

**UNIVERSIDAD NACIONAL**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**  
*PLAN DE LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN*

**ARTS PROPEL:**  
**MANUAL PARA LAS ARTES VISUALES**  
De Allison Foote y otros

TRADUCCIÓN Y MEMORIA

Trabajo de graduación  
para aspirar al grado de  
Licenciada en Traducción (Inglés – Español)  
presentado por

**ANA VICTORIA MORA ROJAS**

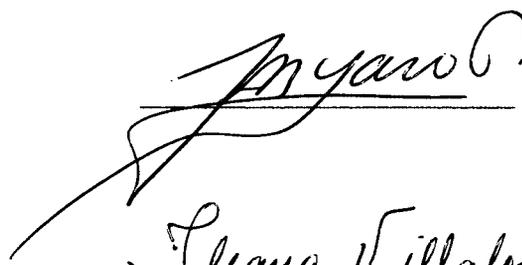
Campus Omar Dengo  
Heredia  
2002

**ARTS PROPEL: MANUAL PARA LAS ARTES VISUALES**, de Allison Foote y  
otros.

Trabajo de graduación para aspirar al grado de  
Licenciada en Traducción (Inglés-Español),  
presentado por Ana Victoria Mora Rojas,

el día 22 de agosto de 2002  
ante el tribunal calificador integrado por

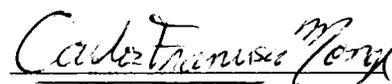
M.A. Jorge Alfaro Pérez  
Decano  
Facultad de Filosofía y Letras



M.Ed. Ileana Villalobos Ellis  
Directora  
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje



Dr. Carlos Francisco Monge Meza  
Profesor tutor



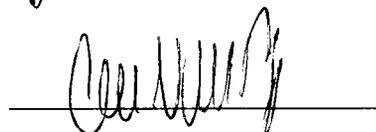
M.A.. Ivannia Jiménez Arias  
Lectora



M.L. Ginette Pizarro Chacón  
Lectora



Postulante:  
Ana Victoria Mora Rojas



*La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado para cumplir con el requisito curricular de obtener el grado académico en el Plan de Licenciatura en Traducción de la Universidad Nacional.*

*Ni la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, ni la traductora, tendrán ninguna responsabilidad en el uso posterior que de la versión traducida se haga, incluida su publicación.*

*Corresponderá a quien desee publicar esa versión gestionar ante las entidades pertinentes la autorización para su uso y comercialización, sin perjuicio del derecho de propiedad intelectual del que es depositaria la traductora. En cualquiera de los casos, todo uso que se haga del texto y de su traducción deberá atenerse a los alcances de la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica.*

# **TRADUCCION**

# ARTS PROPEL: MANUAL PARA LAS ARTES VISUALES

---



*Este Manual fue elaborado por Allison Foote, Drew Gitomer, Linda Blamed, Elizabeth Rosenblatt, Seymour Simmons, Alice Sims-Guzenhauser y Ellen Winner, con la ayuda de los docentes y del personal administrativo del Sistema de Educación Pública de Pittsburgh.*

*Editor de la serie de manuales Arts PROPEL: Ellen Winner*

*Este Manual fue coeditado por Ellen Winner y Seymour Simmons*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Muchos de los materiales e ideas que aquí se presentan se elaboraron con la colaboración del Sistema de Educación Pública de Pittsburgh. Agradecemos a los supervisores, docentes y estudiantes de Pittsburgh su valiosa colaboración. El proyecto Arts PROPEL contó con el financiamiento de la Fundación Rockefeller y del Servicio de Evaluación Educativa.*

*Quisiéramos dejar constancia de que el trabajo aquí presentado es la labor de muchas mentes incluyendo estudiantes, docentes y personal administrativo de Pittsburgh y Cambridge, de los científicos-investigadores del Servicio de Evaluación Educativa y de los educadores, psicólogos del desarrollo, artistas e investigadores del Proyecto Cero de Harvard. La calidad de este trabajo refleja el aporte de todos los participantes, cuya contribución al proyecto fue invaluable.*

*A continuación se presenta una lista de todos aquellos que contribuyeron con el proyecto Arts PROPEL en las artes visuales.*

### **Las Escuelas Públicas de Pittsburgh**

Julianne Agar, Supervisora, Artes Visuales

Marsha Fidoten, Supervisora de Medios

Paul LeMahieu, Director de Investigación, Evaluación y Desarrollo de Pruebas

Stanley Herman, Superintendente Asociado, Administrador de Currículum y de Programas

Mary Anne Mackey, Asistente Ejecutiva de la Superintendencia Asociada, Co-directora de Arts PROPEL en Pittsburgh

Laura Magee, Directora de Educación Artística

Ann Moniot, Asociada Ejecutiva de la Superintendencia Asociada

Joan Neal, Coordinadora de Arts PROPEL

Nancy Pistone, Supervisora, Artes Visuales

Karen Price, Profesora de Artes Visuales para Secundaria y Coordinadora del Equipo de Artes Visuales

Teresa Rozewski, Supervisora, Artes Visuales

Deborah Saltrick, Asistente de Investigación, División de Investigación, Evaluación y Desarrollo de Pruebas

Mildred Tersak, Asistente de la Coordinación

Richard Wallace, Superintendente de Escuelas

### **Personal Docente del Grupo Principal de Investigación:**

Barbara Albig-Schurman, Beverly Bates, Norman Brown, Cynthia Chung, Pamela Costanza, Jerome D'Angelo, Marsha Ekunfeo, Scott Grosh, Carolyn Hess, Mark Moore, Marlene Murrer, William Perry, Karen Price, Gail Davidson Rose, Sue Ann Whittick.

### **Docentes promotores:**

Margaret Alex, Josephine Cantazaro, Donald Cardone, Mary Ann Gaser, Michael Haritan, Pamela Haywood, Carolyn Hess, Gretchen Jacob, Ronald Kalla, Margaret Kisslinger, Valerie Lucas, M. Anne Marshall, Phillip Mendlow, Patricia Mills, Gabe Mingrone, Leslie Pfahl, Patricia Pirt, Gloria Pollock, Nancy Roth, Barbara Shuty, Edward Spahr, Patricia Sullivan, Mary Tierney, Catherine Trichtinger, George West, Jr., Gloria Wolak.

### ***La Red de Docentes de Cambridge / Boston***

Avalin Green (Director de Currículum y Enseñanza, Escuela Pública de Burlington), Kathy Kelm (Directora de la Escuela de Diseño de la Isla Nantucket), Mary Lou McGrath ( Superintendente de Escuelas, Escuelas Públicas de Cambridge), Diane Tabor (Directora Asistente, Cambridge Rindge y Secundaria Latina), Susan Whettle (Directora de Arte y Música, Escuelas Públicas de Lectura)

Docentes de artes visuales: Ron Berger, Renee Covalucci, Whitney Davis, Cecilia DelGaudio, Bill Endslo, Al Ferreira, Cynthia Katz, Kathy Kelm, Joy Seidler, Phillip Young.

### ***Servicio de Evaluación Educativa***

Drew Gitomer, Codirector del proyecto Arts PROPEL  
Linda Melamed  
Lauren Nuchow  
Joan Phillips  
Alice Sims-Gunzenhauser

## ***Proyecto Cero de Harvard***

Howard Gardner, Codirector del proyecto Arts PROPEL  
Dennie Palmer Wolf, Codirector del proyecto Arts PROPEL  
Allison Foote  
Rebecca Lange  
Elizabeth Rosenblatt  
Seymour Simmons  
Joe Walters  
Ellen Winner

### ***Consultores***

Joan Arbeiter, artista, Escuela de Arte du Cret, Matuchen, Nueva Jersey  
Walter Askin, Universidad del Estado de California, Los Angeles  
Judith Burton, Facultad de Maestros, Universidad de Columbia  
Geraldine Dimondstein, Universidad del Estado de California, Los Angeles  
Bernard Harmon, Escuelas Públicas de Philadelphia  
Jerome Hausman, El Centro para Educación Artística, Chicago  
Carl Hazelwood, Aljira, Newark, Nueva Jersey  
Susan Hockaday, artista, Princeton, Nueva Jersey  
Michael Ott, Universidad de Kansas

**También quisiéramos reconocer la labor entusiasta e intensa de los estudiantes de Pittsburgh, Boston y Cambridge.**

**Los materiales de la portada son de Candy Feaster, alumna del 12vo grado de las Escuelas Públicas de Pittsburgh.**

**Fotografías por Karen Price (proyecto de Telas Kuba), Jane Freund (Revisión de la Carpeta de Karen Price), Allison Foote y Carl Tolino.**

**La producción y el diseño del Manual Arts PROPEL fueron realizados por Shirley Veenema del Proyecto Cero de Harvard**

©1992 del Servicio de Evaluación Educativa y el Presidente y Compañeros de la Universidad de Harvard (en nombre del Proyecto Zero, de la Escuela de Educación de Harvard). Todos los derechos reservados.

Este manual fue producido por el Proyecto Cero de Harvard y el Servicio de Evaluación Educativa bajo el auspicio de la Fundación Rockefeller y del Servicio de Evaluación Educativa.

# Índice

Capítulo I: Introducción .....	página 1
Capítulo II: La producción, la percepción y la reflexión.....	página 15
Capítulo III: La evaluación .....	página 27
Capítulo IV: Los diarios .....	página 35
Capítulo V: Los proyectos de campo.....	página 41
Capítulo VI: La evaluación de los proyectos de campo.....	página 65
Capítulo VII: Las carpetas .....	página 75
Capítulo VIII: La puesta en práctica de PROPEL en el aula.....	página 105
REFERENCIAS.....	página 117

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

*Arts PROPEL* es una propuesta educativa puesta en práctica en los niveles comprendidos entre el sétimo y el duodécimo año de enseñanza, en las áreas de las artes visuales y musicales, así como en la escritura creativa. El proyecto surgió de un compromiso para desarrollar modelos no tradicionales de evaluación apropiados para los estudiantes que forman parte de diversos procesos artísticos. Su objetivo primordial es hallar procedimientos que eleven el nivel de aprendizaje de los estudiantes en las artes y en las humanidades y elaborar un registro al respecto. Con el auspicio de la División de Artes y Humanidades de la Fundación Rockefeller, *PROPEL* se desarrolló y puso a prueba durante un período de cinco años, entre 1986 y 1991, por investigadores del Proyecto Cero, de Harvard, y del Servicio de Evaluación Educativa, quienes colaboraron muy de cerca con los maestros y personal administrativo del programa de escuelas públicas de Pittsburgh.

Numerosos estudios existentes en las áreas de la Educación, de la Psicología del desarrollo, de la Ciencia cognoscitiva y de la Medición educativa guiaron nuestro trabajo y nos brindaron información. Al combinar todos estos antecedentes con las ideas derivadas de la experiencia en el aula, los investigadores y los educadores unieron esfuerzos para desarrollar estrategias de evaluación y de enseñanza eficaces, así como metodologías para determinar los criterios de evaluación que crearían un perfil adecuado del aprendizaje de los

estudiantes y que además, brindarían información útil para los procesos de enseñanza.

El hincapié en la evaluación muestra que *Arts PROPEL* surgió durante una década en la que el sistema educativo en general se vio compelido a mejorar y en la que la responsabilidad se convirtió en una gran prioridad. También fue una década en la que el campo de la educación artística, estimulado por la difusión de un enfoque basado en la disciplina, se encontró ante el reto de redeterminar y clarificar sus propias metas y prioridades.

Pese a las diferencias en cuanto a orientación entre los maestros de artes acerca de tales asuntos, hay un deseo general de que al arte se le conceda una posición segura en la educación pública, y que se convierta en un componente fundamental de la enseñanza. Se sostiene la idea de que las artes son una forma de comprender el mundo, como tales, pueden ser tan estrictas y retadoras como las ciencias, y deben ocupar un sitio importante en la educación.

Entonces, ¿cuál es el papel de la evaluación en este proceso de apoyo y re-evaluación? Algunos profesores de artes que apoyan la educación responsable, defienden la tesis de que la evaluación formal y los datos también formales que de ella se obtienen son primordiales para garantizar las artes en las escuelas. Otros acusan la evaluación como antitética y peligrosa para la creatividad en el arte.

En contraste con ambas posiciones, el proyecto *Arts PROPEL* parte de la creencia de que el aprendizaje artístico puede evaluarse de modo tal que promuevan la creatividad y que al mismo tiempo proporcionen información útil

tanto para el maestro como para el estudiante. Con esas metas, nos hemos concentrado en la evaluación del nivel de la clase, y hemos establecido medidas de evaluación que reflejan el crecimiento paulatino del estudiante. Esta forma de evaluación no se basa en las pruebas sino más bien en la elaboración de un perfil del desempeño progresivo del estudiante y de su crecimiento a lo largo de las diversas dimensiones del aprendizaje.

La iniciativa *PROPEL* es parte de una tendencia general a la investigación exploratoria de los enfoques no uniformes de evaluación. Esta corriente surgió para complementar el énfasis restablecido en la responsabilidad antes mencionada. Otros ejemplos incluyen las iniciativas de evaluación de carpetas en California y Vermont. En este contexto, creemos que más que autosometerse a métodos "académicos" de evaluación inapropiados, las artes podrían encabezar el desarrollo de modelos de evaluación que conduzcan al aprendizaje "auténtico" mediante sus diversas disciplinas.

Sin embargo, la evaluación es tan solo parte de un panorama total: preguntar qué se debe evaluar es preguntar qué se debe enseñar. Por lo tanto, al desarrollar medidas de evaluación nos vemos obligados a aclarar los que creemos deben ser nuestros fines, metodología y contenido educativo. Asimismo, al asumir la tarea de desarrollar un modelo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las artes visuales, hemos tenido la oportunidad de formular y aplicar ciertos valores y creencias generales sobre la educación. Estos serán evidentes a lo largo de este manual conforme presentamos las metas y fundamentos de *PROPEL*, junto con ejemplos de cómo

los educadores han usado esta propuesta. Con la presentación de este modelo deseamos inspirar y ayudar a los educadores a definir, clarificar y hacer públicos sus criterios con respecto a la evaluación.

Este documento es uno de los cuatro producidos por el proyecto *Arts PROPEL*. Además de tres manuales de temas específicos (uno para las artes visuales, otro para música y otro para la escritura creativa, respectivamente) existe un manual introductorio general que presenta un vistazo más amplio sobre la filosofía de *Arts PROPEL*.

### **La historia de Arts PROPEL en las artes visuales**

*Arts PROPEL* comenzó con una serie de conversaciones entre investigadores, profesores y administradores de las disciplinas artísticas con el fin de establecer metas, estrategias y vocabulario comunes. Estos diálogos interdisciplinarios han continuado a lo largo del proyecto, y han servido para coordinar esfuerzos, y en algunos casos para exponer principios y prácticas generales en los distintos campos artísticos. Al mismo tiempo, los investigadores y los educadores de cada área han trabajado de manera conjunta para desarrollar y evaluar la teoría y las prácticas de *PROPEL*.

En buena medida, estas teorías y prácticas no son nuevas. Más bien, constituyen un intento por articular, sistematizar y construir sobre prácticas ya empleadas en clases de niveles óptimos, de modo que estén disponibles para todos los educadores que deseen emplearlas.

El proyecto empezó con la premisa de que los buenos profesores de artes emiten, de manera intuitiva, juicios favorables sobre sus estudiantes. Los investigadores creían que trabajar con los maestros de artes, y darles la oportunidad de discutir y explorar la evaluación con sus colegas y estudiantes, les ayudaría a revelar patrones propios de la educación artística.

El esfuerzo por exponer prácticas válidas de enseñanza y articular normas propias de las artes visuales, comenzó durante el primer año conforme los investigadores del Proyecto Zero y *ETS* se reunieron con un grupo básico de cuatro profesores de artes de Pittsburgh y dos supervisores de artes. Al cuarto año, ya trabajábamos con cuatro supervisores de artes y un núcleo de doce maestros de artes, seleccionados de las distintas instituciones primarias y secundarias de Pittsburgh. Durante la segunda mitad del proyecto, Pittsburgh recibió una subvención por parte de la Fundación Rockefeller para divulgar el proyecto *Arts PROPEL* entre los maestros de artes de las escuelas y colegios del distrito. Los investigadores del Proyecto Cero comenzaron también a trabajar con maestros escogidos de un gran número de escuelas del área más grande de Boston. En un esfuerzo conjunto, maestros e investigadores desarrollaron el modelo de educación artística aquí descrito.

### **Un vistazo a la enseñanza**

Mientras todas las iniciativas educativas parten de creencias implícitas acerca del modo en que los estudiantes aprenden, *PROPEL* se basa en lo siguiente:

## 1. EL ESTUDIANTE APRENDE DE FORMA ACTIVA

Creemos que el conocimiento no se transfiere simplemente de los labios de los educadores a las mentes de los estudiantes. Más bien, éstos asimilan toda la información, sin limitarse a la que les proporcionan los profesores; luego incorporan esa información a sus experiencias y conocimiento previos, y elaboran nuevos juicios sobre el mundo.

Esta percepción del aprendizaje tiene implicaciones en la enseñanza. En primer lugar, es necesario darles a los estudiantes la oportunidad de que aprendan activamente. Con este fin, los profesores enfrentan el reto de hacer que sus estudiantes participen en la exploración de aspectos, técnicas y conceptos esenciales de la disciplina en estudio. Sin embargo, ni la adquisición de habilidades y técnicas ni la conclusión de un trabajo final son objetivos en sí. Más bien, son parte de un proceso paulatino de experimentación, descubrimiento y aprendizaje.

Al aprender de forma activa, los estudiantes quedan inmersos en un proceso de investigación y revisión que se supone debe ayudarles a formular nuevos criterios sobre sí mismos, su mundo y el arte en sí. Bev Bates, maestro principal de CAPA, secundaria artística que es el centro de atención en Pittsburgh, describe este punto de vista en la educación artística con los siguientes términos:

*Les pregunté a mis alumnos qué podíamos hacer diferente para mejorar el proceso y me di cuenta que les gusta descubrir las cosas por sí mismos.*

*Cometen más errores, pero una vez que se percatan, la información es de*

*ellos. No podemos olvidar que los resultados no muestran toda la evolución que se dio en el proceso.*

## 2. LA CREACIÓN ARTÍSTICA NO ES SOLO PARA LOS TALENTOSOS

*PROPEL* se ha comprometido a hacer que el arte como actividad esté al alcance de todos los estudiantes y no solo de quienes cuentan con cualidades técnicas avanzadas o capacidad de interpretación óptimas. Por lo tanto, en un aula *PROPEL*, incluso aquellos estudiantes que podrían considerarse a sí mismos "no buenos para el arte", pueden descubrir potenciales nuevos, y desarrollar una serie de capacidades. Por ejemplo, en los casos en que la habilidad no es el único interés, el profesor y sus alumnos pueden reconocer y estimular distintas clases de estudiantes de arte: el que experimenta, el que se arriesga, el que es creativo, el que intuye cuál medio expresará mejor una idea, el que puede seguir con un problema, revisarlo y trabajar de nuevo.

Además, *PROPEL* puede atraer a los estudiantes más diestros en las habilidades de percepción y en las verbales que en el estudio, es decir, aquellos estudiantes que pueden identificar y pronunciar similitudes y diferencias entre los trabajos, y las fortalezas y debilidades en sus propios trabajos y en los de otros. Comenzando con estas destrezas, *PROPEL* puede ayudar a estos estudiantes a involucrarse en talleres.

### 3. EL ESTUDIANTE DE ARTE DEBE PRODUCIR, PERCIBIR Y REFLEJAR LO QUE HACE

En el aula *PROPEL*, la educación artística implica al menos tres actividades: la producción, la percepción y la reflexión. Estas actividades se desarrollan y entremezclan durante la experiencia en el curso. Es muy difícil separarlas. De hecho, el nombre *PROPEL* es un acrónimo que incluye los tres roles antes mencionados: *PRO* viene de producción y a su vez incluye una *R* por reflexión; *PE* se deriva de percepción y la *L* proviene del aprendizaje (en inglés *LEARNING*) resultante. Este enfoque integrado será evidente a través de las experiencias de aula que se presentarán a lo largo de este manual.

### 4. LA CREACIÓN ARTÍSTICA ES LA ACTIVIDAD PRINCIPAL EN *PROPEL*

Al tiempo que reconocemos la importancia en la educación de las actividades perceptivas y reflexivas, consideramos que la producción debe seguir siendo la actividad central en el aula de arte. Por lo tanto, la percepción y la reflexión se consideran complementarias de una inmersión activa con los materiales y los procesos artísticos. Sin embargo, pensamos también que involucrarse activamente con la creación artística orienta y enriquece las actividades perceptivas y reflexivas.

## **LA RELACIÓN ENTRE LA PRODUCCIÓN, LA PERCEPCIÓN Y LA REFLEXIÓN EN PROPEL**

La **PRODUCCIÓN**: práctica, desempeño, improvisación, composición, diseño u otros trabajos constructivos de arte

La **PERCEPCIÓN**: observar las relaciones y discriminar dentro y entre los trabajos artísticos

La **REFLEXIÓN**: profundizar sobre el proceso de elaborar obras de arte o responder a éstas, ya sea en el proceso o en la evaluación

La **PRODUCCIÓN**, la creación artística es el componente principal de PROPEL. Las actividades de producción involucran a los estudiantes en la exploración del tema, concepto o medio principal para el dominio del arte. La reflexión y la percepción se derivan y realimentan con la elaboración.

La **PERCEPCIÓN** se refiere a aquellos procesos mediante los cuales estudiantes observan y comprenden su entorno, los trabajos artísticos propios, los de compañeros, así como los de los artistas de culturas y eras diversas. En la creación artística PROPEL se incita a los estudiantes a inspirarse en sus propios conocimientos y experiencias; se les impulsa a valerse de todos los sentidos y se les dirige a la investigación del trabajo artístico y de otros recursos relativos a sus intereses y metas.

La **REFLEXIÓN** es sobre el pensamiento, en este caso, del modo como se aplica en las artes. El desarrollo de actitudes y capacidades reflexivas significa que a los estudiantes en las aulas PROPEL se les estimula para que piensen, hablen y escriban sobre el trabajo artístico y su proceso de creación artística.

Al principio, los docentes modelan y estimulan esta forma de pensamiento y suscitan la comunicación y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Luego, mediante el diálogo y de la reflexión personal, los estudiantes crean conciencia y una visión sobre sí mismos como artistas e individuos, lo que les ayuda a crecer artísticamente.

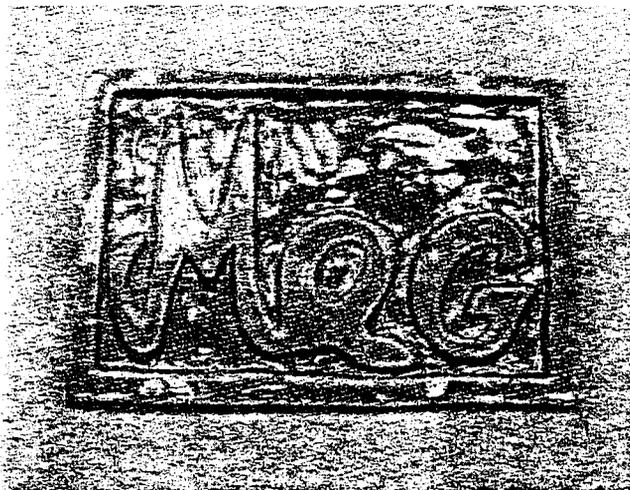
Por supuesto, la reflexión no verbal también se da, y es evidente en los borradores, estudios y etapas que conducen a la conclusión del trabajo. Finalmente, si las discusiones en el aula, las críticas, las observaciones en los diarios de los estudiantes y los cuestionarios guiados se integran a lo largo del proceso de estudio, ayudan a cultivar en los estudiantes las habilidades reflexivas que constituyen la base de la auto-evaluación.

Selección tomada de la Carpeta de Cerámica 1, de Meg Lesniak

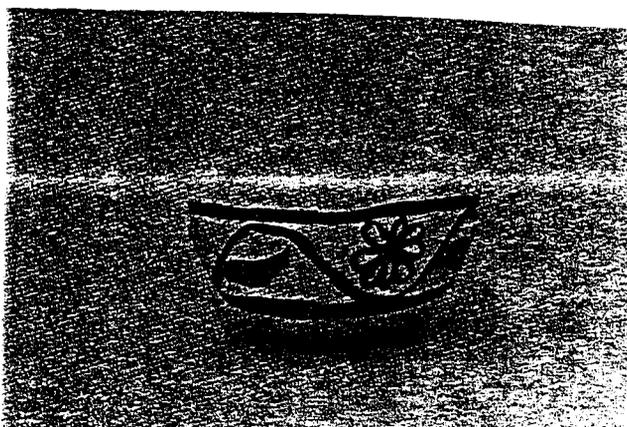
Profesor: Norman Brown, Secundaria Schenley

La producción, la percepción y la reflexión de PROPEL interactúan para permitirle al estudiante más independencia, incluso en las clases introductorias. Aquí, estudiantes como Meg Lesniak comenzaron con asignaciones muy estructuradas diseñadas para enseñar técnicas básicas. Sin embargo, con cada asignación realizada, se les permitió a los estudiantes elegir y contar con más autonomía. Al final del curso, lograron desarrollar sus propios proyectos basados en las experiencias e ideas producto de esfuerzos previos.

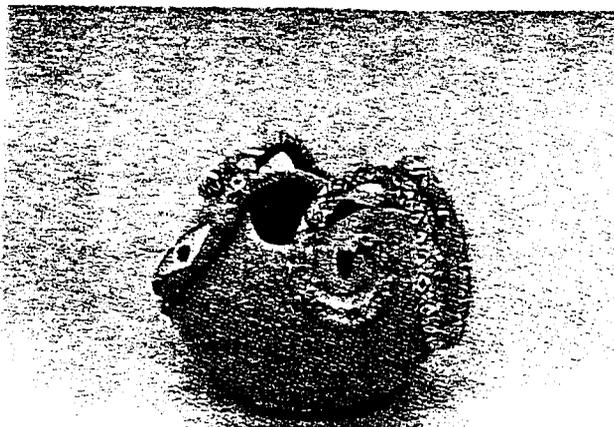
Repujado en loza. Asignación de una clase introductoria sobre la consistencia de la arcilla y del trabajo con losas (ver figura en la página siguiente).



Vasija elaborada con la técnica del pellizco, con decorado, diseñada por el estudiante con base en estudios de la cerámica elaborada por indígenas americanos y de otras culturas. Para algunas de sus vasijas, los estudiantes también investigaron sobre diseños de su propia herencia étnica.



Vasija con asa en forma de serpiente. Proyecto final desarrollado por el estudiante con base en experimentos previos, así como en conversaciones con el profesor.



## Un vistazo a la evaluación

Como queda dicho, Arts PROPEL es parte de un esfuerzo constante de parte de los investigadores y educadores de las diversas disciplinas para desarrollar nuevos sistemas de evaluación basados en el desempeño y que proporcionen más información de diagnóstico multidimensional que la que brindan las pruebas estandarizadas. Estas nuevas formas de evaluación, procedentes tanto de los programas gubernamentales como de la experiencia de aula, están entrelazadas con el currículum; a diferencia de las pruebas estandarizadas, que por lo general se realizan después y fuera de la experiencia de aprendizaje.

Asimismo, la función primordial de la evaluación en PROPEL ha consistido en mejorar la calidad del aprendizaje del estudiante en el aula. La intención es ayudar a los estudiantes a comprender los objetivos de la educación y sus metas personales, así como ayudarlos a observar su progreso hacia el cumplimiento de estas metas. Además, se pretende ayudar a los educadores a orientar el aprendizaje de los estudiantes y examinar sus propias prácticas de enseñanza. Para garantizar el cumplimiento de estas metas de la evaluación, las aulas PROPEL podrían incluir lo siguiente: foros para realimentar y dialogar con los estudiantes, la posibilidad de que los estudiantes observen trabajos anteriores para revisarlos y para inspirarse, una autoevaluación del estudiante junto con discusiones abiertas entre este y el profesor para desarrollar patrones comunes para la evaluación del trabajo. Además, debería haber oportunidades para que los docentes trabajen juntos en la discusión de las implicaciones de las evaluaciones y así cambien y refinan el currículum.

Por lo tanto, la correcta evaluación siempre será parte del aprendizaje, e incluirá tanto al docente como al estudiante. Comparada con la medición, la evaluación está vinculada de forma inevitable con preguntas tales como *qué es valioso* más que con

*qué es correcto*. Las preguntas de valor requieren de anotaciones y discusiones. Desde tal punto de vista, la evaluación no es un asunto que deban elaborar expertos de fuera; más bien, es un episodio en el cual los estudiantes y los maestros deben aprender, mediante la reflexión y el debate, sobre las normas del buen trabajo y las reglas de la evidencia (Wolf, Bixby, Glenn, & Gardner, 1991).

Con estos supuestos, el aprendizaje artístico puede evaluarse según procedimientos que resulten fieles a las artes y que respeten su naturaleza creativa y personal. Tal evaluación asume que los estudiantes, al igual que los docentes, son capaces de pronunciar juicios elaborados sobre el aprendizaje. Si se guía por estos principios, el proceso de la evaluación puede convertirse por sí mismo en una oportunidad para aprender.

### **La unión de la evaluación y el currículum**

Como ha quedado indicado, en PROPEL la evaluación se propone como un componente de la enseñanza más que como algo aparte. Por lo tanto, la evaluación de PROPEL es formativa, constante y sumatoria. Entre sus metas incluye ayudar a los estudiantes a desarrollar gradualmente cualidades para la autoevaluación y al mismo tiempo, capacitarlos para exponer juicios útiles para la evolución de su propio trabajo.

Además, dado a que los educadores deben definir la evaluación en PROPEL según sus propias metas curriculares, PROPEL no ofrece un sistema fijo que pueda utilizarse en todas las aulas. Más bien, es un enfoque que por lo general requiere de una puesta en práctica gradual una vez que se han comprendido sus principios y que sus prácticas se han adaptado de forma apropiada. Sin embargo, hemos descubierto que los mecanismos eficientes para la evaluación basada en la enseñanza se desarrollan con más éxito donde ciertas estructuras curriculares y ciertos aspectos del

ambiente del aula están en su sitio. Entre otras cosas, PROPEL promueve y se apoya en un currículum secuencial orientado hacia el proceso y por una atmósfera interactiva en el aula.

Arts PROPEL ha desarrollado los proyectos de campo y las carpetas PROPEL, los cuales permiten el desarrollo de tales condiciones.

## **Los proyectos de campo**

*Proyecto de campo* es el término que se emplea en PROPEL para describir las unidades curriculares que tienen ciertos atributos en común (descritos anteriormente) y cuya estructura sustenta la integración de la evaluación con la enseñanza.

◆ Los proyectos de campo son abiertos, a largo plazo, y hechos para dirigir conceptos y aspectos fundamentales. Además, la intención de los proyectos de campo es que los estudiantes comprendan el mundo a través de la esfera artística.

◆ Los proyectos de campo integran la producción (hacer) a la percepción (aprender a "leer" los trabajos artísticos y a observar el mundo de cerca) y a la reflexión (pensar sobre el trabajo propio y el de otros). Aunque todos los elementos deben, de alguna forma, incluirse e integrarse en un proyecto de campo, cualquiera de estas actividades puede servir como punto de partida del proyecto, ya que la naturaleza y las metas del proyecto particular son las que determinan el orden de los eventos.

◆ Los proyectos de campo ponen su acento en el proceso y en el producto.

◆ Los proyectos de campo proporcionan oportunidades para la autoevaluación y la evaluación a los compañeros, así como la evaluación por parte del docente.

Un análisis detallado sobre los proyectos de campo se presenta en los capítulos 5 y 6.

## Los portafolios PROPEL

Los estudiantes de una clase Arts PROPEL conservan todos sus trabajos en lo que llamamos un portafolio PROPEL. A diferencia de los portafolios tradicionales de los artistas, consistentes en colecciones de trabajos muy selectos ya terminados, los portafolios de PROPEL incluyen borradores, estudios y cuadernos de dibujo, por lo tanto, contienen un registro del proceso de aprendizaje. Por supuesto que se incluyen los trabajos terminados. Además de los trabajos en sí, los portafolios PROPEL contienen cualquier registro que los estudiantes hayan adjuntado sobre los recursos que han influenciado su trabajo, tales como imágenes tomadas de revistas, de los sueños, reproducciones de museos, etc.

En el portafolio PROPEL también se presentan datos sobre la reflexión que surge en el taller. Además de la reflexión no verbal evidente durante la evolución del trabajo en sí, los trabajos ya terminados podrían ir acompañados de reflexiones escritas sobre el proyecto. Los portafolios PROPEL podrían incluir también diarios en los cuales el estudiante anota descubrimientos y técnicas. La reflexión podría darse en forma de respuestas a las preguntas de revisión del portafolio sugeridas por el docente para guiar la autoevaluación.

Por necesidad, en las artes visuales el portafolio suele ser un concepto más que un objeto, debido a que el trabajo producido podría no incluirse en el portafolio. Sin embargo, con frecuencia los educadores han ideado esquemas prácticos para almacenar o al menos documentar el trabajo de sus estudiantes para que esté disponible para la evaluación y referencia futuras.

No obstante, el portafolio PROPEL no se emplea propiamente para la evaluación final. Más bien, se pretende su integración como recurso en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, durante una sesión informal de "revisión de portafolios", los docentes y

estudiantes pueden remitirse a los trabajos ya finalizados y a los inconclusos para inspirarse, para obtener ideas e indicaciones sobre los intereses de los estudiantes o sobre problemas por resolver. Por lo tanto, el portafolio reúne el trabajo del estudiante en un contexto tal que le permita al estudiante y al docente documentar el avance de nuevos conocimientos. También proporciona una manera cohesiva de evaluar la avance del estudiante con el tiempo.

Al evaluar el trabajo de portafolio de manera conjunta, estudiantes y docentes crean un perfil del desempeño del estudiante, una evaluación multidimensional del aprendizaje. Las dimensiones que guían esta evaluación son elementales en el campo de las artes visuales y comúnmente se determinan por la referencia a las metas del proyecto específico. Así, la evaluación se convierte en parte integral de la enseñanza, lo cual significa que los estudiantes y maestros continuarán empleando la evaluación para informar y avanzar con el trabajo futuro.

Una presentación más detallada sobre el propósito, la estructura y la evaluación de los portafolios se ofrece en el capítulo 7, junto con ejemplos de los portafolios de los estudiantes.

### **La creación de la cultura del portafolio en el aula**

Contar con un portafolio PROPEL como referencia constante y para la evaluación formativa modifica la atmósfera del aula. Se desarrolla una "cultura del portafolio", en la cual éste se convierte en el centro de la interacción en el aula: los estudiantes usan sus portafolios como un recurso, y junto con los docentes los revisan regularmente y conversan acerca de lo que aprenden.

El concepto "cultura del portafolio" va más allá de tener un portafolio. Hace referencia a otros cambios cualitativos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

or ejemplo, al desarrollar una "cultura del portafolio" en el aula, el docente podría escuchar con más atención lo que los estudiantes dicen sobre sus trabajos: lo que valoran, lo que tratan de hacer, los recursos que utilizan y cómo juzgan su propio trabajo. El docente podría también trabajar con los estudiantes en el desarrollo de un conjunto común de valores, conceptos y vocabulario que le permita tanto a los docentes como a los estudiantes evaluar el aprendizaje desde una perspectiva común.

Norman Brown, profesor de secundaria en Schenley, Pittsburgh, al reflexionar sobre el efecto del trabajo de portafolio en su aula, capta el sentido de una "cultura evolutiva del portafolio":

*Por mucho tiempo utilicé los portafolios para registrar tareas. Los usaba cuando había que poner notas. Me fijaba en lo que faltaba. Con PROPEL, comencé a buscar en los portafolios posibilidades que no se habían explotado. Intento que los estudiantes confíen en sus portafolios. Ellos podrían obtener elementos para hacer comparaciones...o sugerencias...o ideas...o como una forma de iniciar el diálogo sobre su trabajo...Si les doy a los estudiantes más oportunidades para pensar en voz alta, entonces... van a hablar sobre el trabajo de los demás con más sentido...Hay una forma en la que podemos convencer a los estudiantes de formar parte de este proceso PROPEL; si dejamos que sus respuestas moldeen su próxima pregunta, obtendremos más información.*

### **Directrices para el empleo de este manual**

Este manual está destinado a aquellos docentes y personal administrativo que consideran la posibilidad de adoptar PROPEL en sus aulas o sistemas escolares. Se procura que la estructura que se presenta aquí se utilice con flexibilidad, y que los docentes la adapten a sus necesidades. Los lectores notarán que este no es un manual de "cómo se hace"; más bien, intentamos presentar un vistazo sobre los probables usos de aprendizaje artístico, una visión de cómo podrían enseñarse las artes para

oyar de la mejor manera ese aprendizaje, y algunas ideas sobre cómo documentar y evaluar ese aprendizaje.

**Los principios y prácticas PROPEL se explicarán e ilustrarán en las páginas siguientes.**

En el capítulo 2 se examinan las formas en que se entrelazan las actividades de producción, de percepción y de reflexión en el aula PROPEL.

En el capítulo 3 se presenta el enfoque evaluativo de PROPEL para las artes visuales.

En el capítulo 4 se describe el uso de los diarios en algunas aulas para apoyar las tres actividades de PROPEL.

En los capítulos 5 y 6 se describen los proyectos de campo y su evaluación.

En el capítulo 7 se hace énfasis en los portafolios PROPEL; aquí presentamos muestras de trabajos tomadas de los portafolios de los estudiantes y enseñamos cómo se evaluaron por medio de los métodos de evaluación PROPEL.

Finalmente, en el capítulo 8 nos referimos a los asuntos y estrategias que deben considerarse al poner en práctica PROPEL en el aula y a lo largo del distrito.

## **CAPÍTULO II**

### **LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN, PERCEPCIÓN Y REFLEXIÓN**

En este capítulo examinamos los aspectos fundamentales de la producción, la percepción y la reflexión. Según PROPEL, representan tres posiciones o perspectivas diferentes que los estudiantes adoptan como estudiantes-artistas. Estas actitudes también representan puntos de partida dentro de los proyectos de campo y dentro del estudio del arte en sí.

Los docentes PROPEL han decidido empezar los proyectos de campo con actividades de producción, tales como la exploración y experimentación con materiales. Luego, el docente presentaría actividades perceptivas y reflexivas importantes como complemento del trabajo que se realiza. Para la percepción, podrían verse en el aula ejemplos del modo en que los artistas de una cultura y época en particular han usado materiales similares. Las actividades de reflexión podrían involucrar a los estudiantes en discusiones de grupo en las cuales se les invite a compartir sus métodos y descubrimientos.

De igual modo, es posible comenzar con una labor perceptiva. Por ejemplo, los estudiantes estudiarían los paisajes de otros artistas antes de crear los propios. U observarían con detenimiento aspectos del mundo que los rodea que podrían proporcionarles, con el tiempo, temas para sus trabajos. Finalmente, los proyectos de campo empezarían con una actividad reflexiva. Los estudiantes tendrían en cuenta sus sentimientos e ideas sobre un evento o tema en particular, y emplearían luego esta reflexión como inspiración para sus trabajos, o como referencia para observar el trabajo artístico de otros.

No obstante, al referirnos a la psicología del desarrollo, por lo general el punto de partida en el arte es el proceso creativo. La inclinación natural de los niños pequeños a hacer trazos en cualquier superficie posible y manipular cualquier material disponible, es el fundamento de las creaciones artísticas más sofisticadas y maduras. Además, cuando los niños mayores ya no son tan desinhibidos y han perdido su libertad artística inicial, a menudo retoman la creación artística guiados por alguien más mediante la exploración de materiales. Pero también podrían estimularse mediante la percepción y la reflexión que los inspiran a expresar sus ideas, sentimientos y experiencias de forma visual. No importa cuál sea el punto de partida, cada proyecto de campo se desarrolla para ayudar a los estudiantes a encontrar sus propias formas de involucrarse de manera más profunda e individual con la creación artística.

## **La producción**

El núcleo de los proyectos de campo y de los portafolios PROPEL es la producción, la relación activa con los materiales, los elementos y los principios artísticos. Al ser valiosas por sí mismas, la percepción y la reflexión son más significativas y atractivas cuando se derivan y realimentan de la producción.

Haciendo hincapié en este asunto, existe la creencia de que los individuos de todas las edades, pero en particular los niños, aprenden haciendo, especialmente si el "hacer" es un reto, es creativo y significativo por razones personales. Desde nuestro punto de vista, tal "hacer" no solo desarrolla las habilidades manuales y prácticas, sino que también involucra el intelecto y las emociones.

## **Las condiciones de la producción**

Para que la producción en las artes satisfaga el potencial antes mencionado, deben cumplirse ciertas condiciones. En primer lugar, debe haber oportunidades para la inversión personal, sea en la comunicación de una idea, la expresión de una emoción o el uso creativo de los medios. En segundo lugar, los estudiantes deben contar con la oportunidad de explorar un concepto o una idea desde diversas perspectivas durante un período extenso de tiempo. En tercer lugar, la producción artística debe incluir un proceso de desarrollo desde el principio hasta el final, y que cada paso en este desarrollo deje un espacio abierto para la elección constante y la auto evaluación.

Pero así como el desarrollo no implica una secuencia encasillada de actividades que crean trabajos finales similares, la apertura no supone la necesidad de que las asignaciones de taller sean libres de formas o totalmente producidas por los estudiantes. Por lo general, las unidades curriculares que encajan con el modelo de proyecto de campo son muy estructuradas, técnicamente exigentes y rigurosas en términos de expectativas y patrones. Podrían estar elaboradas para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas o conceptos de nivel avanzado. Aún así, deberían construirse de ese modo para que permitan un amplio rango de reacciones por parte de los estudiantes. Solo así las unidades curriculares pueden estimular la reflexión seria e incitar al grado de inversión personal que asegure un aprendizaje verdadero.

## **El proceso y el producto**

Aún en el proyecto de campo que se orienta a las habilidades, debe darse cierto acento tanto en el "proceso" como en el "producto". Esto significa que los estudiantes

deben interesarse en los medios para la creación artística y no solamente en el trabajo final. Para beneficio propio, también han de aprender a valorar estos medios como oportunidades para el aprendizaje, la reflexión y el conocimiento. A lo largo del proyecto de campo debe haber espacio para que los estudiantes investiguen nuevas técnicas o enfoques expresivos, y así arriesgarse con materiales o imágenes que cambien sus mentalidades.

No obstante, concederle demasiada importancia al proceso es tan inútil como preocuparse incesantemente por rendir un trabajo final agradable. Los artistas se preocupan por completar su trabajo, ya que su objetivo es elaborar un propósito expresivo con la mejor de sus habilidades. Por la misma razón, es natural que los docentes se preocupen por que los estudiantes aprendan a perseverar, a esforzarse lo necesario para cumplir con la asignación y a satisfacer sus propias metas artísticas. Sin embargo, se aprende mucho al completar un trabajo artístico. La conclusión de un trabajo requiere, entre otras cosas, reconocer y unir los elementos aislados de una composición de manera que el trabajo se observe como un todo, y no se observe segmento alguno sin desarrollar o inconcluso. Por otra parte, a veces el esfuerzo para terminar un trabajo podría representar un exceso de trabajo. Entonces tal esfuerzo ayudará al estudiante a reconocer cuándo desistir. Por lo tanto, en PROPEL los estudiantes aprenden a valorar el trabajo final así como el proceso de creación del trabajo, en la medida en que ambos favorecen el desarrollo de habilidades y conocimientos artísticos.

### **La evaluación de la producción**

Al hacer hincapié en el proceso de desarrollo individual del estudiante, que implica desde participar en experimentos desafiantes para aprender a reconocer y

concatenar elementos sueltos de una composición, el proceso de la producción apela a diversos criterios de evaluación. Permitir que haya errores y fracasos o trabajos inconclusos y alentar a los estudiantes a que elaboren objetos e imágenes con significado y relevancia personales, tiene implicaciones para la evaluación. Entre otras cosas, conlleva la voluntad para evaluar el aprendizaje que se ha dado por medio de un amplio rango de dimensiones más que concentrarse solamente en el éxito técnico o formal del trabajo final.

En resumen, las actividades de producción en PROPEL se han hecho para que se le dé más importancia al quehacer que al objeto. Los objetos e imágenes que se producen reflejan y refuerzan las experiencias, creencias, habilidades y juicios propios del estudiante. Aún así, la producción está incompleta como experiencia educativa. Por ello, la creación artística debe nutrirse de la percepción y controlarse mediante la reflexión. Explicaremos con más detalle las funciones de la percepción y de la reflexión en las próximas secciones.

## **La percepción**

En términos generales, la percepción es fundamental en todos los aspectos del arte. Entre las actividades de percepción en PROPEL se incluyen las siguientes:

- ◆ Observar con atención el arte de culturas y tradiciones distintas, de épocas pasadas y presentes
- ◆ Estudiar con detenimiento los trabajos propios y los de los compañeros
- ◆ Examinar atentamente el ambiente natural y humano
- ◆ Analizar las propiedades físicas de los materiales que se usan en las artes

A continuación, exploramos en forma somera cada uno de estos aspectos, considerándolos como puntos de partida para la experiencia artística y como complementos de los procesos de producción y reflexión.

## 1. LA OBSERVACIÓN DEL ARTE

Ser un observador "documentado" supone aprender y observar. La observación "documentada" de los trabajos de arte les provee a los estudiantes conocimiento en cuanto al uso de los elementos, principios, sistemas de símbolos y materiales artísticos. También les proporciona conocimientos sobre las distintas funciones que los artistas han desempeñado en las diversas épocas y culturas. Por el contrario, los objetos e imágenes producidos por los artistas tienen más sentido cuando se les observa con cierto conocimiento sobre la función y el valor que tienen (o tenían) en el momento y lugar de su creación.

Los objetos de arte utilizados en el componente perceptivo de los proyectos de campo PROPEL, así como los seleccionados por los estudiantes como guía o inspiración para sus trabajos, no están de ningún modo limitados o predeterminados. Entre ellos podrían incluirse bellas artes tales como la pintura, la escultura, el grabado y dibujos famosos, así como arte regional, artes tradicionales y objetos de la cultura popular. También podrían incluirse artes gráficas como carteles, propaganda, fotografías comerciales; y diseño como arquitectura, diseño industrial, tipografía y otros. Los objetos e imágenes se seleccionan para emplearse en los proyectos de campo, ante todo, según la satisfacción que brinden a las necesidades educativas del proyecto.

Al elegir, los docentes deben preguntarse a sí mismos cuál es el propósito del arte, qué cualidades se supone que debe ilustrar y qué puede aprenderse de

este trabajo. Los estudiantes que trabajan en proyectos propios podrían seleccionar los trabajos artísticos mediante un criterio similar.

Por lo tanto, mientras los docentes PROPEL valoran la apreciación artística, la historia del arte, la crítica de arte o las actividades estéticas, tienden a no percibir estas actividades como disciplinas separadas; y en lugar de ello favorecen su utilización como apoyo y complemento de la creación artística. Sin embargo, creemos que mediante una inmersión activa en la creación artística los estudiantes se perfeccionarán más en la observación del arte.

Por supuesto, es necesario guiar a los estudiantes en este proceso, cuando menos al principio. Conforme los docentes charlen sobre los objetos e imágenes con sus estudiantes y les proporcionen información sobre el contexto cultural y personal en el cual se elaboraron, paulatinamente, los estudiantes se verán capaces, de hacer preguntas relevantes y de realizar sus propias observaciones, distinciones y juicios evaluativos. Esto también podría aplicarse al trabajo de artistas maduros y al de sus compañeros de aula; y por último, al trabajo del estudiante. La percepción y la reflexión se fusionan de manera natural en estas actividades.

## 2. LA OBSERVACIÓN DEL ARTE PROPIO Y DEL DE LOS COMPAÑEROS

Podría fomentarse y estimularse la aplicación de las habilidades perceptivas y reflexivas en las conversaciones sobre el arte de los estudiantes mediante las discusiones de aula, las críticas de un compañero, grupales o individuales, las preguntas reflexivas o las revisiones docente-estudiante de los portafolios. Estas actividades podrían referirse a temas como las cualidades

técnicas de la imagen, su contenido simbólico, descriptivo o expresivo, el uso que se hace de los elementos, principios o materiales, su composición, etc.

Es común que las observaciones sobre tales temas precedan a comentarios más reflexivos que podrían conducir al éxito relativo del proyecto; por ejemplo, el grado hasta el cual cumplió con las metas de la asignación o satisfizo las intenciones del estudiante. En los comentarios analíticos podría incluirse cómo se sienten los estudiantes a propósito de sus procedimientos de trabajo, sus materiales o la asignación en sí.

La aparición de esas reflexiones podría ser lenta y no debemos subestimar lo que significa hacer comentarios personales aún en una atmósfera de mucha camaradería. Para iniciar el diálogo a este nivel, podría, por ejemplo, permitírseles a los estudiantes comenzar con juicios de valor positivos o negativos, y luego estimularseles a que se refieran a lo que exactamente los condujo al éxito o al fracaso. En la sección final de este capítulo trataremos en detalle los atributos del pensamiento reflexivo, tan elemental en el desarrollo de las habilidades de autoevaluación del estudiante.

### 3. LA OBSERVACIÓN DEL AMBIENTE

Para algunos estudiantes, la percepción es el camino hacia la producción. El estudio de las imágenes podría ser el estímulo inicial para sus exploraciones creativas. El estímulo, para otros, podría ser la observación de la Naturaleza o de ambientes artificiales. David Kirk, estudiante de la clase de arte de Norman Brown del Bachillerato Internacional, en la secundaria Schenley, en Pittsburgh, nos sirve de ejemplo. Al principio, David había encontrado dificultades en dar con un proyecto que despertara su interés. Sin embargo, mostraba interés en el

atletismo y comenzó a recolectar fotografías de revistas para su cuaderno de dibujos sobre atletas en acción. También redactó para las fotografías leyendas que demostraron tanto su sensibilidad visual como su expresividad. Al lado de una imagen anotó:

*El agua crea efectos visuales increíbles y espectaculares, y ésta no es la excepción. Cuando la nadadora sale por oxígeno, un muro de agua sube enfrente de ella. El resultado es un efecto cristalino similar al del vidrio. Definitivamente, es una instantánea impresionante.*

Otra imagen, la de un buzo, despertó una respuesta poética:

*La rigidez de los dedos de sus pies. La arremetida de sus piernas. El arco de su espalda. Sus brazos firmes y su cabeza metida. La gracia de la nadadora que se consume. Su naturalidad, sus movimientos.*

Casi al término del curso, David escogió un proyecto, y nadie se sorprendió de que fuera una serie de fotografías que mostraban a atletas en movimiento. Un requisito era un curso intensivo sobre el uso de la cámara y de los procedimientos de cuarto oscuro. Sin embargo, David estaba bien preparado e inspirado gracias a su estudio serio de las fotografías y a su experiencia práctica en el campo atlético. No obstante, las "percepciones" que inspiraron y documentaron el proyecto final de taller de David iban más allá de lo visual ya que incorporaban aspectos táctiles y cinéticos. De hecho, los docentes PROPEL a menudo estimulan a los estudiantes a que desarrollen y se concienticen en todos sus sentidos, debido a que, a final de cuentas, la experiencia constituye la base del arte visual.

#### 4. LA OBSERVACIÓN DE LOS MATERIALES QUE SE EMPLEAN EN LAS ARTES

Las habilidades perceptivas son útiles no solo para observar los temas y escoger desde el punto de vista estético. También son esenciales para seleccionar los materiales y trabajar con ellos. Los artistas deben ser lo suficientemente sensibles ante las cualidades y los usos de los diferentes medios para poder seleccionar aquellos que son más apropiados para el proyecto.

Conforme trabajan en el arte, los artistas-estudiantes, al igual que sus colegas profesionales, aprenden a revisar el estado o las condiciones del material con el fin de utilizarlo de la forma más efectiva. Por ejemplo, para trabajar con arcilla se debe saber cuándo se encuentra plástica, dura como el cuero o seca como un hueso. También debe saberse qué es lo mejor que se puede hacer con la arcilla en sus distintos estados, y qué no debe hacerse. Esta aptitud y conocimiento se desarrollan de forma natural y maduran conforme el estudiante explora un medio particular bajo condiciones diversas. Por lo tanto, los docentes PROPEL que tienen acceso a ciertos medios, a menudo alientan a sus estudiantes a que hagan conciencia cada vez más sobre los materiales y sus usos mediante pruebas y experimentos erróneos, así como proyectos de campo más detallados. Por lo tanto, las percepciones se derivan y reciben respuesta de la producción. También conducen a la reflexión, como cuando los estudiantes comienzan a pensar sobre sus intenciones expresivas y consideran cuáles materiales serían los más adecuados para cumplir sus metas.

## La reflexión

En PROPEL, la reflexión tiene que ver con las distintas formas como los estudiantes observan, piensan y escriben sobre el trabajo artístico, sobre su proceso de creación artística y sobre su relación con ese proceso. Para garantizar el desarrollo de las habilidades reflexivas que complementan la producción y la percepción, en un aula PROPEL se estimula continuamente a los estudiantes a formar parte de un proceso serio que les ayude a expresar y comunicar sus ideas y sentimientos a través de los materiales.

Podría asumirse que los estudiantes involucrados en proyectos artísticos estimulantes reflexionan de manera natural mientras trabajan: descubren y eligen, se guían por sus decisiones, reaccionan bien o mal en cuanto a su trabajo. Una de las metas de PROPEL consiste en hacer que este proceso furtivo de reflexión resulte más accesible, que los estudiantes reflexionen de manera tal que entiendan mejor sus reacciones y acciones, sus intenciones y opciones. Los estudiantes toman nota y comparten ideas, descubrimientos y nuevos juicios, y estos apuntes en común se convierten en un recurso para un trabajo futuro.

Al reconocer la importancia de la reflexión y las dificultades propias de revelar este sutil proceso mental, los docentes de artes visuales en Pittsburgh han trabajado en equipo y con sus estudiantes para desarrollar formas de modelar, fomentar y capturar el pensamiento reflexivo. Las técnicas y estrategias empleadas son tan diversas como los estilos individuales de enseñar y los diferentes grupos de estudiantes. No obstante, estos diversos enfoques se han desarrollado para encabezar un conjunto de metas comunes. En primer lugar, los docentes esperan que mediante la orientación, la práctica y los ejemplos, los

estudiantes aprendan a interiorizar esta forma de pensamiento, de modo que se convierta en un recurso accesible para su trabajo de taller. Además, los docentes buscan que el proceso reflexivo, al lado de la instrucción y bajo la guía de metas curriculares bien desarrolladas, constituya la base para la autoevaluación del estudiante.

### **La reflexión como diálogo**

A medida que los docentes de Pittsburg le dedicaron más atención a la reflexión de los estudiantes, reafirmaron la importancia de fomentar la comunicación y el intercambio de ideas entre los estudiantes y los docentes. Sea formal o informal, individual o grupal, sea que se dé un intercambio individual entre el docente y el estudiante, una discusión de grupo o un "diálogo" interno entre un estudiante y su trabajo artístico, PROPEL se concentra en el valor de un intercambio minucioso y de una atmósfera interactiva en el aula.

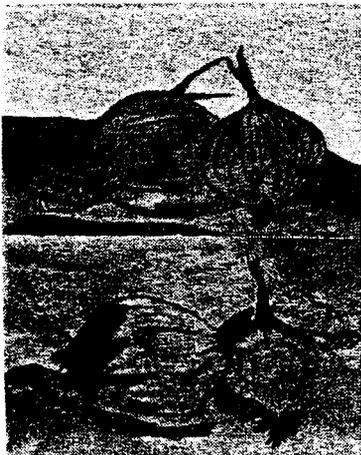
Sin embargo, al hacer hincapié en la reflexión como componente esencial en la guía del aprendizaje, los docentes PROPEL han observado con más atención distintas dinámicas y actividades educativas que se practican en sus aulas. Por ejemplo, los docentes PROPEL han estimulado a los estudiantes a mantener un diario personal de arte como libro de referencia, un libro de recuerdos, un registro de ideas, sentimientos e imágenes. Han desarrollado cuestionarios "guiados" para involucrarlos aún más en sus propias exploraciones para ayudarlos a encontrar soluciones en su trabajo y capacitarlos para evaluar su progreso. Asimismo, han estimulado los intercambios organizados entre compañeros, de manera que los estudiantes aprendan a preguntar, y al mismo tiempo, se vean el uno al otro como recursos valiosos. Han incorporado el diálogo informal, las discusiones de aula, y las críticas a lo largo del proceso del

proyecto de campo. Han organizado viajes a museos y a galerías y han presentado artistas, objetos y reproducciones que se relacionan con los trabajos de taller de los estudiantes.

Scott Grosh, profesor de arte de educación secundaria de Pittsburg, afirma:

*En todas las formas de reflexión con las que hemos trabajado, el elemento importante que ha de estar presente es el diálogo, el intercambio de ideas... Puede que al principio los estudiantes no sepan cómo involucrarse en esta clase de proceso reflexivo. Requieren la oportunidad de ver un modelo del proceso, compartir ideas con otros estudiantes antes de que se les pida dar por escrito respuestas más personales. Por esa razón, utilizo el diálogo informal en el aula para presentar el pensamiento reflexivo... Éste les da a los estudiantes ejemplos públicos de cómo proceder; les da múltiples puntos de vista... Puede hacerse de manera espontánea, cuando y donde sea necesario y brevemente... Usted tiene la oportunidad de hacer otra pregunta y de responderle de inmediato a los estudiantes.*

El énfasis de PROPEL en el proceso reflexivo les ha dado a los docentes una visión más amplia sobre sus estudiantes: sus ideas y experiencias, los juicios que moldean lo que les gusta y lo que no, sus logros y frustraciones con sus trabajos, y el grado de confianza y orientación que poseen.



**Figura 2.1.** Ella Macklin, estudiante de la secundaria de Schenley, alumna del professor Norman Brown, reflexiona sobre el dibujo que ella hizo de una cebolla.

*La serie de las cebollas me ayudó a continuar experimentando con medios distintos. Porque usted sabe, como nos dijo un día, dibuje la cebolla con lápiz, luego con crayola, pintura de agua, etc. Esa es una de las cosas que el experimento me ayudó a hacer: devolverme y experimentar. Y también tratar con medios diversos; ver qué resulta mejor.*

*Creo que hice todo esto por mí misma. Creo que hay algunas piezas que quiero que otros disfruten y que otros entiendan. Y luego algunas cosas que hice por mí misma me ayudaron a comprender.*

## **El progreso de la autoevaluación**

El énfasis en la reflexión como parte del proyecto de campo, permite crear en el aula una atmósfera que origine el desarrollo de un estudiante auto motivado y activo.

Barbara Albig, maestra de la escuela Técnica-Vocacional del Sur de Pittsburgh, sostiene:

*En el proyecto de campo no existe un sitio clave o un formato correcto para la reflexión. No siempre es al final; no siempre ocurre durante el proceso; no siempre se da cuando los estudiantes están en la misma*

*etapa. Es tan solo una parte del proyecto de campo. No hay un camino establecido; flota dentro, fuera y por todas partes. Se traslapa y se acoda. Es un ambiente, es una clase diferente de ambiente.*

Así descrita, la reflexión en PROPEL sienta las bases para la autoevaluación. De hecho, empieza así cuando las ideas y los descubrimientos formalmente analizados en clase les proporcionan a los estudiantes la capacidad necesaria para reflexionar sobre su proceso y los prepara para registrar los avances en su trabajo mediante formas escritas más formales.

La capacidad de reflexionar y autoevaluarse se desarrolla gradualmente si se les presenta a los estudiantes poco a poco, como parte integral del proceso de aprendizaje. Cualquier formato de evaluación individual adquiere valor porque se les da a los estudiantes en el contexto de una estructura curricular y de una atmósfera de aula que sustentan la integración gradual del pensamiento reflexivo.

Es importante que exista una distinción clara entre lo que se desea al incluir a los estudiantes en la reflexión y las formas diversas de involucrarlos. La meta principal es sustentar un proceso de pensamiento reflexivo que sea accesible y útil para la creación artística de los estudiantes. Por lo tanto, la evidencia fundamental de la reflexión está en la evolución del trabajo artístico en sí y su relevancia para el estudiante de arte.

Una meta secundaria consiste en crear una documentación periódica de ese progreso para la carpeta de los estudiantes. Gradualmente, los estudiantes en las aulas PROPEL descubren el valor de tomar apuntes de los resultados de sus propios experimentos con los materiales; de los procedimientos y técnicas demostradas en la clase; de las imágenes que los inspiran, de las ideas, intenciones y alternativas; de sus sentimientos, triunfos y fracasos. Comienzan a

elaborar esto en sus portafolios y así proporcionan la evidencia de contexto necesaria para que ellos mismos y otros comprendan su trabajo artístico. Con este material, pueden empezar a usar sus portafolios para inspirarse y guiarse en la autoevaluación retrospectiva. Y al inspirarse en esta capacidad reflexiva, el docente puede desarrollar un proceso estructurado de repaso de la carpeta para ayudar a los estudiantes a descubrir las conexiones entre los proyectos, hacer uso de la razón y de la habilidad técnica que adquirieron en trabajos previos, y a evaluar su trabajo para encontrar las fortalezas y las áreas que necesitan más desarrollo.

La siguiente es una conversación entre algunos de los docentes de Pittsburgh sobre las formas distintas en que ellos han estimulado a los estudiantes a registrar sus reflexiones y del valor que este registro tiene tanto para los docentes como para los estudiantes. (Ver cuadro en la página siguiente).

## **Los docentes de Pittsburg se refieren a la reflexión y la autoevaluación**

**Beverly Bates:** Lo más valioso de trabajar y desarrollar una herramienta para la autoevaluación es que ahora tengo una idea mucho mejor sobre los pensamientos y las ideas que inspiran las creaciones artísticas de mis estudiantes. Mucho de lo que no estaba claro con solo la observación, se aclara cuando los estudiantes escriben sobre lo que intentan y el por qué. Me sorprende que mis alumnos no tengan objeción alguna en escribir sobre el proceso que utilizan, ni sobre los descubrimientos o errores que deben evitar en las asignaciones futuras.

Los hallazgos de los estudiantes durante el proceso de creación de una obra de arte no son siempre los que el docente podría anticipar al observar el trabajo concluido. Es útil para mi tener una idea de estos descubrimientos para orientar sus razones del proceso. Conforme los estudiantes se concientizan de sus errores y descubrimientos, comienzan a sentirse mucho más responsables por el resultado de su creación final.

**Bill Perry:** Independientemente de su talento, nunca quise que mis estudiantes salieran del aula sintiéndose artistas frustrados. Siento que es importante mantener su autoestima intacta. La información que me proporciona sus comentarios escritos y la conversación que genera me ayuda a entenderlos mejor...

**Scott Grosh:** La evaluación y la reflexión están vinculadas estrechamente. Quiero que las clases de evaluación reflexiva que uso sean parte del proyecto, para mezclar o conectar, no como agregados. Intento elaborar un inventario de cosas que sean extensiones de la creación artística.

**Bill Perry:** Involucrar al estudiante de educación media es muy importante. Si no lo hacemos, no logramos lo que queremos.

**Karen Price:** Eso no es cierto solo para los estudiantes de enseñanza media sino que también para los de 9 y 10 año. Ellos de verdad necesitan algo que llame su atención. Norman (Brown) y yo llamamos a la escritura "compartir los pensamientos".

Los niños entre 5 y 6 años también reflexionan sobre sus creaciones artísticas

Los estudiantes de preescolar de la escuela pública Graham y Parks de Cambridge, Massachussets, asistieron a una clase de arte según la metodología PROPEL. Después de cada proyecto, se alentaba a los estudiantes a que hablaran sobre la forma en que habían hecho sus trabajos y los problemas que habían enfrentado.



Figura 2.2. La piña que dibujó Julián

El niño Julián Hammond trabajó al menos durante una hora tratando de darle vida, con tiza pastel de aceite, a la piña que se muestra en la Figura 2.2. Después nos explicó:

*Primero, hice la forma de la piña, luego dibujé la tela que está debajo y no lo revisé, solo me fui al borde y me detuve, luego recogí la tiza pastel y la hice en el otro lado, después hice todos estos circulitos y los pinté de amarillo; luego usé una variedad de marrón-dorado sobre el amarillo, y después puse un poco de verde en el medio y café alrededor... Me parecía que no habían muchos colores en el dibujo y cuando lo miré de cerca vi que tenía toda clase de colores.*

Otro niño, Noah Chevalier, hizo hincapié en su dibujo de una piña (Figura 2.3.) que reposa en una tela de rayas blancas y rojas:

*Vi todas estas hojas verde claro que salían. Primero pinté con blanco sobre el rojo y después pinté con amarillo alrededor de las cositas verdes; después hice un poquito de marrón y traté de hacer las rayas blancas pero no me quedaron muy bien.*



Figura 2.3. El dibujo de una piña de Noah

Cuando le preguntamos cómo podría haber hecho las líneas, contestó:

*Poniendo blanco encima, pero entonces se veía rosado.*

Julián le sugirió que usara el papel para las líneas blancas:

*Lo que creo que debe hacer es primero los contornos y luego las líneas rojas porque el papel es blanco.*

Sabiamente, Noah replicó:

*Sí, ¡pero lo pensé después!*

Este diálogo es un buen ejemplo del modo en que niños tan pequeños como los de preescolar reflexionan sobre sus trabajos artísticos, y se dan cuenta de que la creación artística implica la toma de decisiones, y que se puede aprender de los errores que se cometen.

## CAPÍTULO III

### LA EVALUACIÓN

La evaluación del arte visual en un aula PROPEL toma en cuenta la filosofía del proyecto tal y como se describió en los capítulos anteriores. Abarca un rango de estrategias que hace que los estudiantes y los docentes piensen sobre el trabajo que producen.

Además, no existe una forma única o predeterminada de evaluar; más bien, fue creada para que se ajuste a las preferencias y necesidades de los docentes y estudiantes en general.

*En este capítulo se exploran las ideas relacionadas con la evaluación de las artes visuales en PROPEL, y se trazan los procesos que condujeron a su puesta en práctica en Pittsburgh.*

*Hay información más específica sobre los proyectos de campo y los portafolios, en los capítulos 6 y 7 respectivamente.*

#### **Según PROPEL, ¿en qué consiste la evaluación del arte visual?**

La primera pregunta que provoca la definición de cualquier clase de evaluación educativa es "¿Qué es lo que nosotros queremos saber?"

Para PROPEL, el "nosotros" en esta pregunta incluye necesariamente a los docentes y a los estudiantes. Como coinvestigadores, los docentes tienen la responsabilidad de determinar los aspectos primordiales en sus aulas. Los estudiantes se comprometieron debido a que la evaluación se percibió como medio para clarificar los procesos. Por lo tanto, lo que nosotros "queremos saber" es "información que sea útil para los docentes y los estudiantes, y que responda a los procesos de aprendizaje y enseñanza."

## **Lo que no es evaluación del arte visual según PROPEL**

La insistencia en una evaluación que enriquezca la enseñanza también nos permitió identificar qué era lo que no queríamos que fuera la evaluación en PROPEL.

lo queríamos:

- ◆ volver a hacer las pruebas tradicionales, cuya meta es determinar cuánto han aprendido los estudiantes y cuánto recuerdan en función de las preguntas de un examen,

- ◆ idear evaluaciones que descarten el proceso de creación artística, y se concentren sólo en los productos finales,

- ◆ pretender una evaluación programada, en la cual los puntajes de los estudiantes se usen para comparar los programas,

- ◆ identificar a los estudiantes más "talentosos", o establecer un orden de notas,

- ◆ estandarizar la evaluación en las aulas.

## **La elección del docente en el diseño de los modelos de evaluación**

En PROPEL, el proceso para crear los procedimientos de evaluación comenzó como un esfuerzo que contó con la colaboración de docentes e investigadores; aunque en muchos casos se incluyó al final el aporte de los estudiantes. El aspecto más significativo de la etapa inicial consistió en identificar las más importantes dimensiones del aprendizaje en las artes visuales. En esencia, la elección de las dimensiones fue un proceso colectivo de selección de valores. Por ejemplo, ¿cuáles de los numerosos aspectos de la creación artística son importantes y lo suficientemente ilustrativos como para merecer atención consistente y exclusiva? Entre los aspectos de igual importancia

que siguieron se incluyó decidir qué podría considerarse como evidencia de haber alcanzado cada tipo de aprendizaje, desarrollado métodos para tomar estas decisiones e integrado la evaluación en el proceso de aprendizaje.

Al atender el primer tema mencionado anteriormente, en un principio identificamos y definimos un grupo de dimensiones genéricas a las que virtualmente todos los docentes les dieron una valoración bastante alta. Entre estas dimensiones se incluyeron: creatividad/inventiva; habilidad técnica/habilidad para usar los materiales y comprensión del (los) concepto(s) enseñados. Sin embargo, advertimos que dimensiones genéricas como esas, aunque útiles como referencia, no serían adecuadas en todas las situaciones. Por consiguiente, nos dimos cuenta de la necesidad de formular enfoques flexibles para la evaluación en vez de imponer las dimensiones y métodos comunes. A diferencia de las herramientas de evaluación preestablecidas, los docentes las desarrollaron de forma individual y las adaptaron para su utilización en los proyectos de campo y con los portafolios. Estos esquemas desarrollados por los docentes tienen la ventaja de ser sensibles al historial curricular del aula, a la experiencia que los estudiantes traen al aula, a sus niveles de desarrollo, a su labor previa en el aula, a los cambios en sus trabajos y a su interacción con el trabajo, etc. Además, los esquemas de evaluación dan cuenta de las variables centralizadas en el docente, como es el caso de las elecciones curriculares y valores, que influyen significativamente en lo que los estudiantes producen, y en su forma de aprender. Una vez planteadas tales inquietudes, no es de sorprenderse que hayan emergido muchos modelos diferentes de evaluación, cada uno basado en la escucha de cada docente sobre quiénes son sus estudiantes, qué quieren enseñarles y cómo quieren enseñarlo. Por lo tanto, cada modelo es viable y lógico en la situación para la cual había sido definido.

*Las diferencias entre los métodos de evaluación son el resultado de muchos factores. Algunos de ellos tienen que ver con la filosofía de enseñanza. Por ejemplo, hay docentes que incluyen dimensiones referidas directamente a las actitudes de los estudiantes y a su esfuerzo, en tanto que otros no lo hacen. Ciertos modelos de evaluación incluyen dimensiones específicas que se refieren a las metas u objetivos de cada proyecto, mientras que otros modelos son más genéricos, y por lo tanto, más aplicables en un rango de proyectos de campo diversos.*

Las estrategias de enseñanza también podrían influir en los modelos. Por ejemplo, algunos docentes confían plenamente en la interacción con los estudiantes y entre ellos mismos. Este enfoque podría contribuir al desarrollo de una evaluación escrita aparentemente menos completa que la que se utiliza en un aula en la que se le da más importancia a los diarios y a las reflexiones escritas. Incluso, diversos formatos para registrar la información sobre la evaluación afectan los enfoques de evaluación. Por ejemplo, si los docentes usan hojas separadas de evaluación o escriben en la parte posterior del trabajo de los estudiantes, etc. Por supuesto que los factores que forman parte de la realidad de la situación de aprendizaje como el tamaño del aula, el número de alumnos y en especial el factor tiempo, tienen inevitables efectos. Cada docente considera que se requiere tiempo para evaluar cada dimensión, lo que constituye un argumento bien fundado contra la inclusión de dimensiones menores o triviales.

Al mismo tiempo, cuanto más dimensiones haya de más información se dependerá. Por ello, la selección de las dimensiones definitivas supone un equilibrio entre el detalle y la concisión. Por lo tanto, la cantidad de dimensiones que los docentes PROPEL consideran en realidad manejable y deseable varió considerablemente. El rango pasaba de tres a diez, con profesoras de secundaria como Barbara Albig (Secundaria Técnica-Vocacional del Sur) y Karen Price

(Secundaria Schenley), quienes trabajaron con grupos relativamente pequeños de estudiantes y seleccionaron alrededor de diez dimensiones cada una. Para un docente de secundaria, como Scott Grosh, de la Escuela Media Greenway, quien entre 1990 y 1991 impartió nueve clases por semestre, la necesidad de un sistema de apoyo es evidente por sí mismo. Su modelo implica una representación gráfica del logro de los estudiantes en cada una de las tres dimensiones por cada pieza concluida en el proyecto de campo. No obstante, tres dimensiones proporcionaron una clase de información distinta y más significativa de la que él y sus estudiantes hubieran tenido de otra forma. Dadas las diferencias de desarrollo entre los estudiantes de enseñanza media y secundaria, el número más pequeño de dimensiones podría haber tenido otras ventajas de igual modo, hizo el marco de evaluación más fácil de entender y menos desalentador para que los estudiantes lo usaran. Se presentan ejemplos de estos modelos en el capítulo 6.

Sería difícil hacer demasiado hincapié en el punto principal de este caso: la evaluación del arte visual en el aula PROPEL no es uniforme o mecánica. Se basa en principios uniformes; para que sea fructífera y manejable cada docente debe definirla para que satisfaga las necesidades de una situación particular. Esto implica mucho conocimiento, ideas y trabajo por parte del docente. Si el proceso es insuficiente, la evaluación genuina de unos puede convertirse fácilmente en el patrón erróneo de otro.

### **El desarrollo de la autoevaluación por parte de los estudiantes**

Una fuente adicional de riqueza en la evaluación de PROPEL proviene de la función de la autoevaluación de los estudiantes. Dado que PROPEL ha resaltado la propiedad de los estudiantes de su trabajo y el proceso de trabajo, se ha vuelto natural, y de hecho, necesario, que los estudiantes adopten un papel activo en la evaluación.

Los detalles varían bastante, desde los estudiantes que grafican los logros alcanzados sobre las dimensiones hasta los comentarios escritos y las reuniones con los docentes. Pero la autoevaluación es el resultado lógico de la filosofía PROPEL, la cual establece que el arte es una actividad importante. Lo que usted y el estudiante eligen afecta el resultado de su trabajo; además, queremos saber lo que usted piensa sobre el trabajo; su opinión es importante porque usted es responsable de su trabajo. La autoevaluación, al igual que la evaluación que realizan los docentes, por lo general se hace durante y después de trabajar en un proyecto. Por lo tanto, proporciona información que ayuda a los estudiantes a volver atrás con claridad y a avanzar con nuevas ideas.

La capacidad de autoevaluarse se desarrolla con el tiempo. Pero hay una base para ello en cualquier aula PROPEL, ya que la autoevaluación se origina directamente de la reflexión. Los estudiantes aplican sus capacidades reflexivas en las actividades de evaluación que se convierten en otro tipo de diálogo con el docente, e incluso con ellos mismos. En el momento que se requiere que los estudiantes PROPEL participen en la evaluación de su trabajo, muchos de ellos ya han tenido "diálogos" escritos con sus docentes por medio de los diarios, donde los estudiantes escriben comentarios sobre su trabajo y el docente responde.

Este tipo de intercambio tiene algunas valiosas funciones a las que nos referiremos en el capítulo siguiente. Sin embargo, aquí debemos notar que como lo han señalado varios docentes, la privacidad de este proceso, combinado con la acumulación de intercambios durante el tiempo, les ha dado confianza a la mayoría de los estudiantes y los capacitado para valorar su propio trabajo con sinceridad. Los estudiantes de las aulas en las que no se le da un gran uso a los diarios todavía

pueden contar con la experiencia de intercambios verbales con su docente, entre su docente y otros estudiantes, o entre los estudiantes para inspirarse.

El primer paso necesario para la autoevaluación del trabajo consiste en que los estudiantes adquieran confianza en el docente. Una vez que haya confianza, la autoevaluación los ayudará a construir una visión cada vez más clara sobre su trabajo. De igual importancia es el hábito de la autoevaluación, como se construye en la experiencia de aprendizaje. Bev Bates, de la Secundaria de Artes Creativas y del Desempeño, conocida por sus siglas en inglés como CAPA\*, plantea la autoevaluación como una rutina formal al pedirle a sus estudiantes que dediquen unos cuantos minutos al final de cada período de clases de dos horas para que evalúen el trabajo realizado ese día teniendo en cuenta tres dimensiones. Debido a que CAPA es un Conservatorio de Artes, muchos de los estudiantes de Bev son muy competentes y seguros de sí mismos. Por ejemplo, ella cita a un estudiante que al principio se asignaba a sí mismo solo buenas calificaciones. Posteriormente, cuando se adaptó más al proceso de la autoevaluación y fue más capaz de confiar en la garantía de sus docentes de que la autoevaluación no se transformaría en una evaluación numérica, él fue capaz de ser más sincero y de aprender más de su propio criticismo.

No es de extrañar que otro ingrediente esencial para la autoevaluación sea el que los estudiantes comprendan de manera clara lo que significa cada una de las dimensiones de la evaluación. Asimismo, si una escala de cualquier tipo es parte del modelo, los estudiantes necesitan una razón clara de la forma en que su docente define los puntos en esa escala. Esto no es algo que pueda darse por un hecho. Muchos docentes se han referido a la necesidad de explicar incluso las dimensiones aparentemente claras a sus estudiantes. En especial para los estudiantes más jóvenes

---

\* ver Glosario

o para quienes no han recibido clases de arte por varios años, un término como "creatividad" podría no significar al principio mucho. Además de la explicación directa, las discusiones de grupo o individuales favorecen foros que les facilitan a los estudiantes la comprensión de los términos. Cuando los docentes, y después de un tiempo los estudiantes, utilizan la terminología de las dimensiones de la evaluación para referirse a su trabajo o al de otros, los conceptos subyacentes a las dimensiones se vuelven familiares, no hay necesidad de usar términos "formales" para la autoevaluación del momento.

Con ese fin, Barbara Albig, de la Secundaria Técnica-Vocacional del Sur, hizo que todos sus estudiantes trabajaran en tres clases con ella para desarrollar las dimensiones que ambas partes usarían para la evaluación. Un ejemplo de las dimensiones de evaluación que se desarrolló en una de las clases de Barbara aparece en el capítulo 6, en la página 73 del texto original. Vale la pena mencionar aquí que, casi sin excepción, los estudiantes participaron con entusiasmo tanto en el desarrollo como en el uso del sistema. Estuvieron particularmente complacidos con lo que se mostró y con la claridad con que se presentó.

### **Fortalezas y debilidades de la autoevaluación**

La autoevaluación completa el círculo de PROPEL. Les pide a los estudiantes que tomen las habilidades reflexivas que han desarrollado por y mediante su propio proceso de trabajo, y que se valgan de ellas para evaluar su trabajo hasta concluirlo o en retrospectiva. Al hacer eso, los estudiantes le aportan bastante a la información que los docentes reciben. Sin embargo, la evaluación de la labor propia estimula un sentido de propiedad del trabajo y de su proceso. Los estudiantes se encargan de comparar su trabajo con lo que se les ha pedido hacer, con sus modelos personales, con el trabajo que ya han hecho.

Los docentes consideran que se puede aprender mucho de la autoevaluación de los estudiantes. Solo conocer la visión que tienen esos estudiantes de su propio trabajo, del esfuerzo con que lo realizan, o de lo bien que comprendieron el proyecto, puede proporcionar información al docente. Como lo ha señalado Bev Bates, las respuestas de los estudiantes hacen ver que el aprendizaje más significativo no se da siempre en el momento o de la manera en que el docente espera. Las ideas obtenidas de la autoevaluación de los estudiantes señalan momentos o eventos que de otra forma no se notarían, y sobre los cuales el docente puede ayudar al estudiante a construir.

Norman Brown, de la Secundaria Schenley, ha tenido experiencias similares con sus estudiantes. Brown ha insistido en que los estudiantes lleven apuntes y borradores, y hasta ha rescatado dibujos de los basureros después de clases. Dado que los estudiantes cuentan con este recurso de su propia historia, han tenido material completo para inspirarse al evaluar su trabajo. En muchos casos, transcurrieron semanas y hasta meses para que los estudiantes se dieran cuenta que una obra que habían descartado en realidad señaló el camino que ellos habían querido que su trabajo siguiera. Estas "piezas elementales" como las llama Norman, representan una conjunción de los pensamientos del docente y del alumno, lo cual ha ayudado a los estudiantes a desenvolverse.

El uso de la autoevaluación tiene también claras limitaciones. Es obvio que, en general, la forma en que los estudiantes evalúan su trabajo se relaciona con su personalidad; por ejemplo, los estudiantes competentes pero que se desapruaban a sí mismos, podrían darle a su trabajo un valor inferior al que merecen. Un factor más sutil, pero valioso en potencia, es que la visión del estudiante de las dimensiones o del arte en general, podría aumentar mucho durante un semestre en el que la comprensión del

mérito del estudiante sobre su propio trabajo también cambie. Scott Grosh, de la Escuela Media Greenway, piensa que esto podría explicar la fluctuación en la autoevaluación de uno de sus estudiantes de enseñanza media.

Como lo muestran las conversaciones y el trabajo en sí, la evaluación del trabajo de este estudiante decreció, al mismo tiempo que su comprensión de los asuntos artísticos aumentó. A alguien ajeno al proceso, podría parecerle simplemente que la confianza del estudiante o su autoestima disminuyeron. En realidad, lo que pasó fue que los nuevos descubrimientos del estudiante sobre el arte le dieron un sentido más claro y realista sobre su nivel actual de desarrollo. El trabajo no había declinado; su comprensión había madurado. Desde luego, esta experiencia demuestra a las claras lo cercanos y complejos que pueden ser los vínculos entre el crecimiento personal y la autoevaluación. Sin embargo, tal vez lo más importante es que señala que también el conocimiento del docente sobre sus estudiantes es esencial para comprender sus respuestas. La autoevaluación se vuelve parte del proceso interactivo de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

### **La evaluación de PROPEL no presenta lo mismo que las tarjetas de calificaciones**

Al principio muchos se preguntan qué relación hay entre la evaluación de PROPEL y las tarjetas de calificaciones, o dan por un hecho que los puntajes sobre cualquier grupo de parámetros de evaluación podría transformarse en notas numéricas. Esta transformación matemática no es apropiada por varias razones. La principal es que, como se indicó antes, la función primaria de la evaluación de PROPEL consiste en proporcionar información al docente y al estudiante. Esto solo puede ocurrir si ambos participantes se sienten libres de ser lo más sinceros posible. Además de estimular la apertura y el análisis de las fortalezas y las debilidades, los modelos de evaluación se

han establecido deliberadamente para abarcar muchos aspectos del aprendizaje artístico, tales como la capacidad para producir y comprender el proyecto, el trabajo propio, la capacidad perceptiva, etc.

Es necesario que el informe de calificaciones para marcar los períodos sea diferente. Podría haber factores externos que el docente haya de considerar, tales como la cantidad de clases perdidas. Pero más allá de estos asuntos administrativos, nos parece indispensable que el docente tenga la libertad de utilizar la información obtenida de las diversas fuentes de información que en su opinión se ajusten con cada estudiante. Por ejemplo, un estudiante que ingresa con poca experiencia previa, o que padece severos problemas de aprendizaje, o que carece de autoestima podría empezar en un punto determinado y progresar en ciertas áreas al poco tiempo de haber empezado. Pero ese avance refleja un loable esfuerzo, un crecimiento en la comprensión, etc., incluso si el estudiante en mención no alcanza el nivel de trabajo de los otros estudiantes en el aula.

Asimismo, un estudiante podría fracasar en la realización de un proyecto por falta de esfuerzo, en tanto que otro estudiante tendría problemas para completar el mismo proyecto porque sus ideas van más allá de lo que él o ella puede realizar. La forma en que el docente evalúa a ambos estudiantes podría diferir significativamente. Mientras una única nota reportada podría ser similar para cada uno de los dos estudiantes, el uso de parámetros múltiples de evaluación indicaría las razones por las que ambos estudiantes no completaron sus trabajos, y las distintas áreas que necesitan atención. En otras palabras, el proceso de evaluación de PROPEL le proporciona al docente información más detallada sobre los estudiantes y que no habría obtenido de otra forma. Pero si el tipo de evaluación que PROPEL ha

desarrollado prospera, no puede vincularse con rigidez a ningún otro sistema de calificación.

## Conclusión

Se requieren tiempo y esfuerzo para diseñar y poner en práctica el tipo de evaluación descrito aquí. No obstante, todos los docentes que han entrado en contacto con ella consideran que el esfuerzo vale la pena, para ellos y para sus estudiantes. Se ha analizado antes la "propiedad" de los estudiantes, pero también hay un asunto de "propiedad" del docente aquí. Cada una de las personas que forman parte del proyecto ha buscado un proceso y un formato con los cuales sentirse cómodas. Para hacerlo, los docentes han acudido no solo a su conocimiento previo sobre el arte, la enseñanza y los estudiantes, sino también a su propio sentido de los valores educativos y a su imaginación. Los resultados de sus esfuerzos tienen muchas características en común, pero cada uno tiene un sello individual.

Como resultado de sus experimentos de evaluación, estos docentes señalan que ahora observan y comprenden los aspectos que habían pasado por alto antes, en cuanto al trabajo de los estudiantes. Un ejemplo bastante típico, de nuevo de Scott Grosh, es el de un estudiante que casi nunca terminaba un proyecto, que hacía muchos intentos fallidos y que se frustraba con facilidad. Cuando Scott comenzó a usar "la comprensión conceptual del proyecto" como parámetro para la evaluación, advirtió que el estudiante no solo entendió lo que se pretendía, sino que también tuvo buenas ideas. Como resultado, Scott le señaló al estudiante sus áreas de desarrollo, y fue así como lo ayudó a encontrar la fortaleza para continuar con el trabajo.

Lo que Scott concluye es que él no había visto estos factores interactuar antes; por lo tanto, su capacidad para ayudar al estudiante mejoró. Probablemente, debería

agregarse que el estudiante fue uno de estos varios cientos, lo cual hace que la interacción personal profunda resulte difícil.

Los docentes también se han referido a la utilidad de los modelos de PROPEL para evaluar los triunfos y desaciertos de sus métodos de enseñanza. Aquí también se concentra la atención en las dimensiones separadas que les ayudarían a los docentes a descubrir con precisión qué hizo que el proyecto funcionara, o qué lo hizo menos satisfactorio.

Para concluir, los docentes lo descubren a medida que los modelos de evaluación se desarrollan, interactúan más con la atmósfera del aula y con el proceso de crear arte y de pensar en el arte. El mérito de los docentes PROPEL radica en que persistieran en moldear y re-moldear sus perspectivas sobre la evaluación para alcanzar estas metas. Todos deseamos que otros empleen las ideas que se han obtenido.

## CAPÍTULO IV

### LOS DIARIOS

Como lo muestran las reflexiones de los estudiantes, su trabajo en las aulas PROPEL consiste en evaluar su comprensión de lo que intentan hacer. Para fomentar y seguir el camino de este pensamiento reflexivo, se estimula a los estudiantes a registrar sus intenciones con palabras y bosquejos. Ellos podrían también describir sus procesos mientras trabajan, formular juicios sobre los resultados de sus esfuerzos y recolectar imágenes que influyan de manera determinante en ellos. Esta recolección de pensamientos e imágenes constituye un recurso para el estudiante, un registro de ideas, influencias, investigación y reacciones durante el tiempo.

Los docentes PROPEL han desarrollado formas distintas de recopilar el material antes descrito. Algunos estudiantes redactan comentarios en la parte posterior de los trabajos, otros han encontrado formas de incorporar las actividades de percepción y reflexión en el proyecto en sí. Sin embargo, hay docentes que quisieran contar con una forma de mantener juntas las imágenes registradas y las ideas de distintos proyectos. Para ello, les han pedido a sus estudiantes que tengan un "diario" como parte del procedimiento en curso en el aula. También se hace referencia a los diarios como "libros de bosquejos". Estos aspectos que se han tomado de la producción, la percepción y la reflexión combinan las funciones de un cuaderno de clase, un libro de bosquejos y un diario. Entre los contenidos típicos se incluyen:

- ◆ información y calificaciones proporcionadas por el docente
- ◆ bosquejos preparativos para proyectos y otros dibujos asignados por el docente o de iniciativa propia del estudiante
- ◆ ideas para proyectos futuros

◆ reflexiones sobre los proyectos en proceso y sobre los proyectos después de su conclusión

◆ imágenes (fotografías, recortes, tarjetas postales, etc.), objetos, y registro de apreciaciones, sueños, etc., que inspiren o interesen al estudiante

Algunos docentes de PROPEL han descubierto que contar con un diario que contenga este tipo de material ofrece información y fortalece el curso subsecuente del trabajo de los estudiantes, en vista de que lo que se anota en estos diarios requiere e invita a pensar con regularidad en las asignaciones. No obstante, muchos docentes consideran que el propósito más importante de los diarios es proporcionar una estructura dentro de la cual los estudiantes participen en exploraciones artísticas más autodirigidas. Cuando los estudiantes trabajan con estos docentes, podrían empezar el proceso de desarrollar un diario en el que recolectan solo materiales necesarios para la clase, pero pronto se sienten lo suficientemente cómodos al emplear los diarios como oportunidad para registrar pensamientos personales, sentimientos e impresiones. Los estudiantes también podrían incluir en los diarios objetos que hayan encontrado y que llamen su atención, por ejemplo, tarjetas postales y fotografías. Estas anotaciones, imágenes y objetos podrían carecer de un propósito inmediato pero podrían aportar ideas o inspiración para un trabajo futuro. En todo caso, el proceso de recolectar sirve para comprometer al estudiante en la observación del arte y a pensar en este de una forma más profunda y personal.

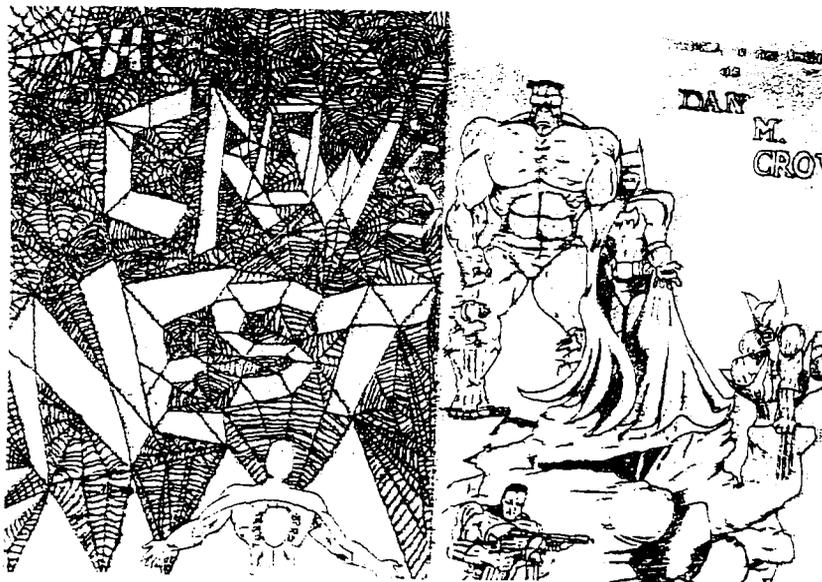
### **Los diarios y cuadernos de bosquejos personalizados**

El formato del diario varía de un aula a otra; y en último término, de un estudiante a otro. Algunos se concentran más en la escritura y otros en el

registro de bosquejos e imágenes visuales. Los materiales del diario pueden diferir también según el nivel del curso. Por ejemplo, en la clase de Cerámica I de Norman Brown, de la Secundaria Schenley, se empezaron los diarios con una gran variedad de manuales que debían establecer los procedimientos en la lección sobre arcilla. Otros materiales incluían reimpresiones de dibujos y fotografías que mostraban la alfarería de distintas culturas, ejercicios de dibujo y páginas donde los estudiantes hacen bosquejos de los planes de proyectos u ornamentación superficial. En las clases avanzadas, donde se supone que los estudiantes hacen sus propios planes y agendas, los diarios tienden a ser muy personalizados, como se muestra abajo en el de Dan Crow.

Dan Crow, estudiante del último año en la clase de Bachillerato Internacional a cargo de Norman Brown, emplea su diario como ayuda para la producción, y como un medio para registrar las reflexiones y percepciones relacionadas con los proyectos en curso. Por ejemplo, Dan se vale del diario para desarrollar personajes y presentar escenas para un libro de tiras cómicas en el que ha estado trabajando. (Ver figura 4.1.)

Figura 4.1.



Dan anota en su diario pensamientos sobre sus imágenes, incluidas explicaciones y autoevaluaciones. Por lo tanto, para no dañar el dibujo o la composición, Dan ha sido el pionero en el uso de papeles adhesivos **(post it)** para no escribir en la misma página. Su profesor también anota sus comentarios y respuestas en estos papeles adjuntos.

Dan recorta imágenes de revistas de tiras cómicas, de arte, etc., y las pega en su diario. Luego registra las observaciones y análisis sobre estas imágenes y se refiere a ellas como los efectos expresivos de la composición, la perspectiva, el trabajo en serie, etc. Por ejemplo, al referirse a un dibujo del "Hombre Araña" en cuclillas en su tela de araña, hecho por Todd McFarlane, Dan anota:

*(El dibujo es) muy detallado en los contenidos oscuros y claros. Aunque fuera en blanco y negro, sé que tendría el mismo atractivo. Hay acción en el sentido de la pose, en la flexibilidad de los músculos, en el sombreado con las líneas y en las áreas sólidas.*

El profesor de Dan, Norman Brown, anota en el diario de Dan:

*Todas las líneas convergen hacia el "Hombre Araña"; nos hacen dirigir la mirada hacia el sujeto.*

Dan indica que con frecuencia trata de aplicar las ideas que se derivan de tales percepciones y reflexiones para aumentar la capacidad expresiva de su trabajo. Además, Norman Brown ha usado las imágenes del diario de Dan para alentarle a que extienda sus actividades más allá del formato de las revistas de tiras cómicas y que intente con la escultura y la pintura.

Como todas las actividades de un ambiente educativo valioso, los diarios tienden a evolucionar en forma y contenido conforme se vuelven más

personalizados y se integran a las actividades del aula y a las vidas de los estudiantes. Pam Costanza, maestra de artes visuales en la Escuela de Enseñanza Media para las Artes Creativas y del Desempeño, describe así el proceso evolutivo:

*Cuando me uní a Arts PROPEL, se me pidió que mis estudiantes contaran con un diario. Al principio, los usaba al final de la jornada; los estudiantes guardaban todo, sacaban sus diarios y anotaban algo. Parecía una tarea, algo que tenían que hacer. No estaban emocionados: era obvio que no era beneficioso para ellos, porque cuando los niños se emocionan con algo, cuando significa algo para ellos, se apropian de ello. Ellos no se apropiaron de los diarios porque yo de verdad no lo hice; no vi el propósito de hacerlos escribir.*

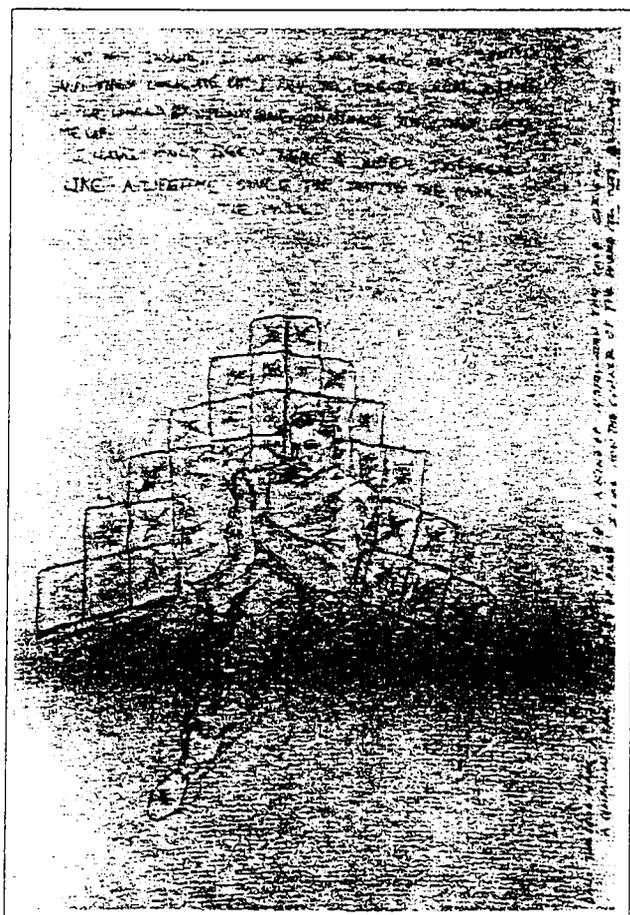


Figura 4.2. Comentario del docente: *Esto podría ser un trabajo maravilloso en tercera dimensión.*

Sin embargo, después de reflexionar un poco, Pam comenzó a advertir el potencial de un diario.

*Traté de aclararme a mí misma lo que quería que los estudiantes obtuvieran de sus diarios. Luego las cosas comenzaron a tener éxito. Empecé a encontrar formas de presentar los diarios de modo que fueran importantes para los estudiantes, para que quisieran usarlos. Empecé a sugerir formas distintas en que podían usarlos.*

Ella indicó que los diarios constituían un lugar para que los estudiantes registraran ideas para sus proyectos de arte, combinaciones de colores, cambios en la composición, etc. Pam señala al respecto:

*Suponga que un estudiante está mezclando colores y acaba de "inventar" un color fabuloso, pero no anota nada al respecto. Cuando el estudiante trata de hacerlo de nuevo al día siguiente, no le resulta; obtiene un color totalmente diferente: podría sentirse decepcionado. Al utilizar los diarios, el estudiante podría escribir, "Bueno, puse 3 cucharadas de esto, 1 cucharada de aquello, y terminé con este fabuloso color," y podría incluso pintar con un poquito del color en el diario para compararlo luego.*

Sin los diarios, estas ideas se olvidarían pronto. Con ellos, podrían conservarse como referencia futura en forma organizada y protegida. Para garantizar que estos registros continuaran, la función de Pam era "ayudar a los estudiantes a desarrollar un enfoque en el que el diario se convirtiera en una herramienta automática... un libro para recordar."

Los estudiantes pronto comprendieron, y los diarios se convirtieron en una parte importante del aula. Así explica Pam:

*(Ahora los estudiantes) usan los diarios a su manera para beneficiarse a sí mismos. Incluyen escritos, dibujos y engrapan materiales como plumas, recortes de periódico, etc. Sus comentarios diarios también han cambiado. Las reflexiones también son más profundas y creativas. A veces los estudiantes redactan una página entera y al día siguiente solo hacen un bosquejo. Tienden a comentar de forma más personal en sus diarios que como lo hacen en una crítica abierta. Hay mucho más trabajo artístico en los diarios que antes, a pesar de que los estudiantes tienen cuadernos de bosquejos. Al principio, yo deseaba que gradualmente se volvieran más abiertos y creativos, y eso es lo que sucede ahora.*

Los estudiantes de Pam suelen escribir en sus diarios sin que ella se los pida. Sienten satisfacción en hacerlo, y comparten con entusiasmo con otros estudiantes o revisan sus colecciones de vez en cuando, como una forma de "examinar". Pam también sigue buscando nuevas formas de acudir a los diarios. Por ejemplo, ahora ella les pide a los estudiantes que se preparen con bastante anticipación para los proyectos futuros mediante la recolección de imágenes relacionadas o la anotación de ideas para el proyecto. Posteriormente, cuando los estudiantes trabajan en el proyecto, ella les pide que tengan el diario a mano para que registren las reflexiones antes, durante y después de cada paso del proceso.

Los estudiantes avanzados también utilizan lo que anotan en sus diarios para realizar proyectos independientes, proyectos con profundo interés personal. Un ejemplo de ello es el de Dennis Biggs, estudiante de octavo año de la Escuela Rogers de Enseñanza Media de Artes Creativas y de Desempeño.

En lo esencial, Dennis emplea su diario para desarrollar imágenes que usará en sus proyectos futuros (incluyendo actividades en 2ª y 3ª dimensión). En

la figura 4.3. se muestra un estudio preliminar que hizo para un proyecto de arcilla. En su diario también anota reflexiones sobre su trabajo y otros aspectos de su vida. En cierta ocasión, escribió acerca de un sueño particularmente emocionante y posteriormente acudió a los sentimientos y las imágenes del sueño como inspiración para la Figura 4.4., el autorretrato final en el Proyecto de Campo de Retratos, el cual se describe con más detalle en el capítulo 7 del texto original, de la página 88 a la 91.



Dennis escribe sobre el sueño lo siguiente:

*Era una noche oscura y acababa de regresar a casa.  
Luego, comenzó el terror. Salté de mi cama sobre una*

*tonelada de púas. Después me levanté y me salté una escalinata completa y fui a dar a una piscina. Luego empecé a hundirme hasta el fondo donde me hallé a mí mismo en una jungla con los Caza Fantasmas. Cuando hablábamos, les pregunté cómo podría regresar a casa, pero antes de que me diera cuenta, estaba en el piso del baño de mi casa.*

Pam escribe:

*¡Vaya! Gracias por compartirlo. Podrías inspirarte en ese sueño para hacer una pintura o un dibujo interesante.*

## **La respuesta del docente en los diarios y cuadernos de bosquejos**

Independientemente del formato del diario, la respuesta constante del docente es parte esencial del proceso de seguir un diario. Entre las respuestas podrían incluirse comentarios sobre lo que se ha recolectado o registrado, sugerencias sobre los aspectos que necesitan atención o ideas para nuevas direcciones que el estudiante podría seguir en su trabajo.

Por ejemplo, Pam revisa a conciencia los diarios una vez durante el curso, y comenta la mayoría de las anotaciones. También califica el diario, decisión por la cual los estudiantes votaron en forma unánime, mencionando el "esfuerzo" como el criterio principal. Más allá de calificar el diario en sí, Pam considera que puede aprovechar el material del diario para ayudarse a evaluar el trabajo de taller de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes podrían reflexionar sobre la intención que se esconde tras una obra en particular o describir un problema específico que intentaron solucionar, información que podría no resultar tan

evidente en el trabajo en sí, pero que podría ser de gran utilidad para determinar el éxito relativo del esfuerzo.

Algunos docentes de PROPEL no usan los diarios ni las reflexiones escritas hasta que sus estudiantes no cuenten con una base sólida en las discusiones informales de grupo, acerca de los asuntos sobre los que se les ha pedido escribir. Otros han prescindido del diario como parte de sus clases. Para muchos de estos docentes, la falta de tiempo hace que llevar un diario sea una imposibilidad práctica. Otros han estimado que la escritura adicional que comúnmente surge cuando se tiene un diario es una distracción para la creación artística.

Como se indicó al principio del capítulo, estos últimos docentes promueven otras formas de reflexión que consideran más apropiadas a su situación particular. Por ejemplo, Scott Grosh, maestro de la Escuela de Enseñanza Media Greenway, ha desarrollado un proyecto de campo en el cual los estudiantes crean primero una imagen de un lugar en el que les gustaría estar, luego le escriben una tarjeta postal a un amigo en la que describen el lugar. Scott piensa que esta escritura integrada estimula el pensamiento reflexivo además de conservar el espíritu creativo en el proceso de taller. Otros docentes podrían hacer que los estudiantes anoten sus reflexiones sobre los materiales alrededor de un dibujo o las anoten en la parte posterior de la página.

Sin embargo, los docentes que han reservado un lugar para los diarios en sus aulas, consideran que son un registro invaluable para ellos y para los estudiantes. Para el estudiante, los diarios dan cuenta de los esfuerzos de un año escolar; para el docente, representan un registro organizado y profundo del crecimiento productivo, perceptivo y reflexivo del estudiante. En el primer caso,

los estudiantes indudablemente conservarán sus diarios como referencia para años después de que la clase se haya terminado; y los docentes del momento (o los estudiantes) podrían seleccionar ciertas anotaciones en el diario para copiarlas y transmitírselas al siguiente docente junto con el trabajo del portafolio.

No obstante, pese a la utilidad potencial de este tipo de comunicación, parte del material incluido en los diarios podría ser muy personal. Por lo tanto, el asunto de quién debe ver los diarios de los estudiantes y cómo deben usarse no es asunto que pueda resolverse categóricamente. Más bien, cada estudiante y cada docente deben determinarlo. Sin embargo, ya que muchos docentes opinan que la utilidad principal del diario reside en estimular la reflexión sincera en los estudiantes, deben evitarse los usos que podrían comprometer la espontaneidad y la apertura.

## **CAPÍTULO V**

### **LOS PROYECTOS DE CAMPO**

Los proyectos de campo son actividades de taller a largo plazo, centrados en aspectos fundamentales de las artes visuales. En ellos se acentúan tanto el proceso como el producto, lo cual conduce a los estudiantes a comprometerse activamente con la experimentación, la investigación y la revisión. Estos proyectos combinan la producción con la percepción y la reflexión, dan oportunidades para la autoevaluación y la evaluación a los compañeros, así como la evaluación del docente al estudiante.

#### **Introducción**

Mediante los proyectos de campo, los estudiantes en PROPEL participan activamente en el proceso de creación artística, de observar con detenimiento el arte y de pensar en él. Los proyectos de campo son unidades curriculares compuestas de lecciones relacionadas entre sí que guían a los estudiantes en la investigación sobre una idea o tema central. Se centralizan en el proceso y en el sentido de crear arte, e incorporan actividades de producción, percepción y reflexión. Su propósito es profundizar en la comprensión de una propiedad o concepto central en el campo, en este caso, de las artes visuales.

Mediante la relación activa con los materiales, se exhorta a los estudiantes a explorar y adquirir una mejor comprensión sobre sí mismos y su mundo. Los proyectos de campo sumergen a los estudiantes en el proceso de la creación de arte y en los problemas artísticos que surgen. Al integrar la producción con la percepción, los proyectos de campo también despiertan el

interés en los estudiantes sobre cómo han resuelto problemas artísticos similares otros estudiantes, así como artistas de diversas épocas y culturas. Las actividades complementarias de reflexión hacen que el estudiante piense en sus metas artísticas a la luz de los descubrimientos, elecciones y decisiones que realiza cuando trabajan. Por lo tanto, mediante los proyectos de campo, los estudiantes logran entender que el proceso es tan importante como el producto final, y se comprometen poco a poco en el manejo de ese proceso en formas muy individuales.

Por lo tanto, los proyectos de campo son vehículos para enseñar formas esenciales de pensamiento así como maneras fundamentales de trabajar en el arte. Además, tales proyectos inculcan hábitos y actitudes que se vuelven parte de la cultura del aula y de la actividad artística propia del estudiante. Finalmente, ofrecen la oportunidad para desarrollar habilidades y patrones necesarios para la autoevaluación y la evaluación a otros.

Al igual que la evaluación de PROPEL, los proyectos de campo son más efectivos si se derivan directamente de una experiencia particular de aula. Para hacer hincapié en la importancia de que el docente desarrolle estos proyectos, seguiremos el ejemplo del capítulo de evaluación y comenzaremos por describir el proceso que se realiza en Pittsburgh. Luego plantearemos un esquema de algunos de los principios y características del diseño de los proyectos de campo, proporcionaremos ilustraciones de estos principios en los proyectos de campo que los docentes de Pittsburg han escrito y utilizado.

## **El desarrollo de los proyectos de campo**

Los primeros proyectos de campo en las artes visuales los desarrollaron investigadores y docentes de Pittsburg, quienes los pusieron a prueba en

ambientes reales. Poco después, los docentes comenzaron a modificar e interpretar estos proyectos de campo a su manera y a adaptarlos según las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, no fue sino hasta que los docentes y los investigadores en conjunto comenzaron a concentrarse en las intenciones subyacentes a las características principales de un proyecto de campo, y a relacionarlas con el conocimiento del docente de su aula y el currículum actual, cuando los docentes se apropiaron completamente de PROPEL. Conforme volvieron a evaluar los diseños de sus lecciones y estrategias de enseñanza en cuanto a las metas educativas incluidas en la estructura del proyecto de campo, identificaron los procesos PROPEL ya en práctica en sus aulas, así como las áreas que debían revisarse y volverse a evaluar. Por lo tanto, conforme los docentes se sintieron cómodos con las metas e intenciones de la estructura del proyecto de campo, también fueron capaces de adaptar su currículum y conservar aquellos aspectos que mejor se adaptaran a sus estudiantes, estilos de enseñanza, el medio elegido y el contenido.

Con esta idea en práctica, algunos docentes de artes visuales de PROPEL, de Pittsburgh, participaron en sesiones de escritura del currículum durante dos semanas, en los veranos de 1989 y de 1990, ocasión en que integraron su propia experiencia de aula con la filosofía de Arts PROPEL. Estas sesiones fueron significativas por varias razones. Primero, les dieron a los docentes el tiempo para anotar, de forma detallada, los proyectos de campo que estaban enseñando. Además, los capacitó para diseñar y desarrollar proyectos de campo piloto para aplicar en sus lecciones de otoño. Muchas de las descripciones del proyecto usadas en este capítulo se tomaron del currículum elaborado durante estas sesiones de verano.

También se suscitaron cambios curriculares más amplios. Mientras en un principio, la mayoría de los docentes había entremezclado los proyectos de campo con su currículum regular, ahora algunos empezaban a reorganizarlo en función de los proyectos de campo. No solo fortalecían los vínculos entre las lecciones dentro de un proyecto de campo, sino que también les daban estructura y continuidad a lo largo de los proyectos. Para algunos docentes, un único "proyecto de campo" o una serie de proyectos relacionados entre sí definieron el currículum de todo un semestre o incluso de todo un año; como resultado, cada "actividad" (a veces compuesta por una serie de lecciones) fue como un mini proyecto de campo. Por lo tanto, se elaboraron la experimentación y la investigación, así como un énfasis en los intereses de percepción y oportunidades para reflexionar y autoevaluarse, como parte de la estructura del aprendizaje gradual en el aula de arte.

De hecho, el propósito del modelo del proyecto de campo consiste en definir y describir aspectos del currículum que, con base en el taller, hemos descubierto son esenciales para sustentar la evaluación basada en la enseñanza. Las características que definen una unidad curricular como proyecto de campo no solo fomentan una buena autoevaluación, sino que además apoyan y estimulan el aprendizaje.

### **Características y ejemplos de proyectos de campo**

Según quedó indicado en la introducción de este Manual, los proyectos de campo se basan en características por lo general evidentes en las prácticas de aula.

◆ Los proyectos de campo son unidades curriculares a largo plazo, abiertas, construidas alrededor de aspectos y conceptos elementales.

◆ Los proyectos de campo se concentran tanto en el proceso como en el producto.

◆ Los proyectos de campo integran la producción con la percepción y la reflexión.

◆ Los proyectos de campo ofrecen oportunidades para la autoevaluación y la evaluación a otros compañeros, así como la evaluación docente-estudiante.

En esta sección analizaremos detalladamente las características de los proyectos de campo y nos referiremos a aquellos que han desarrollado docentes de Pittsburgh, los cuales ejemplifican estas características. Estos

1. LOS PROYECTOS DE CAMPO SON UNIDADES CURRICULARES A LARGO PLAZO, ABIERTAS, CONSTRUIDAS ALREDEDOR DE ASPECTOS Y CONCEPTOS ELEMENTALES.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

proyectos de campo no se presentan como "el modelo" para enseñar un concepto en particular. Más bien, cada uno es un registro sobre la idea de un proyecto de campo profesional en un momento determinado y para una situación específica de aprendizaje.

Aunque diferentes, tales son tres características que se relacionan con el primer proyecto de campo. Los proyectos de campo se concentran en conceptos y aspectos; los proyectos de campo son investigaciones abiertas a largo plazo. Cada uno de estos atributos, como se discute más abajo, tiene implicaciones para el diseño curricular.

## **Conceptos esenciales**

Los proyectos de campo fueron hechos para iniciar a los estudiantes en los conceptos primordiales de las artes visuales, a la vez que promueven el compromiso personal de los estudiantes con las actividades que ayudan a darle vida a estos conceptos. Esto indica que los intereses artísticos (por ejemplo, la composición, los retratos, etc.) no se enseñan de manera formalista, sino en proyectos que relacionan el concepto con las vidas e intereses de los estudiantes. También se promueve el compromiso de los estudiantes, porque las lecciones dentro de un proyecto de campo están relacionadas entre sí para darles a los estudiantes diversas oportunidades para explorar el concepto o tema.

Conforme algunos de los docentes de Pittsburgh idearon la meta del proyecto de campo para alimentar la comprensión de los estudiantes de los medios, temas y conceptos, muchos se encontraron a sí mismos pensando de nuevo en el significado y la estructura de sus unidades curriculares. Posteriormente, los docentes empezaron a diseñar las unidades como una serie de investigaciones que vinculaban una lección con la siguiente dentro de un proyecto. A medida que hicieron más explícitas las metas conceptuales de sus lecciones, los docentes pudieron concentrarse más en promover una relación significativa de los estudiantes con su trabajo.

## **Investigaciones a largo plazo**

Para estimular una mejor comprensión de parte de los estudiantes sobre los conceptos e ideas, los proyectos de campo por lo general los hacen

involucrarse en investigaciones a largo plazo relacionadas entre sí, y en la creación de imágenes u objetos múltiples. La notable flexibilidad dentro de los parámetros del proyecto de campo apoya diversas formas de alcanzar esta meta.

Por ejemplo, de algunos proyectos de campo podrían pedirse bosquejos, estudios y borradores preliminares que conduzcan a un producto final. De otros podrían lograrse fines similares al guiar a los estudiantes mediante una serie de ejercicios y experimentos que exploren varias maneras de aproximarse a una idea. Otros podrían pensar en enseñar habilidades técnicas o introducir elementos o principios artísticos y luego plantear un problema que desafíe a los estudiantes a crear un contexto para aplicar su nuevo conocimiento. La forma como empiezan los proyectos también varía. Un proyecto podría generar una respuesta visual a una experiencia; otro podría comenzar con investigación y una búsqueda de recursos; incluso otro podría empezar con la exploración de un medio particular.

Independientemente del modo cómo está estructurada, la unidad se ha diseñado para sustentar la evolución de las habilidades y de la comprensión de los estudiantes, y ayudarlos a construir sobre lo que ya han hecho y aprendido. Antes de que una unidad pueda ser de largo plazo solo por los múltiples pasos que intervienen en la creación de una imagen u objeto complejo, la extensión, o en realidad la amplitud del proyecto, se reflejan tanto el tiempo como el valor dado a la investigación, la experimentación o revisión; el tiempo para observar el trabajo y hablar con los compañeros; el tiempo para la autoevaluación.

## **Lecciones abiertas**

Mediante todas estas actividades integradas, los estudiantes adoptan una función más responsable en el proceso de taller. Para hacer ello posible, el docente asume el reto de presentar lecciones que hagan partícipes a los estudiantes en sus propias exploraciones y de brindarles tanto la estructura como la libertad necesarias para escoger cómo será su trabajo. Así, la función del docente no se limita a diseñar un producto creativo y estético que modele y enseñe a los estudiantes a hacer; más bien, el docente debe plantear un problema y desafiar a los estudiantes a idear soluciones para ése problema.

En los recuadros 1, 2 y 3 se describen tres proyectos de campo, para resaltar el énfasis en aspectos que son de particular relevancia dentro del área.

### **Caja # 1 El uso de símbolos y patrones en el diseño de joyería**

Proyecto de campo diseñado por Gail Rose/ Secundaria Brashear y Mari Murrer/ Secundaria Carrick

Este trabajo sobre joyería se presenta aquí como ejemplo de un proyecto de campo que incluye el aprendizaje, abierto y a largo plazo, de un concepto artístico. Explora el concepto del símbolo, concentrándose tanto en su uso y en su importancia cultural como personal, en el diseño de joyas. Al comenzar con un estudio de la joyería de las culturas nativas americanas, los estudiantes aprenden en cuanto a la función de la espiritualidad y de la Naturaleza como fuentes importantes de símbolos en el diseño de las joyas de este grupo étnico. Luego se guía a los estudiantes en un debate sobre las diversas funciones de la joyería en nuestra cultura (por ejemplo, religiosas, decorativas, sociales, políticas, etc.)

Las actividades de percepción y reflexión que más adelante se describen proporcionan antecedentes con los cuales los estudiantes pueden empezar a pensar acerca de un aspecto en particular del diseño de los aborígenes norteamericanos, la repetición de un símbolo simple para formar un diseño más complejo. Se alienta a los estudiantes a diseñar su propio símbolo simple de "una unidad" que cree una imagen mediante una idea. Esta unidad de diseño se repetirá y manipulará (invertirá, volteará, reflejará...) para formar un patrón. En este proyecto particular los patrones se usan para hacer una pulsera usando dos franjas de plata niquelada.

Se inicia a los estudiantes en los procesos técnicos, de manera que ellos puedan empezar a integrar su conocimiento técnico sobre el metal con los fines y conceptos que intentan alcanzar. El desarrollo de su comprensión sobre el medio los ayuda a discutir y considerar elecciones compatibles de diseño. Posteriormente, los estudiantes quedan en condiciones de elaborar los borradores y estudios de los cuales seleccionan la unidad de diseño que usan para la repetición. Nueva información técnica y demostraciones se entremezclan a lo largo del proyecto de campo, conduciendo a una pieza de joyería terminada y lista para ser usada.

A lo largo del proceso de diseño y selección de este proyecto, mediante la discusión de aula, el intercambio entre compañeros y las anotaciones en el diario, los estudiantes reflexionan sobre asuntos tales como:

- ◆ ¿Cómo reflejan estos diseños mi interpretación de una idea mediante el simbolismo?

- ◆ ¿Cómo planteo la aproximación estilística de las culturas indígenas americanas?

◆ ¿Cuál diseño se ajusta más al medio que se usa? ¿Por qué?

◆ ¿Cuáles cambios podrían hacerse para satisfacer mejor las demandas técnicas del medio?

A lo largo del proceso de este proyecto de campo, los estudiantes logran entender cómo se usan las ideas para inspirar formas y símbolos, y cómo las variedades de un símbolo simple crearán un patrón complejo.

Caja #2 El concepto de composición en el arte abstracto y representativo

Proyecto de campo de dos unidades desarrollado por Mark Moore/Escuela Media Arsenal

Al combinar dos unidades curriculares, este proyecto de campo les presenta a los estudiantes del octavo grado el concepto de composición en el arte abstracto y en el representativo. El objetivo del proyecto consiste en conocer tanto los principios del diseño (unidad, énfasis, equilibrio, variedad, movimiento, ritmo, repetición, contraste y proporción) como las consideraciones formalistas básicas de la creación de una composición. También se pretende ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de observar y analizar las imágenes en el mundo, en los libros de arte y en su propio trabajo en términos de los principios estéticos del diseño.

Los estudiantes empiezan con una serie de ejercicios y discusiones, construyen alrededor de collages abstractos. (Figura 5.1.)

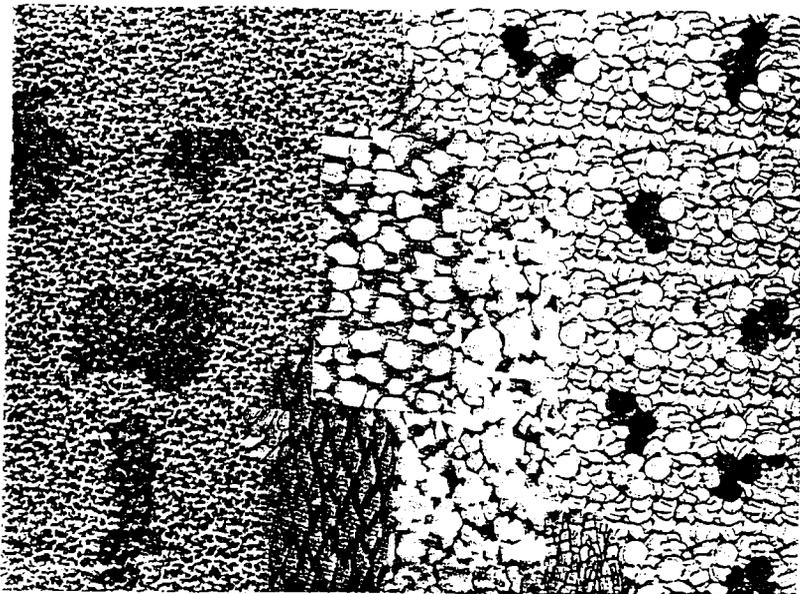


Figura 5.1

Las figuras 5.1 y 5.3 las elaboró Tammy Crawford, quien estudia en la Escuela Media Arsenal, y alumna de Mark Moore.

Después de repasar los elementos artísticos, y de experimentar con la mezcla de las pinturas, (invención de colores habituales), los estudiantes aplican sus nuevos conocimientos al crear grandes composiciones con varios elementos como papel de colores, pintura, cuerda, pajillas, cordel, etc. (Figura 5.2). Los estudiantes, al participar en tales actividades, tienen la oportunidad de hacer un boceto de las ideas y discutir su trabajo entre ellos.

A continuación se presenta un proyecto mediante el cual se investigan paisajes urbanos y contornos, el cual proporciona a los estudiantes la oportunidad de utilizar su nuevo conocimiento de forma distinta. Este proyecto empieza con una exploración de la vida y las imágenes de la ciudad. Por ejemplo, aquí podrían incluirse comentarios sobre la vida urbana y sus imágenes; escuchar poemas acerca del paisaje urbano, observar fotografías del entorno urbano, así como pinturas sobre estas fotografías. A estas experiencias

les siguen una serie de ejercicios que les permite a los estudiantes experimentar con maneras de pintar edificios. Se incluyen experimentos con herramientas y materiales tales como el uso de piezas de cartón como brochas para "pintar" las formas. Los estudiantes reciben una lección sobre dibujo en perspectiva con dos puntos de fuga. Seguidamente, los estudiantes dibujan paisajes urbanos con la intención de atrapar la energía y la organización del contorno de la ciudad (Figura 5.3).

Figura 5.2



Figura 5.3



Finalmente, al observar juntos las grandes composiciones abstractas y los paisajes urbanos, los estudiantes comparan y contrastan los trabajos en términos del uso común o distinto de los elementos artísticos y los principios del diseño.

### Caja #3 Proyecto de campo de un autorretrato

#### Currículum anual, según Bill Perry/Escuela Banksville

Bill Perry desarrolló un proyecto anual para los alumnos talentosos de sétimo grado del Centro Escolar Banksville. Fue diseñado para treinta y dos lecciones semanales de 75 minutos. Al extender el modelo de proyecto de campo, este retrato presenta un vistazo de un currículum completo.

Las primeras tres "actividades" presentan tres áreas de interés que luego se integran y se desarrollan más adelante. La primera actividad, "¿Quién soy?", es una introducción al concepto de retrato y una investigación sobre las ventajas y limitaciones de representar a la gente con diferentes sistemas simbólicos, tanto verbales como visuales. La segunda actividad, "¿Qué es importante?", es una introducción al proceso y al valor de la autoevaluación, en la que se incluye una serie de ejercicios, para permitirles a los estudiantes que identifiquen y comprendan los criterios para la evaluación de su propio aprendizaje y progreso. La tercera actividad, "Un vistazo histórico", les presenta a los estudiantes una

serie de artistas y los retratos que han hecho, de manera que los estudiantes empiecen a advertir cómo reciben los retratos la influencia del contexto histórico así como del estilo, el medio e intención del artista. Al observar las reproducciones y aprender acerca de los contextos históricos relevantes, los estudiantes comienzan a percibir y discutir la evidencia visual que facilita pistas sobre aspectos tales como la época, el estilo, la intención, los medios, el proceso y el sentimiento.

Como lo describe Bill, el proyecto se adapta principalmente a las necesidades de los estudiantes de secundaria que están en la etapa de desarrollo físico, social y emocional en la cual su individualidad no se ha definido aún. El proyecto está diseñado no solamente para ayudar a los estudiantes a explorar y dibujar su propio y único "retrato", sino también para presentarles las diversas formas que se han desarrollado en las artes visuales, y captar la esencia de una persona (por ejemplo, caricatura, proporción y distorsión del rostro humano, retratos fotográficos, imágenes generadas por computadora, etc.).

En cada actividad se orienta al estudiante mediante una serie de lecciones, investigaciones, ejercicios y/o experimentos para prepararlos para la elaboración de un autorretrato. Además, los intereses y consideraciones de las tres actividades introductorias se refuerzan e intercalan en cada una de las otras actividades. Por ejemplo, la actividad de retratar ("Póngalo en su lugar"), diseñada para tres períodos de clase, pretende enseñar a los estudiantes la posición, el tamaño, y las relaciones que existen entre las partes del rostro humano. Se les muestra a los estudiantes el trabajo seleccionado de artistas que han alterado la proporción humana para crear un efecto específico. También se

les permite observar y analizar los estudios de proporción, mapas y monstruos que otros han realizado para debatir cómo se desvían las proporciones reales de la norma y para explicar cuáles alteraciones emplearon para crear sus monstruos.

En la actividad final, "Uniendo todas las partes", se insta a los estudiantes a que elaboren un autorretrato compuesto al reunir todos los retratos individuales, estudios preliminares, notas adjuntas y recursos para que sirva como un portafolio abierto. Por lo tanto, ellos estarán en condiciones de revisar los logros alcanzados durante el año por ellos mismos y por sus compañeros y de anotar cambios, ideas y descubrimientos, influencias, progreso y esfuerzo.

2. LOS PROYECTOS DE CAMPO SE CONCENTRAN TANTO EN EL PROCESO COMO EN EL PRODUCTO. POR LO TANTO, REPRESENTAN UNA OPORTUNIDAD PARA LA EXPERIMENTACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA REVISIÓN.

Los proyectos de campo ayudan a los estudiantes a plasmar en el producto final los pensamientos y sentimientos que se derivan del compromiso constante. En el proceso, los estudiantes tienen la oportunidad de intentar con ideas, imágenes y técnicas sin comprometerse con ellas. Por lo tanto, a los estudiantes se le permite aprender de sus errores y "accidentes felices". Es también importante que los docentes ayuden a los estudiantes a valerse de sus hallazgos y a aplicar sus recién aprendidas habilidades y conocimientos para realizar nuevos intentos. En resumen, lo fundamental de un proyecto de campo no está solo en las imágenes y en los objetos creados, sino que también en la creación.

Para que los estudiantes se concentren en el proceso y en la experimentación, la investigación y la revisión, algunos investigadores de PROPEL llevaron a cabo un proyecto de campo titulado: "Biografía de un trabajo". Al desarrollarse a partir de uno de los proyectos de campo originales, sirvió de modelo para los docentes y estudiantes. La concientización sobre el proceso o la "biografía" de un trabajo, se percibió como un concepto profundo que podría informar a todos los docentes que enseñan arte sin importar el enfoque conceptual específico de un proyecto de campo dado.

Para los estudiantes, la "Biografía de un trabajo" primero abre el proceso de hacer un trabajo mediante un examen profundo de "trabajos artísticos en proceso". Esto consiste en que examinan no solo el trabajo concluido sino que también los bosquejos y estudios que conducen a la pieza final, así como los pasos para la conclusión del trabajo final en sí. Por lo tanto, los estudiantes indirectamente participan en la revisión, el esfuerzo por trabajar mediante las ideas y las luchas técnicas cuidadosas que un artista ha experimentado.

Los trabajos de arte analizados para este trabajo de campo incluyeron: el *Guernica* de Picasso y la *Brown Swiss* de Andrew Wyeth. Para el *Guernica*, diapositivas de los bosquejos y estudios que condujeron al trabajo final y también de la pintura en sí en varias etapas muestran cómo la composición evoluciona para crear el efecto intenso del trabajo final. Diapositivas de la *Brown Swiss* de Andrew Wyeth en proceso muestran cómo este artista desarrolla su idea de un estudio inicial sobre una vaca suiza color marrón; luego empieza un paisaje en el cual principalmente se ven las huellas de las pezuñas de la vaca por lo cual se ha bautizado el trabajo con el nombre que tiene.

Este proyecto también crea un modelo de pensamiento para los estudiantes sobre sus propias carpetas; además, les muestra a los estudiantes lo que podría haber en una carpeta de Picasso o de Wyeth. Junto al estudio de los bosquejos de Picasso y de Wyeth, los estudiantes también pueden leer sus reflexiones. Con respecto al trabajo de Picasso, esto llega por medio del psicólogo Rudolph Arnheim, quien intenta interpretar el pensamiento y la toma de decisiones que son evidentes en la creación del trabajo en su libro *Génesis de una Pintura: el Guernica de Picasso* (Universidad de California Press, 1980). En el caso de Wyeth, el estudiante puede leer los pensamientos del artista registrados después de haber hecho la pintura, en una entrevista con el autor del libro *Los dos mundos de Andrew Wyeth*, de Thomas Hoving (Houghton Mifflin, 1978). Al ver y leer cómo retomaron estos artistas las ideas, conservaron sus apuntes, etc., los estudiantes descubren el valor de sus propias huellas, no solo como recursos valiosos sino como marcadores importantes de su propio crecimiento y pensamiento.

Después de estudiar y analizar los procesos que estos artistas usaron, a los estudiantes se les guía a lo largo del desarrollo de su propio trabajo, el cual expresa algo sobre ellos mismos y sus sentimientos acerca de lo que están pintando. Al principio, los docentes PROPEL se valieron de este proyecto como introducción a las unidades curriculares que dan a los estudiantes un papel activo para que moldeen sus trabajos, y que hacen hincapié en la importancia de la investigación, la experimentación y la revisión por parte de los estudiantes. Cuando los docentes interiorizaron verdaderamente los objetivos de la "Biografía de un trabajo", también lograron valerse de tal conocimiento mientras desarrollaron o transformaron sus propias unidades curriculares.

El amplio vistazo al proceso ejemplificado por la "Biografía de un trabajo" incluye no solo las elecciones y cambios hechos una vez que un estudiante participa en el proyecto, sino además en los procesos de compromiso, invención y autoevaluación. Lo más importante es que procura desarrollar en los estudiantes la conciencia acerca del significado que su trabajo tiene para ellos así como el aprendizaje artístico que encierra.

**MEMORIA**

## INTRODUCCIÓN

En la Memoria de la traducción del texto Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts, la traductora presenta un registro que reúne los rasgos particulares del texto en sí, así como los problemas principales y más recurrentes que enfrentó durante el proceso de la traducción del documento.

El texto Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts consta de ocho capítulos. El Capítulo I presenta una reseña acerca del proyecto Arts PROPEL y su función en el campo de las artes visuales. En el Capítulo II se explican los fundamentos de la filosofía del proyecto y su aplicación al aprendizaje de las artes visuales. En el Capítulo III, se desarrolla el tipo de evaluación que se sugiere en la filosofía PROPEL. En el Capítulo IV se hace referencia al uso de los diarios de registro dentro de la metodología PROPEL. En el Capítulo V se explica en qué consisten los proyectos de campo, así como sugerencias para su puesta en práctica. En el Capítulo VI se detalla cómo se pueden evaluar estos proyectos de campo. En el Capítulo VII se explica qué son y cómo pueden utilizarse los portafolios de evaluación dinámica. Finalmente, en el Capítulo VIII se presentan una serie de sugerencias para poner en práctica la filosofía de Arts PROPEL en el aula. A pesar de que el documento es un manual, este se basa en una recopilación de experiencias reales de aula, las cuales proporcionan información y evidencia útil para aquellos docentes interesados en la puesta en práctica de esta metodología.

Debido al interés del personal docente de la escuela Nueva Laboratorio por conocer la metodología que presenta el documento desde su principio, se tradujo los Capítulos I, II, III, IV, y V. Sin embargo, se traducirá en su totalidad en un futuro.

La traductora escogió el manual Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts como su proyecto de graduación, ya que en la Escuela Nueva Laboratorio, de la

Universidad de Costa Rica, se trabaja con las filosofías del Lenguaje integral, las Inteligencias múltiples y el Aprendizaje social, con el fin de propiciar un proceso de aprendizaje total, interesante, creativo y diferente. Por lo anterior, en la institución se investiga constantemente sobre el trabajo de campo o experiencias que se desarrollan al respecto en las aulas de todo el mundo. Es por ello que surgió entre el personal docente la inquietud de conocer lo que plantea el documento para una puesta en práctica en un futuro.

Además, en la actualidad, en gran cantidad de instituciones educativas privadas se ofrece y garantiza un currículum educativo fundamentado en el Constructivismo y sus aplicaciones, como la Teoría de las Inteligencias Múltiples y el Lenguaje Integral. No obstante, en muchos casos, la realidad es otra. Se ofrece una formación basada en los principios mencionados porque saben que es una forma de llamar la atención de los padres de familia, de atraer más clientes para el negocio. Es por esta razón que otro de los objetivos de la versión traducida es clarificar las aplicaciones equívocas de la metodología en cuestión.

La presencia de términos específicos de los campos de conocimiento que se desarrollan en el documento fue un aspecto que interesó a la traductora durante el proceso. Por ello, se consideró necesario incluir un glosario terminológico al respecto e incluirlo como parte de la *Memoria* en el Capítulo II. En este glosario, se incluye la palabra en español, su equivalente en inglés y el significado de la entrada. La traductora contó con material bibliográfico y especialistas para fundamentar la información que incluyó en el glosario. Además, se utilizó el texto *A Practical Course in Terminology Processing*, de Juan Sager, que ofrece la información necesaria para la elaboración correcta de un glosario. Es también la intención de la traductora que este glosario sea de utilidad para otros traductores que trabajen con el tema.

Por otra parte, la traductora se enfrentó con una abundancia de auxiliares modales, especialmente *can, may, might* y *must*, y la problemática referente a su respectiva traducción u omisión. Por lo tanto, le dedicó el Capítulo III de la *Memoria*. Se realizó una investigación teórica sobre los usos de estos elementos gramaticales, con el fin de hallar los mejores equivalentes, y así evitar anglicismos de frecuencia. Entre el material de consulta se encuentran los textos Teoría y práctica de la traducción, de Valentín García Yebra, el Manual de traducción, de Juan Gabriel López-Guix, Introducción a la Traductología, de Gerardo Vázquez-Ayora, Gramática inglesa, de Juan De La Cruz y Patricia Trainor y Manual de traducción, de Peter Newmark. Los aportes teóricos de los autores mencionados fundamentan las opciones de traducción que la traductora aplicó en los distintos casos. Esta temática constituye el capítulo II de la *Memoria*.

Por lo tanto, la *Memoria* consta de tres capítulos: el Capítulo I es sobre los aspectos generales del documento traducido, el Capítulo II corresponde al glosario y el Capítulo III se refiere a los auxiliares modales y la actitud e intención del autor.

## CAPÍTULO I

En este capítulo, se ofrece la información necesaria para comprender el proceso que se siguió en la traducción del texto; además de generalidades y particularidades del documento traducido.

El capítulo desarrolla los siguientes aspectos: una reseña sobre el texto original, la intención del mismo y los objetivos de la versión traducida. Además, se incluye el tipo de publicación del texto original y de la traducción. Se analiza la actitud del autor hacia el tema que se desarrolla en el texto original y a la vez se habla tanto de los lectores del texto original como de los que constituyen el público meta de la traducción. Por otra parte, se hace referencia a los principales temas y campos del saber presentes en el texto original y a los tipos de discurso que se encuentran en el texto original y su reelaboración en la versión traducida. Así mismo, se hace una caracterización del estilo del texto original y del texto terminal. El capítulo concluye con una breve presentación y justificación de los métodos de traducción que se emplearon para solventar los problemas que se encontraron en el proceso.

### RESEÑA DEL TEXTO ORIGINAL

Este *Manual* es el resultado del esfuerzo y la colaboración de educadores, estudiantes, psicólogos y personal administrativo del Sistema de Educación Pública de Pittsburg; además contó con el apoyo de la Red de Educadores de Cambridge/Boston, del Servicio de Evaluación Educativa y del Proyecto Cero de Harvard.

En Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts, se presentan los resultados que se obtuvieron entre 1986 y 1991 al incluir a estudiantes desde el nivel preescolar

hasta la educación secundaria en la adquisición de las artes visuales mediante técnicas activas que respetan la individualidad y el ritmo y nivel de aprendizaje del estudiante, y que estimulan su creatividad. Además, las experiencias reales de aula que presenta el manual pueden ser la base y guía para aquellos educadores interesados en desarrollar la filosofía que promulga Arts PROPEL.

El documento consta de ocho capítulos. El primero es una introducción sobre el proyecto Arts PROPEL, su filosofía, fundamentos y relación directa con las artes visuales. En el capítulo II, se hace referencia a los tres aspectos esenciales del proyecto Arts PROPEL: la producción, la percepción y la reflexión, y su vínculo con las artes visuales en el aula. En el capítulo III se explica cómo es la evaluación cualitativa que propone la filosofía de Arts PROPEL y su diferencia con el sistema tradicional de evaluación numérica o cuantitativa. En el capítulo IV se desarrolla uno de los aspectos que conforman la metodología de evaluación de Arts PROPEL: los diarios. El capítulo V, trata sobre los proyectos de campo, que consisten en planes de trabajo a largo plazo en los que los estudiantes siguen su propio proceso hasta la conclusión de la obra artística que decidieron realizar. En el capítulo VI, se detalla cómo debe ser la evaluación de los proyectos de campo descritos previamente. En el capítulo VII, se habla sobre otro de los componentes del sistema de evaluación de Arts PROPEL: los portafolios de evaluación dinámica. Finalmente, en el capítulo VIII se sugieren estrategias para poner en práctica la filosofía de Arts PROPEL en el aula. Es importante señalar que la mayoría de los capítulos presenta recursos ilustrativos sobre el tema que trata, tales como fotografías de los trabajos realizados por los estudiantes, así como las opiniones de los educadores y estudiantes que formaron parte del proyecto.

El texto traducido corresponde a cinco capítulos de Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts. Se decidió su traducción ante el interés de los educadores de la Escuela Nueva Laboratorio por aplicar algunos de los fundamentos y principios de la filosofía del Lenguaje integral que el manual desarrolla y sugiere para propiciar un aprendizaje artístico más valioso y real. Por lo tanto, la traducción es fiel, sin ser literal, al texto original, ya que a pesar de que el manual se basa en la experiencia en aulas estadounidenses, la traducción refleja en todo momento la universalidad del Lenguaje integral y de la propuesta educativa para las artes visuales que dicha filosofía respalda en este manual.

#### **INTENCIÓN DEL TEXTO ORIGINAL Y OBJETIVOS DE LA VERSIÓN TRADUCIDA**

Peter Newmark, señala que *"...la intención del texto representa la postura del escritor de la lengua original (de ahora en adelante, L.O.) con respecto al tema." (1992:28)*. Si se tiene en cuenta la afirmación anterior, se puede indicar que la intención de los autores de Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts, es la de manifestar que las artes visuales son tan relevantes y útiles dentro del currículum educativo como cualquier otra de las disciplinas académicas. En este manual se indica cómo todos los estudiantes pueden llegar a interesarse e involucrarse de forma seria con las artes visuales mediante un proceso libre, creativo e individual; que las artes son para todos y no solamente para aquellos que "dibujan bonito". Se insiste en que todos podemos ser artistas, ya que la base del arte es la expresión, y todos somos capaces de expresarnos "a nuestra manera". Se presentan a continuación citas textuales del texto original (de ahora en adelante, T.O) que ilustran claramente el propósito del texto:

*"PROPEL is committed to making artistic activity accessible in a meaningful way to all students, not only those with advanced technical skill or fine rendering activities..." (T.O., p.7)*

*"No matter the entry point, each domain project is developed to help students find their own ways to become more deeply and personally involved in making art." (T.O., p.15)*

*"...the teacher is challenged to present lessons that engage students in their own explorations, and to provide them with both the structure and the freedom necessary to make the choices of how their work will be." (T.O., p.44)*

La claridad y objetividad con que se expresan las ideas en el texto original despiertan el interés del lector por conocer más detalles acerca del proyecto Arts PROPEL, su metodología, resultados y puesta en práctica.

Con respecto a la intención de la versión traducida, en este caso se cumple lo que Newmark señala al respecto: *"Normalmente, la intención del traductor es idéntica a la del autor del texto en LO"* (1992:29). La traductora decidió traducir Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts, por petición de la Escuela Nueva Laboratorio, de la Universidad de Costa Rica, en la cual se trabaja con las filosofías del Lenguaje integral, las Inteligencias múltiples y el Aprendizaje Social, con el fin de propiciar un proceso de aprendizaje total, interesante, creativo y diferente. Por lo anterior, en esta institución se investiga constantemente sobre el trabajo de campo o experiencias que se han desarrollado al respecto en las aulas en todo el mundo. Por ello, surgió entre

el personal docente la inquietud de conocer lo que plantea el documento para una futura puesta en práctica.

Otro de los objetivos de la versión traducida es clarificar las aplicaciones equívocas de la metodología en cuestión, ya que como se indicó en la introducción, existe un manejo inadecuado de los campos de conocimiento presentes en el texto original, así como de sus aplicaciones en el currículo educativo.

## **TIPO DE PUBLICACIÓN DEL TEXTO ORIGINAL Y DE LA TRADUCCIÓN**

Newmark indica que se debe decidir "*cuál será probablemente el marco de su traducción: ¿dónde se publicará el texto en la lengua terminal ?...*" (de ahora en adelante, L.T.) (1992:32). En este caso en particular, el texto original es un folleto, escrito a espacio sencillo, en blanco y negro, con ilustraciones y citas, y que consta de 120 páginas. Para la publicación de la versión traducida, se conservarán dichas ilustraciones; no obstante, se harán algunos cambios en cuanto al formato, tales como el espaciado.

Con respecto a las ilustraciones y testimonios de los estudiantes que participaron en el proyecto, ambos se conservan, ya que ayudan a ejemplificar vívidamente la intención que se expresa a lo largo de todo el manual.

## **ACTITUD DEL AUTOR HACIA EL TEMA**

En relación con la actitud del autor, Newmark manifiesta que "*en pasajes donde se hacen evaluaciones y recomendaciones, el traductor tendría que determinar cuáles son los valores éticos del escritor*" (1992:32). En el caso que se analiza, se deduce una actitud objetiva por parte de los autores del documento. No obstante, a pesar del interés evidente y lógico de los autores de difundir la filosofía

de Arts PROPEL y su puesta en práctica, se percibe su objetividad en las siguientes palabras:

*"Readers will not find in this a "how to" manual. Instead we have tried to present a view of the kinds of learning that can occur in the arts, a vision of how the arts might be taught to best support that learning, and some insights into how that learning might be documented and assessed"* (T.O., p.14)

El empleo de los auxiliares modales *can* y *might* nos indica la objetividad de los autores. Se profundizará en este aspecto en el capítulo III de esta *Memoria*, en las páginas 128-136.

## **LOS LECTORES DEL TEXTO ORIGINAL Y LOS LECTORES DE LA TRADUCCIÓN**

Según se indica en el texto en la LO, este va dirigido a los educadores y personal administrativo que estén interesados en poner en práctica la filosofía PROPEL con sus estudiantes:

*"This handbook is for teachers and administrators who are considering adopting PROPEL in their classrooms or school systems"* (T.O., p.14)

Por otra parte, Newmark nos señala que *"por el marco, y por el texto mismo, deberían determinar cuál es la probable motivación del lector (sus ganas de leerlo), sus conocimientos del tema y la cultura, su familiaridad con el lenguaje usado"* (1992:32). Aunque los lectores de la versión traducida serán educadores costarricenses, y probablemente poco conocedores de la cultura estadounidense y

de su sistema educativo, su motivación para leer el documento es la misma de los lectores del texto original, ya que la filosofía PROPEL, según se manifiesta en el documento original, es flexible y adaptable:

*"The framework presented here is intended to be used flexibly and to be adapted by individual teachers to fit their own needs" (T.O., 14)*

Debido a las razones anteriores, no fue necesario realizar adaptaciones significativas en la versión traducida.

## **CAMPOS Y TEMAS PRINCIPALES PRESENTES EN EL TEXTO**

Entre los campos de saber presentes en Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts, está la educación, con la particularidad de que se contempla y desarrolla el proceso educativo desde una perspectiva constructivista, la cual se opone a la metodología que se emplea en la enseñanza tradicional.

El constructivismo contempla y sustenta sus métodos en la filosofía del Lenguaje integral, de Kenneth Goodman y en la teoría de las Inteligencias múltiples, de Howard Gardner. Se presenta una explicación más detallada sobre ambas corrientes en el capítulo II del presente trabajo.

Otras de las temáticas que se encuentran en el documento original son las artes visuales. Sobre este tema, también se puede encontrar información en el capítulo II.

## TIPOS DE DISCURSO PRESENTES EN EL TEXTO ORIGINAL Y SU REELABORACIÓN EN LA VERSIÓN TRADUCIDA

Según Basil Hatim e Ian Mason, el discurso se entiende como "*...los modos de hablar y escribir que llevan a los participantes a adoptar determinadas actitudes ante ámbitos de la actividad sociocultural*" (1995:303). Por otra parte, Lázaro Carreter nos señala que "*la argumentación, con la cual se pretende convencer al lector o al oyente, intentando probar la falsedad de una opinión, de una idea, de una doctrina, etcétera, y la verdad de otra que el autor adopta. Sin embargo, hay argumentaciones que no precisan de ese componente dialéctico; ello ocurre cuando el autor se propone demostrar la verdad de una tesis que no se opone a ninguna otra formulada antes.*" (1988: 396-397).

Con base en las aseveraciones anteriores, la traductora observó que el tipo de discurso del texto original corresponde al descriptivo y al argumentativo.

El carácter descriptivo del texto es evidente en las citas textuales en las que algunos de los estudiantes que participaron en el proyecto PROPEL se refieren a su trabajo:

*"I saw all of these light green leaves coming out and first I put the white over the red and then I put the yellow all around the little green things..."* (T.O., p.25).

El carácter argumentativo es notorio a lo largo de todo el documento, ya que en repetidas oportunidades se emplea la construcción *we believe*, así como los auxiliares modales *should* y *can*, entre otros con la intención de demostrar que no se trata de imponer la corriente de ARTS PROPEL y sus componentes y metodología, sino de presentarla como una alternativa innovadora y ventajosa para docentes y estudiantes por igual.

*" Knowledge, we believe, is not simply transferred from the mouths of teachers to the minds of students" (T.O., p. 7).*

*"THE ART STUDENT SHOULD ASSUME THREE ROLES: PRODUCER, PERCEIVER, AND REFLECTOR" (T.O., p.8).*

*"...artistic learning can be assessed in ways that are faithful to the arts, and that respect the creative and personal nature of the arts" (T.O., p.11).*

Con respecto a la versión traducida, se intentó conservar ambos estilos discursivos con la mayor fidelidad posible para no alterar el sentido y mensaje del texto original, siempre y cuando se respetaran las estructuras gramaticales y normas de la lengua terminal. Este aspecto se analizará en el capítulo III, páginas 128-136.

## **CARACTERIZACIÓN DE LOS ASPECTOS ESTILÍSTICOS DEL TEXTO ORIGINAL Y DEL TEXTO TERMINAL**

La función del texto original es informativa. Al respecto, Newmark manifiesta que *"los textos típicamente 'informativos' son los relacionados con cualquier área del saber"* (1992:63). En la versión traducida, se mantuvo esta función de informar al lector acerca de la filosofía de Arts PROPEL y su puesta en práctica en el aula.

Acerca de las escalas estilísticas, Newmark señala que la formalidad tanto del texto original como de la versión traducida es neutral (1992:30-31); la generalidad o dificultad es educada, ya que a pesar de que se habla sobre una metodología en particular y de las artes visuales, son pocos los términos especializados empleados en el texto. En lo que se refiere a la emotividad del texto, ambos poseen un tono

objetivo, lo cual se refleja en la actitud del autor, a la cual se le dedicó un espacio unos cuantos párrafos atrás.

Debido al estilo simple, neutral, educado y objetivo del texto original, no fue necesario realizar adaptaciones significativas en la traducción.

## **INFORMACIÓN SOBRE LOS TEXTOS PARALELOS**

Un factor de influencia significativa en el proceso de la traducción del texto original fue la poca existencia de textos paralelos. La traductora consultó documentos específicos (estudios de campo, literatura y glosarios) sobre el Constructivismo, el Lenguaje integral, las Inteligencias múltiples y los Portafolios de Evaluación Dinámica, en Inglés y en Español, para aclarar algunos de los conceptos presentes en el texto original. Los textos que se utilizaron como referencia fueron de mucha utilidad, ya que en varias oportunidades se encontró en ellos las equivalencias de mayor uso para algunos de los términos del texto original.

No obstante, no se tuvo conocimiento de algún texto paralelo al documento de la traducción. Esta situación le concedió a la traductora cierto grado de libertad para hacer propuestas terminológicas específicas, siempre y cuando se encontraran dentro de los marcos conceptuales de las temáticas del texto.

## **MÉTODOS DE TRADUCCIÓN USADOS**

Debido a que, según Newmark *"el objetivo primordial de toda traducción es conseguir un 'efecto equivalente', esto es, producir en el lector de la traducción el mismo efecto —o el más parecido posible— que se produjo en el lector del original"* (1992:73), se decidió emplear el método de la traducción semántica y el de la comunicativa, ya que ambos procedimientos le dan el mismo énfasis tanto a la

lengua fuente como a la lengua terminal dentro del proceso de la traducción. A la vez, solamente estos métodos cumplen con la exactitud y la economía, que son los objetivos principales de la traducción.

La traducción semántica es flexible y le da importancia al *"valor estético —o sea, el sonido bello y natural— del texto de la LO"* (1992:71). Además, considera la intuición del traductor como una herramienta útil y válida para lograr la equivalencia esperada. Por su parte, la traducción comunicativa *"trata de reproducir el significado contextual exacto del original, de tal forma que tanto el contenido como el lenguaje resulten fácilmente aceptables y comprensibles para los lectores"* (1992:72).

Ya que el propósito de la traductora es generar un producto final que transmita con fidelidad, coherencia, claridad y naturalidad el mensaje del documento original, y considerando las recomendaciones de Newmark al respecto, se decidió emplear ambos métodos de forma general en la traducción.

Por otra parte, con respecto a los problemas específicos que presentó el texto original durante el proceso de la traducción, la traductora utilizó la transposición y la omisión para la traducción de los auxiliares modales presentes en el texto original.

De acuerdo con Juan Gabriel López-Guix, *" la transposición consiste en la modificación de la categoría gramatical de una parte de la oración sin que se produzca ninguna modificación del sentido general"* (1997:261). Por otra parte, *" la omisión obedece al principio lingüístico de la 'economía' y al requisito de 'naturalidad' de la equivalencia que habrá de encontrarse en la lengua receptora"* (1977:361). Se acudió al uso de ambos métodos de traducción, ya que son los más recomendados y más funcionales para evitar incurrir en lo que Vázquez-Ayora identifica como anglicismos de léxico en la traducción de los auxiliares modales (1977:131-132).

Ante la presencia en el texto original de ciertos términos pertenecientes a los campos de conocimiento ya mencionados y a la existencia de variedad de acepciones para una misma palabra, surgió la necesidad de incluir un glosario. Este glosario servirá como fuente de consulta y herramienta aclaratoria para el lector de la versión traducida. Dada la importancia de este glosario y su utilidad para la comprensión del texto original, de la versión traducida y, por lo tanto, de la intención de ambos documentos, se ha dedicado el capítulo II de esta memoria a la presentación de dicho glosario.

En este primer capítulo se describen y comentan los rasgos más importantes de Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts, así como las implicaciones de estos rasgos en el proceso de su traducción.

En los capítulos siguientes, se presenta de forma más detallada cómo se emplearon los métodos de traducción para satisfacer las necesidades traductológicas y terminológicas que surgieron en el transcurso de la traducción.

Por ello el capítulo II de esta *Memoria* contiene el glosario terminológico cuya creación responde a la necesidad de especificar y clarificar cierta terminología presente en ambas versiones y que es preferible entender para que haya una mejor comprensión de la intención de los textos. En el capítulo III, se especifica el uso de ciertos auxiliares modales ingleses y su respectiva traducción dentro de la versión traducida con base en la actitud e intención del autor.

## **CAPÍTULO II**

### **TERMINOLOGÍA Y GLOSARIO**

En este capítulo se analizan los aspectos terminológicos y léxicos del texto original que hicieron necesaria la creación de un glosario que acompañara a la versión traducida.

En primer lugar, se explica el propósito instrumental del glosario. En segundo lugar, se identifican los campos del saber concurrentes en el texto original, así como sus características léxicas. Se identifican y explican las necesidades específicas del lector en cuanto al vocabulario de acuerdo con el tipo de texto de este estudio. Se presenta una reseña acerca de los diccionarios y textos especializados más importantes que se consultaron. Se indican los diversos tipos de lexemas que se seleccionaron para el glosario, así como los criterios de selección que se emplearon. Se explica el proceso de investigación del vocabulario y la utilidad y valor de este proceso. Se señalan las clases de información que se incluyeron en el glosario para cada una de las entradas y las razones que se consideraron al respecto. Se indica el orden y los tipos de letra que se utilizaron para las entradas y la información brindada en cada entrada. Además, se explican los razonamientos para la escogencia del orden y estilo utilizados. Se evalúa la investigación realizada, así como la fiabilidad del glosario. En su conclusión se analizan tanto los logros obtenidos como las limitaciones que se hallaron durante el proceso de investigación y elaboración del glosario. Finalmente, se presenta el glosario.

## **PROPÓSITO DEL GLOSARIO**

Antes de establecer el propósito o finalidad del glosario que acompaña y complementa al texto traducido, la traductora consideró de utilidad especificar qué se entiende aquí por glosario terminológico. Según Isaac Barba Redondo *et. al.*, "*un glosario terminológico es un listado ordenado de términos (no tiene por qué ser alfabéticamente) en el que se incluye una serie de informaciones pertinentes (que varía según las necesidades a que responde cada glosario) a nivel lingüístico, nocional, semántico y documental, y con su equivalencia en otro u otros idiomas (caso de no ser monolingüe)*" (1998:1174). Se elaboró el glosario con la intención de que sea un instrumento complementario para el lector de la versión traducida. A pesar de que el texto original no contiene gran cantidad de términos específicos de los campos de conocimiento que desarrolla, existen ciertas palabras como acrónimos, sustantivos simples y compuestos que la traductora consideró necesario y pertinente definir con el fin de facilitarle al lector la comprensión de la versión traducida.

## **CAMPOS DEL SABER PRESENTES EN EL TEXTO Y SUS CARACTERÍSTICAS LÉXICAS**

El campo de conocimiento que enmarca los fundamentos de PROPEL, y que por lo tanto, se encuentra en el texto original, es la filosofía del Lenguaje integral (*Whole Language*) de Kenneth Goodman:

*"El Lenguaje integral es un intento de volver a lo básico en el sentido verdadero de la palabra; de poner a un lado los textos seriados, los libros de*

*ejercicios y las pruebas, y de nuevo invitar a los niños a aprender a leer y escribir leyendo y escribiendo material auténtico" (Lenguaje integral, p. 58).*

*"El Lenguaje integral no es un método para la enseñanza de la lectura y la escritura; es una teoría basada en principios científicos y humanísticos, ofrece una visión de cómo las personas construyen su conocimiento y en qué consiste el arte de educar" (1997:57).*

A lo largo de todo el texto se sustenta con ejemplos reales que todos somos capaces de involucrarnos en el aprendizaje de las artes a nuestro propio ritmo y con nuestros métodos propios, lo que en el Lenguaje integral se conoce como *"a nuestra manera"*.

Otro tema que sirve de trasfondo al texto, y que está relacionado estrechamente con el Lenguaje integral, es la Teoría de las Inteligencias múltiples, de Howard Gardner:

*"La Teoría de las Inteligencias múltiples es una visión pluralista de la mente que reconoce muchas facetas distintas de la cognición. Considera que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta con distintos estilos cognitivos. Es una visión polifacética de la inteligencia" 1997:57).*

*"La Teoría de las Inteligencias múltiples propone que el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencia. No*

*todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera"* (Inteligencias múltiples, p.2).

Por otra parte, se destaca la presencia de las artes visuales, las cuales comprenden la pintura, el dibujo, los grabados, la escultura, la fotografía, las artes gráficas y la cinematografía. Es entonces razonable que a lo largo del texto el lector encuentre algunos términos propios de los campos del saber en mención, y que deban definirse con más claridad y precisión para una mayor comprensión del mensaje y utilidad del documento.

A pesar de que la traductora posee conocimiento sobre el campo del texto original, consideró imperativo proporcionarle más especificidad a algunos de los términos, ya que a pesar de que algunos de ellos pertenecen al habla común, es necesario delimitar su significado dentro del contexto del documento original.

## **CONTENIDOS PRINCIPALES Y UTILIDAD PARA EL TRADUCTOR DEL MATERIAL DE CONSULTA**

La mayoría de las consultas se realizaron en fuentes primarias; es decir, en textos originales, que según G. Haensch *et. al.*, son "*textos en sentido más amplio, donde la unidad léxica que interesa aparece, por lo general, en un contexto*" 1982: 437). A continuación, se presenta una reseña sobre las referencias bibliográficas que más se emplearon y que fueron de mayor utilidad durante el proceso investigativo que condujo a la elaboración del glosario.

**Mabel Condemarín, "Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica", Revista Latinoamericana de Lectura, XVI, 4(1995).**

Es un artículo de revista que se encuentra dividido en siete apartados:

- 1.Fundamentación teórica del movimiento de evaluación auténtica
- 2.La utilización de las carpetas en la evaluación auténtica
- 3.¿Por qué son necesarias las carpetas?
- 4.¿Qué tipo de carpeta se recomienda?
- 5.¿Cómo se planifica la evaluación a través de carpetas?
- 6.Manejo de los contenidos de las carpetas
- 7.Uso de la carpeta para tomar decisiones

**Giselle Cruz M. et. al, El portafolio: una opción para consignar aprendizajes”, pp.1-13.**

Es un conjunto de fotocopias que cuenta con las siguientes secciones:

- 1.¿Qué es el portafolio?
- 2.Ventajas del portafolio
- 3.Usos del portafolio
- 4.Recomendaciones generales

**Clotilde Fonseca, “ Portafolio de evaluación dinámica”, pp. 1-11.**

Es un conjunto de fotocopias que se divide como se señala a continuación:

- 1.Terminología emergente
- 2.Marco conceptual de los nuevos enfoques
- 3.Guías para la elaboración de portafolios
- 4.Distintos modelos de portafolio
- 5.Algunos ejemplos de ejecución
- 6.Retos del diseño de portafolios de evaluación

### **Dictionary of Art (1995).**

Es un diccionario monolingüe sobre arte que incluye artistas, corrientes artísticas y términos propios del campo.

### **Kenneth Goodman, Lenguaje integral (1989).**

Es un libro que cuenta con los siguientes capítulos:

- 1.El Lenguaje integral
- 2.El Lenguaje integral: ¿Qué y por qué?
- 3.El aprendizaje del Lenguaje integral
- 4.La escuela: Una visión integral
- 5.El Lenguaje integral: ¿Qué lo hace integral?
- 6.Desarrollando la lectoescritura
- 7.Revalorar: Una alternativa para remediar
- 8.La realidad: Estado actual de las artes lingüísticas
- 9.El Lenguaje integral: No se puede poner en práctica sin el maestro integrante

Las fuentes de consulta fueron de mucha utilidad, ya que incluyen pasajes en los cuales se emplea el vocabulario investigado, lo que facilita la comprensión del significado. Es importante recordar que cuando se utilizan las palabras dentro de un contexto y una situación real, es mucho más sencillo entenderlas y aplicarlas.

Por otra parte, debido al carácter relativamente reciente de la incursión del Lenguaje integral y de la Teoría de las Inteligencias múltiples en los países hispanohablantes, los términos al respecto que se incluyen en el glosario terminológico no aparecen en diccionarios. Además, fue necesario entrevistarse con dos psicólogos, ya que en el texto se encuentra un término perteneciente al área de

la psicología. También se entrevistó a Ana Lorena Mata, profesora de Artes Plásticas de la Escuela Nueva Laboratorio, para resolver dudas acerca de la terminología propia de las artes y corroborar la información proporcionada por el diccionario especializado que se consultó.

## **TIPOS DE LEXEMAS SELECCIONADOS PARA EL GLOSARIO Y JUSTIFICACIÓN**

Con respecto a los principios lingüísticos o criterios de selección que se tuvieron en cuenta para la escogencia de los lexemas incluidos en el glosario está *"la frecuencia de uso y la importancia de la unidad léxica dentro del conjunto del vocabulario que es objeto de descripción..."* (1982: 401). Ambos criterios se aplicaron de manera paralela en la mayoría de los casos, ya que así lo exigió la aparición recurrente y la trascendencia de varios términos dentro del texto original.

Entre los lexemas incluidos en el glosario se encuentran sustantivos compuestos, sustantivos simples y siglas.

Con respecto al vocabulario propio de campos particulares (Constructivismo, Lenguaje integral e Inteligencias múltiples), se presentan a continuación algunos que fue necesario definir en el glosario. A modo de ilustración, se incluye una cita tomada del texto original y otra proporcionada por alguna de las fuentes bibliográficas consultadas.

**\*Evaluación auténtica, evaluación dinámica:** genuine assessment.

*"If the process is short-changed, one person's genuine assessment can too easily become another person's ill-fitting yardstick"* (T.O., p.29)

"...ha surgido en la última década un movimiento conocido como 'evaluación auténtica' que insta a complementar el cuadro de los rendimientos obtenidos a través de tests estandarizados" (1995:2).

**\*Diarios, bitácoras: journals.**

"...portfolios may also include journals in which the student makes notes about discoveries and techniques" (T.O., p.12)

"...en éstas puede recoger no solo trabajos terminados, sino diarios, cuadernos de bosquejos..." (El portafolio: una opción para consignar aprendizajes, p. 8).

**\*Portafolio, carpeta: portfolio.**

"...PROPEL portfolios include drafts, studies and sketchbooks, and therefore capture a record of the learning process" (T.O., p. 12).

"...el portafolio se forma con una serie de trabajos que los alumnos seleccionan como valiosos para consignarlos en su récord de trabajo" (Utilizando los portafolios estudiantiles en evaluación, p.15).

"...el portafolio es una forma de valoración auténtica que permite a los estudiantes tener conciencia de sus procesos cognitivos..." (El portafolio: una opción para consignar aprendizajes, p. 11).

Si nos referimos a los términos pertenecientes a la filosofía de Arts PROPEL fundamentales para la comprensión del tema, encontramos entre otros: *proyectos de campo, errores útiles, percepción, evaluación del desempeño, producción, reflexión, etc.* A pesar de que algunos de estos términos forman parte del habla cotidiana, es

necesario conocer la definición que la filosofía PROPEL plantea para estos términos dentro de su aplicación en el aula. A continuación, se presenta el caso de las palabras *percepción, producción y reflexión*, los cuales constituyen los pilares del proceso que el estudiante sigue en la filosofía PROPEL:

*"In this chapter we examine essential aspects of production, perception and reflection. As conceptualized by PROPEL, these represent three different stances or approaches that students take as student-artists"* (T. O., p.15).

Tales términos aparecen continuamente en el texto. Además, ya que su comprensión es fundamental para la puesta en práctica de la filosofía PROPEL, la traductora consideró necesaria su inclusión dentro del glosario.

Con respecto a las siglas, encontramos el nombre del proyecto en sí (*PROPEL*), *CAPA* y *ETS*. Debido a que dichas siglas aparecen en repetidas ocasiones en el texto original, se decidió incluirlas en el glosario para que el lector recurra a este en el momento en que se encuentre con alguna de ellas. Por lo tanto, estas siglas se conservan en la LO en la versión traducida *"...por conveniencia, o sea, para poder usarlas en otras partes del texto de la LT"* (1992:204).

*"...researchers from ETS met with a core group of four Pittsburg art teachers and two art supervisors"* (T.O., p.6)

*"Bev Bates, a core teacher from CAPA, magnet arts high school..."* (T.O., p. 7).

Finalmente, la traductora se encontró con terminología propia del campo de las artes, que no se encuentra en diccionarios generales y que el texto original no explica, define o ilustra en ningún momento. Por lo tanto, fue necesario investigar al respecto e incluir esos términos en el glosario.

*"Pinch pot with ornamentation designed by the student..." (T.O., p. 10).*

*"The effort to expose successful teaching practices and articulate inherent standards in the visual arts began the first year..." (T.O., p. 6).*

Así, los términos incluidos en el glosario responden a la fusión de los diversos criterios de selección que Haensch y Sager nos indican en *La lexicografía y Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*, respectivamente.

## **PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA TERMINOLOGÍA**

Durante el proceso de investigación del vocabulario, se acudió a fuentes primarias, fuentes secundarias y fuentes orales.

En el caso del vocabulario del constructivismo, del Lenguaje integral y de las Inteligencias múltiples, se acudió a la bibliografía sobre esos campos. Con respecto a la terminología del arte, se consultó un diccionario especializado y con Ana Lorena Mata, maestra de artes plásticas de la Escuela Nueva Laboratorio. Acerca del único término del campo de la psicología (*psicología del desarrollo / developmental psychology*), se sostuvo una entrevista con los psicólogos Marco Vinicio Ugalde Trigueros y Carlos Rojas Chaves.

En el caso de las consultas al material escrito, se verificó la validez y existencia de la traducción propuesta para cada uno de los términos. Cuando los textos de referencia indicaron una traducción ya establecida, ésta se adoptó dentro del glosario. Cuando se hallaron varios sinónimos o alternativas para un mismo término, se verificó en las diversas fuentes cuál es el que se emplea con mayor frecuencia.

Una vez recopilada la información sobre los términos, se confeccionó una ficha terminológica para cada uno de ellos:

<b>performance assessment</b>	<b>evaluación del desempeño</b>
"...to develop new forms of performance assessment systems that provide more multidimensional diagnostic information than that yielded by standardized tests" (T.O., p.11).	"Evaluación del desempeño se refiere a la evaluación de actividades en las que al estudiante se le pide que 'desempeñe con conocimiento' en vez de 'simplemente reconocer o recordar dicho conocimiento" ( <u>Portafolio de evaluación dinámica</u> , p. 2).

Con respecto a las consultas a especialistas, se les presentaron los términos fuera de contexto; se atendieron sus explicaciones y posteriormente se les presentaron las palabras de nuevo, pero esta vez dentro del contexto. Seguidamente, ellos proporcionaron el equivalente más recomendable y apropiado.

Dado que el documento original presenta un modelo novedoso y experimental, la mayor dificultad durante la investigación terminológica fue la carencia de textos paralelos y estudios terminológicos relacionados directamente con el área de conocimiento del texto. Por lo tanto, se consultaron los documentos que sustentaron

la Propuesta del Modelo de la Escuela Nueva Laboratorio ante el Ministerio de Educación Pública, razón que otorga validez y confiabilidad a la investigación terminológica en la que se basó el glosario.

## **INFORMACIÓN INCLUIDA EN EL GLOSARIO PARA CADA UNA DE LAS ENTRADAS**

En todos los casos, se decidió incluir, a continuación de las entradas, el o los términos provenientes de la LO.

Al construir las definiciones que acompañan a la mayoría de las entradas (sustantivos compuestos y sustantivos simples), se aplicó lo que considera Juan C. Sager los tres objetivos o propiedades que garantizan la eficacia de la comunicación en los lenguajes especializados. Según el principio de la economía, *"...el mensaje debe ser tan económico como sea posible sin interferir en la transmisión eficaz de la intención o el contenido del conocimiento"* (1993:157). El mismo documento nos señala que la precisión, la cual *"...consiste en la medida de la exactitud con la que se representan el conocimiento y la intención en un texto..."* (1993:162), es un elemento que debe considerarse en toda traducción que se pretende sea clara. De igual modo, se procuró que las definiciones abarcaran también el principio de la idoneidad, el cual se nos señala como *"...la medida de la eficacia de la intención según se expresa y se entiende en un mensaje"* (1993:165). Por las razones anteriores, se trató que las definiciones presentes en el glosario fueran breves pero concisas, acertadas e ilustrativas.

Otro recurso que se aplicó en la construcción de las definiciones del glosario fue el de la normalización, el cual *"es un proceso independiente y consiste en un acuerdo ' público' de los usuarios para adoptar un término para uso en circunstancias*

específicas" (1993:168). Este fue el caso de la palabra *portafolio* (*portfolio*), ya que el equivalente más aceptado dentro de la lengua española es *carpeta*; sin embargo, en un 80% del material de referencia se utiliza *portafolio*. Lo anterior sucedió también con la palabra *evaluación dinámica* (*genuine assessment*), que es una práctica muy difundida y propia del Lenguaje integral, y que se conoce como *evaluación dinámica*, *evaluación auténtica* y no como *evaluación genuina*.

Debido a que la intención del glosario es ampliar algunos términos importantes, útiles y necesarios para que el lector comprenda con mayor claridad el mensaje de la filosofía PROPEL, no se consideró necesario incluir datos cronológicos, geográficos, categoría gramatical, usos u otros aspectos que según la terminología investigada, algunas veces se incluye en los glosarios.

## ORDEN Y TIPOGRAFÍA UTILIZADOS

Tanto en las entradas como en el cuerpo del artículo se utilizó el mismo tipo de letra y el mismo tamaño.

En el caso de las entradas, se optó resaltarlas con **negrita** para facilitar su ubicación dentro del glosario y diferenciarlas de la entrada. Con respecto al término en la LO, se usó la *cursiva* para diferenciarlos de la definición.

En cuanto al orden de la presentación de las entradas, este es alfabético, pero sin hacer la división por letras, ya que no hay palabras por cada una de las letras del alfabeto. Además, se usaron los dos puntos para separar la entrada de su equivalente en la LO, ya que para Haensch "...los dos puntos representan aquí una frase como significa" 1982: 480).

Como se mencionó anteriormente, no se consideró necesario incluir la categoría gramatical u otros rasgos con las entradas y definiciones.

## **EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA Y DE LA FIABILIDAD DEL GLOSARIO**

A pesar de la relativa carencia de recursos bibliográficos y materiales de referencia al alcance de la traductora, se considera que estos fueron aprovechados y fueron suficientes para ayudar a la comprensión de los distintos términos y construir así un concepto claro y apropiado para cada uno de ellos.

Aunque pocas, las fuentes de referencia y consulta garantizan la fiabilidad del glosario, ya que los autores de las mismas son personas expertas y con gran y renombrada trayectoria dentro de los distintos campos de conocimiento presentes en el texto original. Además, una gran ventaja radica en la inmersión y el contacto constantes de la traductora con los campos del saber que se encuentran en el texto original, pues como se señaló líneas arriba, por lo general, la comprensión de un término es más sencilla cuando este se presenta de manera concreta, dentro de un contexto o situación real.

El glosario es una herramienta muy útil, práctica y necesaria para facilitar la comprensión de las ideas y conceptos que se plantean en un documento en particular. Si el traductor quiere ayudarse a sí mismo y brindarles esa misma ayuda al lector o a otros colegas, debe procurar que su investigación terminológica sea lo suficientemente fundamentada para que su trabajo final sea lo más confiable posible.

En el caso particular de la investigación que se llevó a cabo hay que señalar un obstáculo y una gran ventaja que se encontraron. El obstáculo es el que ya se ha mencionado en varias ocasiones, y es la carencia de textos paralelos. Por otra parte, y como ya se indicó previamente, la traductora tuvo a su favor que día a día forma parte de un ambiente de trabajo en el cual con frecuencia se mencionan y ponen en práctica la mayoría de los términos incluidos en el glosario. Por lo tanto, la

familiaridad con algunas de las palabras ayudó a la traductora a construir las definiciones y a encontrar el o los mejores equivalentes. Lo anterior, por supuesto, también con la ayuda brindada por las fuentes escritas y los especialistas consultados.

La traductora está segura que el glosario en mención fue el resultado de una investigación seria, profunda y concienzuda dadas las referencias bibliográficas y las fuentes de consulta.

## GLOSARIO

**Arte representativo, arte figurativo:** *representational arts*. Arte que representa figuras, objetos o animales de la vida real, en oposición al arte abstracto.

**Artes visuales:** *visual arts*. División del arte que comprende la pintura, el dibujo, los grabados, la escultura, la fotografía, las artes gráficas y la cinematografía.

**Arts PROPEL:** *acrónimo y nombre del programa*. Programa que consiste en proyectos de especialidad en música, artes visuales y escritura creativa. En estos proyectos se toman en cuenta la producción, la reflexión y la percepción. PRO es por producción, la R es por reflexión, PE es por percepción y la L por Learning (aprendizaje).

**Autoevaluación:** *self-assessment*. Valoración que el estudiante realiza objetivamente sobre su trabajo y el proceso que condujo a la conclusión del mismo. La autoevaluación es uno de los componentes básicos del Constructivismo.

**CAPA:** siglas de Middle School for Creative and Performing Arts (Escuela para las artes creativas y del desempeño).

**Comunicación:** *feedback*. Intercambio de información, ideas o experiencias entre los estudiantes y docentes sobre los resultados que se obtienen en cada una de las etapas del proceso creativo.

**Creación artística:** *art-making*. Según la filosofía PROPEL y la Teoría de las Inteligencias múltiples, es el proceso en el cual el estudiante elabora trabajos artísticos al combinar su imaginación, creatividad, destrezas e intereses.

**Cuaderno de bocetos:** *sketchbook*. Cuaderno en el que el estudiante dibuja diseños que le servirán de base para la elaboración y conclusión de un proyecto particular.

**Desempeño progresivo:** *ongoing performance*. Labor de los estudiantes que refleja cada uno de los niveles de aprendizaje y conocimiento por los que atraviesa el estudiante durante el proceso de creación artística.

**Diarios, bitácoras:** *journals*. Cuadernos en los cuales los estudiantes registran todo aquello que consideran relevante al proceso creativo en el que están inmersos. Los docentes leen las anotaciones de los estudiantes y anotan respuestas o comentarios que serán de utilidad para los estudiantes.

**Educación diversificada:** *high school*. División que incluye los niveles de noveno, décimo, undécimo y duodécimo de la enseñanza secundaria.

**Errores como fuente de aprendizaje:** *happy accidents*. Equivocaciones que ayudan a los estudiantes a mejorar en sus trabajos futuros. El Lenguaje integral considera que no debe castigarse a los estudiantes por los errores que cometen durante el proceso de aprendizaje.

**ETS:** *sigla de Educational Testing Service* (Servicio de Evaluación para la Educación).

**Evaluación cooperativa:** *cooperative measurement*. Forma de evaluación en la que tanto los docentes como los estudiantes aportan ideas, sugerencias y comentarios acerca de los trabajos de los demás compañeros. El Constructivismo considera que los docentes no son los únicos que aportan enseñanzas valiosas. Defiende la posición de que todos tenemos algo útil que aportar.

**Evaluación del desempeño:** *performance assessment*. Evaluación de actividades en las que al estudiante se le solicita que "desempeñe con conocimiento" en vez de "simplemente reconocer o recordar dicho conocimiento".

**Evaluación dinámica, evaluación auténtica:** *genuine assessment*. Evaluación que considera el aprendizaje como un proceso activo e integral (total) y que debe evaluarse como tal. Se valora de manera cualitativa y no cuantitativa, en oposición al sistema educativo tradicional, que emplea las pruebas numéricas estandarizadas.

**Orientado al uso de las habilidades:** *skills-oriented*. Técnica o procedimiento cuyo propósito es que los estudiantes pongan en práctica sus destrezas espontáneamente.

**Percepción:** *perception*. Uno de los pilares fundamentales de la filosofía PROPEL. Son la observación y el análisis detallados de las obras propias y de otros, del entorno y de las propiedades físicas de los materiales del arte.

**Portafolio, carpeta, procesofolio:** *portfolio*. Colección en la que se incluye una variedad de información relacionada con las experiencias y los avances logrados por cada alumno durante su proceso de aprendizaje. Es un archivador de evidencias sobre los conocimientos del alumno, sus habilidades, actitudes, debilidades, que permite evaluar el desempeño del estudiante.

**Producción:** *production*. Otro de los pilares de PROPEL. Compromiso o inmersión activa, seria y responsable de los estudiantes con los materiales, elementos y principios artísticos.

**Proyectos de campo:** *domain projects*. Proyectos de taller a largo plazo que se concentran en aspectos esenciales del campo, en este caso, de las artes visuales. En ellos, se enfatizan el proceso y el producto y se promueve la integración de los estudiantes con la experimentación, la investigación y la revisión y brindan oportunidades para la evaluación cooperativa.

**Psicología del desarrollo:** *developmental psychology*. Estudio de los cambios físicos, emocionales, psicológicos y mentales en los niños hasta que alcanzan los 12 años.

**Reflexión:** *reflection*. Otra de las bases de PROPEL. Forma en la que los estudiantes analizan, piensan y escriben sobre el trabajo artístico, su propio proceso de creación artística y su relación con ese proceso.

**Técnica del pellizco:** *pinch pot*. Procedimiento que consiste en moldear la arcilla con los dedos índice y pulgar.

**Tercer ciclo:** *middle school*. División que equivale a los niveles séptimo, octavo y noveno de la enseñanza secundaria.

## CAPÍTULO III

### LOS AUXILIARES MODALES Y LA ACTITUD E INTENCIÓN DEL AUTOR

En el proceso de la traducción del texto original, la traductora se encontró en repetidas ocasiones los auxiliares modales ingleses *can*, *may*, *might* y *must*. ¿Debían traducirse u omitirse? ¿Cuándo era necesaria su supresión y cuando requerían ser traducidos? Estas fueron las interrogantes que se le presentaron a la traductora, y crearon la necesidad de una investigación más profunda y detallada acerca del uso apropiado de los auxiliares modales y su correspondiente traducción.

En este capítulo se analizan brevemente los casos que, de acuerdo con la bibliografía consultada, exigen que se conserven los auxiliares modales, así como aquellos otros en los que se requiere su omisión. La traductora presenta opciones para los distintos casos, así como ejemplos ilustrativos al respecto.

#### LOS AUXILIARES MODALES DE LA LENGUA INGLESA

Es necesario comenzar con una breve explicación acerca de la naturaleza de las estructuras gramaticales de la lengua inglesa que conocemos como auxiliares modales (modal auxiliaries).

Los auxiliares modales también reciben el nombre de verbos defectivos, debido a que, según se expresa en el **Diccionario de la Lengua Española**, "...no se conjugan en todos los tiempos, modos y personas" (1992:1473). Seguidamente, se presentan los rasgos principales de estos auxiliares modales o verbos defectivos de la lengua inglesa, según se señalan en el Resumen de Gramática Inglesa, p.vii, del **Diccionario Moderno Larousse**:

- a. No llevan s en la tercera persona del singular del presente del indicativo.
- b. No van nunca precedidos por *do* u otro auxiliar.
- c. El verbo que les sigue está siempre en infinitivo sin "to" (excepto en el caso de *ought*).
- d. Tienen frecuentemente función de auxiliares.

VERBOS DEFECTIVOS	SIGNIFICADO	EQUIVALENTES
<b>I can, I could I may, I might</b>	<i>capacidad permiso probabilidad</i>	to be able to be allowed futuro + perhaps
<b>I must</b>	<i>necesidad obligación probabilidad</i>	have to
<b>I will, I would I shall, I should I ought to</b>	<i>consentimiento obligación moral obligación moral consejo</i>	to want, to wish to to have to

Además, Juan De La Cruz y Patricia Trainor, clasifican los modales en puros, locutivos, epistémicos y según el uso (1989).

Los **modales locutivos** son "*aquellos modales que no expresan simplemente una acción, sino que la 'constituyen'. Su mera expresión es un acto destinado a influir de manera radical en la conducta de las personas, tanto cuando va dirigido a una segunda persona, es decir, al interlocutor, como cuando va dirigido a una tercera persona*" (1989: 141). Los autores ubican a los modales *can, could, may, might, must, shall, should, will y would* dentro de esta categoría.

Los **modales epistémicos** "...expresan inferencia: deducimos algo o llegamos al 'conocimiento' de algo por medio de una pista o testimonio, y de ahí su nombre" (1989:147). De La Cruz y Trainor incluyen a los modales *can, could, may, might, must, shall, should, will* y *would* en esta clasificación.

La clasificación de los **modales ni locutivos ni epistémicos** se basa en el uso primario de cada uno de los modales. Los autores mencionan a *can, could, may, might, must, shall, should, will* y *would* en esta categoría.

Independientemente de la categoría en la cual se encuentre un auxiliar modal, su función básica siempre será la de concederle un nuevo sentido al verbo, que es la partícula esencial de la oración, y por lo tanto, modificar la acción o eventos que se expresa en esta. Es por ello, que el traductor debe manipular los auxiliares modales con sumo cuidado y atención para no alterar la intención del texto original.

## **SITUACIÓN DE LOS AUXILIARES MODALES Y SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL**

La lengua inglesa se caracteriza por la alta recurrencia de los auxiliares modales. Por lo tanto, surgió la urgencia de establecer las equivalencias correspondientes en la lengua española según el caso. Es por ello, que los traductores emplean con gran frecuencia las perífrasis verbales, el modo subjuntivo (1989:139), sustituyen el auxiliar modal por un adjetivo u otro verbo, lo cual corresponde al método de traducción oblicua llamado transposición (1977:132), o acuden al procedimiento de la omisión (1977:366-369). Como consecuencia, los traductores cuentan con un conjunto de reglas, equivalencias o parámetros gramaticales ya establecidos para una traducción

oportuna y clara. No obstante, las opciones fijas que se le presentan al traductor en muchas ocasiones lo limitan y lo hacen incurrir en lo que Vázquez-Ayora define como "formas tediosas de traducción" y que él mismo ubica dentro de los anglicismos de frecuencia (1977:131-132).

En el texto original de la traducción, la traductora encontró repetidamente la presencia de los auxiliares *can, may, might y must*. En un principio, debido a experiencias de traducción anteriores y a los conocimientos teóricos adquiridos, en los cuales se nos dice que en muchas ocasiones se pueden o deben omitir los modales en la versión traducida, se decidió eliminarlos en gran parte de la traducción. No obstante, conforme se avanzó en la revisión de la traducción, se descubrió que en algunos casos, debido a la supresión de los modales, se habían variado tanto el mensaje como la intención del texto original, y por lo tanto, de la versión traducida. Dada la razón anterior, la traductora decidió analizar cada uno de los enunciados y justificar si debía omitir, conservar o reemplazar con alguna otra estructura los auxiliares modales *can, may, might y must* en su traducción.

## **FUNCIÓN DE LOS AUXILIARES MODALES EN LA INTENCIÓN DEL TEXTO ORIGINAL Y EN LA VERSIÓN TRADUCIDA**

Para reconocer el carácter optativo u obligatorio de los auxiliares modales en la versión traducida, la traductora se basó en la intención del texto original, y por lo tanto, en la de la versión traducida, que en este caso es la misma.

La intención del texto original es manifestar que las artes visuales son tan relevantes y útiles dentro del currículo educativo como cualquier otra de

las disciplinas académicas. En este manual, se indica cómo todos los estudiantes pueden interesarse e involucrarse de forma seria con las artes visuales mediante procesos que respeten la libertad e individualidad del estudiante y que estimulen y promuevan la creatividad. No obstante, y como se indicó también en el capítulo I, a pesar del interés de los autores de difundir la filosofía de Arts PROPEL y su puesta en práctica, el texto es objetivo y ninguno de sus enunciados demuestra obligatoriedad o imposición de la metodología y procesos que se presentan. Inclusive, en repetidas ocasiones los autores expresan que *"...this is not a 'how to' manual"* (T.O.,p.14). Y el interés de la traductora fue, en todo momento, transmitir esa intención a la versión en la LT.

No siempre se podía o debía apearse estrictamente a las equivalencias ya establecidas en la lengua española para la traducción de los auxiliares modales si buscaba conservar el **carácter informativo y de sugerencia** del documento original. Fue evidente para la traductora que el significado de los auxiliares modales varía según el contexto y la intención: *"la 'situación', elemento indispensable de la teoría de la traducción, constituye un 'punto de referencia' y 'control'; en otras palabras, los elementos de la 'situación', como tiempo, lugar, **intención**, destinatario, medio, especialidad, etc., contribuyen a desentrañar el sentido de la comunicación"* (1977:147). Por lo tanto, la traductora volvió a traducir los enunciados del texto original respetando la intención y propósito originales.

Los auxiliares modales más frecuentes en el texto original son *can, may, might y must*.

A continuación, se presenta el análisis sugerido por las fuentes consultadas acerca del uso de cada uno de los auxiliares en cuestión y su aplicación correspondiente en los distintos casos reales del TO.

## 1. CAN

Según García Yebra (1984:696), este auxiliar modal puede significar:

- "a. 'Poder' en el sentido de 'ser capaz de': **I cannot do that type of work** / *No puedo (no soy capaz de) hacer esa clase de trabajo.*
- b. 'Estarle permitido a uno hacer algo': **You can go now** / *Ya puedes irte (tienes permiso para hacerlo).*
- c. 'Ser capaz de' en el sentido de 'saber' hacer algo: **He can speak French** / *Sabe hablar francés."*

Además, Vázquez-Ayora indica que "...can puede omitirse cuando acompaña a verbos de percepción: **I can hear music in the next room** / *Oigo música en la otra oficina* y, en algunos casos, al traducir la estructura can + infinitivo: **You can be sure** / *Esté seguro*. Entonces, se deduce que can conlleva un sentido de capacidad física o mental, permiso, probabilidad y posibilidad, y que sus equivalencias más comunes son *puede* y *poder*" (1977:369).

Por otra parte, desde el punto de vista locutivo, Trainor y De la Cruz nos indican que tanto can como could, "...pueden indicar permiso o la noción delicadamente afín de petición o ruego en beneficio del hablante interpelante: **you can borrow my dictionary** / *puedes llevarte mi diccionario...*" (1989, p:142). Al clasificar can y could de acuerdo con el uso, nos señalan que tienen un "...uso primario de habilidad (en caso positivo) e inhabilidad o incapacidad (en caso negativo). Si la habilidad es arte,

técnica o destreza específica: esp. 'saber'; **your baby can now swim perfectly / tu niño puede ya nadar perfectamente bien...**" (1989, p: 155-156).

Según la información anterior y el contexto y la intención del TO, se estudiaron los diversos casos que presentaban el auxiliar **can**, así como las opciones de traducción. A continuación, se presentan algunos de ellos.

*"...Arts PROPEL is grounded in the belief that artistic learning **can** be assessed in ways that support creativity and at the same time provide information useful to both teacher and student"* (T.O., p.5).

Debido a que la filosofía PROPEL asevera que es posible evaluar el aprendizaje artístico con métodos que difieren de los tradicionales, la traductora decidió conservar el auxiliar en el T.T.:

*"...el proyecto Arts PROPEL parte de la creencia de que el aprendizaje artístico se **puede** evaluar en formas que promuevan la creatividad y que al mismo tiempo proporcionen información útil tanto para el maestro como para el estudiante"* (T.T., p.12).

En el ejemplo siguiente, la traductora consideró que se habría caído en una redundancia o utilización innecesaria si hubiera conservado la partícula **can** en el T.T:

*"Guided by these principles, the assessment process **can** itself become an occasion for learning"* (T.O., p. 11)

Por lo tanto, la traductora decidió omitirlo:

"Si se guía por estos principios, el proceso de la evaluación se convierte por sí mismo en una oportunidad para aprender" (T.T., p.23).

En el ejemplo siguiente, el enunciado expresa una 'capacidad de hacer algo':

"In assessing work in the portfolio together, students and teachers can create a profile of student performance..." (T.O., p.13).

Por ello se decidió reemplazar el auxiliar por un verbo específico y directo:

"Al evaluar el trabajo de portafolio de manera conjunta, los estudiantes y los docentes crean un perfil del rendimiento del estudiante..." (T.T., p. 20).

## 2. MAY / MIGHT

Para Vázquez-Ayora, "...la frecuencia de may (y de might, en los muchos casos en que los dos son permutables) ha dado lugar a dos formas tediosas de traducción, la una con el verbo poder y la otra con la perífrasis es posible" (1977:131-132). Por otra parte, De La Cruz y Trainor nos señalan que tanto may como might indican permiso, probabilidad, posibilidad y deseo, siendo, por lo tanto, sus equivalencias más comunes puedo, puede, es posible y quisiera (1989:142-143; 149-150; 159-160).

Además, Trainor y De La Cruz nos indican que, dentro de la categoría locutiva, "...la forma may indica concesión de permiso; la forma might, además de ser menos directa, tiene posibles implicaciones de reservas: **you may borrow my dictionary / puedes usar mi diccionario; you might be more thoughtful / tu podrías ser más considerado...**" (1989: 142-143).

Por otra parte, dentro de la clasificación epistémica, "...tanto **may** como **might** pueden expresar inferencia o suposición de posibilidad inmediata o futura: **we may be able** / *tal vez somos capaces*; **the police might have been successful this time** / *la policía podría haber tenido suerte esta vez...*" (1989: 149).

También consideramos ambos modales según su uso: "...**may** y **might** tienen un uso de posibilidad derivada de permiso o circunstancias coadyuvantes: **we may give** / *podemos darles*; **we might even accept candidates** / *podríamos aceptar incluso candidatos...*" (1989: 154).

Con base en ambas fuentes bibliográficas, la traductora realizó nuevamente la traducción de las oraciones del T.O. que presentaron dichos modales. Analizó cada uno de los casos y verificó que en algunos de ellos era necesario conservarlos en el T.T. para mantener el carácter de sugerencia que expresa la filosofía PROPEL acerca de su puesta en práctica en el aula. Algunas de estas situaciones se presentan a continuación.

"...a vision of how the arts **might** be taught to best support that learning, and some insights into how that learning **might** be documented and assessed" (T.O., p.14).

"...una visión de cómo **podrían** enseñarse las artes para apoyar de la mejor manera el aprendizaje creativo, y algunas ideas sobre cómo documentar y evaluar este aprendizaje" (T.T., p.28).

Los ejemplos siguientes están entre una lista de actividades introductorias que los autores recomiendan que los docentes pongan en práctica con sus alumnos antes de que estos comiencen sus propios proyectos. Por lo tanto, debido a su

carácter de recomendación, la traductora consideró que debía conservar el auxiliar modal en el T.T

*"The study of images may be the initial stimulus for their own creative explorations. For others, the stimulus might be observation of nature or the human-made environment"* (T.O., p. 18).

*"Para algunos estudiantes, la percepción es el camino hacia la producción. El estudio de las imágenes podría ser el estímulo inicial para sus exploraciones creativas. El estímulo, para otros, podría ser la observación de la Naturaleza o de ambientes artificiales"* (T.T., p. 30).

En el siguiente caso, con el propósito de otorgarle fluidez y naturalidad a la traducción, se consideró oportuna la transposición por la estructura **tal vez + forma subjuntiva**:

*"...Students may not initially know how to engage in this reflective kind of process"* (T.O., p. 21)

*"..Puede que al principio los estudiantes no sepan como involucrarse en esta clase de proceso reflexivo"* (T.T., p. 42).

### 3. **MUST**

Según García Yebra, el auxiliar modal **must** se emplea de las siguientes formas (1984: 696-697):

1. **Must "deber", "tener que" + infinitivo** expresa obligación ("deber") o necesidad ("tener que").

2. **Must + infinitivo** puede expresar una conclusión deducida de una afirmación precedente. Equivale, entonces a "tener que" o "deber de " hipotéticos: "*That is an enormous animal; it **must** weight a ton*" / *Es un animal enorme; **tiene que (debe de)** pesar una tonelada*".

Dentro de la categoría locutiva, **must** "...expresa orden o requerimiento y responde al convencimiento subjetivo del hablante de que es necesario que su interlocutor o una tercera persona actúe según sus instrucciones: **you must be careful / has de tener cuidado...**" (1989: 143).

Si se tradujese **must** por la perífrasis *tiene que* o por *debe*, cometería la misma repetición tediosa que Vázquez-Ayora menciona. Por lo tanto, en ciertos casos, la traductora consideró el contexto y confió en su intuición y juicio para traducir **must** por expresiones perifrásticas. A continuación, se presentan algunos ejemplos de lo anterior.

*"In additon, because PROPEL assessment **must** be determined by teachers in response to their own specific educational goals..."* (T.O., p. 11).

"Además, debido a que los educadores deben definir la evaluación en PROPEL según sus propias metas curriculares..." (T.T., p. 24).

*"If production in the arts is to fulfill the potential suggested above, certain conditions **must** be met. First, opportunities **must** be available for personal investment..."* (T.O., p. 16).

*"Para que la producción en las artes satisfaga el potencial antes mencionado, deben cumplirse ciertas condiciones. En primer lugar, debe haber oportunidades para la inversión personal..." (T.T., p. 25).*

*"In making their choices, teachers **must** ask themselves what purpose the art is to serve..." (T. O., pp. 17-18).*

*"Al elegir, los docentes **deben** preguntarse a sí mismos cuál es el propósito del arte..." (T.T., p. 35).*

Las opciones para traducir los auxiliares modales son muy amplias y variadas, especialmente si consideramos la riqueza verbal y modal de la lengua española. Debido a que el verbo lleva la mayor carga semántica en una oración, y los modales modifican al verbo, el traductor debe ser muy cuidadoso cuando los traduce. El traductor debe tomar muy en cuenta la intención del autor del texto original al buscar los posibles equivalentes para estos modales.

La investigación que llevó a cabo la traductora le sirvió para comprobar lo que en otras ocasiones ha leído en fuentes bibliográficas y ha escuchado de otros traductores: sobre la traducción no está todo escrito.

Los recursos bibliográficos son fuente valiosa de información. Sin embargo, la experiencia y el contacto con material real de traducción, nos demuestran que cada caso posee rasgos particulares que obligan al traductor a ir más allá de las reglas ya establecidas. Es por ello, que el traductor no debe apegarse estrictamente a lo que otros sugieren como lo que "debe hacerse". El traductor debe confiar en su criterio profesional y en su intuición como tal y no perder nunca de vista el contexto del documento que traduce.

# **CONCLUSIONES**

Una vez que se ha analizado la traducción de ARTS PROPEL: A Handbook for Visual Arts, la traductora llega a varias conclusiones específicas sobre los temas investigados.

La traductora ha decidido presentar sus conclusiones por orden de capítulo para que haya más claridad para los lectores de este documento.

### **Del Capítulo I:**

De este primer capítulo, en el cual se señalaron los rasgos principales tanto del texto original como de la versión traducida, podemos extraer varias conclusiones.

1. Coincidimos con Newmark, quien señala que por lo general la intención del texto original y de la traducción son la misma. En todo momento se señaló en la traducción que el arte y la filosofía del lenguaje integral son conceptos universales y aplicables tanto en el contexto educativo costarricense (traducción) como en el estadounidense (texto original).

Por lo tanto, fue necesario mantener la actitud y el tono objetivos, así como el estilo de discurso descriptivo y argumentativo. También, se plasmaron la función informativa y los rasgos estilísticos del texto original. Por ello, los lectores de la traducción encontrarán que no se procura imponer la filosofía PROPEL, su metodología, ni ninguna de sus herramientas ni técnicas; más bien, se respeta lo propuesto por los autores del documento original: PROPEL es una alternativa innovadora y beneficiosa para los retos que día a día se presentan en el aula.

2. Ante la carencia de textos paralelos, según fue el caso particular que se enfrentó aquí, existe una gran libertad para realizar propuestas terminológicas de acuerdo con lo investigado, con las consultas a especialistas y lo pertinente al contexto.

3. Se mantuvo el efecto del documento original en la traducción, para lograr así el mismo efecto en ambos grupos de lectores. Por tal razón, se mostró que los métodos de traducción más adecuados fueron la traducción semántica y la comunicativa, ya que ambos contemplan y procuran la naturalidad de la lengua terminal para que el texto se traduzca fielmente pero con claridad. Además, apoyan la intuición del traductor. Por lo tanto, ya que la intención es una sola, estos fueron los métodos más válidos que la traductora encontró.

4. Se utilizaron tanto la transposición como la omisión para resolver los problemas específicos (evitar anglicismos de léxico), ya que ambos métodos, junto con el criterio traductológico satisfacen la necesidad de proporcionarle naturalidad y claridad a la versión traducida.

## **Del Capítulo II**

5. En vista de que uno de los objetivos así como la intención de la traductora consiste en aclarar las concepciones erróneas con respecto a los campos de saber presentes en el texto, el glosario se consideró una necesidad para la traductora y para los lectores. El glosario se presenta como un instrumento necesario para aclarar terminología propia de los campos del saber emergentes y poco conocidos (Lenguaje integral e Inteligencias múltiples).

6. El glosario ayuda a delimitar significados según el contexto en que se encuentran.

7. El criterio de selección respondió a la repetición de los términos, es decir, a la frecuencia de uso de los mismos. Por lo tanto, la relevancia de los términos repetidos y la cantidad de ocasiones en que se presentaron a lo largo del texto, fue el fundamento de la traductora para incluirlos en el glosario.

8. Un glosario es mucho más práctico que limitarse a incluir notas aclaratorias al pie de página, tanto por cuestiones de referencia futura para otros textos similares, como de estilo, formato y orden tanto para ella misma como para los lectores.

9. Ante la escasez de textos paralelos y la multiplicidad de alternativas en cuanto a algunos de los términos, lo más indicado fue verificar con expertos en los campos las acepciones encontradas para unificar criterios. Es aquí donde surge la necesidad, y es notoria la importancia, de especificar algunos conceptos según el contexto en que se encuentren.

10. Se considera que el glosario es una herramienta que el traductor debe personalizar, es decir, incluir lo que considera justo y necesario para la comprensión del texto, según el género y el campo de conocimiento al que pertenezca el texto y de acuerdo con la intención de la versión traducida y el uso que pretenda dársele.

### **Del Capítulo III**

11. Se puso de manifiesto que la lengua inglesa acude más al uso de auxiliares modales que la lengua española; por ello, en la mayoría de los casos existe una tendencia a eliminarlos en la traducción.

12. En los primeros borradores de la traducción, la traductora eliminó la mayoría de los auxiliares modales. Conforme se fueron revisando estos borradores, la traductora notó que así eliminaba también el estilo argumentativo y la actitud y el tono objetivos que presentan a PROPEL como una alternativa y no como un modelo fijo e impuesto. Hasta cierto punto, a pesar de que el idioma español es una lengua vasta y flexible, los usuarios pueden caer en el tedio al traducir los auxiliares modales como: podría, puede, tal vez, quizá, es posible. Por ello, la traducción de los auxiliares modales debe basarse en el análisis particular de los casos. El respaldo gramatical (teoría) junto con el juicio de la traductora fueron la base para traducir los auxiliares modales y evitar las formas tediosas de traducción que menciona Vázquez-Ayora.

13. La transposición y la omisión son tan frecuentes como necesarias: ese es el criterio de Vázquez-Ayora y la traductora concuerda con él y considera que pueden y deben intercalarse para conseguir así una traducción clara y precisa.

### **Aportaciones**

1. Es posible utilizar la metodología y corrientes del lenguaje integral y de las inteligencias múltiples en las diversas asignaturas académicas, incluyendo las artes visuales. Esto desplaza la concepción errónea de que solo es útil en la enseñanza de las asignaturas académicas.

2. Existe muy poca bibliografía en español dedicada a la aplicación de las corrientes de pensamiento en mención. El documento traducido es un aporte al respecto.

3. Aunque se ha señalado la omisión como un método que obedece al requisito de la naturalidad de la equivalencia en la lengua terminal (López-Guix), la traductora considera que también la transposición responde a este requisito, así como cualquier otro método de traducción oblicua ayuda a que haya fluidez y naturalidad en la traducción.
4. Quien traduce no debe apegarse a un método de traducción; debe utilizar su criterio y analizar cuál/cuáles métodos responden a las necesidades traductológicas de los lectores de la versión traducida.
5. En los textos escritos en inglés, los auxiliares modales *might*, *may*, *should*, *can* y *could* son abundantes, y su marcada presencia no significa que todos deban traducirse por los diversos equivalentes preestablecidos en la lengua española.
6. En resumen, el criterio de quien traduce en conjunto con las herramientas traductológicas, constituyen la base para una traducción concisa y fluida. El traductor no puede ni debe prescindir de estas herramientas ni de su criterio profesional.

## BIBLIOGRAFÍA BASICA CONSULTADA

Arguedas V., Christian y Zeledón C., Mayela. Aprender haciendo: Guía para el visitante. San José, Documento inédito de trabajo: 1997.

Barba Redondo, Isaac, "Los glosarios terminológicos como fuente de documentación para el traductor", Leandro Félix Fernández y Emilio Ortega Arjonilla, en II Estudios sobre traducción e interpretación, Málaga: Universidad de Málaga: 1998, pp.1173-1178, Tomo II.

De la Cruz, Juan y Trainor, Patricia, Gramática Inglesa. Madrid: Cátedra, 1989.

Diccionario NAUTA de Sinónimos, Ediciones Nauta,.. Barcelona: 1998

Ediciones Larousse. Larousse Chambers English Dictionary. México: 1991.

Foote, Allison, et al, Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts. Pittsburgh: 1992.

García Yebra, Valentín. En torno a la traducción. Madrid: Gredos, 1989.

García Yebra, Valentín. Teoría y práctica de la traducción. Madrid: Gredos, 1989.

Goodman, Kenneth. Lenguaje integral. Mérida: 1989.

Hatim, Basil y Mason, lam. Teoría de la traducción: una aproximación al discurso, traducido por S. Peña. Barcelona: Ariel, 1995.

Lázaro Carreter, Fernando. Curso de lengua española. Madrid: Anaya, 1988.

López Guix, Juan Gabriel. Manual de Traducción. Barcelona: Gedisa, 1997.

Newmark, Peter. Manual de Traducción, traducido por V. Moya, Madrid: Cátedra, 1992.

Personal Docente y Administrativo. Propuesta del modelo pedagógico de la Escuela Nueva Laboratorio. Documento inédito de trabajo. San José: 1997.

Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española, 21 ed., Espasa-Calpe: Madrid, 1993.

Sager, Juan C. Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez: 1993.

Vázquez-Ayora, Gerardo. Introducción a la Traductología. Georgetown University: 1977.