

Procesos didácticos de creación desde la virtualidad en la infancia

Valentina Constanza Pérez Márquez
Profesora Luisa Miranda Oyarzún
Seminario de Título - Primer Semestre 2020
Pedagogía en Educación Media con Mención
Departamento de Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

I. Introducción

El siguiente texto tiene como objetivo hacer un análisis de las posibilidades de realizar procesos creativos con niños pequeños, a distancia y desde la virtualidad. Esto, utilizando modelos y metodologías establecidas desde la enseñanza de las artes visuales, pero adaptándolos a formatos digitales que se acomoden a las posibilidades materiales y de tiempo de las familias. Para así intentar desde un medio virtual, orientar creaciones hacia lo tangible.

El contenido y objetivos se abordan considerando la situación de confinamiento, y la utilización de materiales y recursos que sean fáciles de encontrar. A la vez de ir enriqueciendo un trabajo práctico manual, con imágenes y preguntas que puedan activar procesos relacionales desde la cultura cercana, con las motivaciones personales. Luego crear un espacio donde sus ideas y sentir, por medio de la palabra, objetos o fotografías, sean destacadas y puestas en valor en conjunto con el otro, en este caso hermanos, y con otras expresiones artísticas.

Desde una motivación y de indagación personal, aparte de establecer contacto con estudiantes desde las artes visuales, me genera una gran curiosidad el aprovechar, explorar y analizar posibilidades educativas significativas para los niños, como lo puede ser trabajar desde sus hogares la totalidad de las actividades, y también conocer cómo se posicionan desde estas actividades artísticas las personas cercanas que median y potencian la experiencia creativa.

También se intenta vincular las actividades propias de los niños en el hogar, como el juego, la exploración e intervención de espacios con otros procesos verbales y reflexivos desde la particularidad de cada niño.

Es muy importante para el futuro docente, y es lo que comienza gestarse en este escrito, el conocer, evaluar y experimentar esta nueva configuración de educación apoyada en la tecnología y el hogar mediador, contrastándolo con las experiencias pedagógicas ya existentes. Hay que explorar cómo estas nuevas configuraciones de educación son abordadas y entendidas por niños pequeños, sobre todo desde la afectividad. Tratando de entender cómo piensan lo que les rodea y cómo se relacionan con las imágenes e ideas, sea desde la realidad virtual o concreta.

II. Planteamiento del problema

Las condiciones en que se ha desarrollado la práctica pedagógica en este año de pandemia nos obligan a repensar y reconfigurar completamente el modo en que nos enfrentamos a la docencia. Esta realidad impensada unos meses atrás, desafía y demanda la reconfiguración de métodos y prácticas educativas, principalmente si pensamos en los niños pequeños, que producto de la contingencia se han visto en la necesidad de realizar gran parte del trabajo escolar a través de plataformas digitales, video llamadas, etc. Cuestión que complejiza la relación pedagógica, en especial en los primeros años de escolaridad, puesto que la relación con el conocimiento en áreas como las artes está fuertemente ligada con la materialidad.

Si bien, en la última década la Educación Artística ha sido objeto de estudio en distintas áreas, como la psicología educativa, sociología y cultura, relevando su importancia para el desarrollo armónico de los escolares en mayor o menor medida, todos los teóricos que trabajan en el estudio de la comprensión y el conocimiento de las artes (Efland, 2003; Eisner, 2004; Gardner, 1998), concuerdan en que el aprendizaje artístico en la infancia está estrechamente asociado a las posibilidades vivenciales y de experimentación con la creación y apreciación de obras, lo que permite el despliegue de habilidades que posteriormente serán requeridas para una mejor comprensión del mundo.

La educación artística, tradicionalmente, ha priorizado en los primeros años de la escolaridad un trabajo que se ha relacionado principalmente con el desarrollo de la motricidad, trabajada desde la experimentación con materiales diversos.

Esta concepción de la enseñanza de las artes en la infancia, tiene su anclaje en los estudios del desarrollo gráfico propuestos por autores como (Lowenfeld, 1952) y (Kellogg, 1979) entre otros, en donde desde las diferencias sustantivas que explican cómo este desarrollo ocurre, ya sea desde lo interno para Kellogg, o como efecto de las condiciones socio – ambientales para Lowenfeld, se establece que dicho desarrollo comienza y se despliega como efecto de una consecuencia del trabajo con materiales concretos, para luego poder realizar abstracciones de estas experiencias, es decir, siguiendo el modelo Piagetiano.

Sin embargo, el estudio de la enseñanza de las artes hoy día ha comenzado a integrar y comprender que existen distintos enfoques de enseñanza (Raquiman, 2017), entendiendo así mismo que las habilidades y los conocimientos que se adquieren en las asignaturas son diversos. Es así que, al modelo tradicional asociado el desarrollo artístico infantil, *expresivo* centrado en el sujeto, planteado por Lowenfeld en la mitad del siglo XX, se le han sumado enfoque de enseñanza por modelamiento del *maestro aprendiz*, donde el conocimiento se explica como resultado de la observación directa que el niño o joven puede hacer del maestro en el ejercicio de la producción o ejecución de obras u objetos, en una suerte de legado del aprendizaje en la antigua artesanía. Paralelamente se ha observado también una tendencia, que vinculada con la cultura y el arte contemporáneo, se enfoca mayormente en la cultura visual (Freedman, 2006) desde este enfoque, de *educación artística posmoderna* se abren a espacios para una comprensión de la educación artística visual, que interroga la noción de expresión y lo sensible, por una comprensión de la visualidad y lo perceptible en lo cotidiano, estableciendo que lo visual, afecta nuestra cognición y los idearios de la cultura que manejamos, es decir la visualidad y los distintos dispositivos por la que ella se despliega van configurando nuestra percepción de la realidad.

Otro factor para tener en cuenta en esta organización didáctica, considerando el contexto de confinamiento de niños pequeños, es el concepto de mediación. Si bien la idea de mediación ha sido desarrollada ampliamente por diversos autores como Vigosky y Gardner, con tintes diferentes, en un modo amplio y general, la mediación ha sido comprendida como el potencial que es posible desarrollar en ocurrencia de otros, entendiendo tradicionalmente los otros, como los compañeros de curso, los maestros, el aula, los materiales didácticos, etc. Sin embargo, en un contexto de pandemia donde el aula ha sido reemplazada por el grupo familiar directo, los agentes participantes de esta mediación se han modificado, transformando también los medios por los cuales esto ocurre. En este sentido la comunicación efectiva a través de los dispositivos disponibles es en este caso, nuevamente se convierten un desafío para re- pensar las condiciones didáctica.

Considerando lo expuesto anteriormente, en relación las concepciones de infancias y las estructuras de aprendizaje en la asignatura, los enfoque educativos tradicionales y contemporáneos, como también las condiciones de mediación, surgen distintas interrogantes tales como; ¿Qué temas o contenidos resultan pertinente abordar? ¿Cuáles herramientas o dispositivos son los más efectivos de utilizar? ¿qué agentes mediadores tendrán mayor

influencia? Finalmente, ¿Cómo organizar una unidad didáctica de modo remoto que resulte pertinente y efectiva para el aprendizaje de las Artes Visuales con niños pequeños?

III. Marco Teórico

Esta sección tratará de apoyar y dar fundamentos teóricos al proceso práctico-virtual desarrollado con niños pequeños. Es por eso que la inclusión de las nociones de ***Infancia y la educación artística*** son importantes de plantear, para así entender las motivaciones del porque desarrollar ciertas acciones, en cuanto a las habilidades a trabajar que se consideran necesarias en la infancia y que guían decisiones pedagógicas. El segundo concepto de ***Mediación*** está para apoyar la explicación de esta experiencia desde el confinamiento, donde entran nuevos actores que ayudan en las acciones educativas, y también para incluir las nuevas herramientas y entorno virtual por donde se desarrolla el aprendizaje. Finalmente los ***Enfoques educativos de las artes visuales*** sirven de marco referencial que ayuda a un docente a orientar una unidad didáctica y analizar su resultado.

Nociones de Infancia

El término *infancia* se utiliza para nombrar a la totalidad de niños y niñas que se encuentran en ese grupo etario, independiente de su identidad de género. Cronológicamente este grupo comprende desde el nacimiento hasta la pubertad. Si consideramos la raíz etimológica de la palabra *infancia* que viene de latín *in-fale*, significa el que *no habla*, esta denominación tiene estrecha relación con las etapas del desarrollo desde el punto de vista de la comunicación a través desde el lenguaje hablado, no así otro tipo de comunicación.

Un hito importante, como acuerdo entre varios estados en materia política, económica y social en el trato que se le da a la infancia como grupo, es la *Convención sobre los Derechos del Niño de 1990*. Donde se precisó que los infantes son *sujetos* de derecho y no *objetos* de derecho, algo muy importante desde una esfera de estudios antropológicos, sociológicos y educativos respecto al niño/a.

Desde la educación, la declaración del respeto y consideración a su opinión y libertad de expresión dice; *Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo*. Es que la raíz de la palabra infancia, como la del que *no habla* o *no tiene nada que*

decir parece contraproducente como denominación considerando los derechos que hacia ellos se establecen.

Acotando ya hacia aspectos culturales importantes para el estudio de educación artística en la infancia, es que esta convención incluya dentro del mismo artículo el juego y el desarrollo artístico, indicando el “*derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes*”. (UNICEF, 2019)

Históricamente hablando, la atención hacia el niño/niña y sus procesos vinculados a lo artístico y la emocionalidad se activaron con más fuerza en el siglo XX, de alguna forma en respuesta a las dos guerras mundiales. Estos hechos impulsaron una mirada a los procesos de humanización, y donde se comenzó a poner atención y dar más importancia al desarrollo artístico infantil y a la investigación educativa al respecto. Herbert Read comenta que estos eventos terribles son respuesta a un desequilibrio psíquico en la educación, donde “la mayoría de los sistemas pedagógicos parecen concebidos con el deliberado fin de anular la sensibilidad estética del niño. Con raras excepciones, la instrucción pública se aplica hoy, en todo el mundo, a inculcar el conocimiento intelectual, para lo cual es preciso el desarrollo de la memoria, el análisis, la enumeración, la clasificación y la generalización. Estas facultades pueden ahogar o disminuir la sensibilidad estética, cuyo desarrollo exige concreción, agudeza de los sentidos, espontaneidad emocional, atención, contemplación, amplitud de visión o de percepción” (Read, 1941).

Read, que junto a Lowenfeld desarrollaron el estudio de los factores emocionales y el desarrollo del concepto del *yo* y *los otros* en la infancia, siendo esto promovido por las actividades artísticas y sobre todo por la expresión gráfica del niño (Efland, 2004). Este estudio de la capacidad creadora infantil, transformó en evidencia, sobre todo el dibujo, en un vehículo para comprender la actividad mental y desarrollo intelectual desde la infancia. También se comenzaron a vincular otros ejes en el estudio de procesos artísticos creativos, como la existencia de otros «modos no visuales de expresión» como el juego, las invenciones verbales y la música (Ivaldi, 2014). Cuestionando así el predominio absoluto de *la palabra* en la educación y la generalizada desvalorización de otros lenguajes expresivos.

En el estudio del proceso evolutivo del dibujo o expresión gráfica infantil, investigadores como Kellogg, Arnheim y Lowenfeld, trazaron divisiones y categorías para comprender la evolución del pensamiento visual y el desarrollo gráfico. Específicamente Lowenfeld propone una división en etapas o estadios del desarrollo gráfico vinculados a la edad y desde una progresión,

aunque no considerando este autor las diferencias estilísticas en el arte infantil. Estas etapas serían: *De los garabatos* e inicio de autoexpresión de 2 a 4 años, *Preesquemática* e inicio de la representación de 4 a 7, la etapa *Esquemática* de los 7 a 9 años, etapa *Realista* de los 9 a 12 años, *Pseudonaturalismo* de 12 a 13 y finalmente la etapa de *Decisión* hasta los 14 años.

Vigotsky, que también estudió el desarrollo gráfico infantil vinculándolo con la imaginación, distingue de manera general dos impulsos fundamentales al crear, uno *reproductor o reproductivo*, vinculado con nuestra memoria, normas de conducta y experiencias, y un impulso *creador o combinador*. “Esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica.” (Vigotsky, 1982)

Mediación

En el enfoque sociocultural de Vigotsky, la aproximación al proceso de aprendizaje incluye el contexto, los sujetos y nuestra influencia en la cultura, considerando la comunicación fundamental para construir cultura e internalizarla. Para Vigotsky, el lenguaje es una herramienta de la cognición, que construye pensamiento y que se manifiesta en nosotros en relación con un otro, también considera la *mediación* entre sujetos como un ejercicio comunitario, que se vuelve memoria y referente en nuestros procesos de aprendizaje e internalización de cultura. Esta es una cooperación de saberes por medio de experiencias concretas y el ejercicio o ensayo de estas, guiado por otros, y en este enfoque socio cultural existe una noción vertical en la relación maestro-aprendiz, donde los adultos o pares de mayor experiencia guían al más joven y muestran cómo comportarse socialmente.

Para Vigotsky el desarrollo no puede comprenderse mediante el estudio del individuo, ya que la capacidad cognitiva y lingüística aparece en dos planos, en el social y luego en el psicológico, ahondando en la idea de que los humanos *son* cultura internalizada que viene de un exterior, determinando esta cultura tanto la forma como el contenido. Luego de esto se pueden desarrollar estados mentales de orden superior. Para que esto ocurra, Vigotsky propone la teoría

de *zona de desarrollo próximo*, que tiene relación en cómo se organiza el entorno educativo para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Para definir estas zonas, Vigotksy plantea la existencia de dos niveles evolutivos *lo real*, definido como procesos evolutivos cumplidos de manera independiente, y *lo potencial*, procesos que pueden ser solucionados sólo con ayuda de otros. Esta zona, se puede entender también como un lugar de negociación social acerca de significados, y en el contexto escolar, un lugar en el que docentes y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones del otro (White, 1989, p. 21). Esto inserta la realidad adquirida mediante el aprendizaje, no en la cosa misma aprendida, sino que en la percepción que tenemos de ella y en la relación que otros han mediado. La zona de desarrollo próximo aplicada a la infancia, establece la importancia del juego y la imaginación en el desarrollo intelectual, considerándolos como valiosos y seguros espacios de ensayo y exploración, ya que en el juego, los niños aprenden a comprender los significados del mundo al jugar con sus representaciones.

Pero en la actualidad debemos mediar desde otros espacios que mutan rápidamente, en los que es difícil acomodarse como mediador por su constante componente de novedad y diversidad. *“Los niños y las niñas contemporáneos son llamados nativos digitales porque nacieron cuando la tecnología ya estaba instalada en el mundo y en pleno apogeo. Construyen sus conceptos de tiempo, espacio, identidad, causalidad, van adquiriendo los códigos numéricos, la palabra escrita y se alfabetizan en múltiples lenguajes, inmersos en entornos tecnológicos, en diálogo entre los diferentes espacios en los que transcurren sus vidas, los reales y los virtuales, vividos ambos con igual intensidad. El entorno cercano para niños y niñas ya no refiere a un límite geográfico, porque no existen límites en el espacio virtual”* (Ivaldi, 2014, p.21). Esta nueva apertura masiva a la educación desde herramientas digitales, trae muchos desafíos sobre cómo entender los procesos mentales de niños que han crecido entre estas dos dimensiones de manera constante, también vale la pena pensar cómo reconfigurar los estadios de desarrollo gráfico y los enfoques de cómo enseñar desde y sobre la visualidad. Desde el concepto de mediación, al crear unidades educativas se debe considerar también con quién y con qué tipo de interacción se encuentran desde los dispositivos digitales, y como se instala desde los estudiantes, la relación con el docente y el contenido. Considerando como una de las características más destacadas e innovadoras en la enseñanza virtual, el cambio de modelo educativo en cuanto al paso de ser el profesor transmisor de conocimientos a ser el alumno dueño de sus aprendizaje (Nuere, 2002, p.88).

El cómo se enseña, enfoques de enseñanza de las artes visuales.

El desarrollo de las artes visuales, dentro de la escuela formal, puede ser orientado desde diversos modos o enfoque, que sirven como guía para gestar un tipo de ambiente, conocimiento, estrategias y métodos que desarrolla el docente en su labor.

Los modelos de enseñanza están fuertemente determinados por los enfoques de enseñanza, y en palabras de Raquiman y Zamorano constituyen una manera específica de entender, dar a conocer y estimular el aprendizaje de las artes. También, como dice María Acaso, al definir la importancia de la arquitectura de la transmisión, donde *él cómo se enseña* es más importante que *lo que se enseña*.

Se puede ver más adelante, cómo estos enfoques están ligados con el contexto histórico y las relaciones sociales particulares establecidas en la época, a su vez que son atingentes a la valoración y finalidad que se le da al arte en cada momento.

Se pueden identificar 6 enfoques principales, que son una sistematización construida a partir de un número mayor de modelos, referente teóricos o estrategias de enseñanza de las artes visuales. Estos son el *Enfoque maestro aprendiz, Arte en la academia, Arte y diseño, Expresión y creación personal, Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales, y Educación artística y cultura posmoderna*.

El enfoque de Maestro y aprendiz, que se puede sintetizar como un aprender y ejecutar según el ejemplo o tutoría de un maestro más competente. Este enfoque está levantado a partir del arquetipo de talleres de maestros artistas/artesanos comunes desde el Renacimiento, y parte de una relación de asimetría de conocimientos y habilidades, en el cual necesariamente la intención del “que aprender” o “que arte hacer” está condicionada por la presencia del maestro, limitando de alguna forma el proceso estilístico o de exploración personal. En lo práctico, la meta va hacia el manejo técnico, desarrollado por medio de la repetición e imitación de esquemas formales de la producción artística valiosa para cada contexto, y que va aumentando de manera gradual en dificultad.

Retomando el concepto de mediación, en este enfoque claramente la relación entre una persona más avanzada en conocimientos y habilidades frente a un aprendiz o novel posibilita un aprendizaje desde el ejemplo.

Otro enfoque que también pone al conocimiento en el centro, es el de *Arte en la academia*, el cual se enmarca también desde el perfeccionamiento de habilidades y donde se imponen

cánones y referentes preestablecidos al educando, imperando un ejercicio mental más bien racional y desde lo óptico exterior, que un trabajo creativo desde la interioridad. Esto se logra desde la repetición y práctica a dominar objetivos formales de lo calificado como, bien hecho o bello. Esto también ligado al contexto y la época, aunque siendo predominante el paradigma de arte europeo. *En cierto modo, se trata de un enfoque que va más allá de los aspectos sensibles del artista individual, para consolidar un conocimiento compartido en torno a una exactitud técnica, fidelidad al modelo y adecuación a normas formales fundadas en aspectos visuales.* (Raquiman y Zamorano, 2017, p.445). La didáctica en este modelo, exige una metodología de orden secuencial en niveles de dificultad, supervisado por el docente.

El enfoque **Arte y diseño**, como lo dice el nombre considera las aplicaciones al diseño inspirado en el proyecto educativo y artístico de la Bauhaus, escuela Alemana de arquitectura, diseño, artesanía y arte fundada en 1919. Aquí el concepto de creación, se acerca al de producción, solución de problemas e innovación considerando la utilidad de las piezas, necesidad social y una posible serialización, sin perder cualidades estéticas. En este enfoque se emplean los elementos gráficos desde su abstracción como el punto, plano, línea y color para generar obras con una realidad expresiva propia e independiente de la mimesis con referentes externos. La producción/creación es nutrida por el trabajo colaborativo entre pares, donde por parte del docente es más importante presentar problemáticas que referentes.

Otro enfoque ya centrado con más fuerza en el sujeto, es el de **Expresión y creación personal**. Desde este enfoque es muy relevante la creatividad y autoexpresión, la que se puede entender como una forma individualizada de generar imágenes con diferentes sentidos. Se desarrolla una manera de considerar al sujeto como creador desde la originalidad de su propia expresividad y no solo como un ser que imita y absorbe conocimientos y habilidades impuestas. Contextualmente este enfoque emerge desde una nueva construcción histórica y cultural del concepto de infancia, como grupo social con identidad propia, que alcanzó su máxima expresión durante el siglo xx, conocido como «el siglo de los niños».

En las estrategias para generar espacios de creación, que exigen al estudiante que explore e identifique sus emociones para expresarlas, el docente actúa como acompañante velador de los procesos individuales de cada educando, poniendo el foco en el sujeto y su motivación, y no en los contenidos o habilidades. Esto se logra por medio de preguntas que activan el pensamiento reflexivo interior, que ayuden a verbalizar o hacer visibles estos procesos. Se recurre a la materialidad o técnica por medio de exploraciones, al ritmo necesario de quien explora.

El enfoque de *Desarrollo disciplinar y cognitivo*, se trabaja y estudia las ventajas de las artes como medio y/o facilitadora de procesos cognitivos dentro de una valoración ya comparada y vinculada a otras áreas de conocimiento.

En esta apertura a un procesos en conjunto a otras áreas, en pos de un desarrollo del pensamiento y distintos niveles de objetivos de aprendizaje, cobra importancia la medición y evaluación de competencias, para asegurar el desarrollo cognitivo esperado del estudiante.

Este enfoque, desde las artes visuales ya como asignatura, se suele organizar en cuatro acciones concretas; la presentación y comprensión de un periodo histórico y su expresión cultural, identificación de características y comparaciones expresivas, identificación de ideas y relaciones principales, y finalmente la resolución de desafíos creativos propios en base a este proceso. Todo esto para desarrollar la capacidad de comprender fenómenos de la cultura, por medio de la percepción estética que genera un modo de pensar para poder producir- crear.

El último enfoque a presentar es el de *Educación artística y cultura posmoderna*, el cual no centra su atención en el conocimiento, sino que en lo social y la comunicación de ideas. Se relativiza la pertinencia de referentes impuestos o lejanos y pone la atención en el sujeto en su contexto social, su propio relato y la multiculturalidad. Para esto se recurre al cuestionamiento y duda respecto a la cultura hegemónica, la relación espectador-creador, y obra-espacio artístico. Se intenciona la acción de pensamiento crítico reflexivos con el objetivo de una decodificación de la cultura y la búsqueda del sentido social y cultural para el estudiante y grupo.

Ya para contextualizar de manera muy acotada estos enfoque, la historia de la práctica artística en Chile se inicia en 1813, con la implementación de la asignatura de Dibujo Lineal en el plan matemático, este curso tenía como finalidad formar trabajadores y artesanos. Se utilizaron modelos europeos para impartir este conocimiento, como el modelo Pestalozzi y Kruzi. La noción del Dibujo como herramienta para el desarrollo industrial y artesanal del país, para así dejar de depender de la producción extranjera la encasillo en un ámbito utilitario de la educación, décadas más tarde y nuevamente desde afuera, llegaron conceptos de enseñanza centrados en la actividad creadora del niños, el arte como forma de expresión infantil. *En los años cuarenta, se habían establecido convenios con los EEUU, en el marco de la reforma co-educacional o “escuela renovada”* (Miranda y Espinoza, 2015). La asignatura de Dibujo pasó a llamarse Artes plásticas, lo que comenzó una transformación de la enseñanza de las artes que comenzó a incluir experiencias sobre creatividad y expresividad, esto basado en los estudios de Lowenfeld. Gracias a esta nueva apertura se comenzó a incluir en el programa escolar

contenidos como expresión plástica, apreciación estética y autoexpresión, en sintonía con el enfoque *Expresión y creación personal*. Luego con la integración de contenidos como diseño, urbanismo y arquitectura al plan nacional, se volvió a incluir el propósito utilitario y técnico visto durante la época del dibujo lineal. Estos dos momentos de la historia de la enseñanza del arte en Chile están llevados por una intención de formar trabajadores, el desarrollo industrial y tecnológico. Y finalmente la integración del uso de tecnologías al currículo, la gráfica digital y artes mediales motivó el cambio de denominación de *Artes plásticas* a *Artes visuales*.

IV. Descripción y Análisis de caso

Explorando los pequeños rincones de mi hogar

En lo que sigue se analizará un caso, en el que a través de herramientas digitales se intenciona una secuencia didáctica, que fue implementada en una clase de artes visuales a distancia con niños pequeños. El objetivo de este trabajo tiene que ver con registrar y analizar las posibilidades de aplicar clases a distancia, cautelando por mantener dos objetivos que han guiado lo medular de este trabajo como lo es: proponer actividades lúdicas y ligadas a la ejecución con materiales concreto que están a la mano en cualquier casa, como también resignificar las imágenes trabajadas desde lo verbal.

Lo lúdico es un espacio de creación y de conexión con el mundo, es también la posibilidad de resignificar y otorgar sentido a lo que nos rodea, por lo mismo revalorizarlo en tiempos de confinamiento, donde los niños/niñas pequeños han disminuido el contacto con otros niños, espacios y experiencias, es aún más importante. Y, por tanto, el desafío fue que esta experiencia de aprendizaje se acercara de alguna forma a los juegos y exploraciones que ellos desarrollan naturalmente.

También fue importante trabajar con los niños estas obras desde lo que relacionan más cercano a un “juguete”, y así crear algo que se puedan apropiarse completamente, que se pueda manipular, romper y comer -en uno de los casos- y no ser un “trabajo” que es guardado o

archivado al cumplir su ciclo luego de ser evaluado por un docente. Es muy probable que estos niños creen un sinnúmero de figuras y escenarios de manera autónoma y sin la guía de un adulto, por lo que puede, en este caso significativo que la indicación de jugar o explorar nazca desde una actividad, que para los niños fue planteada como un espacio de aprendizaje desde una profesora. Esta intención, de alguna forma pretende saltarse una división antinatural que merma los procesos creativos más autónomos, división que comúnmente se comienza a establecer desde el nivel básico entre tiempo libre/recreativo y tiempo de trabajo/estudio. El juego como acción innata de aprendizaje “reclama tanto el volcar al máximo la afectividad respecto de lo que hacemos y con quién lo hacemos, cómo usar regular y complementariamente nuestra capacidad de pensamiento convergente y divergente, estableciendo un juego entre la razón fundada en una lógica cognitiva y la sinrazón de la intuición, más sentida que factible de explicación”. (Fader, 2000)

Para activar esta exploración se plantearon, como ya fue dicho, actividades prácticas. Específicamente se trató de la configuración y creación de figuritas pequeñas, que se originan como resultado de un modelado al que se llega mediante la elaboración del propio material con ingredientes comunes de la cocina. Sin embargo, la secuencia didáctica para llegar a confeccionar esta figura, fue elaborada y guiada a través de una video clase construida para ser enviada por teléfono celular y a través de la plataforma whatsapp. Cuestión que desde luego obliga a repensar la organización de las clases, en cuanto a su estructura y metodología, como también los tiempos y la información visual y las etapas de la comprensión gráfica en que los niños se encuentran.

En términos de contenidos, se seleccionó un número acotado de imágenes de objetos de arte latinoamericano a escala pequeña, que tuvo por finalidad motivar el trabajo desde una perspectiva que considera la construcción de sentido en el hacer, al integrar referentes expuestos al imaginario cultural de los niñas/niños. Esta idea que busca la integración entre lo manual y la construcción de ideas ha sido esbozado en muchas propuestas curriculares y guías para la educación en edad temprana, como por ejemplo el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires que plantea lo siguiente: *“Los niños conocen el mundo a través de las acciones que ejercen sobre los objetos: tocar, tirar, apretar, mover. Se conocen a sí mismos ensayando diferentes posibilidades de movimiento en ese accionar. Es a partir de esta interacción que van estableciendo relaciones entre objetos y sus acciones. Comienzan así a apropiarse, a conocer el mundo desde la observación y la experimentación.”*

En relación con el trabajo de la materialidad y la exposición a nuevos referentes visuales, se buscó favorecer lo expresivo personal, como también la observación de referentes externos. Es decir la construcción de significados como platea (Freedmann, 2006) al referirse al modelo educativo contemporáneo, donde señala que la visualidad se aprende a través de la exposición y elaboración de sentidos de lo que nos rodea, es decir los objetos sólo existen y son nombrados en relación a los significados que les otorgamos, ya que lo importante no son los objetos y artefactos visuales, sino las relaciones que mantenemos con ellos, lo que pone en debate la idea de producción como única finalidad, pues no sólo se trata de *hacer con* mediante apropiaciones creativas, sino de *ser con*. (Hernández, 2013). Este modelo educativo contemporáneo, bajo la corriente denominada **Educación de las Artes y la Cultura Visual**, “no buscaba sólo ampliar los objetos y artefactos que podían formar parte del acervo de estudio del arte en la educación, incluyendo los que forman parte de la cultura popular. Lo que se proponía no era una cuestión de ‘objetos’ sino de las estrategias y formas de aprender.(...) Lo que significaba que la pregunta a responder no era ‘qué es la cultura visual y qué objetos se incluyen bajo su paraguas’ sino cómo favorecer el cambio de posicionamiento de los sujetos, y pasarán a constituirse de receptores o lectores a visualizadores y autores críticos.” (Hernández, 2010)

En la creación de las clases por medio de videos, el tiempo dispuesto para la visualización de las unidades es de 3 minutos aproximadamente, cuestión que tiene que ver con el límite de la atención que los estudiantes alcanzan para la mantención de una compromiso/engagement de visualización (Guo et al, 2014), y por tanto se debe trabajar considerando esta variable, lo que implica definir muy claramente qué y cómo comunicar en tan poco tiempo. Contemplando esta importancia, de una mirada más meditada y sentida de las imágenes, es que el tiempo de duración de los videos es acotado y razón por los que no se mostró una gran diversidad de referentes, los que sí aparecen, fueron escogidos más por una diversidad de significaciones, que por ser paradigmáticos.

Se toma como referencia la priorización curricular de 4to básico, unidad 1, cuyo objetivo es:

OA 1: Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del:

- *entorno natural: naturaleza y paisaje americano*
- *entorno cultural: América y sus tradiciones (cultura precolombina, tradiciones y artesanía americana) entorno artístico: arte precolombino y de movimientos artísticos*

como muralismo mexicano, naif y surrealismo en Chile, Latinoamérica y en el resto del mundo.

Se propusieron también preguntas detonadoras del lenguaje visual e imaginario personal de los niños; *¿Cómo sería tu creación?, ¿cómo algo que ven con sus ojos o imaginación/ sueños?, ¿cómo te sientes en ese lugar?, ¿lo puedes describir?*, para así lograr que ellos puedan, de a poco tomar conciencia de la relación entre los procesos creativos propios y su relación con el mundo que los rodea, en este caso específico intencionado a la observación del hogar.

Se trabajó también la creación plastilina casera, ya que la elaboración de la materia prima es importante para dar autonomía y la reflexión en torno a la creación de materias primas como parte del proceso de producción de objetos. Atendiendo a lo explicado en los videos, sobre la labor de los artesanos, que muchas veces crean a partir de materiales que encuentran en su entorno. Siendo la facilidad de obtención de materiales uno de los factores determinantes en la producción de arte popular, así ocurre que determinadas industrias se desarrollan sólo en lugares próximos a fuentes del material: centros cerámicos se desarrollan donde hay minas de greda/arcilla, los objetos de conchas marinas se manufacturan en el litoral, entre otros ejemplos (Mesa Redonda sobre Arte Popular Chileno, 1959). En este caso, debido al confinamiento, muchos en departamento, la cocina se vuelve la fuente de materias primas más variada y lugar de encuentro familiar/social.

Los enfoques educativos desde las Artes Visuales que estructuran esta unidad didáctica corresponden, en un inicio al de maestro aprendiz, donde al introducir el tema o trabajo a realizar se exponen diversas obras, estableciendo así un punto de referencia estético y pidiendo posteriormente como uno de los ejercicios, tratar de trabajar en base a estos referentes. También existe un acento en identificar qué creación está hecha para representar algo que vemos, relevando una representación retiniana de la realidad. Pero este enfoque se vuelve menos rígido al dejar espacio libre para recrear y transformar la referencia, siendo más importante el cómo la obra desde un referente es resignificada al identificar las percepciones que de ella tienen en el espacio y al mismo tiempo dar libertad de decidir qué representar.

Luego se transitó a un enfoque de *Expresión y creación personal*. Esto, ya que el objetivo intenta motivar a que el estudiante explore sus emociones y preocupaciones para luego definir las, como dice Patricia Raquiman en relación a este enfoque; el docente genera preguntas

y/o situaciones para contribuir a la verbalización y formalización de los sentimientos individuales (Raquiman, 2017). Esperando que, en este ejercicio de exploración, ya con la obra propia, el niño/niña viva un nuevo proceso creativo en el lugar y que pueda por medio del lenguaje expresar el sentido del ejercicio para sí mismo y como esto re-configura el espacio, esperando también ampliar el imaginario vivencial que tiene de él.

Este ejercicio implicó la revisión por parte del estudiante de sus motivaciones en el recorrido y sentimientos respecto al espacio del hogar, como también ser capaz de definir en palabras ese sentir. La indicación de recorrer el hogar fue bastante abierta, no se pidió visitar lugares específicos o momentos del día. Se trató de aprovechar, bajo las circunstancias de confinamiento, la activación del espacio hogar como lugar donde guardar o exponer las creaciones de manera consciente y realizando un registro de la activación del espacio por medio de las intervenciones con las obras.

Si bien en lo inicial, no se realizó de manera intencional o meditada el planificar el material y la actividad para niños entre 5 y 6 años, creo que la participación de estos niños se potenció desde un enfoque cognitivo disciplinar. Se puede identificar este enfoque en el proceso de sentir y pensar cómo significan el espacio cotidiano y realizar una verbalización para compartir su trabajo, considerando que aún están aprendiendo las palabras que necesitan diariamente y elaborar respuestas al ir evaluando sus acciones. En uno de los casos el caso se aprovechó la instancia de recrear formas con relación a las figuras geométricas que recién se estaba conociendo.

Desde las etapas del desarrollo gráfico, viendo este proceso de los más pequeños, se distingue una transición a una etapa preesquemática al crear una forma ya definida, con una finalidad representativa del mundo que lo rodea y llama su atención.

Un elemento clave a analizar en este proceso, fue el de mediación, sobre todo considerando este nuevo escenario de educación a distancia, a través de herramientas digitales. Las y los cohabitantes en el hogar ganan más protagonismo en los procesos educativos de los niños, no solo el adulto que facilita el material y ordena la jornada del niño, sino también la presencia de los hermanos de distintas edades aprendiendo en la misma casa.

Vygotsky desde principios del 1900 plantea que es inseparable del desarrollo educativo la sociedad y cultura donde se inserta el educando. La influencia de este momento histórico, de pandemia y confinamiento, donde la escuela se trabaja desde otro espacio, vuelve importante trabajar de manera consciente la casa/escuela, y los estímulos que el espacio y sus habitantes

pueden aportar a la creación y asimilación de contenidos y habilidades que desde la escuela emergen a distancia.

En la necesidad actual los procesos de aprendizaje son mediados más que antes, por otros y nuevos actores, a falta de los compañeros de nivel y es espacio físico escuela. Existe, en este caso una profesora que prepara un material, lo comparte y acompaña distancia, pero se vuelve imprescindible la presencia de adultos apoderados que facilitan la comunicación por medio de su watshapp, y que instalan la actividad dentro de su hogar en un momento apropiado. Se vuelven traductores y ayudan a sintetizar la actividad acompañando a los niñxs en su recorrido.

V. Conclusiones

Para cerrar, creo que este proceso tan conectado al hogar, invita a construir aprendizajes y resignificar aspectos familiares cotidianos muy importantes a la hora de trabajar en el aula y así crear una continuidad natural entre estos espacios. Probar la factibilidad de realizar procesos creativos en confinamiento y mantener la capacidad creativa fue una experiencia que me reforzó la idea que el aprendizaje, enseñanza y el aporte a la cultura ocurre en todo momento y espacio.

En el futuro creo importante impulsar desde mi labor a los estudiantes a levantar un relato situado crítico en su contexto y época, como también entregar referentes culturales que puedan ser resignificados y desarticulados por ellos, considerándolos transformadores legítimos desde pequeños.

Considerando la educación a distancia, debo gestionar a toda costa el espacio e instancias para conocerlos y que me conozcan. Sino, el proceso educativo termina más cercano a un manual de actividades, que una relación pedagógica significativa para cada niños. Es necesario atender y responder a las necesidades e inquietudes que van apareciendo en el proceso mismo y que como docentes debemos ir integrando a la par del hacer, para así crear momentos pedagógicos vivos y dinámicos.

Creo que para lo que viene debemos ir fortaleciendo y mejorando estas herramientas digitales, que se están instalando en el panorama educativo y que pueden ser un beneficio, si se trabaja para potenciar el contacto humano en la diversidad humana, geográfica y generacional. Hasta me atrevo a soñar que, en un futuro, esta alfabetización digital permita, por ejemplo, el trabajo en sincronía de docentes y estudiantes de todo el mundo, y que el proceso de creación simultáneo y colaborativo permite aprender sobre la diversidad de realidades desde la voz de sus protagonistas.

VI. Bibliografía

Experiencias con mis compañeras: Paz Vergara, Valeria Yañez, Kei Tominaga, Verónica León, María José Saavedra y Camila Canto y Oñat.

Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum.* Barcelona, España: Octaedro.

Balo & Ibargoyen. (2016). *Arte contemporáneo en los primeros años escolares.* Buenos Aires: Editorial Hola chicos.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales.* Barcelona: Paidós.

Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140.

Fader, R. (2000). El arte de educar con el arte en *Revista Internacional PAIDEIA*, N° 3 Gral. Roca – Río Negro – Argentina: Fundación PAIDEIA. p.93 a 106.

Fombona, J. Roza, P (2016). B-learning, un estudio de caso en educación infantil. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 158-181.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

Guo, Philip & Kim, Juho & Rubin, Rob (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. 41-50. 10.1145/2556325.2566239.

Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades, Goiânia* v.11 n.2, jul-dez. p. 73-91, DOI 10.5216/vis.v11i2.30686.

Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé, L. Hernández, *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias.* Uruguay: OEI.

Kellogg, R. (1978). *Análisis de la expresión plástica del preescolar.* Madrid: Cincel.

Lowenfeld, V. y Lambert, B. W.(1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Miranda, L y Espinoza, M. (2015). El currículo de Artes Visuales en la educación chilena. Santiago, Chile: Política educativa, Docencia N° 57.

Nuere, S. (2002). E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 14, 79 - 103.

Quiroga, M. P. (2007). Etapas gráficas de desarrollo del dibujo infantil, entre el constructivismo y el ambientalismo. Salamanca, España: Papeles Salmantinos de Educación -Núm. 9, 2007- Facultad de CC. de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca.

Raquimán, P y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. Santiago, Chile: *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1, 439- 456.

Mesa Redonda sobre Arte Popular Chileno (1959). Arte popular y artesanías; Artes manuales en general; Arte aplicado y arte primitivo; Definiciones nacionales de estos conceptos . Memoria Chilena, Santiago.

VII. Anexo

Planificación

Unidad: **Explorando los pequeños rincones de mi casa**

Referencias del Currículo nacional: **4to básico**

Objetivo general:

Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basado en la observación del espacio doméstico del hogar, relacionándolo con el entorno cultural y su imaginario personal.

Contenidos: **Artesanía, escultura, arte precolombino, zoomorfia, foto historia. Elementos visuales como color, forma, textura, relieve, encuadre y espacio.**

Que hacen:

Crear materia prima y el personaje mediante una técnica de modelado, el cual servirá como compañero al explorar las posibilidades de nuevos escenarios dentro de una casa.

Foto Relato de esta relación entre el personaje y su entorno.

Clase 1 (Video en animación y consultas por medio de wasap)

Objetivos	Contenidos	Actividad
OA1 Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del espacio doméstico del hogar, relacionándolo con el entorno cultural y su imaginario personal.	-Arte precolombino -Artesanía Americana	Envío de video: (3 min aprox) https://youtu.be/ BxOZWKs Cc Saludo inicial, presentación personal de la profesora (no conozco personalmente a los niños) y consulta sobre estado de ánimo o disposición a trabajar. (1 minutos) Se presenta de manera breve el objetivo de la actividad y procede a mostrar mediante imágenes los referentes

<p>OA2 Expresar y compartir ideas y emociones.</p> <p>OA3. Crear trabajos demostrando exploración de materiales de modelado.</p> <p>Medios:</p> <p>Video 3 minutos aprox en animación powtoon.</p> <p>Harina, aceite y colorantes.</p>		<p>artísticos. Y explicar elementos básicos como color, textura,</p> <p>Luego, en el mismo video se dan a conocer los materiales del trabajo práctico: harina, aceite y colorantes.</p> <p>Se muestra cómo mezclar y se muestran algunas técnicas para dar textura a las figuras.</p> <p>Se deja la invitación a: crear 1 personaje inspirado en los referentes mostrados y un compañero de libre creación.</p> <p>Cierre video:</p> <p>Se pide que por el mismo medio whatsapp hagan sus consultas, y evalúen el video en relación a la claridad e interés que despertaron los referentes.</p> <p>Evaluación y retroalimentación por whatsapp:</p> <p>Cuando vean el video y comiencen a enviar sus avances, se harán preguntas que pueden ser respondidas por audio.</p> <p>Esto para que hagan una pequeña descripción formal de la obra y comiencen a crear un relato para sus personajes.</p>
--	--	---

Objetivos	Contenidos	Actividad
<p>OA1 Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del espacio doméstico del hogar, relacionándolo con el entorno cultural y su imaginario personal.</p> <p>OA4 Mostrar actitud responsable durante el proceso</p>	<p>-Fotorelato</p> <p>-Paisaje interior doméstico: la casa</p> <p>-Referentes: figuras que conviven con la arquitectura, como gárgolas y bajorrelieves.</p> <p>-Trabajos de fotografía de miniaturas y objetos.</p> <p>Figuras ceremoniales de Japón.</p>	<p>Segundo video (3 min aprox)</p> <p>https://youtu.be/c78VNyuqtqQ</p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda y activan algunos contenido de la clase anterior. Se presenta el objetivo a seguir, de explorar con los personajes lugares de la casa.</p> <p>Contenido:</p> <p>Se muestran algunos referentes de artistas que trabajan las miniaturas e intervienen el espacio arquitectónico y su relación con los objetos cotidianos.</p> <p>Se da recomendación de iluminación y encuadre para mostrar los escenarios.</p> <p>Cierre</p> <p>Se deja la tarea de: recorrer junto a sus personajes nuevos rincones del hogar, y los sitúen en ellos como nuevos escenarios de historias. Se les pedirá que envíen al WhatsApp 5 fotografías de los personajes en distintos escenarios y que envíen un audio explicando el porqué de la elección y lo que se imaginan que sucede en escena.</p> <p>Luego por WhatsApp la profesora tiene disponible para muestra 3 fotografías de su personaje explorando rincones de su casa. Comenta y explica</p>

		que hace su personaje y cómo se siente en el lugar. En caso que se pidan ejemplos de la actividad.
--	--	---

Clase 3

Objetivos	Contenidos	Actividad
OA2 Expresar y compartir ideas y emociones. Medio: cámara o celular WhatsApp Video powtoon	-Foto relato -Creaciones propias	Cierre y evaluación Video cierre: https://youtu.be/ZH9ePg5kKSk La profesora recopila las obras y audios enviados, y crea un último video de animación, donde se expone el trabajo de los estudiantes, se da retroalimentación de las obras y agradeció la participación. Se pide que envíen un comentario evaluando, por el medio que quieran (audio, video escrito), las clases. Que comenten cómo se sintieron, y si imaginan otras posibilidades en que se puede seguir desarrollando la historia de los personajes dentro del hogar.

Videos clases

Creación del canal YouTube para subir videos. Se incluyó en comentarios de vídeo objetivos de la actividad y algunas indicaciones. También en el texto están los créditos a los referentes mostrados.

Canal YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCs61zTGypk2yEZe-UTkxfnw>

Video 1 para estudiantes compartido de general: <https://youtu.be/6D437ijWAhs>

* Video 1 (Versión personalizada para Vicente y Sofía): https://youtu.be/_BxOZWks_Cc

Video 2 compartido estudiantes en general: <https://youtu.be/c78VNuqtqQ>

Video 3 comentando trabajos enviados y recordando lo visto: <https://youtu.be/ZH9ePg5kKSk>

Guion de posibles preguntas para el diálogo y posible evaluación formativa por video

llamada

Post video 1	Pre- video 2	Post Video 2
<p>-¿Cómo estás?</p> <p>-¿qué entendieron del video? - ¿mucho, poco o nada?</p> <p>En relación al video1</p> <p>-¿Qué recuerdas del video?</p> <p>-¿aprendiste algo nuevo?</p> <p>-¿Dónde crees que va el hombre en bicicleta?</p> <p>-¿conoces los alebrijes? (Referencia a la película COCO)</p> <p>-¿reconoces algo en las imágenes mostradas?</p> <p>-¿has visto algo así antes?</p> <p>-¿Cómo sería tu creación?</p> <p>-¿Como algo que ven con sus ojos o imaginación/ sueños?</p> <p>-¿les gusto o no del video y la actividad?</p>	<p>¿Cómo estás/an?</p> <p>¿Recuerdas el video que envié?</p> <p>¿Pudiste crear las figuritas?</p>	<p>-¿Qué te pareció el video?</p> <p>-¿Qué entendiste de él ?</p> <p>-¿Por qué crees que está la sirena en el muro?</p> <p>-¿En la casa hay más figuritas por descubrir?</p> <p>-¿la tuya dónde la pondrías? ¿por qué?</p> <p>- ¿has descubierto algún lugar favorito nuevo en la casa, y otro que ya no lo es tanto?</p> <p>-¿cómo te sientes en ese lugar?¿Lo puedes describir?</p> <p>* Para los niña/os de más edad:</p> <p>-¿Qué tradición, familiar o personal ven en sus figuritas?</p> <p>-¿Algún color, animal, objeto o ideas que sea especial para ustedes?</p> <p>-¿porque crees que pedimos cosas a través de los objetos?</p>

Trabajo de los participantes

<u>Audio Estudiantes</u>	<u>Fotografías</u>

Sofía 5 años



Rafael 7 años

Pendiente

Maily 8 años

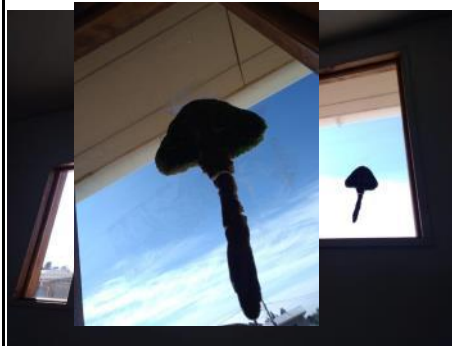
Transcripción audio:

“Yo hice el corazón porque está en mi imaginación y lo pinte morado porque es mi color favorito”



“mi lugar favorito de la casa es detrás del sillón”

“Y la araucaria, yo la hice porque es de los mapuches, y la puse ahí porque se ve como el cielo, y claridad”



Elián:

Transcripción audio:

-Abuela Marisol: *¿Por qué te gusta poner el caracol allá en las plantas?*

-Elián: *Porque sí. De las plantas y el pasto.*

-Marisol: *Por qué en la ventana?*

-Elián: *Porque más plantas.*

-Marisol: *Cuál es tu lugar favorito de la casa?*

-Elián : *no se*
 -Marisol: Cuál es tu lugar favorito que descubriste en cuarentena aquí? ¿Dónde te gusta estar?
 -Elián: Si. Afuera, atrás donde el Milo.
 -Marisol: ya, donde el perro atrás.



Heteroevaluación

Objetivos	Criterios de Evaluación	3	2	1	0
OA1 Crear trabajos de arte con un propósito expresivo	Expresa su imaginación por medio de trabajos de Artes Visuales en volumen.				

personal y basados en la observación del espacio doméstico del hogar, relacionándolo con el entorno cultural y su imaginario personal.	Explora e integra obra plástica al espacio doméstico				
	Crea obras basadas en elementos del espacio doméstico y obras del arte precolombino/americano.				
	Observa el espacio doméstico y lo relaciona con su obra				
	Registra fotográficamente la obra				
OA2 Expresar y compartir ideas y emociones.	Describe el trabajo realizado utilizando elementos del lenguaje visual.				
	Describe las diferentes fases del proceso de elaboración del trabajo solicitado.				
	Expresa lo que sienten e ideas propias y comparte su imaginario personal.				
OA3 Crear trabajos demostrando exploración de materiales de modelado.	Utiliza materiales, herramientas y procedimientos de manera creativa.				
	En sus trabajos hay detalles en que se evidencia el interés y esfuerzo que ha puesto en su ejecución.				
OA4 Mostrar actitud responsable durante el proceso	Cumple las instrucciones en la elaboración del trabajo.				
	Puntaje final				

Grupo de stickers de WhatsApp de las obras, creados para activar la conversación por la aplicación

