

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**TRABAJO ENTRE PARES PARA PROMOVER LA AUTONOMÍA Y LA  
AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN CURSO DE  
DIBUJO DE LA FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO DE UNA UNIVERSIDAD  
PRIVADA DE LIMA.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**AUTOR**

Giancarlo Alejandro León Waller

**ASESORA**

Mg. Patricia María Escobar Cáceres

Julio, 2020

## RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tuvo como objetivo responder a la pregunta: *¿Cuáles son las percepciones de los docentes y de los estudiantes de un curso de dibujo sobre el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes?*; y fue desarrollada sobre un proyecto de innovación que modificó la secuencia didáctica de un curso de dibujo de segundo ciclo perteneciente al área de formación general en una facultad de arte y diseño. La innovación se realizó durante seis semanas en las que se alternó la metodología tradicional, centrada en el individualismo, con estrategias de trabajo entre pares, con el objetivo de promover el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso. Para la investigación se utilizó el modelo de investigación acción y la información se recogió mediante un diario docente, para cada uno de los dos docentes del aula; y, un cuestionario y un guion de grupo focal realizados con los estudiantes. El uso del diario docente favoreció la mejora de la práctica docente, sostuvo el desarrollo de la innovación y fue fuente de información importante para la investigación. En la implementación y el análisis general de los resultados se consideró dos modelos de autorregulación. El primero es el modelo cíclico de Zimmermann y Moylan (2009), que es útil para comprender el proceso interno de autorregulación del aprendizaje; y, el segundo es el modelo multiniveles propuesto por Zimmermann (2013), que considera la intervención social en el proceso de autorregulación académica.

Los resultados se analizaron en una categoría definida como el trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo. Y tuvo las siguientes cuatro subcategorías: feedback entre pares, dibujo a cuatro manos, acciones del docente y acciones del estudiante.

Los resultados a partir del análisis de las percepciones de los docentes y estudiantes evidenciaron que el uso del trabajo entre pares, así como las acciones de los docentes y estudiantes que facilitaron su uso, promovieron el desarrollo de la autonomía y la autorregulación académica en los estudiantes. Lo que revierte en la mejora de la metodología del curso y de la práctica docente.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....	8
1.1 EL CONTEXTO UNIVERSITARIO .....	8
1.1.1 Formación general en la facultad de arte y diseño .....	13
1.1.2 El desarrollo de los cursos de dibujo .....	16
1.2 AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN COMO CAPACIDADES EN ARTE Y DISEÑO .....	20
1.2.1 La autonomía en la formación en arte y diseño .....	22
1.2.2 La autorregulación académica en la formación en arte y diseño .....	23
1.3 LA COLABORACIÓN EN LA FORMACIÓN EN ARTE Y DISEÑO .....	31
1.3.1 Trabajo entre pares para la formación en arte y diseño .....	37
1.3.2 Rol del docente y rol del estudiante, entre lo colaborativo y el trabajo entre pares .....	41
1.3 PROBLEMATIZACIÓN .....	45
CAPÍTULO II: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN .....	50
2.1 LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA .....	50
2.2 RESUMEN DEL PROYECTO .....	52
2.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN .....	53
2.4 LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN .....	58
2.4.1 Objetivo general .....	59
2.4.2 Objetivos específicos .....	59
2.5 LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN .....	59
CAPÍTULO III: EL DISEÑO METODOLÓGICO .....	64
3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS .....	64
3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	65
3.3 CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN .....	67
3.4 PARTICIPANTES .....	69
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN .....	70
3.6 PROCEDIMIENTO .....	72
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	86
PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO ENTRE PARES .....	86
CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA .....	106
5.1 REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA .....	106
5.2 CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS .....	110
5.3 RECOMENDACIONES .....	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	115

ANEXOS .....	120
--------------	-----



## INTRODUCCIÓN

El mundo de la actualidad demanda profesionales con una formación integral que se adapten a los futuros contextos cambiantes. En la misma línea, se debe considerar a la práctica educativa como un acontecimiento social que persigue un doble objetivo: la formación de individuos y la formación de las sociedades (Gutiérrez, 2018), de modo que los individuos no se desarrollan de manera solitaria y apartada de un contexto. Dicho de otro modo y en palabras de Acaso (2009) “la educación es una práctica performativa, es decir, es una práctica que nunca se completa ni se acaba y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera” (p.178).

Sin embargo, la enseñanza en el marco de la formación de artistas es una práctica en la que, tradicionalmente, el aprendiz elabora sus obras con las directivas de su maestro. De esta manera, la expresión artística personal es parte de un proceso de introspección que manifiesta la libertad creativa de cada artista y se evidencia en el dibujo como un modo de escritura personal (Martínez, 2016). A esto se suma la idea ampliamente generalizada sobre que los estudiantes de arte tienen consigo el talento y que la educación en artes solo debe brindarle las facilidades para que ese talento aflore (Eisner, 2002). Este enfoque tradicional de la formación profesional de artistas podría pretender que lo importante es la destreza para crear objetos artísticos; pero es necesario distinguir la educación plástica de la educación artística. Del mismo modo, la educación superior en artes visuales en la actualidad, tiene los límites de las especialidades cada vez más difusos, apuntando a una

formación flexible alejada del mero carácter instrumental de las habilidades plásticas.

Si la educación plástica fomenta el desarrollo de las habilidades manuales de los estudiantes, la educación artística se puede ver “como un medio para aprender a percibir el entorno desde el conocimiento del arte y, con ello, alcanzar un mayor placer, emoción y disfrute de la vida, del mundo y de la cultura” (Esquinas & Sanchez, 2011, p.6)

Al respecto, Esquinas y Sanchez (2011) afirman que:

Las enseñanzas plásticas y visuales se diferencian de otras disciplinas en el procedimiento por el que se alcanza el conocimiento artístico, que es la creación de imágenes y la percepción visual. La clase y la cualidad cognoscitivas que se aprenden cuando se dibuja, fotografía, graba o filma no pueden conseguirse por otros procedimientos, es decir, la descripción gráfica de un acontecimiento o suceso provoca un conocimiento que no puede lograrse por otro sistema. La educación artística se relaciona con todo lo que se presenta ante la mirada y puede colonizar nuestra imaginación. (p. 7)

Por su parte, Díaz Obregón (2003) observa que el paradigma posmoderno de la educación artística ha partido de tres corrientes que se dieron durante el siglo XX, que son: en primer lugar, *la autoexpresión* como una corriente que se enfoca en desarrollar aspectos sensoriales, sentimentales y emocionales en los estudiantes. En segundo lugar, *el arte como disciplina* desarrolla habilidades cognitivas en los estudiantes, para comprender y apreciar el arte que es asumido como un conjunto de cuatro saberes: la estética, la crítica, la historia del arte y la producción artística. Y, en tercer lugar, *el enfoque constructivista* aborda la teoría curricular relacionada a la corriente cognitiva, poniendo al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, apoyado en sus saberes previos y el acompañamiento del docente.

Dado que la formación plástica y artística de los estudiantes universitarios se realiza en un contexto educativo, es preciso reconocer que “por principio de significado, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación” (Touriñán, 2016, p. 48); lo que genera una relación

compleja entre el arte y el mundo académico de la universidad, ya que, por un lado, el arte se asume como un campo de libertad creativa y, por otro, la universidad supone la construcción rigurosa del saber. De acuerdo con León (2019), el mejor lugar de comunión entre el arte y la universidad está en encontrar un equilibrio entre dos puntos, el primero es que el ámbito artístico se beneficia de la formalización académica, que permite un mejor desarrollo profesional; y el segundo supone la formalización que podría llevar a la burocratización de la práctica artística.

Respecto a la idea de arte como una disciplina alejada de toda estructura científica, que se desarrolla a partir del talento y la inspiración auténtica del artista, Shiner (citado en León, 2019), afirma esta es una invención europea que tiene apenas doscientos años de existencia y que se formó después de unos dos mil años en los que se vio al arte como algo utilitario. Al respecto, León (2019) agrega que:

Esta concepción del arte y de sus componentes –artista, obra, creación– está tan arraigada en el imaginario colectivo de nuestra cultura que se ha convertido en expresión de lo que es el *arte en sí mismo*. Debido a ello, al no estar mediatizada por una crítica histórica de sus condiciones de existencia, se asume como natural e incuestionable. (p. 18)

En este marco, la formación de un artista o diseñador en el contexto universitario actual, debe verse como la formación integral de un individuo que será “un generador de narrativas de reconocimiento mutuo, un inductor de situaciones intensificadas de encuentro, socialización de experiencia y un productor de mediaciones para su intercambio en la esfera pública” (Brea, 2003, p.166).

Además, es necesario entender que la formación bajo el enfoque por competencias, ampliamente difundido en la actualidad, demanda formar profesionales que sean autónomos en su desempeño. Al respecto, la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) citada en García (2008), define a las competencias como:

Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. (p.3)

En esta educación superior en arte y diseño, se debe formar a los estudiantes no solo para producir obras, sino también para desarrollar habilidades senso-perceptivas para ver y enseñar a ver (Mora Marcelo, 2018). En tal sentido, los estudiantes no se forman para desarrollar su vida profesional de manera solitaria e individual; por el contrario, cada profesional se desarrollará en un campo que involucrará a otras personas. De modo que el contexto de las aulas donde participan varios estudiantes y docentes, permite la promoción de aprendizajes en un contexto social que sirve de escenario en la formación de los estudiantes para su futuro profesional.

El contexto del presente trabajo es una facultad de arte y diseño perteneciente a una universidad particular de la ciudad de Lima, que cuenta con cerca de 50 especialidades de pregrado en once facultades ubicadas en su campus central, lo que permite que los estudiantes desarrollen su carrera en un ambiente multidisciplinario. En dicha facultad, se trabajó en un curso de dibujo del primer año de carrera.

El dibujo, es una práctica tradicional en las escuelas de arte y diseño donde, en los cursos iniciales, cada estudiante se entrena en observar la realidad y adquiere conocimientos para representar lo observado. De este modo, Estudios de Representación 1 se configura como un curso de dibujo del segundo semestre de Formación General en Arte y Diseño, que es de carácter obligatorio para todas las especialidades de arte y diseño de la facultad y facilita las herramientas básicas del dibujo, utilizadas para las propuestas creativas y expresivas de los estudiantes.

El contexto de formación general en arte y diseño en el que confluyen docentes y estudiantes de varias disciplinas de arte y diseño es un entorno propicio para el intercambio y desarrollo integral de los participantes. De este modo, el reconocimiento del protagonismo de los estudiantes y la promoción de su autonomía involucra que las tareas académicas, el control de su resolución y la evaluación no sean enfocados exclusivamente desde los docentes con una disciplina determinada. Al respecto, Huerta, Domínguez y Barbosa (2017) refuerzan la importancia de un ambiente educativo y artístico que sea empático con las nuevas



realidades en transición, donde “no exista la obsesión por separar en clave arcaica cada una de las especialidades históricas” (p. 13)

En esa línea, los logros de aprendizaje están concentrados en la habilidad manual de cada estudiante entendida como la competencia de representación; sin embargo, la atención que se le otorga al aprendizaje autónomo y a la autorregulación académica es limitada. Esto ocurre porque el curso de dibujo está construido sobre la base de ejercicios donde los modelos de referencia, la técnica y los procesos durante las sesiones son propuestos por los docentes; y, los logros son medidos con las observaciones que los docentes hacen sobre los dibujos desarrollados individualmente por los estudiantes, con la asesoría de los docentes, durante el semestre.

De esta manera, la atención sobre los procedimientos del trabajo individual está enfocada en lograr una alta productividad evidenciada en los dibujos, limitando la atención sobre el proceso mismo de aprendizaje estudiantil. Lo que restringe la formación a la educación plástica y deja de lado las necesidades de la educación artística que el contexto de la formación universitaria demanda. Justamente, en el informe de autoevaluación de Formación General en Arte y Diseño realizado en el año 2017 se especifica que, si bien se fomenta el aprendizaje autónomo, no existe una formalización a través de recursos educacionales y no hay evidencia sobre los propósitos y objetivos de la autorregulación académica que todo estudiante universitario debe desarrollar.

La problemática que se encontró y se decidió atender en el curso es: *Estrategia centrada en el individualismo que limita el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de un curso de dibujo de segundo ciclo de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima.*

Ante esta problemática, se implementó un proyecto de innovación consistente en modificar parcialmente la metodología introduciendo en la secuencia didáctica el feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares, con el objetivo de desarrollar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo.

Las estrategias de trabajo entre pares fueron sustentadas desde la teoría educativa que confirma que los estudiantes desarrollan mejor sus aprendizajes en un contexto social, en interacción con los demás; pero también, desde la práctica profesional de la disciplina, donde los artistas y diseñadores se desenvuelven en contextos sociales cambiantes que demandan la capacidad de adaptarse y seguir aprendiendo creativamente durante toda su vida.

Así, el feedback entre pares fue entendido como una conversación entre dos estudiantes en tanto el rol de uno de ellos es de tutor y el rol del otro es de tutorado, abriendo la posibilidad de desarrollar su trabajo con el apoyo de los pares, permitiendo que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje y favoreciendo el rol de guía y observador del docente. Por otro lado, el dibujo a cuatro manos se desarrolló a partir del trabajo colaborativo, en el que dos estudiantes trabajan en un solo dibujo, para lo que deben tener claros los objetivos, planificar sus acciones, controlar su proceso y evaluar sus resultados.

Esto configuró una relación directa entre el aprendizaje promovido por las estrategias de trabajo entre pares y el proceso de autorregulación académica, en tanto el diálogo y trabajo entre pares puede provocar una reflexión creativa que favorece la toma de consciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

La sección del curso de dibujo donde se implementó el presente trabajo estuvo a cargo del docente investigador y un docente asistente, que trabajaron colaborativamente para el logro de los objetivos. En la sección hubo 21 estudiantes matriculados y durante seis semanas se alternó el uso del trabajo entre pares y la metodología tradicional del curso; lo que permitió al docente investigador conducir el proyecto de innovación utilizando un diario docente para cada uno de los docentes. Y luego, recoger información de los estudiantes a través de un cuestionario y un grupo focal.

De esta manera, el presente trabajo se organiza en cinco capítulos. El primero corresponde a la revisión de la literatura pertinente para el curso de dibujo, desde las disciplinas de educación y de arte y diseño; así también se describe y analiza el contexto universitario donde se inserta el curso de dibujo y se describe la

problematización que atenderá la innovación. El segundo capítulo presenta el proyecto de innovación como respuesta a la problematización. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación a partir del modelo de investigación acción, la categoría con sus subcategorías de investigación encontradas, y las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información. Es preciso señalar que el objetivo de la investigación es: *analizar las percepciones de los docentes y de los estudiantes del curso de dibujo sobre el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes*. El capítulo cuatro presenta el análisis de los resultados a partir del recojo de información. El capítulo cinco es el último, donde se presenta las reflexiones, conclusiones y recomendaciones como apartados finales del proceso de investigación. Finalmente, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos.



## **CAPÍTULO I: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Este primer capítulo presenta el marco conceptual y los fundamentos teóricos que permitieron construir la propuesta de innovación. De igual manera, se presenta el contexto universitario y las circunstancias específicas de desarrollo del curso de dibujo donde se desarrolló la innovación, perteneciente a la etapa inicial de formación general en las carreras de la Facultad de Arte y Diseño, donde el autor del presente trabajo desempeña su labor docente.

El marco teórico que sustenta la innovación se concentra en precisar la importancia del desarrollo de las competencias de autonomía y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de arte y diseño; y de qué manera se pueden promover en el curso de dibujo. Asimismo, se presenta la problematización que condujo a la propuesta de innovación.

### **1.1 EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

En las últimas décadas, el mundo ha cambiado a la luz de los avances tecnológicos, las demandas de productividad y los fenómenos sociales. Esto sucede al mismo tiempo que se desarrolla una creciente demanda por la formación de nivel superior que se ve reflejada en el gran crecimiento de la matrícula universitaria a nivel

mundial, y en menor medida, a nivel de los países de nuestra región. Esta democratización de la educación superior es parte de las transformaciones que vienen ocurriendo en las universidades latinoamericanas “expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación” (Rama, 2006, p. 15).

En esa línea, las instituciones de educación superior están replanteando sus modelos de formación para responder a las necesidades del contexto social (Moreno, 2009); lo que quiere decir que se están enfocando en lograr que sus egresados sean capaces de desarrollarse profesionalmente en un ambiente con gran velocidad y cambio; pero al mismo tiempo puedan formarse como buenos individuos, que serán agentes de cambio en beneficio del contexto social y cultural donde se desarrollen en el futuro. Correspondiendo a estas expectativas, la universidad en la que se realizó la innovación tiene un modelo educativo que propone como objetivo la formación integral y humanista de los estudiantes, al mismo tiempo que persigue la excelencia académica en cada una de sus carreras. Este modelo educativo precisa que “la excelencia académica se refiere a la exigencia disciplinar, la rigurosidad científica y la coherencia ética” (PUCP, 2016, p. 12); y que la formación humanista implica que los estudiantes “busquen autorrealizarse, perfeccionarse y desplegar cabalmente sus capacidades y potencialidades” (PUCP, 2016, p. 12). Por su parte Escribano (1995) afirma que la formación universitaria apunta a lograr “un tipo de persona más humanista, cooperativa, investigadora y reflexiva” (p. 100).

Es así que la universidad ha adoptado el modelo curricular de formación por competencias considerando dos grandes áreas; por un lado, las competencias específicas pertenecen a cada especialidad y se refieren al saber disciplinar; y por otro, las competencias genéricas son indispensables para poder adaptarse y enfrentar nuevas situaciones, de modo que son comunes a todas las carreras y se desarrollan transversalmente a lo largo de distintos niveles en cada carrera.

Desde hace algunos años, cada facultad viene adaptando sus planes de estudio para lograr las competencias específicas establecidas en sus perfiles de egreso; pero también para incorporar las competencias genéricas dentro de sus cursos, bajo

las guías que están a cargo de la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) (PUCP, 2016). Las siguientes son las siete competencias genéricas que propone la universidad: aprendizaje autónomo, ética y ciudadanía, comunicación eficaz, razonamiento lógico-matemático, investigación, trabajo en equipo y participación en proyectos (PUCP, 2016); y su desarrollo está orientado a lograr que los futuros profesionales sigan desarrollándose en la sociedad a la que las ciencias sociales han llamado ‘sociedad del conocimiento’; descrita como aquella sociedad que maneja mucha información, es innovadora y le da mayor valor a la reflexión que a las normas tradicionales (Krüger, 2006). Este tipo de sociedad se enfoca en ser una sociedad que propicia la autonomía e incluye las ideas de pluralidad, integración, solidaridad y participación (UNESCO, 2005); al mismo tiempo que promueve que las personas sigan aprendiendo a lo largo de toda su vida.

La facultad a la que pertenece el curso de dibujo en el que se implementó la innovación, tiene una historia de ochenta años cumplidos el 2019. Se trata de una historia marcada por la tradición de las bellas artes y las prácticas académicas propuestas por su fundador en 1939. Inicialmente inaugurada como Academia de Arte Católico, luego ha pasado de ser Escuela a Facultad de Arte; y recientemente a Facultad de Arte y Diseño, a partir de la creciente participación de las especialidades de diseño. Hoy tiene siete especialidades, y son las siguientes: Escultura, Pintura, Grabado, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Educación Artística y Arte, moda y diseño textil.

La universidad manifiesta en su modelo educativo que los estudiantes de todas las carreras pueden llevar cursos artísticos con la finalidad de desarrollar su apreciación estética; y en el Plan Estratégico Institucional 2018-2022 se propone redoblar esfuerzos para incrementar la producción científica, humanística y artística de calidad internacional, para lo cual se propone la estrategia de “promover la producción en investigación en el campo de las artes” (p. 31). De este modo la universidad manifiesta la atención que le da al arte dentro de su oferta académica; no solo en lo que respecta a las artes visuales sino también a las artes escénicas y más ampliamente a la cultura y sus diversas expresiones artísticas. A propósito de esto se afirma que la universidad ha sido conducida “a hacerse cargo de la formación artística y a tratar de preservar parte del patrimonio cultural intangible

como fuente para el desarrollo de la identidad, pero también como insumo para la creación” (PUCP, 2016, p. 19).

En esa línea, la Facultad de Arte y Diseño experimentó el aumento de su población estudiantil al mismo tiempo que la formación universitaria se masificaba durante las décadas recientes. Así, en el semestre 2005-1 la facultad contaba con 410 estudiantes matriculados; en el semestre 2010-1 esta cifra aumentó a 687 estudiantes matriculados, y en el semestre 2019-1 fueron un total de 823 estudiantes matriculados en sus diferentes especialidades. En relación a esto, es importante considerar tres aspectos; el primero es que las especialidades de Diseño Gráfico y Diseño Industrial han incrementado el número de sus estudiantes en tanto ha habido una tendencia a la disminución de estudiantes matriculados en las especialidades de Pintura y Escultura; de modo que ambas especialidades de diseño agruparon el 69.6% del total de estudiantes en el semestre 2019-1. El segundo aspecto se trata de la creación de la especialidad de Arte, Moda y Diseño Textil. Empezó con 30 estudiantes matriculados en el 2017 y en el 2019 pasaron a ser 64 estudiantes matriculados. El tercer aspecto, relacionado a los anteriores, es que se ha incrementado el número de vacantes para el ingreso a la facultad; se ha pasado de tener 87 ingresantes en el año 2013, a tener 157 ingresantes en el 2019. Por otro lado, el número de estudiantes que egresan de cada especialidad suele mantenerse en los últimos años. Por ejemplo, en el primer semestre del 2017 egresaron 19 estudiantes de Diseño Gráfico, 18 estudiantes de Diseño Industrial, 9 estudiantes de Pintura, 3 estudiantes de Grabado, 2 estudiantes de Escultura y ningún estudiante de Educación Artística. En síntesis, la mayoría de estudiantes de la facultad pertenece a las especialidades de Diseño Gráfico, Diseño Industrial y, recientemente, a Arte, Moda y Diseño Textil.

Estas características generales, en el marco de la historia reciente de la facultad, y los lineamientos de la universidad, dan el soporte para presentar las características propias del funcionamiento de la facultad y sus especialidades. Es importante indicar que las siete especialidades comparten los dos primeros años de carrera, a los que se les llama Formación General en Arte y Diseño (FGAyD) y aportan directamente al desarrollo de las competencias de los perfiles de egreso de las especialidades. Asimismo, cada especialidad maneja su propio plan de estudios,

gestionando el desarrollo de sus asignaturas; pero también, trabajando en concordancia con la dirección académica de la facultad, de modo que siempre se sigan los lineamientos de la universidad.

Así, en la primera década de este siglo, la facultad dio inicio al proceso de modificación del currículo enfocando la formación por competencias. Ante esto, fue necesario clarificar los objetivos en relación a la misión de la universidad y conectar la etapa formativa con la realidad profesional de las distintas especialidades. En el año 2012 se puso en práctica en nuevo currículo para el que se desarrollaron perfiles en base a habilidades, se ajustaron las horas semanales de cada curso y se rediseñaron varios cursos fusionando actividades y objetivos. En ese momento se creó el curso llamado Estudios de Representación 1, como un curso de dibujo que iniciaba a los estudiantes en los conocimientos de los sistemas de representación a partir de la observación de la realidad, sobre la base de los enfoques de las corrientes artísticas más importantes del siglo XX. Esto marcó una clara identidad del curso y se distinguió de otros cursos del primer año de estudios en los que se tratan temas relacionados a la representación a través del dibujo, pero también a través del modelado y diferentes técnicas de escultura.

Actualmente, la facultad se propone “contribuir al desarrollo cultural y social del país, desde un enfoque intercultural, ético y humanista, a través de la formación integral de profesionales del arte y diseño, capaces de desempeñarse en las áreas de producción creativa, innovación, gestión y pedagogía, y la generación de conocimientos por medio de la investigación-creación” (PUCP, 2018, p. 2). De aquí se desprende la voluntad de la facultad de arte y diseño por adecuarse a las funciones de transmisión y generación de conocimiento que tiene la universidad, que aún es un proceso complicado considerando que la mirada que se tiene del arte es de libertad espontánea y creativa, contraria a la lógica estructurada, jerárquica y sistematizada que sigue la universidad (León, 2019). Ante el mismo tema, en el año 2017, el Vicerrectorado de Investigación y la Dirección de Gestión de la Investigación publicaron la Guía de investigación en Arte y Diseño, Arte; elaborada por los docentes Alejandra Ballón, Martín Guerra, Mijail Mitrovic, y Stephan Gruber. Este trabajo muestra, por un lado, los pasos de una investigación: el proceso, la metodología y los resultados posibles; y, por otro, algunas estrategias artísticas que



servirían como ejemplos de métodos de investigación. Del mismo modo, en el año 2019, los docentes Aránzazu Hopkins, César Soria, Eduardo Ajito, Juan Montalván y Rudy Ascue elaboraron la Guía de investigación en Arte y Diseño, Diseño. Esta guía presenta la lógica investigativa del diseño y revisa los contextos donde este puede ser aplicado, entendiendo que la investigación en diseño aporta conocimientos y teorías para la práctica profesional.

En general, ambas publicaciones contienen lineamientos actuales sobre las prácticas artísticas y de diseño, que sirven como pauta para que los estudiantes desarrollen los procesos disciplinares correspondientes. En este escenario, como se evidencia, en la actualidad la facultad está enfocando los procesos artísticos y de diseño como maneras de acercarse al conocimiento, sin abandonar por completo el enfoque subjetivo, sensible y expresivo del arte.

#### **1.1.1 Formación general en la facultad de arte y diseño**

Como se ha mencionado, todas las especialidades comparten los dos primeros años de carrera; que, si bien no conforman una unidad distinta, como en el caso de los Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias, son los dos primeros años donde los estudiantes llevan cursos generales que abordan temas de las especialidades, pero sin necesidad de agruparse solo por especialidad. Desde hace varias décadas, estos cuatro primeros semestres “han tenido el objetivo de dotar a todos los estudiantes de los principios básicos del lenguaje visual y la introducción a cursos de cada especialidad” (PUCP, 2017, p. 18). De esta manera, los estudios de formación general se desarrollan entre estudiantes y docentes de todas las especialidades y son gestionados por su propio grupo de docentes coordinadores.

En general, los cursos están divididos por cursos teóricos y artísticos. Entre estos últimos se encuentran los que son de carácter obligatorio para todos los estudiantes, y algunos cursos introductorios y obligatorios solo para la especialidad elegida por los estudiantes.

Debido a que el ingreso de los nuevos estudiantes se da una vez a al año, los cursos de esta etapa están organizados linealmente siguiendo una progresión anual de los cursos llamados troncales. En consecuencia, Formación General en Arte y Diseño tiene una duración de cuatro semestres en los que se distribuyen alrededor de 30 créditos para cursos teóricos, 43 créditos para cursos artísticos y 8 créditos para cursos introductorios de especialidad.

Si bien cada especialidad se encarga de definir su perfil de egreso, el área de FGAYD, se propone desarrollar diez competencias, que son las siguientes: Comunicación Visual, Representación, Creatividad, Aprendizaje Autónomo, Ética y Ciudadanía, Comunicación Eficaz, Razonamiento Matemático, Investigación, Trabajo en Equipo y Participación en Proyectos. Este perfil no se ha publicado por estar en proceso de evaluación y validación, pero “la Unidad se encarga de publicar y difundir por otro lado los planes de estudios y perfiles de egreso” (PUCP, 2017, p. 23); lo que permite que los miembros de la facultad estén enterados de lo que se espera desarrollar en los cursos. En efecto, y por la naturaleza práctica de la disciplina, los cursos artísticos promueven sobre todo el desarrollo de las tres primeras competencias (comunicación visual, representación y creatividad) pero no se han propuesto los niveles de desarrollo esperados al final de los dos primeros años de carrera. Y, por otro lado, no se han clarificado los mecanismos para desarrollar las demás competencias que provienen de las competencias genéricas propuestas por la universidad.

Al respecto, entre los años 2015 y 2017 se dio un proceso de autoevaluación en el Área de FGAYD como parte de la obtención de la acreditación de las siete especialidades de la facultad. En el informe final de dicho proceso (PUCP, 2017) se señala que entre las fortalezas se encuentra que el perfil de egreso de FGAYD se ha desarrollado sobre la base de competencias y es coherente con los fundamentos de las disciplinas que se imparten; igualmente, se observa que la estructura curricular permite a los estudiantes recibir una formación integral que los prepara para seguir sus estudios en sus áreas de especialidad. No obstante, se precisa que no existe un protocolo para actualizar y validar el perfil, y están pendientes acciones de fortalecimiento de “las estrategias pedagógicas aplicadas durante la formación

en FGAYD, que aún no responden ni a las demandas PUCP ni a las necesidades de las especialidades a nivel local y global” (PUCP, 2017, p. 17).

En este sentido, los cursos artísticos en FGAYD aplican una metodología heredada de la larga tradición establecida en los inicios de la facultad hace ochenta años, y se sustenta, por un lado, en la idea del fundador sobre la figura del artista que, por su sinceridad, es capaz de expresar su propia personalidad (PUCP, 2017); y, por otro lado, en el desarrollo de habilidades técnicas y procedimentales en los estudiantes, a través de la elaboración de objetos artísticos como dibujos, pinturas y esculturas. Es decir, los estudiantes adquieren los conocimientos teóricos artísticos de manera simultánea con la realización de las actividades práctico manuales.

En síntesis, en el informe del proceso de autoevaluación se afirma que “es un método basado en la práctica, por medio de la percepción, el descubrimiento de las posibilidades expresivas del material y las técnicas desarrolladas por medio del oficio artístico” (PUCP, 2017, p. 32); lo que confirma que la metodología mantiene el valor que el fundador propuso para la expresión, que el estudiante manifiesta a través del uso de los materiales. De esta manera, algunos de los criterios que se toman en cuenta en las evaluaciones de los cursos artísticos son: composición, estructura, técnica, expresividad y creatividad.

Generalmente, los cursos artísticos tienen secciones donde participan una veintena de estudiantes, un docente responsable y un docente asistente. Estos cursos son presenciales y usualmente se imparten en los mismos horarios y en aulas vecinas. Cada sección de un curso cuenta con un aula dentro de la facultad que funciona como lo que Betancourt (1996) identifica como *aulas taller*, donde se entrena a los estudiantes en el hacer; de modo que tienen un mobiliario versátil y se pueden instalar caballetes, mesas o carpetas, según lo requiera el ejercicio programado. Regularmente, los contenidos están separados por semanas, y al inicio de cada tema los docentes exponen el contenido conceptual, y explican la actividad de la sesión o del número de sesiones que tomará su resolución; luego de lo cual, cada estudiante realiza el ejercicio correspondiente de manera individual, recibiendo constantemente la asesoría de ambos docentes que permanecen observando el

proceso individual de cada estudiante. Eventualmente, y en algunos cursos, se realizan asesorías grupales en las que se motiva a los estudiantes a intervenir con sus opiniones.

### **1.1.2 El desarrollo de los cursos de dibujo**

En Formación General en Arte y Diseño existen 13 cursos que utilizan el dibujo para el desarrollo de sus actividades y el logro de sus aprendizajes. Todos consideran la información conceptual y visual del mundo observado para desarrollar los aprendizajes del lenguaje visual.

De manera amplia, se entiende que un dibujo es un conjunto de trazos sobre una superficie que conforma una imagen que puede parecerse, o no, a objetos o elementos de nuestra realidad. Además, el dibujo puede ser utilizado en todo proceso creativo donde se requiera organizar formas e ideas en un espacio bidimensional; de modo que un mapa conceptual, el plano de un circuito integrado o un mapa topográfico, son dibujos que representan una idea o información relevante para las disciplinas involucradas.

El lenguaje visual, en el que se incluye el dibujo, es un medio de comunicación entre los seres humanos. Es a través del lenguaje visual que los niños aprenden a interpretar el mundo que les rodea, por lo que surge el deseo de hacer representaciones de él. Bajo estas condiciones, la educación tradicional y el imaginario común adoptan la idea de que aprender a dibujar significa aprender cómo realizar y organizar los trazos sobre un papel para que el dibujo guarde la mayor similitud posible con lo representado, que por lo general es algo de la realidad. Pero en el campo de la psicología infantil se hace una distinción entre los dibujos infantiles desarrollados en escuelas tradicionales donde se utiliza un modelo para copiarlo y los dibujos que el niño hace sin modelo; pues a estos últimos se les considera una *verdadera creación* (Corman, 1967). Esto explica que para considerar un dibujo como una creación artística son necesarias no solo habilidades manuales, sino también conectar el hacer con la memoria y la imaginación (Edwards, 2008); así, un dibujo puede ser entendido como Arte cuando contiene una carga

significativa de información estética y conceptual que comunica ideas, sentimientos o cultura; que logran un alcance mayor que el dibujo como mera representación.

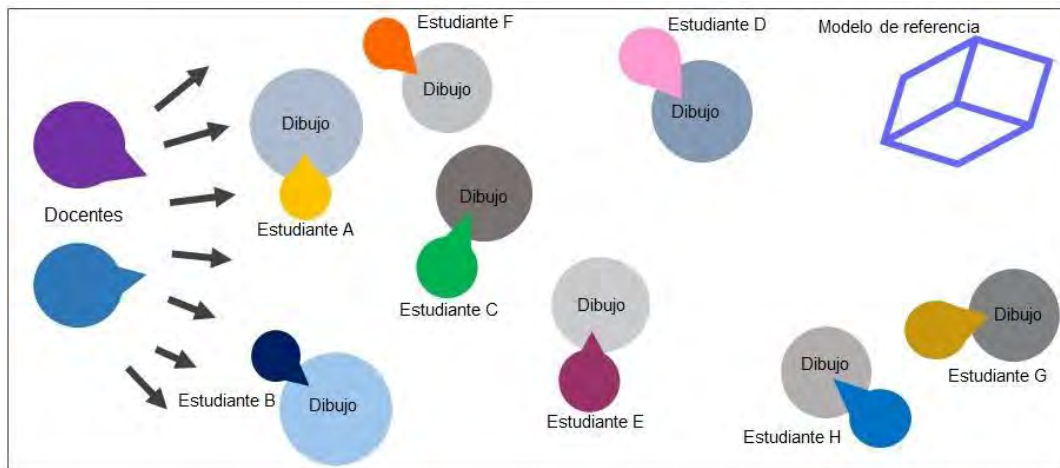
En el contexto de Formación General en Arte y Diseño, como se mencionó, todos los cursos iniciales de dibujo construyen su práctica sobre la capacidad de percepción que tiene el ser humano del mundo que le rodea para desarrollar los aprendizajes del lenguaje visual. De todos estos cursos, algunos ponen énfasis en los procedimientos técnico – geométricos y otros buscan, además, desarrollar el estilo personal en el uso de los recursos plásticos del dibujo.

Por este motivo, una de las competencias propuestas en la modificación curricular del año 2012, con la que debe contar el estudiante al egresar de Formación General en Arte y Diseño, dice:

Conoce y utiliza correctamente los fundamentos y técnicas básicas del dibujo y es capaz de representar objetos tridimensionales y figura humana en el espacio a partir de la observación, a mano alzada y con instrumentos, administrando adecuadamente su tiempo y siendo responsables en el desempeño del trabajo individual y en el trabajo en equipo. (PUCP, 2017, p. 18)

Por lo tanto, se considera que el estudiante de FGyD necesita conocer herramientas propias del dibujo y observar con atención la realidad para poder representarla. En concordancia con estas ideas, un grupo de cursos obligatorios de dibujo en FGyD llevan por nombres: Estudios de Representación 1 (segundo semestre de carrera), Estudios de Representación 2 (tercer semestre de carrera) y Estudios de Representación 3 (cuarto semestre de carrera); y están contruidos sobre la base de ejercicios recurrentes de dibujo (en Estudios de Representación 3 se realizan también pinturas) a partir de la observación de objetos de bodegón o modelos vivos ubicados en el espacio de las aulas.

De manera esquemática, en la Figura 1 se muestra la disposición de estudiantes y docentes en una sesión tradicional de estos cursos. Como puede verse, cada estudiante realiza su tarea (dibujo) tomando como referencia el modelo y a partir de las directivas propuestas para el ejercicio. Estas directivas, establecidas en el sílabo, incluyen el motivo para representar (bodegón, figura humana, etc.), el tipo de soporte (tipo de papel) y materiales de trabajo (lápices, tinta, carboncillo, etc.).



*Figura 1. Estrategia didáctica tradicional en los cursos de Estudios de Representación.*

Las sesiones de estos cursos suelen empezar con las explicaciones generales para la tarea de esa sesión o la semana correspondiente, a cargo del docente responsable y el docente asistente. A continuación, cada uno de los estudiantes inicia el desarrollo de su tarea y, en repetidas y distintas ocasiones, los docentes (individualmente) se acercan a sus lugares para asesorar el desarrollo del dibujo.

En la Figura 2 puede verse uno de los momentos de asesoría que realiza uno de los docentes a un estudiante. Esto permite evidenciar que, sobre el propio desarrollo de la tarea, el estudiante sigue un procedimiento a partir de los consejos del docente, que generalmente están concentrados en la ejecución del dibujo; pero también se desarrollan conversaciones que incluyen aspectos motivacionales, de establecimiento de objetivos, gestión del tiempo, control del entorno, etc.

Ciertamente, esto puede configurar un proceso de trabajo regulado que, con la práctica o dependiendo de las habilidades personales, los estudiantes van mejorando a lo largo de su carrera. Además, en estas asesorías se suele animar al estudiante a hablar sobre lo que sucede con su trabajo, aunque es común encontrar situaciones de timidez, probablemente relacionadas al carácter personal del trabajo artístico.

Por otro lado, con respecto a las evaluaciones, suele haber revisiones permanentes, exámenes parciales y un examen final; en todas ellas, los docentes califican una colección de dibujos que fueron elaborados en el aula y con la asesoría de los

mismos docentes. En ese sentido, un hecho particular es que, en los exámenes finales, los estudiantes presentan toda su producción del semestre ante un jurado compuesto por profesores de todos los cursos artísticos del nivel académico correspondiente, pero no necesariamente de sus propios profesores. Esto se toma como una fortaleza en la formación de artistas y diseñadores, cuyo trabajo siempre estará expuesto a críticas y opiniones diversas.



Figura 2. Asesoría del docente al estudiante que realiza la tarea.

En virtud de lo descrito, se puede afirmar que el funcionamiento del curso de dibujo en el que se realizó la innovación está configurado dentro del enfoque que Raquimán y Zamorano (2017) describen como el enfoque *Arte en la academia*, cuya principal visión se inscribe en el “bien hacer” de la imagen valorando los aspectos formales, racionalizados y muy ligados a la representación óptica. Otro aspecto coincidente es que este enfoque requiere una progresión curricular que promueva la repetición de procedimientos para que los estudiantes memoricen conceptos clave para su aplicación, apoyados en la perspectiva clásica del arte, lo que finalmente les llevará a generar conocimiento al mismo tiempo que mejoran sus destrezas manuales. Sin embargo, estos autores afirman que este enfoque tiene una limitante en tanto el conocimiento es construido con las reglas, lenguaje y sistemas de trabajo preestablecidos, en desmedro de la sensibilidad del ejecutor. No obstante, como se mencionó, los cursos artísticos de FGAYD consideran criterios

de creatividad y expresividad que pretenden rescatar el aporte personal y desarrollar el lenguaje visual de cada estudiante. Es decir, si bien el enfoque es a partir de la observación y el bien hacer, no se pretende que los dibujos creados sean una representación fiel y objetiva del entorno observado; en consecuencia, esta valoración por la expresión sensible del ejecutor se relaciona con otro enfoque que Raquimán y Zamorano (2017) distinguen como *Expresión y creación personal*, donde la producción creativa se separa de las directivas formales.

En líneas generales, se puede afirmar que estas dos aproximaciones constituyen el enfoque que tiene el curso Estudios de Representación 1, donde se realizó la innovación, ya que dentro de él se valora los aspectos tradicionales del enfoque clásico del arte, pero también se promueve la libertad creativa y expresiva de los futuros artistas y diseñadores.

## **1.2 AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN COMO CAPACIDADES EN ARTE Y DISEÑO**

La sociedad actual demanda que la educación promueva el desarrollo de competencias en los estudiantes que antes no eran consideradas. Como se mencionó, la educación superior debe formar profesionales que puedan enfrentar los contextos cambiantes, y que puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Para Brockett y Hiemstra, citados en Escribano (1995) "La autonomía se refiere a la capacidad de una persona para elegir lo que es valioso para ella, es decir, para realizar elecciones en sintonía con su autorrealización" (p. 100). En estas circunstancias, la autonomía se configura como una actuación deliberada que persigue objetivos utilizando creativamente ciertas estrategias que se ajustan al momento y contexto del profesional.

Por esta razón, la formación universitaria actual busca que los estudiantes dirijan su proceso de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental (Zimmerman, 1989); de manera que elijan las estrategias de aprendizaje y tomen las decisiones correspondientes siendo conscientes de sus acciones. Así, la autonomía en el aprendizaje según Monereo (2006) es la "facultad



de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (p. 12). Además, la autonomía adquiere mayor valor si se recuerda que el estudiante y el proceso de aprendizaje deben ser el centro de la educación actual en la que predomina el modelo constructivista.

En este escenario, el modelo educativo de la universidad donde se realizó la innovación propone el *aprendizaje autónomo* como una competencia genérica y la define de la siguiente manera: “gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente” (PUCP, 2016, p. 42). Con esto se promueve que cada estudiante sea responsable de su propio proceso de aprendizaje y tome las acciones necesarias para conseguir los objetivos académicos.

Además, para que este proceso se pueda dar de manera ordenada, es necesario desarrollar un proceso de autorregulación académica en la formación de los estudiantes. De modo que al autorregularse son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, son capaces de modificar o hacer ajustes en las actividades, deciden sus objetivos y evalúan su progreso (Pintrich, 2003).

En la disciplina artística, Jaramillo (2011) configura una propuesta pedagógica para una facultad de artes integradas, en la que busca que los estudiantes logren desarrollar una gran capacidad de creación a partir de la promoción de dos factores: el aprender a pensar y el pensamiento divergente. La autora afirma que *el aprender a pensar* (construido a partir de las inteligencias múltiples de Howard Gardner) promueve la capacidad de adaptación, percepción y pensamiento de los estudiantes, lo que mejora su capacidad de aprendizaje. De igual manera, la autora resalta la importancia del *pensamiento divergente* en los estudiantes, ya que quien lo posee “tiende a utilizar juicios ilógicos o marginales que le permiten buscar soluciones innovadoras a partir de la intuición, el pensamiento original, la irracionalidad, el valor y la flexibilidad, lo que facilita la expansión y la apertura” (p. 33).

A la luz de estas afirmaciones, es importante destacar la relación directa entre el desarrollo de la creatividad y el desarrollo de la autonomía y la autorregulación académica en los estudiantes de arte y diseño.

### **1.2.1 La autonomía en la formación en arte y diseño**

Actualmente, los rápidos cambios que experimenta el mundo ocasionan que nos encontremos en un ambiente de incertidumbre, de modo que el conocimiento no solo depende de la inteligencia y el esfuerzo individual, sino que se ha convertido en una construcción cultural donde se vuelve importante la capacidad de aprender y de adaptarse al contexto global (Rué, 2009). Dicho de otro modo, la sociedad del conocimiento demanda de individuos capaces de reflexionar, evaluar y adaptarse a los cambios, por lo que ya no es imperante un conjunto de conocimientos definidos, sino “fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles” (UNESCO, 2005, p. 66).

Para Jaramillo (2011), su propuesta pedagógica para la facultad de artes integradas está marcada por los principios de la educación libertaria de Paulo Freire. Dentro de estos principios se encuentran la libertad del sujeto, la autonomía del individuo, el juego como acceso al saber, la coeducación social de sexos, el saber y poder del estudiante para escoger, decidir y tratar los temas que le interesan y el autodidactismo como promotor del pensamiento creativo. De este modo, es necesario comprender que los procesos creativos demandan una alta cuota de libertad, autonomía y protagonismo por parte de los estudiantes.

Por su parte, la publicación *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning* (NCAE) es un documento de los Estados Unidos de Norteamérica, que describe los objetivos principales, los procesos dinámicos, las estructuras y los resultados que configuran el aprendizaje y los logros de los estudiantes en varias disciplinas artísticas, incluyendo las artes visuales. Si bien es un documento orientado a la educación básica, contiene lineamientos que pueden aplicarse a la educación en artes visuales en todos los niveles formativos. En dicho documento, se proponen cinco enfoques que engloban al arte: el arte como comunicación; el

arte como realización personal creativa; el arte como cultura, historia y relaciones; el arte como medio para el bienestar; y, el arte como compromiso comunitario. En este marco, se precisa que la formación artística es indispensable en el siglo XXI por promover genuinamente la creatividad e innovación, necesarias en todos los contextos, y que las personas pueden aplicar en todos los aspectos de su vida. Así también, se espera que los estudiantes de nivel avanzado puedan ser independientes en identificar un problema o desafío, luego de lo cual pueden diseñar sus propias estrategias aportando creatividad y conocimiento; para, finalmente, explotar sus fortalezas personales asumiendo un papel de liderazgo en el ámbito donde se desenvuelvan (National Core Arts Standards, 2014).

Aunado a esto, el Informe de la Conferencia Mundial de la UNESCO (2006), en la Hoja de Ruta para la Educación Artística, afirma:

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana. (p. 3)

En definitiva, el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de arte y diseño es un aspecto clave de su formación universitaria; ya que, por una parte, ellos deben ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje; y, por otra parte, lograr la autonomía profesional les permitirá desenvolverse con creatividad en el cambiante contexto profesional y social del futuro.

### **1.2.2 La autorregulación académica en la formación en arte y diseño**

La autorregulación académica de los estudiantes supone la activación de estrategias de aprendizaje y constituye una capacidad fundamental para conseguir los objetivos académicos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), lo que finalmente apunta a lograr la competencia de aprendizaje autónomo. Asimismo, Pintrich (citado en Schunk, 2005, p. 85) afirma que el aprendizaje autorregulado es un proceso

constructivo monitoreado, regulado y guiado por los propios estudiantes activos que se plantean metas para su aprendizaje.

En la literatura revisada, hay coincidencia en que la autorregulación académica es una capacidad que se desarrolla a través de distintas fases durante la experiencia de aprendizaje. En ese sentido, la autorregulación académica no se trata de una aptitud mental con la que ya cuenten todos los estudiantes por igual, sino de un proceso autodirigido en el que los estudiantes transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas (Valle et. al., 2011); por lo tanto, este proceso de transformación puede aprenderse y mejorarse con la práctica. Por su parte, Butler, citado en Garelo y Rinaudo (2013) afirma que el aprendizaje autorregulado “ocurre cuando los estudiantes están motivados a involucrarse reflexiva y estratégicamente en actividades de aprendizaje dentro de ambientes que estimulen la autorregulación” (p. 134).

Panadero y Alonso-Tapia (2014) distinguen estos cuatro elementos que el sujeto debe controlar para ser autorregulado: sus pensamientos, acciones, emociones y motivación. Los pensamientos configuran el componente cognitivo de la autorregulación, las acciones tratan sobre las conductas para alcanzar los objetivos académicos, que a su vez están muy relacionadas con el control de las emociones que experimenta el estudiante a lo largo de su aprendizaje; y, por último, el control de la motivación significará poder mantener el interés y la concentración durante la ejecución de la tarea.

Pintrich (2000) propone un proceso de cuatro fases, definidas como: 1) previsión, planificación y activación; 2) supervisión; 3) control; y 4) reacción y reflexión; que Parres y Flores (2011) utilizaron para indagar sobre el vínculo entre la educación artística y el desarrollo de la autorregulación académica. El objetivo de su estudio fue desarrollar el proceso autorregulatorio a través de actividades artísticas para que sea transferida a tareas de cursos no artísticos. Las conclusiones de su estudio son favorables y destacan que, en la fase de control, los estudiantes percibieron favorablemente su proceso, realizaron acciones para mantener su motivación, incrementaron su esfuerzo y el tiempo asignado a la tarea, y buscaron ayuda de sus pares apoyándose en los señalamientos del docente.

En consecuencia, Panadero y Alonso-Tapia (2014) afirman que el modelo cíclico de fases de Zimmerman y Moylan (2009) es el más completo y específico para conducir las fases y procesos en la adquisición de la autorregulación. Este modelo señala que el proceso de autorregulación tiene tres fases, que se muestran en la Figura 3.

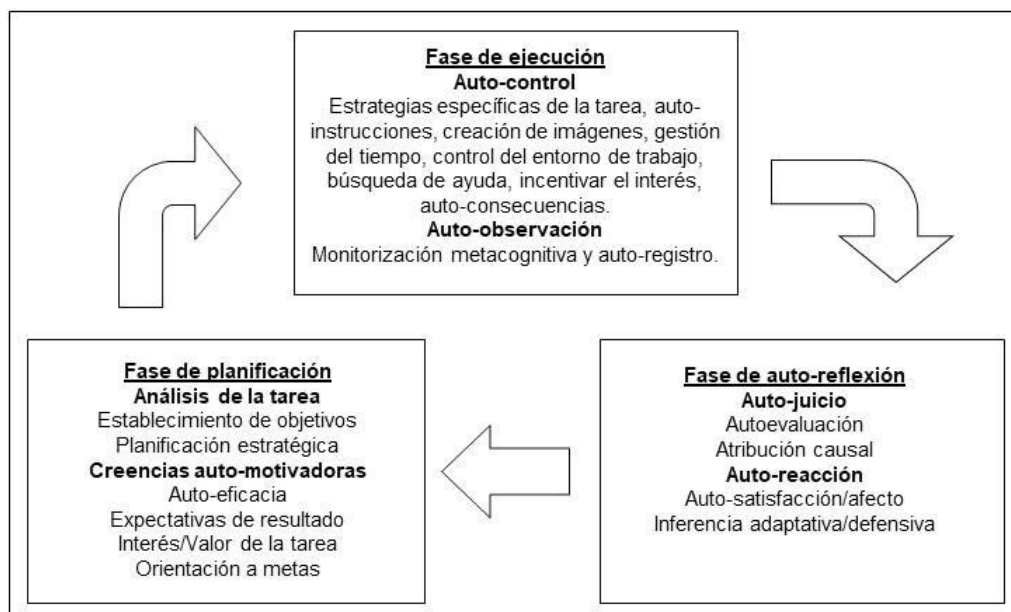


Figura 3. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009). Recuperado de "Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect", de Zimmerman B. y Moylan A., citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014.

Estas fases se describen a continuación:

- a. Planificación: Esta fase inicia con el análisis de la tarea, donde, a partir del conocimiento previo, se establecen los objetivos y se realiza la planificación estratégica. Así también, las creencias, los valores, el interés y las metas son las variables personales que influyen y sostienen la motivación. Entre las creencias se encuentran, en primer lugar, la *expectativa de autoeficacia*, que manifiesta la creencia que tiene el estudiante sobre su propia capacidad; en segundo lugar, están las *expectativas del resultado*, que se fundamentan sobre las posibilidades de éxito en la tarea; en tercer lugar, se encuentra el *interés y valor de la tarea*, que funcionan por un lado como detonante al inicio de la tarea, y por otro, como el sentido de utilidad de la tarea. Finalmente se encuentra la *orientación a metas*, que es la creencia sobre los propósitos del aprendizaje, donde los estudiantes valoran su propio proceso.

- b. Ejecución: En esta fase se realiza la actividad y es importante que el estudiante mantenga la concentración para no disminuir su interés y motivación, y para poder cumplir con los objetivos. De este modo, los dos procesos que suceden en esta fase son: autocontrol y auto-observación. Por una parte, el *autocontrol* se refiere a que el estudiante pueda mantener la concentración y el interés de manera consciente y utilizando estrategias y acciones señaladas como: estrategias específicas de la tarea, auto-instrucciones, creación de imágenes, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivar el interés y auto-consecuencias. Por otra parte, la *auto-observación* se refiere a que el estudiante considere la adecuación y la calidad de lo que hace y siente. Aquí suceden dos actividades importantes, la primera es la auto-monitorización, que consiste en comparar lo que se hace con algún tipo de criterio, incluyendo las acciones de tareas pasadas; y la segunda es el auto-registro, que permite anotar o codificar las acciones que realiza el estudiante con la finalidad de poder reflexionar después de realizar la tarea.
- c. Auto-reflexión: En esta fase el estudiante evalúa su trabajo y trata de encontrar las causas de su éxito o fracaso con respecto a los objetivos antes fijados por él mismo. En esta fase se dan dos procesos: auto-juicio y auto-reacción. En primer lugar, el *auto-juicio* se compone, por un lado, por la autoevaluación, referida a la valoración del trabajo como correcto o incorrecto a partir de los criterios fijados en la primera fase; y por el otro lado, las atribuciones causales son las explicaciones que se da el estudiante sobre el éxito o fracaso de la tarea. En segundo lugar, la *auto-reacción* se refiere a las reacciones emocionales y cognitivas que tiene el estudiante luego del *auto-juicio*. Aquí se dan dos procesos menores, el primero es la *auto-satisfacción*, referida a las reacciones afectivas y cognitivas ante el modo de juzgarse a sí mismo; y, el segundo, son las *reacciones adaptativas o defensivas*. Ante la *inferencia adaptativa* se mantiene la motivación por volver a realizar la tarea, con iguales o diferentes estrategias; y, ante la *inferencia defensiva*, se trata de evitar la tarea para no experimentar un nuevo fracaso.

Si bien este modelo cíclico describe el proceso autorregulatorio en sí mismo, es necesario considerar cómo el entorno social influye en la autorregulación. Esto debido a que nuestro campo de acción es la formación en arte y diseño de nivel universitario, que sucede en un contexto social en el que participan estudiantes y docentes, mientras los primeros realizan las tareas (actividades prácticas relacionadas con la teoría), y los segundos asesoran la ejecución de estas tareas. De este modo, en las aulas taller cada estudiante aprende haciendo, pero también observando e interactuando con los demás.

Al respecto, la Tabla 1 muestra el modelo multi-niveles de Zimmerman (2013), en el que el autor resalta la importancia de los aspectos sociales en el proceso autorregulatorio.

Tabla 1  
*Modelo multi-niveles de Zimmerman*

<b>Niveles de regulación</b>	<b>Aspectos de la regulación</b>			
	Origen de la regulación	Origen de la motivación	Condiciones de la tarea	Índices de ejecución
1.Observación	Modelado	Refuerzo vicario	Presencia del modelo	Discriminación
2.Emulación	Ejecución y retroalimentación social	Refuerzo directo/Social	Correspondencia con el modelo	Reproducción estilística
3.Auto-control	Ejecución de los estándares del proceso	Auto-refuerzo	Estructurado	Automatización
4.Autorregulación	Resultado de la ejecución	Creencias de autoeficacia	Dinámico	Adaptación

Nota. Recuperado de "From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path", de Zimmerman B., citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014, *Anales de Psicología*, 30(2), p.459.

Este modelo está dividido en cuatro niveles, donde los dos primeros son sociales y los dos últimos se centran en el individuo. Como puede verse, en el primer nivel el estudiante observa el modelo social que le rodea y aprende a partir del refuerzo vicario en tanto observa si las acciones o experiencias de los demás provocan éxitos o fracasos. En el segundo nivel el estudiante ejecuta tratando de emular lo que el modelo ha hecho, y experimenta el refuerzo social que puede ser de los compañeros o del docente. El tercer nivel ocurre cuando el estudiante tiene auto-control y puede ejecutar la tarea de manera estructurada, siguiendo los estándares del proceso y sin necesidad de observar el modelo; además, el estudiante alcanza un desempeño automático. Finalmente, en el cuarto nivel el estudiante alcanza la autorregulación cuando "automatiza algunos aspectos de la ejecución y es capaz

de actuar estratégicamente adaptándose a factores contextuales que condicionan la tarea” (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 459).

Un aspecto que Zimmerman señala de este modelo es que no se trata de una secuencia invariable que el estudiante debe seguir para alcanzar el cuarto nivel que utilizará para siempre; en cambio, este modelo supone que los estudiantes que alcanzan la autorregulación dominan cada uno de los niveles y los utilizarán de manera consciente para seguir aprendiendo. Por otro lado, la motivación es un aspecto central que influye en el desempeño de los estudiantes; así, por ejemplo, un estudiante puede ser competente en todos los niveles, pero puede elegir no actuar debido a su baja motivación. Del mismo modo, la autorregulación demanda esfuerzos mentales y físicos que pueden provocar que los estudiantes renuncien a su uso si se sienten cansados, desinteresados o no comprometidos (Zimmerman, 2013).

Zimmerman propone este modelo citando las ideas de Bandura, para quien las personas son capaces de autorregularse a partir de procesos internos y respuestas evaluativas de sus propias ejecuciones; además, cuando se desarrollan en un entorno social también aprenden por observación, y sus conductas están mediadas por los procesos de pensamiento, la motivación y la afectividad. En concordancia, Yubero (2005) afirma: “de hecho, puede decirse que la autorregulación es el fundamento de la socialización, la cual no sólo requiere conciencia cognoscitiva sino también, y de manera importante, control emocional” (p. 1).

Por lo tanto, ambos modelos de autorregulación de Zimmerman permiten enfocar el proceso de autorregulación académica en la formación universitaria en arte y diseño, donde cada estudiante, “para poder autorregularse ha de tener criterios que le permitan saber si avanza o no hacia los objetivos” (Parcerisa, 2008, p. 26), y así pueda desarrollar las competencias desde un punto de vista individual; pero también apoyado por el entorno, como un escenario que provoca situaciones significativas a modo de ensayo para futuros profesionales autónomos.



Atendiendo a estas consideraciones, la Figura 4 muestra ambos modelos ensamblados y adecuados para los estudiantes que son formados en el contexto de las aulas taller de los cursos de dibujo en Formación General en Arte y Diseño. Como se mencionó, en este contexto los estudiantes aprenden haciendo, pero también observando y analizando el ambiente social inmediato, configurado por sus compañeros de clase y sus docentes.



Figura 4. Modelo multi-niveles y modelo cíclico de autorregulación académica

De hecho, este espacio social (entorno) es un factor importante en la formación del estudiante de arte y diseño, de tal manera que puede ser tomado como parte de las circunstancias, espacios o problemáticas que el futuro artista o diseñador considera en beneficio del desarrollo creativo de su trabajo.

En las artes visuales, Di Benedetto y Garrett (2018) afirman que los procesos de aprendizaje donde se promueve la autorregulación incrementan el sentido de responsabilidad y creatividad en los estudiantes, porque al estar como protagonistas de su proceso se distancian de las instrucciones del docente y sus conocimientos son removidos para poder imaginar, inventar y descubrir los pasos que realizan de manera independiente. Esta aproximación permite relacionar el aprendizaje autorregulado con la creatividad de los estudiantes; lo que resulta fundamental ya

que, en todas las fases del modelo de Zimmerman antes descritas, se vuelve necesario el aporte creativo del responsable del proceso.

En efecto, las guías en arte y diseño antes mencionadas, establecen algunos lineamientos que permiten a los estudiantes y futuros profesionales insertar una metodología dentro de sus procesos de trabajo contemplados dentro de sus investigaciones. Sobre este proceso controlado por el artista durante la investigación artística sobre una problemática o contexto, Ballón, Guerra, Mitrovic y Gruber (2017) afirman:

el objeto de la investigación artística es ante todo una práctica que se realiza en tensión con una problemática de investigación –artística y/o no artística–, con ciertas formas de desarrollar la investigación –métodos y técnicas– y con la toma de decisiones que llevará al artista a producir artefactos que articulen las diversas instancias antes señaladas. (p. 21)

Asimismo, para el caso de los profesionales del diseño, Ajito, Ascue, Hopkins, Montalván y Soria (2019) afirman que “el investigador en diseño debe contar con habilidades para recopilar, procesar analizar y presentar información, comprender el contexto, identificar oportunidades de mejora, conceptualizar soluciones y ser capaz de validarlas en la práctica a partir de métodos” (p. 25).

De este modo, la práctica en los cursos básicos de dibujo en el contexto de la facultad de arte y diseño no apuntaría a ser una repetición mecánica, sino al desarrollo de las capacidades cognitivas y creativas que demanda la creación visual, tan conectada a los objetivos de un enfoque constructivista donde los aprendices autorregulados utilizan una serie de conocimientos, competencias y recursos para la transformación de un contexto determinado (Valle et. al., 2011).

Así como la percepción de la realidad que tiene un estudiante de arte y diseño no se encuentra en su capacidad manual, el arte y el diseño no ocurren en los objetos artísticos o de diseño, sino que se dan a través de la experiencia sensorial, cognitiva, estética y reflexiva entre el creador y su contexto, lo que puede o no resultar en un dispositivo artístico o de diseño. Vista de esta manera, la formación de artistas y diseñadores trata de lograr mentalidades que sepan percibir, discernir,

conducir y evaluar los eventos y procesos creativos en un tiempo y espacio determinados. Por consiguiente, la autorregulación académica fortalece el proceso formativo y está orientada a lograr niveles progresivamente más altos de autonomía en los estudiantes.

### 1.3 LA COLABORACIÓN EN LA FORMACIÓN EN ARTE Y DISEÑO

Como vimos, la formación universitaria en arte y diseño no está restringida a la educación plástica, de modo que el logro de las competencias específicas y genéricas en los estudiantes no está restringido a la habilidad instrumental para elaborar objetos artísticos. En ese sentido, la universidad donde se realiza el presente trabajo establece las siguientes competencias genéricas a ser desarrolladas por sus estudiantes: aprendizaje autónomo, ética y ciudadanía, comunicación eficaz, razonamiento lógico-matemático, investigación, trabajo en equipo y participación en proyectos (PUCP, 2016). Todas ellas apuntan a formar a los estudiantes en un contexto social con una alta atención a la interacción entre toda la comunidad. Esto está sostenido por un lineamiento fundamental del Modelo Educativo 2016 de la institución formadora, donde se precisa que “el aprendizaje es un proceso de interacción entre estudiantes, saberes, docentes y contexto social” (p. 39).

Sobre el aprendizaje, es preciso señalar que en las décadas recientes las investigaciones educativas han confirmado la utilidad del aprendizaje en grupo, proponiendo que el aprendizaje es también un proceso social en el que los miembros de un grupo *interactúan* y colaboran para crear conocimiento. Al respecto, la “zona de desarrollo próximo” de Lev Vigotsky, que “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Matos, 1995, p. 8), ha tenido un impacto directo sobre la educación, estableciendo una estrecha relación entre el individuo que aprende y su entorno social. Además, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura resalta la importancia del aprendizaje por observación, que puede modelar los comportamientos, actitudes y reacciones emocionales de los individuos

de un grupo. En consecuencia, y de acuerdo con Yubero (2005), el ser humano es un ser social que se va haciendo a sí mismo a través de un proceso continuo de socialización; por lo tanto, “el proceso de socialización será el proceso de aprendizaje” (p. 1).

De acuerdo con Pease (2010), “aprender es un proceso de construcción personal, de interacción entre el individuo que aprende y el entorno. Aprender es hacer y sentir, y pensar y crear. Aprender es sobre todo preguntarse” (p. 6). De manera que la mente de quien aprende hoy no es vista como un repositorio de información que inicialmente solo posee el docente. Por el contrario, el aprendizaje es la construcción de significados a través de un proceso individual y social, conocido y controlado por el estudiante.

En la literatura consultada, existen diversos acercamientos de los autores sobre la importancia de la colaboración o la cooperación para desarrollar los aprendizajes previstos. Así, por ejemplo, Ferreiro, citado en Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez y Guzmán (2017) plantea, desde el aprendizaje cooperativo, que:

Este método pedagógico es, ante todo, una filosofía de vida y una concepción de enseñanza que orienta y anima a aprender junto a los demás; es así mismo un modelo educativo que establece una dinámica de trabajo muy provechosa, dadas las relaciones de cooperación entre todos los componentes de la institución; y es, también, una forma de organizar el proceso de enseñanza en el salón de clases, que incide en la formación integral de los educandos. (p. 338)

Por su parte, Barkley, Major y Cross (2008) afirman que el aprendizaje colaborativo tiene tres características importantes, que son las siguientes: en primer lugar, el aprendizaje colaborativo debe partir del diseño intencional; es decir, no basta con que el docente proponga, de manera espontánea, el trabajo en grupo en cualquier momento del curso. En segundo lugar, se encuentra el sentido de la palabra colaborar, como una actividad en la que todos los miembros se comprometen activamente para trabajar juntos y conseguir los objetivos señalados. La tercera característica, y más importante para el caso del presente trabajo, es que el aprendizaje colaborativo debe lograr una enseñanza significativa, es decir, que los estudiantes deben incrementar sus conocimientos. En síntesis, el aprendizaje colaborativo “consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan

equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos” (Barkley et.al., 2008, p. 18).

Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, citados en Acaso (2009), afirman que, en la pedagogía crítica, que se aplica al campo de la educación artística, se “está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a interaccionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera oportuno» (p. 151). Esta aproximación, permite observar, de manera amplia, que un modelo educativo que apunte a la formación integral de las personas contempla la interacción entre los estudiantes como promotora de valores y competencias relacionadas a la vida en comunidad, pero también como una condición que mejora la calidad de los aprendizajes. En esa línea, MacDonald, Baguley y Kerby (2017) afirman que, mediante la promoción del trabajo colaborativo en el aula, en la conceptualización de una obra de arte y estableciendo pasos para crear productos artísticos, se establece una poderosa relación entre el arte y la enseñanza que puede transformar la pedagogía, de modo que la colaboración puede ser una aventura entre la investigación y los participantes.

Al respecto, el Informe de la Conferencia Mundial de la UNESCO (2006), en la Hoja de Ruta para la Educación Artística, afirma que “el contenido y las estructuras educativas no sólo deben reflejar las características de cada forma de arte, sino también proporcionar medios artísticos que permitan la comunicación y la interacción en el seno de distintos contextos culturales, sociales e históricos” (p. 5). Más allá, Karpati, Freedman, Castro, Kallio-Tavin, y Heijnen (2017) afirman que una colaboración exitosa en la creación artística fomenta la autoestima de los miembros y les alienta a alcanzar otros objetivos en sus vidas.

Por su parte, la Guía de Investigación en Arte y Diseño, Arte, describe la transformación del taller tradicional del artista como espacio de producción aislado, hacia contextos sociales, y dice: “esta transformación se ha debido tanto a un reconocimiento de las inevitables condiciones sociales e históricas del arte como a un deliberado intento de acercarse e intervenir en esta” (p. 46). Sea como fuere, el arte tradicional o contemporáneo, contiene una carga de poder transformador sobre

los individuos y la sociedad, de modo que la propuesta y existencia de los dispositivos artísticos siempre ocurren en contextos sociales

De este modo, en lo que respecta a la enseñanza del dibujo en el nivel de educación superior, Martínez (2016) realiza un análisis de trece instituciones españolas y encuentra que las asignaturas tienen carácter multidisciplinar que las conecta con las tendencias artísticas actuales. Además, la autora distingue que “la mayoría de los programas de las asignaturas de dibujo reflejan clases prácticas a través de la resolución de ejercicios y problemas a través del cooperativismo” (p.81).

En el estudio que explora los principios del funcionamiento de las artes visuales contemporáneas, Heijnen (2015) propone un rediseño del currículo artístico acorde a los tiempos actuales que deje atrás la mirada romancista del artista como genio creador solitario. Para esto, el autor parte de cuatro pilares que Folkert Haanstra propone para una auténtica educación artística; el primero es que el aprendizaje está dirigido a la cultura del estudiante, por lo que debe considerar sus conocimientos previos y promover sus opiniones, intereses y demandas. El segundo pilar se trata de que el aprendizaje debe ser relevante para situaciones fuera del contexto educativo, por lo que las tareas deben derivarse de las actividades que realizan los profesionales del arte en contextos reales. El tercero propone que el aprendizaje debe llevarse en entornos productivos donde las situaciones complejas promueven la exploración con pautas y criterios amplios. De este modo, se promueven aspectos metacognitivos como la reflexión y responsabilidad de los estudiantes. Por último, el cuarto pilar enfatiza la importancia de la comunicación y la cooperación, por lo que las discusiones y evaluaciones entre pares deben ser características regulares en el proceso de aprendizaje.

Como se evidencia, la perspectiva de Heijnen para modificar el currículo artístico involucra los dos puntos de vista considerados en el presente trabajo, por un lado, se encuentra el soporte del entorno educativo y, por otro, la influencia que debe tener el ambiente real de las artes en la actualidad sobre la formación educativa. En este sentido, Heijnen (2015) afirma que la colaboración es una estrategia usada en los movimientos artísticos colectivos desde hace varias décadas y que ahora cobra otra dimensión con la inclusión de las nuevas tecnologías, el trabajo con curadores

y profesionales de otras disciplinas; y con el impacto político y social que estos grupos tienen, a la vez que muchos son autónomos y auto-organizados.

Estas prácticas artísticas colaborativas funcionan como un espacio constructivo, que en palabras de Rodrigo y Collados (2015), se describen como:

La práctica artística colaborativa se descubre como un territorio «entre-medias», es decir, como un territorio donde las labores y capacidades de las identidades que confluyen se trastocan y desdibujan, dando lugar a ámbitos cruzados entre productores y receptores, entre autores y colaboradores; ámbitos transversales donde se mezclan posturas, saberes y disciplinas más allá de categorías establecidas de antemano. (p. 60)

Finalmente, Heijnen (2015) elabora un modelo, que puede verse en la Figura 5, donde agrupa todas las consideraciones para lograr una auténtica educación artística. Como puede verse, en el segundo lineamiento se precisa que el dominio de las técnicas (que conduciría exclusivamente a la productividad) es instrumental mas no un objetivo en sí mismo. Aunque este enfoque ocurre en un contexto distinto al nuestro, es pertinente considerarlo para abordar la complejidad de la formación en arte y diseño en los próximos años.

Conectado con las expectativas del presente trabajo, en este modelo también resalta el tercer lineamiento que propone que la clase debe funcionar como una comunidad de aprendizaje en la que se comparten diversas formas de experiencia, donde se promueve la producción colaborativa, se involucra la consulta estudiantil y las discusiones y evaluaciones entre pares.

En nuestro contexto, destaca la experiencia interdisciplinaria y colaborativa realizada por Vargas, Chiroque y Vega (2016), en la que trabajaron estudiantes de la facultad de arte y diseño con estudiantes de la facultad de educación en la creación e ilustración de cuentos infantiles. Los docentes a cargo afirman que los resultados de su estudio demuestran que la experiencia interdisciplinaria y colaborativa fue muy valorada por los estudiantes en cuanto a la utilidad y desarrollo de habilidades sociales, de trabajo en equipo y de comunicación. Además, se destaca que la experiencia “exigió mayor responsabilidad por parte de los estudiantes ya que debían definir sus objetivos de aprendizaje, individuales y grupales, así como autorregular sus actividades y tareas para lograrlos” (p. 78).



*Figura 5. Modelo finalizado para una auténtica educación artística. Adaptado de: "Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education", E. J. M. G. Heijnen, 2015. Traducción libre.*

Por otra parte, y en el mismo contexto de arte y diseño, Hermoza (2015) describe experiencias grupales donde los estudiantes presentan su trabajo ante sus compañeros, quienes son motivados por los docentes a opinar sobre lo que observan. La autora confirma que esta evaluación colaborativa en el contexto del aula refuerza el aprendizaje de los estudiantes y desarrolla la autorregulación, ya que el estudiante entiende las etapas del proceso artístico, establece criterios e incrementa la calidad y exigencia de su trabajo al compararlo con el de sus compañeros.



Es importante precisar que, en el caso de la experiencia entre arte y educación, cada estudiante desarrolló la parte del trabajo correspondiente a su propia disciplina, de modo que la interacción se centró en los acuerdos entre estudiantes y se desarrolló a través del lenguaje. Por su parte, la experiencia que describe Hermoza (2015) enfatiza la importancia de la opinión del grupo sobre el trabajo individual de un estudiante; que demuestra su utilidad tanto para los estudiantes que opinan como para los que reciben las críticas.

### **1.3.1 Trabajo entre pares para la formación en arte y diseño**

En virtud de los alcances de este trabajo, en este apartado se describirán los aspectos que favorecen la implementación del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para la formación en arte y diseño. No obstante, los argumentos expuestos en este capítulo pueden ser un aporte para justificar otras estrategias de colaboración desde el campo educativo, pero también desde el campo artístico.

Como se ha evidenciado, en la actualidad existen muchos argumentos a favor del aprendizaje en ambientes sociales donde los estudiantes interactúan y trabajan colaborativamente para el logro de los objetivos académicos. De manera amplia, Lucero (2004) afirma que el trabajo colaborativo está enfocado en producir algún producto o servicio, para lo que es necesario lograr un proceso organizado que pretende formalizarse y transferirse. Del mismo modo, los participantes reconocen sus aptitudes y dirigen sus esfuerzos a los objetivos establecidos. En esta línea y de acuerdo con Fiz, citado en Duran y Vidal (2004), entendemos que la posibilidad de trabajar con otros constituye una ventaja sobre el trabajo individual y mejora el desarrollo cognitivo.

A propósito de las estrategias entre iguales, Duran y Vidal (2004) afirman que:

El constructivismo, al sostener que el alumno construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo en el que el papel del profesor es mediar entre el alumnado y los contenidos, da pie a considerar que, en determinadas circunstancias, los iguales (los propios alumnos) puedan desarrollar este papel mediador y aprender los unos de los otros. (p. 15)

Por su parte, Pinilla y González, citados en Peñalva, Blotto, Sala, Rimoldi y Ramírez (2012). definen al grupo de pares como “una conformación social que se caracteriza porque sus integrantes se encuentran en la misma etapa del desarrollo. Además, tienen intereses comunes que fomentan su integración para alcanzar sus objetivos” (p. 1).

Estas aproximaciones permiten confirmar que la búsqueda del logro de aprendizajes a partir del trabajo entre pares parte del supuesto de que se aprende mejor en un contexto social, donde cada estudiante se relaciona con un compañero para desarrollar actividades previamente diseñadas de manera intencional. Lo que nos permite afirmar que las estrategias entre pares que el docente implementa como una mejora en la enseñanza, se deben justificar también en el logro de aprendizajes en los estudiantes.

En los últimos años se están utilizando las tutorías entre pares como parte de las mejoras en la educación superior. En esa línea, los tutores suelen ser estudiantes de niveles académicos superiores y los tutorados son estudiantes que pertenecen a niveles académicos menores. Asimismo, estas tutorías no están enfocadas estrictamente en lo académico, sino que incluyen aspectos educativos y psicológicos. No obstante, también se están desarrollando investigaciones sobre estrategias entre iguales, vale decir, entre estudiantes de un mismo nivel académico, aprovechando el poder de colaboración entre alumnos, dejando que aprendan entre ellos; pero también obteniendo un beneficio pedagógico de las diferencias de nivel en las competencias de los estudiantes dentro del aula (Duran & Vidal, 2004).

Debemos destacar que la interacción entre dos estudiantes sucede a través del lenguaje, lo que Mora Marcelo (2018) precisa como mediaciones didácticas que, en la formación universitaria de las artes visuales, se convierten en un proceso enriquecedor entre los sujetos que comparten un ambiente social, contribuyendo activamente a la formación de los artistas y diseñadores. Ciertamente, el sacar al estudiante de su lugar de dibujante individual para interactuar con un compañero significa que sus acciones serán distintas y más complejas. Al respecto, Maeso

Rubio (citado en Ivern, 2009), afirma que es necesario “considerar al alumnado desde el comienzo de las clases como profesionales de la enseñanza de las artes visuales y, por lo tanto, situarlos en una serie de contextos similares a los que vivencia el profesorado en activo” (p. 113), de modo que sea posible lograr aprendizajes significativos siguiendo un proceso de planificación, ejecución y evaluación. Por su parte, Cardozo-Ortiz (2011), afirma que:

En la tutoría entre pares se puede apostar al desarrollo académico integral, pues se potencian las habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales. De la misma forma, se ha encontrado que la ayuda ofrecida entre compañeros potencia las capacidades, la seguridad y la autonomía en la autorregulación de los procesos. (p. 311)

Entonces, existe una relación directa entre el aprendizaje promovido por las estrategias de trabajo entre pares y el proceso autorregulatorio, en tanto el diálogo entre pares puede provocar una reflexión creativa a través de un proceso al que se le podría llamar metacognición asistida (Catterall, 2005). Más puntualmente, Parres (citado en Parres & Flores, 2011) afirma que, en la fase de control relacionada a la autorregulación, el estudiante asesorado debería sentirse “interesado, apoyado por sus compañeros, que le hicieron comentarios a su trabajo” (p. 612).

Esto nos pone frente a la idea del feedback, que consiste en las respuestas dadas a los productos y a las operaciones intelectuales del estudiante (Garello & Rinaudo, 2013). Estas respuestas pueden darse en un diálogo interno (respuestas dadas a sí mismo) o pueden provenir de los compañeros o docentes. Lo que en definitiva significa que quien brinda el feedback puede tener un grado de influencia sobre el proceso de quien recibe el feedback.

A partir de estas interacciones mediadas por el lenguaje, Yubero (citado en Yubero, 2005) afirma que, “en este sentido entendemos que la socialización es un proceso de interacción, donde los protagonistas poseen distintas posibilidades de influencia social, durante un período variable y en segmentos específicos de la relación” (p. 2). Lo que para Garello y Rinaudo (2013) se traduce en que la conversación “promueve procesos de reflexión, revisión y optimización de los aprendizajes construidos” (p. 134).

Es así como entendemos que el feedback entre pares es una conversación entre dos estudiantes, donde expresan sus opiniones, reflexiones y críticas sobre sus trabajos individuales; pero también es una conversación donde, alternadamente, los estudiantes pueden intercambiar los roles de asesor y asesorado, permitiendo un proceso de aprendizaje compartido, lo que Freire (2002) respalda al afirmar que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). Por su parte, Catterall (2005) resalta la importancia de lo que él llama conversación interna del proceso creativo. Al respecto, afirma que las conversaciones —como las que se dan entre pares— son intercambios sociales en los que se reflexiona sobre el trabajo artístico, pero también involucran a los individuos en una reflexión interior sobre los mismos procesos de pensamiento, propios y ajenos, de modo que son similares a las conversaciones internas que el artista o diseñador tiene consigo mismo cuando su trabajo está en proceso de creación.

Por otro lado, en distintas disciplinas, una actividad colaborativa entre dos individuos suele llamarse *trabajo a cuatro manos*. Las ejecuciones musicales de ciertos instrumentos incluyen a menudo la técnica de cuatro manos. Existen muchas investigaciones en el campo de la medicina que demuestran la eficacia del trabajo entre pares en situaciones complejas como intervenciones quirúrgicas. En general, es evidente que, si trabajan dos personas, cualquier labor puede mejorar en términos de productividad.

No obstante, es necesario enfocar situaciones donde la obtención de un producto tangible no sea lo más importante, sino la promoción de aprendizajes. Al respecto, el trabajo de Laroche y Kaddouch (2014) demuestra el logro de aprendizajes en el contexto de las lecciones de piano, en interacción entre el profesor y el estudiante que tocan el piano simultánea e improvisadamente. Los autores afirman que, durante este proceso de dinámica relacional asimétrica, los patrones mentales del estudiante afloran, se abren momentos intuitivos y esto permite que su cognición se modele progresivamente. Esto se traduce en que el estudiante mejora sus habilidades musicales y creativas a partir de la libertad y experimentación reguladas en compañía de su docente. Finalmente, el conocimiento de sus propias capacidades sirve para descubrir espontáneamente otras nuevas, lo que motiva al aprendiz a controlar su propio proceso creativo.

En consecuencia, una práctica poco frecuente en las artes tradicionales es la elaboración de objetos entre dos o más personas. Sin embargo, las prácticas contemporáneas, como se ha descrito en apartados anteriores, involucran el trabajo colaborativo y promueven la interacción entre artistas o diseñadores con el contexto social en el que se desarrollan. De modo que el *dibujo a cuatro manos* ubica a dos estudiantes en una situación que posibilita el desarrollo de la creatividad y el descubrimiento y aprendizaje de nuevas habilidades.

Bandura (1986) afirma que la creatividad es una de las formas que tiene la expresión. Y, justamente, la creatividad y la expresión son valores altamente explotados por la educación plástica y artística en la actualidad. De modo que el proceso creativo a través del dibujo es una actividad mental compleja que se ve favorecida con el trabajo entre pares al establecerse una comunicación oral entre los participantes para intercambiar opiniones, expectativas y conocimientos al tiempo que se decide cómo realizar el dibujo o continuar aprendiendo.

### **1.3.2 Rol del docente y rol del estudiante, entre lo colaborativo y el trabajo entre pares**

En el aula tradicional, el docente es el poseedor del conocimiento y el alumno es el receptor que se mantiene en una actitud pasiva frente a su propio aprendizaje. Como se ha evidenciado, en la actualidad se están cambiando los espacios tradicionales por espacios de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes aprenden junto a otros; de modo que el rol del docente y el rol del estudiante son distintos a los acostumbrados. No obstante, no basta con afirmar que el docente ahora debe acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante, sino también se hace necesario ampliar la idea de enseñanza. Sobre este tema, Johnson y Johnson (2014) afirman:

Podríamos definir el término enseñanza como la estructuración de las diferentes situaciones educativas de manera que ayuden a los alumnos a cambiar a través del aprendizaje. El aprendizaje es el cambio que se produce en un estudiante gracias a la enseñanza. Los profesores son los responsables de enseñar a los alumnos a aprender. (p. 16)

En otras palabras, Freire (2002) afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). Por su parte, el European Credit Transfer System (ECTS) “centra la atención en el aprendizaje del estudiante en vez de hacerlo en la dedicación docente” (Parcerisa, 2008, p. 10), lo que exige al docente universitario la capacidad de diseñar estrategias para favorecer el progresivo protagonismo del estudiante, de cara a poder desarrollar las competencias planteadas en su perfil. Esto significa que debe elaborarse un plan docente, entendido como un instrumento o medio para la acción docente, donde se incluyan los objetivos, las características de los contenidos, las características del alumnado y los elementos que ayudan a construir el aprendizaje, tales como reflexionar, estar motivados, encontrar sentido a la tarea o poder autorregularse (Parcerisa, 2008). Por su parte, según García (2008) el rediseño del currículo partiendo del perfil de egreso es una característica fundamental en el enfoque por competencias; del mismo modo, este autor afirma que con la mirada puesta en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben buscar vías de apropiación del conocimiento conceptual a partir del trabajo autónomo de los estudiantes, “permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento” (p. 7).

Feo (2010), define las estrategias didácticas como los “procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 222). Estas estrategias didácticas incluyen a las *estrategias de enseñanza*, que parten de la docencia y donde es importante el diálogo entre docentes y estudiantes; las *estrategias de aprendizaje*, que son los procedimientos exclusivos del estudiante para lograr los aprendizajes; las *estrategias instruccionales*, basadas en diálogos didácticos donde no es importante que docentes y estudiantes se encuentren cara a cara; y las *estrategias de evaluación*, referidos a todos los acuerdos sobre la valoración del logro de los objetivos.

Por su parte, Johnson y Johnson (2014) proponen que los docentes deben conducir tres fases en los trabajos grupales: la preparación, la supervisión y la evaluación de

resultados. Además, estos autores sugieren estructurar los siguientes elementos básicos para el funcionamiento de la cooperación en grupo entre los estudiantes:

- Establecer la interdependencia positiva, para que los miembros sepan que el éxito se consigue si todos los miembros lo hacen.
- Los estudiantes deben saber que, o triunfan juntos, o fracasan solos.
- Cada estudiante debe ser responsable de lo que le toca hacer.
- Los estudiantes deben darse ánimos entre sí, brindándose ayuda y compartiendo información y tareas.
- Los estudiantes deben poseer habilidades sociales para el éxito académico.
- Los miembros de un grupo deben revisar el funcionamiento del proceso, buscando mayor eficacia.

Lo expuesto permite a los docentes dirigir una enseñanza intencional, que tenga claridad sobre lo que se pretende lograr con los estudiantes, que permita idear el cómo hacerlo y también cómo evaluarlo. Esta mejora en la relación docente-estudiante implica que el estudiante asuma la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje en tanto el docente acompaña el proceso, negocia, intercambia puntos de vista, facilita recursos y convalida los resultados (Escribano, 1995).

En el contexto de la educación artística y resaltando la necesidad de conectarla con la realidad, Acaso (2017) menciona que es necesario entender la pedagogía como una producción cultural donde lo proyectual y lo cooperativo van más allá del simulacro pedagógico. Por su parte, Hoekstra (2018) afirma que una práctica de enseñanza comprometida del docente artista invita a la emancipación de los estudiantes para unirse a un modelo democrático y vivo de la práctica artística.

En nuestro contexto universitario, a partir de la experiencia colaborativa entre las facultades de arte y educación antes mencionada, Vargas et.al. (2016) afirman que esta experiencia interdisciplinaria y colaborativa permitió que los docentes reflexionen críticamente a nivel individual y colectivo sobre sus propias prácticas para la mejora de sus cursos, buscando nuevas herramientas de trabajo y comunicación para el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Por otra parte, el trabajo colaborativo demandó de los estudiantes compromiso y responsabilidad.

Ahora bien, enfocando la atención en el trabajo entre pares, los docentes, al igual que el todo tipo de trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza, deben planificar la ruta que llevará a los objetivos previstos, evidentemente trazados a partir del análisis del contexto, las condiciones curriculares, el perfil de los estudiantes y la naturaleza de la disciplina. Sobre esto y relacionado a la tutoría entre iguales, Duran y Vidal (2004) afirman que la implementación de las estrategias entre pares significa el traspaso del control del docente a los estudiantes, que progresivamente conseguirán un bajo nivel de dependencia, lo que se traduce en autonomía. Estos autores describen algunos factores importantes que involucran las acciones de los docentes y estudiantes:

- El docente debe guiar el proceso, disponer de tiempo para evaluar los recursos, planificar los momentos de trabajo en parejas, organizar el espacio del aula y anticipar posibles inconvenientes.
- El docente debe establecer el método para seleccionar y conformar las parejas, considerando la estratificación de las habilidades estudiantiles. Esto puede ir mejorando en el transcurso de la implementación.
- El docente debe hacer observación y seguimiento del proceso de las parejas. En este sentido, el hecho de observar a diez parejas es una mejora comparado a observar a 20 estudiantes. Además, es una oportunidad para ver cómo piensan los estudiantes ante el trabajo en un ambiente de mayor confianza.
- El estudiante debe implicarse con apertura y responsabilidad. Lo que repercute en la calidad de las relaciones entre los estudiantes, sus habilidades de interacción, el aumento de la confianza en sus propias capacidades y su autoestima.
- El estudiante pone en práctica lo que sabe y adquiere un mayor dominio o profundización de los contenidos, lo que le permite controlar su proceso.
- El estudiante dispone de ayuda rápida, lo que agiliza su proceso, mejora su motivación y aumenta sus posibilidades de éxito académico.



En definitiva, los autores resaltan las ventajas que significa para los estudiantes la implementación de esta estrategia entre pares. Sin embargo, también precisan que la principal desventaja que puede tener un docente es el temor a perder el poder otorgado por la idea tradicional de ser el único depositario de saber. Por la parte de los estudiantes, su predisposición es fundamental ya que puede ocurrir que haya la sensación de estar perdiendo el tiempo, hacer las cosas por imposición y la percepción de tener un docente incapaz de enseñar.

Esto nos evidencia la necesidad de un cambio sustancial en las concepciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje que los docentes y los estudiantes pueden mantener en la actualidad.

### **1.3 PROBLEMATIZACIÓN**

Como se mencionó, el curso de dibujo que fue campo de acción del presente trabajo, pertenece a un programa de formación universitaria; por lo tanto, se trata del desarrollo de la educación plástica y artística inscrita dentro del contexto académico universitario. Esto quiere decir que el arte inscrito dentro de la academia supone una formación dirigida y gestionada por la institución; y los docentes son los responsables de diseñar las actividades académicas y evaluar los avances de los estudiantes. Tradicionalmente, en el contexto que estamos tratando, los cursos siguen un esquema de objetivos en base a los logros estéticos de los trabajos artísticos que son calificados en evaluaciones sumativas a partir de criterios establecidos por los docentes. Esto complejiza el desarrollo de la formación artística de los estudiantes; por un lado, porque “los docentes que evalúan los procesos de formación artística de sus estudiantes acarrean una larga tradición de enseñanza y métodos de evaluación poco medidos y validados y prácticas que se han perpetuado ausentes de sustento” (Ginocchio, 2017, p. 177); lo que puede traducirse en una limitada claridad de lo que se espera de los estudiantes; y por otro lado, porque el protagonismo de lo que se realiza en aula taller se mantiene en el docente.

En tal sentido, si la formación en arte y diseño dentro del contexto universitario solo contempla a los estudiantes como productores individuales de objetos de arte o diseño, se estaría limitando la formación al desarrollo de habilidades instrumentales, en desmedro del desarrollo de otras competencias para la vida profesional. Al respecto, Capper (citado en Álvarez, 2004), afirma que:

Los conceptos predominantes actualmente en materia de competencias laborales son erróneos porque se fundamentan en: la adquisición individual de habilidades técnicas, sin considerar las organizacionales y el trabajo en equipo, indispensables para la producción autoadministrada, la constitución de equipos multifuncionales, la cultura empresarial, la estructura, los sistemas operativos y los procesos de producción que caracterizan a las organizaciones de vanguardia. (p. 2)

En esa línea, en el informe de autoevaluación de Formación General en Arte y Diseño PUCP (2017), sobre el perfil de egreso al cabo de los dos primeros años de estudios, se precisa:

Este perfil no toma en cuenta el medio tanto global como local en el que se desempeñarán los profesionales que la Facultad de Arte y Diseño pretende formar, ya que no considera en su planteamiento las dinámicas de creación artística actual del medio local e internacional, más polifacéticas e integrales. En este sentido, el Perfil del Egresado no encaja con la lógica que ejerce un artista contemporáneo a nivel global, evidenciándose una falta de comprensión sobre lo que sucede en el contexto actual de las artes. En este sentido, se propone realizar una fundamentación de los principios que rigen actualmente la Facultad, teniendo en cuenta que el contexto internacional es distinto. Por otro lado, se sugiere incorporar nuevas posibilidades de expresión visual, las cuales se encasillan al pasar a Especialidad. (p. 23)

De igual modo, sobre la relación entre los logros de aprendizaje y las competencias, se afirma:

Al comparar los logros de aprendizaje por curso y su relación con las competencias propuestas por el modelo, encontramos que en los cursos de la malla curricular de FGAYD de los dos primeros años, las competencias de comunicación, pensamiento crítico y creatividad e innovación son las más desarrolladas, mientras que las competencias de formación y consistencia ética, interacción social, formación ciudadana y pensamiento globalizado, no se desarrollan o se desarrollan mínimamente. Asimismo, al comparar los logros de aprendizaje, hallamos que en los cursos que gestiona FGAYD, de formación paralela al desarrollo de las carreras, las competencias de pensamiento globalizado, pensamiento crítico y expresión y sensibilidad estética, son las más desarrolladas, mientras que las competencias de formación ciudadana e interacción social no se desarrollan o se desarrollan escasamente. (p. 30)

Por otro lado, en el mismo informe, se precisa que “no hay una estructura específica que vea el mercado laboral”, “mínimo fomento al intercambio cultural”, “mínimo fomento a prácticas pre – profesionales” (p. 101); y no se realiza un diagnóstico a los nuevos estudiantes que permita establecer estrategias de nivelación.

Además, sobre el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, se señala que:

Si bien es cierto que se fomenta el aprendizaje autónomo, esto no está formalizado mediante recursos educacionales específicos dentro del Plan de Estudios de FGAYD. En lo que respecta a la Capacidad de Autorregulación, no hay evidencia de cuáles serían los propósitos y objetivos de la FGAYD y estos son desconocidos totalmente por los estudiantes. (PUCP, 2017, p. 9)

Y, sobre el mismo tema, se señala que, de la información recogida en encuestas “existe la percepción por parte de los estudiantes que el autoaprendizaje es una necesidad propia y no promovida por la Facultad, ante el hecho de recibir conocimientos muy generales, ellos deben investigar por su cuenta” (p. 79).

Entre docentes y estudiantes de los cursos de Estudios de Representación, existe la intención cotidiana de lograr que los trabajos estudiantiles de dibujo o pintura tengan la calidad artística establecida por la costumbre de lo que usualmente se ha visto en la historia de la facultad. Como la enseñanza está enfocada en la educación plástica, los logros de aprendizaje están referidos a la mejora de las habilidades con el dibujo. Con esto, los estudiantes ciertamente aprenden, pero a partir de las propuestas, el control y la reflexión de los docentes; lo que, llevado al extremo, deja a los estudiantes en el rol de ejecutantes que siguen las pautas o críticas de los docentes, pero dejan de tener el soporte para aprender estratégicamente autorregulando su propio proceso académico.

De esta manera, la problemática que se ha encontrado es: *Estrategia centrada en el individualismo que limita el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de un curso de dibujo de segundo ciclo de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima.*

Si esta circunstancia permanece, el enfoque de enseñanza puede ser similar al tipo de enseñanza de las matemáticas que espera que los estudiantes logren los

aprendizajes más profundos solo a partir de ejercicios pauteados, inmediatos y repetitivos, desconectados de las situaciones complejas de la realidad. Entonces, surge la interrogante: ¿Cómo promover el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo?

El primer acercamiento lo encontramos en el informe de autoevaluación de Formación General en Arte y Diseño, donde se cita que el Instituto de Docencia Universitaria menciona en su informe, luego de una serie de visitas de observación: “que además de la estrategia de retroalimentación individual, podrían aprovecharse estrategias colectivas donde los estudiantes aprendan de la experiencia de sus compañeros” (p. 33). Además, el modelo educativo actual está enfocado al aprendizaje del estudiante, lo que significa que promueve el protagonismo del estudiante para conducir su propio proceso de aprendizaje, que se extenderá durante toda su vida y, como se ha descrito en los apartados anteriores, está configurado dentro de contextos sociales que fomentan la interacción entre los individuos.

En consecuencia, a partir de la experticia de este autor, es necesario que las prácticas docentes viren su enfoque hacia la posibilidad de diseñar situaciones colaborativas, sustentadas tanto desde la disciplina educativa como de la propia disciplina artística, que permitan al estudiante expresarse, reflexionar, desarrollar y evidenciar todas sus capacidades sobre el manejo de su propio proceso, más allá de sus habilidades con el dibujo.

Así, como se describirá en lo que sigue de este trabajo, para el proyecto de innovación se consideró implementar dos estrategias de trabajo entre pares para desarrollar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. La primera se trata del feedback entre pares, cuya importancia radica en el valor de la retroalimentación como un tema fundamental en la formación en arte y diseño. La segunda estrategia se trata del dibujo a cuatro manos, proveniente de la disciplina artística como una práctica poco frecuente pero interesante desde el punto de vista de la interacción entre dos individuos que elaboran una obra a partir de sus acuerdos y reflexiones.

Esto ciertamente significó un cambio metodológico en el marco de la didáctica del curso de dibujo; pero, ¿cuáles serían las percepciones de los docentes y estudiantes sobre el uso del trabajo entre pares?, fue la pregunta que dio inicio al proceso de investigación.



## **CAPÍTULO II: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN**

En este capítulo se conceptualiza brevemente la innovación en la docencia, para después presentar el proyecto de innovación desarrollado en el curso de dibujo, así como su justificación y sus objetivos. De esta manera, la propuesta de innovación evidenciará ser la respuesta a la problemática expuesta en el capítulo anterior.

### **2.1 LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Como se ha visto, la formación en arte y diseño en el contexto universitario no se limita a desarrollar habilidades manuales a través de la elaboración de objetos artísticos o de diseño. De manera general, el contexto académico de formación superior bajo un enfoque por competencias exige que la formación integral de los estudiantes desarrolle un conjunto de competencias específicas contempladas en el perfil de egreso de cada carrera, pero también un conjunto de competencias genéricas que les permita desarrollar su aprendizaje y su futura vida profesional. Es así que las tareas docentes en la actualidad pasan por evaluar constantemente todos los aspectos académicos de la enseñanza para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en ambientes de constante cambio y mucha velocidad. Precisamente, estos cambios demandan que estudiantes y profesionales sean autónomos y puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Entonces, la enseñanza actual demanda incluir procesos innovadores que mejoren la calidad de

lo que se hace y vayan configurando prácticas que sostengan la labor educativa del futuro (Zabalza, 2013), lo que exige del docente universitario la capacidad de evaluar su propia práctica y cambiarla, diseñando programas que incluyan innovaciones, vistas como cambios que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, una innovación no es un cambio en sí mismo, sino que debe ser un cambio intencional y justificado (Walder, 2014; Zabalza, 2013). Esto se traduce en que debe existir claridad sobre “por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas” (Zabalza, 2013, p. 120), de modo que sea posible reflexionar sobre el proceso y los resultados.

Una innovación siempre está ligada al contexto social, universitario y disciplinar donde se propone. Como afirma Pease (2010), en muchos lugares del mundo la aplicación de procesos innovadores se ha vuelto la regla común, en tanto que en otros se vive una etapa inicial en la que se impulsa a los docentes a desarrollar su labor con mayor flexibilidad y búsqueda de mejoras.

En la misma línea, Zabalza (2013) destaca la apertura, la actualización y la mejora como condiciones importantes para llevar a cabo una innovación. La apertura se relaciona a la flexibilidad y capacidad adaptativa de los docentes y las situaciones planificadas. La actualización tiene que ver con poner al día los sistemas de enseñanza, de modo que las prácticas docentes no se queden estancadas. Finalmente, la mejora es un compromiso de toda innovación, configurada como un objetivo con mayor probabilidad de lograrse si los cambios se plantean a partir de una justificación y evaluando cada paso. En palabras de Del Mastro (2015), “la mejora constituye una condición necesaria, debido a que se espera que los procesos innovadores se afiancen y consoliden con el tiempo, gracias al compromiso de los docentes y la institución” (p. 5).

En este marco, el docente universitario debe estar implicado en identificar los aspectos de la enseñanza – aprendizaje que, justificadamente, pueden y deben ser cambiados. Al respecto, Parcerisa (2008) afirma:

Es importante tener claro que las innovaciones reales siempre son la suma de pequeños cambios: un pequeño cambio supone una inseguridad asumible y, si el cambio sale bien, nos sitúa en una posición a partir de la

cual es posible dar un paso más, un nuevo pequeño cambio que sumado al anterior supone ya un cambio mayor. (p.12)

Por su parte, Sthenhouse citado en Bausela (2004, p. 8), afirma que “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”. Por este motivo, Zabalza (2013) afirma que, para que funcionen, los cambios no deben ser impuestos al docente, sino que la labor docente debe ser responsable de lo que se hace en la enseñanza, en las disciplinas, con los estudiantes y dentro de las instituciones, de tal manera que la innovación signifique un cambio en las cosas, un cambio en las personas y un cambio en la institución. Esto refuerza la idea de que la innovación no la realiza el docente como agente solitario de la enseñanza, sino que se realiza *para* los estudiantes y su aprendizaje, de manera que la innovación se encuentra compenetrada en las relaciones docente-estudiante y docente-contexto-estudiante (Walder, 2014). En esa línea, Peñalva et.al. (2012) afirman que el uso de situaciones problemáticas similares a las del campo profesional “como estímulo que desencadene el proceso de aprendizaje representa una perspectiva innovadora que implica a los estudiantes en una dinámica activa” (p. 1).

Es así como este proyecto de innovación aspira a ser del tipo de innovación que Zabalza (2013) propone como *innovaciones con una profundidad alta y una extensión alta*, que son aquellas que logran cambios que pueden llevar a la incorporación de las competencias al diseño curricular.

## **2.2 RESUMEN DEL PROYECTO**

*Resumen del proyecto:* El proyecto de innovación cambió parcialmente las prácticas individualistas utilizadas hasta el momento en un curso de dibujo. De modo que se introdujeron estrategias de trabajo entre pares a la secuencia didáctica del curso, orientadas a promover el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (competencias fundamentales en la formación integral) de los



estudiantes de uno de los primeros cursos artísticos de dibujo en la etapa de Formación General en Arte y Diseño.

*Problema priorizado:* Estrategia centrada en el individualismo que limita el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de un curso de dibujo de segundo ciclo de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima.

*Curso asociado al proyecto y área disciplinar:* Estudios de Representación 1 es un curso obligatorio del segundo semestre del primer año de estudios de arte y diseño. Es común a todas las especialidades, que son las siguientes: Diseño gráfico, Diseño industrial, Arte, moda y diseño textil, Pintura, Escultura, Educación artística y Grabado. Tiene dos sesiones semanales de tres horas cada una.

*Población beneficiada:* El proyecto de innovación involucró a 21 estudiantes matriculados y a dos docentes de una de las ocho secciones del curso que hubo durante el semestre en el que se implementó la innovación. Se buscó el logro de competencias en los estudiantes como también la mejora de la práctica docente.

*Duración:* La innovación se realizó durante las sesiones comprendidas entre las semanas ocho y catorce del semestre en el que se implementó.

## **2.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN**

Debido a que las expectativas del presente trabajo se encuentran en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y se realiza un cambio del trabajo individual al trabajo entre pares para promover el desarrollo de la autonomía y autorregulación académica de los estudiantes, ha sido preciso considerar estrategias que permitan la interacción entre pares durante el desarrollo de las actividades del curso. Esta aproximación ha permitido proponer el *feedback entre pares* y el *dibujo a cuatro manos*.

Como parte del proceso de indagación, este investigador conversó con algunos colegas docentes y encontró opiniones a favor sobre esta nueva posibilidad debido a que toda la comunidad docente conoce sobre la necesidad de implementar el desarrollo de las competencias genéricas dentro de los cursos. Sin embargo, en comunicación personal, uno de los docentes se mostró preocupado por el resultado de los dibujos y afirmó que esto estaría yendo en contra de la *regla* que promueve la autoría individual de las piezas artísticas.

De este modo, se consideró pertinente realizar un plan piloto que permita vivir la experiencia, observar su desarrollo y recoger información de los estudiantes de un curso de dibujo. Debido a la frecuencia anual de los cursos y a las facilidades de acceso, se realizaron dos sesiones de prueba en el curso de dibujo llamado Dibujo del Natural 2 (curso de tercer año, perteneciente al área de Formación General en Arte y Diseño, pero solo obligatorio para las especialidades de Pintura, Escultura y Grabado). En ese sentido, fue importante recoger las concepciones acerca del trabajo en grupo de los futuros artistas, justamente en los estudiantes que no pertenecen a las especialidades de diseño, ya que es común encontrar cierta resistencia entre los estudiantes ante el trabajo en grupo, que se puede atribuir a la comodidad que significa estar *a solas* consigo mismo.

Sobre este tema, Gregori y Menéndez (2015) realizaron un estudio sobre las percepciones de los estudiantes de bellas artes sobre una experiencia de aprendizaje basado en problemas, con resultados que revelan que la experiencia no fue bien recibida, y afirman que “es muy posible que el trabajo en grupo chocara con esa concepción de la actividad artística como un ejercicio exclusivamente individual, en la que dejan de tener sentido otros aspectos que apuntan a la dimensión colectiva –histórica y sociocultural– del fenómeno artístico” (p. 501).

Es así como se puso a prueba dos actividades de dibujo a cuatro manos en el curso Dibujo de Natural 2, durante dos sesiones consecutivas en las que los estudiantes dejaron de realizar sus dibujos individualmente para conformar parejas propuestas por el docente investigador y elaborar juntos los dibujos correspondientes al tema programado. Se pudo observar el desarrollo de trabajo de cada pareja donde se tomaban decisiones importantes y los estudiantes hacían explícitos sus posturas y

acuerdos. Una vez pasada la prueba y desde la observación de los docentes, en las sesiones siguientes mejoró el clima en el aula y aquellos estudiantes que tenían menos habilidades para el dibujo adquirieron mayor confianza y riesgo en sus propuestas.

Los 23 estudiantes que participaron evaluaron la experiencia a través de un cuestionario de 14 ítems unipolares con escala de Likert de cinco niveles. Esta información recogida puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2  
*Cuestionario y resultados después de la experiencia de dibujo a cuatro manos*

La experiencia de dibujar con un compañero te ha ayudado a:	A	B	C	D	E
Conocer las ideas y conocimientos de tu compañero	1	0	3	11	8
Mejorar tus habilidades de comunicación	1	0	5	9	8
Tomar decisiones en un ambiente no individual	1	0	3	9	10
Conocer/mejorar tus capacidades de trabajo en grupo	1	0	3	7	11
Desarrollar tu confianza para tomar riesgos	1	2	5	8	7
Comportarte con tolerancia	1	1	2	7	11
Establecer relaciones entre los saberes (conocimientos teóricos) y la práctica de dibujo	1	0	1	11	10
Marca la casilla a partir de tu opinión	1	2	3	4	5
Es más productivo aprender individualmente que en parejas o grupos	0	11	5	3	4
Introducir dinámicas colectivas en el curso de dibujo puede fomentar mi aprendizaje	0	0	3	9	12
Trabajar con un compañero con alguna frecuencia puede ayudarme a conocer mis capacidades personales	0	1	1	8	12
Las clases de dibujo en parejas pueden ser más amenas	1	0	4	9	8
Si en un dibujo hecho en pareja hay muchos errores anatómicos puedo compartir la responsabilidad con mi compañero	2	2	4	11	4
Si me toca dibujar con alguien que lo hace peor que yo, me perjudica y no sacaré nada bueno de la experiencia	6	11	5	1	0
En mi futuro profesional solo quiero trabajar individualmente	7	7	5	3	1

*Nota:* A=Totalmente en desacuerdo, B=En desacuerdo, C= Indeciso, D=De acuerdo, E=Totalmente de acuerdo

De esta información se desprende que la mayoría de estudiantes consideró que dibujar con un compañero le ayudó a desarrollar su confianza, a conocer o mejorar su capacidad de trabajo en grupo, a comportarse con tolerancia, a mejorar sus habilidades comunicativas y a establecer relaciones entre sus conocimientos y la práctica del dibujo. También hubo mayoría de respuestas de acuerdo con que la introducción del trabajo colaborativo al curso de dibujo podía ayudar a la mejora del aprendizaje y a conocer sus capacidades personales.

Por otro lado, en la parte final del cuestionario se dejó un espacio opcional para los comentarios de los estudiantes. Toda esta información se muestra en la Tabla 3 y en ella destacan los comentarios favorables después de la experiencia de dibujar con un compañero

Tabla 3  
*Comentarios de los estudiantes después de la experiencia de dibujo a cuatro manos*

Estudiante	Comentario
DN2-01	Ambas personas, al compartir sus conocimientos, pueden sacar provecho de la experiencia y aprender sobre teoría o lenguaje expresivo.
DN2-02	Como individuos que vivimos en comunidad me pareció importante este primer ejercicio. Me permitió compartir experiencias artísticas que pueden ser útiles para el futuro
DN2-03	Me parece una muy buena propuesta. Se comparten conocimientos y se aprende a trabajar en grupo. A veces, cuando eres alumno, la crítica de algún profesor puedes no entenderla. En cambio, si conversas coloquialmente con tu compañero, puedes entender mejor tus errores.
DN2-04	La experiencia fue amena, pero prefiero trabajar individual, al menos para dibujar no es tan libre para mí.
DN2-05	Más ejercicios como este, integrativos y lúdicos.
DN2-06	Me puso nervioso, pero fue linda y súper útil. Bacán eso de tener que discutir la composición y los materiales antes.
DN2-07	Dibujo del Natural es un curso ameno, pero repetir los mismos ejercicios de la misma manera Lunes y Miércoles y casi todas las semanas, lo hace aburrido.
DN2-08	Me parece mil veces más interesante, súper innovador y distinto. Trabajar con otros ayuda a conocer nuevas perspectivas y ser más tolerante. Aparte, me parecería bueno que en Dibujo del Natural a veces se dejase de lado el estudio anatómico y experimentemos más trazos, cosas menos figurativas
DN2-09	Estuvo divertido, me habría gustado elegir a mi compañero. Creo que conociendo las habilidades del otro pueden resultar trabajos más interesantes.
DN2-10	Parejas de diferentes carreras. Diferentes técnicas (no solo sombreado).
DN2-11	Implementar más técnicas creativas. ¡Está bien el trabajo en grupo!
DN2-12	Es bueno porque se ve un trabajo colectivo en la integración de la línea de ambos. La mayoría de trabajos pueden ser individual, pero unos 3 o 4 trabajos colectivos serían buenos, como retratarnos unos a otros.
DN2-13	Personalmente, me gustó el ejercicio de dibujar en parejas, creo que coincidimos sobre cómo trabajar el primer dibujo, el cual tuvo un mejor resultado, pero no en el segundo, no por comunicación, sino por desgano. Creo que facilitó mi experiencia el que mi compañero sea una persona creativa y dispuesta a probar con materiales.
DN2-14	El trabajo en equipo complementa la habilidad de establecer una mejor confianza en la práctica.
DN2-15	Fue una experiencia agradable ya que aprendimos de ambas compañeras.
DN2-16	Fue una experiencia agradable.

De esta información se pueden extraer algunas ideas relacionadas con el trabajo colaborativo. Así, se menciona que la experiencia permitió compartir conocimientos, compartir experiencias útiles, conversar, conocer nuevas perspectivas, ser tolerante y mejorar la confianza. Además, la mayoría de comentarios permiten inferir que los estudiantes desean repetir la experiencia. Es útil precisar que para esta prueba el docente investigador se encargó de la conformación de parejas en base a las características de cada estudiante, promoviendo la integración de estudiantes con habilidades para el dibujo distintas.

Aunado a esto, en otro curso llamado Dibujo del Natural 1 (curso de tercer año para Pintura, Escultura y Grabado, perteneciente al área de Formación General en Arte y Diseño), se encuestó a los estudiantes sin tener una experiencia colaborativa previa en los cursos de dibujo. En este caso, todos los ítems estuvieron referidos al trabajo individual con la asesoría del docente, de tal manera que se esperaba tener información sobre el grado de afinidad en la relación estudiante-docente y observar si existe alguna necesidad desde la propia experiencia acostumbrada de trabajo individual.

En este recojo de información participaron 27 estudiantes y se utilizó un cuestionario, que se muestra en la Tabla 4, con los respectivos resultados.

En los resultados se observa que los estudiantes manifiestan comodidad con el trabajo individual y confían en que la asesoría del docente fomenta el desarrollo de habilidades, clarifica los saberes, mejora la práctica del dibujo, etc. Sin embargo, algunos ítems son particularmente reveladores (resaltados en la Tabla 4) en los temas relacionados a la autoestima, confianza e integración. Por un lado, algunas respuestas manifiestan que la asesoría exclusiva del docente promueve de manera limitada la autoestima y autoconfianza, valores destacados para el proceso autorregulatorio. Y, por otro lado, la mayoría de respuestas al ítem de integración con la clase se muestran negativas, por lo que se puede inferir que, desde la mirada de los estudiantes sin experiencia previa en trabajo colaborativo en un curso de dibujo, el trabajo individual con la asesoría exclusiva del docente no considera la integración con el grupo y estaría dejando de aprovechar las posibilidades del aprendizaje social.

Tabla 4

*Cuestionario para estudiantes de un curso de dibujo sin experiencia previa de trabajo entre pares*

La experiencia de dibujar de manera individual recibiendo asesorías y críticas del profesor:	A	B	C	D
Te permite mejorar tu práctica de dibujo	0	0	9	18
Te permite desarrollar propuestas creativas	0	3	19	5
Te prepara para la vida profesional	0	3	14	10
<b>Incrementa tu autoestima como dibujante</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>3</b>
Te permite experimentar con diferentes técnicas y materiales	0	2	14	11
Demuestra un proceso con apoyo permanente del profesor	0	2	13	12
Fomenta el desarrollo de tu observación y tus habilidades para representar lo que observas	0	0	7	20
Fomenta el aprendizaje entre estudiantes	0	6	15	6
<b>Motiva tu confianza para tomar riesgos</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>7</b>
Te permite mejorar tus destrezas de forma progresiva	0	0	17	10
Te prepara para los cursos posteriores de tu especialidad	1	1	12	13
Permite tu autonomía para desarrollar los dibujos esperados	0	2	14	11
Te clarifica las relaciones entre los saberes teóricos y las prácticas del dibujo	0	1	19	6
Te permite ser autocritico frente a tu trabajo	0	1	12	13
<b>Te integra con todo el grupo de la clase</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

*Nota:* A=Totalmente en desacuerdo B=En desacuerdo C=De acuerdo D=Totalmente de acuerdo

Adicionalmente, al final del cuestionario se propusieron algunas preguntas cuyas respuestas no mostraron información adicional, pero son interesantes de revisar para conocer las concepciones de los estudiantes. Toda esta información se encuentra en el Anexo 1.

Por estos motivos, se decidió implementar el *feedback entre pares* y el *dibujo a cuatro manos* como estrategias de trabajo entre pares en un curso de dibujo de un nivel inicial, que incluya estudiantes de todas las especialidades y que permita establecer el primer paso en el fomento, desde la metodología, de la autonomía y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de un curso artístico.

## 2.4 LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Los objetivos del proyecto de innovación para el curso de Estudios de Representación 1, son:

### **2.4.1 Objetivo general**

Promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes utilizando el feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares implementadas en la secuencia didáctica del curso de dibujo.

### **2.4.2 Objetivos específicos**

- Desarrollar la autonomía en los estudiantes del curso de dibujo.
- Desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo.

## **2.5 LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

La propuesta de innovación buscó el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes utilizando el feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares implementadas en la secuencia didáctica del curso de dibujo. De esta manera se dieron situaciones en las que el estudiante debió utilizar sus aprendizajes previos, explicitar sus conocimientos, dialogar, confrontar sus ideas, planificar colaborativamente, controlar su proceso y reflexionar sobre lo que hizo.

El feedback entre pares promovería que, en distintos momentos de las sesiones del curso, la mitad de los estudiantes asuma el rol de asesor de un compañero, al cual se acercaría para conversar sobre el trabajo que se encuentra realizando el estudiante asesorado. Luego, en momentos distintos o en la misma conversación, los estudiantes realizarían un intercambio de roles para conversar a partir del trabajo del nuevo estudiante asesorado.

En la Figura 6 se muestra, de manera esquemática, un momento de feedback entre pares cuando el estudiante A deja por un momento su propio dibujo en proceso y se acerca a su compañero (estudiante B) para conversar sobre el desarrollo de su trabajo, opinar sobre lo que observa, indagar sobre las dificultades y sugerir soluciones; es decir, asumir el rol de tutor para ayudar al proceso de su compañero. Además, como puede verse, ambos estudiantes conllevan sus propios procesos de autorregulación, no necesariamente desarrollados, ordenados ni iguales.

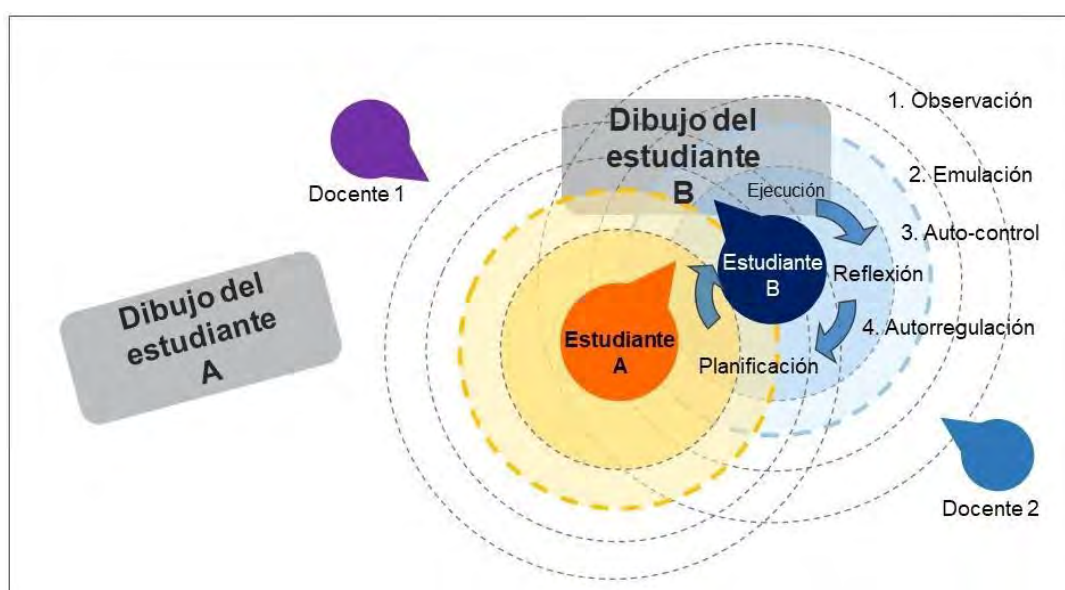


Figura 6. Feedback entre pares.

Como se describirá en el siguiente capítulo, estos momentos de feedback necesitaron una guía de los docentes sobre el orden de las ideas que debían desarrollarse, de manera que el estudiante tutor pueda articular mejor sus opiniones y ser empático ante las demandas de su compañero. Del mismo modo, el estudiante tutorado debía manifestar sus inquietudes y mostrar apertura ante las opiniones de su compañero tutor.

En segundo lugar, se propuso *el dibujo a cuatro manos* como parte de la innovación. Esta actividad, que puede verse de manera esquemática en la Figura 7, consiste en que dos estudiantes elaboren un mismo dibujo, siguiendo una secuencia relacionada a las fases de autorregulación académica. De modo que ambos estudiantes analizan la tarea, planifican sus acciones, controlan su proceso y evalúan su resultado. Si bien este es un proceso que el estudiante va mejorando



cuando trabaja individualmente con la asesoría del docente; ahora, al tener que explicitar sus ideas somete las acciones a los acuerdos con un compañero. En esa línea, Bertoglio, Corizzo y Steiman (2016) afirman que “el trabajo en equipo entre pares lleva a compartir experiencias de aprendizaje pudiendo los estudiantes apoyarse en el compañero y apropiarse de ciertas estrategias de uno u otro y transformarlas para poder desenvolverse satisfactoriamente” (p. 24)

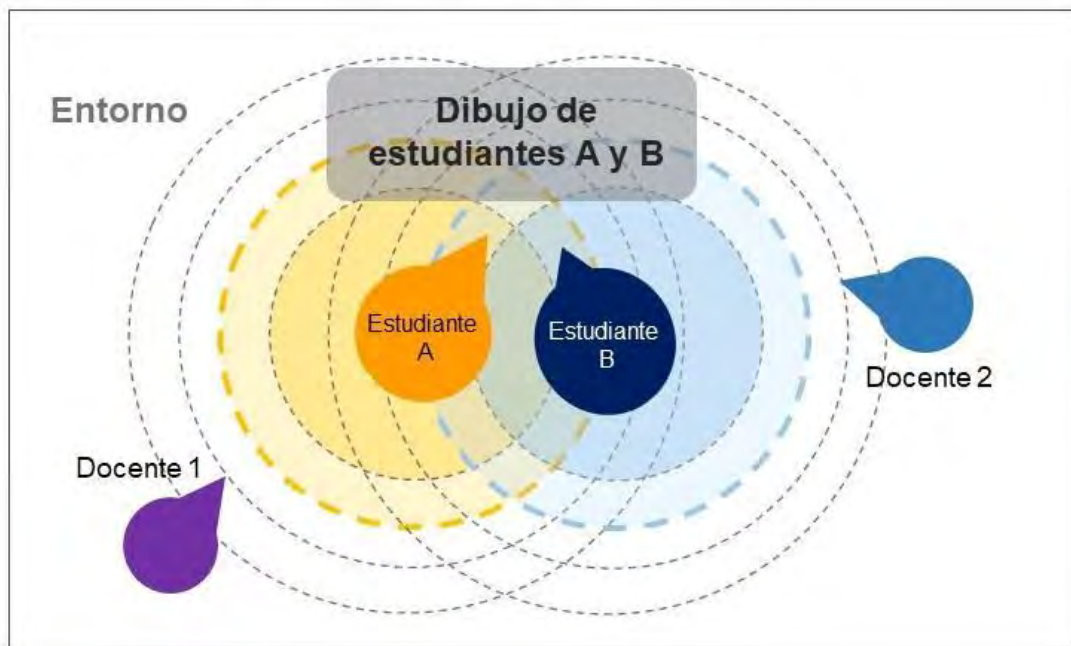


Figura 7. Dibujo a cuatro manos.

Esta estrategia fue probada en el curso Dibujo del Natural 2 (experiencia descrita en la justificación de este proyecto) con estudiantes de tercer año de las carreras artísticas, pero hasta la realización de la innovación no había sido probada en los cursos de dibujo del primer año de carrera, donde están matriculados estudiantes de las especialidades de arte y de diseño.

Durante la experiencia de prueba el docente investigador observó dos aspectos que fueron fundamentales para mejorar la realización de la innovación. El primero fue que los estudiantes se volcaron rápidamente a ejecutar el dibujo, otorgando poco o nulo tiempo a la primera fase de planificación en el ciclo de autorregulación académica. Esto ocasionó que durante la ejecución los estudiantes manifestaron progresivamente sus dudas o inseguridades a su compañero, solicitando el apoyo de los docentes. El segundo aspecto observado fue que, el otro docente de la

sección intervenía continuamente con su opinión sobre la calidad de los dibujos, de manera que no había mucho espacio para que los estudiantes realicen la fase de autorreflexión.

Debido a esto, el docente investigador estableció algunas pautas para el proyecto de innovación. En primer lugar, fue importante el nivel de compenetración del docente asistente con las actividades y su propio rol dentro de la innovación. Era claro que los estudiantes debían ser protagonistas del proceso y el apoyo docente se concentraría en moderar las acciones y fomentar la participación y utilización de recursos y conocimientos en los estudiantes. En segundo lugar, como se detallará más adelante, el docente investigador debía ser claro en la explicación de la tarea, la propuesta de los objetivos más allá de lograr un *buen* dibujo y la importancia de vivir la experiencia de aprendizaje de manera consciente por parte de los estudiantes.

En cuanto a la secuencia didáctica, mostrada de manera gráfica en la Figura 8, este proyecto de innovación propuso un plan preliminar que contemplaba las últimas seis semanas de clases. Entre las semanas 8 y 14 suceden 14 sesiones de tres horas cada una. De estas, las últimas dos sesiones están destinadas a un proyecto personal de fin de semestre.

Entonces, el plan propuso que sucedan los momentos de trabajo entre pares de manera alternada con el trabajo individual, de manera que cada estudiante tenga la experiencia comparada entre un vaivén de estrategias de trabajo entre pares y su propio trabajo individual. Para esto también se consideró las tareas a realizar, previamente planificadas en el curso, las cuales no se modificaron, pero sí se intercambiaron entre las semanas 10 y 12 para favorecer el trabajo entre pares en un tema importante del curso.

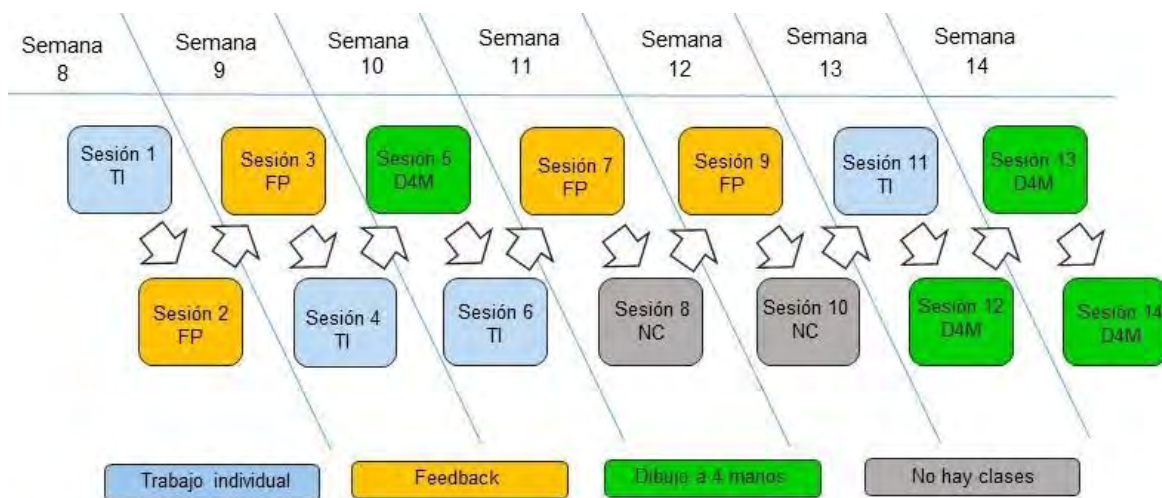


Figura 8. Secuencia didáctica preliminar para el proyecto de innovación.

Justamente, como se podrá profundizar más adelante, el modelo de la investigación permitió hacer modificaciones a medida que la innovación se desarrollaba, de manera que el trabajo entre pares previsto para la última semana de clases, se dejó a libre criterio de los estudiantes, toda vez que la elección formaba parte de sus propias decisiones autónomas.

En la búsqueda bibliográfica a nivel nacional, no se han encontrado investigaciones respecto del uso de estas estrategias en cursos artísticos de nivel superior, por lo que la puesta en marcha del proyecto significó una innovación en el marco de estos cursos.

## CAPÍTULO III: EL DISEÑO METODOLÓGICO

En el primer capítulo se presentaron los fundamentos teóricos que llevaron a realizar el proyecto de innovación (descrito en el segundo capítulo) que cambió parcialmente la metodología del curso de dibujo llamado Estudios de Representación 1, perteneciente al área de Formación General en Arte y Diseño en el contexto de una facultad de arte y diseño de una universidad particular de Lima.

A continuación, se presenta la investigación realizada sobre este cambio metodológico (el proyecto de innovación) considerando todos los factores implicados. Inicialmente se presenta la pregunta y los objetivos que guiaron la investigación; luego, se describe la metodología, los participantes, las técnicas y recolección de información, los análisis que se emplearon para procesar la información cualitativa, y el procedimiento.

### 3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La presente investigación buscó responder a la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las percepciones de los docentes y de los estudiantes de un curso de dibujo sobre el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes?*

De este modo, los objetivos fueron los siguientes:

## **Objetivo general**

Analizar las percepciones de los docentes y de los estudiantes del curso de dibujo sobre el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

## **Objetivos específicos**

- Identificar la utilidad del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para contribuir al desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo.
- Identificar las acciones de los docentes y de los estudiantes que facilitan el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos para contribuir al desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

## **3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo en tanto recoge las impresiones y opiniones de los participantes en el proyecto de innovación, de modo que el método que se utilizó fue el de investigación-acción. Al respecto, Evans (2010) afirma que la investigación-acción tiene como propósito que “el docente reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza, es decir, hace que el docente actúe como investigador e investigado, simultáneamente” (p.17). Esto cobra relevancia si volvemos la mirada hacia atrás, y recordamos que la enseñanza debe ser vista como la estructuración de situaciones educativas que ayudan al aprendizaje de los estudiantes (Johnson & Johnson, 2014), de modo que el docente no solo debe ser capaz de diseñar estrategias de enseñanza relacionadas a su disciplina, sino que debe poder evaluar su desempeño y el desarrollo de la didáctica general del curso para mejorar su propia enseñanza en virtud del aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, es preciso resaltar que esta no es una práctica individual que involucra solo al docente investigador, ya que, al tratar de establecer mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, están involucrados diferentes instancias y participantes. En concordancia con estos planteamientos, Kemmis (2010) afirma que, en este tipo de investigación, los docentes-investigadores observan su práctica y elaboran nuevas ideas para la práctica (*sayings*), nuevas formas de hacer (*doings*) y nuevas formas de relacionarse entre los participantes (*relatings*); de modo que la investigación-acción puede ser una forma de alcanzar la comprensión del mundo y adquirir experiencia para mejorar las actuaciones futuras. Es así como la problemática educativa que se decide atender generalmente afecta a la institución y a los participantes más allá de las aulas, por lo que es preciso partir de un planteamiento y una revisión global del proceso educativo.

Sobre el desarrollo del proceso, Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) afirman:

El proceso se inicia con una 'idea general' sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica; a continuación, se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar; se lleva a cabo la acción, y termina el ciclo con la evaluación de los efectos de dicha acción, para volver a replantear el ciclo. Su carácter cíclico implica un 'vaivén' (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de tal manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. (p. 279)

En este sentido, el proceso de investigación-acción puede resumirse siguiendo algunas fases que sirven de apoyo a las siguientes; así, se construyen ciclos que incluyen diagnóstico, planificación, acción-observación y reflexión-evaluación (Bausela, 2004).

Así pues, la presente investigación se llevó a cabo sobre el proyecto de innovación en el contexto del curso de dibujo Estudios de Representación 1, perteneciente al área de Formación General en Arte y Diseño, y a partir del diagnóstico de la problemática y la planificación de las acciones. Además, en concordancia con el método de investigación-acción, durante el proceso se realizaron las observaciones que permitieron obtener la información pertinente para las acciones siguientes.

A la luz de estas afirmaciones y, si bien en la investigación acción se considera al docente como protagonista del proceso, para el caso particular de este trabajo es preciso destacar tres aspectos. En primer lugar, las prácticas docentes en los cursos

de dibujo tienen una larga data que, como se describió en la problemática, mantienen el protagonismo de los docentes sobre lo que se hace en el aula y otorgan limitada atención al desarrollo de la autonomía y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. En segundo lugar, tradicionalmente estos cursos se dirigen a través de la co-docencia, que si bien se propone que un docente es el responsable y el otro es el asistente, en la práctica ambos docentes comparten todos los aspectos relacionados al curso. Además, cada pareja de docentes se mantiene en constante comunicación con el resto de docentes de todas las secciones del curso. Lo que ha permitido compartir la experiencia de la investigación, con cierta distancia, con otros docentes; y, de manera cercana, entre los dos docentes de la sección. En tercer lugar, la presente investigación ocurre en el marco de un cambio metodológico que parte de las prácticas docentes, con la intención de mejorarlas, pero necesita evaluar el logro de los objetivos a partir de las opiniones de los estudiantes, ya que en ellos es que deben desarrollarse la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje.

En esa línea, Okuda y Gómez-Restrepo (2005) afirman que un docente-investigador adapta la teoría pedagógica a los requerimientos particulares, construyendo así su propio saber pedagógico. Asimismo, la intención final del presente trabajo es que los resultados puedan ser compartidos y signifiquen un aporte a las investigaciones sobre las prácticas metodológicas en el área de arte y diseño de nivel universitario.

Evans (2010) afirma que la investigación-acción “logra una transformación de la realidad, la que se da en el mismo proceso de su ejecución, sobre todo porque transforma a todos los sujetos involucrados, ya que al ser participantes activos interiorizan y valoran otras vivencias diferentes a las experimentadas en contextos tradicionales” (p. 21). De manera que es preciso destacar que la innovación propuso el trabajo entre pares para fomentar el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los estudiantes, lo que a su vez revierte en la mejora de la enseñanza y un cambio en el enfoque de la institución sobre los cursos de dibujo.

### **3.3 CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN**

La investigación analiza las percepciones de los docentes y de los estudiantes del curso de dibujo sobre el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

A la luz de lo descrito se ha establecido una categoría de investigación que contiene cuatro subcategorías, mostradas en la Figura 9. La categoría está definida como: *trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo*. Esta categoría tiene como subcategorías: el *feedback entre pares*, el *dibujo a cuatro manos*, las *acciones del docente* y las *acciones del estudiante*.

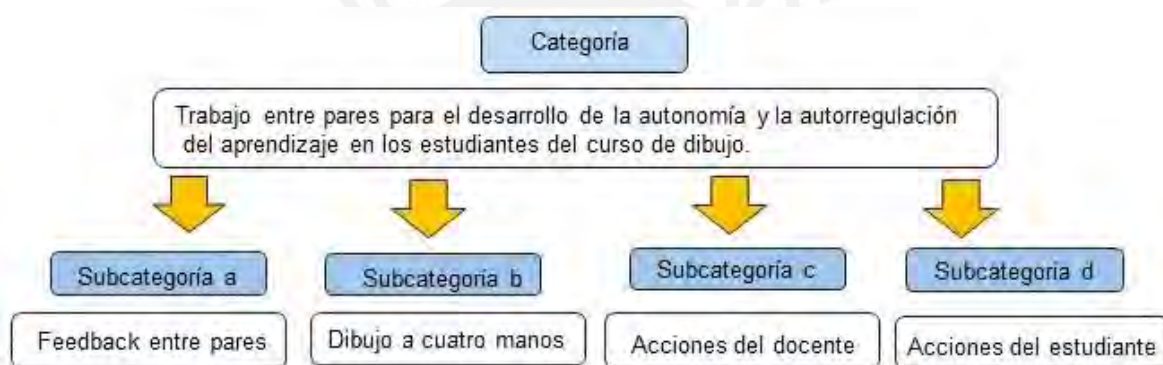


Figura 9. Categoría y subcategorías de investigación.

Como se ha descrito, el feedback entre pares se define como la conversación que dos estudiantes tienen en torno al desarrollo del trabajo de uno de ellos (o de ambos) con el objetivo de brindar opiniones o consejos sobre lo que se hace. En la innovación, los momentos de feedback se dieron durante las sesiones del curso y con los dibujos en proceso, de tal modo que los docentes pudieron observar la interacción entre pares y los estudiantes pudieron confrontar su propia experiencia, habilidades y conocimientos con los de un compañero.

El dibujo a cuatro manos se define como la estrategia en la que dos estudiantes trabajan en un mismo dibujo, para lo que tienen que comprender la tarea, proponer objetivos, planificar, trabajar colaborativamente y evaluar sus resultados. Esta estrategia se utilizó en dos tareas distintas y el docente investigador dio la posibilidad de utilizarla hacia el final del curso, como se describirá más adelante.



Por otro lado, las otras dos subcategorías tratan de las acciones de los docentes y las acciones de los estudiantes, que facilitaron el uso de las dos estrategias de trabajo entre pares en el marco del desarrollo del proyecto de innovación y la investigación.

### **3.4 PARTICIPANTES**

Debido a que los alcances de la investigación permiten validar la mejora de la práctica docente, esta involucró en primer lugar al docente investigador, que fue apoyado por su co- docente en la sección donde se realizó la innovación.

El docente investigador estuvo a cargo de la sección y su formación en pregrado es en la especialidad de Pintura, tiene diez años de experiencia en los cursos de Formación General en Arte y Diseño y es docente del curso Estudios de Representación 1 desde el año 2013. El docente asistente tiene formación en pregrado en la especialidad de Diseño Gráfico, dos años de experiencia en los cursos de su especialidad y participa por primera vez en el curso de dibujo.

Además, como fuente importante de información sobre los alcances de la innovación, se involucró a todos los estudiantes de una de las ocho secciones del curso de dibujo. En la sección estuvieron matriculados 21 estudiantes de 18 años de edad en promedio, quienes cursan distintas especialidades de la facultad. La distribución de las especialidades fue como sigue: 7 estudiantes cursan la carrera de Diseño Gráfico, 5 estudiantes cursan la carrera de Pintura, 4 estudiantes cursan la carrera de Arte, Moda y Diseño Textil, 4 estudiantes cursan la carrera de Diseño Industrial y 1 estudiante cursa la carrera de Escultura. No se tuvo participantes de las especialidades de Grabado ni de Educación Artística. Todos llevaron el curso por primera vez.

En correspondencia con los principios éticos de la investigación-acción, por cuanto involucra la participación de personas cuya información debe manejarse cuidadosamente (Bausela, 2004), es pertinente señalar que todos los participantes fueron informados oportunamente sobre las acciones de la innovación, así como

también sobre las acciones y objetivos de la investigación; además, se elaboró un consentimiento informado (ver Anexo 2) donde los estudiantes confirmaron su participación voluntaria y consentida en estas actividades. Es importante precisar que en todo momento se respeta la confidencialidad de los estudiantes en la difusión de los resultados de la investigación.

Si bien durante la innovación participaron todos los integrantes de la sección, la investigación recogió información de una muestra a través de las técnicas e instrumentos expuestos a continuación.

### **3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN**

Para el recojo de información se utilizaron las técnicas de análisis documental, la encuesta y el grupo focal. Los instrumentos fueron el diario docente (cada uno de los dos docentes desarrolló un diario docente), un cuestionario (los estudiantes lo respondieron hacia el final de la innovación) y un guion para el grupo focal (realizado después de la innovación).

En la investigación-acción los instrumentos para el recojo de información son diversos y dependen en gran medida de las circunstancias particulares de cada proceso, varios autores (Evans, 2010; Okuda & Gómez-Restrepo, 2005; Kemmis, 2010; Zabalza, 2004) coinciden en que el diario docente es un instrumento útil, de modo que el docente pueda registrar los hechos y reflexiones durante su propia práctica y estos le permitan tomar decisiones para sus siguientes pasos. En este sentido, Zabalza citado en González (2006), plantea un proceso cíclico de aprendizaje profesional apoyado en el diario docente, que discurre en 5 etapas, que son: la toma de conciencia de problemas del desempeño profesional, la aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en los diarios, la profundización en la comprensión del significado de las acciones, la toma de decisiones y puesta en marcha de iniciativas de mejora, el reinicio de un nuevo ciclo de actuación profesional. Debido a esto, se estimó por conveniente contar con un diario docente para cada uno de los docentes de la sección.

La matriz para el diario docente (ver Anexo 3) fue construida por el docente investigador y se utilizó en dos archivos en línea compartidos entre ambos docentes durante todas las sesiones de la innovación. Con esta información, el docente investigador, en constante comunicación con el docente asistente, buscó mejorar las acciones siguientes, aprovechando la flexibilidad del modelo de investigación, pero sin descuidar los objetivos de la innovación.

Para recoger las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la innovación se utilizaron las técnicas de encuesta y grupo focal. Los instrumentos correspondientes fueron el cuestionario de preguntas, y el guion de grupo focal, respectivamente.

El cuestionario (ver Anexo 4) está compuesto por 16 ítems unipolares con una escala tipo Likert de cuatro niveles, que son: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4). En su construcción se han propuesto cuatro ítems para cada una de las cuatro subcategorías de investigación. Este cuestionario fue resuelto por 17 estudiantes hacia el final de la innovación.

El guion de grupo focal (ver Anexo 5) fue elaborado por el docente investigador y consta de siete preguntas abiertas que indagan sobre las percepciones de los estudiantes sobre el feedback entre pares, el dibujo a cuatro manos, las acciones que realizaron los docentes y las acciones que realizaron los estudiantes. Se preguntó cómo se habían sentido, con qué actividad se sintieron mejor, qué parte no les agradó, si creen que con el dibujo a cuatro manos mejoraron su aprendizaje, si creen que las estrategias de trabajo entre pares son útiles para su carrera, qué podían opinar sobre los docentes y, finalmente, se les pidió sugerencias, desde su punto de vista, para la mejora de estas prácticas. En el grupo focal participaron voluntariamente ocho estudiantes.

La información recogida del cuestionario, el grupo focal y el diario docente se relacionó con la categoría de investigación (en sus cuatro subcategorías) y con el marco teórico. Esto ha permitido construir una triangulación en la investigación cualitativa, entendida como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la

información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (Cabrera, 2005, p. 68); que, como mencionan Okuda y Gómez-Restrepo (2005) permite reducir el riesgo de sesgos y fallas metodológicas en tanto se busca aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

### **3.6 PROCEDIMIENTO**

A nivel general, la investigación realizó las cuatro etapas derivadas de la investigación-acción: diagnóstico, planificación, acción-observación y reflexión-evaluación. A su vez, se realizó sobre el proyecto de innovación descrito en el capítulo dos. De manera gráfica, las etapas y la relación de las partes pueden verse en la Figura 10.

El diagnóstico se realizó en el segundo semestre del año 2018 y tuvo como resultado la problematización, que encontró que la estrategia didáctica centrada en el individualismo limita el desarrollo de la autonomía y la autorregulación académica en los estudiantes del curso de dibujo. Como respuesta a la problemática, se propuso llevar a cabo el proyecto de innovación y se planificaron las acciones correspondientes a la observación y recojo de información sobre las estrategias de trabajo entre pares utilizadas. Finalmente, se llegó a la reflexión-evaluación, que conforma la parte final de esta tesis.

A inicios del segundo semestre del año 2019, en el que se desarrolló la innovación y la investigación, el docente investigador expuso el proyecto al coordinador de la sección de Formación General en Arte y Diseño y solicitó su autorización para desarrollar el proyecto en las semanas programadas. Por otro lado, el docente investigador compartió el plan de desarrollo de la innovación con el profesor asistente con el fin de conformar una dupla de docentes comprometidos con el cambio metodológico que suponía el proyecto en las semanas siguientes. Del mismo modo, el docente investigador compartió la planificación y desarrollo del proyecto con otros docentes colegas de la unidad, a fin de testear las impresiones sobre las acciones en el curso.

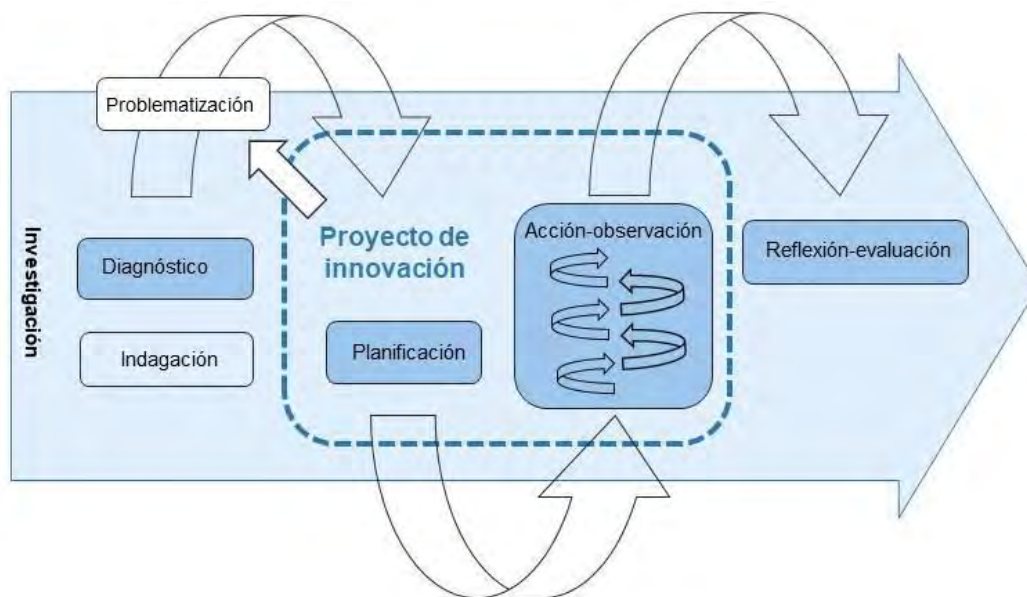


Figura 10. Proceso general de investigación.

Las clases de la sección de muestra se realizaron los miércoles de 2pm a 5pm y los viernes de 5pm a 8pm. Siempre en la misma aula del primer piso de la Facultad de Arte y Diseño. En las primeras sesiones, los docentes crearon una conversación en la aplicación WhatsApp incluyendo a todos los estudiantes de la sección. Previamente se les informó sobre la finalidad del medio de comunicación (información, coordinación, resolución de dudas y temas del curso en general) y de manera voluntaria todos participaron.

Asimismo, durante el inicio de ese semestre, se elaboraron los instrumentos para el recojo de información; es decir, se diseñaron la matriz para el diario docente, el cuestionario y el guion del grupo focal. Estos instrumentos fueron validados por el juicio de una Doctora en educación y una autoridad de la Facultad de Arte y Diseño y experta en educación en la disciplina de las artes visuales, a quienes se les presentó una matriz de consistencia para la validación del cuestionario y una matriz para la validación del guion del grupo focal. La retroalimentación de las expertas fue en referencia a simplificar las intenciones de algunos ítems del cuestionario y a que en las artes visuales se podrían considerar otros canales de recojo de resultados que no solo sean sobre las percepciones estudiantiles (observación de la calidad de los dibujos/logro de competencias específicas o grabaciones sobre la posible mejora del ambiente en clase).

Si bien la secuencia de la innovación fue planificada con antelación (descrita en el capítulo anterior), es importante destacar que las fases de la investigación acción se realizaron repetidas veces en fragmentos del proceso mismo de la investigación y la innovación. Estas fases de la investigación fueron desarrolladas junto a la observación de ambos docentes, y con el soporte y la información de los diarios docentes. Por esta razón, en la descripción que viene a continuación se ha utilizado información de los diarios docentes que favoreció la mejora progresiva de los mismos procesos de innovación e investigación.

El inicio de la innovación se programó para la octava semana de clases, por lo que durante las sesiones de la séptima semana ambos docentes informaron a los estudiantes sobre el cambio metodológico que sucedería en las clases siguientes. En esa séptima semana algunos estudiantes manifestaron que era mejor aprender de los docentes que de un compañero, por lo que el docente investigador anotó en su diario que hubo “reacciones no favorables con la dinámica presentada” (G. León, diario docente, 04 de octubre del 2019).

Este hecho coincide con una característica que MacGregor (citado en Barkley et.al., 2008) menciona sobre una clase tradicional, cuando precisa que es común considerar a los profesores y los textos como únicas fuentes de saber; pero es necesario considerar a los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes importantes para el aprendizaje en una clase colaborativa. Por esta razón, el docente investigador decidió elaborar material didáctico (imágenes de referencia) en formato impreso para motivar la conversación entre estudiantes en la primera actividad de feedback entre pares de la siguiente sesión.

*Semana ocho, sesiones 1 y 2:* En la Figura 11 puede verse, de manera gráfica, algunas acciones previas a la innovación y el proceso de las dos primeras sesiones. En la sesión 2 de la semana 8 se dio inicio a la innovación. En ella, los docentes presentaron las actividades del día y durante las tres horas de la sesión los estudiantes realizaron sus dibujos de manera individual; pero se dieron dos momentos de feedback entre pares, uno al finalizar la primera hora y otro al finalizar la segunda hora de trabajo. El material impreso se entregó a cada estudiante al

finalizar la primera hora (inicio del primer feedback) y sirvió de apoyo visual para las conversaciones entre los estudiantes. Esto fue percibido por los dos docentes sobre todo en el segundo feedback (al finalizar la segunda hora de aquella sesión) donde los estudiantes ya tenían una primera experiencia y la confianza de saber con quién trabajaría.

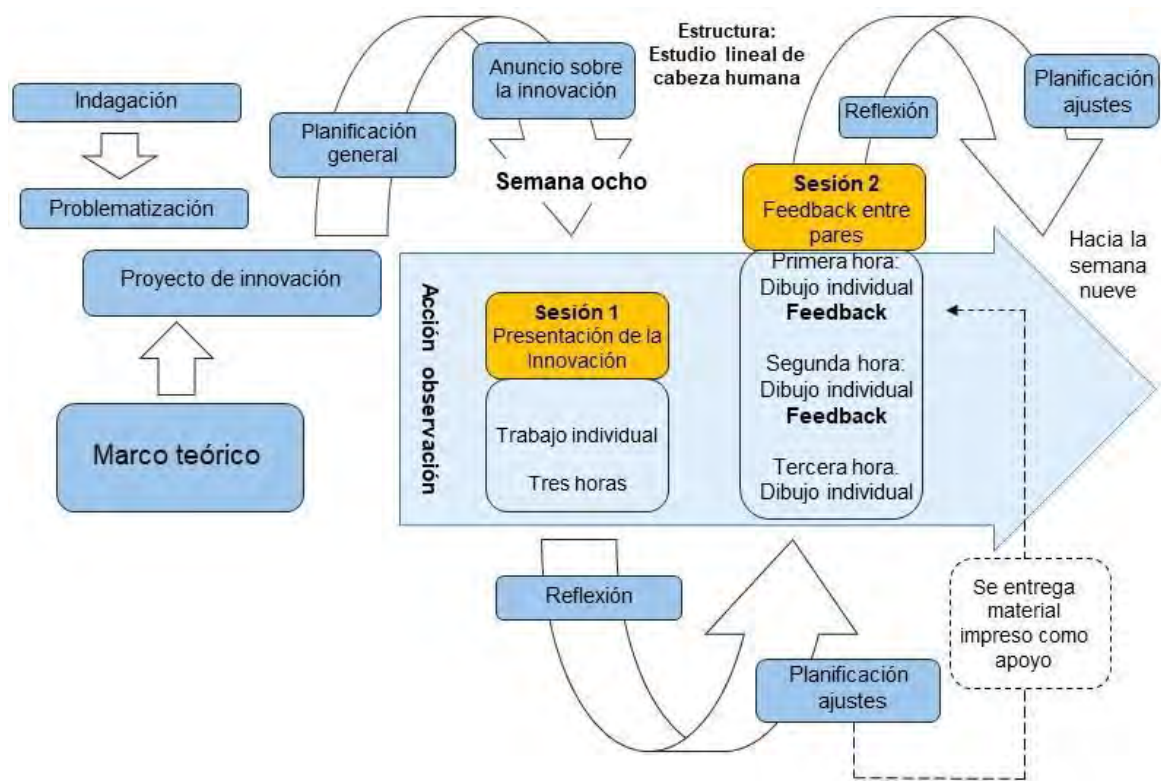


Figura 11. Acciones de la investigación, parte previa y primera semana de innovación.

Para la conformación de las parejas en esa primera sesión, los docentes pidieron a los estudiantes que traten de agruparse con un compañero que se encuentre muy cerca de ellos, de manera que los dibujos de ambos estén realizándose desde ángulos similares; sin importar que cada estudiante conozca o no a su compañero del día. De este modo, se utilizó el material impreso como apoyo para la conversación y cierto carácter aleatorio en la conformación de las parejas como estrategias “rompehielos” para favorecer la confianza e integración entre los miembros del aula (Barkley et.al., 2008).

Cada feedback tuvo una duración de diez minutos; la sugerencia del docente investigador fue que los primeros 5 minutos sean para que el primer estudiante opine sobre el trabajo de su compañero y los cinco minutos restantes para que el segundo estudiante opine sobre el trabajo del primero. Sin embargo, era necesario otorgar cierta libertad en la dinámica por lo que no se consideró necesario que los tiempos sean cronometrados por los docentes; pero sí se sugirió que, durante la conversación, se conozcan (si no se conocían antes), utilicen el material impreso, opinen sobre el trabajo del compañero cuando su rol era de estudiante tutor y expongan sus dificultades a su compañero tutor cuando su rol era de estudiantes tutorados.

Como evento imprevisto, al inicio del primer feedback, hubo dudas de los estudiantes sobre las acciones a realizar; algunos confundieron el feedback con el dibujo a cuatro manos y preguntaron si debían intervenir el dibujo de su compañero. El docente investigador anotó esto en su diario docente y precisó que el primer feedback tuvo limitada fluidez en la conversación (en parte debido a las dudas o a asumir el rol de cada estudiante) por lo que acordó con el docente asistente en no dar demasiadas instrucciones anticipadas para el futuro; en cambio, tratar de mantener claridad y simplicidad en las explicaciones al mismo tiempo que se desarrollaban las actividades. De este modo, tal como afirman Barkley et.al. (2008) “el aprendizaje colaborativo exige que los estudiantes asuman nuevos roles y desarrollen unas competencias diferentes de las acostumbradas en las aulas tradicionales”, y la mejor manera de adquirir estos roles es “sobre la marcha”.

*Semana nueve, sesiones 3 y 4:* En la Figura 12 puede verse, de manera gráfica, el proceso de estas sesiones.

El plan inicial del docente investigador para la siguiente sesión de la innovación era que sucedieran dos momentos de feedback entre pares, pero en cada momento los docentes propondrían las parejas de tal modo que los estudiantes tutores del primer feedback no sean tutorados en ese momento sino en el segundo; y además por otros estudiantes tutores con quienes no habían trabajado en el primer feedback. La intención era generar dinámicas donde cada estudiante entre en contacto con más de una persona y disminuir la tensión del estudiante que tutoriza a una persona



que luego será su tutor; y proponer cierta heterogeneidad en las dinámicas colaborativas que Barkley et.al. (2008) consideran como un valor educativo importante en este tipo de aprendizaje.

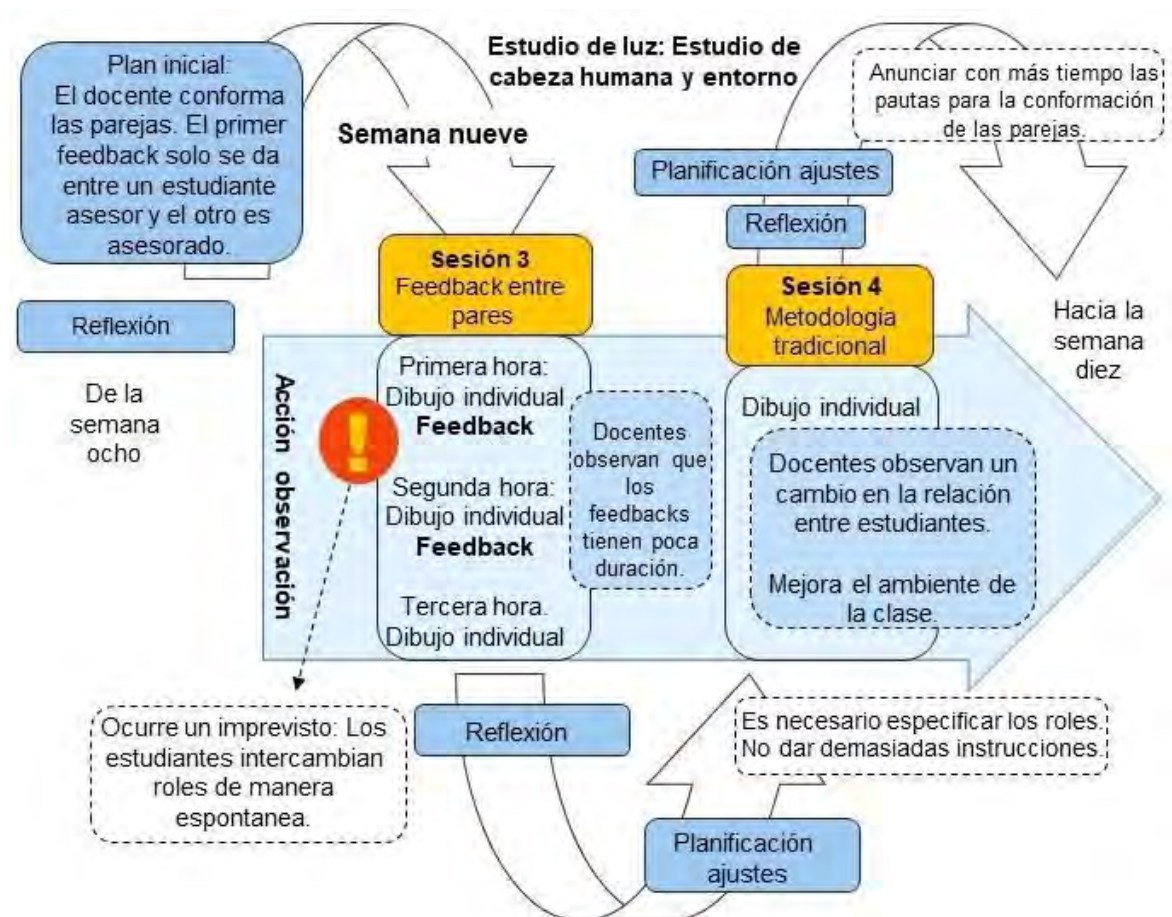


Figura 12. Acciones de la investigación, segunda semana de innovación.

Al inicio del primer momento de feedback, el docente investigador anunció las parejas de trabajo en base al orden de la lista de clase. La intención fue que los miembros de las parejas no tengan una relación cercana aparente, y la conversación fluyó rápido y los estudiantes intercambiaron roles de manera espontánea por lo que los docentes optaron por no detener el feedback y continuar del mismo modo para el segundo momento ante la visible comodidad de los estudiantes.

El docente investigador anotó en su diario docente que en la sesión 3 percibió una mayor disposición de los estudiantes por participar de la dinámica. Hubo menos tensión que cuando ellos debían conseguir sus parejas en pocos segundos. De este

modo, el docente consideró que, en el caso de que la conformación de las parejas dependiera de los estudiantes, podría darse un tiempo prudente para evitar la tensión de buscar rápidamente una pareja en el momento del inicio de la actividad. En la sesión 4 el ambiente de clase mejoró. El grupo de estudiantes estuvo más comunicativo y algunos preguntaron por la siguiente actividad de dibujo a cuatro manos.

Con estas últimas consideraciones, el docente investigador se comunicó con el grupo de participantes de la sección a través del grupo de WhatsApp para comunicarles las acciones de la siguiente sesión donde realizarían un dibujo a cuatro manos y precisarles que debían llegar a la clase habiendo convenido sus parejas.

*Semana diez, sesiones 5 y 6:* En la Figura 13 puede verse, de manera gráfica, el proceso de estas sesiones.

Al inicio de la sesión 5, algunos estudiantes manifestaron dudas sobre el procedimiento de ejecución del dibujo. Varios estudiantes entendían que el papel debía seccionarse para que cada uno realizara la mitad de la escena. Los docentes absolvieron las dudas y apoyaron de cerca el inicio del trabajo en cada pareja. En ese momento fue muy importante la guía de ambos docentes ya que se trataba de la primera etapa de planificación del ciclo de autorregulación donde Parres et al., (2011) sugiere que el docente debe promover la recuperación de conocimientos previos (con preguntas como ¿qué saben de esto?, ¿cómo pueden realizar esta tarea?) y el intercambio de ideas entre pares que favorezca la comprensión general del tema para desarrollar el dibujo incluyendo las decisiones de ambos estudiantes. También se precisó que uno de los objetivos del dibujo a cuatro manos era que el tratamiento o estilo final debía ser una amalgama de ambos estilos personales, de modo que se evite diferenciar en exceso “la mano” de cada estudiante. Esta pauta significaría el camino sobre el cual los estudiantes conduzcan las fases de supervisión y control de su propio proceso autorregulado.

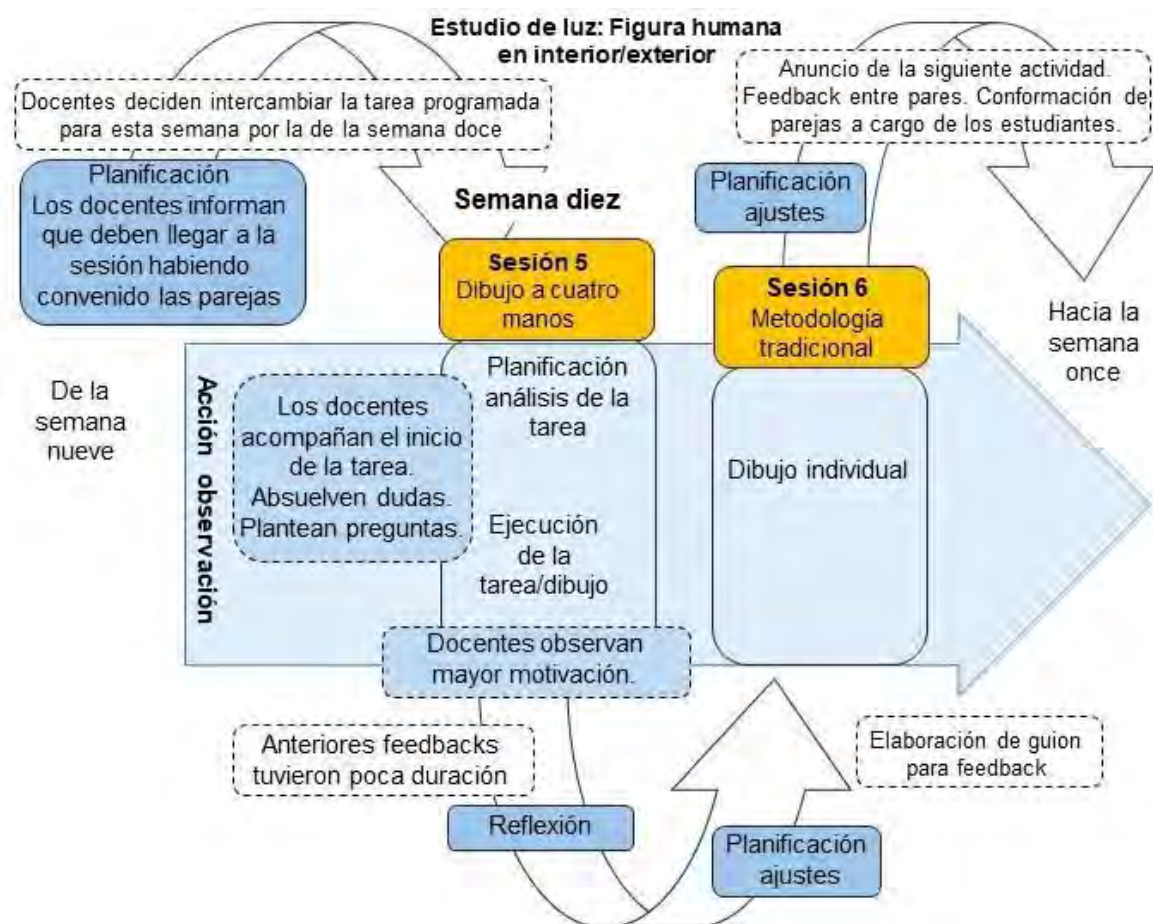


Figura 13. Acciones de la investigación, tercera semana de innovación.

En comunicación personal, ambos docentes coincidieron en que la motivación general del aula se incrementó y varios estudiantes con poca habilidad con el dibujo mostraron un mayor compromiso con la tarea.

*Semana once, sesiones 7 y 8:* En la Figura 14 puede verse, de manera gráfica, el proceso de estas sesiones.

La sesión planificada de la innovación consistía en realizar feedback entre pares en dos momentos de la sesión con la elección de las parejas a cargo de los propios estudiantes. Para esto, se les comunicó con antelación sobre las actividades del día y los estudiantes se mostraron cómodos.

Sin embargo, debido a la observación de los feedback anteriores, donde algunas parejas tenían una conversación muy corta, el docente investigador elaboró un guion para el feedback que se proyectó sobre el ecra del aula y se distribuyó

impreso entre los estudiantes (ver Anexo 6). Al respecto, Catterall (2005) afirma que los especialistas en arte, maestros o artistas mientras trabajan, pueden conducir o ayudar a guiar las conversaciones de manera que estas produzcan aprendizaje.

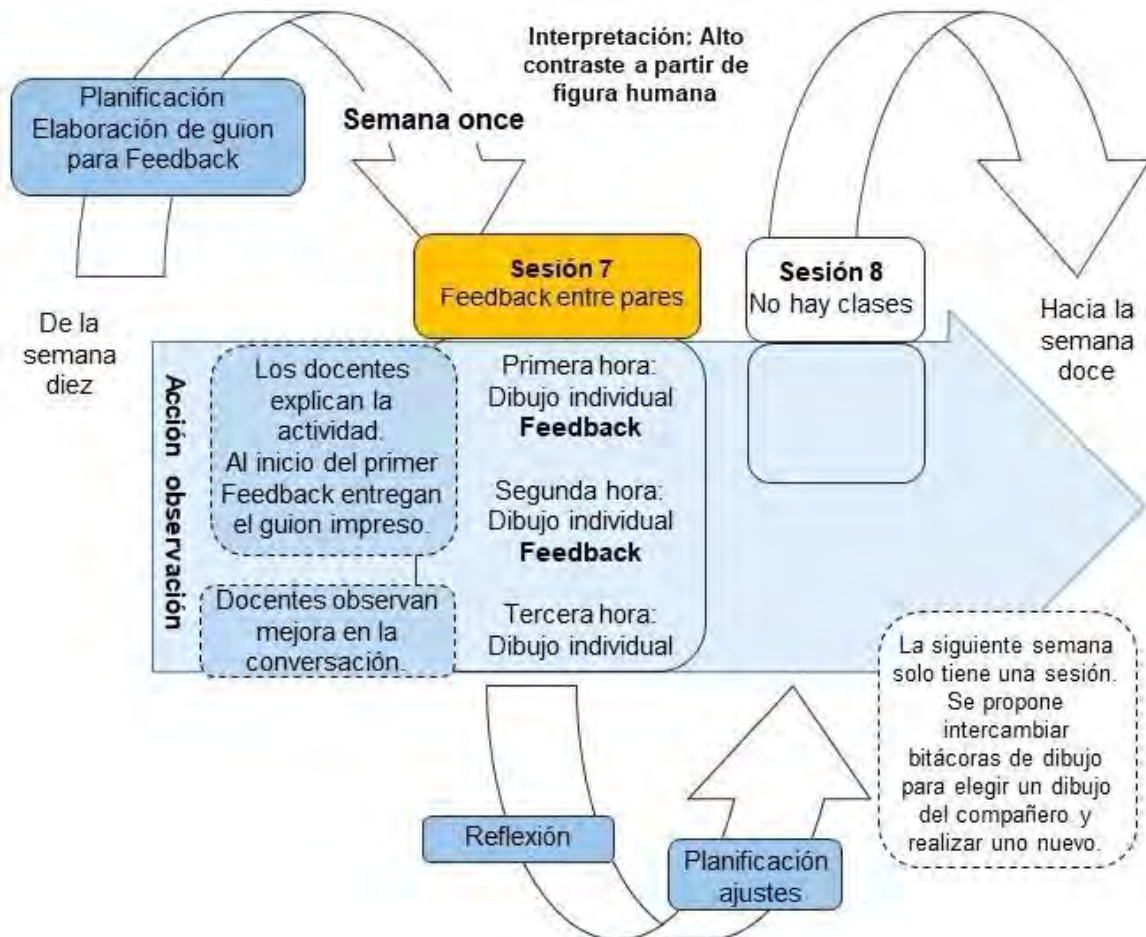


Figura 14. Acciones de la investigación, cuarta semana de innovación.

Así, el guion explica que inicialmente el estudiante tutorado debe responder a cuatro preguntas relacionadas a las fases iniciales de la autorregulación donde él mismo pueda explicitar sus conocimientos previos, decisiones iniciales de la tarea, dificultades y su conocimiento sobre los objetivos. Una vez expuestas estas ideas, el estudiante tutor debe opinar sobre el dibujo del estudiante tutorado apoyado en la información otorgada. Luego de eso, los roles se intercambiaron y siguieron el mismo procedimiento.

Realizar el feedback con apoyo del guion tuvo dos intenciones; la primera fue que las respuestas a las preguntas del guion mejoren la comunicación y le brinde



herramientas de juicio al estudiante tutor; y la segunda fue que el estudiante tutorado exponga las ideas que guiaron su propia previsión, planificación y activación en tanto pueda “identificar sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar la tarea, lo que es fácil o difícil, lo que entiende o lo que no, conforme a su propio conocimiento, habilidades y experiencias” (Parres et al., 2011, p. 611); y con esto mejorar su percepción de autoeficacia.

**Semana doce, sesiones 9 y 10:** En la Figura 15 puede verse, de manera gráfica, el proceso de estas sesiones.

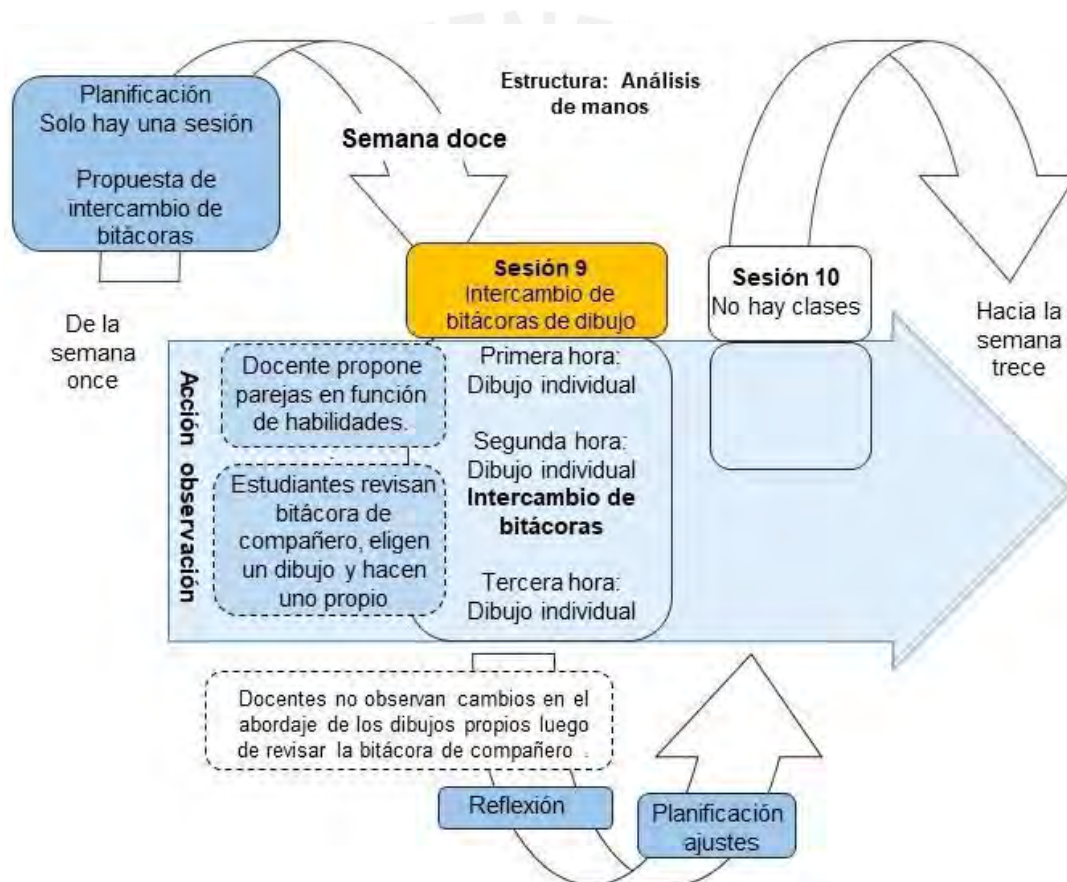


Figura 15. Acciones de la investigación, quinta semana de innovación.

La estructura de las manos humanas en distintas posturas representadas a través del dibujo lineal fue el tema que ocupó la décimo segunda semana de clases. Durante las dos sesiones de esa semana, cada estudiante realizó varios dibujos sobre su block bitácora a partir del referente de dos modelos vivos ubicados en el aula; cada cierto tiempo los estudiantes debían cambiarse de lugar para tener vistas diferentes de las manos de referencia.

Tradicionalmente, en la primera sesión de la semana, los modelos permanecen toda la sesión en la misma postura y en la segunda sesión los docentes cambian las posturas de las manos de los modelos cada cierto tiempo que está determinado por la pareja de docentes a partir de la observación de nivel de los dibujos de los estudiantes; a mejores dibujos, se considera pertinente disminuir el tiempo para exigir un mayor nivel de simplificación y concentración. En esta dinámica es difícil que los estudiantes estén al tanto de lo que realizan los compañeros pues se trata de dibujos un tanto pequeños sobre un block que solo muestra la página actual.

Con la intención de que cada estudiante pueda tener una mayor información visual en el momento del aprendizaje, el cambio metodológico de esa semana consistió en que cada estudiante recibió la bitácora de un compañero para luego de una breve revisión elegir el mejor de los dibujos de manos que utilizó como referencia para crear un nuevo dibujo. Para esto, cada estudiante superpuso un pliego de papel mantequilla (papel delgado con cierta transparencia) sobre el dibujo ajeno y dibujó la estructura general para cambiar alguna parte, asumiendo que ambos dibujos son dos diferentes momentos del movimiento de la mano. Como ejemplo se les explicó que, si el dibujo original sobre la bitácora elegido mostraba una mano con los cinco dedos extendidos, el estudiante debía proponer que alguno/s dedos estén levemente o totalmente flexionados. Esta actividad fue propuesta por el docente investigador tomando como referencia los principios de la animación 2D y el docente asistente anotó en su diario docente que “el recibir un trabajo nunca antes visto, con una técnica íntima ajena a la del compañero, otorgó al que recibió la bitácora, la posibilidad de observar las falencias y a partir de eso corregir o darle una nueva visión a la nueva mano superpuesta”.

*Semana trece, sesiones 11 y 12:* En la Figura 16 puede verse de manera gráfica el proceso de estas sesiones.

En esta penúltima semana de clases, el tema a desarrollar era la perspectiva en el paisaje. Cuando se trabaja este tema, tradicionalmente los estudiantes salen del aula y dibujan individualmente a partir del natural en diversos lugares de la universidad. Así lo hicieron en la primera sesión del miércoles de 2 pm a 5 pm; y,

para la segunda sesión, el docente investigador se comunicó con los estudiantes para explicarles la actividad y pedirles que asistan a clases habiendo establecido sus parejas.

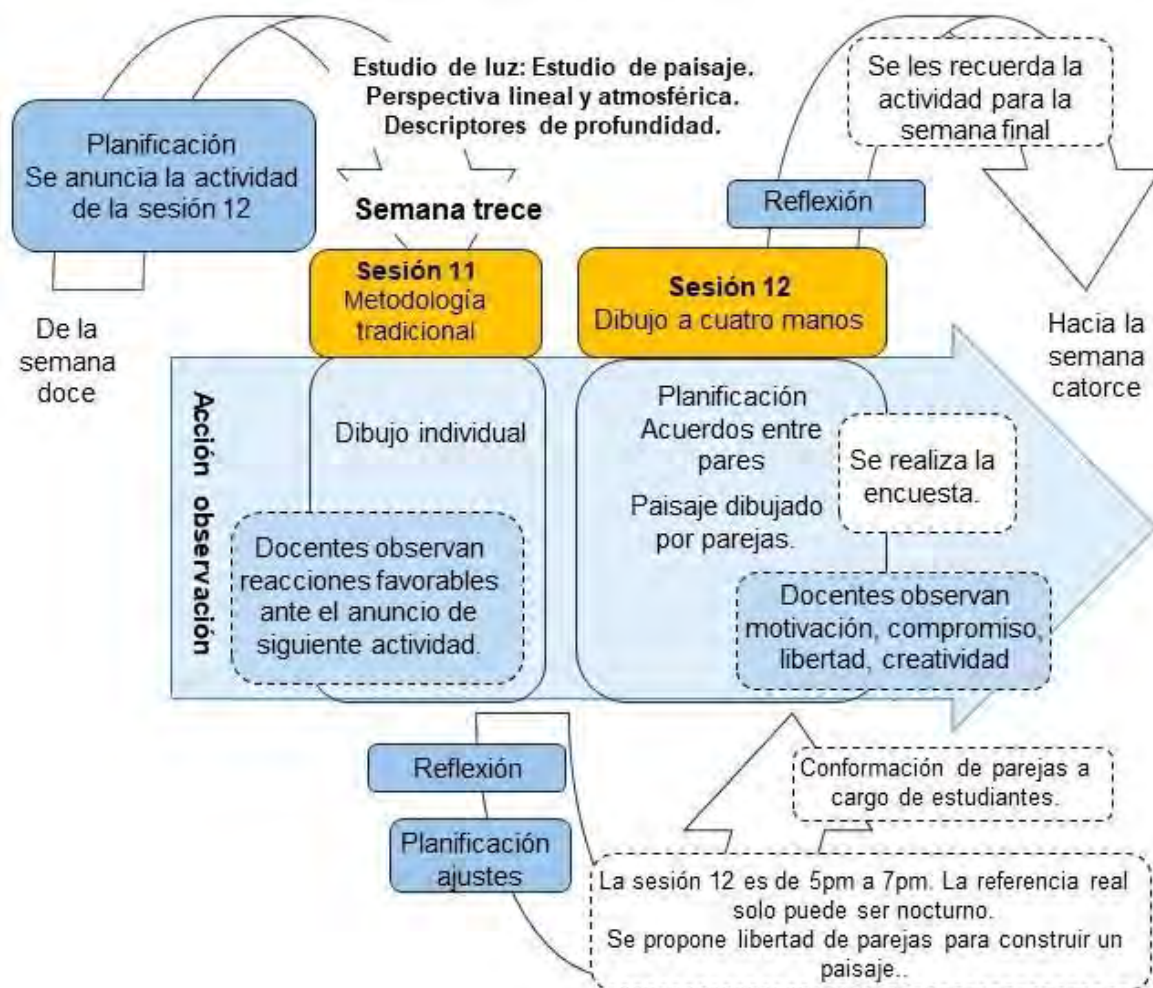


Figura 16. Acciones de la investigación, sexta semana de innovación.

El plan inicial de la innovación era que en esa sesión los estudiantes realicen dibujos a cuatro manos a partir del natural; sin embargo, la sesión del viernes de 5pm a 8pm no favorecía esta posibilidad<sup>1</sup>. Entonces, el docente investigador propuso la elaboración del dibujo a cuatro manos sin utilizar un modelo específico de referencia del natural, sino que cada pareja debía elaborar un paisaje tomando como referencias imágenes de su propia búsqueda o su propia inventiva consensuada

<sup>1</sup> Ese semestre fue el primero en programar las sesiones del curso en un horario con enorme cambio de luz natural, hasta entonces siempre se programaron en las mañanas por lo que las actividades programadas mantenían la incidencia de luz sobre los modelos de referencia.

entre ambos estudiantes. No se trataba de copiar una imagen sino de construir una nueva con la autoría de ambos estudiantes quienes debían desarrollar la idea, el plan general y la ejecución del dibujo. A esa sesión asistieron 17 estudiantes, por lo que fue necesario conformar un grupo de 3 estudiantes.

A propósito del ambiente motivado que percibió en esta sesión, el docente investigador anotó “el detonante fue el horario, pero la libertad de decidir qué representar como paisaje, y en parejas, les ha brindado un aliento de confianza y libertad” (G. León, diario docente, 15 de noviembre del 2019). En la tercera hora de aquella sesión se desarrolló el cuestionario resuelto por los 17 estudiantes presentes; y, al finalizar, se les comentó que la semana siguiente se realizaría un grupo focal para el que estaban cordialmente invitados.

*Semana catorce, sesiones 13 y 14:* En la Figura 17 puede verse, de manera gráfica, el proceso de estas sesiones.

En la programación oficial del curso se detalla que la última semana de clases se dedicaría al desarrollo del proyecto final. Este proyecto consiste en que cada estudiante, haciendo uso de los temas y técnicas aprendidas durante el semestre, sea capaz de proponer un trabajo a partir de su propia creatividad. Para esto, los docentes hicieron un seguimiento de las propuestas asesorando el proceso creativo desde la semana 11 en la que se presentaron las pautas para la elaboración del proyecto final. El plan preliminar de la innovación estipulaba que este trabajo se realizaría entre pares, pero como parte final de la innovación el docente investigador propuso a los estudiantes decidir si realizarían el trabajo de manera individual o entre pares. De esta manera, se les daba la libertad en la que ellos debían analizar sus propias circunstancias académicas, establecer sus metas, decidir sus estrategias y evaluar si era pertinente trabajar con otra persona; de manera que pudieran desarrollar su autonomía y autorregulación académica.

Como resultado de esta propuesta se conformaron cuatro parejas, haciendo un total de 8 estudiantes que eligieron trabajar entre pares y 13 estudiantes que decidieron trabajar individualmente.





Figura 17. Acciones de la investigación, sexta semana de innovación.

El docente investigador compartió estos detalles al grupo de docentes del curso a través de una conversación por WhatsApp que dichos docentes conforman con fines organizativos. Se solicitó su apoyo en la evaluación final con jurado a propósito de que, en algunos casos, los dibujos serían presentados por más de un estudiante y la posibilidad de ser trabajos elegidos para la exposición anual de la facultad. Al finalizar la última sesión del semestre se realizó un grupo focal con siete estudiantes mujeres y un estudiante varón que voluntariamente aceptaron participar y respondieron a las preguntas abiertas del guion de grupo focal en una conversación que duró aproximadamente una hora.

En síntesis, la innovación y la investigación fueron conducidas por el docente, con el apoyo del co-docente y la información que se iba recogiendo de los dos diarios docentes. No obstante, los instrumentos que se utilizaron con los estudiantes se realizaron hacia el final de la investigación. De esta manera, en el siguiente capítulo se integrará toda la información para el logro del objetivo de la investigación.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la investigación obtenidos del cuestionario, el grupo focal y el diario docente. El objetivo general de la investigación, como se mencionó antes, es analizar las percepciones de los docentes y de los estudiantes del curso de dibujo sobre el uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos como estrategias de trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

### **PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO ENTRE PARES**

La información recogida se ha organizado partiendo de la categoría señalada, que tiene cuatro subcategorías: el feedback entre pares, el dibujo a cuatro manos, las acciones del docente y las acciones del estudiante. Las acciones del docente y del estudiante se tratan de las que facilitaron el uso de las dos estrategias de trabajo entre pares en el marco del desarrollo del proyecto de innovación y la investigación.

*Categoría: Trabajo entre pares para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo.*

*Subcategoría “a”, feedback entre pares:* Los momentos de feedback entre pares fueron realizados por los estudiantes en compañía y guía de los docentes de la sección.

Esta estrategia se relaciona directamente con la enseñanza recíproca y el juego de roles donde los estudiantes “asumen una identidad diferente y representan una escena” (Barkley et.al., 2008, p. 110), que en el caso del proyecto de innovación fue que dos estudiantes conversen asumiendo que uno es tutor y el otro es tutorado, para luego intercambiar roles. Cabe resaltar que este evento es distinto al de una retroalimentación grupal donde los estudiantes opinan sobre los trabajos terminados de sus compañeros. El feedback aquí descrito ocurre durante el mismo proceso de ejecución de los dibujos, de manera que el estudiante tutor observa el proceso de su compañero, atiende a sus posibles dudas y se esfuerza por ayudar a su compañero.

La información recogida de los diarios docentes permite observar la evolución que tuvieron los distintos momentos de feedback entre pares. Por ejemplo, la primera vez que los estudiantes se agruparon con un compañero cercano no necesariamente fue con alguien conocido, por lo que el docente investigador propuso la conformación de las parejas para la siguiente oportunidad. Al respecto, el docente precisó:

He notado que hubo menos estrés que la sesión donde debían decirnos con quién iban a trabajar. Les advertí al inicio lo que sucedería y cuando di el aviso para que se conformen las parejas, todos lo hicieron sin rechazo aparente. Creo que esta experiencia ha sido cómoda para ellos, ha durado poco y posiblemente una práctica más frecuente podría promover el aprendizaje, destrezas comunicativas y mejorar el ambiente de trabajo. (G. León, diario docente, 16 de octubre del 2019)

De esta manera, el docente investigador otorgó importancia a la comodidad para comunicarse y realizar el feedback, aunque evidencia pensar que un número reducido de experiencias puede ser insuficiente para lograr un efecto favorable relacionado con el ciclo autorregulatorio. De hecho, existe una relación directa entre los momentos de feedback y la fase de ejecución del modelo de autorregulación de Zimmermann y Moylan (2009), ya que las conversaciones entre los estudiantes promueven el auto-control, la gestión del tiempo, el control del entorno de trabajo, la metacognición y la auto-observación para ambos estudiantes. Además, el feedback entre pares promovió la confianza para buscar ayuda; al respecto se menciona:

Ya asimilada la dinámica, mientras iban avanzando, otros terminando; los alumnos inclusive pedían a su compañero ayuda para saber su opinión

acerca de algo específico, ya que corroboraron que otro par de ojos era efectivo para consolidar y terminar su dibujo. (Docente 2, diario docente, 11 de octubre del 2019)

Del mismo modo, el hecho de *visitar* a un compañero permite que los estudiantes tutores puedan observar el avance del trabajo y las ideas de su compañero tutorado, por lo que existe una relación de estos eventos con el primer nivel del modelo multi-niveles de Zimmermann (2013), en el que es importante el refuerzo vicario con la presencia del modelo. Al respecto el docente asistente precisó:

A medida que avanzaban, pude observar la interacción de los alumnos, cada integrante de los grupos se acercaba al caballete de su compañero y viceversa “corrigiendo” o dando una crítica constructiva, ayudándose mutuamente a ver algo que quizás el otro no notó u omitió. En esta dinámica cooperativa la relación, comunicación, entendimiento y observación entre alumnos fue esencial para un aprendizaje valioso visto desde otra perspectiva. (Docente 2, diario docente, 11 de octubre del 2019)

Es importante destacar que esa otra perspectiva proviene de un compañero y no necesariamente de un docente. Esto ha sido comentado por los estudiantes en el grupo focal cuando conversaban sobre los momentos de feedback, como observamos a continuación:

Y, por ejemplo, justo me tocó contigo esa vez , y él me dijo cosas que yo no había visto, ósea me ponía de lejos y todo y no lo veía, y este, y también le corregí algunas cosas que él tampoco había visto. (p. 1)

Me pasa que, cuando me dan feedback es porque son profes y es porque tienen años estudiando eso y se supone que sí, deberían saberlo pero mmm cuando me lo dice un compañero es como, ok pero eso es algo que yo debía saber ¿por qué esa persona que está en mi misma clase sabe eso y yo no?, osea, ¿qué es lo que tengo que ver? y eso como que me hace abrir un poco más los ojos y decir ok entonces estoy, me falta algo lo escucho un poco más que a los mismos profesores porque siento que me he estado perdiendo de algo y estoy pensando en eso, pensando en eso y al final lo tomo en cuenta. (p. 8)

Esta última intervención es de suma importancia en tanto revela que las palabras de un compañero incentivan el interés por aprender, relacionado nuevamente a la fase de ejecución del modelo cíclico de Zimmermann y Moylan (2009). Además, estas conversaciones entre pares, tal como precisa Mosca y Santiviago, citados en Hidalgo, Carrasco y Diaz (2020), permiten “el uso de códigos comunes, similares estrategias de comunicación, lo cual habilita un intercambio fluido que enriquece y potencia el vínculo” (p. 3).

En la misma línea, la información recogida a través del cuestionario revela la valoración que los estudiantes le otorgan a la estrategia. Estos resultados se muestran en el Gráfico 1.

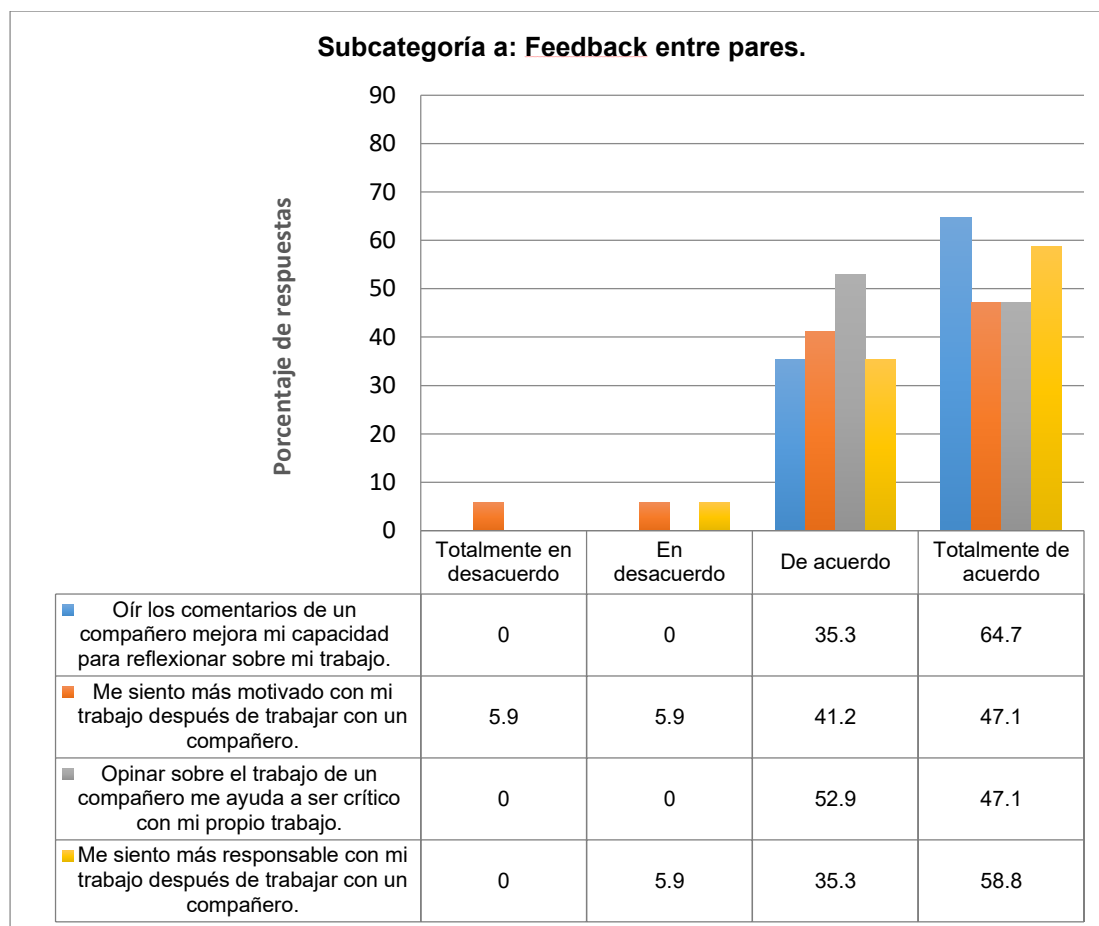


Gráfico 1. Subcategoría a.

Como se puede observar, el primer ítem de esta subcategoría muestra que la totalidad de las respuestas se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo. Lo que se traduce en que la percepción de todos los estudiantes es que oír los comentarios que un compañero le hace sobre su trabajo mejora su capacidad para reflexionar sobre su propio trabajo. Esto se relaciona con la interdependencia positiva en la que un estudiante valora los aportes de un compañero y promueve el desarrollo de sus capacidades.

El ítem relacionado a la motivación que puedan sentir los estudiantes luego de trabajar con un compañero muestra que el 88.3% de los estudiantes se muestra de

acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto estaría en concordancia con lo que afirma un estudiante en el grupo focal:

Yo creo que eso de dar Feedback pasa desde siempre porque, por ejemplo, me acuerdo cuando dibujábamos retratos a los modelos, hay un momento en que uno ya se aburre de dibujar y va como que al sitio de tu pata y te dice oye y qué tal, ¿cómo está? Y le dices oye le falta esto, y así ese feedback es chévere, me gusta eso que ya existía de verdad, pero ahora lo están inculcando más, me parece bravazo. (p. 4)

Respecto a esto, en el desarrollo tradicional del curso no existe ninguna prohibición sobre la conversación entre compañeros, de manera que a menudo suceden conversaciones donde un estudiante le da su opinión a otro sobre su trabajo. Sin embargo, el hecho de que la estrategia sea propuesta desde la práctica docente parece motivar más a los estudiantes. Justamente, el dar opinión sobre el trabajo de un compañero y verse beneficiado al desarrollar el valor de su propia crítica con su trabajo es un ítem que tuvo mucha aceptación. Todos respondieron que están de acuerdo o totalmente de acuerdo, con lo que podemos confirmar que el desarrollo de la etapa de evaluación en el ciclo de autorregulación académica se ve beneficiado con la crítica a un trabajo ajeno.

*Subcategoría “b”, dibujo a cuatro manos:* En la opinión de este docente investigador, las actividades donde se utilizó el dibujo a cuatro manos han sido las más motivadoras para los estudiantes, tanto en el caso de la investigación como en la etapa de indagación, cuando se probó la estrategia en el curso de dibujo de tercer año<sup>2</sup>. Sobre la relación de la estrategia con las fases del modelo cíclico de Zimmermann y Moylan (2009), ambos docentes coincidieron, en las conversaciones durante las sesiones, en que pudo evidenciarse las tres fases. Sin embargo, debido al tiempo de las sesiones, la tercera fase quedó con menos tiempo para desarrollarse. Lo que fue aprovechado en momentos posteriores, cuando los docentes conversaban con los estudiantes sobre los resultados de su trabajo a cuatro manos. Del mismo modo, cuando se conversó sobre los momentos de mayor agrado, en el grupo focal se precisó lo siguiente:

---

<sup>2</sup> Los resultados de la Tabla 2 y los comentarios de los estudiantes mostrados en la Tabla 3 así lo confirman.

A mí, en mi caso me pareció interesante también el dibujo a cuatro manos porque tenía que adaptar mi estilo en que yo hago las cosas, al de ella ¿no? Y era interesante porque hay cosas que yo quizás lo puedo hacer de una manera mal o quizás podría mejorar y entonces se complementa ¿no? Con lo mejor que pueda tener el otro compañero y a la vez, este, hay cosas por ejemplo yo que, no me arriesgo mucho, siempre hago las instrucciones del profesor, pero, ella cuando hicimos lo de paisaje, le quiso añadir otras cosas que a mí no se me hubiera ocurrido. Entonces me pareció interesante porque yo no me hubiera, este, a mí no se me hubiera ocurrido usar estilógrafo, ah ya bueno pues ¿no? Es una salida fuera de lo común para mí que haga cosas que todavía no nos habían pedido, claro, me gustó pues ¿no? (p. 3)

Estas palabras también se relacionan con la creatividad, que, como se describió en el primer capítulo, es un aspecto muy importante en la disciplina de las artes y el diseño y más ampliamente un requisito fundamental para la autonomía de los estudiantes. Con esto, un aspecto destacable del dibujo a cuatro manos fue que durante esta actividad los estudiantes debían ajustar su técnica en beneficio del dibujo final, y, además, participar del surgimiento de buenas ideas para la resolución de la tarea. Esto permitía que la atención de los estudiantes esté dirigida a aspectos como el desarrollo de la tarea, el trabajo con su pareja, el evento social en el aula y el acompañamiento docente.

Con respecto a la fase de planificación, ambos docentes explicaron a los estudiantes que debían dedicar tiempo para planificar las acciones que tomarían durante la ejecución y evaluación de su trabajo. De este modo, el docente asistente registró lo siguiente:

Cada grupo de alumnos conversaba con su compañero sobre la composición ideal para plasmar en su soporte, decidida la mejor opción ambos procedieron a estructurar de manera lineal. (Docente 2, diario docente, 23 de octubre del 2019)

Una vez vencida cierta timidez de los primeros acuerdos, el docente investigador observó que los estudiantes dibujaban y acordaban sus pasos con mayor confianza y seguridad, de modo que su interés sobre la fase de ejecución permitía que controlen aspectos como el tiempo, el espacio de trabajo y la distribución equitativa de la tarea. Además, en distintos momentos, las parejas conversaban de modo ameno con los demás compañeros, comparando sus trabajos y avances, al mismo tiempo que evidenciaban una mayor libertad creativa.

Por su parte, el docente investigador anoto lo siguiente sobre la primera actividad de dibujo a cuatro manos:

Mi compañero docente ha demostrado alegría al ver la dinámica realizándose. Creo que la siguiente clase podré comparar la disposición por avanzar en el trabajo individual. Pasada media hora de terminada la sesión he enviado un mensaje al chat felicitándolos y dándoles algunas pautas sobre la decisión de quién guarda el trabajo y cómo se presenta al examen final. (G. León, diario docente, 23 de octubre del 2019)

Sobre el mismo tema, en el grupo focal se describió el momento entre pares de la siguiente manera:

Yo creo que es que, un beneficio es que cuando tú estás en ese momento de pares estás enseñando de alguna forma con tu paciencia y yo creo firmemente que cuando tú enseñas aprendes también (varios asienten). (p. 9)

Por otro lado, los resultados del cuestionario con respecto al dibujo a cuatro manos como una de las estrategias de trabajo entre pares que contribuyen a la mejora de la didáctica del curso de dibujo se muestran en el Gráfico 2.

Como se puede observar, el primer ítem se relaciona en general con el trabajo entre pares, pero los tres siguientes están directamente relacionados con el dibujo realizado entre dos estudiantes. Se ha decidido ubicar este ítem dentro de esta subcategoría porque la utilidad relacionada a las carreras de arte y diseño en la etapa formativa estaría más cerca del área cognitiva perteneciente a la autorregulación; y el feedback entre pares como segunda subcategoría tiene ítems relacionados a la reflexión, motivación y responsabilidad. Es preciso señalar que de todo el cuestionario este primer ítem es el que más porcentaje de respuestas obtuvo en la casilla *totalmente de acuerdo* con un 82.4 % y ninguna respuesta en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Lo que se configura como un primer paso para el proceso autorregulatorio, en el que el valor de la tarea despierta el interés y las creencias auto-motivadoras para trazar los objetivos, planificar las acciones y empezar con el proceso.



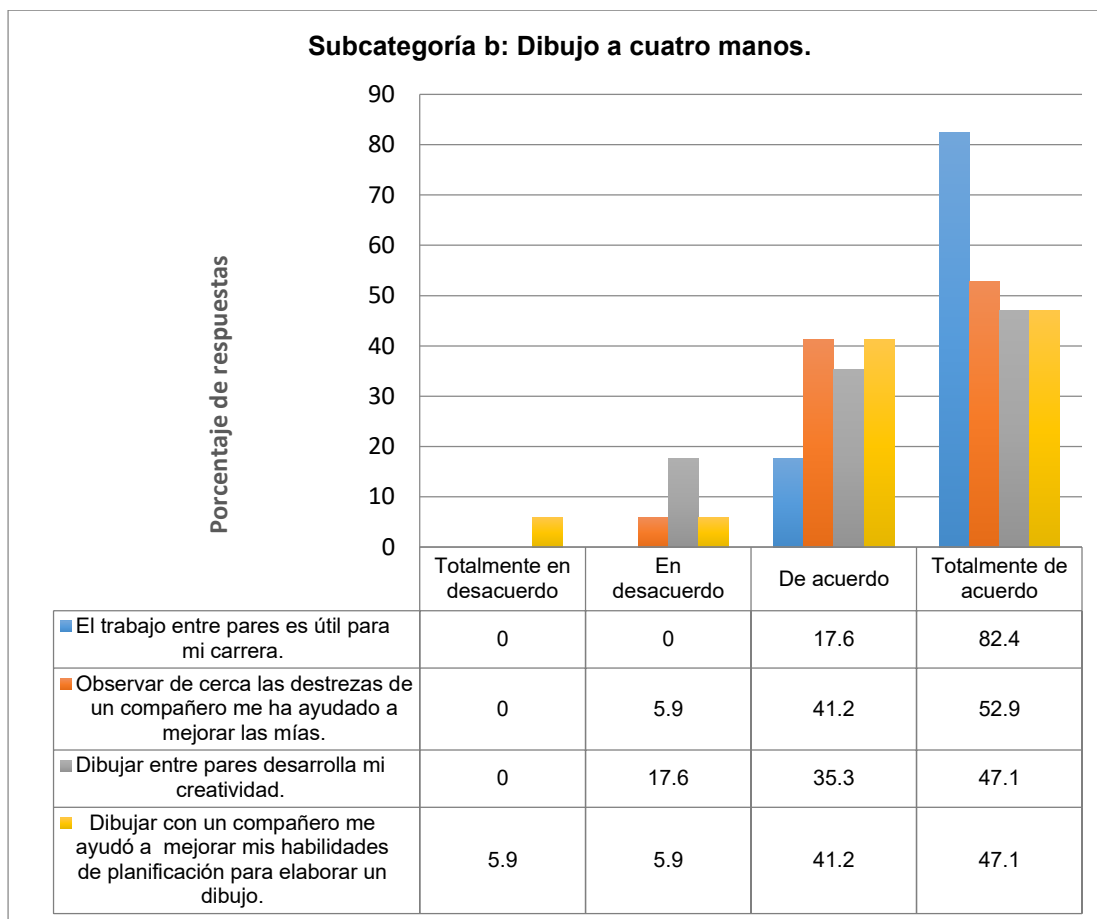


Gráfico 2. Subcategoría b.

Estos datos se corroboran con algunos testimonios del grupo focal.

Bueno yo sí pienso que ayuda a la carrera porque ahora últimamente se busca que no solamente seas bueno en la carrera sino también tengas desarrollado las habilidades blandas y eso es tener paciencia ser más tolerante para trabajar en grupo, escuchar y ser un buen líder quizás ¿no?, son cosas que se desarrollan trabajando con un compañero ¿no?, entonces es algo que es bien valioso. (p. 8)

Es muy útil por el hecho de que, en el trabajo es como que, siempre te dicen de que ya mira estás haciendo algo mal aquí y es como que existen muchas personas que se ponen tercas y te dicen no lo que yo estoy haciendo está excelente así que yo lo voy a dejar así porque para mí es así. Osea está bien que tú pienses que tu trabajo está excelente, pero si es que alguien que ya tiene más como que conocimiento que tú en el trabajo es osea como que te dice ya, pero estás haciendo mal. Hay personas que no lo entienden no, lo que yo estoy haciendo está bien y pues es que creo que esto nos ayuda al hecho de que este en el trabajo vamos a tener que recibir esas opiniones o críticas de que lo que estamos haciendo no está bien, está mal: así que eso también nos acomoda a ese hecho de que en el trabajo pues ahí va a haber trabajos en grupo, proyectos. (p. 9)

Como puede verse, los estudiantes valoran las habilidades blandas como el aprender a escuchar, tener paciencia, ser tolerante, saber trabajar en grupo, ser

líder; y la posibilidad de que enseñando también se aprende, lo que estaría nuevamente en correspondencia con las técnicas de enseñanza recíproca (Barkley et.al., 2008) donde los estudiantes pueden cumplir el rol del profesor en determinados momentos logrando procesar información que poseen para transmitírsela a los compañeros. Para Escribano (1995), un beneficio de la autonomía estudiantil es que con ella mejora el concepto de sí mismo, lo que ayuda a tener iniciativa y establecer pautas para su propio aprendizaje

No obstante, esta actividad no se limitó a llegar a acuerdos y trabajar juntos. En tal sentido, el segundo ítem de esta subcategoría pretende recoger información sobre lo que perciben los estudiantes respecto a si la observación de las destrezas de un compañero ayuda a mejorar las propias. Por lo que nuevamente estamos ante un aspecto relacionado al refuerzo vicario del primer nivel del modelo multiniveles de Zimmerman (2013), donde la presencia del modelo conforma una condición importante para empezar a ejecutar el proceso autorregulatorio; que, además, es un factor importante en la dinámica del aula taller dentro de la formación en arte y diseño. El resultado muestra que el 94.1% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta idea; y un 5.9% indica estar en desacuerdo. Para entender las variables que podrían motivar esta respuesta de un estudiante (5.9% es una respuesta del total de 17 encuestados), se ha revisado el total de los cuestionarios y el estudiante que estuvo en desacuerdo con este ítem manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en todos los demás ítems de su cuestionario. De este modo, no encontramos coherencia en que este estudiante, a pesar de valorar y manifestar su acuerdo con la mayoría de afirmaciones respecto al trabajo entre pares, no comparte la idea de que una manera de mejorar sus destrezas es observando las de un compañero; que configura un elemento importante del aula taller en relación al reforzamiento vicario del primer nivel del modelo multi-niveles de Zimmermann (2013).

El siguiente ítem de esta subcategoría afirma que el dibujo entre pares desarrolla la creatividad en los estudiantes, y los resultados muestran que el 47.1% está totalmente de acuerdo, el 35.3% se muestra de acuerdo y el 17.6% manifiesta estar en desacuerdo. Para entender las tendencias de quienes respondieron en desacuerdo se han revisado los cuestionarios y en los tres casos (17.6% se traduce

en tres respuestas se observa que existe cierta correspondencia entre las respuestas a este ítem y las respuestas en desacuerdo del ítem referido a la motivación.

Por otro lado, es posible que la ausencia de creatividad sea entendida por los estudiantes como el no saber qué hacer sobre todo al inicio de una tarea. Tal como el docente investigador ha observado durante los últimos años, es común que los estudiantes de primer año, en los cursos artísticos, tengan dificultades para emprender sus propuestas creativas. Así lo describe una parte de la conversación en el grupo focal.

No sé, yo pienso, pero eso no solo es con el curso, tal vez y creo que también es algo muy personal mío, por eso es que les digo que estoy tratando de ver todo el tiempo, de tratar de tener mayor referencias para yo mejorar porque normalmente en todos los cursos es como, ósea te dicen “el día de hoy vamos a trabajar este tema” y te muestran algunas imágenes y referencias y entonces y luego ya, cada uno tiene que trabajar y ver lo suyo y yo a veces no sé realmente por dónde empezar porque no he hecho cosas similares antes y estoy así como perdida y también por eso muchas de las clases es como que perdía mucho tiempo al inicio y luego no termino en clase o no avanzo como sería lo ideal ¿no? porque no sé cómo empezar...este... pero no sé, yo siento o pienso que esto es algo más mío, no sé si todos sentirán eso.(varios asienten) (p. 10)

Con esto, podríamos relacionar la dificultad creativa con el área de previsión, planificación y activación del proceso autorregulado de los estudiantes. Lo que estaría en directa correspondencia con el último ítem de esta subcategoría, donde se afirma que el dibujo entre pares ayuda a desarrollar habilidades de planificación para elaborar un dibujo. Los resultados de este ítem muestran que el 5.9% se manifestó totalmente en desacuerdo, 5.9 en desacuerdo y el 88.3% se mostraron de acuerdo o totalmente de acuerdo. Se han revisado en detalle los cuestionarios de ambos estudiantes que declararon estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y en uno de los casos (en desacuerdo) es el único ítem del cuestionario con una respuesta que no sea de acuerdo o totalmente de acuerdo por lo que podríamos inferir que simplemente las habilidades de planificación del estudiante no fueron desarrolladas en el dibujo a cuatro manos. El otro caso (totalmente en desacuerdo) es justamente el cuestionario del estudiante que manifestó estar en desacuerdo con el desarrollo de la creatividad y el aspecto motivacional.

Por su parte, el docente asistente anotó sobre el desarrollo del proyecto final entre los estudiantes que trabajaron entre pares:

Esta última dinámica mostró bastante de la creatividad de los alumnos, los cuales se mostraban contentos con la última dinámica colaborativa de este tipo. En este trabajo se notó mucha más comunicación que en versiones anteriores de trabajos colectivos. (Docente 2, diario docente, 20 de noviembre del 2019)

Esta opinión es compartida por el docente investigador, aunque la alegría también podría deberse al final del semestre.

*Subcategoría “c”, acciones del docente:* Esta subcategoría se trata de las acciones del docente que facilitaron el uso de las dos estrategias de trabajo entre pares en el marco del desarrollo del proyecto de innovación y la investigación.

Los resultados del cuestionario con respecto a las acciones que realiza el docente se muestran en el Gráfico 3.

En este gráfico, se presentan cuatro ítems que manifiestan lo que los docentes pudieron hacer a favor de las dinámicas entre pares y el ambiente general del aula. Según Johnson et.al. (1999) le compete al docente contar con las competencias necesarias para poner en funcionamiento las tareas de aprendizaje consolidando una “interacción cara a cara estimuladora” dentro del aula, de tal modo que el docente debe mostrar especial interés por las opiniones de los estudiantes, motivar el trabajo colaborativo, comunicar con claridad los objetivos y procedimientos y dar confianza al desempeño estudiantil.

Con estas ideas, el ítem que manifiesta el interés del docente por conocer las opiniones y resolver las dudas en un ambiente amigable en el aula muestra que el 70 % de las respuestas están totalmente de acuerdo, el 23.5 % de acuerdo y el 5.9% en desacuerdo. Esto significa que, desde este instrumento de recojo de información, la percepción de los estudiantes es favorable en el tema sobre la disposición e interés de los docentes.

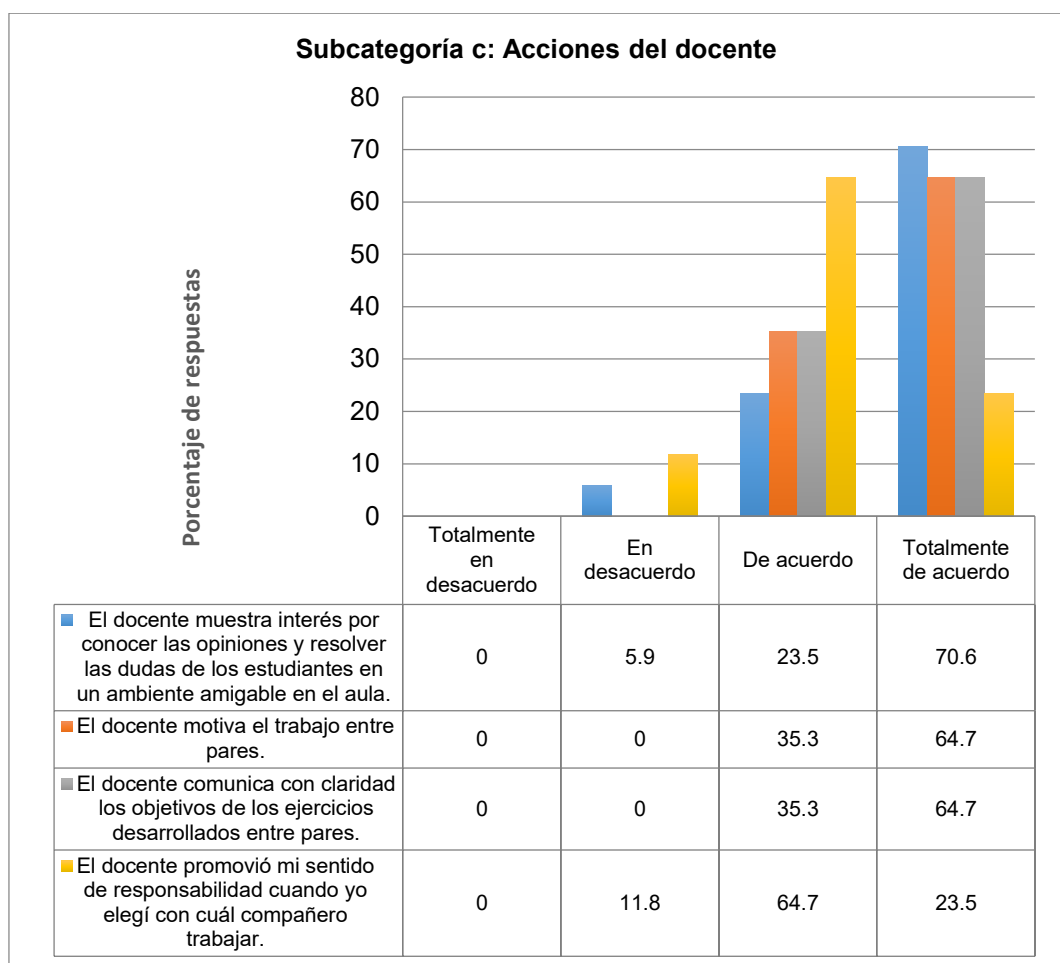


Gráfico 3. Subcategoría c.

Sobre el mismo tema, en la conversación del grupo focal, cuando se les preguntó *¿Qué podrían decir sobre lo que hicieron los profesores?*, algunos estudiantes manifestaron su acuerdo con el trabajo en parejas que realizan los docentes.

Yo creo que la selección de profesores en pares también, ya incluyendo los pares no solo como alumnos sino como profesores, también es muy, tiene que haber una cierta armonía para que sea contagioso para todos los alumnos. Yo creo que, siendo sinceros, creo que ambos (los dos profesores) son como un opuesto perfecto, ósea, aunque no lo crean (estudiantes ríen) yo siento que ha sido una especie de armonía. (p. 11)

En esa parte de la conversación los estudiantes orientaron sus ideas a la comodidad que sintieron en la clase.

Ósea eran como que opuestos, pero eran buenos. La clase que tenemos, ósea los que tienen antes de nuestro horario, dicen que no les gusta Repre (el nombre del curso), y tengo otros amigos que tampoco les gusta Repre, pero a mí sí me gusta Repre, es como que yo me divierto, ósea a mí me gusta mucho Repre, pero en la mayoría de casos de otras clases no les gusta, hay mucha gente que se va y no, no, no la pasan bien. (p. 11)

Porque, por ejemplo, Repre (el curso) es como una clase que supuestamente es pesada, ósea todos los alumnos de segundo tercero dicen “ah, la repre” pero para mí no me pareció pesado, creo que talvez es el ambiente en el que estoy, porque con ustedes puedo decirles algo, puedo pedirles ayuda y sé que va a ser una respuesta normal, no va a ser como que de una mirada muy en alto y ese tipo de cosas que tal vez lo he sentido en algunas clases que son, que son como en un ambiente más tenso, como que el profesor no se lleva bien con los alumnos, o algo así pero siento que la confianza en la que hemos estado ha ayudado bastante en querer aprender más o querer ir a las clases mismas. (p. 11)

En esta última afirmación, la estudiante compara el ambiente en el que estuvo en el aula con el ambiente en otros cursos de la facultad y resalta que la confianza en la que han estado les ayudó a aprender y a sentirse motivados por asistir a clases. Al respecto, si la intención del enfoque por competencias es que el estudiante sea el protagonista de su proceso, es labor del docente implicar activamente a los estudiantes para poder desarrollar su aprendizaje (Barkley et.al., 2008), para lo que es favorable establecer un entorno amigable de trabajo. Al respecto, durante todo el desarrollo del curso, ambos docentes conversaron sobre el desarrollo individual y grupal de los estudiantes, de modo que siempre trataron de motivar el ambiente en clase y recibir de buen agrado las opiniones de los estudiantes.

Al respecto, Ramsden, citado en Escribano (1995), afirma que “la primera preocupación de los profesores/as en la educación superior, debería ser animar a los estudiantes a que estimen la materia y que deseen aprender por sí mismos” (p. 98); además, en lo que respecta al proceso autorregulatorio, se vuelve indispensable que el aprendiz se sienta interesado y pueda controlar su entorno de trabajo, por lo que es importante que la fase de ejecución del modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009), se realice sin tensiones para que la gestión del tiempo, la monitorización y la metacognición sucedan naturalmente.

Este aspecto también se relaciona con el segundo nivel del modelo multiniveles de Zimmerman, en el que el contexto social brinda el refuerzo y motivación por realizar la tarea. Por su parte, Hidalgo et.al. (2020) afirma que el rol del docente durante el uso de estrategias entre pares es de facilitar el vínculo entre estudiantes desde una doble función, una es que el docente sirve de ejemplo al estudiante con el rol de tutor; y, la otra es que el docente es el guía de las estrategias metodológicas.

Con respecto a si el docente comunicó los objetivos de las actividades entre pares, el total de las respuestas estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo. Este tema es fundamental para que, en la primera fase del modelo cíclico de autorregulación, los estudiantes tengan claridad sobre los objetivos y condiciones de la tarea. Asunto que no tiene que ver solo con la motivación o interés del estudiante, sino también con la claridad del docente al explicar las tareas, pero también al implicar activamente a los estudiantes en el inicio del proceso.

Por otro lado, cuando se trató este mismo punto en el grupo focal, hubo dudas al responder y enfatizaron que al inicio del semestre no hubo claridad con los objetivos del curso.

Ósea, los objetivos, estoy medio dudosa ahí. Es más como ver, dibujar, bueno al final sí los objetivos, pero. Ósea todo lo demás sí, los objetivos, no sabría decir si lo oí al inicio, al inicio del curso. (p. 13)

Claro, el objetivo yo no lo veía tan claro, sino que una vez que ya teníamos varios trabajos hechos, ahí recién vi los objetivos; pero no me enteré al inicio qué era lo que iba a aprender. (p. 13)

Por una parte, esto se debió a que al inicio del semestre el docente responsable de la sección hizo un viaje con un grupo de estudiantes de la especialidad de Pintura como parte de su trabajo en cuarto año de carrera. Por lo que tuvo que ausentarse las dos primeras semanas, y el docente asistente (que participaba por primera vez en el curso) trabajó con profesores de reemplazo que pertenecían a otros cursos.

En el ítem del cuestionario: “el docente promovió mi sentido de responsabilidad cuando yo elegí con cuál compañero trabajar”, muestra un 64.7 % de acuerdo y un 11.8 en desacuerdo convirtiéndose en la afirmación con menos acuerdo de esta subcategoría. La intención, desde la planificación docente, era que los estudiantes aumenten su sentido de responsabilidad con respecto a elegir su pareja de trabajo. Esto tendría relación con la confusión que el docente investigador describe en su diario docente cuando anotaba que la conformación de las parejas había sido dificultosa en las sesiones iniciales, por lo que se había decidido que, si los estudiantes debían encargarse de la conformación de las parejas, el anuncio debía hacerse con anticipación.

Sobre este tema, en el grupo focal hubo distintos momentos en los que se conversó sobre con quién es mejor trabajar.

A mí me pareció más interesante cuando el profesor nos eligió con una persona al azar, por el hecho de que, osea, cuando la primera vez que lo hicimos fue con un amigo que tú quisieras ¿no?, osea tu amigo ya te va a decir, como es tu pata, pero a veces ya, como hay ese tipo de confianza, ya te quedas hablando con el amigo en vez de hacer el trabajo. (p. 1)

Bueno, al comienzo quizás, este, escoger al compañero cuando no tienes entonces, este, es, vas al vacío, osea, no sabes si va a ser un buen compañero o no entonces, no siempre, ahora he tenido suerte pero a veces, como hay un trabajo grupal a veces no todos tienen las mismas energías hasta tú mismo, entonces a veces puede ser frustrante ¿no? siempre hay la compañera que más le importa otras cosas o bueno así quizás este, quiera estar interesado en lo que hace pero no hay lo mismo que tú que uno quiere entonces uno tiene que, bueno pues, adaptarse ¿no? (p. 4)

Y se manifestó que un temor es que la calificación se vea perjudicada por trabajar con un compañero que no tenga interés en la tarea; por lo que, hacia el final de la reunión, con las recomendaciones, algunos estudiantes concluyeron que encontrar una buena pareja de trabajo depende de la personalidad y surgió la idea de encontrar a la pareja probando con diferentes compañeros.

O fácil probar ¿no?, un rato con uno, otro rato con otro. (p. 14)

Ah también sería bueno, probar. Con cuál tienes más química. (p. 14)

Esto está relacionado con la propuesta de innovación en cuanto al trabajo entre pares y la duración de las actividades entre pares. Como se ha mencionado en el segundo capítulo, el proyecto de innovación propuso que las tareas asignadas para las dinámicas en parejas tengan una corta duración para que el cambio metodológico sea progresivo, que los estudiantes tengan la posibilidad de trabajar con varios compañeros durante la innovación y lograr un mayor y mejor intercambio de ideas; y lograr un ambiente general de colaboración en el aula evitando grupos grandes que se mantengan separados y competitivos.

En el grupo focal, con respecto a trabajar en grupo y apoyados en su experiencia previa con grupos de trabajo en otros cursos o en su etapa escolar, los estudiantes dijeron que preferían trabajar en parejas.



Ese es un buen punto porque claro, cuando son dos es mucho más fácil. Yo he tenido grupos de cuatro y es muy distinto, conversan, se dividen en otros grupos, osea como que hacen un subgrupo y eso es una locura y al final salen todos peleados. Eh, creo que ese es un punto débil también osea si es que quieren hacer, este, pares, mayor de dos ahí sí, es una gran disputa. Yo creo que es mantener siempre dos, para que haya armonía. (p. 6)

En pares porque cuando se hacen pares como que hay más fuerza por el hecho de que ya tienes dos personas. (p. 6)

Tres...no, luego se dividen en subgrupos, dos no más. (p. 6)

Tomando sus palabras sobre el evitar que se hagan sub grupos y su preferencia por trabajar en parejas, podemos relacionar la idea con la “enseñanza recíproca” que Barkley et.al. (2008) mencionan como una técnica activa donde los estudiantes se ayudan mutuamente, usan lo mejor posible los conocimientos de su compañero y cooperan en vez de competir; de este modo, la percepción de lograr mejores resultados entre pares que entre un número mayor, se corresponde con la “armonía” o la “mayor fuerza” que precisan los estudiantes. Al respecto, la decisión del docente investigador cuando conformaba las parejas se tomó en función a las habilidades manuales y de comunicación, de tal manera que dos estudiantes tímidos y/o con habilidades limitadas, no conformen una pareja ante el riesgo del fracaso del trabajo entre pares.

En referencia a las acciones del docente que facilitan el uso de las estrategias de trabajo entre pares, podemos concluir que la percepción general de los estudiantes es favorable en cuanto a promover un ambiente ameno en clase, mostrar interés en conocer las opiniones de los estudiantes y comunicar los objetivos con claridad. La conformación de las parejas es el tema que demanda una mayor atención ante las posibilidades de si son los estudiantes o los docentes quienes deciden cómo agruparse.

En particular, estas acciones docentes que facilitaron el uso del trabajo entre pares promueven también las dos primeras fases del modelo cíclico de autorregulación (Planificación y Ejecución) y se relacionan con los niveles dos y tres del modelo multiniveles (Emulación y Auto-control). Sin embargo, en general, las acciones docentes están orientadas a lograr todo el proceso autorregulatorio de los

estudiantes. Al respecto, el tema de evaluación excede las pretensiones de este trabajo, pero debe considerarse para completar el ciclo autorregulatorio.

*Subcategoría “d”, acciones del estudiante:* Esta subcategoría se trata de las acciones del estudiante que facilitaron el uso de las dos estrategias de trabajo entre pares en el marco del desarrollo del proyecto de innovación y la investigación.

Los resultados del cuestionario con respecto a las acciones que realiza el estudiante se muestran en el Gráfico 4.

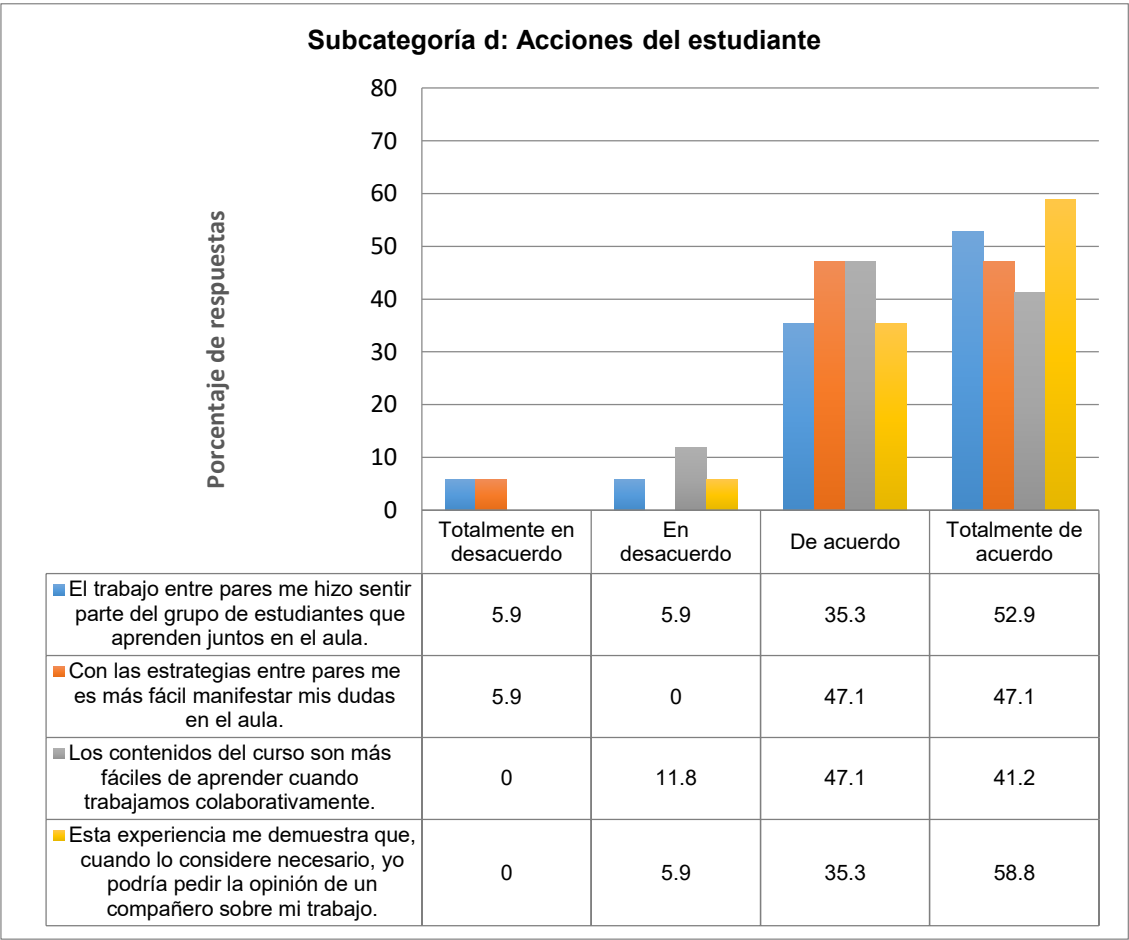


Gráfico 4. Subcategoría d.

En este gráfico se presentan los resultados obtenidos de los cuatro ítems que describen las percepciones de las conductas y emociones que posiblemente tuvieron los estudiantes durante la innovación. La primera afirmación se relaciona con uno de los principios básicos del trabajo colaborativo que exige que los estudiantes se sientan parte de un grupo para alcanzar sus metas, lo que además

promueve que los estudiantes tengan las “experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo” (Johnson et.al., 1999, p. 4).

Los resultados muestran que el 11.8 %de las respuestas estuvieron totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, lo que tendría correspondencia con las afirmaciones recogidas del diario docente donde el docente investigador anotó que hubo algunos comentarios de algunos estudiantes en el aula que sentían como no absolutamente necesarias las dinámicas entre pares.

Por un lado, esto podría deberse a que algunos estudiantes están acostumbrados a tener un desempeño individual y, por otro, como se recoge del grupo focal, a cierta timidez de trabajar con un compañero.

Yo también pienso que, como que el trabajo en equipo depende mucho, no solo la actitud sino también las personalidades de las personas, este, yo, y no lo digo como acá en la facultad sino creo que, no sé en el colegio o desde siempre, muchas veces, ah, ósea me he quedado callada, no porque no tenga cosas que aportar sino talvez por tímida o porque como a veces es como ves tanto a alguien que está hablando como que sus ideas están como que todo bien armado que me siento como un poco cohibida y en poder expresar lo que pueda estar pensando. (p. 15)

Desde los docentes, se espera que, con el trabajo entre pares, los estudiantes sientan mayor facilidad para manifestar sus dudas u opiniones; así, el segundo ítem muestra que la mayoría de las respuestas están de acuerdo y totalmente de acuerdo; pero se tiene un 5.9 % que responde en total desacuerdo. Podemos considerar que esta negativa podría deberse a una situación de rechazo a los eventos grupales o a un limitado deseo de exponer públicamente las dudas u opiniones; pero en palabras de un participante del grupo focal, superar estas limitaciones les ayudaría a desenvolverse.

Yo creo que si, por ejemplo, eres tímido, practicando con otras personas, con el tiempo vas a dejar de ser tímido porque estás obligado a interactuar ¿no?, compartir tus cosas. Te va ayudando a desenvolverte poco a poco. (p. 7)

Después de la primera actividad de feedback entre pares, el docente investigador anotó en referencia a las acciones de los estudiantes:

he notado que varios tenían algunas dudas al inicio y dependían mucho de las pautas del profesor. He puesto las condiciones, pero no he visto que presenten rasgos claros de propuesta personal. Creo que no sabían en qué momento debían conversar o ayudarse; sin embargo, una estudiante le preguntaba a su compañera sobre cómo va su dibujo y eso me revela que

la estudiante se sentía cómoda al pedir ayuda. En general, con el pasar de las horas el ambiente en el aula se tornó de compartir con cierto bullicio. Dos estudiantes se despidieron de mí dándome la mano. Esto es importante para mí y me revela confianza. (G. León, diario docente, 11 de octubre del 2019)

Sobre si los aprendizajes son más fáciles de adquirir cuando se trabaja colaborativamente, un 11.8 por ciento se mostró en desacuerdo en el cuestionario y el resto de respuestas se mostraron de acuerdo o totalmente de acuerdo. De las respuestas de acuerdo se puede inferir que para entender un aprendizaje *más fácil* ya se ha evaluado los propios resultados, de tal manera que la tercera fase del modelo cíclico, la auto-reflexión, estaría involucrada en estos conceptos. Del mismo modo, en el grupo focal no ha habido ninguna opinión en contra de volver a realizar el trabajo entre pares, por lo que también se puede deducir que se ha dado una inferencia adaptativa con la motivación de volver a vivir esta experiencia.

El porcentaje en desacuerdo podría estar relacionado con que a algunos estudiantes les sería difícil transferir los aprendizajes de las experiencias entre pares al proceso individual; tal como se menciona a continuación:

A mí me pasa mucho que veo el trabajo de alguien más, y ósea lo veo y puedo hallar o puedo distinguir más cosas, como que rescato y cosas que podría cambiar o dar otra solución o algo así. Y cuando regreso al mío sigo como estancada. (p. 9)

Esto se relaciona directamente con el primer nivel del modelo multiniveles de Zimmerman (2013), en tanto el refuerzo vicario es el origen de la motivación y uno de los fundamentos del aprendizaje social, donde se empieza aprendiendo por observación. Al respecto, cuando el docente hizo la pregunta sobre si el trabajo con un compañero mejoró su aprendizaje, un estudiante definió el aprendizaje como “técnica, paciencia, trabajo en grupo, comunicación” (p. 7) y otro estudiante afirmó que el hecho mismo de ver el proceso de un compañero es favorable para su propio desempeño.

También tienes la forma en que otra persona hace las cosas, por dónde empieza, qué es lo que hacen después, por dónde, qué dejan para el final. Eso también te ayuda a abrir un poco tu mente y ver qué puede tu instinto. (p. 8)

Finalmente, con respecto a esta subcategoría, el ítem “esta experiencia me demuestra que, cuando lo considere necesario, yo podría pedir la opinión de un

compañero sobre mi trabajo” fue el que más cambios tuvo en la etapa de diseño del cuestionario ya que tenía una clara intención prospectiva sobre la que se necesitaba información de los estudiantes. Si bien el proyecto de innovación buscó desarrollar la autonomía y la autorregulación, en la práctica cotidiana un estudiante autorregulado debe ser capaz de definir ciertas estrategias para el cumplimiento de sus objetivos, como por ejemplo pedir apoyos específicos de las personas cuya opinión considere valiosa (Parres et al., 2011; Valle, et. Al., 2011)). De esta manera, los resultados de este ítem podrían significar que los estudiantes tienen, o no, cierto convencimiento de que el pedir la opinión o la ayuda de un compañero es una estrategia válida para su propio desarrollo y aprendizaje.

Los resultados muestran que el 35.3% de los estudiantes participantes respondieron estar de acuerdo y el 58.8% están totalmente de acuerdo; además, el 5.9% indica estar en desacuerdo con la afirmación de este ítem. El 5.9% indica estar en desacuerdo con este ítem y dado que fueron 17 estudiantes quienes respondieron a la encuesta, este porcentaje se traduce en la respuesta de un estudiante.

Esta información se relaciona con la fase de ejecución en el modelo cíclico en tanto el estudiante puede buscar ayuda para seguir desarrollando la tarea. No obstante, esto mismo forma parte de la capacidad de adaptación de los estudiantes autorregulados, con lo que, en el contexto de aprendizaje social estaría en el nivel cuatro del modelo multi-niveles de Zimmermann.

## **CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

En este capítulo se presentan los apartados finales de este trabajo. Las reflexiones sobre la investigación, las conclusiones y las recomendaciones para futuros estudios.

### **5.1 REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA**

El presente trabajo ha permitido reconocer que es posible aplicar el trabajo entre pares en un curso artístico, donde tradicionalmente la creación plástica se conduce de manera individual. De este modo, durante la indagación, la puesta en marcha del plan piloto (dos sesiones de dibujo a cuatro manos) en un curso de dibujo de tercer año de carrera (Dibujo del Natural 2) permitió mostrar la estrategia a tres docentes, quienes confirmaron su utilidad. Asimismo, la información recogida (mostrada en el segundo capítulo de este trabajo) permitió saber que la experiencia tuvo mucha aceptación por parte de los estudiantes, con lo que se pudo fortalecer la propuesta de innovación docente en el curso de Estudios de Representación 1.

El cambio metodológico que significó la innovación se realizó sin la necesidad de cambiar ningún otro elemento del sílabo del curso. Todas las actividades fueron programadas ajustándose a los contenidos y objetivos del curso. Considerando algunas fechas, se intercambiaron actividades de semanas distintas para

aprovechar el dibujo a cuatro manos en temas de dibujo pertinentes. También se tomaron en cuenta las condiciones de espacio e iluminación en el aula, para la instalación de los modelos de referencia y la ubicación de las parejas de estudiantes.

A nivel general del curso, fue imprescindible establecer una comunicación fluida con los estudiantes, tanto dentro del aula como fuera de ella por medio de un grupo utilizando la aplicación WhatsApp, con la finalidad de exponer los requerimientos y objetivos de cada actividad, como también para absolver dudas sobre el desarrollo del curso. Del mismo modo, fue importante la comunicación y el respaldo del coordinador de Formación General en Arte y Diseño, así como el apoyo brindado por los otros 14 profesores del curso, ya que durante el examen final evaluaron muchos dibujos de la sección elaborados en pareja. Es particular mencionar que el promedio de la sección en el examen final con jurado fue el más alto entre todas las secciones y no hubo ningún estudiante reprobado.

Al tratarse de una investigación acción, donde todos los participantes son actores fundamentales, fue pertinente involucrar al docente asistente desde la planificación para configurar una mejor pareja de docentes que facilite el desarrollo de las actividades programadas. Además, la intención de poner a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje ha demandado que los docentes tengan claridad sobre su rol. En este sentido, durante la innovación, ambos docentes enfocaron sus esfuerzos sobre el proceso de trabajo entre pares, en lugar de centrarse en los dibujos terminados. Esto interpela las prácticas docentes y la secuencia didáctica tradicional de los cursos de dibujo, por lo que es necesario que los docentes asuman que el aprendizaje no se restringe al carácter instrumental del dibujo, y así puedan articular mejoras que conduzcan a que los estudiantes desarrollen competencias generales, muy importantes para su futuro profesional.

Los resultados de la investigación muestran que el proyecto de innovación significó una mejora en la didáctica del curso de dibujo por dos razones. La primera razón es que su implementación promovió una mejora de las prácticas docentes, reflejada en que el docente investigador fue capaz de diseñar situaciones de aprendizaje para los estudiantes, a partir del análisis del contexto y la investigación pedagógica. Esto

ha promovido que el docente desarrolle las competencias de gestión e investigación como complemento de sus competencias disciplinares.

Del mismo modo, el uso del diario docente ha permitido el registro de las acciones docentes y estudiantiles; en consecuencia, el docente investigador actuó reflexivamente, de manera consciente e intencionada. Por otro lado, el docente asistente ha enriquecido su experiencia docente al ser participante activo en la implementación de la innovación y fuente de información para la investigación. Además, ambos docentes implicados pudieron trabajar en armonía en la observación y análisis de las conductas y capacidades personales y académicas mostradas por los estudiantes, más allá de los logros instrumentales del dibujo.

La segunda razón sostiene que la didáctica del curso mejoró en tanto promovió el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de arte y diseño durante su primer año de vida universitaria. Esto se ha evidenciado en el bienestar de los estudiantes con las actividades entre pares, el reconocimiento de su utilidad para su futuro profesional, su sentido de pertenencia con el grupo, la relación entre estudiantes y docentes y su estima por el curso, lo que promueve que los estudiantes deseen aprender por sí mismos y mejoren su vínculo emocional con la disciplina y la institución.

La experiencia entre pares ha sido percibida por los estudiantes como distinta del trabajo grupal. En ese sentido, los estudiantes le otorgan un mayor valor al trabajo entre dos personas que coinciden en preferencias o conductas, evitando ser muchos y correr el riesgo de no trabajar o tener malos resultados. Esto evidencia que los estudiantes le otorgan mucho valor al producto terminado, situación que debe haberse visto favorecida después del curso ya que, durante el examen final, distintos jurados eligieron varios dibujos realizados entre pares para ser expuestos en la exposición de fin de año de la facultad.

El uso del feedback entre pares y el dibujo a cuatro manos ha requerido la guía de los docentes, lo que respalda el hecho de que las estrategias utilizadas fueron propuestas desde la docencia, por lo tanto, se configuran dentro de las estrategias de enseñanza para la mejora del aprendizaje en los estudiantes. Estas estrategias



se utilizaron partiendo del hecho que el curso es presencial, de ese modo docentes y estudiantes compartieron el espacio del aula y sus acciones facilitaron el desarrollo del trabajo entre pares. Así, en el caso del feedback, inicialmente se observó algunas dudas sobre lo que se debía hacer. Del mismo modo, el dibujo a cuatro manos no se puede desarrollar en cualquier momento y con cualquier tarea, por lo que es necesario considerarla como una metodología para ciertos momentos de la secuencia didáctica.

El uso del diario docente fue determinante para el desarrollo de la innovación y la investigación. Los datos recogidos en ambos diarios (de los dos docentes de la sección) permitieron que las acciones se realicen con mayor consciencia sobre el desarrollo del curso y las prácticas docentes. Un aspecto importante fue la conformación de las parejas. Al inicio de la innovación, la conformación de las parejas realizada por el docente investigador para el feedback entre pares provocó cierta incomodidad entre los estudiantes. En otras oportunidades, la conformación de las parejas a cargo de los estudiantes provocó que se agrupen por amistad y los momentos de feedback en algunas parejas evidenciaron limitado compromiso con la tarea. Una anécdota interesante corresponde al caso de dos estudiantes que durante toda la primera mitad del curso evidenciaron poca apertura a las asesorías de los docentes, de manera que durante los momentos de feedback en los que el docente conformó las parejas, estas estudiantes fueron agrupadas con estudiantes con destacadas habilidades comunicativas y con el dibujo. Finalmente, los docentes observaron que ambas estudiantes mejoraron su confianza y apertura a los consejos de los demás.

Para el caso del dibujo a cuatro manos, la conformación de las parejas a cargo de los estudiantes se basó en amistades y considerando la preocupación por el resultado de los dibujos. En este sentido, el docente investigador otorgó gran valor a la promoción de confianza y comodidad en las parejas. Por otro lado, a pesar de que el docente no conformó las parejas considerando la estratificación para el dibujo a cuatro manos, la mayoría de parejas se conformó evidenciando características distintas de sus miembros, de manera que ambos docentes pudieron observar de cerca el progreso de todos los estudiantes. De esta manera, la conformación de las parejas ha sido un aspecto que no se ha estudiado en profundidad.

Toda esta evidencia fue recogida a través de los diarios de ambos docentes. Sin embargo, el docente investigador consideró que la realización de la innovación hacia el final del curso no permitió un tiempo más distendido para el refuerzo del sentido de pertenencia de todos los estudiantes de la sección.

Finalmente, la experiencia de llevar un diario docente, con el rigor de esta investigación, ha significado un enriquecimiento a nivel profesional y personal para este docente investigador.

## **5.2 CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS**

El análisis de las percepciones de los docentes y de los estudiantes ha permitido confirmar que las estrategias de trabajo entre pares utilizadas promueven el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del curso de dibujo.

Desde la observación y experiencia vivida de los docentes, el trabajo entre pares y las acciones de los docentes y estudiantes han promovido un mayor protagonismo de los estudiantes para conducir su proceso de aprendizaje. Por otro lado, integrando toda la información recogida, se confirma que los estudiantes pudieron explicitar sus ideas, evidenciar sus conocimientos previos, aumentar la consciencia de lo que se hace y trabajar colaborativamente. Esto ha provocado una mejora en el ambiente de trabajo en el aula, lo que ha motivado a los estudiantes, aumentado su confianza y autoestima, y ha disminuido su nivel de dependencia de la opinión de los docentes. Todo esto permite concluir que el trabajo entre pares en la secuencia didáctica del curso ha promovido el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

Las percepciones también evidencian que el feedback entre pares fomentó que los estudiantes gestionen su tiempo durante las sesiones, de manera que el progreso de los dibujos se realizó de manera transversal y uniforme, motivando a los estudiantes a no quedarse rezagados. Del mismo modo, en las actividades de dibujo

a cuatro manos, cada pareja pudo desarrollar un dibujo con expectativas más altas que cuando lo hacían individualmente, lo que otorgó un tiempo disponible para la auto-reflexión de la pareja sobre el trabajo realizado. Por otro lado, al tener la mitad de dibujos que observar, los docentes pudieron dedicar más tiempo a la observación de la interacción entre los estudiantes y conocer otras habilidades que a través de la metodología individualista no se evidencian con facilidad.

Con respecto a las acciones de los docentes que facilitan el uso del trabajo entre pares se han identificado como muy importantes el promover el interés por el curso y sus actividades, mostrar interés en conocer las opiniones de los estudiantes, explicar los objetivos de las tareas, guiar el proceso de trabajo entre pares, la interacción armónica entre ambos docentes, la confianza en los estudiantes y la promoción de su responsabilidad. Esto está en concordancia con la intención docente para el traslado del protagonismo a los propios estudiantes que conducen su proceso.

Con respecto a las acciones de los estudiantes que facilitan el uso del trabajo entre pares se han identificado la apertura para enfrentar situaciones nuevas, la disposición para trabajar colaborativamente, la confianza en el trabajo entre pares, y la toma de consciencia de lo que se sabe y lo que se busca. Del mismo modo, estas acciones se relacionan y complementan con las incluidas en el proceso de autorregulación.

Justamente, los resultados de la investigación también indican que el uso del trabajo entre pares puso en marcha el proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del modelo de Zimmerman y Moylan (2009), y se relacionó con el modelo multiniveles de Zimmerman (2013). Del modelo cíclico, en la fase de planificación, los estudiantes manifestaron que el dibujo a cuatro manos les permitió planificar la tarea, tomando decisiones entre pares y relacionándose con su compañero. En la fase de ejecución ha sido importante el ambiente de la clase promovido por los docentes y estudiantes. Así también, el feedback entre pares mantuvo el interés en la realización de las tareas, promovió el aprendizaje de contenidos necesarios para dibujar, permitió el control del entorno de trabajo, motivó la auto-observación y ayudó a los estudiantes a sentirse en confianza y capaces de pedir ayuda.

Finalmente, los estudiantes manifestaron que la experiencia entre pares ha favorecido su aprendizaje y se muestran deseosos de volver a vivir la experiencia, lo que revela la presencia de la tercera fase de auto-reflexión del modelo cíclico y la adaptación del modelo multiniveles.

Paralelamente, se ha fortalecido la presencia de los aspectos sociales en la promoción de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Esto debido a que las actividades entre pares acercaron a los estudiantes, aprovechando el contexto del aula taller a través del reforzamiento vicario (primer nivel del modelo multi-niveles de Zimmermann) y el refuerzo social (segundo nivel del modelo multi-niveles de Zimmermann). En otras palabras, la observación de cerca de las habilidades de los compañeros, ha enriquecido el aprendizaje de los contenidos procedimentales de los estudiantes, así como también el desarrollo de su capacidad para conducir su propio proceso de aprendizaje.

De esta manera, el trabajo entre pares en el curso de dibujo ha permitido que las prácticas educativas se centren en el aprendizaje de los estudiantes. Esto se ha visto reflejado en que las propuestas del docente fueron estimulantes para los estudiantes de arte y diseño, promoviendo sus capacidades de comunicación, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo, abriéndoles el camino para su rol protagónico en su formación universitaria.

### **5.3 RECOMENDACIONES**

El uso del diario docente estuvo previsto solo durante las semanas de la innovación, lo que no permitió al docente registrar y analizar, con mayor reflexión, toda la primera mitad del curso. De esta manera, se recomienda el uso del diario docente inclusive en semestres donde no se tenga previsto realizar innovaciones. Esto permitirá que los docentes manejen información actualizada sobre su propia práctica y el desarrollo de sus cursos. Esta recomendación se vuelve más importante en el área de Arte y Diseño, ya que los cursos tienen una frecuencia

anual, lo que puede dejar caer a la memoria en la brecha de un semestre entre cada vez que se desarrolla un curso.

La promoción de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje parte de la voluntad de los docentes por cambiar algunas prácticas tradicionales, pero también incluye la capacidad de confiar en la capacidad de los estudiantes en los distintos niveles de su formación. Durante el inicio de esta investigación, no se tuvo claridad sobre las capacidades personales de cada uno de los participantes, por lo que la conformación de las parejas evidenció algunas dificultades. De este modo, se recomienda realizar actividades de socialización, integración y de carácter lúdico como pruebas diagnósticas en el inicio de los semestres. Esto permitirá que el docente adquiera mayores luces sobre las condiciones personales de sus estudiantes.

El semestre tuvo catorce semanas de clases y la innovación se realizó a partir de la semana ocho; esto no permitió observar con claridad los cambios significativos en los estudiantes en un lapso mayor después de la innovación. Por este motivo se recomienda implementar estos cambios metodológicos progresivamente desde el inicio del semestre para tener mejores resultados en las dinámicas del aula.

Se ha hecho necesario relacionar claramente los objetivos de la innovación con los objetivos del curso, haciendo partícipes a los estudiantes; por lo que se recomienda incluir explicaciones iniciales que transmitan a los estudiantes la importancia del desarrollo de su autonomía y su autorregulación académica. Además, ayuden a consolidar al grupo colaborativo en la búsqueda coordinada de los objetivos del curso en el marco de su formación universitaria.

En el área de Formación General en Arte y Diseño, por tratarse con estudiantes de especialidades distintas, se recomienda complementar la secuencia didáctica con actividades y situaciones de aprendizaje relacionadas al campo profesional de las artes y el diseño.

Este trabajo no consideró el desarrollo de las competencias específicas como centro de su interés. Sin embargo, desde la observación de los docentes y la percepción

de los estudiantes, el uso del trabajo entre pares favoreció el desarrollo de las habilidades con el dibujo. Por lo que se recomienda incluir otras técnicas de recojo de información que confirmen el beneficio de las estrategias entre pares en el desarrollo de las competencias específicas en un curso artístico.

El desarrollo de las competencias no se logra en un solo semestre, de manera que se recomienda considerar la articulación entre colegas docentes para realizar pequeñas innovaciones en cursos secuenciales y recoger información cualitativa sobre los niveles de logro en un lapso mayor. Del mismo modo, se pueden articular transversalmente algunas pequeñas actividades para promover la transferencia de los aprendizajes en los estudiantes.

La experiencia de conducir el proyecto de innovación y llevar a cabo la presente investigación le ha confirmado a este autor que la teoría y la práctica docente se construyen entre sí en un diálogo permanente e infinito. Además, el feliz encuentro entre el arte y la educación, en el contexto universitario, sostiene un camino que aún no hemos transitado, pero que podría enriquecer la formación superior en su sentido más amplio. Finalmente, se recomienda que se realicen estudios sobre el impacto que el trabajo entre pares, en el marco de actividades plásticas y artísticas, puedan tener sobre el desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes de otras disciplinas en el nivel de pregrado. Toda vez que estas competencias puedan transferirse a las propias prácticas disciplinares de los estudiantes universitarios y futuros profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Ajito, E., Ascue, R., Hopkins, A., Montalván, J., & Soria, C. (2019). *Guía de investigación en Arte y Diseño, Diseño*. Vicerrectorado de Investigación, Dirección de Gestión de la Investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-33.
- Ballón, A., Guerra, M., Mitrovic, M., & Gruber, S. (2017). *Guía de investigación en Arte y Diseño, Arte*. Vicerrectorado de Investigación, Dirección de Gestión de la Investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barkley, E., Major, C. H., & Cross, K. (2008). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Bertoglio, R., Corizzo, M., & Steiman, M. (2016). Las tutorías en la escuela secundaria: una experiencia motivadora. *Ingenium*, 3(5), 22-25.
- Betancourt, A. M. (1996). *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Brea, J. L. (2008). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Catterall, J. S. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning through the Arts. *Journal for Learning through the Arts*, 1(1), 1-10.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Del Mastro, C. (2015). Innovar las prácticas docentes de la universidad. *En Blanco Y Negro*, 6(2), 1-15. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/14650>
- Di Benedetto, M. K., Garrett, M. A. (2018) The Art of Self-regulated Learning: Teaching the Visual Arts. In: DiBenedetto M. (eds) *Connecting Self-regulated Learning and Performance with Instruction Across High School Content Areas*. (pp. 287-322). Cham: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90928-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90928-8_10)
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>

- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Edwards, B. (2008). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 47-55.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- Esquinas, F. y Sánchez, M. (Ed.) (2011). *Dibujo: artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Evans, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient\\_metod\\_investigacion-accion-EVANS.pdf](http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf)
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Revista electrónica *Tendencias Pedagógicas*, 16. Recuperado de [www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_13.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf)
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>
- Ginocchio, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26(51), 175-196.
- González, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 38(2), 1-15.
- Gregori, E., & Menéndez, J. (2015). La percepción de los estudiantes de bellas artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 481-506.
- Gutierrez, F. A. (2018). las arquitecturas de las Prácticas en las artes visuales. cuestiones Para Pensar otras Prácticas. *Palabra*, 18, 268-286.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education* (doctoral dissertation). Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Hermoza, L. M. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. *Educación*, 24(46), 47-72.
- Hidalgo, M. C., Carrasco, R., & Díaz, T. (2020). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). Recuperado de



<[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000100015&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100015&lng=es&nrm=iso)>

- Hoekstra, M. (2018). *Artist teachers and democratic pedagogy* (Doctoral dissertation). University of Chester, United Kingdom.
- Huerta, R., Domínguez, R., & Barbosa, A. (2017). Investigar para educar en diseño y otras urgencias de la Educación Artística. *EARI-Educación Artística. Revista de Investigación*, (8), 10-23.
- Ivern, J. (2009). Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, (3), 109-114. Recuperado de <https://observar.eu/index.php/Observar/article/view/22>
- Jaramillo, C. (2011). Diseño de una propuesta pedagógica para la Facultad de Artes Integrados de la Universidad de San Buenaventura a partir de la creatividad. *Iconofacto*, 7(8), 29-51.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Biblioteca Innovación educativa S.M.
- Karpati, A., Freedman, K., Castro, J. C., Kallio-Tavin, M., & Heijnen, E. (2017). Collaboration in visual culture learning communities: Towards a synergy of individual and collective creative practice. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 164-175. doi:10.1111/jade.12099
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research*, 18(4), 417-427.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683), 1-17.
- Laroche, J., & Kaddouch, I. (2014). Enacting teaching and learning in the interaction process: "Keys" for developing skills in piano lessons through four-hand improvisations. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 24-47.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia
- León, A. (2019). *El paradigma performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Vicerrectorado de Investigación.
- Lucero, M. (2004): Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>
- MacDonald, A., Baguley, M., & Kerby, M. (2017). Collaboration as metaphoric construct and guiding practice in artmaking and teaching. *Studies in Art Education*, 58(4), 23-56.
- Martínez, A. (2016). *El dibujo como disciplina en el contexto de los nuevos grados en Bellas Artes: análisis crítico y comparado* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L. S. Vygotsky y su aplicación en la educación*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

- Monereo, C. (2006). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En Monereo, C. (coord.) (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. (pp.11-26). España: Editorial Graó.
- Mora Marcelo, A. (2018). Las mediaciones de la teoría y la práctica en la disciplina Didáctica de las Artes Visuales desde los procesos de lectura y contextualización de la creación artística. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 189-205.
- Moreno, T. (2009, Julio). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, 35 (3), 115-138. Recuperado de [www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a7.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a7.pdf)
- National Core Arts Standards (2014). Dance, media arts, music, theatre and visual arts. Recuperado de <http://www.nationalartsstandards.org/>
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Parcerisa, A. (2008). *Plan docente: planificar las asignaturas en el marco europeo de educación superior*. Barcelona: Octaedro
- Parres, R., & Flores, R. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 597-624.
- Pease, M. A. (2010). La revolución de la mente. El reto de la innovación en educación superior y las condiciones que esta requiere. *En Blanco & Negro*, 1. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2188>
- Peñalva, M., Blotto, B., Sala, A., Rimoldi, M., & Ramírez, S. (2012). Experiencia con trabajo entre pares en la enseñanza superior. En *XI Jornadas Científicas de la Facultad de Odontología UNLP*, La Plata.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- PUCP (2016). *Modelo educativo PUCP*. Recuperado de: <http://www.pucp.edu.pe/documento/modelo-educativo-pucp/>
- PUCP (2017) *Informe de autoevaluación. Área de Formación General en Arte y Diseño*. Facultad de Arte y Diseño. Documento interno.
- PUCP (2018) *Plan de Desarrollo de la Unidad 2018-2022*. Facultad de Arte y Diseño. Documento interno.
- Rama, C. (2007) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. (pp. 11-18). Caracas: IESALC/UNESCO.

- Raquimán, P., & Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 439-456. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Rodrigo, J., & Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, (38), 57-72.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94. doi: 10.1207/s15326985ep4002\_3.
- Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 45-76.
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 592-602. doi: 10.1080/13562517.2014.901951
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir las capacidades creativas para el siglo XXI*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf).
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Nuñez, J., González-Pianda, J., Solano, P., & Rosário, P. (2011). A motivational perspective on the selfregulated learning in higher education. *Journal of Education Research*, 5(3/4), 307-333.
- Vargas, J., Chiroque, E., & Vega, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria: una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48), 67-84. doi: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.004>.
- Vázquez, J. M., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L., & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195-202. doi:10.11648/j.edu.20140303.22
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S., Zubieta, E. (Ed.), *Psicología social, cultura y educación* (819-844). Pearson: Prentice Hall
- Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Educación*, Núm. 6-7 (2003-2004). doi: <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zimmerman, B. (1989): A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

## **ANEXO 1: PREGUNTAS Y RESPUESTAS DURANTE LA INDAGACIÓN EN DIBUJO DEL NATURAL 1 (ESTUDIANTES SIN EXPERIENCIA PREVIA ENTRE PARES)**

### **¿Cómo esperas que se desarrolle el curso?**

1. que pacientemente poder tener la ayuda para dominar diferentes técnicas de dibujo y materias
2. mediante diferentes técnicas ir comprendiendo el cuerpo humano, así como con diferentes posiciones del cuerpo. Pero esto desarrollándose con ejercicios que nos permitan entenderlo poco a poco.
3. seguir experimentando con materiales, dialogar sobre los trabajos de los demás alumnos en la clase (sin que nos quite tanto tiempo). Ver referentes.
4. Me gusta que haya ejercicios de estudios, pero también aquellos que son para soltar la mano y ganar confianza.
5. Que haya varios ejercicios experimentales y que el ambiente genere confianza y horizontalidad.
6. Espero que con el paso de las clases los ejercicios se vuelvan más retantes y completos, espero yo también aportar más cada clase tanto en técnica como en estilo y ejecución del formato.
7. Espero que el curso de dibujo del natural se desarrolle con tal eficiencia debido a que es un apoyo permanente para nuestras especialidades y de cara a nuestra vida como profesional.
8. De la manera actual, solo que el horario se cruza con cursos de compo. Preferiría que fueran jueves y viernes.
9. Con más ejercicios sobre la figura humana, creo necesario el estudio antes de la libertad de caricaturizarlo, aunque sería interesante sintetizar formas.
10. Debería de haber demostraciones por parte de los profesores (demostraciones de dibujo)
11. Seguir estudiando el cuerpo en distintas situaciones.
12. Que cada vez se propongan poses que nos hagan entender el cuerpo y sus formas mejor.
13. Paulatinamente
14. Con más experimentación junto con abstracción.
15. Que se hagan muchos dibujos académicos muy chéveres.
16. De forma didáctica, permitiendo que el alumno tome su tiempo.
17. Me agrada el curso como está, que los temas sean diferentes todas las semanas y las técnicas también.

18. Con práctica a un ritmo considerable y que sea disfrutable.
19. De manera tranquila, con los profesores dispuestos a sopesar nuestros aciertos y fracasos.
20. De forma analítica.
21. Creo que se debería fomentar aún más el uso de diferentes materiales y soportes ya que a mí personalmente me cuesta un poco separarme de lo básico, es decir cartulina, craft y carboncillo o bistro. Por eso creo que se deberían desarrollar ejercicios diferentes y más libres como el de contorno cruzado.
22. Que haya bastante experimentación y que enseñen técnicas para desarrollar la perspectiva y el dibujo.
23. El curso se desarrolla de buena forma dentro de lo posible, el seguimiento es adecuado. Tal vez mejorar la compenetración del salón entre estudiantes más.

### **¿Qué esperas lograr al final del curso?**

1. Lograr elaborar un dibujo correctamente proporcionado, dominar la valoración de línea y sombras y mayor fluidez.
2. Que me permita desenvolverse en diferentes materiales y técnica. Y sobre todo comprender la figura humana y sus volúmenes y poder representarla con total soltura.
3. Tener una mirada crítica con mis propios dibujos. Poder identificar mis errores solo. Entender mejor la anatomía, proporciones del cuerpo.
4. Poder desarrollar con confianza la observación y el modo en el que respondo al proceso al momento de dibujar.
5. Mejorar mi trazo y observación para tener mejores dibujos y mayor confianza en mi trazo.
6. Espero tener un entendimiento y destreza del estudio del cuerpo, su movimiento. Espero poder ser más rápido en mi dibujo anatómico y tener mejor síntesis.
7. Haber mejorado y tener la práctica del dibujo del cuerpo humano.
8. Al finalizar espero que el curso y el dibujo me sirva como herramienta necesaria para el desarrollo de mis trabajos personales y de ejercicios de clase.
9. Mejorar la técnica de dibujo basada en la observación directa.
10. Poder dibujar al ser humano como desee mi imaginación.
11. Desarrollarme mejor como dibujante.
12. Conocer la anatomía humana mejor.
13. Tener la capacidad de dibujar el cuerpo humano, poder afrontar cualquier trabajo que involucre dibujar el cuerpo.

14. Mejorar mi dibujo en general. Soltar la línea.
15. Tener un buen dominio de la estructura.
16. Seguir aprendiendo sobre anatomía.
17. Haber mejorado mi técnica y mis habilidades para el dibujo.
18. Haber refinado mi habilidad de observación y conocimiento anatómico.
19. Mejorar mis habilidades de observación, pintura y dibujo.
20. Dominar la perspectiva y anatomía de manera expresiva.
21. Aprender a dibujar mejor y aumentar mi autoestima como dibujante.
22. Aprender nuevas formas de dibujar.
23. Conocer mejor la anatomía humana.
24. Espero poder haber mejorado en observación de lo natura, en el dibujo, claroscuro, proporciones, creo que todo eso se logra observando.
25. Lograr mejor mi percepción y entender mejor el volumen. También poder encontrar un trazo o técnica propia y desarrollada.
26. Conocer mejores técnicas para el dibujo y mejorar mi forma de dibujar que tengo, con práctica y conocimientos teóricos.

### **¿Cuál crees que debe ser el rol del profesor?**

1. El profesor es el responsable de el correcto desarrollo de la observación del estudiante, por lo tanto, estar pendiente de cómo se va desenvolviendo y ayudarlo a superarse.
2. Guiarme en el proceso de aprendizaje y ayudándome a desarrollar mi técnica.
3. Rol de guía que te permita desarrollar ideas personales con un punto de discusión, más no imponerse frente al alumno con un poder totalitario.
4. Una guía más que alguien que te corrija, alguien que entienda tu proceso y de feedback.
5. Ser un guía, un apoyo.
6. Debería motivar a los alumnos a mejorar trabajo tras trabajo sin decirles exactamente qué hacer.
7. Observar y ayudar a entender. Dar críticas constructivas.
8. El rol del profesor ya se encuentra definido porque es la persona que apoya al alumno y lo orienta en todo momento.
9. Guiarte.
10. Guiar al alumno para desarrollar su máximo potencial.
11. Orientar y motivar con las críticas.

12. Más críticas individuales.
13. Orientarnos en el análisis y la ejecución de dibujos entendiendo la anatomía y las luces y sombras, darnos ejemplos de otros artistas, sugerirnos nuevas formas de abordar los ejercicios (con otras técnicas).
14. Asesorar sobre técnicas de observación comparando escalas.
15. El ser maestro y dar su posición frente al dibujo.
16. Quien te oriente.
17. Que te indique los errores (incluso si son mínimos) para sacar lo mejor de tu trabajo y que te ayude a que puedas aprender por ti mismo.
18. Apoyar e incentivar a los alumnos a mejorar a comparación del trabajo realizado anteriormente y tomar riesgos.
19. Orientar a los alumnos, criticar sí, pero no tomarlo personal o no estar de acuerdo con tus ideas a modo de trabajo no está bien (no hablo del curso de dibujo del natural).
20. Potenciar la visión del alumno dentro de los parámetros de la clase.
21. Alguien que motive a mejorar y disfrutar del dibujo.
22. De guía y mentor.
23. Motivar.
24. Creo que debe apoyar a resolver dudas que tenga el alumno o preguntas en todo caso.
25. Apoyar, criticar de manera constructiva y enseñar trucos o técnicas.
26. El de guiar al alumno, no darle todo “servido”, más bien acompañar el avance individual de cada alumno, pero siempre aconsejándole lo mejor para que pueda tener un equilibrio entre experimentación y notas.

**¿Tienes alguna opinión adicional? Por favor compártela.**

1. Ver más referentes en clases servirá para entender mejor cómo podemos usar los conocimientos adquiridos en el curso en proyectos personales. Referentes del trabajo de artistas.
2. De los cursos de dibujo este ciclo y en esta clase he tenido comentarios estimulantes que ayudan a mi progreso en el área del dibujo.
3. Debería ser más experimental.
4. Me gustaría que se desarrollen dibujos 2, 3 y 4 si es necesario para poder aprender diferentes técnicas en el dibujo y complementarlos con temas como de sociedad o vida universitaria.
5. Sería ideal que no se cruzara con horarios de cursos base de la facultad.
6. Mayor demostración en los ejercicios.

7. Se podrían realizar críticas grupales.
8. Que haya más horas y que los próximos dibujos naturales sean en la mañana.
9. El horario actual, siendo para la mayoría el último curso luego de un día largo de clase no se presta para que sea un curso muy riguroso.
10. Mentes más abiertas.
11. Variar más el tipo de ejercicios.
12. Quiero nuevas temáticas para las clases. Ejemplo: disfraces.
13. Aulas con mayor distribución o menos alumnos por horario, o aulas más grandes, posiblemente un profesor más por horario.





## **ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por GIANCARLO LEON WALLER de la PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de estrategias de aprendizaje entre pares y su aporte al desarrollo de la autonomía y la autorregulación aplicadas al curso de dibujo donde se modificará parcialmente la metodología centrada en el individualismo utilizada tradicionalmente.

Como parte de la investigación se le pedirá responder preguntas sobre el desarrollo del curso. Lo que conversemos durante estas sesiones será grabado, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Todas sus opiniones serán anónimas. Una vez transcritas, las grabaciones se destruirán. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la investigación le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por GIANCARLO LEON WALLER.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de estrategias de aprendizaje entre pares y su aporte al desarrollo de la autonomía y la autorregulación aplicadas al curso de dibujo.

Me han indicado también que tendré que responder algunas preguntas que serán grabadas. Reconozco que la información que yo provea en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a GIANCARLO LEON WALLER al teléfono--  
-----

---

Firma del participante

---

Nombre del participante (letras imprenta)

Fecha: 22-11-2019

### ANEXO 3: FORMATO DEL DIARIO DOCENTE

DIARIO DOCENTE - ESTUDIOS DE REPRESENTACIÓN 1 SEMESTRE 2019-2				
Fecha:		Sesión:		Tema:
Objetivo:				
Actividades planificadas:				
Hechos (colocar descripción)	Primera hora			
	Segunda hora			
	Tercera hora			
Reflexión:				

## ANEXO 4: CUESTIONARIO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú

### CUESTIONARIO SOBRE TRABAJO ENTRE PARES EN EL CURSO DE ESTUDIOS DE REPRESENTACIÓN 1

2019-2

Estimado estudiante de Estudios de Representación 1. Agradeceré tu colaboración en el llenado de este cuestionario, para lo cual te solicito leas cuidadosamente cada uno de los ítems planteados, para luego marcar con un aspa (X) la respuesta que mejor exprese lo que piensas sobre la experiencia vivida en el curso, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

N. º	Ítems	Escala			
		1	2	3	4
1.	El docente muestra interés por conocer las opiniones de los estudiantes en un ambiente amigable en el aula.				
2.	El docente motiva el trabajo entre pares.				
3.	El docente comunica con claridad los objetivos de los ejercicios desarrollados entre pares.				
4.	El docente promovió mi sentido de responsabilidad cuando yo elegí con cuál compañero trabajar.				

5.	El trabajo entre pares me hizo sentir parte del grupo de estudiantes que aprenden juntos en el aula.				
6.	Con las estrategias entre pares me es más fácil manifestar mis dudas en el aula.				
7.	Los contenidos del curso son más fáciles de aprender cuando trabajamos colaborativamente.				
8.	Esta experiencia me demuestra que, cuando lo considere necesario, yo podría pedir la opinión de un compañero sobre mi trabajo.				
9.	Dibujar con un compañero es útil para mi carrera.				
10.	Observar de cerca las destrezas de un compañero me ha ayudado a mejorar las mías.				
11.	Dibujar entre pares desarrolla mi creatividad.				
12.	Dibujar con un compañero me ayudó a mejorar mis habilidades de planificación para elaborar un dibujo.				
13.	Oír los comentarios de un compañero mejora mi capacidad para reflexionar sobre mi trabajo.				
14.	Me siento más motivado con mi trabajo después de trabajar con un compañero.				
15.	Opinar sobre el trabajo de un compañero me ayuda a ser crítico con mi propio trabajo.				
16.	Me siento más responsable con mi trabajo después de trabajar con un compañero.				

¡Muchas gracias por tu colaboración!

## **ANEXO 5: GUION PARA EL GRUPO FOCAL**

Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú

### **GUIÓN DE GRUPO FOCAL PARA RECOGER INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO ENTRE PARES EN EL CURSO DE ESTUDIOS DE REPRESENTACIÓN 1**

Participantes: 8 estudiantes

Duración: 60 minutos

- 1.- ¿Cómo se han sentido respecto a la metodología entre pares aplicada en el curso?
- 2.- ¿Con qué actividad se han sentido mejor?, ¿Por qué?
- 3.- ¿Qué parte de la metodología no les agradó?, ¿Por qué?
- 4.- ¿Creen que dibujar con un compañero mejoró su aprendizaje?, ¿Por qué?
- 5.- ¿Consideran que el uso de las estrategias entre pares ha sido beneficioso para favorecer y desarrollar capacidades necesarias para su carrera?, ¿Cuáles y por qué?
- 6.- ¿Qué podrían decir sobre lo que hicieron los docentes a lo largo del curso?
- 7.- ¿Qué sugerencias pueden hacer para que los docentes implementen mejoras en la metodología?

## **ANEXO 6: GUION PARA CONVERSACIÓN – FEEDBACK ENTRE PARES**

Estudios de Rep. 1

Guion para conversación: 30-10-2019

1.- Estudiante A explica a estudiante B:

- ¿Cómo decidiste el punto de ubicación en el aula?
- ¿Cómo decidiste el encuadre, composición?
- ¿Tienes alguna dificultad?, ¿Cuál/es?
- ¿Tienes claro el objetivo de este ejercicio?

2.- Estudiante B opina sobre el trabajo del estudiante A y lo que ha oído de la anterior explicación.

3.- Se cambian los roles: A pasa a ser B y B pasa a ser A.