

Desarrollo de pensamiento complejo en la formación de Profesores de Teatro y de Música, desde la promoción de competencias reflexivas, críticas, creativas y lúdicas

Ester Trozzo
Silvia S. Perez



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Proyecto coordinado por
la Universidad Veracruzana,
México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

Desarrollo de pensamiento complejo en la formación de Profesores de Teatro y de Música, desde la promoción de competencias reflexivas, críticas, creativas y lúdicas

Prof. Ester Trozzo*¹
Prof. Silvia S. Perez*²

22-12- 2010

Resumen

Se presenta a continuación el reporte de los resultados del proyecto que se llevó a cabo durante el año 2010. La idea de la que se parte es que la formación en práctica docente en Arte, requiere de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan al futuro docente fundamentar las decisiones que toma permanentemente en su labor cotidiana. Ello implica reflexionar, evaluar y modificar sus acciones, partiendo del análisis y la comprensión de la realidad educativa. En contraposición a esta premisa, hemos observado que existe una fuerte incidencia de matrices de aprendizaje que llevan al alumno a la reiteración de prácticas pedagógicas vivenciadas durante su formación, sin que medie una conducta reflexiva que le posibilite evaluar la pertinencia de las mismas y fundamentar su accionar desde marcos teóricos de referencia. Además se visualiza una actitud desvalorizante de la conducta lúdica en la mirada proyectiva de su futuro desempeño como docente de Arte.

Desde este proyecto se busca como resultado la validación y la sistematización de estrategias pedagógicas que fortalezcan el perfil de nuestros egresados, favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas y creativas desde procesos innovadores en los que se vincule teoría y práctica.

Palabras clave: *formación de formadores; desarrollo de competencias reflexivas, creativas y lúdicas; experiencia intercátedras.*

1. Contexto de la intervención

La Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina, es un ámbito universitario en el que aún existe fuerte tensión entre teoría y práctica. Los métodos de enseñanza más utilizados siguen siendo los tradicionales: la exposición en los aspectos teóricos y el entrenamiento en los aspectos prácticos. En estos procesos y en la evaluación, en muchos casos, el acento continúa puesto en el resultado y no en los procesos, lo que no promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Otra característica contextual es que cada carrera de la Facultad de Artes funciona en forma independiente y no es habitual el trabajo intercátedra entre diferentes lenguajes artísticos.

* Carreras del Arte del Espectáculo, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, República Argentina.

* Carreras Musicales, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, República Argentina.

Para realizar esta experiencia diseñamos para el ciclo lectivo 2010 un proceso, paralelo e interactivo, entre dos Carreras de esta Facultad: Profesorado de Teatro y Profesorado de Música. Trabajamos con las cátedras a nuestro cargo: Enseñanza-aprendizaje del Teatro (Prof. Ester Trozzo) y Didáctica de la Música (Prof. Silvia Perez). Ambas cátedras son de cursado anual y la última materia pedagógica que cursan los alumnos antes de llevar a cabo sus Prácticas y Residencia en instituciones escolares de diferentes niveles. Tienen la característica de ser asignaturas de síntesis que recuperan y resignifican, en vistas al desempeño concreto como profesor, aprendizajes ya trabajados en asignaturas anteriores.

El número de alumnos, en ambas cátedras, no es excesivo (entre 10 y 25 alumnos), lo que posibilita un trabajo personalizado y un seguimiento exhaustivo de logros y dificultades de cada uno.

1.1. Problemática a resolver: hipótesis de las causas probables de la problemática que orientaron el diseño de la intervención innovación

Se advierte en estas cátedras la fuerte incidencia de matrices de aprendizaje que llevan al alumno a la reiteración de prácticas pedagógicas vivenciadas durante su formación, sin que medie una conducta reflexiva que posibilite evaluar la pertinencia de las mismas. Además, se visualiza una actitud desvalorizante de la conducta lúdica en la mirada proyectiva de su futuro desempeño como docentes. Conducta que consideramos indispensable en su perfil, según nuestra apreciación como formadoras de docentes de Arte.

La reflexión sobre la propia práctica, sobre los marcos teóricos que la fundamentan y sobre la necesidad de adecuarse a los diferentes contextos y estar disponibles y abiertos al juego, son poco atendidas en el proceso de formación personal de ambas carreras, en orden a colaborar en la concreción de un perfil rico y creativo del futuro profesor de Música y de Teatro.

Tal como expresáramos anteriormente, observamos que por causas diversas, originadas en historias personales y en la apropiación del imaginario colectivo vigente, nuestros estudiantes adoptan, casi sin cuestionamientos, actitudes que no favorecen su desarrollo personal y su formación profesional, como artistas y como docentes.

Nuestra hipótesis es la siguiente: Si centramos nuestras prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias reflexivas, críticas, creativas y lúdicas, a través de experiencias vivenciales y posteriores procesos reflexivos, promoveremos en nuestros alumnos procesos metacognitivos que les posibilitarán problematizar la incidencia de su matriz pasiva y reiterativa y transformarla.

Consideramos esta tarea como innovadora porque quiebra la inercia de la reproducción de matrices estereotipadas y provoca la búsqueda y construcción, desde cada alumno, de su propia matriz creativa y original.

A nivel teórico intentamos superar la concepción heroica del juicio creativo que nos ha ofrecido la tradición kantiana y adoptar el empirismo planteado por David Hume, en relación con los aprendizajes estéticos: *La misma destreza y guía que necesita la práctica para ejecutar una tarea, se requiere para juzgarla.*³

2. Descripción de la Intervención

2.1 Metodología y estrategias empleadas

- a) En la etapa de planificación se plantearon ejes de trabajo relacionados con las habilidades cognitivas que se pretende desarrollar:

³MATTHEW LIPMAN (ed.) (1973) *Contemporary Aesthetics*. Boston. Allyn and Bacon. (p.31)

- Habilidades de comunicación y mediación
 - Habilidades lúdicas
 - Habilidades para vivenciar y para promover en otros experiencias significativas de producción y de apreciación
 - Habilidades para abordar los contenidos a enseñar con criterios claros de selección, secuenciación y organización.
 - Habilidades para enseñar y evaluar lo aprendido por los alumnos.
- b) Se inició el proceso con un diagnóstico individual y escrito que se aplicó en ambos grupos. De ese diagnóstico se extrajeron indicadores de los aspectos que había que atender y fortalecer en los alumnos durante el ciclo lectivo.
- c) Los prácticos escritos de cierre (reflexión metacognitiva) de cada eje de trabajo fueron compartidos entre las dos cátedras y además fueron disparadores que permitieron el debate y análisis cooperativo para la sistematización y profundización de lo aprendido.

Cada alumno recibió las guías para desarrollar cada práctico a comienzo de año, junto con el Programa de asignatura, por dos vías: virtual y en fotocopia.

- d) Se planificaron y concretaron encuentros intercátedra bimestrales que tuvieron el valor de instancias para poner en común los avances de cada grupo y sus logros y dificultades. Se confrontaron ideas y se debatió acerca de las diferentes problemáticas que van surgiendo. Luego de cada encuentro los alumnos escribieron individualmente un informe respecto de sus propios avances y descubrimientos, poniendo en práctica procesos de autoevaluación y de heteroevaluación desde sus pares y desde el profesor y ejercitando la construcción de criterios propios.
- e) Las TIC empleadas para la intervención fueron:
- Los alumnos y las docentes se comunican de modo habitual y fluido a través de correo electrónico.
 - Se utilizan además diferentes sitios web, Universidad Nacional de Cuyo, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de otras universidades. También se indican diversos sitios web para consulta bibliográfica u análisis de videos.
 - Empleo de cañón proyector
 - Micrófonos y equipos de sonorización;
 - Discos compactos y DVDs;

2.1.1. Descripción de las intervenciones realizadas

a) Diagnóstico inicial

Se comenzó la experiencia con un grupo de 11 alumnos en Música y 18 alumnos en Teatro.

Se planteó un diagnóstico individual y escrito con las siguientes consignas idénticas en ambos grupos:

- Narre una experiencia de aprendizaje de su etapa universitaria que le haya dejado una huella fuerte (porque fue muy valiosa o porque fue muy negativa).
- Analícela y realice un listado de todos los aspectos que considera que contribuyeron a que le dejara esa fuerte huella.
- Cuando usted sea docente ¿la replicaría?
 - ¿Sí? Explique sus razones
 - ¿No? Explique sus razones

- Aprovecharía algunos aspectos y modificaría otros ¿Cuáles aprovecharía? ¿Cuáles modificaría? Explique sus razones.

Los indicios que buscamos en este diagnóstico fueron:

- Capacidad para identificar características con las que pueda describir una práctica docente vivida como alumno.
- Capacidad para discriminar cuáles de esas características resultaron positivas para su formación.
- Capacidad para ubicarse en una situación proyectiva de posible transferencia del modelo vivido.
- Capacidad para argumentar y fundamentar teóricamente por qué replicaría o no, cuando sea docente, algunas de las características identificadas en la vivencia.

Desde los resultados de ese diagnóstico se pudo indagar conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para el desempeño docente desde la reflexión crítica de una experiencia personal. A partir de ellos se enunciaron los siguientes indicadores de logro que orientaron nuestra tarea durante todo el año de formación:

- reflexiona⁴ y argumenta con claridad, coherencia y consistencia epistémica,
- narra con claridad y pertinencia experiencias de aprendizaje vividas u observadas,
- identifica las estrategias utilizadas por el docente,
- utiliza correctamente terminología específica del campo pedagógico-didáctico,
- establece relaciones entre la experiencia relatada y los conocimientos de didáctica y pedagogía general,
- fundamenta sus apreciaciones personales desde marcos conceptuales de referencia,
- cuestiona con fundamentos las estrategias utilizadas por el docente con las que no acuerda,
- valora la tarea docente y le asigna sentido y significado en el marco de su vida personal,
- resuelve actividades y tareas con creatividad,
- propone modificaciones o alternativas para recrear la clase vivida,
- propone ideas y acciones innovadoras y las lleva a cabo.

Cabe aclarar que en el 80% de los casos los alumnos relataron experiencias que les resultaron positivas en su formación mientras que el 20% optó por relatar experiencias consideradas poco favorables.

- Entre las características más destacadas del análisis de experiencias de aprendizajes positivas los alumnos destacaron:
 - La utilidad en instancias concretas de la vida de los conocimientos aprendidos.
 - Aprender de “modo placentero”.
 - Las estrategias lúdicas del docente para enseñar.
 - El material utilizado por el docente, que resultó interesante y novedoso.
 - La flexibilidad del docente ante las consultas e inquietudes personales de cada alumno.
 - La importancia que el docente le asignó a la interrelación entre teoría y práctica.
 - La habilidad del docente para recrear y/o resignificar los contenidos aprendidos en otras cátedras.

⁴ CELMAN de ROMERO, S.(1994).*La tensión teoría-práctica en la educación superior*, en IICE, revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, año 3, N° 5, Buenos Aires, Miño y Dávila, págs. 56 a 62. La autora al referirse a las prácticas educativas afirma que en reiterados casos “se asientan en valores, muchas veces implícitos, que por fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a crítica reflexiva. Se repiten como “lo normal”, “lo que es así”, “lo natural”. Sin embargo, la organización de asignaturas en un currículum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una, materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc., son todas opciones asentadas en toma de posturas –valores- profundamente ligados a conceptualizaciones del campo educativo.”

- El trato respetuoso hacia el alumno.
 - La “generosidad” del docente con la información y con sus fuentes.
 - La capacidad del docente para crear un clima en el que hubieran desafíos, libertad, motivación, autoestima, compañerismo, satisfacción, compromiso, respeto, placer por aprender y creatividad.
- Entre las características más destacadas del análisis de experiencias de aprendizajes que no favorecieron su aprendizaje destacaron:
 - Falta de indicaciones y consignas procedimentales claras para resolver problemas de comprensión o ejecución instrumental (música) o de actuación (teatro)
 - Mal trato, comentarios de desvalorización hacia el alumno.
 - Egoísmo en el tratamiento de la información y de sus fuentes.
 - Ausencia de cuidado por el impacto emocional del proceso de aprendizaje que estaban viviendo (muy señalado en el caso de algunas técnicas de entrenamiento actoral)
 - La falta de integración entre lo que enseñan los distintos profesores de una misma carrera.
 - Ausencia de procesos metacognitivos. No hay preguntas como: ¿Qué aprendimos? ¿Con qué procedimientos? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿En qué lo aplicaríamos? ¿De qué otro modo podríamos haber llegado a este aprendizaje?
 - Carencia de criterios pedagógicos del docente (para ejemplificar este aspecto citaremos, a continuación, el análisis empírico de alumnos de Música y de Teatro:
 - Música: “...daba por supuesto que tenía saberes previos relacionados a la teoría musical y técnica instrumental que nunca había aprendido” “...No era buen docente, no analizaba los motivos por los cuales me resultaba dificultoso el aprendizaje, siempre los motivos eran falta de estudio o dedicación de mi parte, tanto influyeron sus apreciaciones y falta de mediación que dejé de estudiar piano por varios años y me cambié de carrera” “...No consideraba los diversos tiempos de aprendizaje de cada alumno...”*
 - Teatro: ...”el tema que trató fue rico en contenidos, no así la forma de exponerlos. Hablaba a gran velocidad, pasando de un tema a otro sin explicarnos el vínculo entre ellos. Yo quería aprovechar la clase y no podía. Me angustiaba que la profesora tuviera tanto material y tantos conocimientos y que no llegara a transmitirlos de manera que pudiéramos registrarlos y comprenderlos”. “Yo tenía pánico en clase. Nos gritaba para hacernos bajar del escenario ante el mínimo error. Sólo él señalaba los errores (nunca los logros) sin permitirnos la autorreflexión o la argumentación frente a lo producido.)*

Este material tan rico ya es una línea empírica de trabajo para nuestros alumnos. Conversamos acerca de estos resultados y fuimos relacionando sus inquietudes emergentes con los contenidos que desarrollábamos en las cátedras. Esto despertó el interés y la motivación intrínseca de los jóvenes cursantes.

b) Primer encuentro intercátedra

El primer encuentro intercátedras se realizó sobre el eje temático referido al Juego. Luego de la aplicación de estrategias lúdicas basadas en desplazamientos para crear conciencia espacial y temporal, en comunicación e interacción grupal, para construir conciencia del valor del interaprendizaje y de la necesidad de “los otros” en la producción y recepción artísticas, se conformaron grupos de trabajo integrados por alumnos de ambas cátedras. Como estrategia vivencial se les propuso que recordaran juegos de su infancia que exigieran sincronía entre el movimiento corporal y el ritmo de la canción o rima.

Posteriormente cada grupo presentó el juego seleccionado y dio las consignas para que el grupo total de alumnos lo realizara. Luego, desde cuestionamientos realizados por las docentes, se analizaron las capacidades que se desarrollan a través del juego y su importancia como estrategia para la enseñanza.

Como ya se señaló, como parte del aprendizaje los alumnos recibieron una guía para resolver individualmente un práctico y entregarlo la próxima clase.

Cabe aclarar que durante todo el proceso se observó una activa participación de los alumnos e intercambio de conocimientos específicos de sus carreras (música o teatro). El trabajo grupal y las estrategias diseñadas posibilitaron una fluida comunicación entre alumnos de distintas especialidades pese a que no se conocían. Además, en la instancia de reflexión y conceptualización expresaron posturas personales y las fundamentaron, especialmente al abordar la pertinencia de la competencia en el juego.

- Una alumna de música, al expresar por escrito su comentario de la experiencia detalla:

“... Fue muy interesante...” “...La participación de todos fue constante y sobre todo vivencial. Se notaba interés por parte de los alumnos. La profesora fue muy clara en los conceptos vertidos y los alumnos se integraron sin problema. Solo debo destacar que no estoy muy de acuerdo con la apreciación de un compañero sobre la competencia entre los jugadores. Sí acuerdo con lo que posteriormente explicó la profesora aclarando que la competencia no es sana cuando provoca enfrentamiento. No se debe competir con el otro sino tratar de superarse uno mismo y si no tenemos claro esto, no lo vamos a poder transmitir. Considero que estamos en una sociedad totalmente competitiva, creo que a causa de la individualidad reinante desde hace varios años, falta de conciencia moral y ciudadana, problemas culturales, etc., los chicos son totalmente competitivos, y creo que el docente debe ser consciente de esto para evitar problemas causados por este enfrentamiento, como es el caso de chicos que no participan por miedo a perder o que algunos se destaquen entre otros, etc. Este tipo de problemas hace que muchos alumnos no quieran participar y terminen siendo marginados. Creo que teniendo en cuenta esto, vamos a poder implementar estrategias basadas en el juego, evitando este tipo de problemas y logrando la participación de todos...”

- Un alumno de teatro expresó:

“Qué valioso fue trabajar con los compañeros de música! Me sorprendió como se entregaron al juego, porque yo tenía el prejuicio de que todos los de música son medio aburridos y serios y que los divertidos somos los de teatro. En un rato aprendí un montón de ellos porque nos enseñaron cosas sobre el ritmo y el manejo de los tiempos que nosotros no tenemos tan claras y sin embargo nos sirven mucho para actuación. La situación de juego fue la que nos posibilitó este intercambio tan fluido”

c) Segundo encuentro intercátedra

El segundo encuentro intercátedras se realizó sobre el eje temático referido al docente de Arte como comunicador y animador y se abordó en él el perfil docente. Los alumnos, en primera instancia, resolvieron un práctico individual orientado al autoconocimiento y a la detección personal de habilidades relacionadas con su futura profesión docente. Fue un práctico intenso y movilizador que llevó varias clases de trabajo y de devoluciones.

d) Tercer encuentro intercátedra

El tercer encuentro intercátedra se realizó al retomar las actividades, después del receso invernal y de las mesas de exámenes, en agosto, tomando como insumo previo lo resuelto en los prácticos individuales. Se les solicitó reunirse en grupos mezclando participantes de ambas carreras y confeccionar una propuesta de perfil docente. Las producciones grupales se pusieron en común hasta acercarse todos los participantes a una propuesta única. La actividad resultó muy valiosa ya que un perfil no se enuncia como “objetivos a alcanzar” sino como modos concretos de concebir la tarea y accionar en consecuencia.

Las consignas para este tercer encuentro fueron:

- Recordar la denominación que daban a sus profesores de arte. *(Para analizar juntos posteriormente el carácter de los epítetos elegidos y leer entre líneas las representaciones*

sociales que jugaban en sus concepciones a priori ¿Tendían a la desvalorización? ¿Expresaban admiración? ¿Indicaban que era un profesor "raro" y diferente a los demás? ¿Cuál habrá sido el motivo de esta denominación?)

- Analizar el perfil de ambas carreras. *(Todos los alumnos reciben, al ingresar a la carrera, documentación de referencia, en la que se encuentra el perfil del egresado pero pocos lo analizan y recuerdan)*
- Analizar textos dados relacionados con el perfil del docente de arte correspondientes a profesorado de arte de otras Universidades. *(Para analizar otras posturas y otros modos de enunciación)*
- Elaboración de un perfil en el que se contemplen todos los aspectos consensuados en el grupo, que se consideren "no negociables" o "irrenunciables". *(Para verbalizar sus propias concepciones)*
- Enunciar los que creen que son menos abordados en su formación profesional. *(Para advertir en qué aspectos hay que poner más énfasis en esta etapa final)*

El encuentro concluyó en un debate profundo y rico y en una producción cooperativa de la siguiente propuesta del "Perfil docente que desean alcanzar".

Producción del grupo 1: los alumnos optaron por seleccionar, de los perfiles analizados, los que consideraban "irrenunciables"...

- Utilizar creativamente y con eficacia, en el ejercicio de la docencia, las competencias en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios del lenguaje artístico de su especialidad.
- Identificar las principales problemáticas y desafíos de la enseñanza del lenguaje artístico de su especialidad (música o teatro), en los distintos niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo, adecuándose al contexto regional, pero con apertura universal.
- Planificar e implementar situaciones didácticas variadas, acordes a las características evolutivas de los alumnos a su cargo, respetando la diversidad de contextos.
- Manifestar actitudes personales y conocimientos psicopedagógicos y artísticos necesarios para establecer con los estudiantes la relación de empatía requerida por el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Analizar e interpretar los resultados de su trabajo, siendo capaces de modificarlos para mejorar la calidad, de los aprendizajes de los alumnos reconociendo la provisoriedad del conocimiento, con actitudes favorables a la permanente capacitación crítico-reflexiva y de honestidad intelectual.
- Desarrollar actitudes favorables a la permanente capacitación, actualización y perfeccionamiento en los aspectos referidos a sus conocimientos específicos, habilidades artísticas y al ejercicio del rol docente, incorporando los procesos y metodologías de la investigación para el enriquecimiento personal y social.

Producción del grupo 2: los alumnos optan por escribir, según acuerdo grupales los siguientes aspectos claves en la conformación del perfil del docente de arte.

- Contribuir al conocimiento, valoración estética y preservación de obras del patrimonio nacional y universal.
- Saber transferir los contenidos adquiridos relacionados con los conocimientos de Teatro y Música y con otras áreas del conocimiento escolar.
- Asumir actitudes de compromiso y respeto por la diversidad cultural, la equidad social, la producción cooperativa y en equipo, valorando la importancia de las producciones artísticas propias y ajenas por su contribución a la construcción del mundo de la cultura.
- Desarrollar actitudes favorables a la permanente capacitación, actualización y fortalecimiento en los aspectos referidos a sus saberes específicos, sus habilidades artísticas y al ejercicio del rol docente, incorporando los procesos y metodologías de la investigación para el enriquecimiento personal y social.

- Aplicar tecnologías contemporáneas a la concreción de proyectos artísticos.

Fue una experiencia de investigación y producción colaborativa que promovió la visualización del modelo docente que quieren alcanzar. Desde este eje volvimos a trabajar en la revisión de matrices y en la construcción de una mirada innovadora acerca del enseñar-aprender arte.

3. Método para el seguimiento y observación del cambio

3.1. Evidencias de la problemática y las evidencias de la mejora o cambio.

Desde las cátedras involucradas en el Proyecto nos hemos planteado formar un docente capaz de articular tres ámbitos: el saber disciplinar, el reconocimiento de características y necesidades de los sujetos que serán protagonistas y de sus contextos, y las diferentes posibilidades de intervención pedagógica para crear situaciones de aprendizaje significativas e innovadoras.

Tenemos claro que nuestras cátedras son integradoras de aprendizajes anteriores y plantean la permanente problematización de enfoques teórico-metodológicos sobre la enseñanza del teatro y de la música y la construcción y fortalecimiento de criterios de programación, conducción y evaluación de propuestas didácticas.

Sin embargo, el proceso de formación previa de los alumnos no siempre responde a las expectativas y al perfil para el que trabajamos y esto se evidenció en clase como un quiebre entre el discurso pedagógico que parecen comprender y manejar y los diseños de prácticas simuladas que plantean cuando se lo solicitábamos, ya que, aunque desde la teoría se asumen “constructivistas”, desde las propuestas simuladas carecen de suficiente actitud lúdica y de espacios programados para la reflexión metacognitiva.

Estas evidencias de problemáticas concretas son las que promovieron en nosotras el interés por llevar a cabo una tarea compartida de fortalecimiento de competencias cognitivas y lúdico-creativas que deseábamos fortalecer en el perfil de nuestros egresados, a través de este proyecto intercátedras.

Las evidencias que se consideraron para comprobar mejora o cambio, luego de la aplicación de nuestras estrategias innovadoras en el dictado de las cátedras este año, son las siguientes:

Los alumnos pueden dar muestras de competencias cognitivas, estéticas y pedagógico-didácticas que les posibiliten superar estereotipos y pensar creativamente para:

- diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que esté claramente presente la actitud lúdica y que sean promotoras de creatividad, reflexión y pensamiento autónomo, para producir y apreciar expresiones artísticas.
- fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcadas en las diferentes concepciones sobre conocimiento, arte y educación.
- ejercitarse como protagonistas productores y apreciadores sensibles, analíticos y críticos de producciones artísticas,
- proponer alternativas que superen lo vigente, en busca de un mejoramiento de la realidad educativa en la que están involucrados
- desempeñar su rol de mediadores desde un marco conceptual claro y orientar su práctica desde una postura crítica, que posibilite *reflexionar, evaluar y modificar sus acciones*.

3.2 Descripción de los mecanismos y criterios de evaluación

Se previeron tres momentos evaluativos: dos parciales y un final, a llevarse a cabo durante los meses de agosto, octubre y diciembre, respectivamente. En esas instancias, cada alumno se presentó ante el grupo de pares con un informe reflexivo escrito personal en relación con sus actuaciones y vivencias durante el transcurso del período, fundamentando lo realizado y explicitando los marcos teóricos en los que fundó su análisis.

Los criterios de evaluación, además de tener en cuenta los indicadores relacionados con el proyecto INNOVA, están orientados por los siguientes indicadores generales de logros:

- Se desempeña como protagonista productor y apreciador sensible, analítico y crítico de producciones artísticas.
- Interviene creativamente en las actividades de clase.
- Participa en actividades lúdicas planteadas y puede proponer nuevas.
- Conoce y maneja su cuerpo y tiene conciencia de las representaciones sociales que inciden en su autopercepción.
- Desarrolla capacidad auditiva y la expresión de la voz.
- Es capaz de diseñar y/o participar en actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se advierte: actitud lúdica, pensamiento creativo, reflexión y análisis crítico.
- Fundamenta teóricamente sus aportes, enmarcándolos en las diferentes concepciones sobre conocimiento, arte y educación.

4. Resultados

a) En relación con los indicadores del proyecto:

- Se advierte que, en general, los alumnos lograron establecer correlato entre los resultados de sus propios análisis empíricos y conclusiones de la etapa diagnóstica y los emergentes que se plantean luego de los análisis cooperativos de las diferentes situaciones de aprendizaje vividas durante las clases.
- Se revalorizó ampliamente el juego como estrategia de enseñanza.
- Fueron relativos los logros en relación con la capacidad de fundamentar las decisiones metodológicas que tomaron al diseñar las simulaciones. La matriz de lo aprendido sigue teniendo peso en la elección de procedimientos.
- La sistematización del proceso metacognitivo posterior a cada clase se naturalizó, lo que consideramos un gran logro.

b) En relación con los indicadores generales de las cátedras:

- Advertimos que el clima lúdico y abierto a la participación que creamos en nuestras cátedras potenció las capacidades expresivas de nuestros alumnos y les permitió utilizar su cuerpo, su voz y sus habilidades interpretativas más creativamente.
- Con respecto a la capacidad de fundamentar apoyados en marcos conceptuales, se lograron avances considerables en la superación del divorcio entre teoría y práctica en el que hemos sido formados.

5. Análisis

Al realizar una primera comparación general de lo que ocurrió con grupos de alumnos anteriores en relación con los que participaron en la experiencia narrada en este reporte, advertimos que aunque las dificultades y estrategias empleadas independientemente en cada cátedra, fueron similares, el nivel de logros alcanzado en esta oportunidad pudo visualizarse y concretarse con más claridad. Esta diferencia radica en que el proyecto INNOVA-CESAL nos dio motivaciones y encuadres que nos posibilitaron organizar cooperativamente procesos de enseñanza-aprendizaje entre cátedras, enunciar y dar cuenta de procedimientos y estrategias que nos posibilitaron sistematizar y evidenciar nuestros intentos pedagógicos de formar para un perfil de docente de arte superador del actual.

Al ir analizando las producciones de los alumnos y al compararlas con las de años anteriores se advirtió una mejoría en los alumnos que puso en evidencia el manejo de competencias cognitivas, estéticas y pedagógico-didácticas que les posibilitaron superar estereotipos y pensar creativamente, tal como nos lo

habíamos propuesto. Entre estas producciones se tuvo especialmente en cuenta la secuencia didáctica que consistió en el desarrollo de una temática determinada para un grupo de clase hipotético descripto, que cada uno debía entregar como trabajo de síntesis final.

A continuación registraremos algunos testimonios de los alumnos que dan cuenta de sus apreciaciones de las mejoras obtenidas y luego señalaremos cuáles son concretamente las evidencias de cambio advertidas por nosotras.

“Las estrategia y metodologías utilizadas me resultaron útiles y considero que lo que más aportó a mi crecimiento fue la permanente reflexión que era necesaria en cada encuentro y a la hora de realizar los trabajos [...] Me parecieron interesantes las estrategias empleadas para que nosotros mismos fuéramos construyendo nuestros aprendizajes y reflexionando sobre nuestro proceso, ya que como docente deberemos hacerlo en todo momento...”

“...he aprendido fundamentalmente que no solo basta saber mucho para poder enseñar de manera eficaz, sino que hay que saber cómo enseñar todo lo que uno ha aprendido durante la carrera universitaria...”

“...Me pareció cómodo entregar los trabajos por correo y poder realizar consultas vía e-mail con la profesora para aclarar dudas. Los parciales de aplicación me resultaron muy oportunos, hacen que las cosas tomen sentido; y planificar está bueno, es como un acto de creación, y me gusta porque hay mucha libertad de hacer lo que uno quiere, lo que a uno le gusta, en lugar de estar copiando un modelo. No en todas las materias se tiene la posibilidad de hacer algo creativo...”

“... creo que es una cátedra que nos hace pensar en una generalidad, no sólo en lo referente a la misma. Nos hace reflexionar sobre todo con lo que tomamos contacto. Nos vuelve rebeldes en cierta medida, no aceptando las cosas porque sí, sino reflexionando [...] nos vuelve críticos en un sentido positivo de la palabra. Una materia que no enseña sólo acerca de su especificidad sino también para la vida...”

En síntesis las evidencias de cambio advertidas por nosotras en los alumnos son:

- a) Toma de conciencia de sus limitaciones y compromiso por superarlas.
 - Consideramos que ayudar a los alumnos a que se vean a sí mismos en sus posibilidades y debilidades de un modo organizado y sistemático les permitió el autoanálisis y la reflexión compartida. Esto fue muy significativo ya que, en lugar de ocultar errores para que el docente no los vea, lograron ver y verbalizar los aspectos que querían trabajar de sí mismos como futuros docentes y realizar acciones concretas al respecto.
- b) Apertura para vivenciar experiencias lúdicas y de intercambio de saberes específicos entre alumnos de ambas cátedras.
 - *Pudimos comprobar la riqueza y la apertura que promueve el intercambio entre personas que se forman en lenguajes artísticos diferentes y la capacidad que tiene el clima lúdico pedagógicamente creado y conducido para crear un ambiente de trabajo relajado, entusiasta, curioso y promotor de libertad.*
- c) Flexibilidad para aceptar experiencias innovadoras y debatir con respeto desde puntos de vista diferentes.
 - *El ejercicio constante de aprender a buscar fuentes y apoyarse en ellas para argumentar y fundamentar sus opciones metodológicas les dio seguridad en sí mismos y les despertó actitud de respeto por los compañeros que pensaban diferentes pero podían argumentar con seriedad su postura.*
- d) Responsabilidad para fundamentar con criterio personal, decisiones metodológicas desde marcos conceptuales claros.

- *Permanentemente les pedíamos compromiso personal con lo que hacían y decían. Nunca aceptamos expresiones tales como: “Lo hago así porque siempre se hizo así”; “Digo esto porque es lo que dice tal autor”. Este esfuerzo de involucramiento desarrolló la seguridad personal y la responsabilidad de nuestros alumnos.*

e) Actitud creativa para proponer alternativas superadoras de lo vigente, en busca de un mejoramiento de la realidad educativa en la que están involucrados.

- *El clima de nuestras clases se caracterizó por el “permiso” para disentir, polemizar, irrumpir con algo aparentemente inoportuno, preguntar, equivocarse, probar. Poco a poco, este clima de trabajo dio sus frutos y promovió propuestas innovadoras que implicaron verdaderos saltos de una realidad a otra. El epílogo de esta tarea fueron secuencias didácticas plenas de creatividad en las que no se advertían rastros de modelos reproducidos, como ocurría en años anteriores.*

Advertimos que un año es poco tiempo para revertir un modelo de pensamiento. Por eso consideramos que la tarea tendría más impacto si lográramos sumar colegas a esta visión del perfil para el cuál formamos. A tal fin hemos previsto la realización de encuentros interdisciplinarios para el año próximo con la intención de favorecer instancias de diálogo y trabajo colaborativo a nivel interinstitucional que posibiliten la concreción de experiencias similares.

Para concretarlas será necesario:

- Realizar una minuciosa planificación conjunta entre los docentes a cargo de las cátedra que se integrarán, desde la que se prevean todos los aspectos involucrados en el proceso para el logro de las metas esperadas.
- Partir siempre de actividades que permitan la comunicación e integración de los alumnos de las cátedras que participan.
- Compartir con los alumnos las intencionalidades y expectativas de la experiencia antes de su puesta en marcha.
- Diagnosticar saberes previos y marcos conceptuales desde los que trabajan.
- Establecer acuerdos sobre las actividades a realizar y su cronograma.
- Evaluar de forma conjunta y permanente el proceso y realizar los ajustes necesarios de acuerdo a la respuesta de grupo.
- Lograr un clima de diálogo fluido y comunicación permanente entre todos los integrantes que intervienen en la experiencia.
- Incluir instancias de reflexión individual compartida entre todos los alumnos y luego síntesis individuales y escritas.