CAMBIOS EN LAS HABILIDADES PARA LA REPRESENTACIÓN VISUAL Y EN LA EPISTEMOLOGÍA PERSONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, QUE PARTICIPAN EN UN TALLER DE ARTES VISUALES

Ramón Eduardo Parres Soto

Facultad de Psicología de la UNAM

Tel. 6677 89 00 49, e-mail:rparres@gmail.com

TEMA: CULTURA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

SUBTEMA: FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN.

RESUMEN.

El presente trabajo se sustentó en dos áreas de investigación: la utilidad de la enseñanza del arte visual para promover el desarrollo, no sólo en la realización artística si no también en lo cognoscitivo y la investigación sobre el desarrollo de la epistemología personal en estudiantes universitarios que de acuerdo con la literatura es un indicador del desarrollo cognoscitivo en adultos, que nos señala el tránsito de una visión sobre la naturaleza del conocimiento y del conocer más dependiente del exterior a una visión más autónoma. El análisis de la investigación en estas áreas fue el sustento para el presente trabajo, cuyo objetivo fue analizar cuál es el efecto de un taller de artes visuales sobre las habilidades para la representación visual y la epistemología personal en estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE:

Educación artística integrada, artes visuales, epistemología personal, desarrollo cognoscitivo

ABSTRACT.

The present work I sustain in two areas of research: the utility of the education of the visual art to promote the development, not only in the artistic accomplishment if not also in the cognitive thing and the research on the development of the personal epistemology in university students that in agreement with the literature it is an indicator of the cognitive development in adults. That indicates the traffic of a vision to us on the nature of the knowledge and of to know more dependent about the exterior to a more autonomous vision. The analysis of the research in these areas was the sustenance for the present work, which lens was to analyze which is the effect of a workshop of visual arts on the skills for the visual representation and the personal epistemology in university students.

KEY WORDS:

Artistic integrated education, visual arts, personal epistemology, cognitive development

INTRODUCCIÓN.

Cuatro posturas justifican la utilidad de la enseñanza del arte: Educación para el arte (Fuentes 2004) donde el interés se centra en el aprendizaje temprano de técnicas específicas que formarán al profesional del arte; Educación por el arte (Fuentes 2004; Gardner 1993; Hargreaves 1991), en esta subyace la concepción de que el arte se halla profundamente incorporado a los procesos de percepción, pensamiento y acción corporal, da una importancia relevante a la relación, maestro-alumno y se resalta la íntima relación que tiene con el desarrollo psicológico en general; Educación a través del arte (Fuentes 2004; Smutny 2002) que propone utilizar las bondades de aprender

arte como una manera de atender y dar una posible solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo en general y la Educación artística integrada (Eisner, 2004; Fuentes 2004; Gardner 2001) se concibe como un medio didáctico que permite despertar y provocar conocimientos basados en el arte, como vía para propiciar aprendizajes significativos que implican un desarrollo cognoscitivo, además de sensaciones, sentimientos, el contacto con las personas, los materiales y las formas de expresión y donde el contenido del arte mismo sea el eje conductor.

Los efectos positivos de la educación artística integrada han sido mostrados en varios estudios con niños, reportan promover un desarrollo en aspectos: cognoscitivos, socio-afectivos, perceptuales, motores y estéticos (Burton, Horowitz y Abeles 1999; Winner y Simmons 1997; Winner 1997; Rosenblatt, y Winner, 1988; Zessoukles, Wolf y Gardner 1988). El desarrollo cognoscitivo de los niños se aprecia en términos de la eficacia de sus descripciones plásticas, (Burton, Horowitz y Abeles 1999). Los cambios observados, ocurren por acciones ejercidas sobre su obra (dibujo o escultura) y por la reflexión que elaboran de las propiedades que esas acciones han introducido a su obra, en otras palabras de una abstracción reflexiva, de tal manera que los cambios no apoyan la noción clásica de que estos procedan del conocimiento de una capacidad visual o motora (Golomb 2002; Winner 1997; Winner y Simmons 1997; Wolf & Perry 1988; Arnheim 1986).

En resumen, los estudios sostienen un cambio en el desarrollo cognoscitivo de los niños que son expuestos a una enseñanza en artes visuales, dicho cambio debe ser entendido como un proceso, donde las acciones llevadas a cabo en la producción de una representación visual, sean cada vez mejor integradas y más sofisticadas, pero cuidando que la interpretación del proceso de construcción de la obra o cuando ya esta terminada, sea independiente del realismo óptico, del valor de la ornamentación y del placer de la demanda estética, minimizando así los efectos del arte visual en el desarrollo cognoscitivo; finalmente estos estudios no se han realizado con estudiantes universitarios y la evidencia sugiere que puede encontrarse un efecto similar al que se obtuvo con población más joven.

Este estudio tomó como eje, la noción de un cambio en el desarrollo cognoscitivo propiciado por la enseñanza del arte visual, de manera que se adaptará a la forma en que el estudiante universitario evoluciona en sus concepciones y creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del conocer.

Para comprender cómo la enseñanza de las artes visuales se relaciona con la evolución del desarrollo cognoscitivo de los estudiantes universitarios, se considero la literatura sobre epistemología personal (Hofer 2001; Hofer y Pintrich 1997) que se vincula al desarrollo cognoscitivo del adulto. La premisa que subyace al respecto, es que los procesos de desarrollo cognoscitivo no sólo ocurren durante la infancia y culminan en la etapa de las operaciones formales en la adolescencia, sino que continúan a través de la vida adulta y al igual que en los niños, este desarrollo se mueve a través de niveles o etapas cualitativamente diferentes en cuanto a la complejidad con que cada experiencia es organizada o entendida.

En el adulto moverse de un nivel a otro ocurre mediante un proceso de interacción de este con el medio ambiente y con la influencia de muchos factores de naturaleza afectiva y cognoscitiva y de su experiencia interpersonal e intrapersonal (Helsing, Drago-Serverson y Kegan 2002). Las diferencias cualitativas encontradas en la forma en que los adultos dan sentido a sus experiencias, se vinculan por una parte con la complejidad de los recursos individuales que se tiene para construir sus significados (King & Kitchener 1994; Kohlberg 1969) y por otra a la formación de un sistema de creencias que pueden cambiar o desarrollarse con el tiempo y que en el adulto sirven como un recurso interpretativo para recoger, organizar, entender, analizar y dar sentido a cada experiencia. Estas creencias no son ocasionales, arbitrarias o estrictamente idiosincrásicas, más bien estas creencias son duraderas para un periodo de tiempo y ellas reflejan una coherencia y lógica interior, de tal manera que su evolución gradual de un modo más simple del conocer a modos más complejos de

conocer dependen de la naturaleza de los apoyos, desafíos, y el estímulo que esté disponible al adulto (Helsing, Drago-Serverson y Kegan 2002; Popp y Portnow 2001). Perry (1970) en su esquema de desarrollo intelectual y ético plantea, que el cambio cognoscitivo en si mismo, se da a través de un desequilibrio cognitivo derivado de interacciones del individuo con su medio, la respuesta a este desequilibrio puede ser ya sea por una asimilación de esquemas cognitivos ya existentes o por una acomodación de estos esquemas en si mismos. El trabajo de Perry dio lugar a diferentes modelos para explicar el desarrollo adulto, en donde el estudio de las creencias epistemológicas se ha abordado desde diferentes líneas de investigación (Baxter Magolda 2004; King y Kitchener 2004; Perry 1970; Schommer 1990), que sugieren la aparición de etapas cada vez más complejas, en las que las creencias acerca del conocimiento y el conocer son integradas jerárquicamente y son permeadas por las disciplinas y dominios (Hofer 2000). Las dimensiones que se han planteado y componen estas etapas, varían muy levemente de modelo a modelo y se han definido como un sistema de creencias epistemológicas más o menos independientes entre si pero de una complejidad creciente (Schommer 1990). Hofer (2001, 2000) y Hofer y Pintrich (1997) proponen sintetizar esta literatura a partir de la consideración de cuatro dimensiones, agrupadas en dos grandes áreas: la naturaleza del conocimiento y en la naturaleza del proceso del conocer. En la primera encontramos las dimensiones de: certeza del conocimiento y simplicidad del conocimiento y en la segunda: origen del conocimiento y la justificación del conocer, dimensiones que explican la epistemología personal.

Se considero que el modelo compuesto por las cuatro dimensiones anteriormente descritas, permite comprender cómo evolucionan las concepciones y creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del conocer, del estudiante universitario, es decir a su epistemología personal (Hofer 2001; Hofer y Pintrich 1997), en el proceso de aprendizaje de un dominio en particular como sería el de las artes visuales.

Retomando los argumentos anteriores, nuestra propuesta es que aprovechando la literatura de la enseñanza del arte visual que señala beneficios en el desarrollo cognoscitivo y en la evolución progresiva de las formas de representación visual que se reporta en poblaciones de escolares más jóvenes, se trato de lograr que en estudiantes universitarios se dieran cambios en su forma de acceder al conocimiento y teniendo a su vez, estudiantes con mejores habilidades para la representación visual y más conscientes del proceso de su propio aprendizaje; creemos que las experiencias en el aprendizaje del arte visual pueden estar relacionadas con una progresión en su epistemología personal, de tal manera que puede existir una correlación entre la progresión lograda en la representación visual y la progresión de la epistemología personal.

Para ese efecto se diseño un taller de artes visuales basado en una postura artística integral, en donde la educación por y a través del arte se conjugan, (Fuentes 2004; Eisner 2004; Gardner 2001). Ya que una experiencia que propicie la participación autónoma y motivada en la que el maestro actúe como guía y el alumno analice, critique su obra y reflexione sobre su aprendizaje, puede tener efectos significativos en un aprendizaje de habilidades para la representación visual y cambios en la epistemología personal del estudiante universitario.

METODOLOGÍA.

OBJETIVO GENERAL y ESPECIFICOS.

Analizar el efecto sobre las habilidades para la representación visual y en la epistemología personal de estudiantes universitarios que participan en un taller de artes visuales

1. Identificar los cambios en las habilidades para la representación visual de los estudiantes universitarios que participan en un Taller de Artes Visuales (TAV).
2. Analizar los cambios en la epistemología personal del estudiante universitario (Hofer 2004,2000; Hofer y Pintrich 1997).

3. Establecer si existe una relación entre los cambios en las habilidades de representación visual y los cambios en la epistemología personal.

POBLACIÓN OBJETIVO y MUESTRA.

Estudiantes de nivel superior de la Universidad de Occidente Unidad Culiacán, Sinaloa, México. De las carreras de Psicología y Comunicación que se ofrecen en la unidad, cursando entre los trimestres del 6 ° al 9°. El grupo se formó por una muestra No Probabilística (participación voluntaria) de 22 estudiantes, (5 hombres y 17 mujeres, las carreras son mayoritariamente del género femenino).

INSTRUMENTOS

1.-El TAV tuvo un total de 186 horas y se diseñó para impartirse en 62 sesiones de 3 horas c/u, sesiones dos veces por semana, correspondiendo 30 para impartir 5 unidades temáticas para el dibujo y 32 para 5 unidades temáticas para la escultura. Las sesiones se llevaron a cabo dentro de las instalaciones (aula y áreas verdes) de la Universidad de Occidente, Unidad Culiacán, Sinaloa.

2.-Se utilizó la técnica del Portafolio para valorar cualitativamente los cambios en la epistemología personal del estudiante y las habilidades aprendidas para la representación visual (Johnson y Leonide 1997; Winner 1997; Winner y Simmons 1997). En el portafolio se incluyeron:

- Una colección de impresiones, comentarios, reflexiones o sugerencias que el estudiante consideró apropiadas en cada sesión, con respecto a su proceso de aprendizaje.
- Formatos que contienen preguntas y/o aseveraciones sobre las estrategias que está utilizando en su proceso de aprendizaje, y una entrevista realizada por el investigador al final de cada etapa (dibujo y escultura).
- Ensayos elaborados por los estudiantes según técnica de (Mentkowski, Moeser y Strait 1983).
- Una colección cronológica de trabajos realizados en cada una de las sesiones, que iban desde bocetos preliminares hasta trabajos terminados (la elección la realizó el estudiante).

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

1.-El efecto en las habilidades del estudiante se valoró cualitativamente, utilizando la técnica del portafolio y los criterios propuestos en ARTPROPEL divididos en tres grandes áreas: la producción, la percepción y la reflexión (Johnson y Leonide 1997; Winner 1997; Winner y Simmons 1997), los criterios se adaptaron para: **a).**- En la representación bidimensional (dibujo), como cambios en **la perspectiva** que se define como la habilidad de dibujar objetos tridimensionales en una superficie bidimensional para recrear la profundidad y la posición relativa de los objetos con respecto del espacio. **b).**-En la representación tridimensional (escultura), como cambios en **la proporción** que se define como la habilidad para esculpir una figura en donde exista una relación entre la forma y el tamaño relativo de las diferentes partes de la escultura.

2.- Los efectos en la epistemología personal (sus creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer según las dimensiones de certeza, simplicidad, origen y justificación del conocimiento propuestas por (Hofer 2004,2000; Hofer y Pintrich 1997)) del estudiante, se valoraron cualitativamente a través de la evidencia de cambios conceptuales en el aprendizaje de un dominio en particular, en el que participó el estudiante, en este caso el dominio fue el arte visual.

CONCLUSIONES.

Se obtuvo un efecto significativo en las habilidades para la representación visual, siendo más evidente el progreso en la representación tridimensional (escultura), la etapa del taller referida a la representación bidimensional (dibujo) destacó las diferencias en habilidades entre los estudiantes de la muestra, sin embargo en la

etapa de la representación tridimensional (escultura), el progreso fue muy similar en todos los integrantes de la muestra; por otra parte en ambas etapas se observó un cambio progresivo en la forma en que cada estudiante se hizo consciente de su aprendizaje y de cómo accedía a el conocimiento, de manera que sus creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer (epistemología personal), se identificaron las dimensiones de certeza, simplicidad, origen y justificación del conocimiento, observándose procesos cada vez más complejos en los estudiantes. Se observa una relación entre las habilidades para la representación visual y los cambios en la epistemología personal, a través de el grado en que el estudiante se da cuenta y se concibe como un constructor del conocimiento y no un simple receptor, el nivel de autonomía y responsabilidad logrados en la construcción de sus procesos de aprendizaje, los perciben y aceptan con agrado.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.

Arnheim, R. (1986). *New essays on the psychology of art. University of California Press. U.S.A.*

Burton, J. Horowitz, R. y Abeles, H. (1999). *Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications. Center for Arts Education Research. Teachers College, Columbia University.*

Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente, Paidós, España.*

Fuentes, I. (2004). *Integrar la Educación Artística, política Educativa, Integración Curricular y Formación Docente Colectiva. Plaza y Valdéz, México.*

Gardner, H. (1993). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.. Paidós España.*

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. México.*

Golomb, C. (2002). *Child art in context: A cultural and comparative perspective.: American Psychological Association. Washington, DC*

Hargraves, D.J. (1991). *Infancia y Educación Artística. Morata. Madrid.*

Helsing, D., Drago-Serverson, E., Kegan, R. (2002) *Applying Constructive Developmental Theories of adult development to ABE and ESOL practices. National Center for Adult Learning and Literacy. Cambridge, MA.*

Hofer, B. K. (2000) *Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. Contemporary Educational Psychology 25, 378–405.*

Hofer, B. K. (2001) *Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. Educational Psychology Review. 13(4) 353–383.*

Hofer, B. K. (2004) *Epistemological Understanding as a Metacognitive, Process: Thinking Aloud During Online Searching. Educational Psychologist, 39(1) 43–55*

Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997) *The development of Epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research;. Research Library Core 67 (1) 88-140.*

Jhonson, N. y Leonie, M. (1997) *Portfolios Clarifyng, Constructing and Enhancing. Techonomic Publishing Company, Inc. Pennsylvania, USA.*

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco: Jossey-Bass.*

King, P. y Kitchener, K (2004) *Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Trough Adulthood. Educational Psychologist, 39(1), 5-18*

Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive–developmental approach to socialization. In R. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research (pp. 347–480). New York: Rand McNally.*

Mentkowski, M., Moeser, M. y Strait, M. (1983) *Using the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development as a College Outcome Measure: A Process and Criteria for Judging Student Performance. Office of Research and Evaluation, ALVERNO COLLEGE.*

- Perry, W.G. (1970) *Forms of intellectual ethical development in the college years*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Popp, N., & Portnow, K. (2001). Our developmental perspective on adulthood. A constructive developmental approach. *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy*. Cambridge, MA.
- Rosenblatt, E. y Winner, E. (1988). The Art of the Children's Drawing. *Journal of Aesthetic Education* 22: 1. 3-5.
- Schommer, M. (1990) Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 82, 498-504.
- Smutny, J.F. (2002). Integrating the Arts into the curriculum for Gifted Students. *Eric Digest*.
- Winner, E. y Simmons, S. (1992) ARTS PROPEL: A HANDBOOK FOR VISUAL ARTS. *Projet Zero. Harvard Graduate School of Education*.
- Winner, E. (1997) ARTS PROPEL: AN INTRODUCTORY HANDBOOK . *Projet Zero. Harvard Graduate School of Education*
- Wolf & Perry, (1988) From end points to repertoires: some new conclusions about drawing development, *Journal of Aesthetic Education*, University of Illinois Press Spring Vol.22, 1
- Zessoukles, R., Wolf, D. y Gardner, H. (1988). A better balance: Arts PROPEL as an alternative to discipline-based art education. *Beyond DBAE: The case for multiple visions of art education*. University Council on Art Education.

ANEXO EXPERIENCIA PROFESIONAL

Ramón Eduardo Parres Soto

Profesor de Tiempo Completo "B", del programa educativo de Psicología de la Universidad de Occidente, Unidad Culiacán, Sinaloa, México. Licenciatura en Psicología por la Universidad de Occidente, Unidad Los Mochis, Sinaloa México; Maestría en Psicología Clínica por la Facultad de Psicología de la UNAM y cursa actualmente el Doctorado en Psicología en la etapa de candidatura, en la Facultad de Psicología de la UNAM