuadro?

061 Alumna: Que es alegre

062 Alumna: Es un cuadro muy moderno.

063 (...)

066 Experta 1: Que es alegre, ¿más?¿por qué dices que es alegre?

067 Alumna: Por los colores, que son vivos.

068 Experta 1: ¿Cuáles son los colores?

069 Alumna: Vivos.

070 (...)

072 Experta 1: ¿Creeis que son alegres? ¿Todos estais de acuerdo que es alegre?

073 Alumna: A mi me parece frío.

074 Experta 1: A ti te parece frío, ¿por qué crees que es frío?

075 Alumna: Por el color, son blancos, azul, amarillo.

076 Alumna: Y con la línea recta, no hay volúmen, ni na.

Otro recurso que emplea la persona experta para seguir la conversación es darles información sobre el cuadro. Ella expone que esto no siempre se puede hacer puesto que no en todas las situaciones el título del cuadro aporta nueva información a los alumnos que les permita así seguir el diálogo. En el ejemplo que sigue vemos cómo y cuándo la persona empleó esta estrategia.

### Ejemplo 3.13 Cómo dar información a través de preguntas

*Proyecto 2. S1 Párrafo . 80-99*

080 Experta 1: (...) Yo ahora digo ESTE CUADRO ES DE UN PINTOR que se llama Mondrian y que se llama "Broadway, Booggi, Booggi". (2) ¿Qué haceis con eso?

(...)

084 Chica: Entonces, lo que preguntaría sería que es Boogi, boogi, que hace más gracia, ¿no?

085 Experta 1: ¿Si saben qué es un boogi, boogi? No, no le preguntaría, primero dejaría. (...) yo les estoy preguntando a los niños ahora: ¿Qué haceis con este título?

(...)

088 Alumna: Que qué es eso, ¿qué es inglés español o qué? Porque va a decir que Broadway no le suena.

(...)

091 Experta 1: A algunos sí y a otros no. Depende del colegio, depende de muchas cosas. El booggi, booggi, ¿le suena o no le suena?

(...)

094 Experta 3: Bueno es que normalmente saben lo que es Broadway y Boggi, Boggi, no saben que es un baile [Pero les suena a chunda, chunda], si les suena, además sulen ver, o sea antes del título ya suelen haber visto el ritmo en el cuadro [El ritmo]. Por lo que decía de las formas abiertas y cerradas [Las formas los colores], las líneas, el que no sea simétrico.

095 Experta 1: (...) Y ahora, ¿qué más? Con el Broadway. ¿Qué es Broadway, quién lo sabe?  
(...)

097 Experta 1: (...) ¿Qué dicen que es Broadway, Experta 2, por ejemplo? ¿Qué dicen que es Broadway, o Experta 3?

098 Experta 3: Lo comparan con pues una calle, etcétera, etcétera, con muchas luces y entonces se parece a la Gran Vía pero..

099 Experta 1: Entonces la calle sale, la calle sale. Entonces para que todo el mundo, ponerles a todo el mundo AL MISMO NIVEL lo que hacemos siempre es explicarlo. (...)

En el ejemplo se ve claramente que si la educadora llega y lo primero que dice es que se trata de una obra de Mondrian cuyo título es Broadway Boggie, Boggie, el alumno no va a ser capaz de aportar nada más. Sin embargo, si después de haber trabajado la obra, se introduce esta información, la conversación va a seguir porque los alumnos van a tender a interpretar lo que han visto relacionándolo con el tema. De manera, que la información debe darse cuando resulte significativa y relevante para la comprensión de la obra, permitiendo así al alumno reflexionar y relacionar las ideas que se han recogido previamente.

### *Técnicas de discusión*

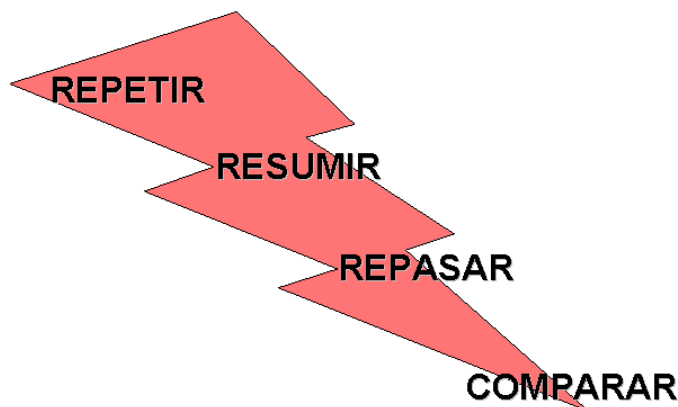


Figura 3.6 Técnicas de discusión. Metodología del pensamiento visual

Para entablar una conversación en torno a una obra no sólo está la estrategia de preguntas que se exponía anteriormente sino que la metodología del pensamiento visual habla de unas técnicas de discusión que facilitan o dificultan la conversación.

Antes de entrar en detalle en las técnicas que se observan en la figura X-6 debemos tener en cuenta otras cuestiones que también son importantes a la hora de entablar una

conversación. Así por ejemplo el educador/docente debe tratar de establecer y mantener una atmósfera que sea realmente de conversación, en la cuál el papel de los alumnos y el educador/docente estén al mismo nivel y las intervenciones de los alumnos estén valoradas por la persona adulta que dirige la sesión. Otro rasgo que ayuda a mantener esta atmósfera de diálogo es utilizar el lenguaje condicional “podría ser”, “quizá”, “a mi me parece”, “yo pienso”... si la persona adulta consigue que los niños se respeten entre ellos cuando hablan y sus ideas el clima de diálogo será mejor y a los niños les ayudará a reflexionar sobre su idea en relación con las de sus compañeros y ver si están de acuerdo o no, pero siempre respetando al otro.

### Repetir

Esta técnica es muy importante en tres aspectos. Primero es necesario repetir para que se escuche, sobre todo cuando hay un grupo de muchos niños o se está en el museo donde siempre se genera más alboroto. En segundo lugar, es necesario repetir para que haya intercambio de ideas y por último con el fin de dar una pauta para la reflexión. En el ejemplo que sigue vemos cómo la persona experta emplea esta técnica y explica a los alumnos la importancia de usarla en el proceso de diálogo.

#### Ejemplo 3.14 Importancia de repetir la información

*Proyecto 2. S1 Párrafo 6-8*

006 Experta 1: ¿QUÉ VEMOS AQUÍ?

007 Alumna: Un entramado de líneas de colores.

008 Experta 1: Un entramado de líneas de ++ colores. ¿Veis que repito? En las clases de treinta, es absolutamente imprescindible, y no te digo en un museo con todo el mundo gritando. Es ++ imprescindible, la gente no oye si no. Hay que siempre repetir. SALVO QUE VOSOTROS NO QUERAI REPETIR POR ALGO, porque no os interesa lo que os han dicho, porque ahí te desvías y, entonces no... Puedes decir, "muy bien" o "estupendo" pero (...)

### Resumir

Es interesante resumir al final de la conversación, para dar valor a lo que se ha dicho. Siempre repasando las conclusiones con el material visual de apoyo y añadiendo los comentarios que han dicho los alumnos haciéndoles partícipes. Como se puede observar lo más interesante de resumir es que permite al docente reforzar aquellos comentarios que el alumno ha dado y así consigue afianzar y mejorar su autoestima.

180 Experta 1: Entonces, ya bueno, vamos al resumen, ++no al resumen de todo, que yo ahora en la clase diría resumo de todo. Pero lo que es importantísimo es que lo niños sepan que hemos visto estas dispositivas, que esas diapositivas son lo que son, que siempre habrá que decir lo que se ha dicho aquí, no lo que se ha dicho en otro sitio, que ha salido aquí. ¿++Por qué he puesto estas diapositivas? Es muy importante siempre que sepan el título de esa unidad, que está en el material que os va a dar experta 2 y que os va a dar experta 3. Tiene un título, y cada unidad tiene un título y la unidad total, la lección, no al revés me estoy equivocando entre lección y unidad, pero individualmente tienen un título y como tema tienen un título también. El título es muy importante porque el título le dice al niño donde está. Y entonces ahora ya en el final lo que se hace es hacer que el ++ niño sea consciente de lo que ha aprendido. Y se les pregunta, "¿qué hemos aprendido?", "¿qué hemos hecho aquí?" Y se les dice distintas maneras de pintar. (...)

### Repasar

La técnica de repasar resulta útil para el docente principalmente para guiar la conversación. La información que el educador/docente debe usar para esta técnica es aquella que los propios alumnos dan con sus comentarios "hasta ahora pensamos", "repasemos" "veamos si todo esta entendido"

#### Ejemplo 3.15 Técnica del repaso

*Proyecto 2. S1 Párrafo 162*

162 Experta 1: Entonces desde el punto de vista nuestro, de historiadores del arte hemos visto, ¿qué hemos visto? Hasta ahora, en la sesión entera?((no se entiende)). Distintas formas de pintar, que tienen sus nombres en la historia del arte y que tienen sus contenidos filosóficos y razones de ser. Pero tenemos un arte figurativo, tradicional, clásico, absolutamente relacionado con la ventana al universo del Renacimiento. Tenemos un abstracto ordenado y un abstracto desordenado. (...)

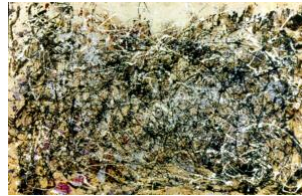
### Comparar

La técnica de la comparación resulta muy interesante en este proceso, principalmente cuando el educador/docente no sabe por dónde seguir la conversación. En este caso el hecho de recurrir a otra obra que se ha comentado y compararla ayuda al alumno a reflexionar sobre las cosas que tienen en común o se diferencian. En el ejemplo que sigue la persona experta decidió trabajar la obra de Pollock titulada ONE en comparación con la de Mondrian titulada Broadway, boggie, boggie que se había trabajado anteriormente, concretamente trabaja la diferencia en la materia que se ha empleado en cada una de las

obras, que en la obra ONE sale y sin embargo en la obra de Mondrian no lo comentan los alumnos.

### Ejemplo 3.16 Diferencias entre la obra de Mondrian y Pollock

*Proyecto 2. S1 Párrafo P. 145-150*



145 Experta 1: ¿CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE LA MATERIA DE ESE CUADRO Y LA MATERIA DE ESTE CUADRO?

146 Alumna: La forma...

147 Experta 1: TANTA..., perdona, TAN DIFERENTE, esto no lo daría en clase, eh, TAN DIFERENTE QUE EN EL OTRO NO ME LO HABEIS COMENTADO y en este sí.

(...)

150 Alumna: Es que en el otro había así, rayas perfectas y aquí es que es como todo eso, salpicado y desordenado y entonces...

### **Cómo crear un programa de arte**

Debemos recordar que esta formación de educadores, surge ante la gran oferta de programas de ámbito educativo en los que puede participar la Fundación Arte Viva y que no son desarrollados por falta de recursos humanos. De manera que una vez que los alumnos estaban familiarizados con la metodología del Pensamiento Visual el siguiente gran paso debía ser poner en práctica esta metodología y además aprender a crear un programa didáctico desde su punto inicial. De esta manera la segunda parte de este proceso de formación se centro en la explicación de las pautas que se deben seguir a la hora de diseñar un programa didáctico y la exposición de su proceso práctico.

A continuación analizamos las pautas que se les dieron a los educadores para que diseñasen su programa didáctico y exploramos cómo uno de los grupos lo puso en práctica sirviéndonos estos datos de ejemplo.

En la figura XX aparecen reflejadas las principales pautas que los alumnos debían tener en cuenta a la hora de pensar en el diseño de su trabajo y que la persona experta les enunció de la siguiente manera.

180. Experta 1: (...) Es el planteamiento de creación de un programa didáctico y de cómo elegirlo, ¿no? El tema, la simplicidad del tema, la secuencia de imágenes, por qué una primero y otra después, no es que yo sepa la respuesta, pero ++ vosotros tenéis que saber la vuestra, siempre. Y a donde vais, y en qué momento eso se sitúa con respecto a las otras unidades y a las otras lecciones, porque este programa son tres años y cada año tiene unas sesiones. No me meto con ello porque luego vamos a explicaros que es el Dap. Y luego dentro de cada diapo, saber cuáles son, a parte de las preguntas principales del minuto, ¿qué veis aquí? ¿qué os hace decir eso?, comparar la pregunta que significa un paso más. Porque en todas las diapos hay una más que significa un paso más. Que puede ser, en pregunta no sabéis pero vosotros en la cabeza si sabéis a dónde vais con esa pregunta. Si lo ve alguien ajeno a vosotros, a lo mejor no lo sabe, escrito como plan de lección, pero vosotros si sabéis donde vais.



Figura 3.7 Cómo crear un Programa Didáctico

La manera en que se desarrolló esta parte de la sesión aparece descrita en el sumario que una de las alumnas escribió para explicar cómo su grupo había llevado a cabo esta experiencia. Si se compara con el ejemplo 35, se puede observar como los alumnos siguieron al pie de la letra las pautas que la persona experta les había sugerido para desarrollar la unidad didáctica.

### Ejemplo 3.17 Diseño de un programa didáctico

*Proyecto 2. S1 Párrafo PR13: 2ª SESION\_sumario\_alumnos*

Experta 2 nos repartió las obras. Debíamos elegir una sin verla. Cada persona, con su obra y con su grupo, debía conseguir "unir" las 3 obras como un tema central. Es decir, debía encontrar un hilo conductor. De ahí, había que encontrar una secuencia. Cada grupo se tomó un tiempo para poder observar las tres obras y tomar una decisión acerca del tema central y la secuencia en que se daría cada obra.

Una vez seleccionada la secuencia el grupo comenzó a elaborar las preguntas para cada obra. Las preguntas eran propias a la metodología, por ejemplo, "¿Qué veis en la obra? ¿Qué más? ¿Qué te hace pensar?". Para poder elaborar las preguntas nos imaginamos las respuestas que nos daría la audiencia.

Doy de ejemplo el trabajo que hizo mi grupo:

Obras: El Arlequín de Picasso, Hopper, Balzac de Rodin y Paisaje de Van Gogh. Queríamos principalmente llegar a los distintos estados de ánimo, que es un tema muy inherente a los adolescentes. Con cada obra, intentamos lograr que la audiencia descubriese todo lo que veía en la obra, haciendo preguntas como ¿Qué veis? ¿Qué más veis?. Luego hicimos preguntas de interpretación: ¿Qué te hace pensar que eso es...?.

- **Tema:** El título de la unidad debe ser revelador de la información que se va a trabajar en ella. Normalmente es el hilo conductor de las imágenes que forman la unidad didáctica.

- **Edad:** La audiencia es el elemento más importante que se debe tener en cuenta cuando uno diseña un programa didáctico. No es lo mismo trabajar una obra con niños de infantil que con adolescentes, el desarrollo evolutivo es muy diferente y la situación e intereses sociales también. Además el vocabulario que se empleara también va a cambiar y los contenidos que se pueden trabajar con unos y otros no tienen nada que ver, esto es lo que suelen tener muy en cuenta los programas que desarrollan los propios museos. Generalmente los grupos van dedicados de 5 a 8 años, de 9 a 13 años y de 14 a 18 años.

- **Objetivos:** A la hora de diseñar un programa didáctico es muy importante saber dónde se quiere llegar, qué se pretende con esa unidad didáctica o con esa exposición,...

- **Metas:** En este caso se debe pensar en qué queremos conseguir en el proceso de aprendizaje. Cuando en un mismo proceso educativo participan diferentes grupos de personas, ejemplo docentes, alumnos y educadores, resulta muy interesante analizar si las metas se llegan a compartir entre los participantes o cada grupo tiene una meta fija.

- **Elección de las imágenes:** A la hora de elegir las imágenes se han de tener en cuenta las metas fijadas para ver cuáles pueden facilitar la consecución de los objetivos de la unidad didáctica, haciendo un desarrollo coherente empezando por las más familiares al grupo y pasando de unas a otras con ayuda de la estrategia de preguntas previamente diseñada y realizando siempre al final de cada sesión un resumen, el cuál se recuperará al inicio de la siguiente sesión con el fin de ayudar al alumno a recordar. En el caso de las obras que se ven en el museo la metodología es diferente y la selección también. En el museo hay que hacer mucho hincapié en formatos que en las diapositivas no se ven y sí en el cuadro. En el caso de la selección de imágenes del museo intervienen más elementos a parte de lo interesante para la unidad didáctica, por ejemplo, la situación espacial de los diferentes cuadros, porque si una esta en el piso 4º y otra en el 7º pues no funciona porque estas llevando a un grupo de 30.

En el ejemplo que sigue vemos como uno de los grupos de alumnos trabajó en grupo sus diapositivas. En primer lugar buscaron el hilo conductor a las tres diapositivas que en este caso se les repartieron al azar, por tanto no tuvieron que elegir las, pero tras buscar los elementos que podían definir sus obras, pensaron el grupo de edad con el que querían trabajar, qué es lo que pretendían, cuál era el tema que definía su unidad didáctica y cómo trabajarían cada obra en relación con su tema y su audiencia.

### Ejemplo 3.18 Unidad didáctica “Las apariencias engañan”

*Proyecto 2. S2 Párrafo C4 Form. Educ. 27,506 – 35,481*

El tema que eligió el grupo fue “Las apariencias engañan”

En un primer momento la secuencia de obras que trabajó este grupo fueron una estatua de Balzac de Rodín, en segundo lugar una obra del Hopper y para terminar un paisaje de Van Gogh. En la segunda fase cuando tuvieron que añadir una obra más a su unidad didáctica, eligieron “El arlequín” de Picasso que pasaron a colocar en primer lugar.

El grupo de edad al que se dirigían: Adolescentes

Cómo trabajaron y organizaron sus obras:

“(Primera obra) Como en la adolescencia les están pasando tantas cosas, en esta escultura podemos obtener muchas respuestas con honores de frialdad, de mirar por encima del hombro pero a su vez tiene una capa que parece que está escondiendo algo dentro, esta muy alto pero a su vez tiene algo dentro que no sabemos que pasa dentro.

En esta (segunda obra) la chica que no se sabe qué pasa, en la secuencia si es que acaba de llegar a un hotel ha dejado las maletas y se ha quietado la falda o al revés que esta recogiendo todo para irse, hay como mucho misterio en la actitud de la chica y eso relacionado con las hormonas de los adolescentes que también están “misteriosas”.

En la tercera es la única en la que no aparece ningún sujeto, humano representado, por eso la hemos dejado la tercera pero sin embargo es una respuesta de un sujeto y representa un mundo interior posible y entonces la idea es un poco más abstracta porque no vemos al sujeto representado pero pensamos que se podría llegar desde la estatua que quizás sea lo más cercano que han visto, (...) hay además en el paisaje hemos visto que la ciudad es muy en calma pero que el cielo está con mucha turbulencia entonces aparentemente por ahí va la cosa”.

- **Tiempo:** Este elemento fue tema de debate desde el primer momento del curso, ¿cuánto tiempo había que dedicar a trabajar una diapositiva? En el ejemplo que sigue, la persona experta da a los alumnos una orientación en función de su experiencia y la de sus compañeras.

### Ejemplo 3.19 Tiempo para comentar una diapositiva

*Proyecto 2. S2 Form. Educ. S1 C1 (0,102-1,949)*

004 Experta 1: (...) os doy una orientación de cuánto creo yo que se debe estar uno en un cuadro. Pueda estar mucho más, ++ pero hay veces que se eternizan. Se PUEDEN ESTAR, ++Expertas 2 y 3 lo hacen constantemente. ¿Cuánto tiempo en un cuadro?

005 Experta 3: Una hora.

006 Experta 1: UNA HORA, pero claro también tenemos unos, un, una necesidad de cubrir cosas, ¿no? TAMPOCO por la necesidad de cubrir cosas hay que llegar a todo y decir: 5 diapositivas por sistema en cada clase, NO. En el museo si me gusta, porque por lo menos tiene más familiaridad con las cosas, ¿no? Vamos quiero decir, ven más cosas y es importante que lo vean en el museo. Pero ++ aquí (clase), venimos haciendo tres, cuatro, ¿no? cada 50 minutos. Normalmente, eh, tres, cuatro diapositivas, es muy poco en una clase de visita. De hecho para los profesores siempre les parece poco. (...)

A la hora de planificar el programa didáctico, se debe tener en cuenta, el tiempo total del que se dispone, en cuántas unidades didácticas se va a dividir, cuántas imágenes se van a trabajar en 50 minutos que es lo que generalmente dura una sesión, como vemos en el ejemplo la experta 1 dice que “*entre tres y cuatro son las que se pueden trabajar bien con esta metodología*”, dentro del aula. También hay que tener en cuenta el lugar donde se desarrolla la sesión, si esa unidad se desarrolla en el museo, el tiempo se debe adaptar a la visita, puesto que en el museo siempre se pueden observar más detalles de los que se aprecian en la diapositiva, además el número de obras que se trabajen puede ser mayor y se debe tener en cuenta también el tiempo que se pierde en desplazarse todos los niños de una obra a otra.

- **Contexto:** Es un elemento que va a caracterizar el desarrollo del programa didáctico, es decir, en función de cómo sea el grupo así se adaptará el programa y sobre todo así variará su proceso. El programa será totalmente diferente en un colegio con mucha inmigración, que en un colegio que ha ido al museo tres veces o que un colegio que tiene un profesor de arte fantástico, en cada uno de estos casos el programa tomará una dirección diferente en función de los intereses de los participantes. Para esto es bastante recomendable que el educador hable previamente con el docente para situar el tipo de audiencia que va a tener el programa, los puntos fuertes y débiles del grupo,... y en función de esas características se debe preparar la sesión.

En ciertas ocasiones puede ocurrir que haya que preparar una actividad cuya audiencia pertenezca a un grupo más específico, por ejemplo, discapacitadas o la tercera edad que ahora la Fundación Arte Viva quiere empezar a trabajar. En estos casos hay que tener muy claro las necesidades concretas del tipo de audiencia con la que se va a trabajar e incluso en algunos casos puede ser necesario trabajar en colaboración con alguna persona experta. Por ejemplo si se trabajase con personas ciegas, habría que hacer una colaboración institucional con la ONCE buscando un programa colaborativo. Actualmente la Fundación está especialmente interesada en trabajar con grupos de la tercera edad y con grupos de discapacitados psíquicos.

## Conclusiones

Hay que recordar que el objetivo principal de esta formación era *formar educadores en la metodología del pensamiento visual con el fin de poder trabajar en diferentes programas*. Desde este punto de vista se debe considerar este proceso de formación como una primera aproximación a la metodología del pensamiento visual por parte de los educadores.

A lo largo del capítulo se han intentado reflejar las dos funciones básicas que el educador puede tener dentro de la Fundación Arte Viva. Una función más relacionada con el contexto institucional, para el cuál la formación artística de la persona es esencial y una función más relacionada con el contexto educativo en el que la relación con el docente es clave y para ello es necesario que conozca el ámbito educativo.

En este caso la formación de educadores tuvo un matiz más orientada a su función dentro del campo institucional, tal y como se especificaba en el objetivo general de dicha formación. Y para ello se les formó en el conocimiento y manejo de la metodología del pensamiento visual así como en la creación de nuevos programas didácticos, dejando de lado el papel que el educador está realizando dentro del programa DAP más orientado a

servir como puente entre la metodología y el proceso de enseñanza aprendizaje y como soporte básico para el docente. Quizás resultase interesante hacer una formación más específica con los educadores que vayan a desarrollar cada programa en función del papel que vayan a tener en él.

Respecto a la metodología del pensamiento visual, y más concretamente refiriéndonos a la estrategia de preguntas, tras analizar el discurso en el proceso de formación, se puede concluir que las preguntas no tienen un valor absoluto por sí mismas, es decir, no hay preguntas buenas ni malas, ni preguntas que estén única y exclusivamente dentro de un tipo concreto de los que se propone, sino que hay que analizarlas en contexto. En función del contexto en el que se formula una pregunta puede resultar acertada o no y puede estar pidiendo un tipo de información u otro. Por tanto resulta interesante hacer ver al educador que aunque un docente emplee alguna pregunta de las que se pueden considerar “prohibidas” hay que hablar con él qué es lo que pretendía con ella y a partir de ahí valorar si ha resultado útil o no en el proceso de conversación.

Respecto a las técnicas de discusión ha sido muy interesante ver como la persona experta da muchísima importancia a la comparación como herramienta clave durante su exposición práctica de la metodología y sin embargo en el material que se les reparte a los educadores para que puedan leer con más calma la metodología, no aparece ninguna referencia a dicha técnica.

Por último se puede decir que la práctica de la creación de un programa didáctico resultó de gran interés tanto para educadoras como alumnas puesto que los sumarios de estas segundas coinciden en todo momento con lo que estuvo pasando en el aula, lo que revela que en todo momento las ideas que fueron transmitidas por las personas expertas fueron entendidas perfectamente por los alumnos.

Si que habría que replantearse una nueva forma de comentar las obras sin la necesidad de que las personas adultas tengan que adoptar el papel de la audiencia concreta para la que han diseñado su propuesta didáctica puesto que no resultó lo suficientemente productiva que podría haber sido si la comparamos con la formación de docentes en la que los adultos se comportaron como tales.

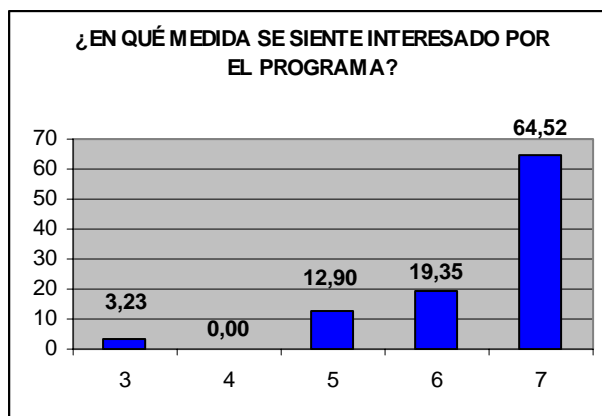
#### 4. EL AULA Y LA FORMACIÓN DE MAESTRAS

El objetivo de este capítulo es hacer un análisis del proceso de formación de maestras que nos permita reflexionar acerca de la estructura y organización de este proceso, así como de los contenidos que se trabajan durante las sesiones, con el fin de repensar la forma de plantear este proceso para futuras ediciones. Para este análisis, hemos utilizado las grabaciones de audio vídeo que se realizaron de cada una de las sesiones, los sumarios que fueron realizados por los participantes y los datos de dos cuestionarios que rellenaron las maestras (uno tras concluir el proceso de formación y otro en la sesión de evaluación que se realizó en el mes de enero).

Es importante señalar que a partir de los datos que se extraen del análisis del cuestionario inicial que rellenaron las maestras después del proceso de formación, podemos ver cómo estamos trabajando con maestras que están muy motivadas por su participación en el programa (en una pregunta de valoración máxima 7 puntos, tenemos un porcentaje acumulado del 83,87% de las maestras que responden 6 ó 7), como se desprende de la siguiente tabla:

<b>¿EN QUÉ MEDIDA SE SIENTE INTERESADO POR EL PROGRAMA?</b>			
		<b>Frec.</b>	<b>%</b>
<b>VALIDOS</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3,23</b>
	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>12,90</b>
	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>19,35</b>
	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>64,52</b>
<b>TOTAL</b>		<b>31</b>	<b>100,00</b>

Tabla 4.1: Motivación de las maestras



### A) El proceso de formación de las maestras

En el mes de septiembre, antes del inicio de la implantación del programa DAP en los centros seleccionados, se llevó a cabo un proceso de formación para las maestras participantes. A continuación, vamos a plantear desde nuestra perspectiva, cómo se desarrolló este proceso de formación a partir de los datos recogidos en las grabaciones de audio y vídeo de las cuatro sesiones en que tuvo lugar.

Las tres primeras sesiones de la formación de las maestras para el programa DAP tuvieron lugar en el Palacio de la Quinta de El Pardo y la última en el Museo Thyssen-Bornemisza. A estas sesiones asistieron todas las maestras seleccionadas para participar en el programa, las educadoras que trabajarían con ellas y las responsables del programa de Arte Viva.

#### *Sesión 1. Introducción al Programa Didáctica del Arte y del Patrimonio (DAP)*

SESIÓN 1: INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA DAP		
ESTRUCTURA	DIMENSIONES	DURACIÓN
PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL	Toman la palabra primero la Presidenta de la Fundación Arte Viva y después la Directora Académica del Programa DAP para presentar el programa y dar la bienvenida a los participantes	8m
EXPOSICIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL PROGRAMA DAP DIRIGIDA POR EXPERTA-1	Introducción del programa DAP Objetivos Metodología y técnicas Materiales Historia Evaluación	49m
EXPERIENCIAS EN OTROS PAÍSES	Se describen tres experiencias, en Argentina, Estados Unidos y Costa Rica, en las que se ha trabajado	21m

	aplicando la Metodología en diferentes contextos.	
DESCANSO		
PRÁCTICA METODOLOGÍA DIRIGIDA POR EXPERTA-1	Se analizan cuatro obras seleccionadas expresamente para este proceso de formación. Se comparan las obras de dos en dos.  Objetivo: Introducir a las maestras en la Metodología DAP	137m
	Dudas de las maestras	15m

Tabla 4.2. Formación de maestras. Sesión 1: introducción al programa DAP

La primera sesión comenzó con una presentación institucional a cargo de la Presidenta de la Fundación Arte Viva y la Directora Académica del Programa DAP en la que se dio la bienvenida a las maestras que participaron en el proceso de formación.

A continuación, Experta-1 pidió a las maestras que describiesen una diapositiva proyectada en la pantalla como si lo hiciesen para una persona invidente. A partir de esto, planteó una idea que resume la filosofía del programa que iban a aplicar: *“El DAP es un programa educativo que desarrolla una metodología para iniciar, desarrollar y profundizar interpretaciones fundamentadas de obras de arte durante una conversación en la clase o en el museo”*. Después desarrolló los objetivos del programa, la metodología y sus técnicas, la estructura del material que les proporcionaron al inicio de la sesión, les habló sobre los orígenes de la metodología y cómo fue evaluada en experiencias anteriores.

De este modo, se expusieron tres experiencias desarrolladas en Argentina, Estados Unidos y Costa Rica, en las que se aplicó la Metodología del Pensamiento Visual en diferentes contextos. Para ello, dos expertas invitadas del Departamento de Educación de ‘The Museum of Modern Art’ (Nueva York) presentaron su visión de las iniciativas llevadas a cabo en Nueva York en el propio ‘Museum of Modern Art’ y en las aulas de Costa Rica.

Tras un descanso, la segunda parte de esta primera sesión se dedicó íntegramente a practicar la metodología presentada a través del análisis de una serie de obras de arte seleccionadas.

Con la primera imagen (‘Broadway Boogie-Woogie’, Piet Mondrian), Experta-1 comenzó a poner en práctica con las maestras la Metodología DAP para que empezaran a familiarizarse con ella. Es importante resaltar que durante toda la sesión se hace referencia a la metodología DAP cuando se está profundizando y se está practicando la Metodología del Pensamiento Visual. Para ello les pidió que estuviesen un minuto en silencio mirando la imagen y pensando que veían. Así, les dijo que trataran de no pensar en nada

relacionado con la Historia del Arte. A partir de aquí, Experta-1 preguntó a una maestra qué veía en la imagen y comenzó la discusión. A medida que iban participando las maestras, Experta-1 fue recopilando las ideas que surgían en el grupo. Después, les dio el título del cuadro y les preguntó si había cambiado su percepción de la obra al conocer ese dato.

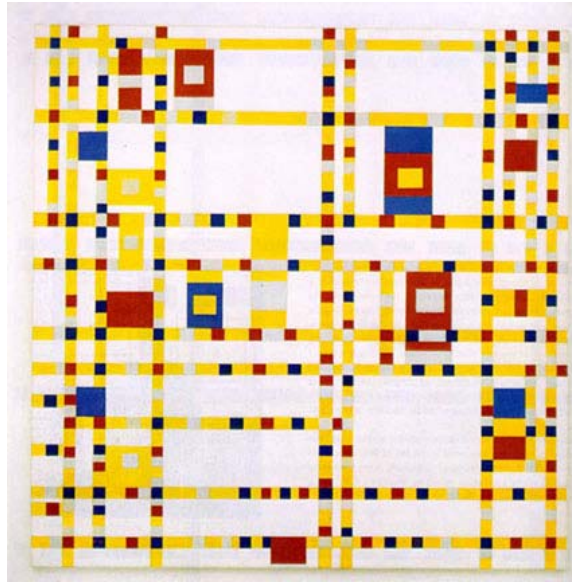


Figura 4.1. 'Broadway Boogie-Woogie', Piet Mondrian

Practicaron con una segunda imagen ('La Anunciación', Fra Angelico) siguiendo la misma metodología. A partir de la reflexión sobre estas dos obras, Experta-1 les habló de la importancia de la secuencia que se crea con el orden de las imágenes que se utilizan. Justificó de este modo que no se colocaran las imágenes en orden cronológico porque con la secuencia se busca progresar en el concepto sobre el que se está trabajando en cada sesión (por ejemplo, en la primera lección en el retrato).



Figura 4.2. 'La Anunciación', Fra Angelico

Llegados a este punto, las maestras volvieron a ver las dos imágenes y Experta-1 les pidió que pensaran qué tenían en común para tratar de extraer el concepto central que se quería analizar presentando ambas obras. Así, utilizando la Metodología del Pensamiento Visual compararon ambas imágenes.

Posteriormente, y siguiendo la misma dinámica, se presentaron dos nuevas obras ('Chica ante el espejo', Pablo Picasso; y 'La Gioconda', Leonardo da Vinci) analizando cada una de ellas y realizando después una comparación entre ambas.

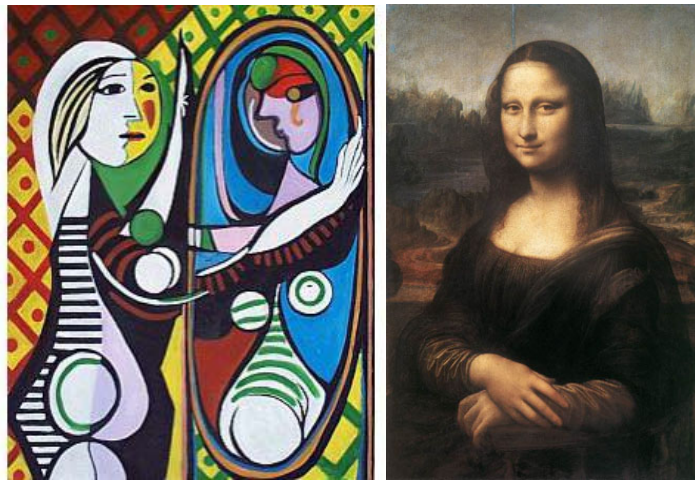


Figura 4.3. 'Chica ante el espejo', Pablo Picasso; y 'La Gioconda', Leonardo da Vinci

Para terminar, se abrió un espacio para la discusión en el que, primero, Experta-1 planteó a los participantes unas preguntas de evaluación del proceso de formación, que se retomarían después en la última sesión, y después, se abrió un turno de preguntas para resolver dudas de las maestras.

### *Sesión 2. Programa DAP*

SESIÓN 2: PROGRAMA DAP		
ESTRUCTURA	DIMENSIONES	DURACIÓN
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DAP  DIRIGIDO POR EXPERTA-2	Un viaje por el arte – del interior al exterior ¿Por qué utilizar el arte?	8m
	Presentación de los participantes  Papel de las educadoras  Formación  Temporización y herramientas básicas del programa	20m

DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDO POR EXPERTA-1	Niveles de desarrollo estético	35m
	Objetivos	
	Estrategias de pregunta	20m
	Principales	8m
	De seguimiento	6m
	De intercambio	2m
	Específicas	4m
	Herramientas de discusión	89m
	Información	6m
	Conversación	
	Resolución de problemas	29m
DUDAS DE LAS MAESTRAS	Experta-1 abre un espacio para las preguntas y dudas de las maestras	25m

Tabla 4.3, sesión 2: programa DAP

Al comenzar la segunda sesión de este proceso de formación, Experta-2 presentó a las maestras algunos conceptos de la metodología del Programa de Didáctica del Arte y del Patrimonio.

En primer lugar, Experta-2 justificó qué les ha movido a desarrollar este programa. Para ello planteó la pregunta ‘¿por qué queremos viajar por el arte?’, respondiendo ella misma de la siguiente manera:

Ejemplo: ¿Por qué queremos viajar por el arte?

PA 1 For Mae s2 (00166-12745)

“Creemos que el arte enriquece nuestras vidas, nos hace posible ver cosas de una forma poco conflictiva, podemos..., no necesariamente tenemos que tener una posición predeterminada, como les decía Experta-1, entonces el arte facilita hablar sobre temas que se pueden ir planteando sin que se entre en ese conflicto. Además, es como les decíamos, por la importancia de la cultura, para concienciar a los niños sobre el respeto de su patrimonio y darles un sentido de pertenencia, que ellos sepan que ese patrimonio es suyo, que pueden acceder a él, que los museos son lugares a los que pueden ir, que no son lugares en los que haya arte y es un lugar que sólo va la gente adulta, sino que también son espacios abiertos a ellos. Lo que les decía antes, el arte visual se usa como un instrumento para entender nuestro entorno y otros entornos. Es lo que nos ha hecho crear el viaje de esta forma.”

De este modo, se presentó la metodología DAP como un instrumento para entender nuestro entorno y conocer y valorar nuestro patrimonio cultural. En este punto, se les dijo a las maestras que tendrían el apoyo de las educadoras para ayudarles ante cualquier duda que

podiera surgir durante todo el proceso de aplicación del programa. Además, les informó que su formación se dividiría en tres bloques: por una parte, la que estaban recibiendo en ese momento, después una sesión de evaluación en enero y, por último, una sesión final en la que podrían debatir sobre el funcionamiento del programa a lo largo del curso.

Para concluir este primer bloque de la segunda sesión, Experta-2 expuso la temporalización del programa, y presentó cuales serían las tres herramientas básicas del programa: la formación, los materiales y el contacto directo y continuo con sus educadores que les acompañarán.

La segunda parte de esta sesión, se inició con una profundización en los niveles de desarrollo estético en los que se fundamenta el programa DAP. En relación con estos niveles se les comentó a las maestras que se pretende que tanto los niños y niñas como ellas vayan avanzando progresivamente en su forma de acercarse al arte. Este planteamiento les condujo a profundizar en los objetivos que se propone el programa DAP.

A partir de este punto, se fueron desarrollando los diferentes apartados que contiene el cuadernillo ‘Presentación del programa y metodología’ incluido en la carpeta ‘Un viaje por el arte. Material para profesores’.

De este modo, Experta-1 fue planteando los diferentes tipos de preguntas que se desarrollan en el cuadernillo y las técnicas de trabajo y herramientas de discusión. A medida que avanzaron en la explicación de las técnicas y herramientas, comenzaron a practicar las preguntas con una serie de imágenes que acompañaban la presentación de los conceptos. Continuó la exposición haciendo referencia a otras dimensiones de la metodología como son la información, conversación y resolución de problemas. Ésta última, planteó una gran discusión sobre cómo abordarla y se detallará más adelante cuando profundicemos en las dudas que plantearon las maestras, al final de este capítulo. La experta en esta segunda parte de la sesión explica y practica la metodología del programa centrándose únicamente en las estrategias metodológicas que propone el Pensamiento Visual.

Al final de la sesión, una vez que Experta-1 hubo concluido con la presentación, se abrió de nuevo un espacio para las preguntas y dudas que hubieran surgido a las maestras.

### *Sesión 3. Desarrollo teórico y práctica de las lecciones*

SESIÓN 3: DESARROLLO TEÓRICO Y PRÁCTICA DE LAS LECCIONES		
ESTRUCTURA	DIMENSIONES	DURACIÓN

DESARROLLO DE LA PRIMERA LECCIÓN	Experta-2 desarrolla el apartado 'Sesión en el aula'	14m
	Experta-3 desarrolla el apartado 'Hoja de recursos'	14m
DESARROLLO DE LA SEGUNDA LECCIÓN	Experta-2 desarrolla el apartado 'Sesión en el aula'	9m
	Experta-3 desarrolla el apartado 'Hoja de recursos'	11m
DESARROLLO DE LA TERCERA LECCIÓN	Experta-2 desarrolla el apartado 'Sesión en el aula'	10m
	Experta-3 desarrolla el apartado 'Hoja de recursos'	7m
TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO	Preparación de las obras	66m
	Dudas	
PRACTICA DE LA METODOLOGÍA POR LAS MAESTRAS	Grupo 1 – 'Retrato de Joseph Roulin'	26m
	Grupo 2 – 'Retrato de Giovanna Tornabuoni'	16m
	Grupo 3 – 'Felipe IV, niño y armado'	11m
	Grupo 4 – Sin título, (para Marguerite Blanchas)	21m
	Grupo 5 – 'La lección de piano'	21m
	Grupo 6 – 'Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela'	17m
DESPEDIDA	Experta-1 cierra la sesión	2m

Tabla 4.4. Sesión 3: desarrollo teórico y práctica de las lecciones

En la tercera sesión se fueron comentando los cuadernillos que habían proporcionado a las maestras sobre cada una de las lecciones. De este modo, en cada una de las tres lecciones que se analizan en la sesión, Experta-2 desarrolló la primera parte del cuadernillo ('sesión en el aula') y Experta-3 la segunda ('hoja de recursos'). En cada una de las tres lecciones se dedica un tiempo similar a la explicación de ambas partes. Hasta esta tercera sesión la metodología del pensamiento visual había sido la protagonista del programa y es básicamente en esta sesión, a través de la 'hoja de recursos', cuando se comentan otras actividades para realizar con los niños. Así, en esta sesión parece que se da tanta importancia a la Metodología del Pensamiento Visual como a otro tipo de actividades que también se incluyen en el Programa DAP.

A continuación, las maestras se dividieron en tres grandes grupos en función de la educadora que se les había asignado, para trabajar sobre las diapositivas de las primeras lecciones. Cada uno de los grupos se organizó de diferente manera como se describe a continuación.

Uno de estos grupos estuvo dirigido por Experta-2 y una educadora. Se dividió en pequeños grupos de dos o tres maestras para que trabajasen sobre las imágenes. El papel de

la educadora en este grupo fue muy activo solucionando las dudas que se les presentaban a las maestras.

Un segundo grupo estuvo dirigido por Experta-3 y otra de las educadoras. En este grupo también se dividieron para trabajar sobre las imágenes y fue Experta-3 la que tomó la dirección del grupo y fue resolviendo dudas.

Un tercer grupo estuvo dirigido por Experta-1 y otra educadora. En este grupo parece que tuvo menos relevancia la formación de los pequeños grupos y Experta-1 dirigió la discusión.

Después del descanso, cada pequeño grupo (de dos o tres maestras) practicó la metodología con sus compañeras a partir de lo que habían pensado con ayuda de las expertas y educadoras. Para ello, se fueron situando junto a la pantalla donde se proyectaba la imagen para ir dirigiendo la reflexión del grupo sobre cada una de las obras de arte. Finalmente, fueron sólo seis grupos los que practicaron la metodología durante esta primera formación de maestros.

En la fase de exposiciones fue interesante que una de las maestras (del grupo 5) se dirigiera al grupo como si hubiera dos niños invidentes (como ocurre en su aula real). En este sentido, sería interesante poder analizar cómo se ha llevado a cabo el programa en este caso concreto para el próximo informe de evaluación.

#### *Sesión 4. Visita al museo Thyssen-Bornemisza*

<b>SESIÓN 4: VISITA AL MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA</b>		
<b>ESTRUCTURA</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>DURACIÓN</b>
VISITA AL MUSEO	En tres grupos, las maestras participantes visitan el museo y practican la metodología en varias obras seleccionadas.	-
DUDAS DE LAS MAESTRAS	Dudas sobre organización y planificación	30m
	Dudas sobre la metodología y contenido del programa	6m
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN	Experta-1 les pregunta su opinión sobre el proceso de formación.	27m

Tabla 4.5 Formación de maestras. Sesión 4: visita al museo Thyssen-Bornemisza

En la cuarta y última sesión de formación de maestras, se realizó una visita al Museo Thyssen-Bornemisza. Para ello, las maestras se dividieron en tres grandes grupos como en

la sesión anterior y practicaron la metodología en varias obras seleccionadas a lo largo de la visita con el apoyo de las expertas y educadoras.

Después del descanso, todo el grupo se reunió en una gran sala donde las maestras plantearon diversas dudas y preguntas sobre organización y planificación, en primer lugar, y sobre la metodología y el contenido del programa, a continuación.

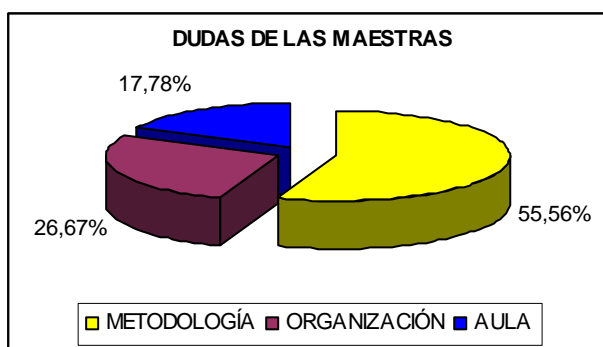
Por último, Experta-1 preguntó a las maestras por su opinión sobre el proceso de formación en el que habían participado, sobre el programa DAP y la metodología que les proponían utilizar.

### Las maestras comparten sus dudas

En esta parte del capítulo destinado a analizar el proceso de formación de las maestras participantes en el programa DAP, vamos a profundizar en las dudas y preguntas que fueron planteando las maestras a medida que se avanzaba en la explicación y al final de cada sesión, en un espacio destinado especialmente para ello. Hemos clasificado todas las dudas codificadas en tres grandes grupos, como se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 4.6. Dudas de las maestras en el proceso de formación

DUDAS DE LAS MAESTRAS		
TIPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
METODOLOGÍA	25	55,5%
ORGANIZACIÓN	12	26,7%
AULA	8	17,8%
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>



A partir del análisis de las grabaciones de audio y vídeo de las diferentes sesiones que conforman el proceso de formación de las maestras, hemos extraído las dudas y preguntas que se formularon en diferentes momentos y hemos definido estos tres núcleos para

comprender las dificultades que percibían las maestras en relación con estos temas antes de enfrentarse a la aplicación del programa DAP en sus aulas.

### *Sobre la metodología*

En este primer bloque de dudas y preguntas de las maestras, agrupamos las que se refieren a cuestiones relacionadas con la **estructura y aplicación de la metodología del programa DAP**. En este sentido, uno de los aspectos que surgen en la discusión es la **inseguridad** que genera en las maestras el hecho de no ser ‘expertas’ en arte, es decir, su desconocimiento de diversas cuestiones que se están planteando a lo largo de las exposiciones. Algunas evidencias de esta inseguridad las podemos encontrar en intervenciones como la de esta maestra, que se plantea *"a mí lo que me preocupa es cuánto hay de mito en este cuadro, y si tú nos cuentas lo mismo que aquel de las señoras de las flores, vamos a ver todo ese mito también. A mí eso me da mucho miedo"* (s1, c12:30411-36111) o en el caso de otra maestra, que expresó su sorpresa al saber que a veces son los galleristas quienes ponen el título a un cuadro y no el autor (s1, c12:37941-60012), por lo que no siempre es significativo el título de una obra.

Por otra parte, las maestras muestran sus dudas a partir de cuestiones relacionadas con las **dimensiones didácticas y de desarrollo cognitivo** de los niños y niñas que tienen en sus aulas, de tal forma que uno de los aspectos que se discuten en el espacio abierto para las dudas de la primera sesión de formación de maestras es si *"hay diferencia para seleccionar las imágenes por edades"* y, en este sentido si, por ejemplo, *"se puede utilizar el cuadro de La Gioconda con niños de quinto y sexto y también con los de infantil"* (s1, c12:37941-60012). Sobre esto, Experta-1 le responde que al empezar van a utilizar las mismas imágenes para que todos los niños tengan el mismo punto de partida, pero que dependiendo de la edad se podría llegar a más, aunque plantea que son ellas mismas (las maestras), quienes tienen *"que seleccionar hacia donde les llevas (a los niños y niñas) pensando lo que te pueden contestar pero que todos los niños pueden seguir el cuadro"* (id.).

### Información

Algunas de las cuestiones que han aparecido con mayor frecuencia en las dudas y preguntas de las maestras han sido las relacionadas con la **información que se puede proporcionar a los niños y las niñas sobre las obras** que se presentan en las sesiones de aula. Sobre la información, en términos generales, las maestras se preguntan cómo responder a *"la información que te pueden demandar los niños"* (s1, c12:37941-60012) o

plantean sus “*dudas sobre la información que hay que dar a los niños sobre las imágenes cuando te preguntan*” (s2, c16:40630-77243), llegando en ocasiones a dudas tan concretas como la que presenta una maestra al preguntar si “*entonces le dicen el título a los niños al final o no se lo dicen nunca*” (s1, c12:37941-60012). Partiendo de la metodología, Experta-1 les explica que en este contexto, es decir, al aplicar la Metodología del Pensamiento Visual, deben ser ellas (las maestras) quienes pregunten, y no los niños y las niñas, de tal forma que “*si te preguntan, siempre puedes devolver la pregunta al grupo*” (s2, c16:40630-77243).

Otra de las líneas de discusión que se definieron en relación con la información, planteaba hasta qué punto se puede permitir que los niños y las niñas avancen en la reflexión sobre las obras que se presentan en una dirección que no se corresponde con la realidad que se representa en la misma, es decir, si se debe dejar a los niños en el **error**. Un ejemplo significativo lo encontramos en una de las preguntas que una maestra plantea ante un cuadro en el que aparece un infante: “*¿qué ocurre si toda la clase dice que es una niña?*” (s2, c15:59293-77277), o en otra de las preguntas, relacionada también con la secuencia de las obras, que plantea cómo “*si los niños piensan... al poner la imagen del niño, después de la mujer y las comparan, los niños pueden decir que son madre e hijo. ¿Qué habría que hacer?*” (id.). Sobre esta cuestión, Experta-1 explica que el objetivo marcado en la metodología es siempre tratar de hacer preguntas a los niños para llegar a la conclusión de que podría ser un niño y no una niña (en el primer caso) o que podrían no ser madre e hijo (en el segundo), y que un recurso aceptable puede ser también, en el caso del infante, hacerles reflexionar “*sobre los artilugios que hay alrededor para que salga que es un niño*” (s2, c15:59293-77277).

En la misma línea, se plantea “*¿donde está el límite entre lo que hay (representado en el cuadro) y su imaginación?*” (s2, c15:00042-23711). En este punto se abre una discusión interesante en la que se pone de manifiesto de nuevo si es necesario dar información sobre las obras. Experta-1 responde que “*lo importante es que haya discusión y que no es importante que sepan la verdad sobre el cuadro*”; sin embargo entre las maestras continúa presente la preocupación por dejar a los niños y las niñas en un error cuando la reflexión deriva en conclusiones que no se corresponden con la realidad representada en la obra, e insisten en que “*hay datos históricos sobre los que sí deberían decirles a los niños y las niñas la verdad*” (s2, c15:00042-23711). Para cerrar esta discusión, Experta-1 plantea que lo que se está discutiendo depende de la obra ante la que nos encontremos, ya que en algunos casos sí habría que decirlo “*porque es más obvio, pero en el caso del Picasso y la*

*‘Chica en el espejo’ no habría que decirlo porque es más ambiguo y ya lo averiguarán cuando sepan más de historia del arte’ (id.).*

Ampliando los márgenes de las dudas relacionadas con la información, se plantean otras que están más relacionadas con el margen de **improvisación** que tienen las maestras a la hora de dar esa información que tienen sobre los cuadros. Una de las maestras, demanda que en los momentos que surgen cuestiones como las señaladas en los ejemplos anteriores, *“tienen que dejar un margen a la improvisación del maestro”* (s2, c16:40630-77243), ya que en cada caso concreto, tanto las obras como los grupos son diferentes y la maestra tiene que improvisar. En este sentido, la discusión se centra de nuevo en la posibilidad de hacer preguntas para dirigir la discusión hacia elementos representados en el cuadro que puedan dar pistas a los niños sobre lo que están viendo, de tal forma que, por ejemplo, en el caso del infante, Experta-1 plantea cómo se podría llevar hacia la idea de *“que las vestiduras son antiguas y que por allí se puede retomar el tema de que va vestido distinto. ¿Por qué creéis que os podríais vestir así con falda?”* (s2, c16:40630-77243). Una nueva idea que se introduce en este punto es la posibilidad de introducir obras que no estén incluidas en el material para comparar elementos que permitan discutir sobre aspectos del cuadro que queremos que los niños y las niñas descubran por sí mismos, o para precisar aspectos que puedan llevarles a interpretaciones de datos que son más ‘objetivos’, como en el caso del ejemplo del infante, cuando se plantea la duda de si es niño o niña.

Otra de las dudas que surgen sobre el tipo de información que pueden demandar los niños y niñas nos lleva de nuevo a la sensación de **inseguridad** que pueden experimentar las maestras **por no ser ‘expertas’ en arte**. Así, una de las maestras pregunta qué hacer *‘si un niño al final te pregunta, por ejemplo, que... ¿de dónde viene la luz?’* (s2, c15:00042-23711). En este punto las expertas afirman que *‘eso los niños no te lo preguntan’* (id.) y señala que es importante si, por ejemplo, dos niños plantean opciones diferentes de interpretar un cuadro que se les de la razón a los dos, ya que *‘si no, uno de los dos se desengancha y ya no le va a gustar la clase. Pero insisto en que los niños no preguntan esas cosas’* (s2, c15:00042-23711).

### Preguntas

Las dudas relacionadas con los diferentes **tipos de preguntas** que se van a realizar en las sesiones de aula, constituyen otro núcleo destacado de dudas sobre la estructura y aplicación de la metodología en el programa DAP. En este sentido, es interesante señalar que las **educadoras**, que ya habían participado en un proceso de formación anteriormente,

están presentes en las sesiones y, en relación con algunas cuestiones concretas, como es el caso de las preguntas, **participan como una maestra más**. Podemos ver un ejemplo en el caso de una educadora que en la segunda sesión, al practicar las preguntas abiertas sobre un cuadro proyectado en pantalla, preguntó “*entonces, ¿qué tipo de preguntas se pueden hacer?*” (s2, c14:70426-93972). En esta línea, otras maestras plantearon sus dudas sobre los tipos de preguntas y la forma de expresarlas. Sobre esto, las expertas afirmaron que “*lo importante es que al pensar en la pregunta no se piense en la respuesta que uno quiere que le contesten*” (s2, c15:23711-54505). Sin embargo, las dudas continúan en este punto, y una maestra plantea que “*no se siente capaz de hacer una pregunta sin pensar en la respuesta*” (s2, c15:59293-77277). Para afrontar esto, Experta-1 le plantea que “*no es imposible, y si yo lo puedo hacer lo podéis hacer también las maestras*” (id.). Así, les comenta que no deben exigirse demasiado al principio y que, poco a poco, irán apreciando el cambio entre unas sesiones y otras.

Otras cuestiones interesantes que surgen como dudas de las maestras en relación con el tipo de preguntas que se pueden realizar, nos llevan a preguntas más concretas que revelan la idea en que se insiste en este proceso de formación sobre la **forma de plantear las preguntas** para que sean totalmente **abiertas**. Una de las maestras plantea la posibilidad de preguntar a los niños y niñas “*si vería otra cosa, algo diferente que no sea lo que ha propuesto*” (s2, c15:23711-54505), y Experta-1 le explica que “*no puede tener esa actitud con los niños*”, ya que “*con eso está haciendo de menos lo que ha dicho el niño*” (id.).

En relación con el concepto de **viajero visual**, sobre el que las maestras y educadoras muestran su interés en diferentes momentos del proceso de formación -p.e., una maestra pregunta si “*se va a hacer a los niños una introducción al viajero visual antes de empezar la primera sesión*” (s2, c15:59273-77277)-, una de las educadoras plantea si se les puede preguntar a los niños y niñas si “*¿Se han sentido viajeros?*” (s2, c15:77277-81430). Las maestras plantean que es interesante pero, quizás se podría realizar la pregunta de otra forma, ya que con esa pregunta, de algún modo, se “*muestra la respuesta que esperas*” y que “*la respuesta que te pueden dar es muy arriesgada*” (s2, c15:77277-81430).

### Material y Actividades

El último bloque de preguntas que hemos definido en relación con la metodología, se refiere a las dudas de las maestras en relación con **el material y las actividades incluidas en el programa DAP**. En este sentido, y muy conectado con las preguntas sobre la información que se puede dar a los niños, las maestras y educadoras se plantean cuál es el

**objetivo** del material que se les facilita, en el que vienen señalados múltiples datos sobre las obras, si no pueden dar esa información a los niños y niñas, pero las expertas son claras en ese sentido, y señalan que *“los datos de los autores y las obras que aparecen en el material son para que las maestras los conozcan pero no para que se lo cuenten a los niños”* (s3, c17:20938-40577).

En relación con las actividades, las dudas que se plantean están relacionadas con el tipo de actividades que se pueden realizar más allá del análisis de los cuadros con preguntas abiertas, y del uso que pueden hacer de las **actividades complementarias** que se les proponen o de otras diferentes que ellas mismas puedan proponer. Así, una educadora pregunta si *“se podrían poner de acuerdo en el colegio para hacer algunas actividades de este tipo para mostrarle al resto del colegio lo que están haciendo”*, a lo que las expertas responden que *“sería estupendo si hay tiempo y disponibilidad”* (s3, c17:53859-68855).

Por otra parte, las maestras plantean cuándo pueden o deben realizar las actividades complementarias que se les proponen en el programa, y una maestra pregunta si *“¿hay que realizar las actividades antes o después de presentar las obras?”* (s3, c17:20938-40577). En principio, les comentan que si bien para la primera lección podrían hacerlas antes, en las siguientes es mejor que las hagan después, aunque señalan que las maestras son *“libres de hacerlo cuando piensen que va a ser más interesante”* (id.).

### ***Sobre la organización***

En el segundo bloque de dudas y preguntas de las maestras, agrupamos las que se refieren a aspectos relacionados con la **organización del programa DAP**. De este modo, surgen cuestiones como cuántos centros, maestros o niños y niñas van a participar, como se van a organizar los grupos o de qué manera van a gestionar las visitas al museo. Estas dudas se van resolviendo fácilmente a medida que surgen, y las expertas aclaran que *“no pueden participar más que los asignados por falta de educadoras”* o que para las visitas al museo *“se organizarán e irán de dos en dos grupos”* (s4, c21:00026-18799).

En relación con la organización de los grupos para las sesiones de clase, surge una discusión sobre la posibilidad de **juntar dos grupos**, bien *“si hay pocos niños”* o como *“actividad enriquecedora”* (s4, c21:29533-37116). Sobre estas cuestiones, las expertas aclaran que *“en las sesiones de conversación no, aunque en las complementarias sí se podría”* y que dos grupos (que serían de 18 o 20 niños y niñas, según la maestra que había intervenido) *“son demasiados niños para dialogar”*. La maestra justifica su planteamiento debido a que *“cada maestra tiene una forma diferente de hacerlo y sería una forma de*

*evaluar (entre ellas)*”. En este sentido, Experta-2 le dice que no es una buena forma de evaluación porque “*está cambiando la dinámica del grupo*” (id.).

Una duda interesante que tiene relación con la dimensión organizativa es la de las maestras que están en sus centros como **interinas** o en expectativa de destino, que plantean si “*se va a ir el año que viene a otro colegio, ¿Qué pasará con el material?*” (s4, c21:18813-21086), es decir, si el material se quedará en los centros o será para los profesores que participen en el programa durante este curso académico. Sobre esta cuestión, las expertas señalan que el material se va a quedar en los centros, que serán ‘centros DAP’, aunque le dice a la maestra que le pueden hacer una copia del material para que pueda continuar el año siguiente en su nuevo destino.

Otras dudas que surgen sobre la estructura de las sesiones están relacionadas con el hecho de que las maestras participantes sean, en algunos casos, tutoras de los grupos en los que se aplica el programa, mientras que otras son **especialistas**. En este sentido, una maestra plantea que “*será diferente en las sesiones donde va la especialista y donde es el tutor, porque lo toman de forma distinta cuando es una persona diferente quién lo da, porque es más novedoso para los niños*” (s4, c21:67150-69951). En este aspecto, surgen diversas opiniones de las propias maestras, ya que otra plantea que, de todos modos, “*la maestra tiene un nivel de comunicación mayor con sus niños que no tiene una persona ajena (refiriéndose a los especialistas)*” (id.).

Es interesante resaltar que todas estas cuestiones relacionadas con la organización se plantean en la última sesión de este proceso de formación, tras la visita al museo, es decir, justo antes de que las maestras comiencen a poner en práctica el programa DAP en sus aulas.

### Tiempo

Por otra parte, y en la discusión sobre los **especialistas**, surge también el problema con el tiempo, como fuente de dudas de las maestras. Una de ellas, desde su posición de especialista (en este caso, de música), plantea que “*está muy poco tiempo con los niños en sesiones de 45 minutos*” (s4, c21:53101-67150), por lo que no va “*a tener tiempo de hacer las actividades complementarias pero que para ella no es un problema*” (s4, c21:69951-74582). Sobre esto, Experta-1 le comenta que “*no hay problema, siempre que se haga lo de los cuadros*” (id.). De este modo, se está dando una importancia capital a la actividad de reflexionar sobre las obras frente al resto de actividades del programa DAP. En esta línea, otra de las maestras plantea también su preocupación por la **duración de las sesiones**, ya

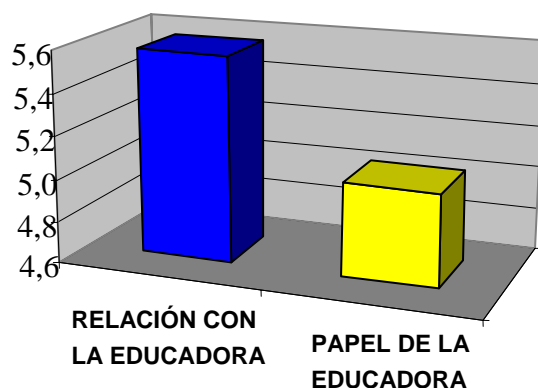
que piensa que “cuatro diapositivas en una hora es poco tiempo” (s2, c16:40630-77243). Sobre esto, Experta-1 señala que en esta etapa “es mucho tiempo para estar con la misma diapositiva, porque con quince minutos algunos se pueden empezar a aburrir” (id.).

### Roles

Para terminar con las preguntas y dudas sobre cuestiones de organización, cabe señalar algunas dudas de las maestras sobre el **rol de ellas mismas y las educadoras** a la hora de planificar las sesiones y llevarlas a cabo. Un ejemplo lo encontramos en esta maestra, que comparte con el grupo cómo “no tengo muy claro la dinámica a la hora de preparar las sesiones con la educadora...” (s4, c21:21086-27055). Así, las maestras preguntan cuándo van a reunirse con las educadoras, si el apoyo será antes, durante, después, etc. Sobre esto, las expertas les tranquilizan comentando que el apoyo será constante, y les avisan que “es muy importante que se pongan de acuerdo con las educadoras en los días que van a reunirse y van a hacer las sesiones” (id.). En este sentido, hemos podido apreciar en el análisis de los **cuestionarios** que rellenaron las maestras en la segunda sesión de evaluación (26 de enero), cómo a pesar de alcanzar altas valoraciones a nivel porcentual tanto la relación personal de las maestras con las educadoras (92,857%) como el papel de las educadoras en el programa (83,929%) a la hora de preparar las sesiones y participar en las mismas, es significativo que el papel de la educadora en el programa se valore casi nueve (8,929) puntos porcentuales por debajo de la relación de la maestra con la educadora, como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 4.7. Valoración de la figura de la educadora por parte de las maestras

VALORACIÓN EDUCADORAS			
		RELACIÓN EDUCADORA	PAPEL EDUCADORA
N	Válidos	28	28
	Perdidos	4	4
Media		5,571	5,036
Puntos porcentuales		92,857	83,929
<b>DIFERENCIA</b>		<b>+ 8,929%</b>	<b>- 8,929%</b>



Esto nos muestra cómo las maestras aún tienen dudas sobre el papel de las educadoras en el programa, de tal forma que su buena relación con ellas no impide que su valoración del rol de la educadora a nivel de participación (sesiones de preparación y sesiones de aula) sea inferior.

### *Sobre el aula*

El último bloque que hemos definido de preguntas y dudas de las maestras en este proceso de formación es el que se refiere a aspectos relacionados con la **aplicación del programa en el aula**. En este sentido, una de las cuestiones que preocupa a las maestras es la posibilidad de no ‘hacerlo bien’, lo que muestra la sensación de las maestras de ser **evaluadas** al poner en práctica el programa en el aula. Así, una de las maestras pregunta si una de ellas ‘en caso de hacerlo mal, qué se puede hacer... retomar lo otro día, o no’ (s2, c15:59293-77277). Sobre esto, las expertas se centran en la idea de que ‘es imposible, no me puedo creer que salga mal’ ya que, como otra de las expertas señala, ‘es imposible que no salga nada, porque con hablar del cuadro es suficiente’ (id.), aunque con esto las expertas hacen referencia más al funcionamiento de la sesión que a la propia práctica de las maestras.

Otro aspecto destacado entre las dudas sobre el funcionamiento del aula está relacionado con la forma de **activar la participación** de todos los niños y las niñas. Algunas maestras exponen casos concretos para pensar en esto, por ejemplo, ‘cómo hacer que participe un niño más tímido’ (s2, c14:00000-12238), ‘un niño de Ecuador que no habla nada... ¿debería preguntarle a él directamente?’ (s2, c14:29309-70410), o ‘niños que tienen miedo de decir algo por cometer un error’ (id.). Para las expertas, la propia dinámica que se establece con el programa debería favorecer que esos niños más tímidos, que de otra forma no participarían, sí que lo hagan, y les comenta que es normal que ‘les pase al principio, pero después ya se sueltan, y si es muy tímido tienes que ir preguntándole para

*que se anime*' (s2, c14: 29309-70410). Así, una educadora señala que *'esta metodología permitirá a muchos niños a perder la timidez y ver que otros niños le aceptan'* y la experta completa la intervención comentando que *'además los demás niños le van a aceptar por el refuerzo positivo de la maestra'* (id.).

Una dimensión sobre la que se plantean un buen número de cuestiones en relación con la dinámica de las discusiones es la que se refiere a los **comentarios negativos**. En esta línea, las maestras preguntan qué se debería hacer en el caso de que la reflexión sobre la obra diese lugar a algún comentario negativo que, además *'ese comentario negativo o juicio de valor salga de la obra y repercute en otros alumnos'* (s2, c16:23771-40630). Ejemplo de este tipo de dudas son el de una educadora, que comenta *'que hay cuadros con prejuicios racistas y cómo trabajarlo en la clase'*, o el de una maestra, que pregunta que hacer *'si, por ejemplo dicen: '¡qué gorda, como fulanita!...''* (id.). Sobre esto, las expertas señalan que *'es muy difícil trabajar con los juicios de valor porque si la maestra se adhiere a uno de ellos la discusión se acaba'* y que esas cuestiones *'las maestras ya lo habrán trabajado en clase'* (s2, c16:23771-40630). En cualquier caso, las expertas proponen en estas situaciones que *'si alguna maestra se siente incómoda con algún comentario, que lo repita para que el niño se sienta bien pero lo dejáis ahí y no lo retomáis. Lo mejor es que dejes ese comentario y ya está'* (id.).

Esta cuestión deriva en una interesante discusión sobre la forma de afrontar estas situaciones, que reproducimos en el siguiente ejemplo:

#### Fragmento 4.1. Afrontar comentarios negativos

PA 2 For Mae S2 (00046-23771)

Plantean que los niños pueden decir que el cuadro es feo y que hay que argumentar con ellos por qué les parece feo o por qué el artista lo hizo así.

Maestra: A mí este punto donde estamos entrando me parece peligroso porque al final hay verdades absolutas. En su época eso no era feo o... pero es que en su época podría haber sido feo. Entonces, entrar en esto de si es válido o no es válido, en un momento determinado por la historia me parece peligrosísimo también porque es cerrar también un resultado. Entonces... yo no sé qué hacer con ello, eh (risas). Lo planteo desde ahora.

Experta-1: Y yo te planteo lo siguiente. Si no te sientes en un terreno seguro no lo uses.

Maestra: Claro, yo pasaría, al comentario negativo yo pasaría.

Experta-1: O sea solamente lo tratas como una opinión distinta y continuas.

Maestra: Como una opinión más y lo dejaría tal cual.

Experta-1: Yo nunca usaría...

Maestra: Yo no sabría qué hacer con ello.

Experta-1: Yo nunca usaría nada con lo que me sintiera incómoda. Nunca. Entonces, lo trato como una opinión que me parece bien, la, la, cómo se dice, la confirmo cuando hago un repaso como una más y me dirijo hacia otro lado y punto, y punto.

Como podemos ver en este ejemplo, las expertas insisten en la necesidad de pasar por alto los comentarios negativos sin detenerse en ellos para que la discusión continúe en la línea de reflexión sobre la obra que sustenta la actividad (*'Si no te sientes en un terreno seguro no lo uses'*; *'lo tratas como una opinión distinta y continúas'*; *'me dirijo hacia otro lado y punto'*). La maestra, en este sentido, aunque muestra su preocupación al principio (*'me parece peligroso'*), se muestra de acuerdo con la experta (*'yo pasaría'*; *'lo dejaría tal cual'*).

### Reflexiones sobre el proceso de formación

¿Cómo aprenden a enseñar arte? Esto es lo que tratamos de responder a través de la reflexión sobre el proceso de formación que han recibido las maestras participantes en el programa Didáctica del Arte y del Patrimonio y que les ha permitido reflexionar sobre cómo aproximarse al arte desde una nueva perspectiva y cómo 'hablar' sobre las obras de arte en el aula (cómo hacerse preguntas entre ellas) a la vez que repasaban el material didáctico que se les había entregado.

### Comprendiendo el programa DAP

En este apartado reflexionaremos sobre la forma en que se presentó el programa DAP a las maestras en este proceso de formación.

Mientras que, como se analiza en otro capítulo, en la formación de educadores se presentó de forma diferenciada la 'Metodología del Pensamiento Visual' de lo que es el programa DAP, en la formación de las maestras se habló desde el primer momento únicamente de DAP. Esto nos puede llevar a pensar si el programa DAP puede reducirse o supeditarse al uso de una metodología concreta que, si bien es la parte fundamental a desarrollar en el programa en las sesiones de aula, no es la única metodología que se propone, como podemos ver en el desarrollo de la 'hoja de recursos' del 'material para profesores' que, por otra parte, resulta de gran interés. Podemos observar en los **objetivos** que se detallan para cada una de las lecciones la diferencia que se plantea entre los 'objetivos de trabajo' y

las ‘metas de aprendizaje’. En este sentido, los primeros están mucho más vinculados a trabajar la obra de arte a través de la Metodología del Pensamiento Visual, mientras que las segundas, tienen una dimensión más amplia y, para alcanzarlas tienen un papel importante las actividades complementarias que se proponen para las diferentes lecciones. Como ejemplo, si observamos los objetivos de la lección uno ‘el viajero visual’, podemos ver cómo entre los objetivos de trabajo aparece, por ejemplo, *‘participar de una conversación aportando ideas propias sobre una obra de arte’*, lo que está muy relacionado con la exploración de la obra a través de las preguntas que se proponen. Sin embargo, entre las metas de aprendizaje aparece *‘explorar sus propias personalidades o la de sus compañeros, trazando un hilo común entre la tarea del retratista y la suya propia’* (página 4 de la guía del profesor de la lección uno). En este sentido, y como ejemplo, una de las actividades complementarias que se proponen en esta lección, plantea la elaboración de un ‘collage’ en el que cada uno de los alumnos tratará de construir un retrato de sí mismo y después lo intercambiarán entre ellos para adivinar a quién describe cada obra (actividad ‘retrato-objeto’, página 36), lo cual se puede relacionar fácilmente con la meta de aprendizaje descrita anteriormente.

En la segunda sesión del proceso de formación de las maestras, se comenzó haciendo una exposición de la estructura y organización del programa DAP y, a continuación, se presentó la **metodología** DAP. En esta exposición, al presentar la metodología del programa sólo se hace referencia a la metodología del pensamiento visual y no se tratan otras técnicas que se utilizan para desarrollar las actividades complementarias de las diferentes lecciones.

**DESARROLLO DE LA LECCIÓN 1**

B/ Desarrollo y resumen de la sesión

Explique cómo es la dinámica de este programa y empiece con la proyección de diapositivas, comenzando a aplicar la estrategia de preguntas y los recursos metodológicos.

Al terminar, reúnan y sinteticen las ideas planteadas como resumen de esta primera sesión.

C/ Conclusión

Al terminar la conversación con las imágenes haga un resumen general sobre lo que se ha hablado.

Retomen la definición que elaboraron de *Viajero Visual*, y preguntenles: *¿Qué habilidades de esta lista hemos usado hoy en nuestra conversación? Añádalas a la lista como referencia para las siguientes lecciones.*

INICIATIVA DE ARTE Y DEL PATRIMONIO / fundación arte viva

Figura 4.4. Diapositiva utilizada en la exposición de Experta-1

Si bien la metodología del pensamiento visual es la técnica utilizada para realizar la actividad principal de todas las lecciones, hay una serie de actividades complementarias para las que se utilizan otras técnicas y que tienen un gran potencial de aprendizaje. Además, esta reflexión nos puede llevar a organizar los conceptos principales del programa que se presentaron a las maestras en las dos primeras sesiones de forma que puedan estructurarse y profundizar más en ellos. En la primera sesión, una de las expertas planteó en líneas generales los aspectos básicos del programa y durante la segunda sesión se volvieron a repetir en una nueva introducción al programa que tal vez podría utilizarse para profundizar más en algunas cuestiones clave que, a juicio de las expertas, sean básicas para comprender la dinámica del programa DAP y que, por tanto, merezcan un análisis más detallado.

Para nosotros, una de esas cuestiones fundamentales es, como vemos en el siguiente ejemplo, cómo se justifica el sentido de todo el programa en conjunto, como expone una de las expertas en la segunda sesión:

#### Fragmento 4.2. Justificación del sentido del programa

PA 3 For Mae S2 (18872-40968)

"La idea es que durante todo el mes la reflexión sea sobre el individuo; el segundo mes reflexionar sobre el espacio, no solamente en esa hora que estamos delante de la obra sino seguir pensando eso, seguir debatiendo, construyendo sobre las ideas que hemos tenido al mirar la obra y luego a lo mejor incluso volver sobre la obra. Entonces es un viaje continuo. Planteamos una actividad que es la de mantener un cuaderno del viajero para los niños, que ellos vayan anotando como un cuaderno de bitácora todo su viaje a lo largo de los nueve meses y, pues como les decía, se implementa en sus aulas, en el museo y todo seguido con esta comunicación y formación que vamos a tener juntos."

Así, podemos ver que se habla de un 'viaje continuo', es decir, que no son lecciones aisladas sino que tienen un sentido todas juntas, ordenadas de ese modo para hacer un viaje desde la primera hasta la última avanzando en los niveles de desarrollo estético que se proponen en el programa.



Figura 4.5. Diapositiva utilizada en la exposición de Experta-2

Es interesante hacer reflexionar a las maestras sobre el tema que se trata en cada una de las lecciones. Como dice la experta *‘durante todo el mes la reflexión sea sobre el individuo; el segundo mes reflexionar sobre el espacio’* (s2, c13: 18872-40968) de tal forma que la reflexión sobre el individuo o el espacio, en este caso, no se reduce a la sesión de aula en la que se hacen preguntas sobre la obra, sino que desde una perspectiva globalizadora, se pretende que esta reflexión esté presente a lo largo de ese periodo de tiempo.

También nos parece especialmente interesante tratar el tema de la **participación de las educadoras**. Durante la formación de maestras, las educadoras comenzaron participando como una maestra más durante todo el periodo en el que las expertas realizaron las exposiciones sobre el programa DAP y la metodología. De este modo, realizaban preguntas y planteaban dudas de la misma forma que hacían las maestras. En la tercera sesión, cuando el grupo se divide en tres para trabajar sobre las imágenes, comenzaron a desempeñar su papel de educadoras colaborando con las maestras.

En este sentido, una de las cuestiones sobre las que reflexionar a medida que avanza el proceso de implantación del programa en las aulas es cómo se han preparado las reuniones de asesoramiento y preparación de las lecciones entre las maestras y las educadoras. Para las expertas, tal como señala una de ellas en la sesión tres, estas reuniones son fundamentales ya que *‘ellos son los que les van a ayudar a preparar la lección. A más allá de este repaso que estamos haciendo y de que ustedes se la lean. El educador se reunirá con ustedes para preparar la lección, les brinda apoyo durante la lección y al final también les ayuda a sacar las conclusiones, a juntarlas y recordárselas para la siguiente sesión para retomar todas esas cosas’* (s3, c17: 68870-83507).

Los **materiales** que se han entregado a las maestras se presentaron durante la segunda y tercera sesión de la formación. Durante la segunda sesión se trataron cada uno de los apartados que comprenden el primer cuadernillo del material ('Presentación del programa y metodología), y durante la tercera, se profundizó en cada una de las tres primeras lecciones a través de la guía del profesor elaborada para cada una de ellas ('el viajero visual', 'el espacio del viajero' y 'compartiendo las diferencias').

En esta tercera sesión, una de las expertas fue desarrollando la hoja de recursos de cada una de las lecciones planteando algunas de las **actividades** que allí se proponen. Como ya comentamos al hablar de los objetivos del programa, estas actividades nos parece que tienen un papel importante dentro del programa DAP, por lo que quizás no sean tanto 'complementarias'. De hecho, durante la tercera sesión, se dedica un tiempo significativo a desarrollar esta hoja de recursos, igual que el tiempo que se dedica a desarrollar la sesión de aula. En este sentido, la 'hoja de recursos' puede ser un material muy interesante del programa que se podría desarrollar mucho a partir de este año a través de las experiencias de las maestras. Sería interesante insistir en el desarrollo de estas actividades para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas para cada una de las lecciones. La experiencia de aplicación del programa nos está mostrando cómo algunos centros en los que se están desarrollando actividades complementarias están resultando enormemente interesantes.

### El arte presente en la metodología

Tras el análisis de las grabaciones de audio y vídeo han surgido varios aspectos referidos a **cómo el arte está presente en la práctica del programa y cómo trabajarlo en el aula**, cumpliendo así con varios objetivos generales propuestos en el programa DAP como son '*democratizar la cultura, ampliando a todos los sectores sociales el acceso intelectual a las diversas expresiones artísticas y la oportunidad de acceder a los museos*' y '*utilizar el arte visual como instrumento para entender otros pueblos, otras culturas y otros tiempos y su manera de interpretar el mundo*'.

Estos aspectos pueden pasar desapercibidos para las expertas en arte, pero es muy interesante las sugerencias que plantean a las maestras para tratar estos conceptos en clase a través de, por ejemplo, posibles actividades para realizar en sus aulas. Un ejemplo de estas actividades es el que encontramos en la primera sesión donde la experta propone a las maestras que pueden trabajar sobre los 'focos de luz' utilizando cámaras de fotos para que los niños reflexionen sobre la importancia de la luz cuando queremos llamar la atención de un aspecto de la imagen.

En esta línea, se plantean otras ideas que surgen para trabajar sobre conceptos relacionados con el arte durante la reflexión. Un ejemplo es la propuesta que realiza una de las expertas para adentrar a los niños en los diferentes estilos, comentando *‘no diciendo si esto es cubista, si esto es... sino distintas maneras de ver algo y decidir cómo lo quiere hacer uno. Si nos ponemos todos a pensar, vamos a hacer un retrato al compañero. Tú lo vas a hacer con lápiz negro solamente, tú lo vas a hacer con todo el colorido que puedas,... Sería mejor dejarles elegir, pero a veces se pierde, depende de la edad’* (s2, c13: 40968-92769). De esta forma, si en la conversación que se tiene en torno a la imagen proyectada surge el tema del estilo, lo que hacemos no es dar una clase de arte sobre el concepto de estilo sino hacerles reflexionar con sus palabras sobre lo que implican los diferentes estilos pictóricos.

Otro ejemplo muy interesante lo encontramos cuando una maestra pregunta a la experta sobre la simbología presente en el arte. La experta le comenta que, por ejemplo, *‘pregunten a los niños ‘¿en qué os hace pensar una flor?’* (s1, c11: 00000-23401) y que de esta forma hagan reflexionar a los niños sobre cómo en cada cultura los símbolos pueden tener significados diferentes, haciendo así partícipes a los niños y niñas de otros países que puede haber en el aula.

Como podemos ver en las grabaciones, mientras están practicando la metodología con diferentes imágenes, aparecen espontáneamente algunos conceptos relacionados con el arte como son el color (s1, c10: 24500-73474), la perspectiva (s1, c11: 39718-43044), el claroscuro (s1, c12: 00040-30411), etc. Tal vez la participación de la educadora podría ser clave en este sentido, ya que al ser expertas en arte podrían colaborar con las maestras en caso de que estos aspectos aparecieran durante una sesión de aula. Estos conceptos aparecen definidos en el vocabulario de cada lección, pero tal vez la educadora podría dar apoyo a la maestra en relación con estos aspectos que las maestras conocen menos. En este sentido, el papel de la maestra es muy importante para dirigir el diálogo en las sesiones de aula para poder desarrollar los aspectos que van surgiendo en la conversación. Por ejemplo, una de las expertas les propone que al final de la discusión pueden dar el título del cuadro si esto puede aportar un dato que les haga ver la obra de otro modo y continuar así la reflexión.

Tener en cuenta estos aspectos relacionados con el arte puede permitirnos mejorar el material de apoyo con el que cuentan las maestras y facilitar que se sientan más seguras al tratar el arte en sus aulas porque es importante tener en cuenta que ellas no son expertas en arte y pueden desconocer muchos de los conceptos que surjan por sencillos que parezcan a los ojos de una persona experta.

## 5. EL PROYECTO DAP EN EL AULA

Hemos visto que existen distintas miradas desde las que aproximarse a la metodología visual y lo mismo puede decirse de lo que aquí hemos llamado “Programa DAP”. Hemos de reconocer que un primer visionado de las grabaciones, considerando los distintos momentos que se han sucedido en el programa expuestos en el capítulo 1, nos hizo pensar que no siempre lo que se programa coincide luego con lo que ocurre en la realidad. Presentaremos ahora un análisis de las observaciones realizadas en el aula. Nuestros datos proceden de una doble fuente. Por una parte los sumarios realizados por las educadoras analizados mediante el programa Atlas Ti 5.067 y el visionado de la sesión 1 realizada en uno de los colegios con dos grupos de niños y niñas, consideramos también la sesión de evaluación que tuvo lugar tras esa sesión.

Organizaremos este capítulo considerando, en primer lugar y en términos generales, la evolución observada en el modo como se aplican los recursos a los que las educadoras y docentes se acercaron durante sus respectivas sesiones de formación. Veremos en segundo lugar y de forma más detallada cómo esos recursos, especialmente los diferentes tipos de preguntas, van evolucionando a través de las sesiones. **Consideramos que esos instrumentos utilizados en las aulas no son independientes de la meta para la que se proponen.** Revisaremos en un tercer apartado lo que en este informe hemos definido como “procesos de construcción conjunta del conocimiento”, situaciones en los que niños y niñas son capaces de mantener una conversación en la que se generan ideas conjuntamente a partir de las obras de arte. En cuarto lugar señalaremos algunas de las dificultades más importantes que parecen surgir en las aulas relacionadas con dos aspectos en problemas de comportamiento. Nos detendremos, por último, en cómo los objetivos del programa DAP están presentes en las aulas de forma explícita.

### Aplicar en el aula la metodología DAP

¿Por qué hablar de un proceso? Porque un programa didáctico es una realidad dinámica que va variando a través del tiempo y en función del contexto en que se realiza. Con este presupuesto comenzamos a analizar los distintos sumarios elaborados por las educadoras y a visionar las grabaciones de las distintas sesiones. Tal como hemos señalado en otros trabajos (¿???) una primera aproximación de tipo narrativo a los datos resulta más relevante que una aproximación analítica.

Para entender mejor, a través de un ejemplo, lo que en este contexto entendemos por “narrativa” utilizaremos una metáfora. Imaginemos que asistimos a una representación teatral. Los protagonistas, los actores en definitiva, historia pueden ser los niños, las niñas y su muestra en una clase cualquiera de las que aplican el programa, ellos son los personajes de la obra de teatro que se representa en el aula. La trama viene dada por los acontecimientos que se van generando cuando todos ellos, conjuntamente, se aproximan a diversas obras de arte con el apoyo del material DAP. La educadora puede hacer el papel de un “apuntado”, que no sólo registra lo que allí aparece sino que también apoya a los actores para que representen la obra tal como marca el guión. Pero veamos ahora lo que ocurre en el primero y tercer acto.

### *¿Cambios a través del tiempo?*

Una primera revisión de lo que ocurre en ese escenario del aula nos indica ya algunos elementos esenciales del argumento. Veamos como se refiere a este contexto, **durante la primera sesión**, una de las educadoras.

#### Ejemplo 5.1. El papel de la profesora en la sesión 1

##### *Proyecto 3. P20: S1 N1 Párrafos 13 a 23*

La profesora ha utilizado unas fichas elaboradas por ella, ha seguido las preguntas propuestas en el cuadernillo, ha utilizado muy bien la recopilación, el resumen pidiendo a los alumnos que le ayudasen a recordar todo lo que se había dicho, aunque en ocasiones ha utilizado preguntas cerradas, y le ha faltado el uso del condicional. Estos detalles los hemos visto después en la evaluación con ella y los vamos a trabajar más en la preparación de la siguiente sesión.

La intervención mía ha consistido en el uso del proyector de diapositivas, y la observación durante la sesión, apuntando comentarios y temas que van saliendo, así como sugerencias acerca de cómo utiliza el material.

Se resume aquí el modo en que han actuado la profesora y se alude se alude también al material. Destacaríamos lo siguiente:

- “Ha utilizado las preguntas del cuadernillo
- Ha hecho un resumen del día anterior
- Usa sobre todo “preguntas cerradas”, es decir aquellas que permiten una sola respuesta, y utiliza poco el condicional.

Respecto al papel de la educadora es representativo de cómo actúan en aula: su papel es de observadoras no participantes para pasar a discutir qué ha ocurrido con la docente. Existen cuatro aspectos que marcan también el modo en que se ha desarrollado la sesión en relación con los comentarios de las cuatro diapositivas. Se revelan algunas

estrategias que pueden estar orientadas a lograr los objetivos del programa DAP, siempre considerando las opiniones de la educadora.

### Ejemplo 5.2. ¿Cómo lograr los objetivos?

- La primera diapositiva, Retrato de Joseph Roulin, ha llevado a muchos temas de conversación. Principalmente me ha llamado la atención la capacidad de los alumnos de establecer relaciones entre lo que unos y otros iban diciendo, así como el comentario de uno de ellos ante las risas por la respuesta de otro compañero "hay que respetar las opiniones de los demás".

- En la segunda diapositiva destacar principalmente el juego que ha dado el establecer comparaciones con la imagen anterior, pues han salido multitud de adjetivos, algunos ejemplos:

Semejanzas: "Retratos, los dos están pensando"

Diferencias: "Viejo-joven; limpia- sucio; trabajador- dedicada a Dios;..."

- La tercera diapositiva ha sido más difícil conseguir hilar la conversación y dirigir la observación, pues se han fijado en aspectos sueltos de la imagen, se ha buscado la argumentación a las respuestas, semejanzas y diferencias con las anteriores... pero ha habido menos conversación.

- La cuarta diapositiva se ha visto limitada por el escaso tiempo que quedaba pero ha habido buenas argumentaciones que hubiesen dado pie a una larga conversación, por ejemplo:

"Es un libro antiguo, es la demostración de reciclar" ¿Por qué? Porque es un libro antiguo, sucio y entonces lo reciclan para hacer una pequeña estantería dentro de él".

¿Pero a que responde todo esto? ¿Por qué se realizan estas actividades? En el aula, tal como se propone en el programa DAP, todas las personas que participan en el programa van a convertirse en "Viajeros visuales", al menos así lo indica el material. Veamos que importancia ha tenido en el aula esta idea siempre de acuerdo con la educadora que lo describe.

La sesión ha comenzado con un breve resumen a cerca de la dinámica que habían llevado a cabo sobre **el viajero visual** en clase el día anterior, **utilizando unas cartulinas en las que habían escrito lo que significaba viajar, visual, y viajero visual**. Después hemos pasado a las diapositivas.

(...)

Al terminar, la profesora ha hecho una pequeña recopilación con lo visto al principio sobre el viajero visual, han sacado conclusiones a cerca de la actividad que han desarrollado, y parece que estaban muy motivados.

La figura 2 muestra como se ha desarrollado la clase.

Pero la historia no ha terminado aquí. Veamos que ha ocurrido en la sesión tres. No son los mismos protagonistas, pero creemos que lo que ahora ha ocurrido puede haber pasado también en cualquiera de las clases que participan en el programa.

En este caso el sumario, nuestros datos, corresponden a la sesión 3. Queremos mostrar, sobre todo, dos aspectos especialmente relevantes que marcan importantes cambios: por una parte, lo que parece ser una postura activa por parte de los niños que inician nuevos temas, por otra la mayor utilización del condicional.

### Ejemplo 5.3. El desarrollo de la sesión 3

P122: Sumario N3 Párrafos 65:80

Vista idealizada con ruinas:

Escribiré un pequeño intercambio entre profesor y alumnos:

- Hay un hombre que parece estar dibujando una estatua.
- ¿Por qué crees que es una estatua?
- No responde. Otro niño dice que la estatua es de piedra y del mismo color, pero el profesor no coge esta intervención y la deja pasar. Otro niño dice que ve un lago al gondo y comienzan a hablar de eso.
- ¿Qué creéis que puede ser todo esto?
- Un castillo en ruinas.
- ¿Qué son ruinas?
- Algo que se está cayendo. Algo viejo que se está cayendo.

Puede ser algo que no quieren y que no lo cuidan.

- El profesor pide que se centren en el hombre pintando y pregunta la razón por la cual puede estar pintando a la estatua.

Un niño responde que a lo mejor no está pintando a la estatua sino que al fondo, al lago. Otra respuesta fue que a lo mejor lo hace para recordar el pueblo que se está destrozando.

- El profesor pide que dirijan la mirada al hombre de la derecha y un niño dice que a lo mejor no es un hombre porque es más pequeño que el resto

En este caso observamos cómo los niños y su maestra utilizan claramente preguntas claramente preguntas condicionales, incluso de forma espontánea, algo que seguramente supondrá la presencia de procesos de discusión más complejos. Con el fin de analizar estos procesos presentes en el diálogo hemos analizado los sumarios, tal como se ha expresado en la introducción. Lo revisaremos en el siguiente apartado.

### ¿Qué observar en el aula?

Cuando alguien se aproxima a la grabación en video o en audio de lo que ha ocurrido en un aula se encuentra ante un permanente dilema: ¿qué observar? En la figura 3 incluimos aquellos elementos que sobresalían sobre cualquier otro y que orientaron la mirada del analista, todos ellos fueron determinados a través de diversas sesiones de visionado en un primer momento y, posteriormente, a través de un análisis del contenido de los sumarios elaborados por las educadoras.

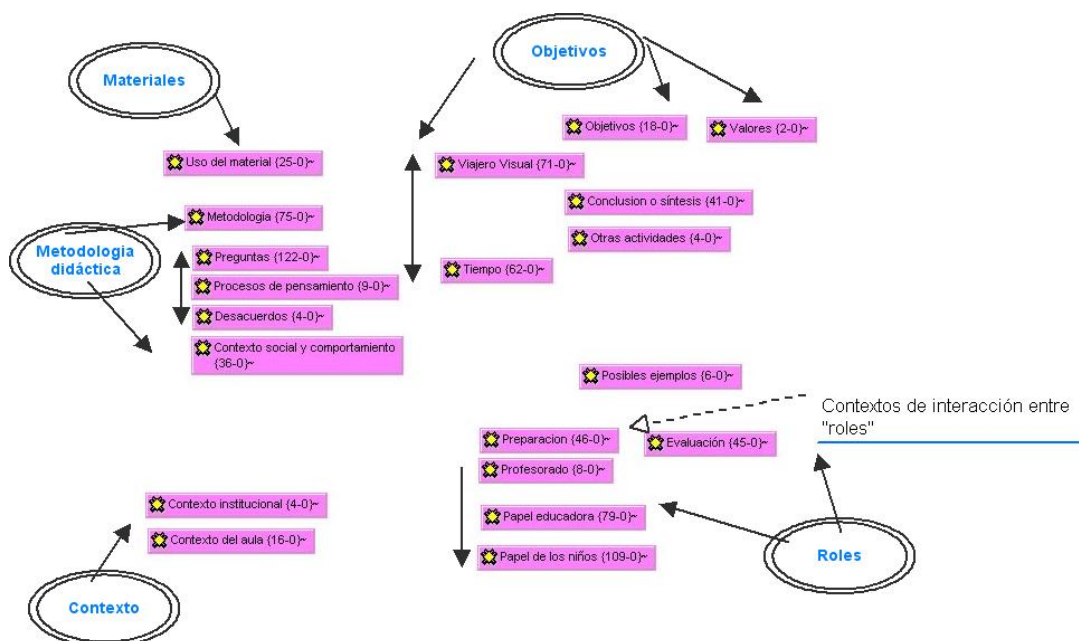


Figura 5.1. Hacia una primera aproximación de los elementos a observar

De acuerdo con lo que aparece en el gráfico podemos señalar los siguientes elementos.

1. **Objetivos:** Relacionados con aquellos aspectos de las actividades de los participantes que indican sus metas y que explican su forma de proceder en el aula. Especialmente relevantes resultan en este contexto las referencias al Viajero visual, ya que de acuerdo con la metodología DAP, y tal como aparece en el primer cuaderno del profesor, parece ser un núcleo central de trabajo alrededor del cual organizar las actividades.
2. **Contexto:** Entendido como marco cultural, espacial o temporal en el que se sitúan las actividades. En principio el contexto que se revela en las grabaciones es, fundamentalmente espacio – temporal. De forma indirecta se hace también presente el contexto institucional que representa, de alguna manera la Institución Arte Viva, especialmente a través de la presencia de las educadoras que hacen presente al

profesor o profesora los retos que le plantea el programa y la metodología que ha de utilizar.

3. *Metodología didáctica:* relacionada con las estrategias presentes en el aula para aproximarse a las obras de arte y conseguir los objetivos del programa. Alrededor de ella se aglutinan diferentes núcleos: a) preguntas que formula el profesorado ante la obra de arte y que orientan las conversaciones que tienen lugar en el aula. b) situaciones conversacionales que permiten hablar de un proceso de construcción conjunta del conocimiento, en este sentido encontramos algunas situaciones especialmente relevantes si se trata de evaluar la consecución de los objetivos. c) aspectos conflictivos, relacionados sobre todo con situaciones de falta de control en el aula y problemas de comportamiento del alumnado. d) En este contexto, progresivamente, se fue revelando la importancia del tiempo dedicado a cada una de las diapositivas a la hora de organizar la actividad didáctica.
4. *Materiales:* Teniendo en cuenta la calidad del material, al que más adelante nos referiremos, parecía importante considerar cual es el uso explícito que hace de él el profesorado, teniendo en cuenta especialmente el modo en que directa o indirectamente orienta su actividad.
5. *Roles de los participantes:* Relacionados con las funciones que desempeña cada uno de ellos y diferenciando, en principio, tres papeles distintos, a saber, el profesorado, la educadora y los aprendices.

Todos estos elementos son los que se han tenido en cuenta para realizar el análisis que se propone en este capítulo. Es importante señalar que aludiremos a ellos teniendo en cuenta la perspectiva que podría orientar una visión de lo que allí sucede resaltando los aspectos más relevantes del proceso, en cuanto que permiten justificar el logro de los objetivos y, además, teniendo en cuenta que se trata de resolver las posibles dificultades observadas.

### **Elementos del proceso: Las preguntas**

Uno de los elementos centrales de la metodología del pensamiento visual, concretada en este caso en el programa DAP son las preguntas que el profesor o la profesora dirigen al alumnado para orientar su mirada hacia la obra de arte. Esta técnica, que adquiere especial relevancia en la metodología visual está orientada a facilitar el desarrollo de la capacidad de observación, de reflexión colectiva e individual y, en último extremo, hacia el desarrollo de un pensamiento crítico tal como se ha expresado en los objetivos.

Con el fin de considerar el modo en que estas preguntas están presentes en el aula durante el desarrollo del programa y siempre desde la perspectiva de las educadoras hemos considerado la frecuencia con que aparecen diversos tipos de preguntas, definidos fundamentalmente a partir de las definiciones que se aportan a los docentes en el material didáctico. Para analizar la presencia de este recurso didáctico en el aula hemos considerado las referencias que hacen las educadoras en los sumarios en los que resumen la sesión y a los que ya nos hemos referido. Todos los sumarios han sido categorizados considerando la presencia en ellos de alusiones a estos distintos tipos de preguntas. Hemos de tener en cuenta que pueden referirse a ellas tanto directa como indirectamente.

A través del análisis de la frecuencia de estas preguntas podremos observar la evolución del programa a través de su aplicación en las aulas. La figura 1 muestra a su presencia en el conjunto de las tres primeras sesiones. Los tipos de preguntas que se han observado son los que se señalan en el libro del profesor del programa DAP. Se han introducido algunos cambios que se irán señalando mientras se comentan cada una de cada una de las preguntas.

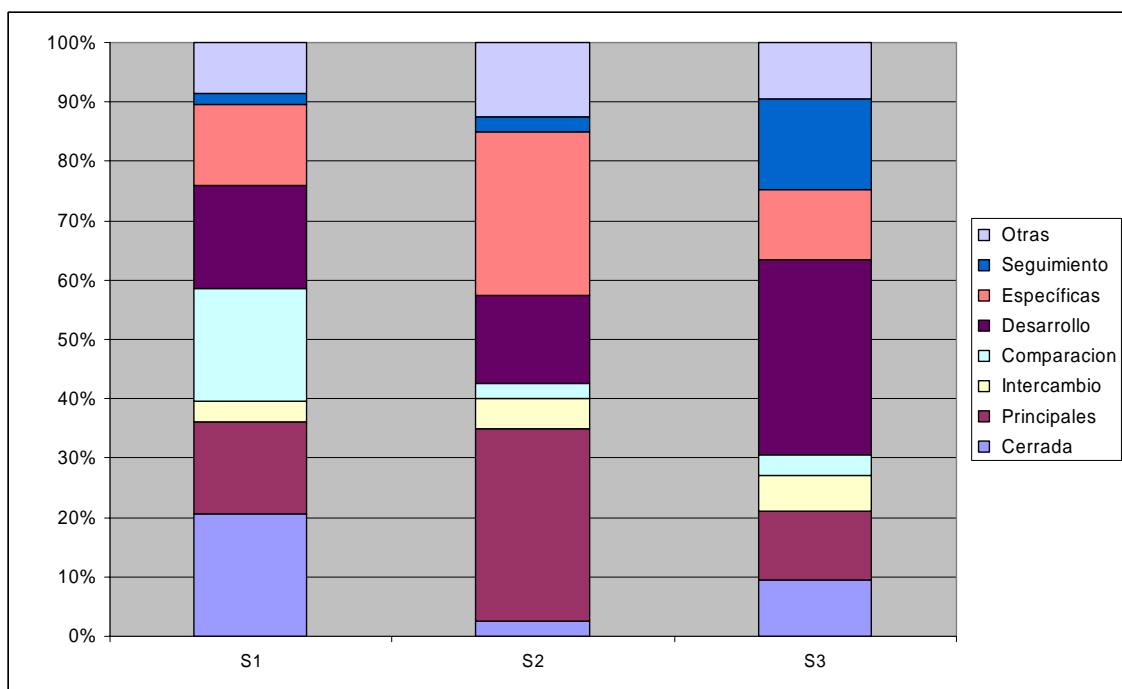


Gráfico 5.1. Tipos de preguntas en cada una de las sesiones.

Un hecho llamativo es que se observan patrones de respuesta diferentes en cada una de las sesiones. Una primera observación de estos datos muestra que existen importantes variaciones a lo largo de las sesiones que iremos comentando a continuación con más detalle. Dos tipos de razones pueden señalarse para explicar dichos cambios. En primer

lugar, el progreso de las docentes hacia la formulación de preguntas cada vez más abiertas que, además, podrían favorecer determinados procesos de pensamiento: Por otra parte, la propia naturaleza de las obras de arte que, en alguna medida, puede orientar el diálogo que se plantea ante ellas.

### *Sesión 1. Preguntas cerradas de de comparación*

Antes de centrarnos en el desarrollo de la sesión nos fijaremos en el modo en que el programa de trabajo se introduce tanto al profesorado como a los niños y niñas a través del cuaderno del profesor.

“La finalidad de esta primera parte es definir al individuo como persona dentro de un entorno familiar, para que se sienta confiado y seguro para salir de viaje hacia lo desconocido” (p. 4 del C1)

Como meta del aprendizaje se propone la siguiente:

“Comenzar a investigar sobre los factores que definen a una persona. Explorar sus propias personalidades o las de sus compañeros, trazando un hito común entre la tarea del retratista y la suya propia”. (p. 4)

Debemos ahora centrarnos en el modo en que van a tratar de alcanzarse esos objetivos. Una primera mirada a los sumarios y a las grabaciones muestra quizás que no es tan fácil como podría parecer a primera vista marcar un camino claro para que el profesor logre esos objetivos. Es evidente que el cuaderno del profesor le aporta un conjunto de información imprescindible, pero será necesario que él o ella misma la reelabore. Es esto lo que no parece resultar tan sencillo. Si nos fijamos en los sumarios de las educadoras las preguntas parecen convertirse en un absoluto.

En el gráfico 5.2 encontramos la frecuencia de preguntas que aparece en la sesión primera expresada en porcentajes. Los datos muestran que en esta sesión las preguntas más frecuentes son las cerradas y las que permiten establecer comparaciones. Dos razones explican, quizás, estos datos. Por una parte la dificultad del profesorado que se enfrenta por primera vez a la tarea y que, seguramente, está más habituado a plantear cuestiones cerradas ante obras de arte de las que habitualmente se enseña a los niños el nombre del autor o la época en que vivió.

La segunda razón puede relacionarse con el hecho de que todas las obras comentadas eran retratos, este hecho oriento fácilmente la conversación a establecer comparaciones entre ellos. Veremos dos ejemplos muy relevantes de la primera sesión.

- *Preguntas cerradas*(20,69%);: Son aquellas que orientan a una determinada respuesta (por ejemplo en términos de si o no), u orientan a responder de forma precisa sin que sean posibles explicaciones alternativas.
- *Preguntas de comparación* (18,97%) Conducen a establecer relaciones entre distintas situaciones, fenómenos, personajes, etc.

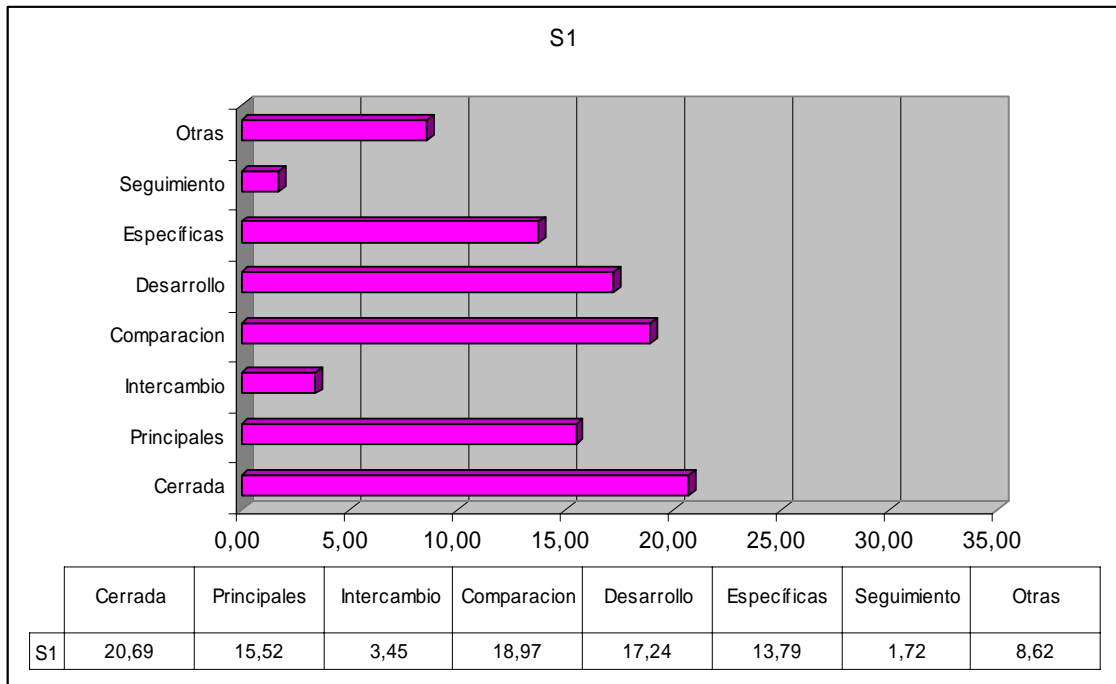


Gráfico 5.2. Tipos de preguntas en la sesión 1

Ejemplo 5.4. Un apregunta cerrada ante el retrato de Joseph Roulin

*S1 PD 4 Pregunta cerrada. Diapositiva la obra de Van Gogh. Parrafo 52*



Veamos ahora una pregunta cerrada. Se trata de aquellas que dan opciones muy limitadas de respuesta, habitualmente si o no.

La profesora resume bien lo que han dicho los niños y pregunta si creen que es importante saber que la obra es de Van Gogh. La respuesta es afirmativa y la profesora le pide al niño que sabe mucho (Jorge) que cuenta lo que sabe de Van Gogh y dijo que se había cortado una oreja y que sólo había vendido un cuadro mientras vivía.

La profesora hace una pregunta cerrada "¿Es importante saber que la obra es de Van Gogh?". Si bien la pregunta, aun formulándose de forma cerrada podría haber dado lugar a una interesante discusión sobre el tema, la docente se centró en el autor. En cualquier caso, las respuestas del niño resultan, sin duda ninguna, llamativas para una persona adulta, en este caso docente; se revelan, quizás, distancias importantes, en el modo de acercarse a un cuadro.

Nos fijaremos ahora en una pregunta de comparación. En este caso procede de la transcripción de una transcripción de vídeo analizada por una de las investigadoras. No se trata del ejemplo de un sumario

La pregunta surge al final de la sesión, una vez que se han comentado las cuatro diapositivas. Se trata de una pregunta de comparación, que a su vez es una conclusión. Se observa con claridad cómo la profesora busca que los niños digan que todas ellas son un retrato, pero ello no ocurre y será la docente quien al final da la respuesta, que termina siendo cerrada. Los niños no saben generalizar, como muy bien indica la educadora.



**Retrato de Joseph Roulin**  
*Vicent Van Gogh*



**Retrato de Jgivanna Tornabuoni**  
*Domenico Ghirlandaio*



**Felipe IV, niño y armado**  
*Bertolomé González*



**Sin Título (Para Margarite Blanchas**  
*Joseph Cornell*

Figura 5.2. Comparar retratos en la primera sesión

Ejemplo 5.5. Una pregunta de comparación en la sesión 1

*Proyecto 3 . P 1: Pro Dap 27\_10\_05 S10 C23.MPG -*

18. Profe: Entonces ¿Que podemos sacar en conclusión de todas estas imagenes que hemos visto?
19. N1 Que son 4 imágenes que todas ellas representan qué (nadie dice nada) o niños no saben generalizar y ello es una prueba clara
20. Profe: La profesora insiste (sin casi participación de los niños) que todas ellas representan figuras humanas
21. ¿Y esta pregunta? (aludiendo al libro) ¿Representa figuras humanas? ¿O podría representarlas de otra manera?
22. Una niña dice que puede ser una biografía
23. Profe: Entonces, dice la maestra, en conclusión podemos decir que las 4 representan la figura humana? ¿Y como llamamos a eso cuando vemos una imagen de la figura humana? ¿que es lo que hemos estado viendo en las 4 imágenes? en las tres primeras mas claramente Eran re.... algún niño dice recuadros, **la profesora dice retratos**
24. pregunta si el final podría ser un retrato, los niños están perdidos. Con su cabeza india que si, no es para nada significativa la palabra

## *Sesión 2. Preguntas principales y específicas*

*Preguntas principales:* Son aquellas de carácter abierto que animan a la descripción y al diálogo (p. 13 cuadernillo)

- *Preguntas específicas:* forman parte del programa y se sugieren para profundizar en alguno de los objetivos temáticos planteados. En este caso se han considerado aquellas que se refieren a aspectos precisos de la obra de arte que el alumnado tiene ante sí.

Pasaremos ahora a la sesión 2. Conviene señalar, en primer lugar, cómo se contextualiza el tema en el material que se aporta al profesorado:

“Continua el viaje... Una vez que ha analizado con los alumnos que caracteriza y compone a una persona, deberán plantear el entorno que la rodea. Para ello es necesario que tengan presente la obra del viajero visual, ya que la actitud que tomen ha de ser la misma que en la lección pasada” (p 4 cuaderno 2)

Especialmente relevantes resultan las metas de aprendizaje que se proponen para esta lección.

- Definirán y comprenderán diferentes tipos de entorno
- Reflexionarán sobre la ciudad en términos de sus paisajes y el estilo de vida que esta genera
- Reflexionaremos sobre la idea de cómo las personas configuran sus entornos según la función que desempeñan.

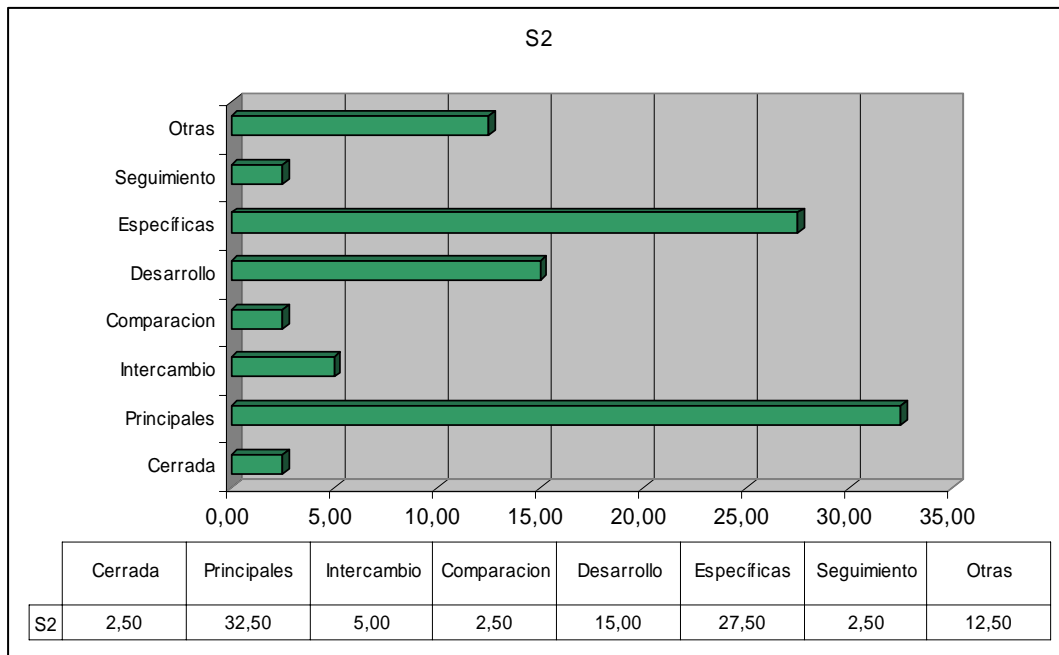
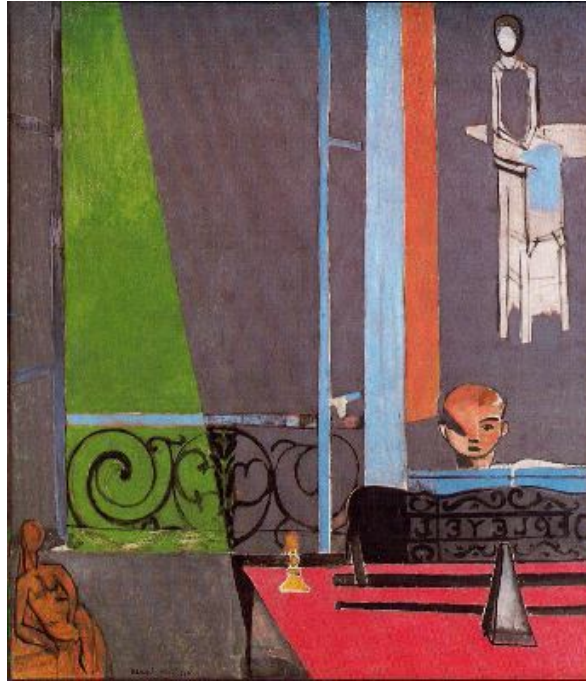


Gráfico 5.3. Tipos de preguntas en la sesión 2

La sesión 2 muestra un perfil específico. Se muestra aquí cómo los niños utilizan, de forma continuada, las preguntas principales (32,5%) e, inmediatamente, las específicas (27,5%), centrándose en elementos precisos del cuadro. Poco a poco, la profesora desde la pregunta qué véis va profundizando cada vez más. Finalmente llega a concentrarse en aspectos precisos del cuadro, por ejemplo qué relación puede existir entre los personajes que aparecen aquí. Esta pregunta orientada a aspectos específicos puede también estar dada por las características de las obras propuestas, todas ellas situaciones relacionales entre personas, más o menos explícitas.



### Ejemplo 5.6. Un ainterpretación de “La lección de piano”

*Proyecto 3. S 3 P79 Diapo 1. Parrafo 23 – 43*

Después del minuto de silencio casi todas las manos de la clase están levantadas:

Profesora: ¿Qué veis aquí?

Johnny: Una persona que se mete en la bañera.

Lucía: Un balcón con cortinas.

María: Es un cuadro, se nota en la pincelada. -En la sesión anterior, en el cuadro de van Gogh, estuvieron hablando de la pincelada.-

Lourdes: Yo creo que es un cuadro muy antiguo. La habitación es un estudio y lo verde es una pradera.

Ninguno de los niños de la clase ha visto el piano.

Profesora: ¿Qué creéis que puede estar pasando?

Oscar Diego: Hay una señora atrás que le plancha al niño que se está bañando.

Profesora: ¿Qué relación podría haber entre ellos?

Tania: Son madre e hijo.

Niño: A lo mejor es la cuidadora.

Ana Amor resume constantemente los comentarios de los niños, no se olvida de ninguno y, por lo general, lo hace siguiendo el orden de las intervenciones manteniendo el ritmo que ellos mismos han marcado.

Profesora: Os voy a decir que el niño se llama Pierre y que es hijo del pintor, ¿Qué pensáis ahora?

Niño: Que está posando.

Profesora: ¿Qué es posar?

Niño: Ponerte para que te pinten.

### Sesión 3. Preguntas de seguimiento, intercambio y desarrollo

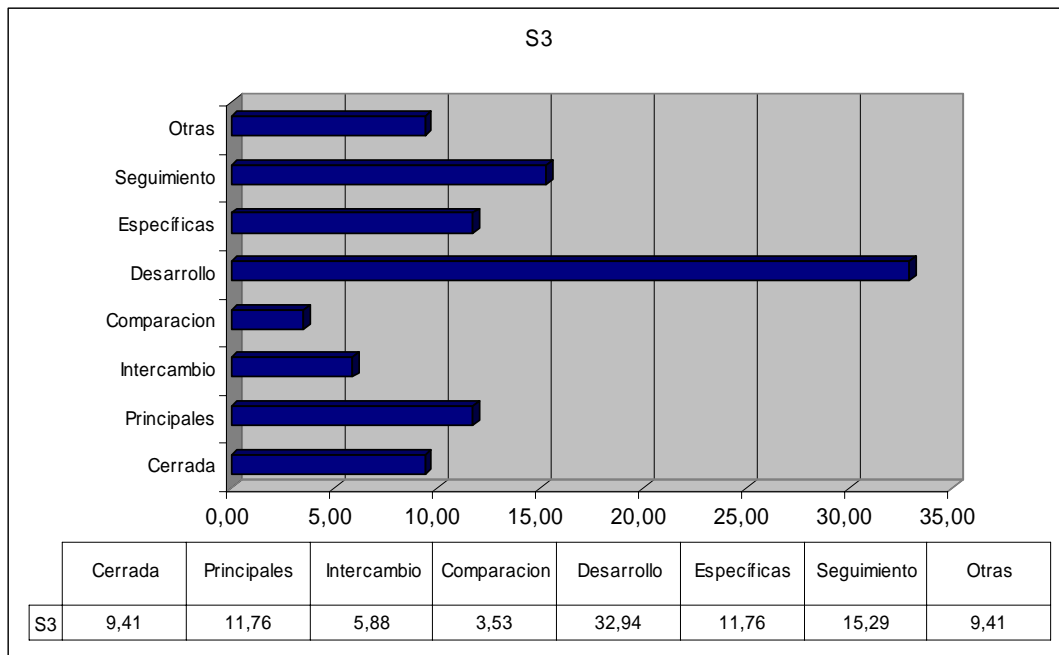


Gráfico 5.4. Tipos de preguntas en la sesión 3

Pasaremos ahora a la sesión 3, en la que se proponen los siguientes objetivos:

“En esta sesión el viaje hacia el conocimiento de nosotros mismos, la identidad, se sigue definiendo, pero en este caso no lo haremos a partir de lo que somos, o de cómo nos vemos y nos ven, sino de lo que no somos, es decir, por contraste. Salimos de los límites tanto espaciales como temporales de nuestro mundo y nos introducimos en un mundo que desconocemos” (p. 4 C3)

Las metas de aprendizaje propuestas son las siguientes

- Utilizar la comparación para definirnos a través de lo opuesto
- Asimilar las diferencias culturales implícitas por las distancias espaciales y temporales
- Entender el concepto de distancia en la pintura, en términos de profundidad y perspectiva.

No cabe duda que los objetivos propuestos en la sesión presentan, quizás, una mayor dificultad. ¿Cómo relacionar la idea de “viajero visual” con las dificultades que puede

tener un artista a la hora de construir la perspectiva espacial en su cuadro? Por otra parte, las obras se refieren, esencialmente, a espacios físicos y objetos materiales, solo en “la Cometa” se introduce una escena humana.

Si nos fijamos en las preguntas que formula el profesor encontramos inmediatamente

Seguimiento S3 (15,29%); Intercambio S3 (5,88%); Desarrollo S3 (32,98%)

- *Las preguntas de desarrollo* son aquellas que “animarán a los alumnos a fundamentar sus ideas e interpretaciones de la evidencia visual. Deberán formularlas según las respuestas que vayan dando os alumnos” (pag. 14 cuaderno metodología)
- *Las preguntas de seguimiento* son aquellas con que las que se orienta al alumnado de forma que la imagen sea explorada más intensamente, invitando a mirar con más detalle lo que se describe. Amplian el marco visual y buscan evidencias visuales en otro lugar de la imagen (p. 15 del cuadernillo). Es importante tener en cuenta que en este caso no sólo hemos considerado las preguntas que orientan de forma individual.
- *Las preguntas de intercambio* animan al alumnado a dialogar con los compañeros, a escucharse entre sí, a compartir las opiniones con los demás (p. 15)



### Ejemplo 5.7. “Pensar y dialogar” ante “Vista idealizada con Ruinas”

*Proyecto 3. P111: Sesión 3 Párrafos 68:90*

Se comienza con una pregunta de seguimiento: ¿Qué relación existe entre monumentos y personas? Algo que se observa en la diapositiva. Debido a que los niños no responden la profesora seguira (de acuerdo con la descripción que nos aporta la educadora) con preguntas principales, al menos eso sugieren las respuestas de los niños que están describiendo la escena.

La docente introduce una pregunta compleja, difícil de clasificar: ¿Por qué creéis que alguien se ha introducido en el medio a pintar? (¿? No se seguro) tengo la impresión de que se entremezclan las preguntas de seguimiento y desarrollo (por ejemplo, vamos a fijarnos en la persona a la que se está retratando; o por qué creéis que esta retratando algo ruinoso?

Vista idealizada con Ruinas:

- Veo monumentos y personas.

En seguida después de este comentario la profesora preguntó qué relación había entre ellos. Creo que debería ren dado los niños, describiendo aquello que ven. las respuestas que haber dejado que describan más la obra antes de comenzar la interpretación.

#### ¿Qué relación hay entre ellos?

El niño respondió: ¿Hay relación? La profe dice que sí y el niño no contesta nada.

- Hay monumentos derribados, restos arqueológicos griegos o romanos porque ese se parece a Zeus.
- Lo del fondo es como un faro de mar.

- Este señor está haciendo el retrato del mar.

La profesora resume y pregunta ¿por qué creéis que alguien se mete en el medio a pintar? No contestan a esta pregunta ahora, sino más tarde. En cambio un niño dice que las plantas crecen por la humedad del mar.

La profesora vuelve a hacer la pregunta y le dicen que "para venderlo"

- Puede ser de la Prehistoria o de la época Antigua.
- No estoy de acuerdo con lo de Prehistoria.
- Parece un trozo de muralla de un panteón.
- Parece que el señor lleva una capa roja.
- No, es sangre.
- No, la sangre no se dobla y la capa sí.

La profesora resume diciendo que las cosas antiguas conviven con las cosas más nuevas (ella da esta explicación. Hubiérase sido mejor que ella intentase hacer preguntas donde los niños llegasen a esa conclusión).

La profesora pregunta qué sensación les produce la obra y los niños contestan que algo antiguo, en ruinas, que es el amanecer.

Vamos a fijarnos a la persona que está retratando, ¿por qué creéis que está retratando algo ruinoso?

- Por si viene alguien a destruirlo

El niño que anteriormente dijo que estaba retratando el mar sigue opinando lo mismo y dice que lo pinta para mantener el recuerdo después de irse con una góndola.

La profesora concluye. Los niños han estado muy compenetrados en esta obra, aunque han partidipado más los niños que las niñas.

No resulta sencillo comentar este sumario de la sesión tercera. Las situaciones que se suceden son múltiples, pero lo que muestra es que están presentes diversos tipos de preguntas, a las que ya hemos aludido anteriormente.

### ***El conjunto de las sesiones***

Si nos fijamos, finalmente, en el gráfico 5.5 observamos el total de las preguntas que aparecieron durante las tres primeras sesiones, expresadas en porcentajes respecto del total. Tal como puede observarse las más frecuentes han sido las de desarrollo (24,04%) seguidas de cerca por las preguntas principales (17,49%) y específicas (15,85). Estos datos muestran quizá una importante motivación del profesorado para que los niños profundicen en la obras de arte. Destaca, quizás desde una perspectiva distinta, las escasas preguntas de intercambio a las que se refieren las educadoras.

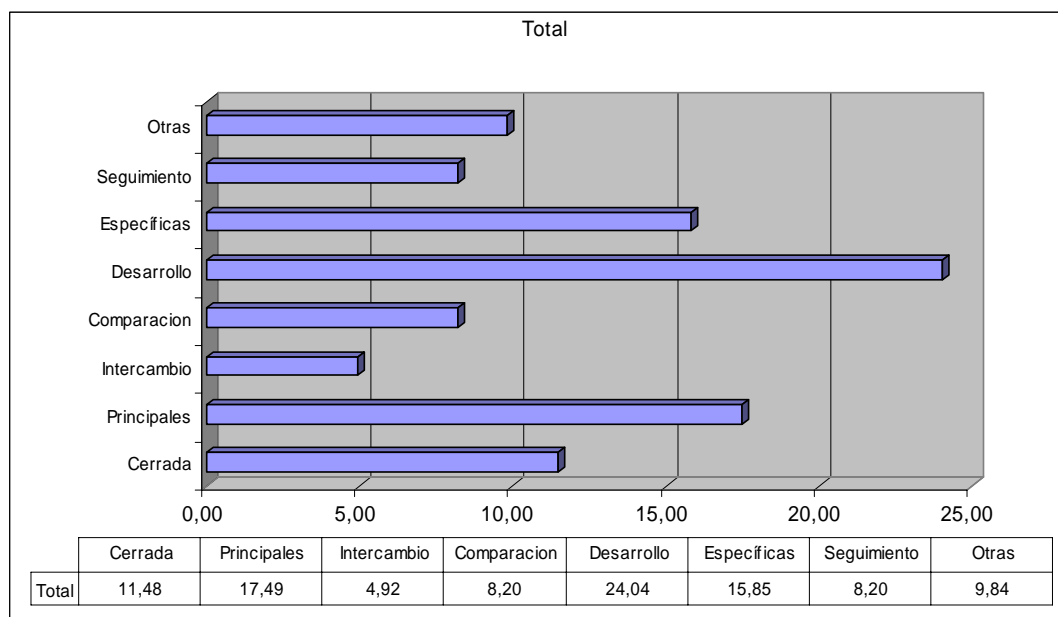


Gráfico 5.5. El total del preguntas en las tres sesiones

### Breves reflexiones

No resulta fácil expresar brevemente de lo que ha ocurrido cuando se trata de aplicar en el aula todo aquello para lo cual docentes y educadoras han sido formadas. Nos atravesamos a sugerir algunos aspectos para la reflexión.

1. Un análisis de los sumarios a través del programa AtlasTi muestra que las preguntas como estrategia didáctica son el elemento esencial cuando se trata de aplicar el programa DAP.
2. Cabe preguntarse hasta qué punto el modo en que se utilizan las preguntas en el aula, responde realmente a lo que las personas expertas procedentes de la Fundación arte Viva transmitieron a docentes y educadoras durante las etapas de formación que hemos analizado en capítulos anteriores.
3. No cabe duda de que el uso que se hace de estas técnicas didácticas en el aula, cuando es el profesorado quien lo utiliza resulta mucho más pobre que cuando son utilizadas por las expersonas expertas de la Fundación Arte Viva.
4. El modo en que se utilizan las preguntas no puede separarse, en ningún caso, de la obra de arte que se está comentando, de ahí la importancia de la selección del material realizada.

5. Los materiales elaborados y que se han aportado como soporte de las docentes cumplen una función importante, sin ellos no sería posible –pensamos- organizar el diálogo y coordinarlo.
6. En cualquier caso, sería necesario durante la segunda fase de este informe profundizar en algunas estrategias que pudieran aportarse para que se hiciese un uso en profundidad utilizando todas las posibilidades que aporta el material.
7. Insistiremos de nuevo en que parece importante destacar las diferencias existentes entre lo que puede ser el uso de la metodología del pensamiento visual ante un cuadro concreto y en una situación de ocio y lo que significa aprender a mirar un cuadro en el contexto de un programa didáctico, mucho más amplio, como es el DAP.

## 6. UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Hemos visto hasta el momento, a través de una revisión de los sumarios en los que se describe el desarrollo de las clases que han seguido el programa DAP, durante sus tres primeras sesiones, y siempre desde la perspectiva de las educadoras, autoras de los mencionados *sumarios*. Ayudar a las personas a formularse preguntas ante una obra de arte es, sin duda, uno de los objetivos quizás implícitos de la metodología visual. A ello nos hemos referido ampliamente en el capítulo anterior. Nos fijaremos ahora en otras dimensiones que emergen tras un análisis de los sumarios y que nos permiten acercarnos más directamente al proceso de aprendizaje. Tras varios meses en contacto con el programa DAP y acercándonos, además, a las inquietudes de lo que se nombra como “metodología del pensamiento visual” hemos de señalar que el hecho de estar en un museo ante una obra de arte, en una dos o cualquier número de visitas que alguien puede realizar en sus momentos de ocio, es algo diferente a visitar ese mismo museo o acercarse a una obra de arte en el marco de un programa escolar que busca integrar, al menos de alguna manera, esa metodología en el curriculum escolar. No podmeos olvidar que las metas de las personas serán muy distintas en ambas ocasiones y ello contribuirá a asignar uno u otro significado a las actividades humanas.

Más concretamente, la meta que un niño, niña o persona adulta puede tener ante una obra específica será seguramente muy diferente de que las que vayan surgiendo cotidianamente cuando observar el aula se convierte casi en una rutina dentro la clase, con días y horas fijas y conscientes de que se está participando de un programa innovador. Son muchos los autores que han señalado este hecho. Quizás Cole y Engestrom lo hacen de forma más clara y nos aportan modelos desde los que analizar lo que ocurre en el aula.

### **Más allá de la formulación de preguntas ante la obra de arte**

Es evidente que cuando se trata de analizar un proceso didáctico no es suficiente marcar unos determinados objetivos. Es necesario llevar a cabo todo un proceso que permita lograrlo poniendo en práctica determinadas estrategias. Hasta hora hemos explorado una parte de este proceso que nos ha sugerido ya una serie de cuestiones cuando se trata de analizar el desarrollo de dicho programa. Todo ello se ha hecho explícito en las conclusiones del capítulo anterior.

Una vez explorado el proceso surgirá una pregunta inmediatamente: **¿Hasta qué punto se han logrado los resultados que se pretendían?** Responderemos a esta cuestión de forma indirecta, considerando el modo en que se han codificado los sumarios de las educadoras en relación con las siguientes dimensiones que se especifican en la figura 1, incluyendo además los resultados de la codificación expresados en frecuencias y porcentajes en la tabla 1.

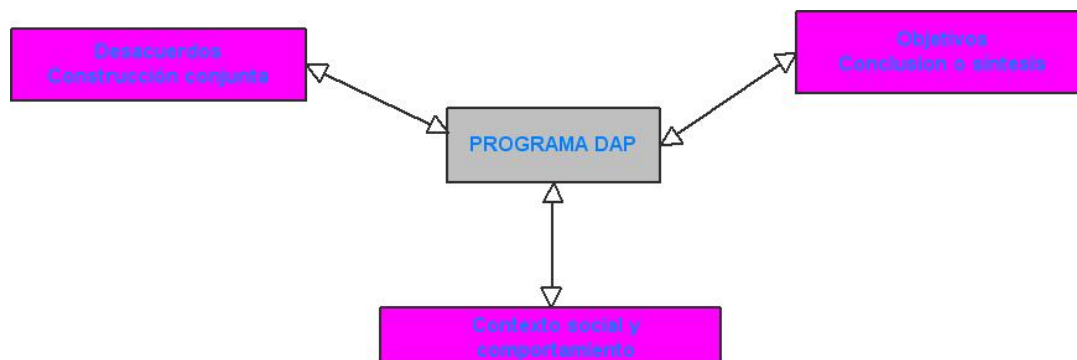


Figura 6.1. Algunas dimensiones desde las que valorar otros resultados del programa

Como puede observarse en la figura 1 señalamos tres núcleos relacionados, al menos en alguna medida, con los objetivos que pretende lograr el programa. Recordemos que uno fundamental es generar en los niños habilidades de diálogo y un pensamiento crítico. Tanto a estas dimensiones como a esos objetivos nos hemos referido con cierto detalle en el capítulo anterior. Las dimensiones señaladas se orientan, especialmente, a los aspectos sociales del programa.

Categorías de análisis	S1	S2	S3	Total
Contexto social y comportamiento	39 40,63%	33 34,38%	24 25,00%	96 100
Objetivos	19 25,33%	34 45,33%	22 29,33%	75 100
Conclusión o síntesis	46 43,81%	33 31,43%	26 24,76%	105 100
Un viaje por el arte	84 53,16	46 29,11	28 17,72	158 100
Desacuerdos	4 9,09	16 36,36	24 54,55	44 100
Construcción conjunta	9 25,71%	1 2,86%	25 71,43%	35 100

Tabla 6.1. Dimensiones para valorar los resultados del programa DAP

*Frecuencias y porcentajes*

Para lograr una mayor coherencia, comentaremos estos datos organizándolos en función de las relaciones que, en un nivel conceptual pueden establecerse entre ellos y que se sintetizan, como ya hemos visto, en la figura 1. Ya hemos aludido a ellos en el capítulo anterior, por ello aludimos brevemente a su significado.

Entendemos por contexto social y comportamiento aquellas referencias a situaciones de interacción en el aula que indican, habitualmente, problemas de comportamiento. Se han codificado también algunas observaciones de las educadoras relacionadas con el buen comportamiento de los niños.

Nos referiremos, en segundo lugar, a los objetivos y conclusiones o síntesis. Si bien se han codificado por separado la razón que nos mueve a revisarlas conjuntamente es el hecho de que es precisamente la conciencia de los objetivos que se pretende lograr lo que orientará a plantear las conclusiones de un modo u otro.

Entendemos por construcción conjunta aquel proceso conversacional que puede considerarse como una unidad, en función de la continuidad temática, y que revela el grado en que se comparte el tema de la conversación definida en términos de continuidad. Relacionaremos esta categoría, cuando se trata de comentarla, con lo que hemos llamado desacuerdos, entendido como diferencias y contrastes entre las opiniones; su presencia indica una determinada perspectiva que implica asumir una cierta conciencia no sólo del propio punto de vista sino también del que puede mantener otra persona.

Comentaremos ahora cada una de estas tres dimensiones.

## Contexto social y comportamiento

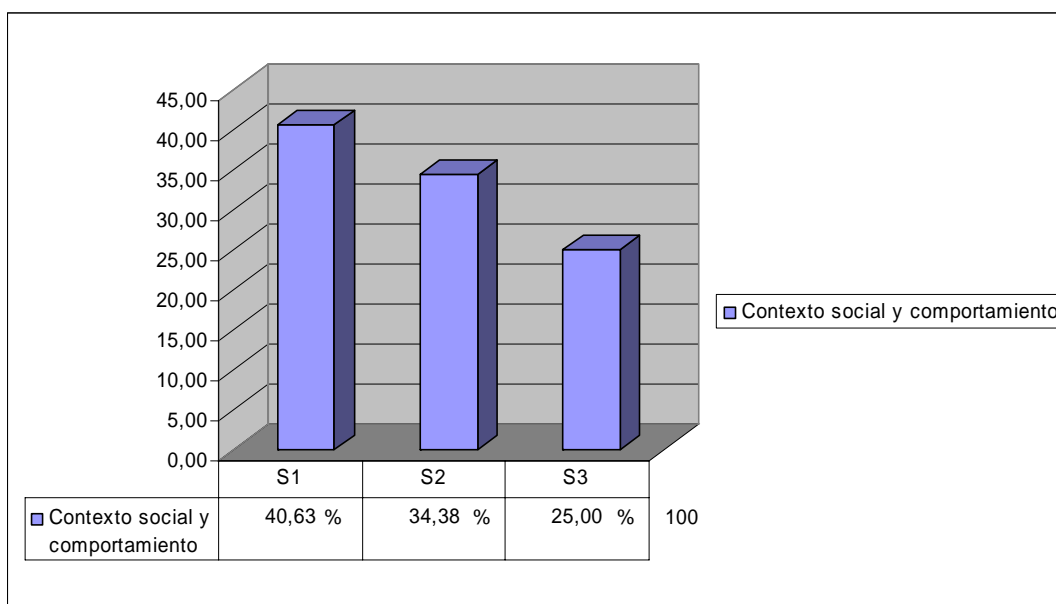


Gráfico 6.1. Contexto social y comportamiento: cambios a través de las sesiones

*Porcentajes*

Este dato resulta especialmente relevante cuando se trata de explorar el modo en que los niños y niñas se han integrado en el aula y, al menos en cierta medida, el grado en que son capaces de mantener la atención en la tarea e, incluso, hasta qué medida están motivados. Se observa claramente que los problemas de comportamiento han ido disminuyendo progresivamente a lo largo de las sesiones. Este dato resulta muy positivo cuando se trata de valorar el grado de rendimiento o la eficacia del programa. Observamos un descenso continuo en los problemas de comportamiento que suponen el 40,63% en la primera sesión y 25,00% en la tercera; estos porcentajes se han obtenido considerando el total de las tres sesiones. Veamos ahora como se describen los sumarios

### Ejemplo 6.1. Interacción social y comportamiento

*P18: Párrafo 63*

Los niños hacen comentarios sin haber guardado un momento de silencio ni observado. La profesora les corta y tiene que quitar la imagen para que guarden silencio. Dan muestras directas de falta de respeto por la profesora. No guardan el turno de palabra y hay serios problemas de indisciplina, a algunos niños tiene que separarlos del grupo. Llega un punto que para imponerse tiene que gritarles y ellos no se calman, preguntan "cuando acabamos". Al final, algunos niños se cansan y juegan entre ellos.

Como siempre, lo primero que hago es preguntar a Marta cómo se ha sentido:

"Es imposible"...

**"Con unos cuantos alumnos de 5º, es imposible"**

Francamente se siente muy frustrada y enfadada por los problemas de disciplina de los alumnos en cuestión.

La evaluación se dedica fundamentalmente a intentar encontrar una solución para la siguiente sesión.

Hablamos con la tutora de los alumnos y nos comenta que **quizás no sean alumnos preparados para estar en las sesiones.**

La mayoría de ellos, de etnia gitana, se han escolarizado muy tarde y no tienen en sus casas el apoyo necesario para mejorar sus actitudes.

"Es una pena, pero, -según la tutora-, quizá haya que sacarlos del programa".

Propongo que quizá **podríamos darles una última oportunidad** en la próxima sesión de la Lección 2, pero claro, entiendo que son ellas las que deben decidir.

En todo caso, **me ofrezco a Marta para intervenir en la sesión en la medida en que ella considere necesario y en relación a cualquier punto: disciplina, desarrollo de los contenidos...**

Este ejemplo incluye dos descripciones, realizadas por personas distintas y ambas se refieren a la primera sesión. En el primero la situación no es demasiado grave, si bien la educadora reconoce que los niños y niñas apenas han estado callados, no guardan el turno de palabra e incluso, verbalizan públicamente que están cansados porque quieren terminar. La descripción muestra una posible falta de motivación entre los estudiantes.

La segunda descripción presenta una situación más compleja, la profesora está muy preocupada e incluso cree que hay algunos niños o niñas que tal vez no deberían participar en el programa, además reconoce que no han tenido en sus familias el apoyo suficiente. Por ejemplo, más concretamente, algunos son de etnia gitana y quizás les cuesta más. Obviamente apartar a los niños hubiera significado tomar un camino completamente opuesto a lo que se pretende en el programa. La educadora se muestra muy dispuesta a ayudar

Situaciones como las descritas anteriormente son muy abundantes y, en cualquier caso, es necesario tratar de evitarlas. Hemos de confesar que no resulta fácil en absoluto tratar de dar una respuesta clara ante este problema. Trataremos de rastrear en otros índices que pueden contribuir a buscar un camino que facilite a los participantes, en la medida de lo posible, una mayor motivación. Poco a poco, y en sucesivos informes, iremos mostrando

apoyados en los trabajos teóricos recientes (¿?????) algunos pilares que podrían contribuir a utilizar la metodología del pensamiento visual en el contexto del aula. No puede olvidarse que el aprendizaje y la enseñanza se producen en contextos específicos que condicionan en profundidad tanto al proceso como el producto.

### El significado de las actividades para los participantes

Nos fijaremos ahora al modo en que los participantes, los niños y niñas con el apoyo de la docente que desempeña un papel fundamental, se acercan al contenido de las obras y, poco a poco iremos progresando hacia un análisis de las conversaciones que ocurren en el aula y a las que aludiremos con relativa profundidad en el próximo apartado.

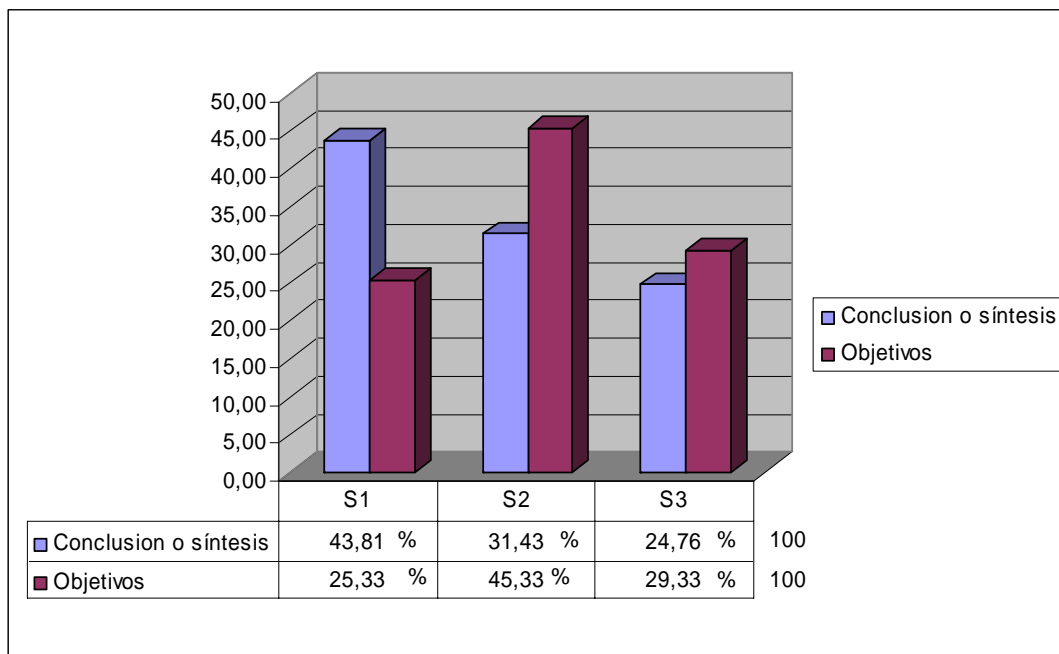


Gráfico 6.2. Conclusiones y objetivos del DAP en el aula

#### Ejemplo 6.2. Objetivos

*P34: Sesión1. Párrafos 16 a19*

En la primera diapositiva, el Retrato de Joseph Roulin, una niña, al leer la palabra postes que está escrita en la gorra, ha dicho que podría significar postales en otro idioma. Creo que quizá este hubiera sido un buen momento para haberle hecho buscar la palabra en un diccionario de francés y brindar a la investigadora el placer del descubrimiento.

Unos minutos más tarde esta misma niña ha dicho: "si supiera lo que significa postes ..."

También hubiera sido un momento oportuno para dar a los niños el significado y así se podría haber frenado el guirigay que había en la clase con tantas cosas como los niños estaban diciendo.

Después la misma niña le ha pedido a la profesora más información y **le ha preguntado que para qué servía lo que estaban haciendo.**

En este ejemplo se muestra cómo incluso una niña de la clase necesita saber qué están haciendo, para qué sirve lo que hacen. Esta información, tan necesaria para que realmente se produzca el aprendizaje, se formula en ocasiones pero quizás no es suficiente. Sería necesario que las docentes fueran conscientes ellas mismas de qué están haciendo y para qué; sólo de este modo será posible que lo sean también los niños.

### Ejemplo 6.3. Objetivos, síntesis y conclusiones

*P14: S1 N1 Párrafos 29 - 41*

La profesora resume y recapitula constantemente los comentarios de los niños. En el retrato de Joseph Roulin los niños han dicho muchos oficios y han explicado sus opiniones fijándose en el traje, el uniforme. Teresa ha unificado todos los comentarios diciendo:

Muy bien, estáis diciendo cosas diferentes pero todos estáis todos de acuerdo en que lleva uniforme.

De esta manera hace patente a los niños que toda respuesta es válida en su diálogo. No hay nada erróneo porque todos sus comentarios están basados en evidencias visuales.

Al final de la sesión Teresa Murcia ha preguntado a la clase:

**¿Qué creéis que hemos estado haciendo?**

Hemos viajado mirando. Ha contestando una niña.

Durante toda la sesión los niños han participado sin parar manteniendo bastante bien el turno de palabra.

De esta manera hace patente a los niños que toda respuesta es válida en su diálogo. No hay nada erróneo porque todos sus comentarios están basados en evidencias visuales.

Al final de la sesión Teresa Murcia ha preguntado a la clase:

¿Qué creéis que hemos estado haciendo?

Hemos viajado mirando. Ha contestando una niña.

Durante toda la sesión los niños han participado sin parar manteniendo bastante bien el turno de palabra.

Este ejemplo, algo más amplio que el anterior, muestra la importancia de que la profesora aporte determinadas síntesis de la actividad que faciliten la comprensión de los niños. Pero como se advierte en el ejemplo, en este caso no sólo realiza una síntesis de la conversación sino que es ella misma la que hace explícito el sentido de la actividad en la que han estado trabajando. La profesora plantea ella misma la cuestión: “¿Qué creéis que habéis estado haciendo?” y una niña ha contestado: “Hemos viajado mirando”. En cualquier caso es

importante destacar que, quizás, el uso de estrategias que mostraran a los niños el sentido de su trabajo hubiera mejorado, quizás, el rendimiento. Veamos ahora algún otro ejemplo de cómo se utilizó en el aula el concepto de viajero visual, de acuerdo con las codificaciones que aparecen en los sumarios.

#### Ejemplo 6.4. El viajero visual como objetivo

*P 4: S1 N1 Sesión 1 Párrafos (23:23)*

Acerca de la lección, me dijeron que trabajarían el concepto de Viajero Visual en clase, antes de la sesión, para luego no perder demasiado tiempo. También tenían intención de realizar unos retratos de dibujo y pintura y otros retratos calcando las sombras de los niños, éstos antes de realizar la sesión.

*P92: P 4: S1 N1 Sesión 2 Párrafos (10:10)*

Al comienzo de la sesión la profesora ha hecho resumir la sesión anterior a los niños para que así retomaran el espíritu del viajero visual. Me sorprendió que uno de los niños recordara lo que la profesora les dijo en la primera sesión: que uno de los cuadros lo había pintado van Gogh.

*P130: Sesión32 Párrafos (115:115)*

A pesar de ser una profesora de larga experiencia es su último curso. La docente no resume al final el contenido global de la sesión, por lo que no hace notar a los niños los pasos que van dando como viajeros visuales. Tampoco les muestra que las cuatro imágenes de cada sesión tienen un hilo conductor que las une, y no queda claro que no están elegidas al azar.

Al analizar el ejemplo observamos tres contextos diferentes en los que se utiliza el concepto de viajero visual, cada una de ellas corresponde a una sesión distinta (primera, segunda y tercera). Los ejemplos muestran que, en el caso de estas docentes a las que aludimos, en la sesión 1 y 3 no se ha aludido al viajero visual. Observemos el primer caso “me dijeron que trabajarían el concepto de Viajero Visual en clase, antes de la sesión, para luego no perder demasiado tiempo”; es llamativo el hecho de que aludir al viajero visual se considere una pérdida de tiempo. Es interesante, además, si nos fijamos en la sesión tres cómo la educadora que nos aporta este sumario se fija en que “La docente no resume al final el contenido global de la sesión” ella sí sabía de su importancia, pero no es fácil transmitirlo siempre. Por el contrario, en la sesión 2 observamos como otra de las profesoras ha utilizado el concepto para desde él facilitar la elaboración de una síntesis. Si nos fijamos en el gráfico 3, observamos como la frecuencia de utilización de esta estrategia fue descendiendo progresivamente.

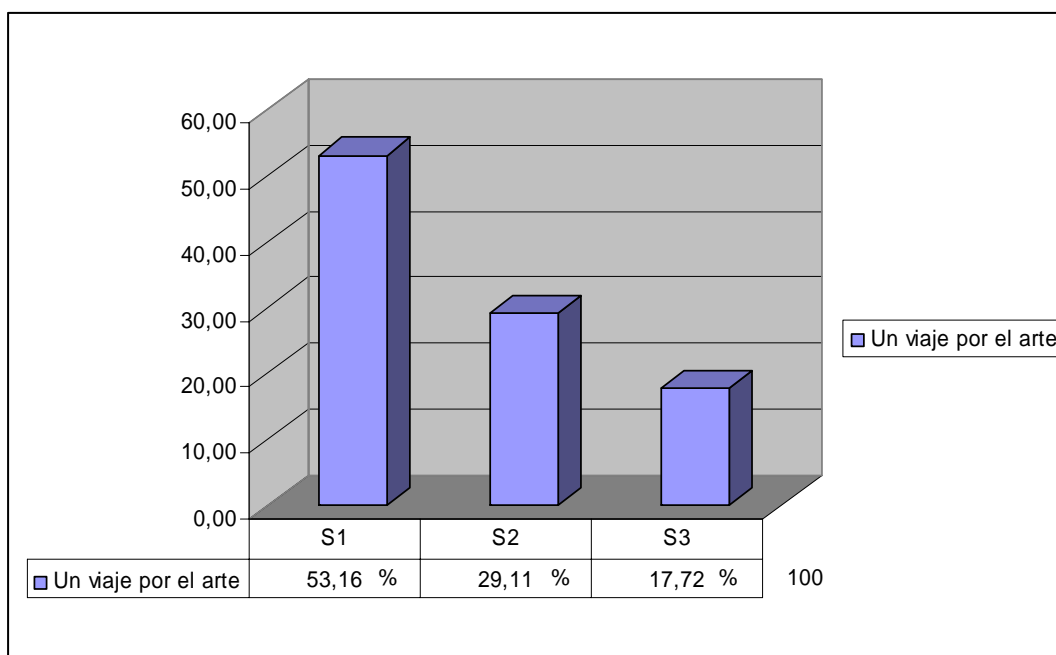


Gráfico 6.3. Un viaje por el arte desde el aula

*Frecuencia del concepto expresada en porcentajes*

En cualquier caso, no creemos que las diferencias en el modo en que lo utilizan las docentes se refieran a la forma en que utilizan la estrategia didáctica. Los cambios entre las sesiones se refieren más bien al hecho de que existe un descenso en la utilización de este recurso, como se observa en el gráfico 3 el porcentaje que marca la utilización desciende claramente entre las sesiones (desde un 53,16% en la primera sesión hasta el 17,2% ) en la tercera.

### El viajero visual en la formación de docentes

#### Ejemplo 6.5¿Por qué enseñar arte?.

*Sesión de introducción Literalmente se dice (Exp 1)Ana*

"¿Por qué incorporar el DAP en los colegios? Porque el programa propone la construcción de un espacio compartido de disfrute, de reflexión, de diálogo en donde la observación, el pensamiento y la palabra apuntan a desarrollar pensadores visuales independientes y críticos con capacidad para fundamentar sus opiniones y ser reflexivos frente a su experiencia cotidiana."

#### Ejemplo 6.6. Viajar por el arte en la formación de maestras

*P18: report 08 03 06.rtf - 18:2 ["¿Por qué queremos viajar por ..] (297:297)Ana*

"¿Por qué queremos viajar por el arte? Como les decía Gracia ayer, creemos que el arte enriquece nuestras vidas, nos hace posible ver cosas de una forma poco

conflictiva, podemos..., no necesariamente tenemos que tener una posición predeterminada, como les decía Gracia, entonces el arte facilita hablar sobre temas que se pueden ir planteando sin que se entre en ese conflicto. Además, es como les decíamos, por la importancia de la cultura, para concienciar a los niños sobre el respeto de su patrimonio y darles un sentido de pertenencia, que ellos sepan que ese patrimonio es suyo, que pueden acceder a él, que los museos son lugares a los que pueden ir, que no son lugares en los que haya arte y es un lugar que solo va la gente adulta, sino que también son espacios abiertos a ellos. Lo que les decía antes, el arte visual se usa como un instrumento para entender nuestro entorno y otros entornos. Es lo que nos ha hecho crear el viaje de esta forma".

### Ejemplo 6.7. Un viaje continuo por el arte

*P18: report 08 03 06.rtf - 18:3 [Cuándo se realiza este viaje p..] (331:331) (Super)Ana*

Cuándo se realiza este viaje por el arte. Son 9 meses con una sesión por mes en el aula. Les dice que se puede ir utilizando todos los días usando el vocabulario que les proponen, los temas de discusión en el grupo y las actividades. "La idea es que durante todo el mes la reflexión sea sobre el individuo; el segundo mes reflexionar sobre el espacio, no solamente en esa hora que estamos delante de la obra sino seguir pensando eso, seguir debatiendo, construyendo sobre las ideas que hemos tenido al mirar la obra y luego a lo mejor incluso volver sobre la obra. Entonces es un viaje continuo. Planteamos una actividad que es la de mantener un cuaderno del viajero para los niños, que ellos vayan anotando como un cuaderno de bitácora todo su viaje a lo largo de los nueve meses y, pues como les decía, se implementa en sus aulas, en el museo y todo seguido con esta comunicación y formación que vamos a tener juntos."

### **Construcción conjunta de conocimientos**

Nos fijaríamos ahora en algunas situaciones que muestran cómo los niños han ido progresando en la metodología del pensamiento visual y, paralelamente, van logrando alcanzar los objetivos propuestos. De nuevo nos aproximamos a los índices que emergen de los datos, pero si anteriormente surgía algo que podría mejorarse, son ahora los mismos datos los que nos sugieren cómo avanzar.

Convendrá aclarar, en primer lugar, cuáles son las categorías que ahora consideraremos. Surgen no solo de los datos, sino también de los propios objetivos marcados en el programa. Recordemos que se trataba de favorecer un pensamiento crítico y, además, de que niños y niñas fueran capaces de compartirlos con los otros. En esta línea y siguiendo también diferentes aportaciones teóricas (¿???) nos fijaremos en dos conceptos especialmente relevantes:

- *Presencia de desacuerdos:* Alude a una diferencia de opiniones que se hacen explícitas. Se refieren tanto a las que proceden del alumnado entre sí como a los desacuerdos de niños o niñas con la profesora.

- *Construcción conjunta del conocimiento*: Implica avanzar en el conocimiento, entendiendo este progreso como la presencia de nuevos niveles de abstracción, relacionados habitualmente con la presencia de nuevos enfoques en la conversación.

Ambos conceptos implican que los hablantes comparten determinadas representaciones cognitivas y, sobre todo, que son capaces de ponerse en el punto de vista de otra persona. Para descubrir la presencia de estos procesos en el aula hemos analizado también los sumarios aportados por las educadoras. Veamos primero su frecuencia y, posteriormente, pondremos algunos ejemplos. Lo que ahora nos interesa especialmente destacar es que en este caso los datos muestran una tendencia inversa a lo que ocurría en las dimensiones anteriores. Es decir, aunque existan algunos problemas de comportamiento, o las profesoras no tenga siempre claros los objetivos, los niños y niñas han sido capaces de ir construyendo progresivamente espacios compartidos de conocimiento. Veamos algunos ejemplos.

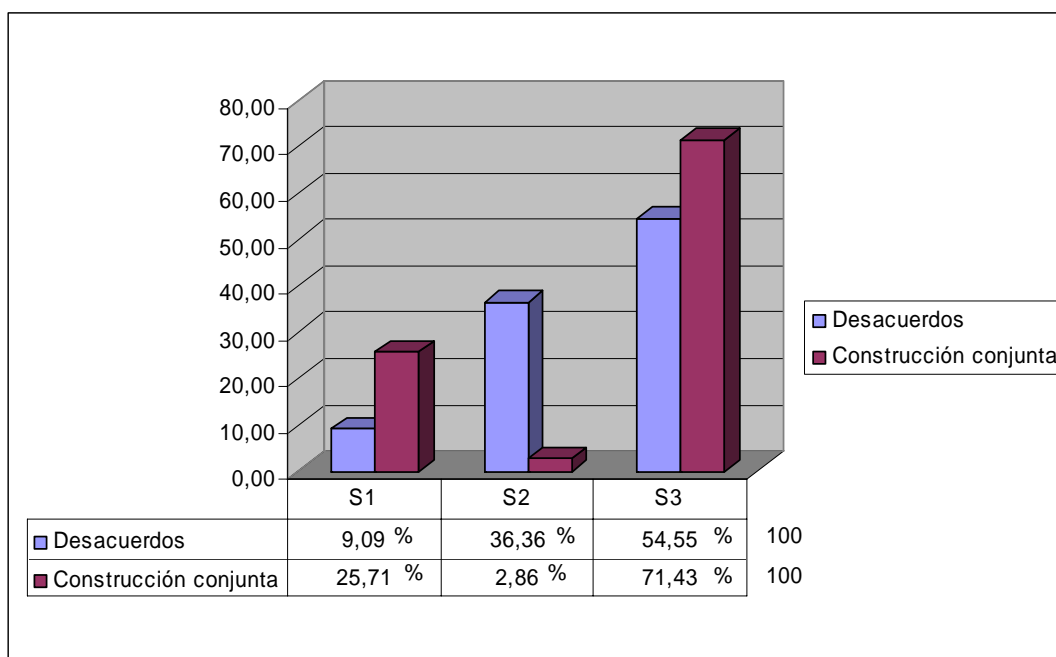


Gráfico 6.4. Espacios compartidos de conocimiento

#### Ejemplo 6.8. Desacuerdos en el aula

*P95: NUESTRA Sesión 3. Párrafos (9:10)*

La tercera diapositiva también ha sido una imagen que les ha llevado a hacer muy buenas observaciones, a continuación reflejo algunas:

-“Veo unos plátanos, puede ser Canarias. Veo un reloj, son la una y veinticinco, está en la parte superior, casi en el centro. Arriba a la derecha hay un tren, veo vagones”.

-“Parece que hay dos personas porque veo dos sombras. En la esquina inferior izquierda está la firma del pintor”.

-“Es una estación de metro porque ahí hay un tren, está bajando gente”.

Algunos les ha recordado a la estación de Atocha, alrededor de esta interpretación ha habido una conversación en la que ha habido argumentos a favor y en contra de que fuese esa estación. Ha sido muy interesante una de las intervenciones en las que un niño ha puesto en duda la hora del reloj, introduciendo la posibilidad de que esté parado, también ha surgido de una alumna una pregunta de desconcierto, si es una estación qué hacen ahí los plátanos, ha sido contestada por varios compañeros suyos, le han dicho que podía ser mercancía del tren. La profesora ha introducido una pregunta más que me parece muy buena, qué sentiríais si estuvierais allí, han respondido con variedad de sensaciones y observaciones que justifican el porqué sienten eso, calor por el sol, oigo el tren, hace aire, hambre por los plátanos,...

El ejemplo muestra algunos aspectos especialmente relevantes para marcar el progreso de los niños. No sólo han surgido desacuerdos, algo que ahora queremos ejemplificar, sino que aportan respuestas que llevan consigo la propia interpretación de la obra y, además, la docente introduce cuestiones que llevan a los niños a explicitar el hecho de situarse en la perspectiva del otro (“qué sentiríais si estuvierais allí”).

Nos fijaremos ahora en otro ejemplo que permitirá comprender mejor qué entendemos por “construcción conjunta del conocimiento”.

### Ejemplo 6.9. Construcción conjunta de conocimiento

*P88: Sumario. Sesión 2. Párrafos (20:27)*

-Niño: es una casa con un balcón y un sofá.

-Jenny: hay un niño que se está bañando.

-Sebas: yo veo que eso parece un piano y que el niño está tocando. Detrás está la madre o la profesora.

-Niño: el niño está jugando al escondite con su hermano, y la madre ve como se esconde.

Me ha sorprendido mucho el comentario de este niño que se ha imaginado la existencia de un tercer personaje.

-Profesora: ¿Qué pasaría si pusiéramos otros colores?- Esta pregunta la ha relacionado con un comentario anterior de un niño que ha dicho:

-Niño: lo de la derecha no puede ser un balcón porque se vería un paisaje y no gris como las paredes de la casa.

Los niños no han contestado a la pregunta. En general les cuesta mucho reaccionar a este tipo de preguntas y ellos continúan con su diálogo sin saber cómo encajar la nueva línea que la profesora intenta introducir.

-Niño: al niño le falta cara.

-Profesora: ¿Por qué?, ¿Qué crees que pasa?

-Niño: le tapa la cara la cortina marrón, porque le da el sol.

Casi a punto de terminar con la primera diapositiva la profesora les ha dado excesiva información y no han tenido tiempo de reflexionar sobre ella.

El ejemplo anterior nos muestra no sólo lo que podría considerarse una situación de diálogo en la que los participantes comparten el conocimiento, sino también las dificultades que es necesario superar para llegar a esa situación. Si nos fijamos en la primera parte del sumario se observan diferencias claras entre los niños, mientras algunos se sitúan en un plano concreto, dando respuestas que apenas implican una interpretación de la obra, existe un niño que es capaz de imaginarse “la existencia de un tercer personaje” en la obra.

Pero avanzando en la descripción que hace la educadora, se observa cómo no todos los niños son capaces de dar respuestas de ese tipo, no son capaces de ir más allá de los datos. Para profundizar en este punto realizamos un análisis de la conversación que tiene lugar en el aula.

Un aspecto relevante que, en algún momento, consideramos pudo condicionar el diálogo fue el tiempo dedicado a cada una de las diapositivas en el aula. Quizás el dato puede no ser relevante para una persona experta, pero sí para un docente que se está iniciando en el programa. La tabla 6.2 incluye el número de diapositivas que los docentes analizaron en cada sesión.

Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3	
Nº Docum.	Nº de diapos. sesión	Nº Docum.	Nº de diapos. sesión	Nº Docum.	Nº de diapos. sesión
P 4	4	P44	4	P98	4
P 5	4	P45	3	P99	4
P 6	2	P46	4	P100	3
P 7	2	P47	3	P101	4
P 8	2	P57	4	P102	3
P 9	3	P58	4	P103	
P10	3	P59	4	P104	
P11	3	P60	3	P105	
P12	3	P61	4	P106	4
P13	4	P62	4	P107	4
P14	3	P63	4	P108	2
P15	3	P64	4	P109	4
P16	4	P65	4	P110	4
P17	3	P66	3	P111	4
P18	3	P67	3	P112	2
P19	4	P68	3	P113	2
P20	4	P69	2	P114	2
P21	2	P70	4	P115	2
P22	4	P71	4	P116	2
P23	4	P72	2	P117	3
P24	2	P73	4	P118	4
P25	2	P74	4	P119	4
P26	3	P75	4	P120	4
P27	2	P76	4	P121	4
P28	2	P77	1	P122	4
P29	4	P78	4	P123	3
P30	4	P79	3	P124	4
P31	4	P80	4	P125	2
P32	2	P81	3	P126	4
P33	3	P82	3	P127	4
P34	4	P83	4	P128	4
P35	3	P84	4	P129	4
P36	3	P85	4	P130	4
P37	4	P86	4	P48	3
P38	4	P87	4	P49	2
P39	3	P88	3	P50	2
P40	3	P89	4	P52	2
P41	3	P90	1		
P42	3	P91	3		
		P92	1		
		P93	4		
		P94	4		
		P95	4		
		P96	4		
		P97	4		
<b>Media</b>	<b>3,12</b>		<b>3,46</b>		<b>3,36</b>

Tabla 6.2. Diapositivas comentadas en cada sesión en las aulas

### Algunas reflexiones

Resumiremos brevemente algunas de las conclusiones fundamentales obtenidas en este capítulo.

1. Si bien, tal como se ha visto en el capítulo anterior, las preguntas formuladas por los docentes ante la obra de arte resultan fundamentales en la metodología del programa DAP, tal como se ha implantado, en ningún caso pueden considerarse el elemento fundamental.
2. Las preguntas, como estrategia didáctica, han de entenderse en función del contexto en el que son utilizadas. En este informe presentamos los análisis de dichas preguntas tal como aluden a ellas las educadoras, pero ha sido el visionado de las grabaciones de lo que ocurre en el aula, cuyo análisis detallado presentaremos en un informe posterior, lo que nos ha permitido aludir a otros elementos que se consideran fundamentales.
3. Llama la atención, por ejemplo, el hecho de que niños y niñas se mostraran a veces aburridos o poco controlados en el aula. Si bien este dato ha ido decreciendo conforme avanzaba el programa es algo que debe tenerse en cuenta.
4. Una posible explicación de ese dato, relacionado con las relaciones sociales en el aula, es el hecho de que quizás los niños no llegan a comprender plenamente el significado de lo que están haciendo. Ellos mismos lo preguntan a veces a la educadora. También el hecho de que no siempre las docentes parecen comprenderlo contribuye también a que sea difícil resolver el problema.
5. Pensamos que sería necesario ayudar a las docentes a encontrar un mayor sentido a su actividad a través de excelentes conceptos que se exponen en el material didáctico y que no siempre saben utilizar en profundidad.
6. En cualquier caso, estos datos han de analizarse también en un contexto más amplio que considere otros índices, que en el momento actual estamos revisando. Por ejemplo, análisis conversacionales en el aula que no sólo tengan en cuenta el tipo de pregunta que plantean los docentes, sino también las respuestas que dan los niños ante ellas. Una conversación no puede comprenderse en profundidad sin considerar tanto al emisor como al receptor y esto es algo que debe tenerse en cuenta.

quién utiliza las estrategias orientadas a favorecer el pensamiento visual del alumnado.

## 7. REFERENCIAS

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Mambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The sage handbook of qualitative research. Third edition*. Thosand Oaks, CA: Sage.
- Dikovitskaya, M. (2005). *Visual culture*. Boston, MA: Massachussets Instutte of Technology.
- Grau, O. (2003). *Virtual art. From ilusion to inmersion*. Boston, MA: Massachussets Instutte of Technology.
- Lacasa, P., & Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer prenio de investigación educativa 2002* (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997)). Madrid: CIDE - MECD.
- Ndalianis, A. (2004). *Neo-baroque aesthetics and contemporary entertainment*. Boston, MA: Massachussets Instutte of Technology.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J., & Lacasa, P. (2002). Roles of individuals, partners, and community institutions in everyday planning to remember. *Social Development, 11*, 266- 289.
- Spindler, G., & Hammond, L. (2000). The use of antropological methods in educational research: Two perspectives. *Harward Educatinal Review, 70*(1), 39-48.
- Turner, J. H., & Stets, J. J. (2005). *The sociology of emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (1989/84). *Case study research. Design and methods*. Nwbury Park, CA: Sage.



## 8. OTROS ÍNDICES

### Índice de Ejemplos

Ejemplo 2.1. El DAP como programa en un contexto internacional .....	16
Ejemplo 2.2. La interacción educadora - docente .....	18
Ejemplo 2.3 El papel de la educadora .....	18
Ejemplo 2.4.El soporte al programa DAP.....	20
Ejemplo 3.1 Primeros contactos con la metodología del pensamiento visual .....	25
Ejemplo 3.2 Técnicas y estrategias de la metodología del pensamiento visual .....	25
Ejemplo 3.3 Información sobre el cuadro .....	26
Ejemplo 3.4 Trabajando aspectos artísticos .....	27
Ejemplo 3.5 Preparación de una unidad didáctica.....	28
Ejemplo 3.6 Practicando la metodología del Pensamiento Visual .....	29
Ejemplo 3.7 Pensamiento del niño .....	30
Ejemplo 3.8 Preguntas Principales.....	33
Ejemplo 3.9 Variación de preguntas principales .....	34
Ejemplo 3.10 Preguntas de evidencia visual .....	35
Ejemplo 3.11 Trabajar vocabulario .....	36
Ejemplo 3.12 Preguntas que conducen a una conversación .....	37
Ejemplo 3.13 Cómo dar información a través de preguntas.....	38
Ejemplo 3.14 Importancia de repetir la información.....	40
Ejemplo 3.15 Técnica del repaso .....	41
Ejemplo 3.16 Diferencias entre la obra de Mondrian y Pollock .....	42
Ejemplo 3.17 Diseño de un programa didáctico .....	43
Ejemplo 3.18 Unidad didáctica “Las apariencias engañan” .....	45
Ejemplo 3.19 Tiempo para comentar una diapositiva .....	46
Ejemplo 5.1. El papel de la profesora en la sesión 1 .....	75
Ejemplo 5.2. ¿Cómo lograr los objetivos? .....	76
Ejemplo 5.3. El desarrollo de la sesión 3 .....	77
Ejemplo 5.4.Un pregunta cerrada ante el retrato de Joseph Roulin.....	82
Ejemplo 5.5. Una pregunta de comparación en la sesión 1 .....	84
Ejemplo 5.6. Un ainterpretación de “La lección de piano” .....	87
Ejemplo 5.7. “Pensar y dialogar” ante “Vista idealizada con Ruinas” .....	90
Ejemplo 6.1. Interacción social y comportamiento .....	97
Ejemplo 6.2. Objetivos.....	99
Ejemplo 6.3. Objetivos, síntesis y conclusiones.....	100
Ejemplo 6.4. El viajero visual como objetivo .....	101
Ejemplo 6.5¿Por qué enseñar arte?. .....	102
Ejemplo 6.6. Viajar por el arteen la formación de maestras.....	102
Ejemplo 6.7. Un viaje continuo por el arte.....	103

Ejemplo 6.8. Desacuerdos en el aula..... 104  
Ejemplo 6.9. Construcción conjunta de conocimiento ..... 105

## Índice de Figuras

Figura 1.1.. Dimensiones del análisis.....	5
Figura 1.2. Elementos del análisis.....	8
Figura 1.3. Elementos y fases del proceso de evaluación .....	9
Figura 2.1. Elementos fundamentales de la metodología DAP.....	15
Figura 2.2. Implantar el programa DAP en la Comunidad de Madrid.....	16
Figura 2.3. Participantes, miradas y roles ante el proyecto DAP.....	17
Figura 3.1 Papel del educador.....	22
Figura 3.2 Una sesión en la formación de educadores.....	23
Figura 3.3 Fases del curso de formación de educadores.....	24
Figura 3.4 Estrategia de preguntas en la metodología del pensamiento visual.....	32
Figura 3.5 <i>Piet Mondrian - Boogie Woogie - 1942-1943</i> .....	33
Figura 3.6 Técnicas de discusión. Metodología del pensamiento visual .....	39
Figura 3.7 Cómo crear un Programa Didáctico.....	43
Figura 4.1. ‘Broadway Boogie-Woogie’, Piet Mondrian.....	52
Figura 4.2. ‘La Anunciación’, Fra Angelico .....	53
Figura 4.3. ‘Chica ante el espejo’, Pablo Picasso; y ‘La Gioconda’, Leonardo da Vinci.....	53
Figura 4.4. Diapositiva utilizada en la exposición de Experta-1.....	69
Figura 4.5. Diapositiva utilizada en la exposición de Experta-2.....	71
Figura 5.1. Hacia una primera aproximación de los elementos a observar.....	78
Figura 5.2. Comparar retratos en la primera sesión .....	84
Figura 6.1. Algunas dimensiones desde las que valorar otros resultados del programa .....	95

**Indice de Tablas**

Tabla 1.1. Materiales analizados para la elaboración del informe .....	12
Tabla 1.2. Dimensiones del analisis .....	13
Tabla 4.1: Motivación de las maestras .....	49
Tabla 4.2. Formación de maestras. Sesión 1: introducción al programa DAP.....	51
Tabla 4.3, sesión 2: programa DAP .....	54
Tabla 4.4. Sesión 3: desarrollo teórico y práctica de las lecciones .....	56
Tabla 4.5 Formación de maestras. Sesión 4: visita al museo Thyssen-Bornemisza .....	57
Tabla 4.6. Dudas de los maestros en el proceso de formación .....	58
Tabla 4.7. Valoración de la figura de la educadora por parte de las maestras .....	65
Tabla 6.1. Dimensiones para valorar los resultados del programa DAP.....	95
Tabla 6.2. Diapositivas comentadas en cada sesión en las aulas .....	107