

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS GENERALES DE LA FACULTAD DE ARTE
Y DISEÑO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

**Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con especialidad en
Educación para el Desarrollo que presenta:**

Melissa Geni Matías Flores
20048121

Asesora:
Mag. Patricia Escobar Cáceres

Lima, 25 de Noviembre del 2016



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su inspiración.

A mi madre, porque gracias a sus oraciones, a su amor y valentía; es que encontré la fuerza, la persistencia y la disciplina para concluir con el proyecto; nada hubiese sido posible sin todo ese tiempo dedicado a ella, tanto en la clínica como en casa. Uno puede encontrar la inspiración, la energía y vitalidad en los espacios donde menos te imaginas. Gracias a ti mamá por enseñarme a continuar luchando por nuestros sueños. A mi padre porque me enseña cada día sobre el significado del trabajo y del esfuerzo. A Julissa, gracias porque siempre estuviste a mi lado y nunca dudaste de mí. A mis hermanos, Erica, Giovanna y Teófilo gracias por sus oraciones y su paciencia. A Guillermo, gracias por apoyarme en cumplir mis metas y aciertos en Perú.

De manera muy especial quiero agradecer a mi asesora de la investigación Mag. Patricia Escobar, quién me brindó de manera constante y sustancial, su apoyo, sus conocimientos y experiencias, su comprensión en todos los aspectos; y sobretodo su confianza en mí para poder culminar con éxito la investigación. Su ayuda profesora ha sido fundamental en este estudio, gracias por todo. También quiero agradecer de manera muy especial a Edith Meneses, Moisés Quintana y Pilar Kukurelo quienes aportaron con sus conocimientos y experiencias, así como sus consejos en la investigación y por sus enseñanzas sobre la vida. Ellos han sido uno de los motores que ha permitido que esta investigación se inicie y finalice en un tiempo planificado. Y también, gracias a las chicas de Axis, por alegrar mis días; y gracias a todas las demás personas que me ayudaron y apoyaron en el proyecto.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general analizar los tipos de contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales en los cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Y dado la naturaleza de los objetivos, se organiza un proyecto de investigación dividido en dos partes.

Una primera parte donde se explican aspectos teóricos y su relación con los ámbitos de estudio, y se citan algunas referencias bibliográficas y los antecedentes. Asimismo, se reconoce la presencia de los contenidos de aprendizaje, y los contenidos transversales en las unidades de aprendizaje de los cursos obligatorios de formación artística general, tomando como referencia aspectos conceptuales de Tobón (2013) y Martínez (1981). En la segunda parte se plantea el diseño metodológico, en el que se asume el enfoque cualitativo, a nivel descriptivo y tipo de investigación documental. El método elegido es el análisis documental, y la técnica será el análisis de documentos.

Como principal resultado, se encontró que solo dos de los quince cursos cumplen con el desarrollo de los tipos de contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales en el diseño de las unidades de aprendizaje. Asimismo, se determinó que los contenidos transversales presentes en las unidades de aprendizaje, si asumen un enfoque interdisciplinario en un nivel intermedio, para fomentar una formación integral. Pero que, en cuanto al tratamiento de los contenidos de aprendizaje, se debería practicar desde la planificación, la transversalidad entre los contenidos de aprendizaje de las disciplinas artísticas de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| <u>PRIMERA PARTE: MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL</u> | 10 |
| CAPITULO 1: LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN EN ARTE Y DISEÑO EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ EN EL SIGLO XXI | 10 |
| 1.1 La educación universitaria en arte y diseño en América Latina: Situación, características y desafíos..... | 10 |
| 1.2 Principales paradigmas para la educación universitaria en arte y diseño y su importancia en la sociedad de conocimiento..... | 17 |
| 1.2.1 La sociedad de conocimiento..... | 25 |
| 1.2.2 La educación en arte y diseño como vehículo del conocimiento y su importancia en la sociedad..... | 28 |
| 1.3 Contexto normativo de la educación universitaria en arte y diseño en el Perú..... | 30 |
| 1.3.1 Antecedentes y desafíos para la educación universitaria en arte y diseño en el Perú..... | 30 |
| 1.3.2 La Ley General de la Educación N° 28044 y La Nueva Ley Universitaria N° 30220..... | 32 |
| 1.4 El papel de la universidad peruana en la formación en arte y diseño en los últimos años..... | 37 |
| 1.4.1 ¿Qué relación puede tener la universidad con el arte?: Dimensión académica..... | 38 |
| 1.4.2 ¿Qué es formación universitaria en arte y diseño?: Dimensión social – cultural..... | 39 |
| CAPITULO 2: LOS ESTUDIOS GENERALES Y LA FORMACIÓN INTEGRAL E INTERDISCIPLINARIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA | 41 |
| 2.1 ¿Qué son los estudios generales y cuál es su misión y propósito en la educación universitaria?..... | 41 |
| 2.1.1 Naturaleza, definición y propósito..... | 42 |
| 2.1.2 Desafíos..... | 42 |
| 2.2 ¿Qué es formación integral?..... | 47 |
| 2.2.1 Definición..... | 48 |
| 2.2.2 Dimensiones y propósito..... | 51 |
| 2.3 ¿Qué son los contenidos de aprendizaje?..... | 57 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.3.1 | Definición..... | 58 |
| 2.3.2 | Tipos de contenidos de aprendizaje..... | 59 |
| 2.4 | ¿Qué es interdisciplinariedad?..... | 63 |
| 2.4.1 | Definición..... | 64 |
| 2.4.2 | Tipos, niveles y propósito..... | 65 |
| 2.4.3 | Transversalidad e interdisciplinariedad..... | 70 |
| 2.5 | Los Estudios Generales en la Pontificia Universidad Católica del Perú: Campus, contexto y propuesta formativa..... | 74 |

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS..... 81

CAPITULO 1: DISEÑO E INVESTIGACIÓN..... 81

| | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | Fundamentación del problema investigación..... | 81 |
| 1.2 | Pregunta de investigación..... | 84 |
| 1.3 | Objetivos de la investigación..... | 84 |
| 1.4 | Enfoque metodológico, tipo y nivel | 84 |
| 1.5 | Metodología de investigación..... | 85 |
| 1.6 | Técnicas e instrumentos de recojo de la información..... | 86 |
| 1.7 | Procedimientos para asegurar la ética de la investigación..... | 87 |
| 1.8 | Definición de categorías y subcategorías | 89 |

CAPITULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS..... 93

| | | |
|-----|---|-----|
| 2.1 | Contenidos de aprendizaje, conceptuales procedimentales y actitudinales para una formación integral..... | 93 |
| 2.2 | Contenidos de aprendizaje transversales para una formación interdisciplinaria..... | 101 |

CONCLUSIONES..... 106

RECOMENDACIONES..... 107

BIBLIOGRAFÍA..... 108

ANEXOS..... 116

ANEXO Nº1: MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA..... 116

ANEXO Nº2: MATRIZ DE TRANSCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN..... 119

ANEXO Nº3: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

ANEXO Nº4: MATRIZ DE CONCEPTOS..... 163

ANEXO Nº5 MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE FUENTES..... 165

ANEXO Nº6: GRÁFICOS Y MAPAS CONCEPTUALES..... 168

INTRODUCCIÓN

Existe un escenario permanente de cambios y nuevas direcciones en la educación superior a nivel internacional caracterizadas por la movilidad estudiantil, las reformas y convenios a nivel continental (El Proceso Bolonia en Europa, El Proyecto Alfa Tunning América Latina). Cambios que, demandan una actitud de renovado esfuerzo por reflexionar y analizar sobre las transformaciones que se vienen produciendo en tanto a políticas y reformas, generadas en los últimos años en el sistema educativo universitario en nuestro país. Por un lado, se reconoce la tendencia hacia la regularización del servicio educativo superior universitario, con la promulgación de la nueva Ley Universitaria N° 30220, la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) y el SINEACE; y por otro, hacia una diversificación en la demanda educativa, cada vez más creciente, para llegar acceder a una formación universitaria especializada, que busca alentar nuevas capacidades creativas, científicas, profesionales y tecnológicas, para contribuir al desarrollo económico y cultural del país.

Según datos oficiales del Ministerio de Educación, en el Perú existen alrededor de 142 instituciones universitarias, de las cuales 91 son privadas y 51 son públicas (ANR, ENAHO: 2014). De las cuales, solo el 7% de las instituciones educativas proponen carreras universitarias que buscan la formación en artes plásticas, artes visuales, diseño gráfico y diseño industrial, en nuestro país. Es un porcentaje poco alentador para los jóvenes, porque se reducen sus posibilidades para acceder a una vacante en universidades tanto públicas como privadas, cercanas a sus lugares de residencia. Según cifras del Ministerio de Educación (MINEDU) cada año cerca de 56,000 jóvenes egresan de la educación secundaria en nuestro país, y cerca del 28% se inclina por estudiar carreras creativas en arte y diseño. Esto quiere decir que, existe una confianza por parte de las familias para acceder a la formación superior del sector creativo y artístico, debido a las oportunidades de desarrollo que ofrece, a la adquisición de conocimientos especializados, al inmenso crecimiento de las distintas tecnologías, y a la mayor cantidad de ofertas laborales en el mercado (Benavides, León, Haag & Cueva, 2015).

Sin embargo, debido a la creciente masificación en la demanda para acceder a la formación en carreras de diversas disciplinas en estos últimos años, ha traído consigo la implementación de nuevos modelos de gestión que buscan la eficiencia de los procesos y la optimización de los recursos. Es por ello que, ante la

diversificación en los modelos de educación universitaria, se hace necesaria la implementación de un modelo de acreditación que respete dicha diversidad y con el que todas las instituciones, independientemente de sus características internas, puedan evaluarse y ser un servicio de calidad conforme a las necesidades del país (SINEACE, 2014). Es así que, en el año 2014 se promulgó la Nueva Ley universitaria N° 30220, donde se establecen nuevos lineamientos y disposiciones de exigencia en la educación superior, tanto en beneficio para los alumnos, como para los docentes y las instituciones, dando así, según lo que plantea Rama (2006), el inicio de La Tercera Reforma Educativa en nuestro país.

La Tercera Reforma Universitaria en el Perú, es un proceso de cambio, con nuevas políticas de regularización que busca que los jóvenes puedan acceder a una educación universitaria de calidad, que les brinde las herramientas necesarias para alcanzar sus metas. Significa ser una oportunidad, para pasar de la autorregulación a una regulación que permita una convivencia armónica, entre la autonomía de las universidades, la rectoría del Estado, y los estudiantes Según menciona el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014), el objetivo de la creación de nuevas políticas de regularización es para garantizar que los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a una educación universitaria de calidad, que vaya siempre de la mano con la investigación, y que les ofrezca una formación integral y de mejora continua. Y para lograrlo, serán necesarios articular tales políticas bajo cuatro pilares: Información confiable y oportuna, fomento para mejorar el desempeño, acreditación para la mejora continua y licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad; tareas que serán ejecutadas por el SUNEDU y el SINEACE, respectivamente.

En este sentido, según el informe de la UNESCO (1998) menciona que, la educación del siglo XXI está llena de cambios y desafíos: “La humanidad está expuesta a múltiples desafíos y la educación es el instrumento indispensable para enfrentarlos” (UNESCO, 1998, pp. 2-3). En él propone mantener nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. Además propone que debemos consolidar nuevas oportunidades de formación; con la fin de asegurar la realización personal y la empleabilidad, al tiempo que garantice la integración social y promueva la participación sostenida en la sociedad. Con el fin de facilitar a los estudiantes a su formación y adaptación de manera permanente y adecuada; y al el enriquecimiento y el perfeccionamiento personal y el mejoramiento de su entorno.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de realizar un diagnóstico en tanto a lo que se viene desarrollando en los planes y programas de estudios de formación universitaria en las diversas disciplinas. Puesto que, permite, a una sociedad enfrentar los cambios y desafíos que se presenten en el contexto de las nuevas políticas e reformas. Al respecto el autor Roldán (2005) menciona que, es necesario contar con planes de estudio que se caractericen por ser dinámicos en tanto a saberes y competencias, que respondan a las necesidades sociales e individuales del país (Roldán, 2005, p.112). Es gracias a este dinamismo de análisis y estudio que surgen las reflexiones necesarias para descubrir qué cambios podrían ser necesarios para una actualización de planes y con el fin de satisfacer las necesidades de una sociedad que requiere de profesionales en campos específicos.

Así, en este escenario la formación universitaria en arte y diseño no se encuentra ajena a los cambios y desafíos, y a los recientes aportes de las ciencias de la educación. Un escenario del cual, la Facultad de Arte y Diseño posee un papel vital en la educación en artes plásticas y visuales desde su fundación en el año 1939. Siendo la única universidad privada en el Perú en dedicarse a la formación de artistas contemporáneos; cuya metodología didáctica, está orientada a la exploración y al descubrimiento del artista para la creación de producciones plásticas que generen valor, patrimonio y cultura en nuestro país. Por ello, es ineludible preguntarse ¿Qué características presentan los contenidos de aprendizaje de los cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño en la Pontificia Universidad Católica del Perú?

El objetivo de la presente investigación es analizar los tipos de contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales en los cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Con el fin de identificar los contenidos transversales; y su implicancia en fomentar una formación integral e interdisciplinaria en Pontificia Universidad Católica del Perú.

Metodológicamente, esta investigación asume el enfoque cualitativo porque busca comprender un hecho en sus características particulares sin pretender generalizar. Tiene un nivel descriptivo ya que busca, caracterizar un fenómeno, señalando sus rasgos más particulares, en este caso, la presencia de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en los cursos de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte

y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es de tipo documental porque la fuente de investigación son documentos escritos de registro y emplea el método de análisis documental para alcanzar sus objetivos. Asimismo, utiliza la técnica análisis de documentos y como instrumento, la matriz vertical de análisis de contenido para organizar, categorizar la información recolectada y establecer semejanzas con los conceptos preestablecidos.

Dada a la naturaleza de los objetivos, la propuesta de investigación se organiza en dos partes; la primera denominada Marco Teórico Referencial, que a su vez, está compuesto por dos capítulos que hacen referencia al contexto normativo, los nuevos paradigmas y los desafíos que enfrenta la educación universitaria en arte y diseño en América Latina, hoy en día. Luego, se explica los aspectos teóricos – conceptuales y su relación con el ámbito de estudio, y se citan algunas referencias importantes sobre los antecedentes.

La segunda, titulada Diseño Metodológico y Resultados de la Investigación, contiene el diseño metodológico, el análisis y la interpretación de los resultados, así como las conclusiones y recomendaciones. Finalmente en las conclusiones de la investigación han surgido nuevas interrogantes que comprometen mayores reflexiones y perspectivas que permitirán seguir ampliando los dominios y espacios de esta línea de investigación para la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP y descubrir vías para fomentar una visión integral e interdisciplinaria de la educación superior de arte y diseño hoy en día en América Latina.

PRIMERA PARTE: MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL

CAPITULO 1: LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN EN ARTE Y DISEÑO EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ EN EL SIGLO XXI

En este capítulo se presenta la situación, características y desafíos de la formación universitaria en arte y diseño en América Latina; así como, la mención de los principales paradigmas que se vienen empleando en la formación de artes plásticas y visuales en la región; y su importancia en la sociedad del conocimiento. También se describe el contexto normativo del cual está inmerso la universidad peruana y su importancia en la educación en arte y diseño. Además, se presenta brevemente los antecedentes y desafíos para la educación universitaria en arte y diseño en el Perú en estos últimos años. Y también se menciona brevemente las disposiciones en tanto a La Ley General de la Educación N° 28044 y la Nueva Ley Universitaria N° 30220, específicamente; de ésta última, se destaca los artículos que involucran a la formación de estudios generales y el proceso de acreditación de las carreras universitarias en nuestro país. Para posteriormente mencionar sobre las nuevas disposiciones generales y cómo esto involucra a la Facultad de Arte y Diseño en el proceso de Acreditación en el año 2016-2017. Finalmente, se describe en el último apartado el estudio bibliográfico sobre el cual se destaca el papel de la universidad, en la formación de artistas y diseñadores; para posteriormente describir cómo la PUCP viene cumpliendo con esta tarea, desde dos dimensiones, que son, lo académico y lo socio-cultural en el contexto normativo vigente.

1.1 La educación universitaria en arte y diseño en América Latina: situación, características y desafíos

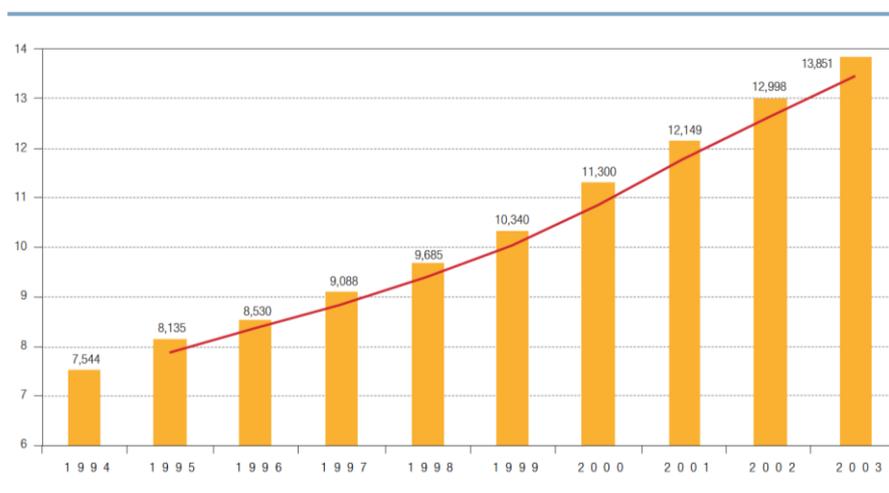
En el siglo XXI, la educación superior se ha expandido enormemente en el mundo más allá de las particularidades locales que esta dinámica ha adoptado en cada país, y ha constituido un período intenso de transformación y reflexión, sobre rasgos en común y lazos existentes, entre las naciones de América Latina. (Benavides, M., León, J., Haag, F. & Cueva, S., 2015). Según Ivin Toffler (1970), citado por Rama (2006), sostiene que el mundo estaría enfrentado tres fuertes cambios “shocks” en el sustrato económico, tecnológico y social; pero que, afectaría con mayor dinamismo a las instituciones educativas. Así, según Rama (2006), menciona que la educación superior en América Latina estaría sufriendo hoy el tercer “shock”, causado por los nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la población, la mercantilización

del conocimiento y la renovación permanente de los saberes (UNESCO-IESALC, 2006). Para Rama (2006), este tercer “shock”, golpea particularmente a los sistemas universitarios y se expresa hoy como la tercera reforma educativa en América Latina, caracterizada por tres elementos en común y que son: la masificación, regularización e internacionalización (Rama, 2006, p.17).

Ambos autores coinciden que, es una situación que favorece ampliamente a la educación superior, al flexibilizarla, al renovarla; y a su masificación; porque, permite mayor participación por parte de la población en este nivel educativo. Según datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO-IESALC (2006), durante los primeros años del siglo XXI, existía un total de 8.756 instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe de los cuales, 1.917 eran universidades de carácter privado, y 1.023 de carácter público, y más de 5.800 institutos de enseñanza superior de todo tipo y nivel. Esto concentraba una matrícula de casi 14 millones de estudiantes en toda la región al 2003 (Ver gráfico 1). Además, el 60% de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe, se concentra en tres países: Brasil (28%), México (17%) y Argentina (14%). Y le siguen en orden de importancia: Perú (6%), Centroamérica (6%), Chile (4%), Bolivia (2%), Caribe (1%) al 2003 (UNESCO-IESALC, 2006, p.245).

Entonces, el primer elemento característico que menciona el autor es, la masificación de la matrícula en la educación superior, que aumenta cada año. En la última década, la tasa promedio anual de crecimiento de la matrícula en la región de América Latina y el Caribe fue de un 6,8%, que va entre un 14,6% en Venezuela y un 1,8% en Portugal (UNESCO-IESALC, 2006, p.15). Esto, continúa expandiéndose llegando así a configurar una tasa de matrícula del 28,7% de la población de la región en el año 2003. Una cifra que logra aproximarse al promedio mundial, pero mantiene una diferencia abismal con los países desarrollados, cuyas tasas de matrícula alcanzan el 54,6%. Estos datos reflejan una respuesta por esta demanda cada vez más masiva y diversa, donde los sistemas amplían y se diversifican en tanto a su oferta en toda la región, como se puede ver en el siguiente gráfico N°1 (UNESCO-IESALC, 2006, pp.15-16).

Gráfico N° 1: Evolución de la matrícula en América Latina 1994-2003 (cifras en millones).



Fuente: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005)*, pp.15-16.

Además, esta masificación mantiene una distribución de la matrícula por áreas de conocimiento y carreras, por un lado, se concentra una fuerte tendencia hacia las ciencias sociales, empresariales y jurídicas, que llegan a abarcar entre un 35% (como en Argentina, Chile o Surinam), el 40% (como en Brasil, Colombia, Guatemala, México y Panamá), y hasta el 50% (como en El Salvador). En ciencias, la media regional es de alrededor del 10% y en algunos casos ligeramente mayor como se puede visualizar en el siguiente gráfico N°2. Las Ingenierías fluctúan entre el 7% (Argentina) hasta el 29% (Colombia). No obstante, en el caso de las áreas de Humanidades y Artes la media regional es de 6,5% en toda la región (UNESCO-IESALC, 2006, p.251).

Entonces de acuerdo al gráfico N° 2, podemos observar que en el caso de las áreas de artes plásticas, visuales y diseño, la demanda por la matrícula universitaria no se ha expandido notablemente como en las otras áreas de conocimiento. Por un lado, el aumento por estudiar carreras de ciencias e ingeniería, puede estar asociada al desarrollo de las tecnologías, y por el otro, la poca demanda por estudiar carreras en artes y humanidades puede estar asociado al aspecto curricular, laboral, económico e incluso porque son disciplinas que implican poseer habilidades específicas. Sin embargo, es importante destacar que según Vargas (2015), la demanda por contratar profesionales especializados en

áreas de arte y diseño está aumentando notablemente, porque son áreas de conocimiento que aportan al desarrollo económico, a las industrias creativas, de los países en Latino América. Asimismo, de acuerdo con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, UNCTAD (2010), el valor global del mercado creativo, se valoró en 1.3 trillones de dólares en 2005, y desde 2000, crecen a un ritmo anual de más de 7%. Por lo que, se estima que en el 2005, las industrias culturales y creativas significaron más del 7% del Producto Interno Bruto (PIB) mundial; mientras que en 2009 registran un crecimiento de 1.7 trillones de dólares. Entonces, según el director nacional de Prospectiva y Estudios Estratégicos del Ceplan, Fredy Vargas; en el caso del Perú, nos indica que la cifra equivale al 2,7% del Producto Bruto Interno, que va en aumento y aunque es muy pequeña, comparado con los otros países de la región como en Argentina y Colombia, donde representan hasta un 6% del PBI (Vargas, 2015).

Gráfico N° 2: Distribución de la matrícula por área del conocimiento 1994-2003
(cifras en millones)

| Países/Regiones | Educación | Humanidades y Artes | Ciencias Sociales, empresariales y jurídicas | Ciencias | Ingeniería, industria y construcción | Agrícola | Salud y bienestar social | Servicios | Sector desconocido o no especificado |
|--|-----------|---------------------|--|----------|--------------------------------------|----------|--------------------------|-----------|--------------------------------------|
| Argentina | 3,2% | 7,2% | 35,0% | 7,4% | 7,2% | 2,9% | 10,1% | 1,0% | 26,0% |
| Brasil (2003) | 12,6% | 8,9% | 43,1% | 11,1% | 7,8% | 1,8% | 10,2% | 3,0% | 1,4% |
| Chile | 12,9% | 6,3% | 34,9% | 1,6% | 31,4% | 5,0% | 7,9% | 0,0% | 0,0% |
| Colombia | 11,6% | 3,4% | 41,6% | 3,0% | 29,2% | 1,9% | 9,2% | 0,0% | 0,0% |
| Costa Rica | 21,7% | 7,7% | 30,3% | 13,1% | 15,7% | 3,4% | 6,2% | 1,6% | 0,3% |
| El Salvador | 9,7% | 1,4% | 51,8% | 10,2% | 12,4% | 0,0% | 14,4% | 0,1% | 0,0% |
| Guatemala | 13,0% | 0,7% | 43,8% | 1,7% | 17,1% | 1,9% | 6,3% | 0,0% | 15,6% |
| México | 11,3% | 3,6% | 41,7% | 12,5% | 18,6% | 2,1% | 8,0% | 1,9% | 0,3% |
| Panamá | 15,6% | 7,3% | 42,4% | 3,8% | 18,1% | 1,2% | 7,1% | 2,8% | 1,8% |
| Surinam ^a | 38,0% | 3,0% | 35,1% | 8,4% | 10,1% | 1,1% | 0,0% | 1,3% | 3,0% |
| Trinidad y Tobago ^b | 11,4% | 12,3% | 25,3% | 14,4% | 20,7% | 3,5% | 10,6% | 1,8% | 0,0% |
| América Latina y el Caribe ^a | 10,5% | 6,5% | 40,6% | 9,2% | 13,7% | 2,3% | 9,4% | 1,8% | 6,0% |
| Países desarrollados ^a | 11,0% | 15,3% | 34,5% | 12,7% | 10,3% | 1,8% | 9,8% | 2,7% | 2,1% |
| América del Norte y Europa Occidental ^a | 11,1% | 11,8% | 40,0% | 11,6% | 14,0% | 1,9% | 8,3% | 1,2% | 0,2% |
| Asia Central ^a | 14,2% | 38,9% | 20,5% | 10,8% | 7,5% | 3,3% | 4,1% | 0,8% | 0,0% |
| Europa Central y Oriental ^a | 12,1% | 8,5% | 33,9% | 7,1% | 17,2% | 2,8% | 7,3% | 4,1% | 7,2% |

Fuente: Base de datos IESALC-UNESCO. ^aDatos de 11 países, equivalentes a 77% de la matrícula de la región. ^bDatos del año 2001, tomados del Informe sobre la EPT en el mundo. 2006

Fuente: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005)*, pp. 251.

Por otro lado, en este marco, la segunda característica que menciona Rama (2006), es la tendencia a la regularización de la educación superior causada por la

masificación, como se ha mencionado anteriormente. Según el autor, a mayor demanda, mayor diversificación y como consecuencia mayor oferta de programas curriculares de baja calidad. Por ello, en muchos países como Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Cuba, Trinidad y Tobago, Jamaica; se están creando e incrementando las vías para regularizar la educación universitaria para establecer un eje dinamizador desde las universidades hacia el Estado, y éste a su vez, dirija sus acciones, hacia agencias y organizaciones especializadas para realizar la tarea de supervisión y fiscalización de la educación superior. Estas organizaciones funcionan como la “policía académica”, y tienen como encomendado incorporar crecientemente la evaluación y la acreditación de la calidad educativa, y establecer criterios de autorización y funcionamiento de las instituciones educativas en América Latina (UNESCO-IESALC, 2006, p.16).

En este sentido, la educación universitaria en carreras de artes plásticas, visuales y diseño está inmersa en este contexto de regularización y fiscalización de los programas curriculares para el aseguramiento de la calidad. Es decir que, enfrenta las nuevas disposiciones que demandan las agencias y organizaciones para cumplir con los estándares de calidad y asegurar una educación integral que contribuya al desarrollo social, económico y cultural de los países de la región. Cabe destacar que en América Latina, existen carreras universitarias en artes y humanidades acreditadas y reconocidas por la calidad, modelo educativo y la investigación en países como Chile, Argentina y Brasil. Pero, que en el caso de los otros países como Perú, Ecuador y Colombia, aún falta recorrer un camino amplio para emprender reformas y cambios hacia nuevos modelos curriculares en los campos del artes y el diseño. Entonces, como miembros de una región que posee cultura y riqueza ancestral, deberíamos iniciar un plan de articulación y retroalimentación entre calidad, acreditación y certificación de competencias, con las universidades de excelencia en el campo artístico; para así viabilizar y potenciar la economía creativa de cada país, y sobre todo proponer nuevas reformas. Tal y como lo menciona Errázuriz (2001), y dice:

La enseñanza de las artes está experimentando un proceso de evolución y cambio en algunos países latinoamericanos, vinculado en buena medida a las reformas educacionales que se están desarrollando en el continente. Esto se puede constatar, por ejemplo, en Argentina, Brasil y Chile, donde las nuevas propuestas curriculares plantean un conjunto de desafíos y requerimientos de

desarrollo, tanto desde una perspectiva teórica como práctica (Errázuriz, 2001, p.15).

Para ello, existe La Hoja de Ruta para Educación Artística, elaborado en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Lisboa (2006). Y sirve como una guía para aplicar cambios en el ámbito artístico y cultural de un país, además para garantizar una educación integral y de calidad, y constituir un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. Así en este documento, expresa las directrices para fomentar una enseñanza de las artes plásticas que sea de calidad, y donde se fomente el aprendizaje a través de las artes (educación artística y artes en la educación) logrando potenciar al menos cuatro elementos, que son: El aprendizaje activo, el plan de estudios adaptado al entorno para despertar el interés y entusiasmo para aprender, fomentar el respeto y practicar el compromiso. Estos aspectos, según La Hoja de Ruta para Educación Artística de la UNESCO (2006) contribuirán al desarrollo socioeconómico de un país (UNESCO, 2006, p.4).

Por lo tanto, en este marco de la educación superior en arte y diseño, no sólo involucra la participación del Ministerio de Educación para propiciar mejoras a través de organizaciones; sino también, involucra la participación de entidades como el Ministerio de Cultura, instituciones y museos culturales; así como grupos empresariales para elaborar políticas y presupuestos en conjunto que contribuyan al desarrollo de un país. Es gracias a estas relaciones de colaboración y compromiso que se puede propiciar, no solo, en tanto a políticas de regularización interna; sino también políticas de regularización internacional. Es decir, como organizaciones e instituciones de cultura, se debe buscar asumir roles y cometidos regulatorios asociados a la relación entre la nación y el extranjero, en tanto la movilidad académica, estudiantil y empresarial y que constituye una nueva realidad en el marco de la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Por ello, la tercera característica que menciona Rama (2006) es la tendencia hacia la internacionalización de la educación superior en el siglo XXI, y plantea:

La educación se está conformando como un bien público internacional, en cuya regulación la comunidad internacional tiene responsabilidades. Frente al concepto del bien público, que sólo establece la regulación a escala nacional y, en general, sobre lo privado, la internacionalización comienza a imponer un nuevo enfoque de la educación superior como un bien público internacional, dadas las complejas responsabilidades de todos los Estados por la calidad, acceso y pertinencia de la educación en el mundo en el

contexto de la globalización y la sociedad del saber (Rama, 2006, p.16).

Entonces, la educación en arte y diseño puede concebirse no sólo como un derecho de escala nacional, sino también como un derecho de escala más allá de las fronteras de un territorio, en el cual la comunidad internacional tiene responsabilidades, derechos y obligaciones, para que las personas puedan ejercer a plenitud el derecho a una educación de calidad. Según Rama (2006) explica que, es un proceso donde nacen, nuevas modalidades de “educación sin fronteras”, destinadas a brindar un servicio transfronterizo hacia escala mundial. Así, la evaluación y la acreditación de la calidad se ha ido instaurando fuertemente en la educación superior en casi todos los países de América Latina y han constituido herramientas útiles para superar los problemas de diversificación, heterogeneidad de la calidad y crecimiento inorgánico del número de instituciones (Rama, 2006, p,16-20).

Es importante destacar que, en el campo de las artes plásticas, visuales y diseño la internacionalización es una característica crucial para la educación universitaria; ya que desde una dimensión académica y curricular, permite que las universidades desarrollen redes de colaboración e investigación para discutir sobre enfoques y metodologías para la enseñanza artística; para fortalecer lazos culturales entre los países de la región. Y también porque facilita la movilización de los estudiantes para promover un aprendizaje en tanto a nuevas técnicas del arte, aplicadas a la ciencia y la tecnología; que pueden contribuir al desarrollo económico de un país.

Finalmente, con todo esta revolución y mundialización, específicamente en el sector de educación en artes plásticas, visuales y diseño, enfrenta hoy desafíos importantes para establecer los pilares hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Las universidades en América Latina que ofrecen la formación artística juegan un papel fundamental en la perspectiva de una sociedad del conocimiento, y pueden proponer cambios y mejoras fundamentales en los modelos de formación, de procesos de aprendizaje y de innovación. Sin embargo, la poca investigación en el campo de la educación artística universitaria en América Latina, y la despreocupación por parte de los agentes involucrados para realizar una sistematización de la práctica, puede que generen más desafíos para las generaciones futuras. Por ello, en La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO (1998), se hicieron sugerencias valiosas para cómo afrontar los desafíos más urgentes y promover mayores oportunidades de

desarrollo en el campo del arte y la cultura en los países de América Latina. Asimismo, declara una visión de la educación orientada a promover reformas educativas hacia cambios positivos, que generen un impacto innovador en el campo de las artes y el diseño; y donde la introducción de TICS para el aprendizaje; y la sistematización de la práctica docente en tanto a estrategias y contenidos para la expresión plástica en clase, deben ser las vías para construir las bases de la modernización de los sistemas de gestión y dirección. Además de generar nuevas opciones de inversión del PBI que busque integrar y complementar políticas y presupuestos en las áreas de educación, arte y creatividad para contribuir al desarrollo de un país y el aseguramiento de la calidad.

A partir de lo mencionado, a continuación voy a definir acerca de los principales paradigmas en la educación en arte y diseño que vienen influenciando en América Latina.

1.2 Principales paradigmas para la educación universitaria en arte y diseño, y su importancia en la sociedad del conocimiento.

Es interesante realizar un breve estudio histórico de los principales paradigmas en educación en artes plásticas, visuales y diseño, y destacar las características más significativas del período moderno, para posteriormente sustentar los argumentos del paradigma postmoderno en la educación en arte y diseño en América Latina hoy en día. Además, esta información será relevante para realizar el análisis e interpretación de la parte dos de la presente investigación.

En la época moderna, Efland et al. (2003) expone que los cambios producidos en la educación artística se han dado bajo ciertos paradigmas, relacionados totalmente con las circunstancias históricas y con el sistema político de una sociedad. Es decir, se aprecia cronológicamente que, en épocas conservadoras una dinámica más organizada y metódica como son: El Modelo Arte Academicista entre los siglos XVII al XIX y El Modelo Elementos del Dibujo inicios del siglo XX. Mientras que, en los períodos liberales, una dinámica más abierta, donde el docente abandonaba el currículo, siendo característicos temas relacionados con la la auto-expresión, en la que el alumno trabaja sin ningún tipo de límites, y son: El Modelo Expresión Creativa del Yo mediados del siglo XX; El Modelo Arte de la Vida Cotidiana entre 1930 a 1960 y El Modelo El Arte como Disciplina entre 1960 a 1990; Y el Modelo de Curriculum Multicultural, finales del siglo XX (Cevallos & Kingman, 2016, p. 65). Por ello, a continuación se explica en el

siguiente cuadro (Cuadro N°1), de manera breve, la evolución de los principales hitos y paradigmas en la historia de la educación artística:

Cuadro N°1: Movimientos de la educación en el arte en el siglo XX

| MOVIMIENTO | ENFOQUE | CONTENIDOS Y MÉTODOS | EL VALOR DEL ARTE |
|---|---|---|---|
| Arte Academicista: Siglos XVII - XIX | Perspectiva mimética del arte, imitación por la naturaleza. | Métodos didácticos de enseñanza orientados a copiar el trabajo del artista o la naturaleza. | <ul style="list-style-type: none"> • La veracidad de las representaciones. • El arte imita el bien. |
| Elementos del dibujo: Principios del siglo XX | Perspectiva formalista, el arte es un orden formal o una forma significativa | Se enseña el dominio de la línea y el color por medio de ejercicios sistémicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Los valores del arte son estéticos, no sociales o morales. • El valor de la obra de arte depende su organización formal. |
| Expresión creativa del yo: Mediados del siglo XX | El arte es la expresión original de un artista individual y dotado de un talento. | Se libera la imaginación del arte o la del niño. Se eliminan reglas, no se imponen ideas adultas. | <ul style="list-style-type: none"> • El máximo valor artístico es la originalidad exclusiva de la expresión personal del artista. |
| Arte de la vida cotidiana: 1930 - 1960 | El arte es un instrumento destinado a realizar una cualidad estética del entorno de un individuo. | El saber artístico y los principios del diseño se aplican a problemas de orden visual y estético. | <ul style="list-style-type: none"> • Se valoran las mejoras de la calidad de vida, que se consiguen mediante la aplicación inteligente de los principios de |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | diseño. |
| El arte como disciplina: 1960 -1990 | El concepto del arte es objeto de la investigación artística y científica. Es componente esencial de la educación general | Las actividades se basan en los métodos de investigación del arte y las disciplinas como: la estética, la creación artística, la crítica de arte y la historia del arte. | <ul style="list-style-type: none"> • Se valora el desarrollo de una mayor comprensión de las cuestiones del arte. |

Fuente: Efland et al. (2003, p.120). *La educación en el arte posmoderno*, pp.99-120.

De acuerdo a este cuadro, se puede observar que entre los siglos XVIII a XIX, se aprecia un cambio de paradigmas debido al progreso paralelo que sucede entre la ciencia, las artes y la educación; y seguramente, provocados por los diversos cambios políticos, descubrimientos, circunstancias científicas, e históricas. Entonces se distingue cambios significativos como por ejemplo, se abandona el dibujo del natural para dar lugar al expresionismo; y éste a su vez se reemplaza la auto-expresión por los avances en la ciencia y la tecnología. Para posteriormente provocar la integración del arte con el vivir diario y la enseñanza del arte como disciplina. Así, según Efland et al. (2003, p.69) cada nuevo paradigma proponía anular los sistemas de enseñanza anteriores.

Según Obregón (2003) afirma que, para la educación artística actual, el período moderno posee una especial importancia; ya que, la mayoría de las tendencias educativas contemporáneas en distintos países del mundo, se construyen sobre las bases del período moderno. Es decir, la enseñanza actual en artes y diseño, busca evaluar la originalidad, uso de la técnica y la creatividad. Asimismo, nos menciona, que las escuelas actuales buscan potenciar la capacidad del alumno por alcanzar estados emocionales, para ser materializados a través de la abstracción y la utilización expresiva de las técnicas, en la obra plástica. Sin embargo, el mismo autor recalca que, los artistas postmodernos de nuestros tiempos, no necesariamente tienen como actitud y objetivo la creatividad y la utilización de la técnica. Sino más bien, buscan apropiarse de imágenes, textos y formas de otros espacios, lugares y tiempos para representarlo en sus propuestas gráficas. Esto demuestra que, en las escuelas contemporáneas de arte y diseño,

todavía aprecian criterios modernos de enseñanza y evaluación, cuando la tendencia es adoptar criterios del contexto postmoderno. Por ello, a continuación se describe, de manera breve, sólo tres corrientes del arte de la época moderna; seleccionadas porque continúan influenciando en la educación artística actual no solo en el mundo; sino también en América Latina. Cabe destacar que en la Región, estas tres corrientes son consideradas, además, como aquellas que constituyeron el inicio del paradigma posmoderno en la educación artística, que son: la autoexpresión, el arte como disciplina y el enfoque constructivista.

La primera corriente nació en la década de 1945-1950, denominada la autoexpresión o expresión del yo, fue un movimiento que se alejó del paradigma del estudio y la razón; y provocó una enseñanza en la educación artística, orientada a desarrollar aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional entre los estudiantes y no era contemplado como un contenido curricular. Al respecto, Obregón (2003) afirma que, la corriente de la Auto-expresión cultivaba una enseñanza bajo los conceptos de espontaneidad, libertad, sensibilidad, abstracción y originalidad, en contraste con lo sucedía en épocas anteriores, donde la tendencia educativa consistía en la transmisión y adquisición de los conocimientos. Asimismo, la utilización de las técnicas del arte es esporádica, niega sus influencias y contenidos tradicionales, renuncia a los contenidos de la instrucción artística tradicional; que son la observación de la naturaleza o las reglas de la composición, para provocar un beneficio hacia un trabajo espontáneo y libre. Para ello, Obregón (2003, p.69), recalca que la corriente de la Auto-expresión, tuvo como objetivo el desarrollo de “La autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo”, donde se hace evidencia que el alumno es el protagonista del proceso-artístico, más que la obtención de resultados. Además, según el mismo autor, nos dice que el método de enseñanza elegido de la Auto-expresión posee una orientación lúdica; puesto que, tiene como finalidad el desarrollo de la creatividad, por medio de la liberación del individuo y de su propia expresión. Por lo tanto los criterios más destacados que suceden en este período son: Sustituir la imitación por la autoexpresión; la contemplación; y el eje de la enseñanza es alrededor del individuo para liberal su ser (Obregón, 2003, pp. 65-68).

La segunda corriente nació en Estados Unidos en la década de 1970, y tuvo como objetivo realizar una articulación y reorganización de las enseñanzas artísticas, para posteriormente darse a conocer, según Obregón (2003, p.72), como el paradigma de “la educación artística como Disciplina” o (DBAE). Para el mismo autor, la definición de este paradigma está estrechamente asociado con “La

concepción academicista del arte”; puesto que concibe al arte como un saber; pero se diferencia de éste, porque lo contempla no solo como uno, sino como cuatro saberes: la estética, la crítica, la historia del arte y la producción artística. Según Obregón (2003) menciona que, la corriente DBAE, tiene como objetivo principal, desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Y destaca el criterio más significativo e innovador del DBAE, que es una enseñanza artística, no sólo centrado en la creación artística, en el currículum; sino más bien, se basa en un método de enseñanza orientado a analizar e interpretar la información visual (habilidades de cognición), para conocer la diferentes manifestaciones y contextos históricos del arte; y posteriormente entender al arte en base al pensamiento, la estética (Obregón, 2003, p.71).

La tercera corriente en la educación artística se inició en las década de los 1980 - 1990 y sería el enfoque constructivista. Al respecto Obregón (2003) menciona que esta corriente tuvo como objetivo abordar la teoría curricular, ligada con las corrientes cognitivas, asimismo la enseñanza artística se basó de acuerdo a las respuestas a estímulos internos del propio estudiante, para construir de forma activa su propio conocimiento. Es decir, el eje fundamental en la enseñanza es la acción del estudiante, que se apoya en los recursos cognitivos para construir sistemas de entendimiento y conocimiento de la realidad. Asimismo, el autor menciona que el método empleado, está relacionado con el constructivismo ya que el alumno a través de saberes previos, conversaciones, preguntas al profesor, logra deducir y configurar su propio conocimiento. Y la evaluación en este período, concede mayor atención al conocimiento previo del alumno para poder determinar su grado de aprendizaje, a través de pruebas objetivas y de la información recogida por parte del profesor (Obregón, 2003, p.72).

Entonces, debido a este breve resumen, se puede afirmar que el siglo XXI se inicia bajo una búsqueda de flexibilidad entre las diferentes posturas enfrentadas en décadas pasadas. Es decir, se inicia un período, donde la tendencia de la educación artística actual, busca adoptar diversas características y criterios de épocas pasadas, para establecer vínculos de integración con la tecnología; y proclamar su validez cultural y compromiso social, en la sociedad actual. Por lo tanto, el período del XXI es una época donde, las nuevas tecnologías han pasado a formar parte de los objetivos en el procesos de enseñanza-aprendizaje en arte y diseño; y donde son considerados como un recurso didáctico; para otorgar nuevos valores y formas a lo que significa hoy la creación contemporánea. Al respecto, Efland et al. (2003) destaca que, la educación artística postmoderna se apoya “Del

pluralismo, las nuevas tecnologías, la práctica democrática, lo interdisciplinar, lo multicultural, las diferentes perspectivas sociológicas, el cambio social y la integración del individuo con el entorno” (Efland et al., 2003, p.101). Por lo tanto, la tecnología involucra ser un el vehículo de comunicación y expresión para los artistas contemporáneos en la sociedad.

En tal sentido, Acaso (2009, p.129) nos menciona que la educación artística postmoderna está en proceso de transformación curricular hacia nuevos paradigmas, pero que aún, tiene sus bases en el Paradigma Academicista (la técnica está al servicio del conocimiento); y nos dice “La educación artística actual se basa en la valoración de la técnica y las manualidades para lograr el conocimiento y no viceversa; se valora la creatividad y la expresión, pero el aspecto crítico y analítico aún no es considerado un contenido curricular potente (el arte es un vehículo de conocimiento)”. Además, Acaso (2009) nos menciona que la educación artística posmoderna debería estimular al estudiante para descubrir un lenguaje visual propio; puesto que la creación artística es el medio reproductor del conocimiento en la cultura visual. Para la autora, el artista contemporáneo de nuestros tiempos, se preocupa por la realidad que lo rodea, es crítico, analítico y afronta muchas de sus tareas acercándose a través de estrategias y metodologías que vienen desde las humanidades, la ciencia y la tecnología; para proponer y participar en propuestas educativas con proyección cultural y social, tal y como ella lo afirma “destapa el currículo oculto” (Acaso, 2009, p.159).

Al respecto, Acaso (2009, p.130) nos manifiesta que, el proceso de transformación curricular hacia una educación artística posmoderna en las escuelas y universidades, también viene caracterizado por ciertos rasgos y las describe como micro-transformaciones sociales y son; “La mestiza, la incisiva y la breatny”. Para la autora, estas características formaron parte en la educación artística, a partir de la caída de las torres gemelas, y debido a los diversos cambios, avances en la ciencia y la tecnología; y medios de comunicación que nos llevan hacia una carrera hipervisual de explotación de imágenes; y explica:

La educación artística postmoderna es mestiza por lo ecléctico de sus recomendaciones, que nacen de los conceptos que configuran nuestra realidad (o hiperrealidad cotidiana). La educación artística crítica es incisiva porque no para de molestar, de cargar, fastidiar e intenta a partir de esto compensar las asimetrías que nos rodean. La educación artística para la Cultura Visual es breatny por Breatny Spears, la reina del pop que encarna todas las virtudes y defectos de un mundo dominado por la cultura visual norteamericana (Acaso, 2009, p.130).

Entonces, bajo estas definiciones planteadas por, los autores Acaso (2009) y Efland, et al. (2003), a continuación voy a describir en el siguiente cuadro, algunas de las características del enfoque del paradigma posmoderno presentes en la educación universitaria en arte y diseño en, hoy en día. Y se establece a partir de cuatro conceptos:

Cuadro N°2: El modelo de currículo posmoderno en la educación del arte del siglo XXI

| MOVIMIENTO | ENFOQUE | CONTENIDOS Y MÉTODOS | EL VALOR DEL ARTE |
|--------------------|---|--|--|
| Multiculturalismo | El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común. | <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre arte y cultura. • Democracia cultural. • Reconstrucción social • Expresar los mini-relatos de varias personas o grupos. | <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural. • Democratización y conciencia de la alteridad. |
| Poder con el Saber | Explicar las repercusiones de poder-saber artístico en el proceso educativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de reconocer las cuestiones de poder y saber, poder y negociación. • Construcción del conocimiento. • Re-conceptualización de los roles profesor/estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Saber es poder |
| Reformismo y el | <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas | <ul style="list-style-type: none"> • Reciclar contenidos | <ul style="list-style-type: none"> • Transformación |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|
| De-constructivismo | <p>concepciones de tiempo y espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reciclaje | <p>y métodos de técnicas de formación moderna y posmodernas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar argumentos relacionados con la deconstrucción para mostrar que no hay puntos de vista privilegiados. | |
| Doble codificación y Cultura visual | <p>Interpretación Crítica</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que las obras de arte tienen múltiples codificaciones, en varios sistemas simbólicos. • Aprendizaje no disciplinario • Disolución de los límites. | <ul style="list-style-type: none"> • Multiciplidad de lecturas. • Significados incluidos. |

Fuente: Adaptado del modelo de currículo posmoderno en la educación del arte, A.Efland et al. (2003 p.189, p.199). *La educación en el arte posmoderno*. Y del modelo de currículo postmoderno, M. Acaso (2009, pp. 137-146). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*.

Con todo ello, es importante mencionar que América Latina, no estuvo ajena a los cambios y posturas enfrentadas en la educación artística en finales del siglo XX. Es a partir de los 90's que las discusiones giran en torno a las artes como un lenguaje para alfabetizar visualmente al estudiante y a valorar el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje; y sobre todo a comprender de manera crítica y analítica su entorno. Por ello, educación artística actual viene caracterizada porque se busca introducir al artista al mundo social y físico, es decir a la comprensión de la cultura visual, y de las muchas artes. Tal y como lo menciona Foster (2001, p.186) en su ensayo de la vanguardia artística, y dice "Vivimos en un momento actual en la que el arte se caracteriza por un retorno de lo real, del artista

como etnógrafo”. Es decir, aquel sujeto que se preocupa por su entorno político, social y cultural.

Durante este breve recorrido podemos apreciar cómo la concepción de la educación artística ha venido evolucionado, en tanto a su naturaleza, contenidos y métodos y finalidades. Ya que, se inicia como una actividad para representar e imitar la realidad, mediante el dominio de la técnica; luego evoluciona hacia una actividad orientada a la exploración e interiorización del artista, mediante la expresividad, y por guiado sus impulsos. Y de allí a ser un actividad que permite reflexionar y comprender, mediante el pensamiento crítico y la disciplina; para finalmente el e debido a los cambios sociales, políticos y tecnología. Sin embargo, en el Perú, no se asumen estas posturas postmodernas en su totalidad; ya que, aún la educación artística es una actividad que mantiene criterios y características de la época moderna, como la valoración de la técnica y las manualidades para lograr el conocimiento y no viceversa. También la enseñanza en las escuelas, buscan valorar la creatividad, la originalidad y la expresión, pero, el aspecto crítico y analítico aún no es considerado como contenido curricular de saberes.

Entonces, se hace necesario definir nuevos ejes orientadores, del enfoque posmodernista, para la educación en arte y diseño, y así fomentar la cultura en una sociedad de conocimiento. Por ello, a continuación se define el significado de la sociedad de conocimiento y sobre la educación en arte y diseño como el vehículo del conocimiento en América Latina.

1.2.1 La sociedad de conocimiento

Vivimos en un complejo entramado social, donde confluyen las nuevas tecnologías, la comunicación; junto con, la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información; y estas transforman radicalmente las forma en cómo se vienen desarrollando las actividades humanas en la sociedad. El concepto de sociedad del conocimiento fue acuñada por primera vez en 1976 por el sociólogo Peter Drucker, quien percibió la transformación de una sociedad industrial manufacturada, hacia una de servicios; y donde el conocimiento se convierte en un recurso básico de desarrollo. En el siglo XXI, la sociedad del conocimiento otorga mayor valor a las nuevas formas de producir conocimiento “el saber”, vinculado con la ciencia y la tecnología; frente a lo que se consideraba en épocas pasadas que era: al trabajo, la materia prima y el capital humano. Para ello Drucker (1979) citado por García (2013), sugiere que uno de los retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI sería aplicar el “saber” para generar más conocimiento, basados en prácticas

sistémicas de organización y planificación en la educación “aprender a aprender” y la formación, gestión y el trabajo, para la prosperidad tanto económica, cultural y social entre sus miembros.

Así, en este sentido, la noción de sociedad del conocimiento para el siglo XXI, nace apoyado por los cambios en las áreas tecnológicas y económicas, sobre las nuevas modalidades de producción del conocimiento científico, intelectual, la innovación, dando lugar a “las sociedades del aprendizaje” y a los nexos que puedan existir entre todas estas con el fin de lograr una educación para todos a lo largo de la vida (UNESCO, 2005, p.21). En este sentido la UNESCO (2005) en su Informe Mundial “La sociedad del conocimiento”, nos precisa que hoy las sociedades del conocimiento o “sociedades de aprendizaje” afrontan desafíos, específicamente, en los procesos educativos y formativos, porque existe un interés por introducir las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la creación de redes y nexos entre las áreas de conocimiento para desenvolver capacidades que contribuyan al desarrollo social y cultural. Así, según Karsten (2006), citado por García (2013, p.32) menciona que, la sociedad del conocimiento debe ser considerada como una nueva era, la cual se nutre de sus diversidades y capacidades para prometer cambios principalmente en las instituciones educativas, específicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, para lograr un nuevo conocimiento, “aprender a aprender” y dice:

El concepto actual de la ‘sociedad del conocimiento’ no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Así lo recoge también el informe de la UNESCO, hacia las sociedades del conocimiento (2005), que entre sus epígrafes recoge cuestiones como la sociedad del aprendizaje, la innovación y la disponibilidad del conocimiento, la importancia de la investigación, y otros que en definitiva hablan de una sociedad en la que lo más importante es aprender a aprender. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna. (Karsten, 2006) citado por (García, 2013, p.32).

El autor resalta las nuevas formas de producir conocimiento, y considera que son uno de los principales motores para generar crecimiento económico y social; y esta es: la educación. El autor destaca, la presencia de la educación para enfrentar los grandes cambios; no solo desde el “aprender a conocer” sino también

desde el “aprender a aprender”, con el fin de construir una sociedad de aprendizaje innovadora y con oportunidades para todos. Entonces siguiendo línea, lo que más relevancia tiene para el contexto de la investigación, es el de considerar que la educación en arte y diseño viene influenciada bajo esta tendencia de “aprender a aprender” y “en las sociedades de aprendizaje”. Puesto que, las producciones gráficas y visuales, son considerados como “conocimiento” que poseen valor socio-cultural y contribuyan al desarrollo de una sociedad y no viceversa. Es decir, generar conocimiento desde las producciones artísticas también suponen; por un lado, la utilización de “medios” y “soportes” proporcionados por las ciencias y técnicas disponibles en cada época; y por el otro son “conocimientos” que transmiten y comunican la consciencia socio-cultural de una nación. En el pasado, las herramientas para generar “conocimiento artístico” fueron el cincel, el pincel; y la fotografía. Pero hoy la revolución tecnológica generó nuevos instrumentos y nuevas técnicas para transmitir y comunicar arte y cultura. Hoy en día, la producción artística e imágenes, se hace a través de herramientas digitales, y de acuerdo con la imaginación de quien los crea. Por ello, vivimos en un sociedad del conocimiento, donde el arte digital, explora ámbitos de la posmodernidad como la realidad virtual, la robótica, la inteligencia artificial, internet o la biotecnología, para acercar a sus habitantes, haciendo uso de las computadoras, y las pantallas digitales (García, 2013).

Entonces, volviendo al informe de la UNESCO (2005), en una sociedad de conocimiento, con una demanda constante de consumo de “conocimiento” se requiere de la producción de “productos imágenes” haciendo uso de los nuevos medios e instrumentos, acordes con la revolución tecnológica. Por lo tanto, estamos en un contexto dinámico, donde la educación artística y la pedagogía poseen un papel vital para contribuir al desarrollo de capacidades creativas, de innovación social y de intelectualidad, pues son las actividades que constituirán la “cultura visual” de una sociedad de conocimiento en América Latina.

Al respecto, Hernández (1996) nos explica que la conformación de la cultura visual proviene del aprendizaje artístico actual; puesto que, el artista se convierte en aquel que otorga sentido al “mundo socio-cultural” desde su perspectiva auto-reflexiva y crítica; llegando así a componer la cultura visual y construir una visión de la realidad (Hernández, 1996). Así, según el autor destaca que en las sociedades contemporáneas, la cultura visual otorga importancia a la imagen “producciones visuales”, porque establece una estrecha relación con el espectador, mediante el uso de las nuevas tecnologías. Por ello, la UNESCO (2005, p.55), viene

estableciendo iniciativas, en estos ámbitos de revolución tecnológica, para preservar y fomentar la cultura; y dice “Desde la perspectiva de las distintas disciplinas artísticas, se está fomentado en crear prácticas culturales y artísticas, haciendo uso de objetos electrónicos y de las telecomunicaciones, con la finalidad de proponer vías contemporáneas para preservar la diversidad cultural, y del genio creador”. Estas iniciativas que se vienen implementado son aquellas como por ejemplo, el programa DigiArts, que fusiona los mundos posibles entre la práctica artística con las artes digitales.

Para terminar, es importante focalizar la atención a la educación artística como herramienta clave para influenciar al desarrollo social, cultural y económico, tal y como lo ha venido haciendo desde épocas anteriores, que interviene en los diálogos y conflictos de una sociedad. Hoy vivimos en un tiempo tan incierto, y donde las sociedades de conocimientos emergentes, pueden encontrar una ruta de desarrollo en el arte, el diseño y la educación; puesto que, expresa ser el vínculo directo para lograr la reforma social, la gestión del conocimiento orientado a interpretar la cultura, y que busque la igualdad de oportunidades para todos.

1.2.2 La educación en arte y diseño como vehículo del conocimiento y su importancia en la sociedad

Según la UNESCO (2006, p. 3), las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, productores de imágenes, que sean “flexibles e innovadores”; contexto por el cual, los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación e incluirlos. Por lo tanto, la educación artística constituye ser un medio por el cual los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. En este sentido la UNESCO (2006) nos menciona que, las industrias e iniciativas culturales creativas juegan un papel vital en promover la utilización de los recursos artísticos y del capital cultural, para potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados” (UNESCO, 2006, p. 4). Además, nos explica que los programas de educación artística, pueden ayudar a las personas a descubrir la diversidad en tanto a expresiones culturales y a responder críticamente a ellas; con conciencia social, y de acuerdo al contexto al cual están inmersos.

Por ello, la educación artística implica ser un medio por el cual no solo fomenta la creatividad y la expresividad; sino también, es un mecanismo que permite transmitir cultura, diversidad y sobre todo un vehículo para promover el conocimiento intelectual. Tal y como menciona en el Informe de la Conferencia

mundial de la UNESCO (2006, p.14) en “La Hoja de Ruta para la Educación Artística celebrado en Lisboa”, donde se hace referencia sobre la finalidad de la educación artística, que es ser el mecanismo por el cual, se logre transmitir conocimiento y valor cultural en el siglo XXI y dice; “Las actividades y programas de aprendizaje comprendidas en la educación artística incluyen no sólo la creación de arte, sino también la reflexión encaminada a apreciar, observar, interpretar, criticar y filosofar sobre las artes creativas, y la cultura” (UNESCO, 2006, p.14). Además, en este informe, se hace referencia que existen pocas investigaciones artísticas y pedagógicas; que reflexionen sobre las prácticas idóneas para los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello fomentar la cultura y tradición en América Latina. Y más aún, existen pocas iniciativas pedagógicas que busquen influir en la formulación de nuevas políticas e integración de las artes en los sistemas educativos en los países de América Latina.

Por lo tanto, las artes son manifestaciones culturales de una nación, y al mismo tiempo, el medio por el cual se comunican los conocimientos tradicionales e intelectuales, de generación en generación. Por ello, cada cultura posee sus propias prácticas y expresiones artísticas-culturales; donde el arte manifiesta ser el mecanismo por el cual se preservará, tanto la diversidad cultural como la creatividad humana. Así, según la UNESCO (2001) para que una nación refuerce su identidad es importante hacerlo a través del conocimiento y sensibilización de prácticas artísticas-culturales, que ayudará a preservar y a fomentar su herencia cultural. Por tanto, la educación artística tiene un papel vital, porque es a través de ella, que se logra fomentar conciencia cultural, mediante expresiones artísticas ancestrales; constituyendo así, el mecanismo para la difusión del conocimiento, el aprecio por las artes y la cultura entre los ciudadanos (UNESCO, 2001).

Para terminar, Winternitz (2013) destaca el papel de las artes plásticas en la cultura, y nos dice que “las artes plásticas posee un valor educacional y de identidad cultural; porque primeramente permite al hombre descubrirse así mismo; y en gran medida su trabajo artístico es un puente, un *axis mundi* de la realidad que lo llevará a la búsqueda de sistemas más amplios y más humanos”. Así, Winternitz (2013, p.272) nos dice que “El arte tiende a convertirse en la conciencia individual, encarnada en el medio social, con un papel integrador de los hombres en la sociedad”. Un enfoque que destaca el valor del artista como aquel que posee ideas y conocimientos para lograr una obra global al servicio de la comunidad. En este sentido, el conocimiento artístico, es sin duda una rica experiencia del espíritu y donde el conocimiento implica una aventura creadora y la creación artística no

puede quedarse solo en el inconsciente sino que debe plasmarse de manera concreta. Además Winternitz (2013) concluye que la calidad artística de una obra debe componerse a través de todas las leyes del lenguaje artístico y de su capacidad de apreciar, observar, interpretar, criticar y filosofar sobre las artes plásticas. Es así que, podemos deducir que para el autor, la creación artística es vehículo para generar conocimiento, un “saber”; que expone una visión personal e íntima del artista y también permite comunicar la tradición y diversidad socio-cultural.

De acuerdo a lo mencionado, a continuación se desarrolla un breve resumen del contexto normativo en la educación universitaria en arte y diseño en el Perú; y se, destaca aspectos relevantes de cada época.

1.3 Contexto normativo de la educación universitaria en arte y diseño en el Perú

La educación artística en nuestro país ha estado influenciado fuertemente por los paradigmas mencionados en el anterior apartado, aunque éstos han sido adoptados de acuerdo a las políticas educativas establecidas por los gobiernos de cada época y rasgos particulares de las reformas. A continuación describiré brevemente los antecedentes históricos en la educación superior en arte y diseño en el Perú; junto con el marco legal vigente.

1.3.1 Antecedentes históricos y desafíos para la educación universitaria en arte y diseño en el Perú

Si bien la educación superior en el Perú tuvo como primera reforma educativa en el año 1972, fue la que marcó un hito importante, porque transformó el aspecto social, cultural y económico; con políticas y medidas que generaron gran impacto y cobertura en el Estado, y en nuestro país. A partir de esta reforma se prestó mayor importancia a la Educación por el Arte dentro de la escuela y se profundizó en los lineamientos y los sustentos teóricos de la Educación y el Arte. La Reforma se enfocó como meta formar un hombre nuevo, que sea crítico, reflexivo creativo y solidario; a través de prácticas pedagógicas y una educación integral; tal y como se expresa en el Decreto de Ley n.º19326 de 1972 (SINEACE, 2015b, p.22).

Esta Reforma vino acompañada de una reforma cultural a nivel nacional, que fue elaborada por una comisión interdisciplinaria, para revalorar las culturas de los pueblos indígenas y sus tradiciones. Pantigoso (2001) menciona que, en el Perú

se buscó dar un impulso a las actividades pedagógicas y didácticas con la idea de plasmar los vínculos entre arte-educador, y la bases de la “Educación a través del arte”. Asimismo, se aplicó por primera vez los principios del “desarrollo de la auto-expresión” y de la “globalización de vivencias” a través de un aprendizaje para integrar distintas disciplinas; y donde las universidades realizaron una importante tarea de promoción y proyección hacia la comunidad (Pantigoso, 2001, p.110). Fue un período donde aparecieron centros de educación por el arte a favor del desarrollo humano, que proponían una formación integral alternativa, además de la expresión personal y social; inspirados en los modelos de los Paradigmas Expresionista y Reconstructivista (SINEACE, 2015b, p.23). Este período se caracterizó porque, se tuvo como visión el considerar al estudiante como el ser potencial y creativo capaz de desarrollarse a través de las artes plásticas y visuales.

En 1990, se dio lugar a la segunda reforma en el sistema educativo peruano con el fin de mejorar la eficiencia y eficacia de los sistemas, así como el mejoramiento del rendimiento de los alumnos para responder a los conflictos sociales y políticos que sucedían dicha época. Fue con la llegada del gobierno de Fujimori en la década de (1990-2000), que se dio el primer paso para la apertura de centros de ES privada con marcos favorables y promotores de la sujeción de la educación “empresarial” y de “mercado”, basados en políticas aplicadas por recomendación de los organismos internacionales. Se plantea una educación basada en competencias con el enfoque socio-constructivista, cuyo propósito fundamental era el de brindar una “formación integral que contribuya a la socialización de las nuevas generaciones y las prepare para que sean capaces de transformar y crear cultura así como de asumir roles y responsabilidades como ciudadanos” (DCN, 2000, p.7). Asimismo, es un período que se caracteriza porque, como parte del proceso de modernización educativa se otorga importancia a la creación de guarderías, asociaciones, centros y establecimientos que buscaron fomentar el desarrollo de habilidades creativas, de estimulación y exploración en el estudiante (SINEACE, 2015b, p.23).

A partir de esta segunda reforma, se tuvo en consideración a las diversas conferencias y documentos de orden mundial para exigir a la educación en arte y en general como un factor determinante en el desarrollo humano y que sea a lo largo de la vida (Robles, 2005). Fue a raíz de la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT) en Jomtien y el Foro Mundial sobre EPT en el 2000, quienes se esforzaron por abordar los temas relacionados con la educación y el desarrollo

humano, desde la primera infancia. También, se tomó en cuenta la expresión personal y natural del yo a través del arte, el derecho, la igualdad, la calidad y el fomento de una educación para todos hacia comunidades y sectores con escasos recursos. Así, en el Perú, estas iniciativas, generaron cambios positivos en el sector educativo; puesto que, generó mayor participación social de agentes externos con el fin de atender las necesidades de las poblaciones más pobres, en los contextos rurales y urbanos. Debido a esto, surgieron nuevas políticas educativas y de gestión, tal y como se menciona en la elaboración del Proyecto Educativo Nacional y los Proyectos Educativos Regionales (FONDEP, 2014, pp.12-15).

Entonces la educación en arte y diseño a nivel universitario, inicia el siglo XXI apoyado por los nuevos cambios proclamado en gobiernos anteriores el cambio y el avance en la ciencia y la tecnología. Durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), se denomina a la educación artística como la educación por el arte; sin embargo, continúa bajo el rol de mediador para la expresión espontánea de los sentimientos e ideas de los estudiantes. Así, en el segundo gobierno de Alán García (2006-2011) que la educación artística es vista como una disciplina y medio para lograr el conocimiento. Fue así que en el DCN se priorizó en el desarrollo de actividades que involucren las cuatro áreas del saber que serían la creatividad, la innovación, la apreciación estética y la expresión a través de las artes (SINEACE, 2015b, p.24). Además es un período donde surgen redes y asociaciones como la Red Arte Educación Perú, fundada por profesores, pedagogos y artistas para abogar por la educación artística en el Perú. Siendo en el año 2012, que se envía una carta al Ministerio de Educación (Gobierno de Ollanta Humala) solicitando que se considere el enfoque de la educación artística, bajo las nuevas tendencias y paradigmas vigentes hoy en el mundo. Puesto que, según lo mencionado anteriormente, se observa que la educación artística actual, enfatiza al arte como la expresión, bajo la técnica y manipulación de materiales; un paradigma por el cual se caracteriza de la época moderna.

Es así que, en este contexto de cambios se inserta el Foro Nacional Huellas en el año 2015, un evento inédito en la historia de la educación peruana que buscó, justamente, rescatar el valor de las artes como aprendizaje fundamental en el sistema educativo nacional, dando inicio hacia una tercera reforma universitaria en el Perú (SINEACI, 2015b, p.25).

1.3.2 La Ley General de la Educación N° 28044 y La Nueva Ley Universitaria N° 30220

Según Rama (2006), la Tercera Reforma Educativa en América Latina, se desarrolla en distintos períodos en cada país de la Región, y en el caso del Perú se inicia en el año 2014. Así, el Estado Peruano inició el proceso de reforma para el aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria que continua hasta el día de hoy. Este proceso tiene como objetivo principal asegurar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad que permita su realización personal, y los forme como ciudadanos y profesionales de alta productividad. La reforma involucra un cuerpo de normas y conjunto de lineamientos políticos que consoliden la implementación del proceso de cambios. En este marco, el 9 julio del 2014 se publicó La Ley N°30220 – Ley Universitaria, instrumento de norma que da inicio a la reforma y establece un conjunto de disposiciones para que todo los actores del Sistema de Educación Superior Universitario en el Perú. Por ello, a continuación mencionaré el marco legal del contexto actual de la Educación Superior en nuestro país.

La Ley General de Educación N° 28044 dispone que el sistema educativo peruano se organiza en Etapas, Niveles, Modalidades, Ciclos y Programas. Las etapas son: Educación Básica y Educación Superior. Así, en el sistema educativo peruano, la Educación Superior es la segunda etapa que consolida la formación integral de las personas, para producir conocimiento, fomentar la investigación e innovación y formar profesionales con un alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber. Tal y como lo explica en su Artículo 9º, donde se expresa la finalidad de la educación peruana; que es formar personas capaces de lograr su realización ética, artística, cultural, espiritual, con la integración adecuada de la ciencia y la tecnología; a fin de contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país (Ley N°28044, 2003, art.9).

En ese sentido, el Artículo 9º nos lleva a reflexionar sobre qué tipos de personas queremos formar y que tipo de sociedad aspiramos tener y calidad para qué, y nos menciona:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual, religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad y su ejercicio a la ciudadanía, en armonía con el entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo y trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento (Ley General N° 28044, 2003, art.9).

Así, la educación que queremos para el Perú, se convierte en la herramienta potente para formar ciudadanos comprometidos con la sociedad, que posean ética y cultura; que sean capaces de incorporar las nuevas tecnologías como las herramientas para la investigación e innovación. Y este sentido, que sea la educación integral que busque superar las brechas de la inequidad y la injusticia; para otorgar oportunidades de acceso a todos los ciudadanos; y contribuir al crecimiento de nuestro país, tal y como lo plantea el Proyecto Educativo Nacional al 2021:

La única razón del crecimiento (...) debe ser el logro de un bienestar general y creciente, donde las personas y las familias experimenten un paulatino mejoramiento de sus condiciones de vida, mientras que la sociedad en su conjunto ve incrementar y expandir sus posibilidades, oportunidades y capacidades. Pero existen elementos en contra que impiden mejorar esta calidad de vida. Por una lado, la rígida y asimétrica realidad económica mundial y la manera como el Perú se inserta en ella, y por otro lado, determinados rasgos históricos de nuestra sociedad como la marginación, la discriminación cultural y racial, además de la pobreza. Estas últimas son permanentes generadoras de inequidad y a la vez deficiencias que se reproducen sin tregua. Construir una sociedad equitativa es ciertamente una meta ambiciosa, pero también es ineludible. (Proyecto Educativo Nacional al 2021) publicado por el (Consejo Nacional de Educación, 2006, p.25).

Además, en este marco normativo, podemos encontrar que en La Constitución Política del Perú de 1993, en el artículo 18, menciona que la educación universitaria tiene como finalidad la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado Peruano, en su régimen normativo, otorga autonomía académica, administrativa y económica a las universidades. Y cada una de las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes. Por ello, en los Artículos 13 al 19 se refieren a la educación y donde se la considera como el recurso para generar desarrollo integral humana. En tal sentido, supone que la educación, en todos los niveles, debe de estar al servicio de este objetivo, puesto que, es un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable.

Por lo tanto, la educación universitaria no puede limitarse al desarrollo intelectual de los estudiantes, ni solamente estar centrada en la formación científica y tecnológica, descuidando la formación humanística; sino también debe buscar el crecimiento armonioso de la totalidad de la persona, y desarrollo integral en cultura y arte. Es decir, en nuestro país la calidad de educación se evidenciará en

contribuir a la formación integral, no solo en conocimientos, sino también humanista que desarrolla capacidades para ejercer la autonomía, el pensamiento crítico, la participación y la ciudadanía. Si bien es el Estado quien asegura el derecho de una educación de calidad se debe promover una cultura de exigencia y vigilancia social, pues también es una tarea que involucra la participación y el compromiso de los ciudadanos. Por ello, es que como parte de los cambios significativos en el sistema educativo de nuestro país, es que sucede la reforma universitaria; que inicia con la promulgación de La Ley Universitaria N° 30220 con políticas de aseguramiento de la calidad en el año 2014.

La Nueva Ley Universitaria N° 30220, tiene como objetivo promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias, y tiene como objetivos fundamentales el promover el desarrollo, la investigación y la cultura en el Perú. En primer lugar establece el eje central del papel del Estado en el sistema universitario. En segundo lugar, establece los principios, fines y funciones que rigen el modelo institucional de la universidad, donde se señala claramente la orientación y algunas características de las políticas públicas en materia de educación superior que son: calidad académica, la autonomía, el pluralismo, la tolerancia, el diálogo intercultural, entre otros. Y en tercer lugar, en el Artículo 6, especifica sobre los fines que toda universidad debe tener el deber de preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente, la herencia científica, tecnológica, cultural, artística de la humanidad, afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país, y promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial (Ley Universitaria N° 30220, 2014, art.6).

Entonces, para la presente investigación se realizará una breve descripción y énfasis a los lineamientos generales en tanto a la Evaluación, Certificación y Acreditación (LU: 30) los lineamientos específicos en tanto a la Organización Académica, aquella norma sobre los estudios generales (LU: 41). Ya que la Facultad de Arte y Diseño, estará realizando el proceso de Acreditación en el año 2016-2017.

En el Artículo 30 de la Ley Universitaria N° 30220 se señala los lineamientos generales de la Evaluación, Certificación y Acreditación de la calidad Educativa. Y se especifica que es un proceso voluntario de acreditación de la calidad en el ámbito universitario, y se desarrolla a través de normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente. Además, se especifica los criterios y estándares que se determinarán para su cumplimiento, con el objetivo de mejorar la calidad en el servicio educativo. Además, se menciona que existen carreras

universitarias que deberán ser acreditadas de forma obligatoria por disposición legal. Y de acuerdo con la normativa aplicable, se otorgarán beneficios e incentivos para el cumplimiento del proceso de acreditación. Y finalmente, se menciona que la existencia de Institutos de Investigación en las universidades se considera como un criterio favorable para el proceso de acreditación de su calidad.

En el Artículo 41 de la Ley Universitaria N° 30220 señala los lineamientos específicos donde los Estudios generales de pregrado son obligatorios. Tienen una duración no menor de 35 créditos y deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes. Esto es una buena noticia para la PUCP porque viene incorporando decididamente en su modelo educativo los Estudios Generales desde hace más de 45 años. En tal sentido, Del Valle (2015), destaca el papel de la PUCP en cumplir con esta normativa y nos menciona que si se desea implementar tal disposición en las universidades peruanas; debe tener en cuenta tres ideas básicas, con el fin de contribuir hacia una formación integral universitaria.

Del Valle (2015), plantea que la universidad peruana puede cumplir con los requisitos de la Ley, pero, debe concebirla de una manera muy diversa. Por un lado una universidad puede concebir los Estudios Generales desde una manera transversal, de modo que, los alumnos cumplan con los 35 créditos; distribuidos a lo largo de toda la formación profesional en la universidad. Y por el otro, una universidad puede concebir a los Estudios Generales como una facultad independiente, como los estudios previos a la especialidad, en un espacio que tiene sus bases en la tradición de los estudios de las artes liberales que puede favorecer al desarrollo integral y formativo del estudiante. Entonces, en primer lugar el autor nos lleva a reflexionar sobre la esencia del plan de Estudios Generales, que debe ser un programa organizado por cursos preparatorios, introductorios, y multidisciplinarios, con el fin de orientar y madurar la formación integral de las personas. En segundo lugar, Del Valle (2015) destaca el valor intrínseco que posee la formación en las humanidades, pues una área que tiene sus bases en promover una formación crítica y reflexiva del individuo ante el mundo que lo rodea. Y por último, en tercer lugar el autor destaca el valor de los Estudios Generales como el espacio para establecer las raíces de la formación integral; y donde se inicia la preparación hacia las disciplinas, desde los estudios previos “artes liberales”. Con el fin de instaurar la capacidad crítica, reflexiva, curiosidad por el mundo y la cultura, sensibilidad, compromiso, que permiten que el estudiante desarrolle sus ideales que lo ayudan a comprender su entorno y transformarlo de acuerdo a su especialidad (Del Valle, 2015, pp.22-23).

De acuerdo a lo mencionado, a continuación se realiza un estudio sobre el papel de la universidad en la formación universitaria en los últimos años; y también se destaca la función de las universidades desde sus dos dimensiones, la académica y lo socio-cultural.

1.4 El papel de la universidad peruana en la formación en arte y diseño en los últimos años

Hoy en día, en las sociedades contemporáneas del conocimiento, se ha conseguido plantear que existe una función vital por parte de la universidad, y no solo significa ser académica, sino también posee una función social y cultural; para contribuir al desarrollo económico en nuestro país. Por ello, las distintas instituciones educativas, de una sociedad determinada, tienen una responsabilidad primordial, que es de elaborar, transmitir y preservar la cultura. En este sentido, según El XXV Congreso de *Pax Romana*, desarrollado en Montevideo en 1962, pone en relieve las tres tareas fundamentales de la universidad contemporánea, que son: la formación profesional, la investigación y la difusión de la verdad; para constituir una élite intelectual, capaz de pensar, y de resolver los problemas de la ciencia, de la profesión y de la sociedad. Siendo, estas tres tareas las que se relacionan con el orden cultural y social; ajustándose a las realidades e influenciando de manera positiva mediante sus propias acciones.

Entonces, siguiendo esta línea, es importante reflexionar que la universidad peruana tiene una misión obligatoria de orden social y cultural, de formar; de pulir y perfeccionar las habilidades y capacidades del estudiante, para enfrentar el mundo que lo rodea; y la vez transmitir y preservar la cultura. Al respecto, Quintanilla (2015, p.6), nos lleva a reflexionar sobre la tarea fundamental que tiene la universidad en nuestro país, y está es de, “Formar seres humanos de manera integral para que sean excelentes profesionales, personas y ciudadanos”. Es decir, la universidad, tiene como propósito formar hombres y mujeres capaces de labrarse un futuro profesional y laboral, y con ello llegar a contribuir al mejoramiento y la calidad de vida de las persona, desde el campo de las ciencias, las artes y las humanidades (Quintanilla, 2015). Por ello, a continuación se realizará un breve estudio sobre las tres dimensiones que posee la universidad peruana para lograr cumplir con su misión, de formar artistas y diseñadores con saberes académicos, competencias profesionales, con conciencia crítica y con proyección social.

1.8.1 *¿Qué relación puede tener la universidad con el arte?: Dimensión académica*

El término universidad o *universitas*, tiene su origen en la época medieval; del cual se hacía referencia al gremio de maestros y discípulos, conjunto privilegiado de eruditos en tanto a formación académica; pero que, posteriormente, el término sirvió para referirse a la institución como tal y aludir a la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento (Tünnermann, 2003, p.24). Al respecto, Tünnermann (2003), destaca el papel central que poseía la universidad en el desarrollo intelectual, cultural, económico y social de un país. Pues, según el autor, la universidad posee una dimensión académica, que se caracteriza, precisamente, por la búsqueda permanente para dar respuestas a los problemas que se suscitan en el entorno; e impulsar las transformaciones y el progreso de la sociedad. Es así que, la universidad, tiene como función cultivar la ciencia, las humanidades y las artes, y todas las ramas del conocimiento.

Sin embargo, ¿cuál es su relación con el arte?, y al respecto Winternitz (2013) nos explica en una entrevista, acerca de la relación que puede tener la universidad con el arte, y dice:

Creo que puede haber una íntima relación entre ellas. Universidad, reunión, de centros de estudios, investigación y descubrimientos que incluyen el universo del saber humano; humanidades y ciencias, tecnología, sociología, teología, estudios filosóficos y sociológicos-La alta matemática y la física buscando todas nuevos conocimientos o rescatando los atesorados desde la antigüedad por los hombres. Y el arte está entendido como creación. Por esto la enseñanza del arte trasciende a su papel solamente equilibrador en el contexto de las otras materias y adquiere dentro, de la universidad, una dimensión académica que no es solamente formadora de meros profesionales en un centro superior de estudios. Sino por eso creo que la relación entre Universidad y Arte existe esencialmente en el hecho de que también el artista creador investiga y estudia. (Winternitz, 2013, p.281)

Entonces para el autor, la universidad posee un valor esencial desde su dimensión académica, porque es a través de esta que, el estudiante investiga, explora fenómenos que lo ayudarán a descubrirse, a profundizar en su propio ser, y para luego ser el reflejo vivo de una época y de un contexto determinado, plasmándolo en su producción artística. El autor nos menciona que el artista en la universidad, aprende a estudiar su entorno, aprende a analizar los fenómenos que suceden en este, y aprende el uso de las técnicas, métodos y materias, logrando

así proyectarlo en cartas, anotaciones, consejos, poemas en suma es la expresión de su propia vida en su obra plástica.

En este sentido, Winternitz resalta el valor educacional que posee la universidad puesto que, es en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno logra su descubrimiento personal y para con su entorno. Y es la enseñanza en artes plásticas el recurso ideal para realizar las exploraciones necesarias, porque dota al estudiante de capacidades de investigación y de trabajo con otras disciplinas tanto para la resolución de problemas, y también para expresar una realidad. Por ello, la enseñanza superior, consiste pues, en profesionalismo e investigación y nuestra sociedad necesita de profesionales en los campos de las artes y el diseño para transmitir y preservar la cultura.

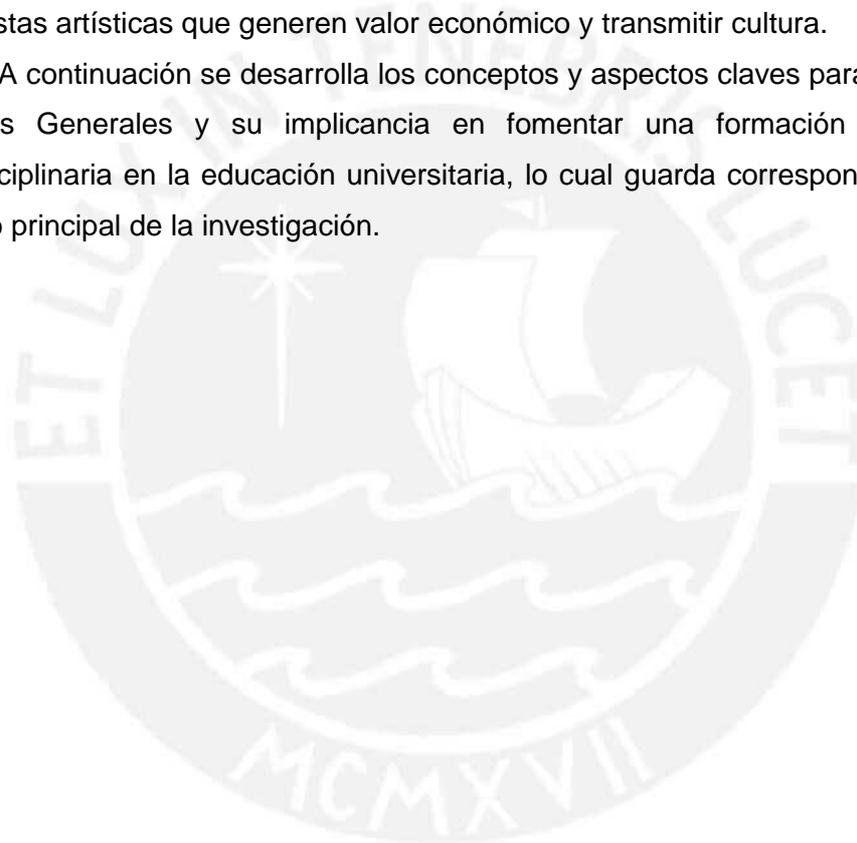
1.4.2 ¿Qué es formación universitaria en arte y diseño?: Dimensión social - cultural

La formación universitaria, desde sus orígenes, tiene entre sus cometidos la creación, transmisión y difusión del conocimiento en una sociedad. Si el conocimiento, como vimos antes, ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, pues entonces las instituciones educativas participan directamente en cumplir esta tarea. Así, esta consideración nos lleva a realizar una reflexión sobre las relaciones estrechas entre las instituciones de educación superior y la sociedad; para descubrir y fortalecer el papel fundamental para transmitir y preservar cultura.

Hoy en día, se suelen atribuir a la universidad nuevas funciones, y al respecto Tünnermann (2003) nos hace referencia a dos de ellas; que son la función crítica y la llamada función social. Para el autor, estas funciones pueden ser más u otras, y esto depende de la realidad en la que la universidad está inmersa; pero que al final se pueden resumir en aquellas vinculadas con la investigación, la docencia y la difusión o extensión social. En tal sentido, el filósofo Marías (1957) citado por (Tünnermann, 2003, p.127), destaca la función social de una universidad para atender las necesidades de una nación, y dice "Llamo función social de la universidad en cada país al papel que representa dentro de la vida nacional en su conjunto". En otras palabras, el autor destaca el papel de la universidad, para escuchar y atender las necesidades de una época; es la universidad quien, precisamente, enfrenta los nuevos retos del contexto, aportando soluciones y/o buscando permanente respuestas a los problemas que se suscitan (Tünnermann, 2003, p.127),

En este sentido, existe una nueva dimensión que adquiere mayor fuerza en las funciones de la universidad contemporánea, que es la llamada función crítica. Puesto que, la universidad es quien se encarga; según (Tünnermann, p.129), de “Preservar y desarrollar la dimensión ética, científico e intelectual de los ciudadanos de una sociedad”. Pues, es gracias a las actividades del quehacer universitario que el ciudadano se involucrará más con los procesos sociales, económicos y culturales, y académicos. Y para terminar, la sociedad contemporánea y la globalización, impone una necesidad que implica, fomentar la imaginación y la creatividad, para generar nuevo conocimiento en la cultura visual. Esto refleja que la universidad mantiene un vínculo estrecho con la cultura visual, para generar propuestas artísticas que generen valor económico y transmitir cultura.

A continuación se desarrolla los conceptos y aspectos claves para definir los Estudios Generales y su implicancia en fomentar una formación integral e interdisciplinaria en la educación universitaria, lo cual guarda correspondencia con objetivo principal de la investigación.



CAPITULO 2: LOS ESTUDIOS GENERALES Y LA FORMACIÓN INTEGRAL E INTERDISCIPLINARIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En este capítulo se definirá a los estudios generales , haciendo referencia a su etimología, historia, conceptualización y contextualización de manera breve. Luego, se delimitará lo que es formación integral, haciendo énfasis en su etimología y en las dimensiones que comprende en la educación, según los aportes de ACODESI. Y después se explicará qué son los contenidos de aprendizaje y cuáles son sus tipos, haciendo referencia a lo que los autores Sergio Tobón y César Coll plantean. Para finalmente culminar con la definición de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, desde la perspectiva de Tamayo y Tamayo y su propósito en la formación universitaria. Asimismo, es importante precisar que este capítulo se concibe desde las teorías y enfoques de los antecedentes estudiados, que trascienden para realizar posteriormente el análisis de los contenidos de aprendizaje de los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP.

2.1 ¿Qué son los estudios generales y cuál es su misión y propósito en la educación universitaria?

Los estudios generales desempeñan un papel clave en la universidad del siglo XXI; puesto que, responden a las exigencias del espíritu universitario que demanda la época, más aún en tiempos de tantos cambios y revoluciones. Así, en una sociedad, cada vez es más compleja, se requiere que en la formación universitaria se combine una alta especialización y capacidad técnica, con una amplia formación general que lo permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el mundo cambiante que le rodea. Por ello, gestionar una propuesta pedagógica general con visión holística es visceral; y al respecto, Tünnermann (1999) nos dice que, uno de los aspectos que caracterizan a una universidad contemporánea, es la excelencia académica y la calidad en la formación integral, es decir, que los estudios generales fomentan el desarrollo de todas las capacidades del estudiante, para convertirse en ciudadanos más críticos, autónomos, reflexivos y completos (Tünnermann, 1999, p.10-11). Así, los estudios generales son un elemento fundamental para lograr este propósito porque concede la base conceptual de la formación universitaria, donde los alumnos adquieren cimientos intelectuales y una solidez humana sobre los que construirán toda una vida profesional y laboral, y que no solo incidirán en su desarrollo personal y el de sus familias sino también en la sociedad peruana. En suma, es a través de los estudios

generales que se adquieren las competencias y habilidades necesarias que les garantizarán un vida profesional integral y éxito laboral (Quintanilla, 2015).

Entonces, los estudios generales, deben ser considerados como la primera etapa formativa en la vida universitaria, para formar ciudadano éticos y morales que contribuyan al desarrollo del país, tal y como lo mencionamos anteriormente. En este sentido los estudios generales tienen un fin en sí mismos, que ciertamente se proyecta hacia la sociedad para proponer cambios positivos, con actitud transformadora.

Así, en los estudios generales se fomenta un espacio de exploración por excelencia para lograr una primera integración del conocimiento como parte de la formación universitaria de los estudiantes. Por tal razón, Tünnermann (1999) nos explica que, la Educación General en la actualidad, se debe caracterizar por propiciar la transdisciplinariedad; es decir, la conexión e integración de saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento (ciencias sociales, naturales, artes y humanidades), y de incorporar integralmente las experiencias y vivencias cotidianas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (Tünnermann, 1999, p.28-35).

Por ello, a continuación, busco definir el concepto de los estudios generales; primeramente, desde las raíces etimológicas del origen de la palabra y cómo este ha ido evolucionado a lo largo de educación general desde la época medieval y postmoderna.

2.1.1 Naturaleza, definición y propósitos

Los llamados Estudios Generales, tienen una extensa historia desde épocas anteriores; proviene del latín *studium generale* y *studia generalia*, cuyo término oficial hace referencia a las instituciones de enseñanza superior de aquellas escuelas monásticas, que servían para la formación del clero en la Alta Edad Media del siglo VIII. Estas instituciones fueron las base para creación de las primeras universidades medievales *universitas* a finales del siglo XIV, por su notable labor y excelencia académica. Además, los *studia generalia* debían cumplir tres condiciones: estar abiertos a estudiantes de cualquier procedencia geográfica, impartir enseñanza superior en alguna de sus escuelas o facultades; y disponer de diferentes maestros para cada especialidad de temas de enseñanza, iniciando así la cultura de intercambio y cosmopolita que caracterizó al espíritu universitario de la época.

También, las raíces de la enseñanza superior de *studium generale* provienen de una tradición heredada desde la antigüedad clásica y la época imperial romana, que dividió el plan de estudios de la Educación General en dos grandes secciones: a la primera de las cuales llamaron *Trivium* y a la segunda *Quadrivium*. Es decir, según Del Valle (2011) la reunión de los siete conocimientos, que se llamaban “artes liberales”, eran las áreas que conllevaban hacia la formación holística del ser humano, su *paideia*. El *Trivium* consistía en el estudio de Gramática, Dialéctica y Retórica; es decir, lenguaje, razonamiento y elocuencia. Y la distribución era integral porque la formación en el *Trivium* buscaba: el saber a través del conocimiento, del lenguaje, del estímulo de la inteligencia y de la habilidad para declarar sabiamente las ideas, para luego ser aplicados en el quehacer cotidiano (Del Valle, 2011). Era también el requisito para ingresar al *Quadrivium*, que consistía a su vez, en Aritmética, Geometría, Astronomía, Música; es decir, cálculo, proporción, estudio del cosmos y armonía, para luego ser aplicados en el quehacer científico y artístico. En aquella época, el *Trivium* y *Quadrivium* consistían ser una formación muy avanzada, para la relación del ser humano con el mundo que lo rodea, su *paideia*; tal y como lo menciona Del Valle (2011):

Una tradición así, como pueden ver, tiene en la mira la formación completa del ser humano, su *paideia*. Completa, además, porque le permite mirar y pensar el mundo desde diversas perspectivas. No es solo una mera perspectiva multidisciplinaria, sino que el ideal una mirada completa, integral la cual presupone la interdependencia de las disciplinas. (Del Valle, 2011, p.49)

Así, durante los siglos XV y XVI, se volvió a configurar el sentido originario de los estudios generales para formar al hombre libre, con individualidad autónoma y como ciudadano responsable; una tarea que se hace responsable la universidad. Los estudios generales permiten al hombre capacitarse, con un sentido holístico, para ejercer su ciudadanía y contribuir al desarrollo de su ciudad; tal y como lo menciona, Tubino (2011), y nos dice:

El hombre libre es aquel que, en tanto individuo, escoge sin coacción y de manera reflexiva un modelo de realización personal y lo lleva a la práctica. Y en tanto el ciudadano, es aquel que está capacitado ética e intelectualmente para participar, a través del discurso bien razonado y bien intencionado, en la deliberación pública y en la toma de decisión políticas, y donde la universidad tiene un rol fundamental la formación de la ciudadanía. (Tubino, 2011, p.91)

Al respecto, Guerra (2011) nos explica que la educación general ciudadana, inspirándose en la tradición clásica desde el humanismo, adquirió un nuevo sentido en la época moderna. Es decir, la Educación General, pasó a poseer una función medular, bajo nuevas posturas y concepciones de la razón humana, del *studia humanitatis*. Así, surge el Renacimiento, fruto de la difusión de las ideas del humanismo, que determinaron una nueva concepción del hombre y del mundo, marcando el inicio de la época moderna. En tal sentido Guerra (2011) nos plantea que, esta nueva etapa se concibe bajo una nueva forma de ver el mundo y al ser humano, con nuevos enfoques que implican los campos de las artes, la política, la filosofía y las ciencias, sustituyendo así, el teocentrismo medieval por el antropocentrismo (Guerra, 2011, p.61). Fueron los humanistas quienes volvieron la mirada hacia la antigüedad clásica, para comprenderse a ellos mismos, y definir su lugar en el cosmos, debido a esto se puede comprender y definir el significado de los estudios generales y su función dentro de nuestra sociedad actual. Tal y como nos menciona Guerra (2011), que nos hace referencia al sentido humanista de los estudios generales:

La elección del humanismo para iniciar el punto de partida para definir los estudios generales, se debe a que se trató de un movimiento de renovación, no sólo de conocimiento sino de proyecto pedagógico. Los *studia humanitatis* constituye un programa que exigían el conocimiento de un conjunto de disciplinas que podemos identificar como gramática, retórica, dialéctica, Poética, historia y filosofía moral, identificadas también como las artes liberales pero desde una perspectiva donde la educación del hombre que permite que sean libres a partir del empleo de sus capacidades racionales, discursivas y críticas (Guerra, 2011, p.61).

Por ello, es a partir de estas ideas pedagógicas planteadas por estos autores, que apelaremos para rastrear a los estudios generales y comprender su función actual en la formación universitaria en las artes plásticas, visuales y el diseño, hoy en día. Así, a partir del siglo XX se establece que la formación general se convierte en un movimiento intelectual importante; tanto como educación general en Europa y Estados Unidos, como en América Latina. Por lo tanto, la educación general del siglo XIX-XX, comienza a discutirse sobre el término *studium generale* como un componente curricular vital en las universidades. En tal sentido, Tünnermann (1999) nos menciona que, los estudios generales son el componente vital del currículum; del cual no solo refiere a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino también a todos los aspectos y procesos que implican

la elección de contenidos de aprendizaje en los distintos niveles de formación, para estar a disposición de los cambios en la sociedad y tecnología. De esta manera el currículo permite planificar las actividades académicas de forma general y progresiva, y los planes de estudio nos indica el camino, las acciones y las experiencias que nos conducirán al logro del perfil, los saberes y los resultados de aprendizaje.

Entonces, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, la naturaleza del término *studium generale* se define bajo cuatro características particulares, que servirán para el desarrollo del apartado del análisis e interpretación de la presente investigación, tal y como lo describo en el siguiente cuadro:

Cuadro N°5: Características de los Estudios Generales

| CARACTERÍSTICAS | DEFINICIÓN |
|---------------------|--|
| Formación académica | Primer estadio de formación ciudadana, humanística, básica en ciencia y tecnología. |
| Intercambio | Espacio abierto de integración, exploración y comunicación entre los distintos saberes disciplinares. |
| Comunidad | Comunidad de aprendizaje para plantear interrogantes a problemas sociales, desde diversas perspectivas, haciendo uso de métodos y técnicas de estudio. |
| Desarrollo integral | Fomentar la vocación inicial, la creatividad y cultura, el deporte, y responsabilidad social. |

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos PUCP. Adaptado del Modelo Educativo PUCP (2015, pp. 21-23).

2.1.2 Desafíos

Para enfrentar los grandes desafíos de nuestros tiempos, causados por la revolución tecnológica y por la masividad de los medios de comunicación, entre otros factores, se hace imperativo desarrollar acciones positivas de cambio en el ámbito pedagógico, específicamente en la formación de los Estudios Generales en las universidades peruanas. Ya que, como vemos, según la Ley Universitaria N°30220 nos exige que se establezca la obligatoriedad de la formación general, buscando el desarrollo integral del estudiante, desde nuevos enfoques.

Para enfrentar este desafío, Tobón (2013) nos propone que, la educación general contemporánea, debe de estar basada en un enfoque por competencias,

desde el pensamiento complejo. Es decir, la educación debe superar todo potencial reduccionista del mercado, y orientarse hacia una nueva alternativa, un paradigma emergente desde la complejidad. Para ello, la noción de pensamiento complejo fue acuñada por el filósofo francés Edgar Morin y se refiere como la capacidad por interconectar distintas dimensiones del plano de realidad (del todo). Es decir, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento multidimensional, que sea reflexiva, vasta y no reduccionista; para así enfrentar las situaciones, los hechos, y objetos; desde múltiples posibilidades, desde un pensamiento total y completo. Así, Morin (2001) lo denomina a dicha habilidad, como la capacidad del pensamiento complejo; para influir en el proceso de formación, y además, destaca la presencia de los siete saberes.

En tal sentido, Tobón (2013), citado por Medina (2010, p.90) nos explica que, para promover una educación basada desde el enfoque del pensamiento complejo, se debe constituir sobre la base de tres ejes competenciales aplicados en los procesos de formación de los estudiantes; que son “La integración sociocultural, el ámbito laboral-empresarial, y la autorrealización”. Para el autor, fomentar estos tres ejes, servirán para que las personas puedan formarse de una manera más eficaz, puedan ser más solidarias con los demás y para gestionar su propio proyecto ético de vida; y desde una perspectiva multi, inter, transdisciplinariedad (Medina, 2010, p.90).

Asimismo, Morin (2001) nos explica que el enfoque desde la complejidad debe ser tomado en cuenta para elaborar propuestas de diseño curricular, planes de estudios, que posean cualidades de los distintos saberes disciplinares (el todo), y también de sus cualidades de interacción y relación entre estas (las partes), proyectándose así, ser hacia un modelo indeterminado. En otras palabras, es promover un aprendizaje basado en la noción de un entramado o red, constituido por interconexiones y transformaciones a lo largo de la evolución de contenidos y conocimientos, para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y por último, para enfrentar los desafíos de la educación general en nuestro país, es vital gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a mejorar la calidad de vida, y contribuir al desarrollo integral del estudiante, desde diversas perspectivas. Es decir, se debe comenzar a fomentar una educación general que busque el desarrollo de competencias bajo el enfoque del pensamiento complejo, con la finalidad de potenciar el desarrollo integral de las personas, descubrirse a si mismo y socializar con los otros. Es así que, según la literatura reciente, descubrimos que la educación es un factor esencial para el desarrollo humano,

porque proporciona más oportunidades básicas de realización para cada hombre y mujer en una sociedad. Con la educación, todo ser humano tiene la posibilidad de poseer y disfrutar una vida más plena y de alcanzar mejores alternativas ocupacionales de formación y oportunidades de crecimiento. En ella uno conoce sus habilidades, aprender a convivir y aprender a ser; y por tal motivo se debe considerar diversas estrategias de desarrollo: salud, educación, ambiente físico, libertad, seguridad, para contribuir al crecimiento económico de una nación.

Por lo tanto, la educación general es el primer estadio de la formación universitaria y fomenta el desarrollo integral de los individuos, tal y como lo menciona la Ley Universitaria N°30220, portal del SUNEDU (2015a). Por ello, a partir de lo mencionado a continuación voy a definir lo que implica el concepto del desarrollo integral y el papel y el propósito de la educación en el proceso de aprendizaje del estudiante a lo largo de su formación universitaria.

2.2 ¿Qué es formación integral?

La formación integral implica ser un aprendizaje intencionado, busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional y holística de la persona, para desarrollar aspectos como lo: emocional, intelectual, social, físico y espiritual. Según ACODEDI (2003), la formación integral, favorece el desarrollo de procesos cognitivos como la reflexión, la crítica y la transformación del conocimiento relacionado con las diferentes áreas del saber de las ciencias, los hábitos, las habilidades, las convicciones, el carácter, los sentimientos, los valores, y cuya confluencia perfila la personalidad del estudiante; un proceso por el cual el individuo, se hace consciente de sus propias experiencias y de la construcción de su identidad.

Por ello, Tubino (2009) y Capella (2010) coinciden con que la educación superior universitaria en el Perú debe asumir una responsabilidad académica diferente al enfoque tradicional y construir un enfoque novedoso que incluya no solo el desarrollo teórico; sino también tener el propósito integral de establecer el desarrollo de las personas; junto con los procesos curriculares pedagógicos. Ambos autores coinciden que, es un proceso por el cual se debe hacer énfasis en fomentar la convivencia en armonía, creando así condiciones positivas que ayudarán al estudiante a conseguir su autonomía, libertad, seguridad, valores, actitudes y respeto; es decir educarlos para su desarrollo integral (Tubino: 2009; Capella: 2010).

Así, a continuación se busca definir la formación integral, en primer lugar desde sus raíces etimológicas de la palabra, que conllevan a describir al concepto bajo sus tres categorías pedagógicas. Para luego, acuñar el término en base al enfoque planteado por el informe de la UNESCO (1994); y que nos permite ampliar el estudio para destacar las dimensiones del desarrollo humano, y su propósito en la formación universitaria. El desarrollo de este apartado nos permite elaborar el análisis e interpretación de la presente investigación.

2.2.1 Definición

La palabra formar proviene del latín *formāre*, que significa: dar forma a algo; criar, educar, adiestrar; desarrollar, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral. Según la RAE (2016), la palabra formación del latín *formatio, -ōnis* significa: acción y efecto de formar o formarse. También, según Remolina (1998), citado por Díaz (2009, p.23) define la palabra formación como “un proceso educativo que consiste en propiciar, favorecer y estimular la explicitación, desarrollo y orientación de las virtualidades y dinanismos de la persona humana”. Esto implicaría, que la formación busca abarcar dimensiones, tanto del desarrollo humano, y también aspectos como el currículo y la didáctica.

En este sentido, ACODESI (2003), citado por Díaz (2009, p.22) nos explica que el proceso de formación integral implica el desarrollo holístico de las personas para su realización personal; y nos dice que “La formación integral, es el proceso continuo, permanente, y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (ACODESI, 2003). Por ello, para la presente investigación es necesario comprender el concepto de formación integral, también bajo sus tres categorías pedagógicas; los cuales, suponen ser procesos diferentes, pero poseen relaciones complementarias y son vistas como: procesos de educación y/o formación, instrucción y desarrollo integral.

La primera categoría en definir es la educación; y esto es, un proceso primordial por el cual el ser humano puede descubrirse a sí mismo, de sus sentimientos, actitudes, aptitudes, valores y emociones, y del otro, con el fin de desarrollarse y afirmarse durante toda su existencia. En tal sentido, según Nussbaum (2001), citado por Guerra (2011, p.62), menciona que, “Todo ser humano nace con la capacidad de aprender y adquirir conductas que lo estimularán el actuar en beneficio de los demás y con la sociedad”. Es decir que, la formación se inicia en el un proceso de crianza, acompañado por los valores y normas (saber

ser); y los saberes técnicos (saber hacer), a lo largo de la vida. Para los griegos, lo denominaban la *paideia*; puesto que era un estadio que se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos, humanístico e integral. En tal sentido, Guerra (2011) agrega que es el proceso de formación, se construye en base el respeto, a la autonomía personal y al reconocimiento positivo y de la diversidad cultural. Con todo ello, se puede entender que la educación, como el proceso social de formación vital, para lograr el perfeccionamiento de las capacidades; el cumplimiento de las metas; que posteriormente permitirán el intercambio de experiencias y acciones con el fin de impactar la personalidad del estudiante, y constituir así una vida plena, íntegra en sociedad.

En tal sentido, no podemos dejar de definir educación sin vincularlo al término de la formación, ya que según el autor García et al. (2009) nos dice que el sujeto logra su formación y optimización en el proceso de educación. Cada ser humano inicia su proceso de formación, al intentar desarrollar todas sus habilidades y destrezas tanto individual como colectiva para integrarse en sociedad. Es en el proceso de formación donde el individuo adquiere cultura, e identidad cultural y la ejerce para potenciar y desarrollar todas sus dimensiones. Entonces, debido a esta definición, podemos entender a la educación como aquella actividad formativa que proporciona autonomía y libertad y sobre todo le permite lograr el perfeccionamiento de las capacidades; y de valor intelectual al individuo (García et al., 2009).

La segunda categoría en definir es la instrucción; del cual significa ser un proceso de transmisión, de una serie de conocimientos, técnicas, normas, y/o habilidades, basado en diversos métodos y técnicas. Es un proceso complementario a la educación, y se puede asumir como la adquisición de conocimientos y saberes científicos y cotidianos que se transmiten de una generación a otra. Es una actividad realizada por el educador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tercera categoría es el desarrollo integral, del cual se deriva del vocablo latín *integrālis*, que significa: global, total, integral. La dimensión de este concepto, se aplica a lo que comprende todos los aspectos de una persona para el desarrollo armónico de sus capacidades que son; lo emocional, intelectual, social, físico y espiritual. Así, según García et al (2009), el desarrollo integral, expresa ser la evolución que experimenta el sujeto al movilizar todas sus dimensiones para constituir su personalidad, del cual está directamente influenciado por el ámbito

socioeducativo. Por ello, cada uno de los elementos y principios educativos, cobran mayor sentido cuando se busca el perfeccionamiento equilibrado de los rasgos de la persona; que serían: la autonomía, la unidad, la apertura y la singularidad. (García et al., 2009 p.46-47).

Entonces, el desarrollo integral depende de la experiencia educativa de cada ser humano, ya que cada uno la vive de una forma diferente, conforme a su rasgos, tiempo, ámbito y espacio cultural permitiendo así su óptimo desarrollo tanto individual como social. Por ello, Según ACODESI (2003) afirma que, la formación integral es un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades. En otras palabras, se puede afirmar que, el desarrollo integral comprende ser un proceso dinámico hacia el conocimiento de sí mismo, de las relaciones fraternas que entabla con los demás y con la naturaleza; que permiten, al ciudadano, la articulación al contexto social, político, económico y cultural en el que se desenvuelve, de tal manera que contribuya a la construcción de un mundo mejor.

Y por último, Lugo (2007) nos define el término desarrollo integral como un proceso por el cual comprende también el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; el desarrollo de los sentimientos y emociones, mediante la convivencia y la vida artística; el desarrollo de la integridad física, mediante el deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante las actividades cívicas y sociales. Esta definición, nos acerca hacia las dimensiones de lo espiritual y la intrapersonal; puesto que son aquellas que el artista y el diseñador tienen mayor desenvolvimiento.

Para terminar, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2008) citado en la Guía para elaboración del plan de estudios de pregrado PUCP (2014, p.16), nos hace referencia al término desarrollo integral en los lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica. Un documento donde nos recuerda los postulados del informe de Delors (1996), para aplicarlos en el proceso y la metodología de los aprendizajes fundamentales y su implicancia en fomentar el desarrollo integral de una persona, y son bajo los cuatro pilares de la educación, y son:

- *Aprender a ser* (trascendencia, identidad, autonomía). Significa que cada persona es una unidad, es decir, tiene un cuerpo, una mente, sensibilidad,

sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Y donde la educación debe contribuir al desarrollo integral de cada individuo de tal forma que sea capaz de afrontar propio proyecto vital. El desarrollo de aspectos tales como: Pensamiento crítico; libertad de pensamientos, sentimientos y acciones; creatividad e innovación; búsqueda del bien común

- *Aprender a vivir juntos* (convivencia, ciudadanía, conciencia ambiental). Significa que cada persona debe aprender a vivir junto con los demás en una cultura de paz, respetando los derechos de los demás y sobre todo toda forma de vida sobre el planeta. Y para lograrlo es importante desarrollar una serie de valores y actitudes, como: Autoconocimiento y autoestima; empatía, resolución de conflictos sin violencia; tolerancia y cooperación.
- *Aprender a aprender* (aprendizaje permanente y autónomo). Significa que cada persona aprende a comprender el mundo que le rodea para vivir con dignidad, desarrollando todas sus capacidades; de acuerdo a sus habilidades y destrezas. Y para conseguirlo se trabajan elementos para la comprensión del conocimiento como: Sentido crítico; curiosidad intelectual, desarrollo de memoria; autonomía en la toma de decisiones
- *Aprender a hacer* (cultura emprendedora y productiva). Significa que cada persona aprende de una propia manera y se involucra con su aprendizaje, probando sus ideas, que lo conllevan a la construcción de las estructuras de su conocimiento. Y lo logra a través de actividades que ponen en práctica el aprender haciendo.

Entonces, de todo lo dicho anteriormente, para la propuesta de investigación asumimos la formación integral como: “El proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Un proceso dinámico que orienta al individuo hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir”. Y podemos plantear que, a partir de este enfoque se debe promover una actividad educativa centrada en el desarrollo integral del individuo; para que, haciendo uso de todas sus potencialidades, constituya y desarrolle todo su ser personal desde una perspectiva integral, cívica y humana.

A continuación, se menciona sobre los aspectos y las dimensiones que implica el desarrollo integral de una persona; para posteriormente describir su influencia y propósito en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2 Dimensiones y propósito

Después de haber realizado una definición propia de lo que significa el concepto de formación integral; es importante mencionar que, desde esta posición, el nivel holístico se desarrolla también, de acuerdo a la movilización dimensional de las características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales del individuo. De los cuales permitirán su óptimo perfeccionamiento y realización personal a lo largo de la vida. Tal y como nos los explica ACODESI (2003) en el siguiente cuadro, que clasifica estas características en siete dimensiones del desarrollo humano, y nos dice:

Cuadro N°6: Las siete dimensiones del desarrollo humano para una formación integral

| DIMENSIÓN | DEFINICIÓN | CUALIDADES |
|-----------------------------|---|---|
| Emocional/ Interpersonal | Es aquella que busca el desarrollo de las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás; llegando a manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, como ser social en un contexto. | <ul style="list-style-type: none">• Capacidad para amarse y expresar el amor en sus relaciones interpersonales.• Capacidad para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. |
| Cognitiva | Es aquella que busca el aprendizaje conceptual de la realidad, e interacción del individuo con lo que el mundo que lo rodea, mediante la formulación de teorías, ideas e hipótesis. | <ul style="list-style-type: none">• Capacidad para comprender y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo mismo, los demás |

| | | |
|--------------|--|--|
| | | y el entorno. |
| Comunicativa | Es aquella que busca desarrollar el sentido de pertenencia del individuo, el significado consigo mismo y lo representa a través del lenguaje para interactuar y comunicarse con los demás. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico. • Capacidad para construir oraciones, mediante la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, y la utilización del lenguaje. |
| Corporal | Es aquella que busca fomentar la participación en procesos de formación y de desarrollo físico y motriz del individuo junto con sus pares. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para valorar, desarrollar y expresar armónicamente su corporalidad. • Capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. |
| Espiritual | Es aquella que busca en generar un vínculo con las demás personas y con el Otro, con Dios, con el fin de dar sentido de existencia a su propia vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de un compromiso cristiano, como opción en su vida. |

| | | |
|---------------|---|--|
| Ética | Es aquella que busca inculcar al individuo, los valores de la ética, moral y valor humano, con el fin de generar un comportamiento respeto y convivencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de tomar decisiones libres, responsables y autónomos |
| Interpersonal | Es aquella que fomenta el desarrollo de capacidades y habilidades para relacionarse estrechamente con otros | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. |

Fuente: Adaptado de ACODESI (2003, p.5-10). *Formación Integral*.

Entonces, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, el propósito de la educación es fomentar la formación integral basados en criterios y principios que partan de las dimensiones del hombre y de la mujer, para ser incluidos en los programas de estudio, la definición de los saberes, como el eje que guiarán la actividad educativa. Y en este sentido, se puede decir que el currículo por competencias sería el medio por el cual se haga realidad este propósito, tal y como lo mencionamos anteriormente en el Modelo Educativo de la PUCP (2015). Por ello, a continuación realizaré una breve definición del término competencia que servirá como eje orientador para la parte del análisis e interpretación de la presente investigación.

Así, a partir de lo leído en la guía para la elaboración del perfil del egresado de pregrado en la PUCP (2012), se puede delimitar que la competencia es el conjunto de los tres saberes que tienen como fin integrar el ámbito académico con el profesional. Por un lado, el saber conceptual, se dirige al conocimiento de los avances científicos, académicos, y de sus aplicaciones en el campo laboral. Por otro lado, el saber procedimental, se dirige a que el sujeto posea capacidades de tomar decisiones con base en la fundamentación académica, y de ejecutar habilidades prácticas. Y por último, el saber actitudinal, es aquel que se dirige en formar un interés por el conocimiento académico y profesional, estimulando las necesidad de producir nuevos conocimientos desde cualquier ámbito, sea

académico o profesional, en la cual el estudiante se desarrollará (PUCP, 2012, p.2). En otras palabras, el desarrollo equilibrado de los “tres saberes” permitirá el desarrollo de competencias y habilidades que capacitarán al alumno a la realización y el desempeño de tareas, no solo de su especialidad; sino también desde lo académico y profesional. En este sentido, Robles (2005) también nos explica que las competencias son macro-habilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser); que tiene como finalidad la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, que dan la capacidad necesarias para actuar con eficiencia y eficacia ante las situaciones (Robles, 2005, p.68). Asimismo, según Pizano (1998), citado por Robles (2005) concibe que las competencias son un conjunto de aprendizajes y saberes, que el sujeto de la educación puede desarrollar, las mismas que se necesitan estar organizadas en los planes de estudio, para definir con claridad las intenciones educativas:

“...Las competencias a lograr por los sujetos de la educación son de vital importancia, constituyen la base de saberes y actitudes que hacen posible los perfiles del hombre, de sociedad y del modelo de desarrollo al que apuntan los fines y objetivos de cualquier proyecto educativo” (Pizano, G. 1998: 9) citado por (Robles, 2005, p.68).

Por ello, de acuerdo a las definiciones planteadas, se destaca la definición de la competencia de acuerdo con sus respectivos componentes, que se puede visualizar en el siguiente cuadro:

Cuadro N°7: Definición de las competencias bajo los tres saberes

| SABERES | DEFINICIÓN |
|---------------------|---|
| Saber conceptual | <ul style="list-style-type: none"> • Referidos al saber conocer • Comprenden hechos, ideas, nociones, conceptos y teorías • Habilidades cognitivas • Procesos metacognitivos |
| Saber procedimental | <ul style="list-style-type: none"> • Referidos al saber hacer • Comprenden procedimientos, habilidades, destrezas psicomotoras y técnicas que se desean desarrollar en el proceso de conseguir el resultado de aprendizaje. |

| | |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas a partir de la integración de la experiencia y del conocimiento académico |
| Saber actitudinal | <ul style="list-style-type: none"> • Referidos al ser • Comprenden creencias, principios, comportamientos, normas, valores, maneras de ser y de relacionarse que reflejan el actuar del estudiante • Interés por la producción de conocimiento. • Conciencia y responsabilidad respecto del rol académico-profesional en la sociedad |

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos PUCP (2012, p.2). *Guía para la elaboración del perfil del egresado de pregrado PUCP.*

Y por último, en el informe de Delors (1996), también nos hace referencia al concepto de competencia. Y es abordada desde el “aprender a hacer” a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más bien, una competencia debe capacitar al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Por esta razón, según la guía de elaboración de Planes de Estudios de la PUCP, también nos explica, la importancia de diseñar un plan de estudios; de acuerdo a un enfoque por competencias, organizando los contenidos de aprendizaje de manera secuenciada; y sobre todo, mantener el orden establecido por la PUCP para el desarrollo del marco curricular de las carreras universitarias, y nos dice:

El modelo de aprendizaje se debe consistir en la creación de cursos integradores, y deben diseñarse de tal manera que los alumnos tengan la posibilidad de aplicar los conocimientos y habilidades y poner de manifiesto las actitudes deseadas en contextos reales para, de esta manera, poder evaluarlos y retroalimentarlos. En ese sentido, se deben agrupar a los cursos de acuerdo con la afinidad de los saberes que abordan y entre otros considerandos (Guía de elaboración de Planes de Estudio PUCP, 2014, p.17).

Por lo tanto, para fomentar al desarrollo integral del estudiante, se debe partir desde la selección, organización y secuencialización de los propios aprendizajes “los saberes”; de los contenidos de aprendizaje, que dotarán al estudiante de capacidades que le servirán a lo largo de la vida. Por ello, en el siguiente apartado se busca definir a los contenidos de aprendizaje, como los

elementos claves para el desarrollo de las competencias, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se realiza un estudio bajo las perspectivas de algunos autores; así como se realiza una breve descripción de lo que comprenden los tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; aspecto importante para el desarrollo del análisis de la presente investigación.

2.3 ¿ Qué son los contenidos de aprendizaje?

Para iniciar este apartado, es importante mencionar que existen diversas posturas respecto a la conceptualización de los contenidos de aprendizaje en la acción educativa. Por ello, es conveniente precisar qué se entiende por contenidos de aprendizaje en las propuestas curriculares, dentro del nuevo enfoque pedagógico; y sobre la importancia en diferenciar los tipos de contenidos de aprendizaje para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así que, se inicia con una primera aproximación que nos plantea el autor Coll et al. (1992, p.13), del cual se elabora en el marco de la Reforma del Sistema Educativo Español. Y no dice que, “El término contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Es decir, para el autor, los contenidos poseen un papel esencial en el proceso de formación y crecimiento personal de los estudiantes; es un proceso por el cual el ser humano se apropiará de los saberes y forma culturales para lograr comprender e interactuar con grupo social del cual está inmerso.

En este sentido, en las propuestas curriculares de la Reforma se amplió la definición de los contenidos, donde no solo comprendió a los contenidos en tanto a conocimientos; sino también comprendió hacia contenidos que son procedimientos y actitudes; del cual Coll et al. (1992) las denominó tipos de contenidos. Así, según el mismo autor, consideramos importante destacar la distinción de los tres tipos de contenidos en las propuestas curriculares, y su importancia para la construcción del nuevo conocimiento y desarrollo del ser humano en la actualidad, y son: conceptual, procedimental y actitudinal.

A partir de lo mencionado, se presentarán algunas definiciones, planteadas por algunos autores, con el fin de comprender el sentido de los contenidos de aprendizaje, en las propuestas curriculares educativas contemporáneas. Es así que, se escoge la definición de los tres tipos de contenidos planteado por Coll et al. (1992) y Tobón (2013) en el curriculum por competencias. Esta información será importante para realizar el análisis de la presente investigación.

2.3.1 Definición

Se considera relevante iniciar con la presentación de la palabra contenido, la cual surge, según la RAE (2016), Del lat. *continēre*. que significa, lo que se contiene dentro de otra cosa (materia, tema, asunto). Esta definición nos permite comprender un rasgo distintivo del concepto, que está vinculado con “ser un verbo transitivo”. Es decir, el término –conten, expresa una acción directa, que el sujeto ejerce sobre otra persona o cosa, (un llamado complemento directo); para así tener un significado completo. Esto quiere decir que, la palabra “contenido” puede referir a una acción o varias acciones, que transitan unas con otras, para la realización y/o óptimo resultado de algo. Por lo tanto, gracias a esta definición etimológica, podemos considerar al término como un elemento fundamental en la enseñanza y aprendizaje; puesto que, es un proceso donde confluyen una serie de acciones en conjunto, tanto del profesor como la del estudiante, para lograr el aprendizaje y desarrollo del sujeto. Por lo que a continuación, se presenta la definición conceptual de los contenidos de aprendizaje bajo la perspectiva de algunos autores.

En primer lugar, según Dewey (1926), citado por Romero (s.f), y dice “Los contenidos de aprendizaje son los transmisores de la cultura social en sus diversas formas de hacer, pensar y sentir”. Esta definición nos acerca hacia la función activa que poseen los contenidos en el proceso de aprendizaje en un grupo social, para lograr la transmisión de los conocimientos y la cultura. Y en segundo lugar, la definición que plantea el autor Stenhouse (1984), citado por Romero (s.f), y dice que “Los contenidos son el capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad”. Es una definición que nos aproxima hacia el valor intelectual que poseen los contenidos para una sociedad.

Entonces, ambos autores consideran un valor especial hacia los contenidos de aprendizaje en la acción pedagógica; puesto que, son aquellos quienes modelan el aspecto intelectual, técnico y emocional, del estudiante para forjar un conciencia cultural y social ante su entorno. Respecto a esto, Coll et al. (1992), también nos hace referencia, y considera que los contenidos de aprendizaje son esenciales, no solo para modelar al estudiantes en su proceso: sino también contribuye para su desarrollo individual y la socialización. Es así que Coll et al. (1992) tiene una perspectiva esencialmente socio-constructivista, dando por entendido que el desarrollo de los seres humanos no se desarrolla en el vacío, sino tiene lugar en un contexto socio-cultural donde está inmerso. Y por ello, el mismo autor, distingue tres tipos de contenidos que son, conceptual, procedimental y actitudinal.

Y por último, Cantón y Pino Juste (2011), citado por Ortiz (2015, p.46), nos aproxima a la definición; pero, desde su función como la herramienta para la organización en los planes de estudio del currículo por competencias, y nos dice que “Los contenidos de aprendizaje representan el instrumento básico para el desarrollo de capacidades de los estudiantes y deben de estar organizadas adecuadamente en el diseño de las unidades de aprendizaje”. El autor nos hace reflexionar que los contenidos son los elementos primordiales para el desarrollo de los planes de estudio y por ello debe ser utilizados bajo ciertos criterios de validación, adecuación entre los tres tipos de contenidos de aprendizaje (Robles, 2015, p.46). Esta definición nos permite comprender que la distinción entre los tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) puede ser una herramienta metodológica que permitirá seleccionar y organizar los saberes de acuerdo a las diversidades de las situaciones de aprendizaje. Por ello, a continuación mencionaré los tipos de aprendizaje en el currículo por competencias y su importancia en la formación universitaria.

2.3.2 Tipos de contenidos de aprendizaje

Para Coll et al. (1992, p.30) la distinción entre los tres tipos de contenidos y su inclusión en las propuestas curriculares, comprende un mensaje pedagógico. Es gracias a esta diferenciación entre “Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales”, que el alumno aprenderá simultáneamente conceptos, ideas, procesos, técnicas, valores y normas. Sin embargo, el mismo autor nos hace reflexionar que los estudiantes no aprenden de la misma manera los contenidos; por lo tanto, no sería adecuado incluirlos de una misma forma, sino más bien, pueden ser expresados valorando sus características particulares, a lo largo del currículo por competencias. Para ello, es importante comprender las bases conceptuales y las características particulares entre los distintos tipos contenidos de aprendizaje, considerando que son contenidos que poseen un vínculo estrecho, para el logro del aprendizaje esperado (Coll et al.1992, p.12-15).

Por ello, a continuación definiré los tres tipos de contenidos y sus características particulares; así como, la selección y organización de los tres contenidos, deben estar determinados por su funcionalidad, pertinencia e interrelación con los contenidos de otras áreas, tal y como los define Tobón (2013); y tal como los describe, en bases a sus características particulares, desde Coll et al. (1992); en el siguiente cuadro:

Cuadro N°8: Definición de los contenidos de aprendizaje

| AUTOR | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE | | |
|---------------------|---|---|---|
| | CONCEPTUAL | PROCEDIMENTAL | ACTITUDINAL |
| Sergio Tobón (2013) | Es el conjunto de contenidos, referidos al saber conocer, que consiste en la activación del conjunto de herramientas para el procesamiento de información de manera significativa; de acuerdo a las expectativas personales, capacidades y demandas particulares. Los cuales son: los hechos, ideas, nociones, conceptos, categorías, leyes, teorías, principios y estrategias cognoscitivas y procesos metacognitivos. | Es el conjunto de habilidades cognitivas referidas al saber conocer y al saber hacer, recoger información, confirmar y explicar, y hacer uso del conocimiento. Los cuales son: procedimientos, habilidades, destrezas psicomotoras, técnicas y estrategias. | Es el conjunto de contenidos, referidos al ser, que consiste en la articulación de los contenidos afectivo - motivacionales, caracterizados por la construcción de la identidad personal, la concientización y el control emocional en el desempeño de la actividad artística o resolución de un problema. Los cuales son: prácticas o actuaciones integrales y están conformados por los valores, actitudes, normas e ideales. |
| Coll et al. (1992) | Comprenden el conjunto de datos y hechos, que pueden ser referidos a sucesos o acontecimientos. Implica un conocimiento factual, | Comprenden el conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Para el autor, los tipos de | Comprenden el conjunto de procesos motivacionales que activan y orientan la conducta hacia un objetivo. Para el autor, las actitudes pueden ser |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>es decir requiere recordación o reconocimiento en base a la literalidad y el aprendizaje memorístico.</p> <p>Los contenidos también comprenden conceptos; ya que, son aquellos que dan significado y comprensión a los hechos y datos. Según el autor, un concepto designa un conjunto de objetos, símbolos, situaciones y sucesos; y este es representado en una, estructura o en un proceso. Estos pueden referirse a principios o conceptos específicos.</p> <p>Asimismo para que los datos y hechos cobren significado los alumnos deben disponer de conceptos que les permitirá interpretarlos.</p> | <p>procedimientos “el saber hacer” son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generales: Conjunto de acciones y actuaciones. • Particulares: Ejecución de un tarea práctica o intelectual. • Destrezas, técnicas y estrategias: Engloban cursos de acción para una determinada meta. • Procedimientos de componente motriz y cognitivo: Ejecución corporal observable y supone cursos de acción interno. • Algoritmos: Secuencia de acciones para una determinada meta. • Heurísticos: Orientan a la secuencia. | <p>entendidas como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente son duraderas para evaluar y de un modo determinado.</p> <p>Así, una persona debe reflejar y actuar en consonancia con las actitudes adquiridas. Se pueden distinguir entre tres componentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo: Conocimientos y creencias • Afectivo: Sentimientos y preferencias • Conductual: Acciones manifiestas y declaraciones de intenciones <p>Estos componentes actúan de modo interrelacionados, en el aprendizaje. Además para la formación de las actitudes se hace necesario diferenciar aquellos que son valores y normas para el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los valores son los principios éticos con |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las normas son patrones de conductas compartidos por los miembros de un grupo social |
|--|--|--|--|

Fuente: Adaptado de Coll et al. (1992, pp.21-153). *Los contenidos en la Reforma*. S. Tobón, (2013, pp.85-120). *Formación integral y competencias*.

De acuerdo al cuadro podemos encontrar que ambos autores coinciden en la importancia de incluir los contenidos de aprendizajes conceptual, procedimental y actitudinal en los planes curriculares de las escuelas; ya que son esenciales para el desarrollo humano y la socialización de estudiantes. Ambos autores coinciden que el desarrollo de los seres humanos no se produce aisladamente, sino que tiene lugar en el contexto socio-cultural donde se desenvuelve. Y es debido al aprendizaje de los conceptos que uno comprende el mundo que lo rodea, y mediante los procedimientos el hombre actúa y se desenvuelve con su entorno; y mediante el aprendizaje de las actitudes el hombre aprende a convivir y a respetar al otro. La asimilación de estos tres tipos de saberes no se produce en forma pasiva, sino activa, mediante la reconstrucción o reelaboración del mismo. Entonces, para la el análisis de la presente investigación, se toma en cuenta las definiciones planteadas por Coll et al. (1992), puesto que es un definición más contemporánea y se aplica en la educación a nivel universitario.

Y por último, para fomentar el desarrollo humano, debe ser en base a una adecuada organización de los saberes, que permita al hombre desenvolverse de manera holística, buscando valorar las diversidades en tanto a cultura, contexto, habilidades, inteligencias, etc. Y para que esto se logre, se debe comenzar primero en reestructurar las políticas educativas curriculares para luego vincular las políticas sociales-económicas con la vida humana. Aquella reestructuración del currículo debe priorizar la condición humana; ya que, como personas poseemos capacidades que se desarrollarán en el tiempo y en colectividad, en un contexto determinado.

Asimismo, esta reestructuración debe ser convertida en acciones educativas, organizadas en contenidos e ideas fuerza que facilitarán la participación ciudadana, así como la participación de distintas perspectivas disciplinarias, con responsabilidad social, para establecer una conexiones entre los diversos saberes.

Tal y como lo menciona Haq (1990, p.4), “El propósito del desarrollo es ampliar todas las opciones humanas”; es decir debe ser holístico, para ampliar las opciones de las personas y disfrutar una vida larga, saludable; llena de creatividad y mejoramiento de la calidad.

Y para terminar, creemos que la información teórica establecida en este apartado aporta lo suficiente para el análisis de los resultados de la investigación correspondiente al primer objetivo; asimismo, presentamos en las líneas siguientes aspectos importantes acerca de lo que significa la interdisciplinariedad y sus elementos más relevantes, los tipos y niveles; del cual nos acercará a las fuentes y documentos de análisis de la presente investigación.

2.4 ¿ Qué es interdisciplinariedad?

Según lo mencionado en apartados anteriores, se puede observar que desde la época de la Grecia antigua el hombre se preocupó por el conocimiento y su carácter interdisciplinario, prueba de ello lo fue Platón (c. 428, 347, a.C.) quien reconoció la necesidad de una enseñanza que posea una ciencia unívoca, el llamado "*Trívium*" y "*Quadrivium*"; y posteriormente en la época medieval, se habla de una enseñanza bajo un compromiso con la integración del conocimiento (aritmética, gramática, matemática, medicina, música). Sin embargo, en las últimas décadas, a partir de las exigencias del saber científico, el fenómeno interdisciplinariedad posee un doble origen: uno interno, que tiene por característica esencial el replanteamiento general del sistema de las ciencias, acompañado de su progreso y su organización. Y otro externo, caracterizado por la movilización cada vez más extensa del saber, y por la multiplicidad creciente de especialistas para proponer métodos propios, normas y lenguajes (Tamayo y Tamayo, 1995, p.6).

Entonces, como consecuencia a la tendencia contemporánea de una educación basada bajo múltiples disciplinas, se hace necesario desarrollar un compromiso por entrelazar e integrar las diferentes saberes, respetando la presencia, y el ángulo de visión de los especialistas de cada disciplina Para así, transformar de manera positiva las metodologías y procesos de investigación y definir los alcances de la integración en la educación actual. Por ello, A

continuación voy a definir el término interdisciplinariedad y cómo ha sido abordado por tres autores a lo largo de estos últimos años.

2.4.1 Definición

Se considera relevante iniciar con la definición de la palabra interdisciplinariedad, la cual surge, según la RAE (2016), primero del prefijo en latín *inter* e indica “dentro de, en medio de o entre”. Luego, conlleva a la etimología del término disciplina que proviene del latín *disciplina* y significa “enseñanza y educación”; además abordar el concepto desde su componente léxico que es *discere* (aprender); y finalmente más el sufijo *-ina* (pertenencia). Así, la palabra interdisciplinariedad en conjunto, permite dar cuenta de un vínculo existente entre varias disciplinas; precisamente se trata de establecer relaciones “matices” más complejas; y determinar el tipo de conexión entre sí mismas, por el cual, se conduce a los niveles y grados de interdisciplinariedad.

Respecto a esto, Tamayo y Tamayo (1995) nos explica que el término interdisciplinariedad nace como una reacción contraria a la especialización, y frente a ello, la ciencia, busca combatir directamente a los problemas que se suscitaron y evitar el fraccionamiento y dispersión de las disciplinas. Para el autor, (1995, p.6) la interdisciplinariedad se presenta entonces como la “Connotación de aspectos específicos de la interacción de las disciplina que, dentro del conjunto adquiere un sentido propio o matiz de la disciplinariedad”. Así, debido a esas interconexiones, se hace posible abordar el tema desde todas las perspectivas, de un modo integral y factible, para estimular nuevas perspectivas metodológicas en la solución de problemáticas; y considerar nuevos caminos de integración entre las ciencias y las humanidades.

Por otro lado, Gusdorfl (1982) citado por Tamayo y Tamayo (1995, p.7), nos define el término como una experiencia dinámica de atracción y transferencia; y nos dice que “La experiencia interdisciplinaria impone a cada especialista que trasciende su propia especialidad, tomando conciencia de sus propios límites, para acoger las contribuciones de las otras disciplinas.”. El autor nos facilita en comprender la concepción del término interdisciplinariedad, desde su característica central que es de; incorporar los resultados de varias disciplinas, a partir de esquemas conceptuales de análisis, para acoger las nuevas contribuciones y transferirlas hacia modelos de un orden superior. Una definición que nos determina que la experiencia interdisciplinaria es compleja, porque convergen las

particularidades de cada disciplina, creando otras nuevos resultados, hacia niveles superiores.

También, Piaget (1979), citado por Maldonado (2008, p.157), concibe el término interdisciplinariedad como una forma de intercambio recíproco entre dos o más ciencias, que necesariamente conllevan hacia un enriquecimiento mutuo y bajo niveles; y nos dice “La interdisciplinariedad puede darse entre las ciencias que tienen el mismo tipo de estructura; o bien entre disciplinas que utilizan estructuras totalmente diferentes”. Si bien el mismo autor distingue esta integración bajo tres niveles de colaboración que son: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. Los describiré de manera breve en el siguiente apartado.

Así, de todo lo dicho anteriormente, para la propuesta de investigación asumimos el concepto de interdisciplinariedad como el conjunto de disciplinas relacionadas entre sí, un conjunto que incluye además un sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo, bajo vínculos previamente establecidos, a fin de proyectarse mediante actividades integradas, y dinámicas que permita al estudiante formarse bajo diversas perspectivas para ver, acercarse, conocer y hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación.

2.4.2 Tipos, niveles y propósito

Respecto a las definiciones planteadas en el anterior apartado, también se ha concibe e identifica los tipos y niveles, desde la visión esquemática descriptiva presentado por E. Jamtsch (1979) a la OCDE, citado por Tamayo y Tamayo (1995) para definir los tipos de interdisciplinariedad. Por lo que a continuación, se presenta un cuadro elaborado por Tamayo y Tamayo (1995), quien engloba algunas de las principales definiciones de los tipos de interdisciplinariedad, y cómo este puede dar lugar a los niveles de interdisciplinariedad en el enfoque curricular y en la investigación. Y lo explica en el siguiente cuadro:

Cuadro N°9: Tipos de interdisciplinariedad

| TIPO | DEFINICIÓN |
|----------|--|
| Auxiliar | Se presenta cuando una disciplina recurre a otra disciplina haciendo uso de los métodos de una y otra ; y viceversa para el logro de su propio desarrollo. |

| | |
|--------------|---|
| Instrumental | Se presenta cuando una disciplina recurre a otra, a partir de ciertos instrumentos metodológicos aplicables a las diversas disciplinas; para constituirse en objeto de estudio independiente. |
| Estructural | Se presenta cuando una disciplina recurre a otra, a partir del estudio de estructuras en común, para estudiar las conexiones en hechos distantes entre las disciplinas distintas. |
| Conceptual | Se presenta cuando una disciplina recurre a otra, a partir de un concepto de carácter genérico, independiente de una disciplina específica, para apoyar en clarificar los fenómenos que se presentados en la realidad. |
| Operativa | Se presenta cuando una disciplina recurre a otra, a partir del fenómeno estudiado, para ser analizado por los especialistas distintos de las distintas disciplina; haciendo uso de lo métodos que surgen; es decir, que se amplía el margen de fuentes de la información a estudiar. |
| Metodológica | Se presenta cuando una disciplina recurre a otra, desde el punto de partida o convergencia entre varias disciplinas; para comprender e interpretar la realidad. Esto facilita a que surjan métodos entre las disciplinas que servirán para unificar criterios y reunir a las disciplinas que están dispersas. |
| Limítrofe | Se presenta cuando una disciplina recurre en tanto a los métodos y contenidos de dos o más disciplinas para tratar un mismo tipo de fenómenos. El fin es considerar desde los puntos de vista de cada disciplina y se presentan en margen a una coordinación, y una posible transferencia de leyes, principios o estructuras a otras disciplinas. |
| Teórica | Se presenta cuando una disciplina considera los principios, leyes, axiomas y teorías de otras disciplinas; para alcanzar niveles científicos más elevados que los otros, y configurarse según los nuevos modelos de esa disciplina. |
| Compuesta | Se conforma cuando una disciplina recurre a otra para buscar soluciones a los problemas de alta complejidad (ecológicos, demográficos, seguridad social, etc.). Por lo general deben intervenir diversas disciplinas, a fin de proyectar las alternativas de solución para el problema planteado. |

Fuente: Mario Tamayo y Tamayo (1995, p.18-19). *La interdisciplinariedad*.

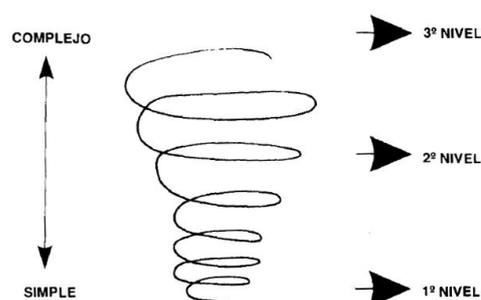
Así, gracias a este estudio descrito por Tamayo y Tamayo (1995), es que se puede comprender los tipos de interdisciplinariedad que se pueden desarrollar, de modo integral, para el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos y la resolución de problemas en las distintas disciplinas. Como podemos ver en este cuadro, cuando las disciplinas se interconectan bajo cierto tipos, logran un nivel de interdisciplinariedad; favoreciendo a la exploración sistemática de cada disciplinas, así como la fusión de las teorías, instrumentos y fórmulas entre sí. Por ello, a continuación definiré los niveles que plantea el mismo autor y su importancia en la interdisciplinariedad.

En este sentido, Tamayo y Tamayo (1995, p.18) nos explica sobre los niveles de la interdisciplinariedad, partiendo de estos aspectos específicos que connotan el concepto y nos dice:

“El primer nivel de explicación y de conocimiento se da a la altura de los fenómenos singulares y dentro de este nivel, el de los fenómenos más simples. El segundo nivel, más complejo que el anterior, estará constituido por el establecimiento de los nexos que conecta dicho fenómeno singular, con otros fenómenos, al interior de un sistema que los comprende como componentes. Y un tercer nivel, que es la integración de diversas disciplinas” (Tamayo y Tamayo, 1995, p.18)

En suma, Tamayo y Tamayo (1995) nos representa los niveles de la interdisciplinariedad mediante un gráfico. Este se constituye desde la forma de un espiral, porque el aprendizaje o acercamiento a una y a varias disciplinas, se da bajo tres niveles. El primer nivel serán los anillos más estrechos del espiral, en este caso el acercamiento a una disciplina. El segundo nivel son los anillos intermedios, porque corresponden al acercamiento de varias disciplinas. Y el tercer nivel, son los anillos posteriores y más amplios, porque corresponden a la integración de diversas disciplinas, es decir a la interdisciplinariedad; tal y como se visualiza en el siguiente gráfico:

Gráfico N°4: Niveles de interdisciplinariedad



Fuente: Mario Tamayo y Tamayo (1995, p.18). *La interdisciplinariedad*.

Asimismo, otro autor que nos explica acerca de los niveles de interdisciplinariedad, es Piaget (1979), citado por Caicedo (2012, p.71), donde nos define bajo tres tipos y niveles de integración disciplinar, que son: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. El autor, nos explica que, existe un nivel inferior, o una primera fase, del cual lo denomina "multidisciplinariedad" y esto ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos disciplinas, sin que estas disciplinas sean cambiadas o enriquecidas; es decir mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción. Después, existe un segundo nivel, del cual sería la denominada "interdisciplinariedad", y es donde confluyen y cooperan entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma disciplina, conllevándolo a interacciones reales, además de cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo. Y por último, el autor considera la existencia de un tercer nivel, una etapa superior que la denomina "transdisciplinariedad", la cual cubre las reciprocidades entre las disciplinas y también sitúa las relaciones e interacciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas.

Por consiguiente, ambos autores Tamayo y Tamayo (1995) y Piaget (1979) coinciden en la importancia de promover una formación interdisciplinaria, bajo sus tipos y niveles, en los procesos educativos. El grado de integración entre las disciplinas, dependerá en gran medida, de la demanda y búsqueda por interrelacionar los diferentes elementos y métodos que constituyen en el proceso de aprendizaje. Ya que, en la actualidad, el proceso educativo significa desarrollar puntos en común entre los distintos saberes, generando lazos en común; para comenzar a tejer una red a partir de sus solidaridades, sin fusionarlos ni perder sus particularidades. Así, en el ámbito educativo la integración e interrelación de los saberes, se da cuando el estudiante incorpora un nuevo saber "a sus saberes anteriores", para reestructurar su universo interior y aplicar "los saberes integrados" en su situaciones diarias.

Entonces, de acuerdo a lo mencionado anteriormente se puede plantear algunos de los propósitos que tiene la interdisciplinariedad en la universidad

contemporánea, y donde Tamayo y Tamayo (1995, p.10) también nos plantea ideas fuerza en función a lo académico y en la actividad educativa, y dice:

- La interdisciplinariedad, es un estilo educativo que tiene como propósito fomentar una integración de las disciplinas particulares para la solución de problemas reales.
- La interdisciplinariedad tiene como propósito buscar integrar el conocimiento, sus metodologías, sus estrategias y la realidad misma, en un sistema que propicie el desarrollo de la disciplina y el de la sociedad.
- La interdisciplinariedad tiene como propósito fomentar la coordinación y participación de las disciplinas particulares en todos sus niveles y dimensiones, para el planteamiento y solución de problemas en la sociedad.
- La interdisciplinariedad tiene como propósito ofrecer vías alternativas de solución a problemas propios, racionalizando los recursos particulares disciplinarios, para que así la integración disciplinar y existe reciprocidad.

Y por último, la interdisciplinariedad es un instrumento que puede provocar un enriquecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una universidad; y más aún en la formación de artistas y diseñadores; ya que es una cualidad característica del arte contemporáneo, hoy en día. Asimismo, su aplicación permite expandir el saber artístico hacia campos más amplios que involucran la participación de otras disciplinas como la arquitectura, la antropología, la sociología, etc. Y que sirven como fuente de inspiración y creación de estrategias didácticas orientadas a integrar conocimientos de las distintas disciplinas y ser proyectados con sentido y conciencia social. Por ello, la interacción e interconexión con otras disciplinas permiten la creación de contenidos sensibles y adecuados para transcurrir, caminar, atravesar, pensar, integrar, contemplar y maravillarnos de la ciudad contemporánea donde vivimos. En una sociedad como la nuestra, es vital fomentar una formación artística interdisciplinaria porque el artista contemporáneo trabaja integrando saberes, metodologías, técnicas e instrumentos distintos, y durante su proceso creativo consulta a autores procedentes de diversas especialidades.

Por ello, en el siguiente apartado inicia con la definición de transversalidad y su relevancia en el educación contemporánea, para posteriormente plantear sus diferencias con interdisciplinariedad, aspectos relevantes para el desarrollo del análisis de la investigación.

2.4.3 Transversalidad e interdisciplinariedad

Según la RAE (2016), el origen de la palabra transversalidad proviene del lat. mediev. *transversalis*, y del lat. *transversus*. Y descubrimos que el mismo término está conformado por la unión de varias partes claramente diferenciadas: el prefijo *trans-* que significa “de un lado a otro”, el vocablo *versus* que puede traducirse como “dado vueltas” o el sufijo *-al* que equivale a “relativo a” o el vocablo *salis* como “a través”. Asimismo el concepto de transversalidad, surge a partir del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO (1996), donde nos expresa la necesidad de diversificar los modelos de educación superior tanto para atender la demanda, como también brindado a los estudiantes las bases de una formación necesaria para responder a los desafíos de la sociedad actual. En este sentido, la transversalidad surge como una respuesta a las demandas crecientes por una formación integral e interdisciplinaria de la época. Siendo el instrumento globalizante que permite recorrer y atravesar la totalidad de los contenidos de un currículo por competencias, en los planes de estudios en las universidades contemporáneas.

Martínez (1981), citado por Molina (2007, p.134) nos expresa que, mediante la transversalidad el individuo conoce la realidad y la percibe como un todo, y emite sus propias opiniones y a interesarse con solo aquello que le interesa. El estudiante aprende únicamente aquello que significa algo para sus vidas y lo expresa mediante comportamientos observables y actitudes. Por ello, el autor nos explica que “La transversalidad implica ser un aprendizaje globalizado”, pues es a partir de allí que, inicia todo, desde la percepción global de las cosas, luego la individualización de los detalles, al análisis e investigación y finalmente la síntesis. Entonces, la transversalidad, a deducción personal, debería fomentar el trabajo de los contenidos conceptuales, junto con promover o aplicar un determinado procedimiento o contenido actitudinal. Es decir que la transversalidad no solo favorezca a la adquisición de información relevante y significativa, sino también al desarrollo de estructuras de pensamiento y de acción y actitudes ciudadanas.

Al respecto Palos (1998, p.13) citado por Henríquez y Reyes (2008) nos dice que, “La transversalidad, se refiere a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad”. Esto quiere decir que se pretende formar ciudadanos consientes y sensibles, a partir de una educación en valores, para tomar posiciones

ante los problemas de la cotidianidad, emitir juicios críticos y actúan con compromiso y apertura.

Sin embargo, Álvarez, et al. (2006) y Arévalo (2002), citado por Ortiz (2015, pp.37-38) menciona que introducir la transversalidad en la planificación de contenidos no es tarea fácil puesto que involucra ser un proceso complejo, y nos dice “La transversalidad implica un proceso complejo, ya que se trata de incorporar situaciones de aprendizaje a partir de problemáticas determinadas, en relación a temas o contenidos en el currículo”. Esta afirmación nos lleva a considerar, que no existe un espacio y tiempo preciso, para insertar o abordar contenidos transversales en las áreas curriculares; más aún, en los planes de estudio de las carreras universitarias en arte y diseño, porque demandaría más desafíos. Pues, abordar la transversalidad no es una actividad de planificación sumatoria, con dependencia completa de los contenidos ya existentes. Sino más bien, es una actividad que busca una visión holística en beneficio de los estudiantes, llegando potenciar todas sus dimensiones, por ejemplo a través del desarrollo de en proyectos colectivos, desarrollar una ciudadanía y comportamiento ético adecuado.

Del mismo modo, Fernández (2009) citado por Ortiz (2015, p.40-41), afirman la importancia de asumir un enfoque interdisciplinario en el proceso de organización de los planes de estudio; específicamente de la organización de los tipos de contenidos de aprendizaje; ya que, nos orienta a realizar un tratamiento de un mismo tema, contenido o situación de aprendizaje, desde varias disciplinas o áreas curriculares. Es decir, es una acción que se basa en seleccionar los aspectos o rasgos comunes existentes entre dos o más disciplinas e identifica sus posibles relaciones, con la finalidad de que los estudiantes integren los conocimientos o contenidos de aprendizaje.

Por ello, en el proceso de organización de los contenidos se debe obtener un mapeado general de las temáticas y características básicas para establecer los contenidos de aprendizaje a través de conexiones e interrelaciones para cumplir con los objetivos, y también para fomentar una formación integral. Por ello, ante esta situación, es preciso, realizar un diagnóstico general de cómo se viene desarrollando el trabajo interdisciplinario expresados en los sílabos de los curso de los Estudios Generales en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esto permitirá identificar fortalezas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; y también en comenzar a reflexionar sobre las competencias del perfil del egreso del estudiante actual de la misma facultad. Ya que, la elaboración y definición de las características y temas que

presentaré a continuación, partieron del perfil del egreso de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño PUCP, elaborado en el año 2011.

Entonces bajo estos lineamientos, y a modo de elaboración propia, presentaré las características básicas que permitieron definir los contenidos transversales para la formación universitaria en arte y diseño en la Facultad de Arte y Diseño en la Pontificia Universidad Católica del Perú, lo cual nos acercará a desarrollar el análisis de los documentos curriculares que son la materia de análisis en la presente investigación.

Cuadro N°10: Características básicas de los contenidos de aprendizaje transversales, de acuerdo al perfil de egreso de la Facultad de Arte y Diseño PUCP

| CONTENIDOS TRANSVERSALES DE APRENDIZAJE | CARACTERÍSTICAS BÁSICAS Y/ O TEMAS DE ACUERDO AL PERFIL DE EGRESO |
|--|---|
| <p>Es el conjunto de contenidos de aprendizaje que provienen de las disciplinas artísticas relacionadas entre sí, referidos a conceptos, técnicas, procesos, actitudes, habilidades, valores, normas hábitos y capacidades que las caracterizan. Los contenidos transversales tienen como característica básica permitir al estudiante formarse bajo diversas perspectivas artísticas para ver, acercarse, conocer y hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación y resolución de problemas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos transversales referidos al aprendizaje de los fundamentos visuales de la composición en forma bi y tridimensional, en función de los requerimientos expresivos y la comunicación visual. • Contenidos transversales referidos a la representación a mano alzada, por medio del dibujo; a partir de la observación, objetos tridimensionales y figura humana en el espacio. • Contenidos transversales referidos a la interpretación, de manera creativa; a partir de objetos tridimensionales y figura humana en el espacio, a mano alzada y a instrumentos. • Contenidos transversales referidos a la comprensión y utilización de los fundamentos y técnicas básicas del dibujo. • Contenidos transversales referidos a la comprensión y aplicación de la teoría del color. • Contenidos transversales referidos al aprendizaje |

| | |
|--|---|
| | <p>de conceptos de semiótica y sintaxis visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos transversales referidos a la comprensión de la teoría y dominio de la práctica artística y plástica aplicando con destreza las técnicas y experimentando con distintos materiales y herramientas. • Contenidos transversales referidos a la exploración, reflexión, responsabilidad, ética, creatividad y apertura, evidenciándolo en todo el proceso de trabajo. |
|--|---|

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú, Adaptado del Perfil de Egreso de Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP, del año 2011.

Así, de todo lo dicho anteriormente, para la propuesta de investigación asumimos el concepto de transversalidad como el conjunto de disciplinas relacionadas entre sí, basados en sistema de hábitos, actitudes, habilidades y capacidades en común, para un formación ciudadana, que deben lograrse como resultado del proceso de aprendizaje. Los contenidos tienen como característica permitir al estudiante que se forme bajo diversas perspectivas para ver, acercarse, conocer y hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación. Definición que nos servirá para elaborar el análisis de la presente investigación.

Entonces, a continuación es oportuno citar la diferencia que existe entre los conceptos de transversalidad e interdisciplinariedad en la educación universitaria, hoy en día. Entendiendo que la transversalidad hace referencia a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupar en tanto a los contenidos de aprendizaje procedimental y actitudinal, en el diseño de las unidades de aprendizaje de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes o temas que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación del plan de estudios. Mientras que la interdisciplinariedad, se plantea como una forma o tipo de relación entre las diferentes áreas de tipo horizontal, las diferentes áreas de formación del plan de estudios.

Y para terminar, el sentido de la transversalidad en la educación universitaria en arte y diseño, puede ser amplio porque esto dependerá en medida de las instituciones educativas. Sin embargo, podemos afirmar que su función en la educación es la formación de ciudadanos que posean actitudes y comportamientos

que encarnen valores éticos y sociales, que les servirán a lo largo de la vida. Y Concebimos, que la transversalidad no se restringe solamente a la organización curricular de temas, sino que su verdadero sentido es el de abarcar la totalidad de los procesos y las situaciones de aprendizaje; puesto que, permiten a las disciplinas aproximarse y nutrirse mutuamente en torno a propósitos en común.

A continuación, en el siguiente apartado se pone en relieve sobre lo que la Pontificia Universidad Católica del Perú viene desarrollando como parte de su propuesta formativa, que son los Estudios Generales, tanto en Ciencias, en Letras y en Arte y Diseño.

2.5 Los Estudios Generales en la Pontificia Universidad Católica del Perú: Campus, contexto y propuesta formativa

Actualmente, la Pontificia Universidad Católica del Perú se encuentra inmerso en un contexto tan diverso, donde se vienen desarrollando e implementando nuevos procesos y disposiciones, tanto nacionales como internacionales, en el ámbito educativo. Del cual, esto genera una tendencia hacia la masificación del acceso hacia una educación universitaria democratizada, a la multiplicación de ofertas institucionales, y al acelerado uso de las TICs en los procesos de enseñanza en nuestro país. Entonces, en una sociedad como la peruana, de alta diversidad cultural; es tarea fundamental que, las instituciones educativas desarrollen propuestas formativas que busquen construir relaciones de diálogo intercultural, la formación integral y humanista de los ciudadanos y el desarrollo del conocimiento y cultura; con proyección hacia la sociedad.

Por ello, el énfasis en la formación integral y ciudadana, pertenece a la tradición de la Pontificia Universidad Católica del Perú, porque considerada que el *ethos* de la preparación universitaria, es la casa de estudios; para asumir las más altas responsabilidades acompañada de una formación científica, humanista y moral, y también al desarrollo integral, en el deporte y las artes. Por eso, fieles a su tradición, la Pontificia Universidad Católica del Perú, viene cumpliendo con su misión y lo plantea en el Modelo Educativo PUCP 2015, su propuesta formativa:

Una propuesta que combina el conocimiento científico y humanista con el práctico; (ii) pone por delante los intereses de las personas, brindándoles la oportunidad de compartir diferentes perspectivas de conocimiento y experiencias personales; (iii) estimula la participación de los estudiantes en la vida de la comunidad universitaria, para que contribuyan a mejorarla y, (iv) se preocupa por los problemas del país, debatiendo propuestas científicas y políticas y buscando

soluciones a los retos que nuestra diversidad geográfica, cultural y económica nos plantea. (Modelo Educativo PUCP, 2015, p.21).

Así, la propuesta del plan de estudios de la PUCP se organiza bajo tres espacios de formación que se relacionan tanto con las etapas del desarrollo personal como con el crecimiento de las capacidades creativas e intelectuales del estudiante. Donde, la formación se inicia primero con los, Estudios Generales; luego con los estudios de especialización y formación profesional; y finalmente un tercer nivel de posgrado que se incorpora al proceso de generación del conocimiento. Se resume en, un pregrado con dos años de Estudios Generales y tres años de estudios de especialidad en facultad; y un posgrado con dos años de maestría y tres años de doctorado (Modelo Educativo PUCP, 2015, p.21).

Los planes de estudios de la PUCP, son el componente curricular que plantea la ruta de formación y contribuye al logro de las competencias del perfil de egreso para todas las especialidades. A la vez es un documento que consigna los cursos-obligatorios y electivos-indispensables para posteriormente obtener la certificación de Estudios Generales, el grado académico de Bachiller y la Licencia profesional, en el pregrado. Además, la PUCP, fiel a su identidad católica y cristiana, incluye materias obligatorias que promueven la fe católica, la ética y el pensamiento social de la Iglesia. También la PUCP, no solamente ofrece el cumplimiento curricular en el marco normativo legal del Ministerio de Educación, sino también ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo integral y nos explica en su Modelo Educativo (2015) que, como parte de la formación del estudiante se deben incorporar, en los planes de estudios, cursos-electivos que promuevan valores culturales peruanos y la reflexión sobre problemas contemporáneos, además de actividades artísticas y de deporte, con el propósito de formar ciudadanos interesados por su entorno, y no solo por su disciplina y con conciencia crítica (Modelo Educativo PUCP, 2015, p.35).

En este sentido, según lo consultado en el Modelo Educativo PUCP (2015) nos hace referencia al enfoque curricular por competencias que emplea en los planes de estudios, del cual debe estar tangible en los planes de estudio de todas las carreras universitarias y dice:

El enfoque curricular del plan de estudios PUCP es la formación por competencias, que se viene incorporando con éxito desde hace varios años, y del cual a contribuido al desarrollo de los principios de formación integral y humanista y para el logro de la excelencia académica. Por un lado, posibilita un aprendizaje, más complejo e

integrado de las teorías, habilidades y valores éticos; y por el otro, garantiza la permanente evaluación de la calidad en la formación universitaria (Modelo Educativo PUCP, 2015, p.35).

Por ello, a continuación voy a describir brevemente las competencias generales de la PUCP que se vienen implementando y adaptando de acuerdo a la naturaleza de cada disciplina, y también de acuerdo a la definición de los perfiles de egreso de cada facultad al momento de culminar los estudios de pregrado. Estas competencias genéricas, servirán para desarrollar la parte del análisis e interpretación de la presente investigación, para así visualizar el grado en la que se vienen implementando, en los cursos de formación artística general, del plan de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño:

Cuadro N°11: Competencias Genéricas del Modelo Educativo PUCP

| COMPETENCIAS GENÉRICAS PUCP |
|---|
| 1. Gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente. |
| 2. Actúa con responsabilidad ética y ciudadana, reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y la dignidad de los demás. |
| 3. Comunica eficazmente ideas con claridad, coherencia y consistencia, usando un lenguaje formal, oral o escrito. |
| 4. Utiliza el razonamiento lógico-matemático para interpretar información o solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana. |
| 5. Investiga de manera crítica, reflexiva y creativa y presenta formalmente sus resultados. |
| 6. Trabaja colaborativamente en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios. |
| 7. Contribuye en el diseño e implementación de proyectos que aporten responsablemente al desarrollo social, ambiental, cultural o científico. |

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos PUCP. Adaptado del Modelo Educativo PUCP (2015, pp. 35).

Asimismo, la Pontificia Universidad Católica del Perú, propone en su Modelo Educativo del 2015, la importancia de establecer ejes orientadores en los planes de estudios, a partir de los enfoques transversales PUCP. Estos ejes transversales se basan en torno a los objetivos institucionales – estratégicos, que finalmente tienen como finalidad la construcción de un proceso formativo integrado, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Esta breve descripción nos llevará a reflexionar acerca de la importancia de los Estudios Generales, como el primer estadio, el inicio de toda la preparación universitaria; para posteriormente cumplir con la formación de los estudiantes, llegando a vincular y conectar a las distintas disciplinas, y estas son: la investigación, la interdisciplinariedad, la responsabilidad social universitaria y la internacionalización.

Cuadro N°12: Ejes transversales a la Formación PUCP

| EJES TRANSVERSALES | DEFINICIÓN |
|------------------------|--|
| Investigación | <ul style="list-style-type: none"> • Activar el espíritu explorador. • Manejar distintas estrategias y métodos para obtener información. • Evaluar críticamente las respuestas obtenidas e identificar nuevas preguntas. |
| Interdisciplinariedad | <ul style="list-style-type: none"> • Integrar distintos saberes disciplinares. • Analizar un problema que enfrenta la sociedad, de manera compleja e interrelacionarlo con otras disciplinas. • Innovar y solucionar problemas, desde múltiples perspectivas. • Trabajar en equipo con el propósito de integrar diferentes modelos teóricos y metodológicos. • Promover la relación entre varias disciplinas y reconocer sus diferencias y afinidades. • Facilitar la comunicación interdisciplinaria. • Planificar incorporando temas, contenidos, materiales y sistemas de evaluación interdisciplinar. • Entender otros estilos de aprendizaje, otras preocupaciones y otros lenguajes. • Implementar la modalidad del co-dictado. |
| Responsabilidad social | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un compromiso moral, solidario y una actitud ética para generar soluciones a problemas sociales. • Aplicar el saber científico y tecnológico y brindar |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>una formación profesional más humanitaria, al servicio de la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar a hacer del conocimiento un puente hacia el desarrollo humano sostenible. • Establecer relaciones solidarias (DARS) y vincularlas con la formación los estudiantes. • Promover una mejora de la calidad en la enseñanza e investigación de manera cooperativa. • Asegurar una gestión con calidad ética de los impactos, modelo RSU. |
| Internacionalización | <ul style="list-style-type: none"> • Participar de manera activa en la universidad y junto con sus miembros en el mundo global. • Generar espacios institucionales de cooperación científica. • Establecer trabajo en redes de aprendizaje y de investigación y establecer diálogo con otras universidades. • Brindar una formación equivalente a la de las mejores universidades del mundo • Aprender de otras culturas. • Compartir con universidades del exterior las estrategias y modelos de organización para mejorar la calidad y eficacia de nuestras actividades y servicios. |

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos PUCP. Adaptado del Modelo Educativo PUCP (2015, pp. 39-41).

De este modo, con la finalidad de cumplir con su misión con la sociedad, de ofrecer a los estudiantes una formación integral de carácter interdisciplinario, en función a sus habilidades, que al mismo tiempo sentarán las bases para la futura especialización de los estudiantes, la Pontificia Universidad Católica del Perú pone en relieve la formación de Estudios Generales, como el espacio abierto de exploración e integración hacia una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes y profesores. Un espacio de estudios que permite el diálogo abierto entre las diversas disciplinas y las complejidades del desarrollo nacional, que permiten

ampliar la visión del mundo y contribuyen en forjar la vocación en función de la mayor información y criterios recibidos en los estudiantes, tal y como lo menciona en su Modelo Educativo (2015):

Nuestros Estudios Generales aproximan a los estudiantes a las fuentes de sus disciplinas y las contextualizan en el marco de otras disciplinas y de la realidad nacional. Permiten el desarrollo de actividades en las que alumnos de letras y de ciencias comparten intereses y proyectos en los que, además de ampliar sus conocimientos y promover su participación en actividades culturales, deportivas y de responsabilidad social, crean las condiciones para fortalecer sus habilidades de comunicación, liderazgo y de trabajo en equipo (Modelo Educativo PUCP, 2015, p.21).

Por ello, la Pontificia Universidad Católica del Perú, destaca la función de los Estudios Generales porque es el estadio inicial de la formación universitaria, del cual se busca garantizar una sólida formación humanista y básica en ciencias y tecnología. Para capacitar al estudiante a enfrentar, con mayor solvencia en diferentes ámbitos de la sociedad y aumentar su eficacia en el desarrollo de sus actividades. Tal y como lo plantea en el Modelo Educativo PUCP (2015), los Estudios Generales tienen una función vital porque permiten ampliar los espacios de interacción y otorgar los fundamentos básicos de otras disciplinas, para que el estudiante desarrolle una visión más amplia del conjunto, permitiéndolo relacionar su propia perspectiva, junto con las de otras profesiones; y así proponer soluciones con una visión transformadora.

En tal sentido, en el caso de los Estudios Generales en la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP, suceden los mismos lineamientos de acuerdo al Modelo Educativo, siendo el primer estadio de la formación académica y artística del estudiante. Así, el plan de los Estudios de Formación General comprenden un período de 4 semestres, los cuales contienen una serie de asignaturas obligatorias de carácter artístico y teórico para los alumnos de todas las especialidades, junto con las respectivas introducciones obligatorias según la especialidad. Solo las asignaturas de Dibujo Técnico y Dibujo Geométrico 2 son alterno-obligatorias; es decir, el alumno puede llevar una de las dos, aunque en el caso de Dibujo Técnico es obligatoria para los que estudiarán la carrera de Diseño Industrial. Tal y como lo menciona en el portal web de la Facultad de Arte y Diseño PUCP.

Algunas asignaturas teóricas-artísticas se extienden algunos semestres dependiendo de la especialidad que el estudiante a decidido cursar. Por ejemplo, las asignaturas de Historia del Arte inician desde el primer semestre y van hasta el sexto semestre. Y en el caso del curso Dibujo del Natural se extiende hasta el

octavo semestre; estas dos cursos son obligatorias solo para las especialidades artísticas como Grabado, Pintura y Escultura. Asimismo, las asignaturas teóricas de Estudios de Formación General se extienden hasta los últimos semestres de las carreras artísticas. Todas estas asignaturas obligatorias para las especialidades buscan fortalecer las habilidades necesarias para realizar un el trabajo final de Grado, que es para la obtención del Grado de Bachiller, y luego el de Licenciatura.

Con todo esto, se destaca el papel que tiene los Estudios Generales en la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP, porque, no solo busca la formación de artistas, con habilidades plásticas y técnicas de cada especialidad; sino también se busca la formación de artistas que posean habilidades de investigación, de acuerdo a los lineamientos planteados en el Modelo Educativo PUCP. Es gracias a los Estudios Generales, donde los estudiantes inician con la elaboración de un breve texto que evidencie no solo el proceso de sus proyectos artísticos, sino también la utilización de métodos y técnicas de estudio de investigación, Del cual, permitirá a los estudiantes enfrentar con éxito las exigencias de la especialidad.

Por consiguiente, tal y como lo mencionamos anteriormente, los Estudios Generales en la Facultad de Arte y diseño, son también una bisagra entre la educación secundaria que, la universidad y la especialidad, pues permite que los estudiantes logren una maduración en el campo artístico y profesional. Y será mediante la confluencia de todos diversos aspectos, que contribuirá a equilibrar las diferencias formativas, orientando mejor sus vocaciones, generando mejores espacios de integración y promoviendo su participación responsable en las decisiones de la comunidad académica a la cual pertenecen; para así mejorar su desempeño académico (Modelo Educativo PUCP, 2015, pp. 22).

Para terminar, la información teórica establecida en este apartado aporta lo suficiente para el análisis de los resultados de la investigación correspondiente al segundo objetivo. Por ello, luego de haber desarrollado el marco contextual y conceptual de la investigación, continuamos con la segunda parte, en la que presentamos el diseño metodológico y el análisis de resultados, así como las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPITULO 1: DISEÑO E INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda el aspecto metodológico de la investigación. En primer término, se describe el problema, los objetivos y las categorías de estudio; luego el enfoque, nivel y tipo de la investigación; asimismo, se explica el método de investigación, técnicas e instrumentos y la validación de los mismos. Luego, se presenta la matriz de análisis documental, conformado por los descriptores y categorías para posteriormente, interpretar los procedimientos seguidos tanto para el recojo de la información como para el análisis de los resultados.

1.1 Fundamentación del problema de investigación

Frente a los acelerados cambios sociales y económicos, la revolución tecnológica y la globalización, se están produciendo importantes transformaciones en los sistemas de educación superior en nuestro país. Hace poco se publicó la Ley Universitaria, donde se señalan los nuevos lineamientos y disposiciones de exigencia en la educación superior, tanto para los alumnos, como para los docentes y las instituciones. La nueva Ley Universitaria establece en su artículo 41, que los Estudios Generales son obligatorios, que deben cumplir con no menos de 35 créditos y que están dirigidos a la formación integral de los alumnos.

En este escenario, la PUCP viene respondiendo a estos retos, que demanda romper las fronteras y alentar nuevas capacidades creativas, científicas, profesionales y tecnológicas que apuntan a la democratización, al desarrollo humano sostenible y a pertenecer al conjunto de las mejores universidades que producen y transmiten conocimientos. (Modelo Educativo PUCP: 2011, p.22). Por ello, según López (2015, p.10), “los Estudios Generales en la PUCP es un componente crucial, cuya esencia es interdisciplinaria e integral, para la formación profesional y humana; es un proceso que permite al estudiante desarrollar habilidades y capacidades tanto profesionales como artísticas, éticas y ciudadanas”, tal y como sostiene (López, 2015, p.10). Así, la universidad tienen como visión al 2017 de ser el referente académico nacional y regional en la formación integral multi e interdisciplinaria, contar con las condiciones necesarias para ser una universidad de investigación, e intervenir en la discusión y en el planeamiento de soluciones a problemas nacionales sobre educación desarrollo social y sostenibilidad; tal y como lo he mencionado en el capítulo anterior (Plan Estratégico Institucional PUCP del 2011-2017, 2012, p.21).

En este marco, la facultad de arte desde el año 1939, viene cumpliendo con la labor y la formación de profesionales en el campo de las artes y el diseño en nuestro país. Nuestro fundador Adolfo Winternitz, tenía como visión formar profesionales con vocación que posean un espíritu creador para asumir el compromiso de generar cultura a través de sus proyectos artísticos e investigaciones. Es así que a lo largo de estos años, se ha llegado a cumplir con la visión debido a la transmisión generacional del método creado por el maestro y fundador Adolfo Winternitz, reconocido por la UNESCO en el año 1979. Y por tal motivo fueron invitados a exponer en el salón de UNESCO de París, debido a la gran calidad artística y dominio de la técnica plástica, en el año 1980.

Así, para el año 2015, con la finalidad de ampliar su visión hacia otros contextos, se aprueba el nuevo nombre de la facultad como Facultad de Arte y Diseño; puesto que, se incorpora la nueva especialidad de Arte, Moda y Diseño Textil. Por ello, fiel a su tradición, la Facultad de Arte y Diseño viene desarrollando, a nivel profesional, el talento de los futuros artistas plásticos y diseñadores del Perú, asumiendo el compromiso de generar cultura a través de proyectos artísticos e investigaciones, y poniendo especial énfasis en el acento humanista y de compromiso social de nuestra Universidad. Así, de acuerdo al plan curricular vigente, la formación profesional en arte y diseño, está compuesto por dos años de estudios generales y cuatro años y/o tres años de especialidad, ya sea en Pintura, Grabado, Escultura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial.

Por lo tanto, Winternitz (2013) destaca la importancia de los cursos de formación general, porque son las asignaturas que conforman la columna vertebral de todas las especialidades. Estos comprenden un período de cuatro semestres, los cuales contienen una serie de asignaturas obligatorias de carácter teórico y artístico, junto con las respectivas introducciones obligatorias según la especialidad, como ya mencionamos en el anterior apartado. Así, desde su fundación la Facultad de Arte y Diseño, destaca la formación artística general porque posibilita en fomentar las capacidades expresivas, experimentar con las técnicas de representación visual, aprender los fundamentos plásticos; además de, poseer conciencia crítica y la búsqueda de originalidad a través del talento y la curiosidad (Winternitz, 2013).

La presente investigación intenta comprender cómo se abordan los contenidos de aprendizaje en los cursos de formación artística general del plan de los estudios generales de las carreras de arte y diseño; específicamente los contenidos más representativos, tanto conceptuales, procedimentales y

actitudinales de los cursos obligatorios de formación artística general. Y su implicancia en fomentar una formación integral e interdisciplinaria del artista y diseñador, impulsada por nuestro fundador Winternitz.

Por tanto la investigación es pertinente; ya que, para el año 2016 - 2017, la Facultad de Arte y Diseño estará participando en el proceso de Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa y donde se requerirá adjuntar información relacionada con investigaciones desarrolladas en los ámbitos de estudio en educación artística y pedagogía en estos últimos años. Además de colaborar con un análisis, a nivel descriptivo, de los cursos de formación artística general del plan de estudios generales, para comenzar a configurar un diagnóstico general de la situación actual de los Estudios Generales en Arte y Diseño en la PUCP, necesarios para cumplir con ciertos estándares de la Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, tal y como y como lo menciona Roldán, Catedrática de la Universidad de Costa Rica, y dice:

Al estar inmersos dentro de un mundo en constante cambio, los factores de dinamismo económico y los procesos sociales obligan a realizar ajustes en los planes y en los programas de formación de profesionales. Estos ajustes permiten enfrentar y proponer los cambios que requiere la sociedad favorecida. Por eso, es necesario contar con planes de estudio que se caractericen por ser dinámicos y que respondan a las necesidades sociales e individuales (Roldán, 2005, p.112).

Además la investigación es pertinente, porque como docente de la PUCP, y profesora en otras instituciones educativas, veo que poseemos una función vital en éste sector, primeramente porque somos agentes activos para proponer propuestas pedagógicas que involucren la movilización holística del estudiante en las aulas. Y segundo, porque poseemos la capacidad reflexiva para examinar el aspecto académico del plan de estudios y sus posibles mejoras; con el fin de fomentar una formación integral e interdisciplinaria en la Facultad de Arte y Diseño. Tal y como lo menciona Tubino (2009, p.10) y Capella (2010 p.15) acerca de reflexionar sobre la capacidad liberadora al momento de proponer; y dice “El hombre logra conseguir su autonomía, libertad, seguridad, valores, actitudes y respeto conforme a la convivencia en armonía, y las condiciones positivas ante su entorno” (Tubino: 2009; Capella: 2010). Y esto servirá para contribuir con crear algunas vías para el mejoramiento de la calidad en educación artística en nuestro país.

Por último, la investigación es relevante porque como egresada de la PUCP, tengo la motivación para contribuir con la Facultad de Arte y Diseño en proponer

proyectos que busquen investigar sobre áreas que involucren arte y educación para fomentar la formación integral del individuo, ya que son pocos los profesionales egresados que tienen el deseo de incluir la pedagogía como parte de sus proyectos artísticos. Y es gracias a este dinamismo de análisis y estudio que surgen las reflexiones necesarias para descubrir propuestas de mejora que contribuyan al desarrollo educativo en el país.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué características presentan los contenidos de aprendizaje, de los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar los tipos de contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales en los cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño.

Objetivos específicos

- Identificar las características de los contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Describir las características de los contenidos de aprendizaje transversales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales de las en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y su implicancia en la formación integral e interdisciplinaria.

1.4 Enfoque metodológico, tipo y nivel

La presente tesis tiene un enfoque metodológico cualitativo, debido a que el propósito de la investigación consiste en describir y comprender las características, rasgos y propiedades de los fenómenos, para dar voz y significado en torno a un tema específico (Hernández, Baptista, Sampieri, 2014, p.80). Esta será mediante la recolección de datos, y el análisis de un caso; en conjunto con los conceptos y

categorías predeterminadas, para así afinar la pregunta de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Por otra parte, Vasilachis (2006), citado por Ortiz (2015) menciona que, el enfoque cualitativo presenta un conjunto de particularidades y variadas perspectivas que permiten al investigador descubrir e interpretar fenómenos acerca de la quehacer humano (Ortiz, 2015, p.50).

Es de tipo documental porque las fuentes consultadas serán de registro escrito y emplearé el método de análisis documental para alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, se utiliza, la técnica análisis de documentos y como instrumento, una matriz de análisis vertical con categorías, subcategorías e indicadores, previamente establecidos. Tiene un nivel descriptivo, puesto que posibilita que identifiquemos y describamos, las características del fenómeno, respecto a una situación particular, así como, poner en relieve los elementos en común contemplados en su totalidad y sus interconexiones (Hernández, Baptista, Sampieri, 2014). En este caso, la presencia de los contenidos de aprendizaje en los cursos obligatorios de formación artística general de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP.

1.5 Metodología de investigación

El método elegido es la investigación documental, la cual consiste en realizar un análisis de la información escrita sobre un tema determinado, con el objetivo de establecer relaciones y descubrir hallazgos respecto al fenómeno estudiado. La investigación documental, se caracteriza por elaborar un marco teórico conceptual, con ideas sobre el objeto de estudio; del cual nos permite descubrir respuestas a nuestras interrogantes, de acuerdo con la aplicación de procedimientos; y la obtención de datos e información a partir de documentos escritos basados en el problema (Hernández, Baptista, Sampieri, 2014). En tal sentido, la investigación ha considerado el análisis de quince documentos, denominados sílabos de los cursos, los cuales nos permitirá analizar e interpretar información respecto al tema de estudio, mencionado anteriormente. Además, la investigación considera el análisis del documento del perfil de egreso de los estudios generales, elaborado en el año 2011, que servirá para analizar los contenidos transversales.

Para ello, los documentos que constituyen la población de análisis, pertenecen al plan de estudios generales de las cinco carreras universitarias: Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Pintura, Escultura y Grabado en la Facultad de

Arte y Diseño de la PUCP. Y la fuente de análisis son los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales de los quince cursos obligatorios de Formación Artística General, considerando que son los cursos comunes y troncales entre las cinco especialidades artísticas del plan de estudios generales; y proponen una visión integradora e interdisciplinaria en la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP. También, se ha considerado como fuente de análisis al perfil del egresado de Estudios Generales, elaborado por la coordinación académica en el año 2011.

Por ello, se elabora la matriz de identificación de fuentes (ver anexo 5), la cual nos proporciona los datos informativos y códigos en general de los cursos obligatorios de formación artística general, correspondiente al plan de estudios generales durante el periodo 2016-1 y 2016-2. Asimismo se selecciona los contenidos de aprendizaje mencionadas de este período, ya que corresponden a los cursos que se dictan una vez al año: y que conforman la fuente para el análisis transversal de los contenidos de aprendizaje para las cinco disciplinas artísticas de la Facultad de Arte y Diseño. En suma, los contenidos de aprendizaje corresponden a los seleccionados y elaborados por los docentes de los cursos en los sílabos correspondientes. Estos documentos, son visados por la coordinadora académica de formación general y el coordinador de Sección Arte. Puesto que, dichos documentos son de carácter privado y personal, pues son de uso exclusivo tanto de docentes y estudiantes, pues les sirve como soporte físico y estructural, para el cumplimiento de las actividades planificadas durante cada ciclo.

1.6 Técnicas e instrumentos de recojo de la información

Dado a la naturaleza de los objetivos y con la finalidad de responder a la pregunta de investigación, la técnica que se utiliza para recoger la información es de análisis de documental. Esto permite acercarnos a los documentos denominados contenidos de aprendizaje, para realizar el análisis correspondiente, según el enfoque cualitativo asumido. Fue importante, que los documentos obtenidos sean visados por la coordinadora académica y el coordinador de Sección Arte de la Facultad de Arte y Diseño, para otorgar credibilidad y autenticidad al estudio.

Entonces, de acuerdo a esto, la técnica es de análisis documental, puesto que, permite enunciar de manera literal los componentes del fenómeno estudiado de la presente investigación. Asimismo, se utilizó como instrumento la matriz de análisis documental, llamado también para el presente estudio, matriz de transcripción de la información (ver anexo 2), la que nos permite aproximarnos a los

contenidos de aprendizaje, cuyos elementos han sido codificados de acuerdo a las unidades de aprendizaje establecidos en los sílabos de los cursos. Además, se recogió la información, bajo la técnica de análisis documental del perfil de egreso de los estudios generales en la Facultad de Arte y Diseño, elaborado en el año 2011 (ver anexo 5).

Y por último, la matriz de análisis documental nos permite, analizar cada documento escrito, además de plantear algunas interrogantes acerca de cómo los docentes declaran los contenidos de aprendizaje de tipo conceptual, procedimental y actitudinal para el logro del resultados esperado. Cabe destacar que, como parte de la validación de la matriz de análisis documental, fue necesario conversar con la coordinadora académica actual, de los estudios generales, del cual nos proporcionó algunas sugerencias vinculadas con las categorías, subcategorías y los ejes orientadores.

1.7 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación

La presente investigación ha tomado en cuenta los aspectos éticos que corresponden al presente estudio. Por tal motivo, para lograr el acceso a los contenidos de aprendizaje, en primer lugar, se plantea un trabajo de investigación sobre las bases del componente ético, para asegurar la integridad moral de los investigadores (Rodríguez, Gil & García, 1999), citado por Ortiz (2015, p.60). Por ello, luego de haber seleccionado los documentos de análisis en colaboración con la coordinadora académica de Formación General, la coordinadora de Acreditación y el coordinador de Sección Arte de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP, es que se pudo acceder de manera autorizada a la información manteniendo sus políticas de privacidad. Asimismo, para mayor credibilidad, se procedió a comunicar a las autoridades de la Facultad de Arte y Diseño, en tanto a la fundamentación del problema, los objetivos y metodología de la investigación, a través de una solicitud escrita, adjuntando el Plan de Tesis.

Asimismo, para organizar la información recogida mediante la matriz de transcripción de la información, para el análisis documental; se decide organizar la recolección de la información mediante un sistema de codificación. Es decir, se estableció una codificación de los cursos con sus respectivos contenidos de aprendizaje y que correspondan a cada categoría.

En tal sentido, las unidades han sido codificadas considerando las dos primeras letras del nombre del curso, y el número que indica al ciclo correspondiente:

**Cuadro N°13: Claves de las unidades de aprendizaje de los cursos
seleccionados**

| N° | CURSO | CICLO | CÓDIGO DEL DOCUMENTO |
|-----------|---|--------------|-----------------------------|
| 1 | Dibujo Modelado | 1 | DMO1 |
| 2 | Composición 1 | 1 | COM 1 |
| 3 | Dibujo Geométrico 1 | 1 | DGE11 |
| 4 | Taller Digital | 2 | TAL2 |
| 5 | Volumen y Modelado 1 | 2 | VMO12 |
| 6 | Composición 2 | 2 | COM22 |
| 7 | Estudios de Representación 1 | | ERE12 |
| 8 | Anatomía Artística | 2 | AAR2 |
| 9 | Fundamentos Gráficos | 3 | FGR3 |
| 10 | Fundamentos Tridimensionales del Diseño | 3 | FTR3 |
| 11 | Volumen y Modelado 2 | 3 | VMO32 |
| 12 | Estudios de Representación 2 | 3 | ERE23 |
| 13 | Integración | 4 | INT4 |
| 14 | Estudios de Representación 3 | 4 | ERE34 |
| 15 | Tecnologías Fotográficas 1 | 4 | TFO14 |

Elaboración propia

Además, se utilizó como estrategia para el recojo de la información la transcripción literal de los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal en el instrumento denominado matriz de transcripción (ver anexo 2). Con los resultados de la referida matriz, se pudo desarrollar el primer objetivo específico

respecto a identificar los contenidos conceptual, procedimental y actitudinal en el diseño de las unidades de aprendizaje de los cursos. De la misma forma, se desarrolló el segundo objetivo, respecto a describir e interpretar los contenidos transversales presentes en el diseño de las unidades de aprendizaje (ver anexo 2); esto, mediante la vinculación con los contenidos propuestos en el perfil del egresado de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño PUCP.

1.8 Definición de categorías y subcategorías

La investigación se interesa por identificar si existen contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales en los cursos obligatorios de formación artística general y cómo estos componentes expresan un grado de coherencia, y transversalidad con las otras disciplinas artísticas en la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP. Por este motivo, se realiza un estudio descriptivo, tomando en consideración las siguientes categorías, subcategorías y su conceptualización, tal y como se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro N°14: Categorías y subcategorías

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | CONCEPTUALIZACIÓN |
|---|---|--|
| 1. Características de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para una formación integral. | 1.1 Características de contenidos conceptuales referidos al aprendizaje de ideas, hechos y conceptos que conduzcan al aprendizaje esperado. | <ul style="list-style-type: none"> Es el conjunto de contenidos, referidos al saber conocer, que consiste en la activación del conjunto de herramientas para el procesamiento de información de manera significativa; de acuerdo a las expectativas personales, capacidades y demandas particulares del lenguaje bi y tridimensional. |
| | 1.2 Características de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas que | <ul style="list-style-type: none"> Es el conjunto de habilidades cognitivas referidas al saber conocer, recoger información, confirmar y explicar, y hacer uso del conocimiento. Comprenden habilidades cognitivas como, conocer, reconocer, observar |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado.</p> | <p>comprender, identificar, analizar, relacionar, sintetizar, diferenciar, aplicar, abstraer, integrar, expresar, interpretar.</p> |
| | <p>1.3 Características de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras que conduzcan al aprendizaje esperado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Es el conjunto de contenidos, referidos al saber hacer, que consiste en el desempeño de acciones, procedimientos, habilidades, destrezas psicomotoras y técnicas que se desean desarrollar en el proceso de conseguir el resultado de aprendizaje Y como respuesta ante las situaciones problemáticas y/o actividades. • Comprenden habilidades psicomotoras como, modelar, representar, experimentar, utilizar, construir, elaborar, diseñar, componer, aplicar, ensamblar y crear. |
| | <p>1.4 Características de contenidos actitudinales referidos a emitir juicios de valor, respeto y solidaridad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Es el conjunto de contenidos, referidos al ser, que consiste en la articulación de los contenidos afectivo - motivacionales, caracterizados por la construcción de la identidad personal, la concientización y el control emocional en el desempeño de la actividad artística o resolución de un problema. • Comprenden actitudes que reflejen interés por la producción artística y de conocimiento, pro actividad, respeto, innovación, apertura, disposición, conciencia crítica, y reflexión. • Comprenden valores como, iniciativa, solidaridad, responsabilidad, |

| | | |
|--|--|--|
| | | honestidad, creatividad, compromiso, disciplina, sensibilidad, puntualidad, orden. |
| 2. Características de contenidos de aprendizaje transversales para una formación interdisciplinaria. | 2.1 Identificación de los contenidos transversales y su vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP. | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos transversales referidos al aprendizaje de los fundamentos visuales de la composición en forma bi y tridimensional, en función de los requerimientos expresivos y la comunicación visual. • Contenidos transversales referidos a la representación a mano alzada, por medio del dibujo; a partir de la observación, objetos tridimensionales y figura humana en el espacio. • Contenidos transversales referidos a la interpretación, de manera creativa; a partir de objetos tridimensionales y figura humana en el espacio, a mano alzada y a instrumentos. • Contenidos transversales referidos a la comprensión y utilización de los fundamentos y técnicas básicas del dibujo. • Contenidos transversales referidos a la comprensión y aplicación de la teoría del color. • Contenidos transversales referidos al aprendizaje de conceptos de semiótica y sintaxis visual. • Contenidos transversales referidos a la comprensión de la teoría y dominio de la práctica artística y plástica aplicando con destreza las técnicas y experimentando con distintos materiales y herramientas. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos transversales referidos a la exploración, reflexión, responsabilidad, ética, creatividad y apertura, evidenciándolo en todo el proceso de trabajo. |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, para identificación de los contenidos de aprendizaje se elaboró una matriz de conceptos, donde se plantearon los términos claves y las bases conceptuales, para el análisis de los documentos (ver anexo 4). Así, en el siguiente capítulo, analizaremos los resultados de la presente investigación, en función de las categorías y subcategorías correspondientes.



CAPITULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este segundo capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados. Este análisis responde a las categorías y subcategorías expuestas en el diseño de investigación, tomando como base los planteamientos teóricos expresados en el marco contextual y conceptual. El capítulo inicia con la identificación, mediante la matriz de transcripción, de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los sílabos de los quince cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de las especialidades: Pintura, Escultura, Grabado, Diseño Industrial y Diseño Gráfico (ver anexo 2). Para posteriormente, interpretar la información, mediante la matriz de análisis, siguiendo los procedimientos descritos en el marco metodológico (ver anexo 3). Asimismo, se describe la presencia de los contenidos transversales, mediante la utilización de la matriz de conceptos, tal y como fueron expuestos en el marco metodológico (ver anexo 4). Entonces para comenzar a analizar los resultados de la presente investigación, nos planteamos la tarea de responder la siguiente pregunta que guía el estudio:

¿Qué características presentan los contenidos de los cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú?

Con la intención de dar respuesta a la pregunta mencionada, se presentará los resultados del análisis de las dos categorías, las cuales se contemplan en cinco subcategorías.

A continuación se presentará los resultados de la investigación y su análisis respectivo.

2.1 Características de los contenidos de aprendizaje, conceptuales procedimentales y actitudinales

Al desarrollar el análisis de la presente categoría, siguiendo la ruta del primer objetivo, se ha tenido en cuenta la organización de los tres saberes del aprendizaje y sus tipos de contenidos, los cuales constituyen las cuatro subcategorías determinadas para la presente investigación.

Los contenidos de aprendizaje, conceptuales procedimentales y actitudinales se describen desde la información extraída de las unidades de aprendizaje, presentes en los sílabos de los quince cursos obligatorios de

formación artística general del plan de estudios generales. Dichos contenidos son descritos de forma literal y organizados en base a las unidades de aprendizaje planteados por los cursos, junto con los contenidos de aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tobón, 2013). Asimismo, dicha información se procede a interpretar de acuerdo a tres ejes orientadores que son: si cumple a un 100%; no cumple a un 0%; o si está en proceso 50%; con la presencia de los contenidos de aprendizaje en los sílabos de los cursos. Esta información se describe y expresa en la matriz de análisis (ver anexo 3) y se apoya de la matriz de conceptos para identificar los tipos de contenidos (ver anexo 4), tal y como mencionamos en el marco metodológico de la investigación.

Entonces, sobre la base de esta breve explicación, a continuación se presenta los resultados y el análisis, en referencia al primer objetivo.

En primer orden, en referencia a la **subcategoría características de contenidos conceptuales referidos al aprendizaje de ideas, hechos y conceptos que conduzcan al aprendizaje esperado**. Se puede identificar que, de los quince cursos, diez cumplen a un 100% con la presencia de contenidos conceptuales referidos a hechos, ideas, nociones, teorías y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en las unidades de aprendizaje del sílabo de los cursos. Los cuales son: DMO1, CMOM1, DGE11, VMO12, COM22, ERE12, FGR3, VMO32, ERE23 Y ERE34. Tal y como se visualiza en el siguiente gráfico N°5:

Gráfico N°5: Características de los contenidos conceptuales: sílabos de los quince cursos obligatorios de Formación Artística General, según la primera subcategoría.



Fuente: Elaboración propia

Además, aquellos cinco cursos restantes que son TAL2, AAR2, FTR3, INT4, TFO14, no cumplen con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos a conceptos, hechos, ideas y principios en las unidades de aprendizaje de los sílabos. Puesto que, la presencia de los contenidos, se organizan en base a un cronograma de trabajo, se describen las actividades, materiales y tareas a realizar a lo largo de las semanas de clases. Por ejemplo, en el curso TAL2, los contenidos referidos al saber conocer, hechos e ideas y conceptos están organizados a modo de actividades semanales y tareas enumeradas, más no como contenidos de aprendizaje conceptuales. Por ejemplo, en la unidad tres del mismo curso, el contenido referido a lo “conceptual” se expresa como una tarea a realizar, y dice “Rostro facetado: El estudiante simplifica y convierte a polígonos una imagen libre”. La presencia de este contenido no está referido a conceptos, teoría, y principios del lenguaje visual bi y tridimensional, sino más bien es un contenido que se describe como una actividad didáctica para lograr el aprendizaje esperado (ver anexo 3, ítem 4).

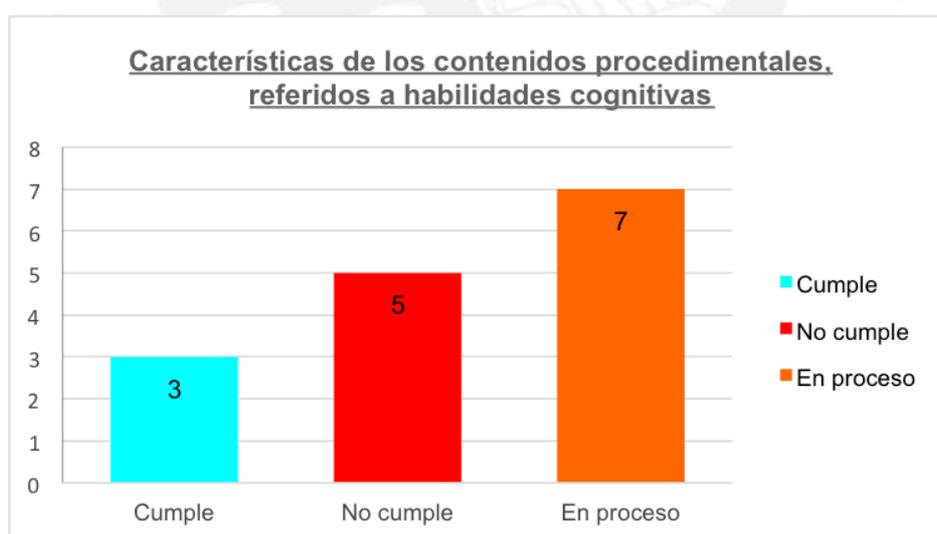
Otro caso parecido, sucede en el curso AAR2, por ejemplo en la primera unidad, los contenidos referidos a lo “conceptual”, son declarados como dos tipos de contenidos que son los “teóricos” y los “prácticos”; mas no, se evidencia presencia tanto de los contenidos conceptual, procedimental y actitudinal. Por ejemplo en la primera unidad de aprendizaje, del mismo curso dice “Contenido teórico: Cabeza, forma y proporciones”, y “El contenido práctico: Dibujo de la estructura interna de la figura humana”. Por lo tanto, no se presenta diferenciación entre los tres tipos de contenidos; sino se organiza: Por un lado el aprendizaje de “conceptos teóricos”, ósea la teoría conceptual del curso, y por el otro el aprendizaje de “conceptos prácticos”, ósea el aprendizaje de las “técnicas del curso”.

Y para terminar, también en los cursos TFO14 y FTR3, no se presenta la diferenciación entre los tres tipos de aprendizaje, conceptual, procedimental y actitudinal en las unidades de aprendizaje, sino más bien los contenidos declarados se evidencian como un calendario de tareas a realizar por el estudiante a lo largo de la asignatura (ver anexo 3, ítem 8). Frente a esto, se puede observar que existe confusión por diferenciar los contenidos conceptuales; y también, se presenta confusión en diferenciar “los contenidos conceptuales” con las “actividades y tareas” a realizar en el curso.

En segundo orden, en referencia a la **subcategoría características de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas**

que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado. Se puede identificar que de los quince cursos, solo tres cumplen a un 100%, con la presencia de habilidades cognitivas referidos a sintetizar, analizar, interpretar y abstraer a lo largo de todas las unidades de aprendizaje de los sílabos de los cursos, y son DMO1, DGE11 y FGR3. Luego, de los doce cursos restantes, cinco de ellos, que son COM1, VMO12, COM22, VMO32, ERE23, presentan contenidos que conducen al desarrollo de habilidades cognitivas, referidos a observar, reconocer, relacionar, interpretar y abstraer. Sin embargo, no son considerados como aquellos cursos que cumplen a un 100%, sino a un 50% (en proceso); puesto que, no se contemplan los contenidos en todas las unidades de aprendizaje de los sílabos de los cursos. Y no se diferencian entre los que son los contenidos procedimentales, con los que son las actividades y tareas a realizar a lo largo del curso. Se evidencia también, que existe confusión por diferenciar los contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en las unidades de aprendizaje. Tal y como se visualiza en el siguiente gráfico N°6:

Gráfico N°6: Características de los contenidos procedimentales: sílabos de los quince cursos obligatorios de Formación Artística General, según la segunda subcategoría.



Fuente: Elaboración propia

Así un ejemplo sucede en el curso de COM1, en la primera unidad, existe la presencia de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas como “sintetizar, interpretar y abstraer”; pero, en la siguiente unidad ya no se presentan estos contenidos, sino más bien se declaran las actividades y

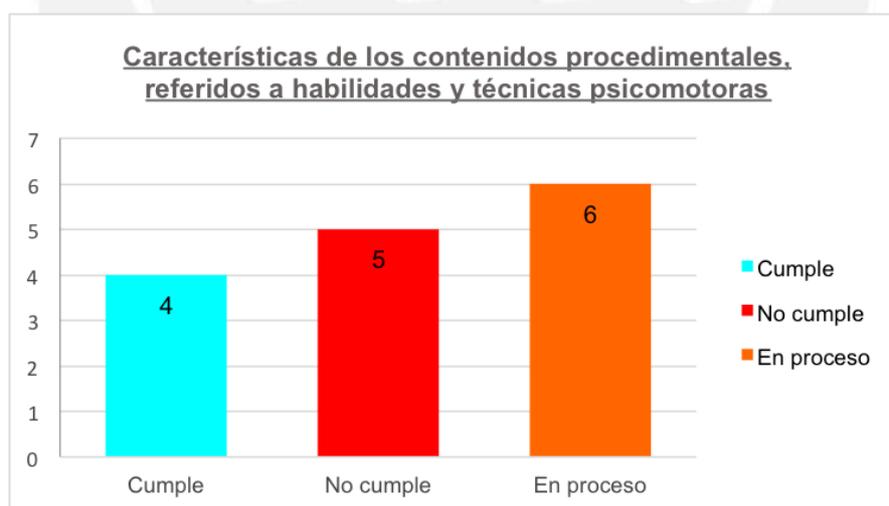
tareas a realizar a lo largo de la asignatura; dice “Trabajo con temperas profesionales”. Entonces esto evidencia que los contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas no se organizan en todas las unidades de aprendizaje, ni tampoco se diferencian de las actividades y tareas de los cursos (ver anexo 3, ítem 6).

Luego, continuando con el análisis, de los siete cursos restantes, dos de ellos, que son que son ERE12, ERE32, presentan contenidos de aprendizaje, referidos al desarrollo de habilidades cognitivas como “valorar y relacionar”; pero, están presentes en la sección de los contenidos conceptuales, más no en la sección de los contenidos procedimentales. Siendo una evidencia de que existe confusión por diferenciar entre los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales. Y para terminar, de los cinco cursos restantes que son TAL2, AAR2, FTR3, INT4, TFO14, no presentan contenidos de aprendizaje, referidos al desarrollo de habilidades cognitivas. Puesto que, la presencia de los contenidos, se organizan en base a un cronograma de trabajo, se describen las actividades, materiales y tareas a realizar a lo largo de las semanas de clases. Como es el caso del curso FTR3, que presenta en la primera unidad, el contenido de aprendizaje, “Estudio de relaciones de tamaño entre componentes”. La presencia de este contenido no nos permite diferenciar si es un contenido procedimental, conceptual o actitudinal en la unidad de aprendizaje, o si es un contenido referido a desarrollar habilidades cognitivas (ver anexo 3, ítem 10). Frente a estos resultados, se puede observar que existe confusión con diferenciar los tipos de contenidos de aprendizaje; entre lo procedimental, lo conceptual y aquellos referidos a al desarrollo de habilidades cognitivas. Quizás, estos cinco cursos tienen como finalidad desarrollar habilidades técnicas-especializadas, más no habilidades cognitivas que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado.

En tercer orden, en referencia a la **subcategoría características de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras que conduzcan al aprendizaje esperado**. Se puede identificar que de los quince cursos, solo cuatro cumplen a un 100%, con la presencia de procedimientos, habilidades, destrezas psicomotoras y técnicas que se desean desarrollar en el proceso de conseguir el resultado de aprendizaje, a lo largo de todo el curso. Estos cursos son DGE11, FGR3, VMO32 y ERE23, donde se puede identificar la presencia de habilidades procedimentales referidos a habilidades y técnicas psicomotoras como modelar, utilizar, construir, diseñar y representar. Por ejemplo en el caso del curso DGE11, se identifica en el primer contenido, de la

segunda unidad de aprendizaje, que es “Construcciones geométricas: polígonos, elipses, espirales, empalmes, etc. Empleo de instrumentos de precisión”. Y donde se aprecia que, la presencia de este contenido procedimental, referido al desarrollo de una habilidad técnica psicomotora, conduce al aprendizaje esperado en la unidad de aprendizaje del mismo curso. También, de los once cursos restantes, los cursos DMO1, COM1, VM12, COM22, ERE34 cumplen con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras referidas a componer, representar, cortar y pintar para el logro de algún resultado esperado. Sin embargo, se les considera como aquellos cursos que no cumplen a un 100%, sino a un 50% (en proceso), la presencia de dichos contenidos procedimentales; puesto que, no se contemplan en todas las unidades de aprendizaje. Y no se diferencian entre los que son los contenidos procedimentales, con los que son la actividades y tareas a realizar a lo largo del curso. Debido a esto, también se evidencia que existe confusión por diferenciar los contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en las unidades de aprendizaje con las actividades del curso. Tal y como se visualiza en el siguiente gráfico N°7:

Gráfico N°7: Características de los contenidos procedimentales: sílabos de los quince cursos obligatorios de Formación Artística General, según la tercera subcategoría



Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, en el curso de ERE34 en la segunda unidad de aprendizaje, el primer contenido procedimental es “Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución”. En función a ello, podemos identificar que se exige el

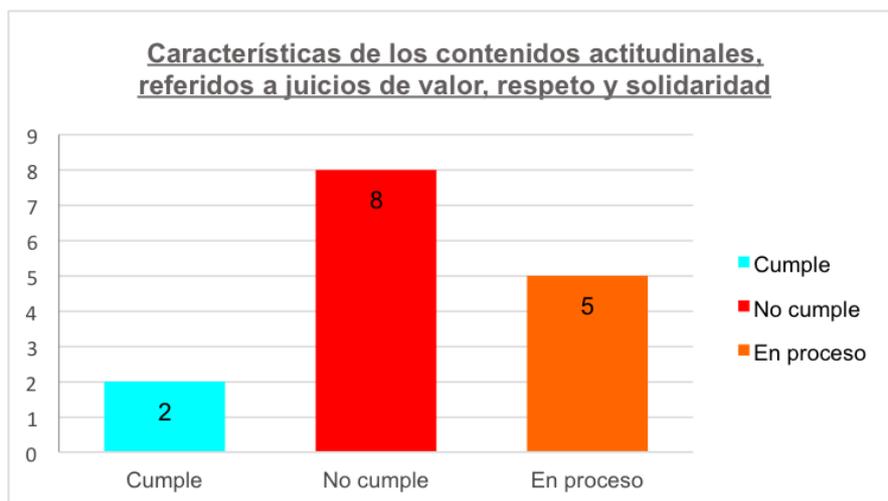
desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras pero no se explica cómo mediante la técnica se logra el aprendizaje esperado. Este problema sucede en las siguientes unidades del mismo curso, pero la presencia del contenido procedimental se declaran como las actividades y tareas a realizar en la asignatura. Frente a este análisis, podemos mencionar que existe confusión por diferenciar entre la presencia de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras, con las tareas a realizar en las unidades de aprendizaje en el curso (ver anexo 3, ítem 14).

Por otro lado, según en el análisis, de los seis cursos restantes, no cumplen con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en las unidades de aprendizaje de los cursos, y estos son TAL2, ERE12, AAR2, FTR3, INT4, TFO14. Puesto que, la presencia de los contenidos, se organizan en base a un cronograma de trabajo, se describen las actividades, materiales y tareas a realizar a lo largo de las semanas de clases. Frente a esto, se puede observar que existe confusión entre los contenidos de aprendizaje referidos a desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras, con las actividades y las técnicas a emplear; y los materiales artísticos. En algunos casos dichos contenidos crean confusiones porque se asemejan más a ser actividades didácticas, mas no son entendidos como los contenidos de aprendizaje que busca un resultado esperado.

En cuarto orden, en referencia a la **subcategoría características de contenidos actitudinales referidos a emitir juicios de valor, respeto y solidaridad**. Se puede observar que de los quince cursos, sólo dos cursos, que son el DGE11 y FGR3 cumplen, en un 100% con la presencia de contenidos actitudinales referidos a “al ser” como valores solidaridad, responsabilidad, creatividad, disciplina, compromiso, sensibilidad y orden; y actitudes como apertura, autocrítica y consciencia, en todas las unidades de aprendizaje (ver anexo 3, ítem 3 y ítem 9). Por otro lado, según el análisis realizado, es alarmante identificar que de los trece cursos restantes, ocho de ellos no presentan contenidos actitudinales en las unidades de aprendizaje de los cursos y son: TAL2, ERE12, AAR2, FTR3, ERE23, INT4, ERE34, TFO14. Siendo el 60 % del total de los cursos de Formación Artística General. Lo que se logra identificar como “contenidos actitudinales”, en todas las unidades de aprendizaje de estos ocho cursos, están referidos a materiales a emplear y ejercicios a realizar. Mas no se evidencia presencia de contenidos actitudinales, caracterizados por la construcción de la identidad personal, la concientización, el comportamiento y el control emocional; ni

valores como respeto, innovación, apertura, disposición, conciencia crítica, y reflexión. Tal y como se visualiza en el siguiente gráfico N°8:

Gráfico N°8: Características de los contenidos actitudinales: sílabos de los quince cursos obligatorios de Formación Artística General, según cuarta subcategoría



Fuente: Elaboración propia

Y por último los cinco cursos restantes que son DMO1, COM1, VMO12, COM22, VMO32, cumplen con la presencia de contenidos actitudinales en algunas de las unidades de aprendizaje, referidos a la reflexión, observación, creatividad, exploración y apertura, que reflejen interés por la producción artística y de conocimiento. Pero no cumplen a un 100%; puesto que la presencia de los contenidos actitudinales, en su gran mayoría, son contenidos referidos a técnicas, materiales y actividades a realizar a lo largo del curso. Frente a esto, se evidencia que existe confusión entre los contenidos referidos a “normas y valores”, con las “actividades y tareas”; y con los “contenidos procedimentales”, en las unidades de aprendizaje. Por ejemplo en el curso COM22, se presentan los contenidos actitudinales, de la segunda unidad de aprendizaje, como “Desarrollar la percepción de la perspectiva de color, ser consciente de las variaciones de sus propiedades cromáticas como consecuencia de la percepción del espectador”. Este contenido no se contempla como un contenido actitudinal, porque no se busca la construcción de la identidad personal, respeto, conciencia crítica y reflexión.

Y por último podemos identificar, a modo de conclusión, que existe confusión en diferenciar entre los tipos de contenidos de aprendizaje conceptuales,

procedimentales y actitudinales, en las unidades de aprendizaje de los sílabos de los cursos. También, se puede evidenciar que existe confusión entre los tres contenidos de aprendizaje con las actividades, tareas, materiales y utilizar en los cursos. Asimismo, es importante destacar que los contenidos actitudinales deberían estar presentes en las unidades de aprendizaje de los sílabos de los quince cursos; puesto que, la Pontificia Universidad Católica del Perú, plantea en su modelo educativo, la formación de capacidades como la ética y el compromiso social. Pero, de acuerdo al análisis realizado, podemos observar que no se evidencia presencia de dichos contenidos actitudinales en los sílabos de los cursos.

Entonces, luego de haber presentado y analizado los resultados respecto a nuestro primer objetivo, se presenta a continuación los resultados de nuestro segundo objetivo, en función a la contenidos transversales presentes en las unidades de aprendizaje de los quince cursos de formación artística general.

2.2 Contenidos de aprendizaje transversales para una formación interdisciplinaria

Los contenidos de aprendizaje transversales se describen y explican desde la información extraída de las unidades de aprendizaje de los sílabos de los quince cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales. Dichos contenidos de aprendizaje han sido descritos de forma literal y organizados en una matriz de transcripción (ver anexo 2).

Fue gracias a la colaboración de la coordinadora académica de formación general y al coordinador de sección arte, que se puede acceder a la información y lograr realizar el análisis de la siguiente subcategoría. Asimismo se busca la vinculación de los contenidos transversales, con el perfil de egreso de los estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP y su implicancia en fomentar una formación integral e interdisciplinaria; tal y como se viene desarrollando la tradición en la facultad, desde su fundación por nuestro fundador Adolfo Winternitz.

Sin embargo, cabe destacar que no existe un documento formal escrito, donde se especifique el perfil de egresado de los estudios generales, desde el año 2011. Por lo tanto, para el análisis de la presente subcategoría se transcribió la información del perfil de estudios generales, en la matriz de conceptos para así realizar el análisis documental (ver anexo 4). Con todo ello, se procede a interpretar la información, de acuerdo a cuatro ejes orientadores; que son: Gramática visual; Fundamentos y técnicas del dibujo; Experimentación con las técnicas de representación visual y plástica de las distintas disciplinas; Reflejo de actitudes

como apertura, creatividad, la observación, reflexión, conciencia crítica, y responsabilidad. Estos contenidos transversales provienen del perfil de egresado de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño (ver anexo 5).

Entonces, debido a esta breve explicación, presentaré los resultados y el análisis, en referencia al segundo objetivo.

En referencia a la única **subcategoría identificación de los contenidos transversales y su vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP**. Se puede identificar que de los quince cursos, nueve cursos presentan contenidos transversales referidos a la gramática visual; que comprenden el aprendizaje de los fundamentos visuales de la composición en forma bi y tridimensional, en función de los requerimientos expresivos y la comunicación visual. Estos cursos son DGE11, DMO1, VMO12, VMO32, COM1, COM22, ERE12, ERE23, ERE34; y si se evidencia vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales en Arte y Diseño en la PUCP (ver anexo 3).

También, se puede identificar que, de los quince cursos, solo siete presentan el contenido de aprendizaje transversal referidos a los fundamentos y técnicas del dibujo; que comprenden la representación a mano alzada; a partir de la observación, objetos tridimensionales y figura humana en el espacio. Estos cursos son DGE11, DMO1, VMO12, COM1, COM22, AAR2, ERE12; y si se evidencia vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales en Arte y Diseño en la PUCP. Además se puede identificar que dichos contenidos poseen una interconexión transversal, en base al tipo de contenido procedimental; porque buscan el desarrollo de habilidades cognitivas como “reconocer, observar, relacionar, representar e interpretar” y habilidades psicomotoras como “modelar, dibujar, componer, interpretar y aplicar” mediante la utilización y fundamentación básica del dibujo, la escultura, la pintura y el diseño.

Por otro lado, en tanto a los contenidos transversales referidos a la experimentación con las técnicas de representación visual y plástica de las distintas disciplinas de Pintura, Escultura, Grabado, Diseño Gráfico y Diseño Industrial. Se puede identificar que de los quince cursos, todos ellos presentan contenidos de aprendizaje transversal (de al menos dos a tres disciplinas del arte), para el desarrollo de los ejercicios y las actividades en el curso. Y si se evidencia vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales en Arte y Diseño en la PUCP. Sin embargo, se evidencia que no existe un curso “integrador de las

cinco disciplinas” que tenga como finalidad a la experimentación con las técnicas de representación visual y plástica de las distintas disciplinas artísticas.

Además, en tanto a los contenidos transversales referidos a actitudes, como la apertura y la creatividad, se evidencia que, de los quince cursos solo cuatro, expresan dichos contenidos en al menos una de sus unidades de aprendizaje, que son: DMO1, COM1, DGE11, FGR3. Y de los quince cursos, ocho de ellos, expresan la presencia de los contenidos actitudinales transversales referido a la observación y reflexión, en al menos una de sus unidades de aprendizaje, y son: COM1, DGE11, VMO12, ERE12, FGR3, VMO32, ERE23 y ERE34. Además, de los quince cursos, solo uno que es DGE11, presentan el contenido transversal actitudinal referido a la conciencia crítica y responsabilidad. Finalmente, de los quince cursos analizados, cinco de ellos no presentan contenidos actitudinales transversales. Con todo ello, podemos verificar que de los contenidos transversales identificados, guardan vínculo con el perfil de egreso de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP.

Entonces bajo estos resultados, puedo mencionar que los cursos DGE11, DMO1, VMO12, COM1, COM22, ERE12, presentan mayor presencia de contenidos transversales entre las unidades de aprendizaje, referidos a: Gramática visual; Fundamentos y técnicas del dibujo; Experimentación con las técnicas de representación visual y plástica de las distintas disciplinas; Reflejo de actitudes como apertura, creatividad, la observación, reflexión, conciencia crítica, y responsabilidad. Y por lo tanto, se puede afirmar que son asignaturas que buscan la articulación e integración de tipos de contenidos que provienen de las distintas disciplinas artísticas; y por lo tanto poseen un nivel de interdisciplinariedad.

Entonces, según los resultados del análisis, se puede identificar que son contenidos transversales que poseen un nivel intermedio de interdisciplinariedad, tal y como lo mencionamos en el marco teórico. Puesto que, dichos contenidos de aprendizaje transversales; en primer lugar, permiten el acercamiento a varias disciplinas. Y en segundo lugar porque poseen una relación interdisciplinaria de tipo estructural (Tamayo y Tamayo, 1995). Es decir, estos cursos tienen como finalidad dotar al estudiantes de “estructuras”, que parten de las distintas disciplinas como el dibujo, el diseño, la pintura, la escultura, el grabado, para posteriormente aplicarlos en los cursos que serán de su especialidad, estableciendo conexiones con los hechos, teorías, técnicas, procedimientos, métodos e instrumentos al momento de resolver un problema. Por ello, son cursos que tienen una característica fundamental de integrar e interrelacionar los tipos de contenidos de aprendizaje de

los cursos obligatorios de formación artística general de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP. Son contenidos transversales que poseen estrecha vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales en Arte y Diseño en la PUCP, y destacan la tradición del maestro fundador Adolfo Winternitz de “fomentar las capacidades expresivas, experimentar con las técnicas de representación visual, aprender los fundamentos plásticos” (Winternitz, 2013). Sin embargo, se recomienda plantear una progresión gradual de los contenidos transversales en las unidades de aprendizaje de los cursos obligatorios de Formación Artística en los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño, para contribuir hacia un nivel mayor de interdisciplinariedad.

Por otro lado, se presentan contenidos transversales entre los cursos de TFO14 y TAL2, referidos a la comprensión de la teoría y dominio de la práctica artística, aplicando con destreza las técnicas y experimentando con distintos materiales y herramientas; desde las disciplinas de la fotografía y el diseño. Dichos cursos poseen un nivel de interdisciplinariedad que es de tipo “auxiliar” puesto que se dan los nexos, al momento que una disciplina recurre, ocasionalmente a otra disciplina, en tanto a sus métodos, técnicas u otras cosas, para el logro de su propio desarrollo (Tamayo y Tamayo, 1995). Es decir, la aplicación de las técnicas especializadas, de índole procedimental, permiten que el alumno se desenvuelva en otra disciplina, porque compartirán técnicas y métodos en común.

Frente a estos resultados obtenidos, como docente de la Facultad de Arte y Diseño, es ineludible preguntarse sobre aspectos fundamentales, como sobre ¿quiénes? y ¿cómo? son los estudiantes que queremos formar en la Facultad, y qué potencial tienen los estudiantes de hoy para aportar un conocimiento en la cultura visual de nuestros tiempos, mediante sus representaciones plásticas y gráficas. Y ¿cuáles? serían los contenidos de aprendizaje a enseñar para lograr mejorar la de calidad de vida de las persona y contribuir al desarrollo de nuestro país. Entonces, ¿cómo se puede ampliar la enseñanza de contenidos de aprendizaje que involucre ser un proceso integrador de los tres saberes para contribuir con el desarrollo humano, artístico y ciudadano de los estudiantes de la Facultad de Arte y Diseño?.

Tal y como menciona Katia Hanza, en una entrevista, “Sería bueno que se uniesen los esfuerzos de toda la comunidad educativa de los estudios generales para comenzar a proponer cambios y mejoras en los planes de estudio vigentes”. Hoy en día si estuviesen con nosotros los dos grandes maestros de la Facultad de Arte y Diseño: Adolfo Winternitz y Anna Maccagno estarían de acuerdo con

fortalecer la formación integral e interdisciplinaria en los estudios de Formación Artística General de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP.

Luego de haber presentado y analizado los resultados en función a las categorías, subcategorías, con lo que hemos respondido a los objetivos de nuestra investigación, presentamos, a continuación, las conclusiones y recomendaciones finales.



CONCLUSIONES

- Se identifica que de los quince cursos, solo dos de ellos cumplen a un 100% en presentar los tipos de contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal, en las unidades de aprendizaje de los sílabos de los cursos obligatorios de formación artística general. Los trece cursos restantes presentan falta de organización y no se presentan los tres tipos de contenidos en las unidades de aprendizaje. Pues, existe confusión por diferenciar entre los contenidos procedimentales, con los contenidos referidos a las actividades y tareas a realizar en clase. Asimismo, existe confusión por diferenciar entre los contenidos procedimentales, con los contenidos actitudinales, y viceversa. Y también existe confusión por diferenciar entre los contenidos conceptuales, con las actividades y tareas del curso; pues se evidencia la presencia de “actividad-calendario” más no como un contenido que busque la construcción del conocimiento en base a las habilidades cognitivas y psicomotoras.
- Se identifica que el paradigma curricular que se plantea en el plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño, es sobre las bases del enfoque Academicista – Tradicional. Puesto que, se pone en evidencia que existe mayor presencia de los contenidos procedimentales, referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras; es decir a la utilización de la técnica manual y el dibujo, como el medio para lograr el aprendizaje esperado en los cursos.
- Los contenidos transversales si poseen vinculación con el perfil de egreso del estudiante de Estudios Generales, pero que debido a los cambios que surgen en nuestro contexto, se recomienda actualizar el perfil del estudiante de hoy en Estudios Generales de Arte y Diseño; para lograr una mejor articulación entre los tres tipos de contenidos de aprendizaje de los sílabos de los cursos de formación artística general.
- Los contenidos transversales referidos a la Gramática visual; Fundamentos y técnicas del dibujo; Experimentación con las técnicas de representación visual y plástica de las distintas disciplinas; y Reflejo de actitudes como apertura y creatividad, y observación y reflexión; poseen un nivel intermedio de interdisciplinariedad. Puesto que son contenidos que permiten el aprendizaje o acercamiento a una y a varias disciplinas, más no se evidencia la integración de los saberes.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda diseñar y organizar un plan de Estudios Generales orgánico, en forma de red o entramado para interconectar los contenidos de aprendizaje; como se vienen implementando en los planes de estudios postmodernos, evidenciando así, interconexión interdisciplinaria y/ transversalidad, más no jerarquización en tanto a los tipos de contenidos.
- Se recomienda organizar los cursos de Formación Artística General, como “familias”; es decir “integradores, técnicos y formativos” para lograr establecer y fortalecer aquellas conexiones interdisciplinarias, entre los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.
- Se recomienda re-estructurar los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal, de los sílabos de los cursos; puesto que, existe confusión entre dichos contenidos y se evidencia que existe poca integración entre los saberes.
- Se recomienda implementar los contenidos transversales que propone el Modelo Educativo PUCP en los planes de estudios de las carreras universitarias.
- Se recomienda realizar una capacitación y orientación, por parte de especialistas, en tanto al desarrollo de un modelo de sílabo por competencias, a los profesores y jefes de práctica. Para reestructurar los sílabos de los cursos de Estudios Generales de la Facultad de arte y Diseño, de acuerdo con la organización de tres tipos de contenidos de aprendizaje.
- Se recomienda realizar un perfil de egreso actual del estudiante de los estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño PUCP.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. España: Catarata.
- ACODESI. (2003). Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico Colección Propuesta Educativa, (5), 5-15.
- Asamblea Nacional de Rectores (ANR). *Información de universidades al 75% para el registro de postulantes. Información de universidades al 74% para el registro de ingresantes*. Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2004-2014. Recuperado de http://reformauniversitaria.pe/wp-content/uploads/2016/04/INFOGRAFIA_OFERTA-Y-DEMANDA_WEB.pdf
- Benavides, M., León, J., Haag, F. & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: GRADE. Recuperado de www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf
- Caicedo, N. (2012). *La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario*. Praxis Educativa, 6(6), 68-83. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/prav06a08caicedo.pdf>
- Capella, J. (2010). *Ética profesional y cultura de paz*. Plan Especial de Licenciatura: Facultad de Educación PUCP.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Congreso de la República del Perú. (1 julio de 2003). Ley General de Educación N° 28044. Recuperado de <http://www.ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (9 julio de 2014). Ley Universitaria N° 30220. *Diario el Peruano*. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/archivos/NL20140709.PDF>
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima, pp. 12-25.
- Cevallos, P., Kingman, M. (2016). Hacia la contemporaneidad: reflexiones sobre la educación artística en la década del noventa en Quito. *Revista Index*, 1(05),

- 63-73. Recuperado de <http://revistaindex.net/wp-content/uploads/2016/01/05-arte-noventas-kingman-cevallos.pdf>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en la educación encierra un tesoro: En UNESCO (1994). *Informe a la de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid: Santillana. Recuperado de: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Del Valle, J. (2015). Tres ideas básicas sobre los Estudios Generales. En Mural de Letras (2015). Sobre Universidad e interculturalidad los Estudios Generales en la era de la globalización ¿Cómo ve los Estudios Generales un alumno? *Revista Estudios Generales Letras*, 10 (15), 22-23.
- Del Valle, J. (2011). Los Estudios Generales y la formación integral: Cuando la tradición no es un peso muerto. En Contexto y Sentido de los Estudios Generales (2011). *Revista Estudios Generales Letras*, (pp 47- 60). Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2016/07/22132603/contexto-y-sentido.pdf>
- Díaz, M. (2009). *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Javeriana Católica del Colombia, Bogotá. Biblioteca general. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis94.pdf>
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. (2001). Disciplinas y enseñanza: Mejorar la Calidad de la Educación Artística en América Latina: un Derecho y un Desafío. En UNESCO, (2001). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe* (pp 15-19). Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/fr/files/14499/10648290673EL_DOCUMENTO.pdf/EL%2BDOCUMENTO.pdf
- Facultad de Arte y Diseño PUCP. (20 Septiembre de 2016). Portal de Formación General. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/arte/informacion-academica/formacion-genera/presentacion/>
- FONDEP. (2014). *Marco de la Innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú: Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana –

- FONDEP. Recuperado de: <http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/01/MIBPE-FONDEP.pdf>
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo*. Editorial. Madrid: Akal. Recuperado de: <https://lanaturalezanuncahaproduccionada.files.wordpress.com/2015/06/ensayo-2015-2.pdf>
- García, A., Ruiz, M., y García, M. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea UNED. pp 20-42
- García, M. (2013). *Arte, contexto y participación el hospital como espacio artístico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, España. Repositorio Institucional Complutense. Recuperado de: <https://www.ucm.es/repositorioidigital/rdc>
- Guerra, E. (2011). La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales: El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En Contexto y Sentido de los Estudios Generales (2011). *Revista Mural de Letras*, (pp 61- 78). Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2016/07/22132603/contexto-y-sentido.pdf>
- Haq, M. (1990). *El paradigma del desarrollo humano*. Recuperado de: <http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/MulHaqParadigmaDesarrolloHumano.pdf>
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Cultura Visual y Educación. Currículum (12-13)*, 11-27. Recuperado de: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20\(Fernando%20Hernández\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20(Fernando%20Hernández).pdf)
- Hernández, F., Baptista, L., Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. MC México: Graw-Hill Interamericana.
- Henríquez, C., & Reyes, J. (2008). La transversalidad: Un reto para la Educación primaria y secundaria.
- INEI. (2014). *Clasificador de carreras e instituciones de educación superior y técnico productivas*. Recuperado de: www.inei.gob.pe
- Lavado, P., Martínez, J. & Yamada, G. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Recuperado de:

www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/...de.../documento-de-trabajo-21-2014.pdf

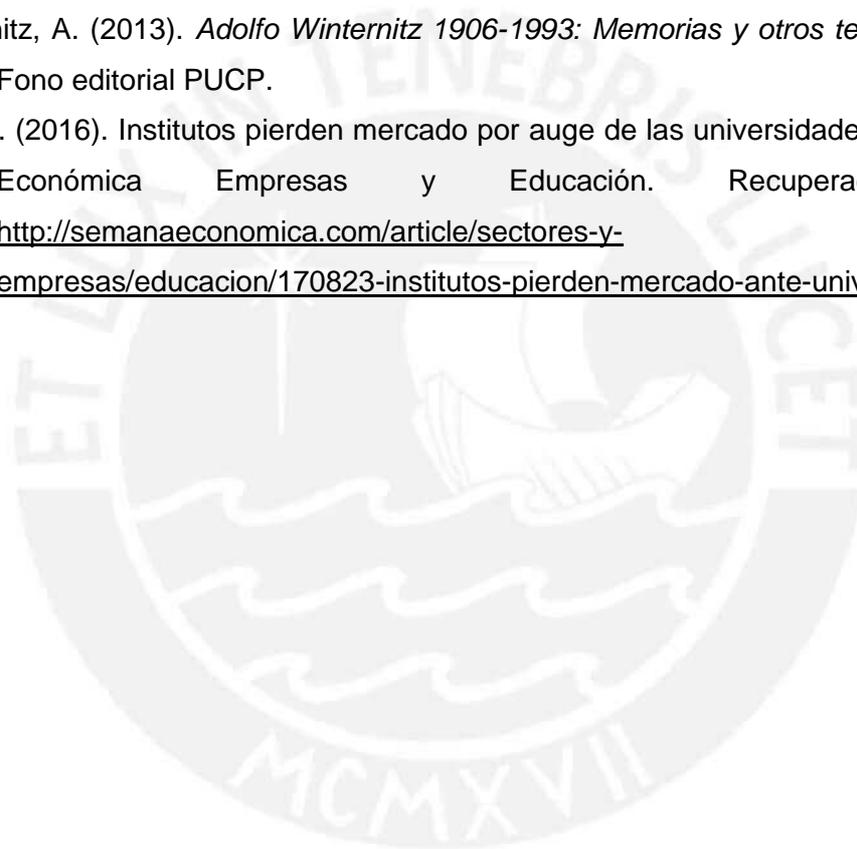
- López, L. (2015). OPROSAC un espacio para la participación. En Mural de Letras (2015). Sobre Universidad e interculturalidad los Estudios Generales en la era de la globalización ¿Cómo ve los Estudios Generales un alumno? *Revista Estudios Generales Letras*, 10 (15), 10-11.
- Medina Vidaña, E; (2010). Sergio Tobón. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32() 90-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545095007>
- MINAM. (2013). *Perú: Tercer Informe Nacional de Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de: onu.org.pe/wp-content/uploads/2013/09/IODM-2013.pdf
- MINEDU. (2014). *Portal de la Reforma Universitaria en el Perú*. Recuperado de: www.reformauniversitaria.pe
- MINEDU. (2008). *Portal del Ministerio de Educación de Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe>
- MINEDU. (2000). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Molina, D. (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Revista Ciências & Cognição*, (10) 132-146. Recuperado de: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v10/m317153.pdf>
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- 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. Repositorio Institucional Complutense. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>

- Orozco, T. (20 octubre de 2016). *Formación Humana Integral*. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/3momento_filosofiainstitutional_trinidadorozco/formacin_humana_integral.html
- Ortiz, H. (2015). *La diversidad cultural como contenido transversal en el diseño de las unidades de aprendizaje del 1° grado de secundaria de educación básica regular de una institución educativa pública del distrito de puente piedra* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Repositorio Digital de Tesis Pucp. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>
- Pantigoso, M. (2001). *Historia de educación de por el arte en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2015). *Modelo Educativo PUCP*. Recuperado de www.pucp.edu.pe
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2014). *Informe de Autoevaluación Institucional Vicerrectorado Académico*. Recuperado de www.pucp.edu.pe
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2014). *Guía para elaboración del plan de estudios de pregrado*. Recuperado de <http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documentos/guias/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2012). *Plan Estratégico Institucional PUCP*. Recuperado de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/2476.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2012). *Guía para elaboración del perfil del egresado de pregrado*. Recuperado de <http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documentos/guias/>
- Quintanilla, P, (2015). ¿Por qué Estudios Generales Letras?. En Mural de Letras (2015). Sobre Universidad e interculturalidad los Estudios Generales en la era de la globalización ¿Cómo ve los Estudios Generales un alumno? *Revista Estudios Generales Letras*, 10 (15), 6-8.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*. XVIII(46), 13-24. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>
- Real Academia Española. (2016). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias: Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco*

- (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Repositorio Digital de Tesis PUCP. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>
- Roldán, L. (2005). *Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior*. Revista Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica. 29(1), 30-50. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2040/2004>
- Romero, R. (s.f). *Los contenidos*. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/rromero/pdf/present6.pdf>
- Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, (pp.11-13). Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Maldonado, S. (2008). La interdisciplinariedad, método holístico cognoscitivo. *Revista Semestral Humanidades y Educación*, 2(4), 57-60. Recuperado de http://webdelprofesor.ula.ve/ciencias/ricardo/PDF/La_interdisciplinaridad.pdf
- SINEACE. (2015a). *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/etiqueta/pucp/>
- SINEACE. (2015b) *Foro huellas: un hito para transformar la educación artística en el Perú*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4833>
- SINEACE. (2014). *Educación Superior en el Perú*. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/universidades/>
- SUNEDU. (2015a). *Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014*. Recuperado de: <http://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- SUNEDU. (2015b). *Hacia la excelencia de la Universidad Peruana. Consejo Nacional de Educación*. Recuperado de: <http://www.sunedu.gob.pe/presentaciones-del-primer-foro-internacional-hacia-la-excelencia-de-la-universidad-peruana/>
- Tamayo y Tamayo, M. (1995). *La interdisciplinariedad: Cartilla para el docente ICESI*. Universidad ICESI. Recuperado de: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5342/1/interdisciplinariedad.pdf
- Tobón, S. (2013) Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta Ed. Centro de Investigación en

- Formación y Evaluación CIFE, Bogotá: Ecoe Ediciones. Recuperado de <http://es.slideshare.net/davicom/libro-formacionintegralycompetencias-tobn-4ta-ed>
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de http://www.google.com/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjQw5rL1rbQAhUTziYKHRGbAhcQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Ffla-universidad-latinoamericana-ante-los-retos-del-siglo-xxi_113390_2_2208.pdf&usg=AFQjCNHT7H-ky5B85Ar2PNEhOWQ-P--fWQ&sig2=3VJIHTkPz_EmVUIiO7DjDg&bvm=bv.139250283,d.eWE
- Tünnermann, C. (1999). *La educación general en la universidad contemporánea*. México: Ediciones Praxis de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://sajurin.enriquebolanos.org/vega/docs/3143.pdf>
- Tubino, F., (2011). La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria. En Contexto y Sentido de los Estudios Generales (2011). *Revista Estudios Generales Letras*, (pp 79-110). Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2016/07/22132603/contexto-y-sentido.pdf>
- Tubino, F. (2009). *Hacia una cultura de paz*. Colección Intertexto N° 5. Lima: Estudios Generales Letras PUCP.
- UNCTAD, (2010). *Economía creativa: Una opción factible de desarrollo*. Recuperado de http://unctad.org/es/Docs/ditctab20103_sp.pdf
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística: Construir las capacidades creativas para el siglo XXI*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

- UNESCO - IESALC, (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve
- UNESCO - IESALC, (2001). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe.* Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/fr/files/14499/10648290673EL_DOCUMENTO.pdf/EL%2BDOCUMENTO.pdf
- Vargas, F. (26 de febrero 2015). Industrias culturales y creativas serán dinamizadores de la economía peruana. *Diario Gestión.* Recuperado de: diariogestion.com
- Winternitz, A. (2013). *Adolfo Winternitz 1906-1993: Memorias y otros textos.* Lima: Fono editorial PUCP.
- Yien, Y. (2016). Institutos pierden mercado por auge de las universidades. *Semana Económica Empresas y Educación.* Recuperado de: <http://semanaeconomica.com/article/sectores-y-empresas/educacion/170823-institutos-pierden-mercado-ante-universidades/>



ANEXO N°1: MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

NOMBRE: MELISSA MATIAS

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN ARTÍSTICA GENERAL

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESCRIPTIVA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS GENERALES DE LA FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

| Pregunta de investigación | Objetivo general de la investigación | Objetivos específicos |
|--|--|--|
| ¿Qué características presentan los contenidos de los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú? | Analizar los tipos de contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales en los cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño. | a. Identificar las características de los contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño en la Pontificia Universidad Católica del Perú. |
| | | b. Describir las características de los contenidos de aprendizaje transversales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales de las en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y su implicancia en la formación integral e interdisciplinaria. |

DISEÑO METODOLÓGICO:

| Enfoque: | Tipo: | Nivel: | Método: | Técnicas e Instrumentos | Población y Muestra |
|-------------|------------|-------------|---------------------|--|--|
| CUALITATIVO | DOCUMENTAL | DESCRIPTIVO | ANÁLISIS DOCUMENTAL | ANÁLISIS DE DOCUMENTOS Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Matriz de transcripción (recojo de información) • Matriz de análisis de información | <ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios generales de las cinco carreras de Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Grabado, Escultura, Pintura. • Sílabos de los quince cursos obligatorios de formación artística general del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño PUCP. |

| Objetivos | Categorías | Subcategorías |
|---|---|---|
| a. Identificar las características de los contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales, presentes en los cursos obligatorios de formación | 1. Características de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para una formación integral. | 1.1 Características de contenidos conceptuales referidos al aprendizaje de ideas, hechos y conceptos que conduzcan al aprendizaje esperado. 1.2 Características de contenidos procedimentales referidos al |

| | | |
|--|--|---|
| <p>artística general, del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño en la Pontificia Universidad Católica del Perú.</p> | | <p>desarrollo de habilidades cognitivas que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado.</p> <p>1.3 Características de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras que conduzcan al aprendizaje esperado.</p> <p>1.4 Características de contenidos actitudinales referidos a emitir juicios de valor, respeto y solidaridad.</p> |
| <p>b. Describir las características de los contenidos de aprendizaje transversales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales de las en la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y su implicancia en la formación integral e interdisciplinaria</p> | <p>2. Características de contenidos de aprendizaje transversales para una formación interdisciplinaria.</p> | <p>2.1 Identificación de los contenidos transversales y su vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP.</p> |

ANEXO N°2: MATRIZ DE TRANSCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN

| CURSO | | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE | | | |
|-------|-----------------|--|---|--|--|
| CICLO | NOMBRE Y CÓDIGO | UNIDAD | CONTENIDOS CONCEPTUALES | CONTENIDOS PROCEDIMENTALES | CONTENIDOS ACTITUDINALES |
| 1 | DMO1 | 1. Representación de la realidad Modelos del natural. | - Elementos básicos del lenguaje visual: sensibilidad de la línea, manejo del espacio en el formato, proporción y ritmo. | - Análisis de dibujo de modelo con manto: Observación, síntesis en línea, ejercicios de expresión corporal y desplazamiento en el espacio. | - Concentración, introspección y apertura hacia nuevos conocimientos. |
| | | 2. Modelado de volúmenes geométricos regulares en composición. | - Proporción de los elementos en función del espacio tridimensional del formato Analogía de la figura en movimiento en relación de la figura que la contiene. | - Acercamiento (para con) al material Composición de figuras en volúmenes geométricos. | - Originalidad en la propuesta y capacidad de riesgo. |
| | | 3. Modelado del natural a partir del dibujo. | - Relación espacial y rítmica de las formas entre si. | - Modelado de figuras en arcilla. | - Exhaustiva operación mental hacia un lenguaje personal: forma y composición. |
| | | 4. Modelado abstracto. | - Abstracción de la forma: Esencia del movimiento y formas. | - Introspección a través de la propuesta de nuevas formas a partir del ejercicio anterior. | - Exhaustiva operación mental hacia un lenguaje personal: forma y composición. |
| | | 5. Ejercicio de composición tridimensional. | - Desmaterialización de la forma: Esencia del movimiento y formas. | - Composición espacial y síntesis lineal de ritmos a partir del estudio anterior. | |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|--|--|
| 2 | COM 1 | 1. Imagen Creada – Representación movimiento imagen fija. | <ul style="list-style-type: none"> - Elementos visuales de la imagen: - Elementos básicos: punto, línea y plano. - Cualidades de relación: dirección, posición, ubicación, tamaño y proporción. - Valor (claroscuro). - Principios de comunicación visual: Ritmo, equilibrio, unidad, contraste y armonía. - Síntesis, interpretación, abstracción. | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajos en collage de composiciones no figurativas: obtención de una gradación de cartulinas pintadas del blanco al negro y color (látex), uso adecuado de herramientas de corte de papel. Dibujos sobre papel en diferentes materiales (soportes) y técnicas (carboncillo, bistro, aguatinta, témpera, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> - Producir propuestas originales (apertura a la experimentación), analizarlas y perfeccionarlas. Actitud reflexiva y crítica. |
| | | 2. Introducción al color | <ul style="list-style-type: none"> - Luz, Espectro visible, Percepción del Color, Mezcla aditiva y sustractiva. Propiedades del color (Tono-Valor-Saturación) - Circulo Cromático, Contrastes de color, Esquemas cromáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con témperas profesionales. | <ul style="list-style-type: none"> - Prolijidad técnica, esmero en obtener una presentación limpia y precisa. |
| 3 | DGE11 | 1. Introducción y generalidades sobre el dibujo, aplicaciones según especialidades. Materiales, instrumentos y técnicas del Dibujo Geométrico. | <ul style="list-style-type: none"> - El dibujo como lenguaje de representación, descripción e ideación. Elementos básicos de la forma: el punto y la línea en el espacio. El arte, el diseño y la geometría. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de instrumentos de dibujo: delineado, tramas y texturas a instrumentos, escuadras, lápiz y tinta. Método básico de investigación de referentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Ética, sentido de autocrítica, respeto y valoración ante el trabajo y la opinión del otro, perseverancia. |
| | | 2. Figuras y construcciones geométricas. Modulación, estructuras, | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y síntesis geométrica. Las representaciones prehispánicas y la geometría. La naturaleza y | <ul style="list-style-type: none"> - Construcciones geométricas: polígonos, elipses, espirales, empalmes, etc. Empleo de instrumentos de precisión. Observación. Método de investigación | <ul style="list-style-type: none"> - Valoración del patrimonio prehispánico, organización, creatividad en la solución de problemas, apertura al aprendizaje y el entorno. |

| | | | | | |
|---|------|--|---|---|--|
| | | dimensiones, proporción y escalas. | la geometría: pautas y patrones. Elementos básicos de la forma: el plano y el volumen en el espacio. Proporción, modulación, estructura, escala (aplicaciones bidimensionales). | geométrica: análisis, síntesis, interpretación y aplicación. | |
| | | 3. Sistemas de proyección y representación geométricas. Proyecciones diédricas. Perspectiva técnica: axonometría isométrica. | Sistemas de proyección y representación geométricas ASA y DIN y técnicas gráficas en la descripción de las formas: punto, línea, plano, volumen o sólido en vistas ortogonales e isometría. | Representación de objetos empleando de sistemas de proyección y representación geométricas. Uso del escalímetro. | - Disciplina en la aplicación de las convenciones y normas, apertura a la experimentación. |
| | | 4. Fundamentos de la perspectiva cónica, la observación de la realidad. Relación entre observador y el objeto en el espacio. | - Definición de perspectiva cónica: percepción visual. Realidad subjetiva y objetiva. Elementos y tipos de perspectiva cónica. | - Estudio Geométrico de Bodegón, identificación de los elementos constitutivos de los objetos. Volúmenes de revolución, análisis y síntesis geométricos, facetado de volúmenes. Luz y sombra: gradaciones tonales para la valoración en la representación volumétrica espacial. | - Conciencia del propio desarrollo, apertura a la experimentación. |
| 4 | TAL2 | 1. Desarrollo de proyectos y reconocimientos de herramientas: Tratamiento de la imagen digital. | 1. Presentación del curso. Materiales del curso: Los alumnos deben traer un USB de capacidad (8 Gb) y tener una cuenta de correo PUCP activa. Lectura del silabo y presentación de los proyectos principales que se desarrollarán en el ciclo. - Animación Stop Motion - Portafolio. Presentación de trabajos académicos desarrollados en el ciclo en un portafolio online: WIX, Behance o Deviant Art. La herramienta digital. Alcances, referencias actuales de la aplicación grafico-digital en el diseño, pintura, escultura grabado, entre otros. Temas a desarrollar en la sesión: - Herramientas Online: Google Drive, Documentos, Calendario, Fotos y compartir carpetas. 2. Biblioteca PUCP - Intervención de encargado | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p>Collage de objeto: El estudiante construye un carro, tren, casa con partes de fotografías bajadas de internet. Temas a desarrollar en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría imagen digital. Formatos, peso, calidad, compresión, dimensiones, modos de color. Diferencias de una imagen para un proyecto digital vs editorial. - Photoshop: Entorno de trabajo, interface, barra de herramientas. Definir lienzo. Herramientas de selección: rectangular, elíptico, poligonal, magnético. Varita mágica. - Photoshop: Interface, tipos de selección, capas, copiar, pegar, deshacer y rehacer. Revisar este enlace, museo interactivo. ART PROJECT en Google, https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project?hl=es-419 <p>3. Rostro facetado: El estudiante simplifica y convierte a polígonos una Imagen libre. Condiciones de la imagen: buena iluminación, que proponga volumen. Temas a desarrollar en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Photoshop: Muestras de color. Tipos de pincel. Bote de pintura. Degradado. <p>4. Retoque de imagen: El estudiante retoca una fotografía de un rostro de una persona mayor a una persona más joven. La imagen es elegida por el alumno Temas a desarrollar en la sesión: Photoshop: Licuar. Filtros. Desenfoque y enfoque. Tampón de clonar. Pincel corrector. Parche.</p> <p>5. Gif animado: El estudiante anima un trabajo previo (ejercicio de rostro) convirtiéndolo a gif. Temas a desarrollar en la sesión. Photoshop: Línea de tiempo, capas, exportar y herramientas aprendidas previamente.</p> <p>6. Stop motion: El estudiante se organiza y diseña una historia en grupo escogiendo los siguientes temas: juguetes, comida, gente o collage. Temas a desarrollar en la sesión: Referencias de stop motion Clase de guion y storyboard- Google Chrome: word, compartir archivos y carpetas.</p> |
| | | <p>2. Desarrollo de proyecto en el tratamiento de la imagen y aplicación del color.</p> | <p>1. Stop Motion: Cada grupo produce las imágenes que empleará en la animación. El mínimo son 150 imágenes. Materiales: Los estudiantes deben traer cámaras, smartphone, ipads o tablets. Cada grupo de alumnos deberá descargar las imágenes en un disco o máquina (guardar una copia en su usb o googledrive)</p> <p>2. Stop Motion: El grupo obtiene un video de stop motion a partir de las imágenes fotografiadas. Temas a desarrollar en la sesión (por complejidad): Photoshop: Línea de tiempo, exportar para video. Premiere: Interface, importación de imágenes, edición y render.. Entrega del Stopmotion</p> <p>3. Objeto: El estudiante construye un objeto en 2D empleando figuras básicas. Temas a desarrollar en la sesión: Interface, mover, herramientas de selección, herramientas rectángulo, elipse, polígono, estrella, colores (relleno y trazo). Modular: El estudiante construye un modular empleando figuras básicas y herramienta pluma. Temas a desarrollar en la sesión: Illustrator: pluma, línea, rotar, duplicar y las herramientas aprendidas previamente. Explorar el trazo y vectorización digital: http://bezier.method.ac/</p> <p>4. Tableta WACOM: Intervención de una imagen de forma libre usando la tableta (foto de trabajo académico del ciclo). Coordinación del trabajo final: Portafolio y personaje vectorial.</p> |

| | | | | | |
|---|-------|--|---|--|---|
| | | | <p>5. Personaje vectorial: El estudiante ilustra un personaje propuesto por el profesor usando la herramienta pluma y todo lo aprendido. Temas a desarrollar en la sesión: Illustrator: pluma, línea, editor de nodos, color y malla de degradado además de las herramientas aprendidas previamente.</p> <p>6. Portafolio. Pautas, revisión en línea. Para esta etapa el estudiante ya habrá colgado y estructurado su presentación en línea.</p> <p>7. Portafolio en Línea. Entrega final.</p> | | |
| 5 | VMO12 | 1. Modelo de cabeza | <ul style="list-style-type: none"> - Relación de volúmenes de cabeza y cuello a escala natural. Simetría de ejes longitudinales y transversales. Reconocimiento de la estructura ósea y muscular. Relaciones de proporción del rostro y sus partes, observación desde todos los ángulos: anterior, posterior, laterales, cenital, contrapicado y tres cuartos. | <ul style="list-style-type: none"> - Modelado en arcilla, sobre una estructura de metal con crucetas de madera. Uso de estacas de madera y desbastadores. Uso de herramientas de medición: escuadra, wincha, pinza y espejo. Elaboración de moldes y vaciado. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de un proceso metódico de análisis y reflexión. |
| | | 2. Representación del volumen en el plano bidimensional (Bistro) | <ul style="list-style-type: none"> - Representación de una forma tridimensional mediante la valoración de los planos que lo componen. Definición de planos de luz y oscuridad. | <ul style="list-style-type: none"> - Técnica de dibujo en carboncillo y bistro sobre cartulina. | <ul style="list-style-type: none"> - Concentración y sensibilización de la percepción visual, perseverancia en el aprendizaje y desarrollo de habilidades procedimentales. |
| | | 3. Interpretación del modelo natural | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de la forma tridimensional a partir del estudio de cabeza. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de materiales diversos para construir una propuesta tridimensional. | <ul style="list-style-type: none"> - Creación y análisis de propuestas personales. |
| 6 | COM22 | 1. Imagen creada bidimensional | <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación visual: uso del ritmo, unidad, contraste y armonía en función de la expresión de un contenido. - Color, textura visual. | <ul style="list-style-type: none"> - Collage formas libres no figurativas: cartulinas pintadas con látex/témperas, color, textura visual. Trabajo con uso de pincel y color sobre soporte de papel. Uso de material reciclado. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un manejo de las posibilidades expresivas y comunicativas de las formas en color. - Vincular las motivaciones semánticas y sintácticas como constitutivas de una sola expresión. |

| | | | | | |
|---|-------|--------------------------|---|---|---|
| | | 2. Espacio y profundidad | <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva de color, variaciones de temperatura, saturación y luminosidad en el color en función de la representación de la perspectiva y sensación de profundidad. - Superposición de planos, variaciones de tamaño y ubicación como recursos de representación de profundidad y perspectiva. - Forma tridimensional, relación entre el volumen y el espacio vacío. - Abstracción e interpretación de la realidad. - Relación de la forma y el espacio. | <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas mixtas de collage y pintura aplicada con pincel, lograr una propuesta unitaria integrando diferentes procedimientos de aplicación de color, textura con formas no figurativas. - Dibujos ejecutados en diferentes tipos de papel con carboncillo, bistro, látex con pincel. Valoración de la línea, planos en escala de grises en función de una fuente de luz. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la percepción de la perspectiva de color, ser consciente de las variaciones de sus propiedades cromáticas como consecuencia de la percepción del espectador. - Reflexión y exploración de los recursos expresivos del dibujo acordes a un contenido subjetivo. |
| 7 | ERE12 | 1. Forma y espacio | <ul style="list-style-type: none"> - Representación de la forma mediante el uso adecuado de la línea, valoración de planos, perspectiva espacial, escala, proporción, posición. - Relación forma-espacio por contraste de valores en la escala de grises. De otro lado la interpretación (como expresión personal) se trabaja en función a los conceptos de composición y temáticos, con la finalidad de entender el lenguaje como una herramienta de representación y expresión. | <ul style="list-style-type: none"> - Dibujos ejecutados en carboncillo, tinta china, témpera, látex, lápices, bistro, etc. Aplicados sobre papel. | <ul style="list-style-type: none"> - Concentración en la observación, la experimentación plástica y la constancia. |

| | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|
| 8 | AAR2 | 1. Teoría: <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza. Forma y proporciones. Elementos óseos: Cráneo y cara. Articulaciones y movimiento. - Músculos del cráneo y cara. Músculos masticadores: Temporal y masetero - Cuello. Estructura ósea y articulaciones. Músculos del Cuello. Relación y movimiento de la cabeza y cuello. - Proporciones de la figura humana. Diferencias por edad y sexo. Ejes y planos de corte. Huesos y articulaciones. Practica: <ul style="list-style-type: none"> - Dibujo de la estructura interna de la figura humana tomando como modelo un esqueleto humano. - Cabeza diferentes ángulos. Estructura y ejes principales, construcción lineal a partir de un esquema general tomando como referente a una persona como modelo. | | | |
| | | 2. Teoría: <ul style="list-style-type: none"> - Morfología general del tronco: forma, proporciones y conformación. Estructura ósea y articulaciones. Columna vertebral y movimiento. - Músculos del Tronco. Región torácica y abdominal. Funciones y movimiento. - Morfología general del miembro superior. Formas, proporciones y conformación. Estructura ósea y articulaciones. - Músculos del miembro superior: hombro, brazo, antebrazo y mano. Funciones y movimiento. - Morfología general del miembro inferior. Formas, proporciones y conformación. Estructura ósea y articulaciones. Practica: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciones de la figura humana con modelo. Estudio con énfasis en tronco y miembro superior - Figura humana en Contraposto | | | |
| | | 3. Teoría: <ul style="list-style-type: none"> - Músculos del miembro inferior: pelvis, muslo, pierna y pie. Funciones y movimiento. - Biomecánica del proceso de marcha, salto y carrera, ascenso y descenso. Rotación Practica: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciones de la figura humana con modelo. Estudio con énfasis en pelvis y miembro inferior. - Figura humana en diferentes posturas. | | | |
| 9 | FGR3 | 1. Modulación | - Aplica los conceptos de estructura y multiplicidad a través de la modulación. Experimenta con texturas accidentales recopiladas por el estudiante, símbolos tipográficos y numéricos a partir de ritmos continuos o discontinuos. | - Genera y selecciona las texturas para aplicarlas en una composición modular tomando en cuenta la forma y contraforma. Experimentan con diferentes técnicas para lograr las texturas, plegado de papel o soporte afines. | - Disposición de apertura a experimentar e innovar en la resolución de sus propuestas. |
| | | 2. Síntesis y color | - Aplicará los elementos básicos del lenguaje visual: dimensión, | - Desarrollar un análisis de la expresión del rostro y representarlo a través de | - Interés en el análisis y consideración para la prolijidad |

| | | | | | |
|----|------|--|--|--|--|
| | | | escala, síntesis, contorno y silueta. Expresión gestual de sí mismo. | la síntesis. Sintetizar una imagen en dos niveles: color y forma tomando en cuenta la escala aplicando la técnica del collage con cartulinas de colores planos. | técnica. |
| | | 3. Síntesis y espacio. | - Simbología de la grafía manual, el trazo y los signos gráficos en relación compositiva del plano como significación espacial. | - Experimentación del estampado y la impresión, planos regulares e irregulares sobre soportes distintos. Desarrollo de una bitácora conteniendo la investigación de recursos y materiales creados y reciclados. | - Aprecia la organización personal en la búsqueda y aplicación de variedad de recursos. Valora la prolijidad en la producción. |
| | | 4. Textura | - Expresa la representación de texturas visuales, táctiles, artificiales y naturales por medios gráficos impresos. Representación de texturas naturales por medio de fotocopias. Reconocimiento del significado espacial de la escala. Tamaño relativo. | - Realizan procedimientos y técnicas para lograr texturas táctiles. 1. Cortar, doblar, reglar y arrugar. 2. Sustracción 3. Adición 4. Impresión 5. Utilización de los recursos propios de la fotocopia. | - Valora la capacidad sensitiva de la observación y el tacto en relación al significado personal. |
| 10 | FTR3 | 1. Ubicación de formas tridimensionales en el espacio a partir de criterios visuales y de orientación práctica | <ul style="list-style-type: none"> - Definición de los tipos y cantidades de formas - Definición del volumen de cada forma - Noción de peso, saturación y densidad de las formas - Estudio de relaciones de tamaño entre componentes | | |
| | | 2. Elementos de apoyo estructural y su interrelación con la | <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de elementos necesarios - Noción de esencialidad y superficie mínima - Estudio de formas ideales, secciones y puntos de apoyo | | |

| | | | | | |
|----|-------|--|--|--|--|
| | | función del objeto | | | |
| | | 3. Diferencia entre objeto y producto | <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de utilidad, usuario final y cadenas de actores que intervienen en la vida de un producto - Concepto de vida útil del producto, reintegración del objeto e impacto ambiental - Conceptos de valor y utilidad de un producto | | |
| | | 4. Distribución de los elementos formales al interior de un objeto tomando en cuenta aspectos compositivos, de significación simbólica y de funcionamiento | <ul style="list-style-type: none"> - Estudio de las necesidades del usuario, sus expectativas de uso y valor del producto así como accesibilidad <p>Temas de fundamentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición con formas tridimensionales en relación al espacio - Conceptos de modulación, equilibrio, ritmo, proporción - Representación gráfica de volúmenes y objetos - Ejercicios prácticos: <ul style="list-style-type: none"> - 1 ejercicio de composición tridimensional con elementos lineales - 1 ejercicio de composición tridimensional con planos - 1 ejercicio de modulación - 2 esquisse - 1 Tema de diseño #1 - 1 Tema de diseño #2 - 1 Tema de diseño #3 | | |
| 11 | VMO32 | 1. Estudio Figura Humana | <ul style="list-style-type: none"> - Proporción del cuerpo humano. Reducción de escala de 1/3. Movimiento del cuerpo humano. | <ul style="list-style-type: none"> - Modelado directo agregando material sobre una armazón de alambre: cera de abeja, yeso, cemento y agregados. | <ul style="list-style-type: none"> - Observación del natural, análisis de relaciones de las partes que conforman la estructura del cuerpo humano. |
| | | 2. Composición escultórica | <ul style="list-style-type: none"> - Oposición de conceptos. Volumen y vacío. | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de dos composiciones volumétricas mediante el ordenamiento espacial de planos y volúmenes. Los materiales son propuestos por el alumno. Trabajo monográfico sobre el tema seleccionado y registro del proceso de ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> - Investigación, Introspección y Reflexión. |
| | | 3. Tallado de piedra | <ul style="list-style-type: none"> - Composición libre figurativa abstracta o no figurativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración básica de una memoria. Tallado en piedra de huamanga. | <ul style="list-style-type: none"> - Investigación, Introspección y Reflexión. |

| | | | | | |
|----|-------|-------------------------|--|---|---|
| 12 | ERE23 | 1. Forma y claroscuro | <ul style="list-style-type: none"> - Representación bidimensional de un volumen, en un ambiente interior, mediante la definición de los valores que adquieren los planos que lo componen. Claroscuro, proporción y composición. Ambiente en claroscuro: relación de figura/espacio, gradación y relatividad de valores grises. | <ul style="list-style-type: none"> - Dibujo con bistro sobre papel - Técnica de plumilla, el uso de la trama lineal para generar valores grises - Técnica de acrílico, trabajo con pincel, valores obtenidos mediante la gradación de blanco a negro. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un proceso de trabajo perceptual-analítico. Rigurosidad en la observación y manejo de los recursos técnicos para realizar los estudios. |
| | | 2. Color relativo | <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en el uso del color en sus variaciones de Matiz, Valor y Saturación para establecer relaciones de claroscuro y temperatura (frío, neutro y cálido) en la representación bidimensional del volumen en un espacio. | <ul style="list-style-type: none"> - Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución - Materiales y proceso de preparación de una tabla de madera como soporte para una pintura al óleo - Aprendizaje de la mezcla de colores al óleo para obtener una gama de grises (paleta de color) | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un proceso de trabajo perceptual-analítico. Rigurosidad en la observación y manejo de los recursos técnicos para realizar los estudios. |
| 13 | INT4 | 1. Espacio tomado | <ul style="list-style-type: none"> - Semanas 1-3 (Feriado: 30 de agosto) <p>Se buscará alterar la percepción de un espacio interior a partir de la identificación y modificación de los límites y/o planos que lo constituyen, así como con la aplicación de diversos planos de carácter real y virtual. El ejercicio busca introducir al alumno al desarrollo de propuestas artísticas en relación directa con el espacio arquitectónico, aplicando para ello el uso de elementos bidimensionales para lograr alteraciones tridimensionales.</p> | | |
| | | 2. Luz en el espacio | <ul style="list-style-type: none"> - Semanas 4-6 <p>Los alumnos generarán alteraciones perceptuales en un espacio interior a través de la identificación, la manipulación y la experimentación con diversas fuentes de luz artificial. Este recurso se sumará al uso de planos reales y virtuales, elementos utilizados en el ejercicio anterior. El objetivo es experimentar con las diversas posibilidades y variantes de la iluminación en una propuesta artística</p> | | |
| | | 3. Luz, cuerpo, espacio | <ul style="list-style-type: none"> - Semanas 7-9 <p>Se desarrollará una intervención en el espacio que incluya, como elemento principal, la imagen en movimiento a partir del lenguaje corporal. Además se utilizarán las técnicas y recursos aplicados en ejercicios anteriores –planos reales y virtuales, trabajo de iluminación– y se podrán incluir otros recursos como el sonido y la música. De esta forma se busca alterar la percepción del espacio con una propuesta artística integral.</p> | | |
| | | 4. Cuerpo y prótesis | <ul style="list-style-type: none"> - Semanas 10-11 <p>De manera individual, cada alumno elegirá un insecto sobre el que investigará buscando conocer todo acerca de su proceso vital: nacimiento, desarrollo, apareamiento y muerte. También se estudiará su estructura corporal y su forma, así como el espacio en el que vive. Se representarán sus atributos característicos a través de una “prótesis” y una “segunda piel”, constituyendo un híbrido entre alumno(a) e insecto. El resultado formal será un personaje interpretado por el alumno en una presentación performática.</p> | | |

| | | | | | |
|----|-------|--|---|--|--|
| | | 5. Cuerpo, prótesis, habitat | <ul style="list-style-type: none"> - Semanas 12-14 (Feriados: 01, 17, 18 y 19 noviembre) <p>Como continuación al ejercicio anterior se diseñará un hábitat para “insectos” –los alumnos y sus prótesis–, una propuesta tridimensional a escala real (1:1), dimensionada en relación a la acción a realizarse en la instalación. Se evitará la representación “directa” o figurativa, apuntando más bien a la reinterpretación formal de los elementos de la naturaleza, aplicando para esto las técnicas y recursos con los que se experimentó durante el ciclo.</p> | | |
| 14 | ERE34 | 1. Color relativo | <ul style="list-style-type: none"> - Uso del color en sus variaciones de Matiz, Valor y Saturación para establecer relaciones de clarooscuro y temperatura (frío, neutro y cálido) en la representación pictórica de los modelos del natural. | <ul style="list-style-type: none"> - Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución. - Propuesta compositiva, estudio de clarooscuro del modelo natural. - Síntesis de color - Desarrollo de la pintura sobre tablero de madera. | |
| | | 2. Abstracción | <ul style="list-style-type: none"> - Creación de imágenes enfatizando los aspectos formales, estructurales y cromáticos otorgándoles nuevos significados semánticos. | <ul style="list-style-type: none"> - Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución. - Dibujo de clarooscuro - Ejecución de la pintura sobre tablero de madera. | <ul style="list-style-type: none"> - En este nivel, el alumno comprende que la elaboración de la imagen artística abarca un proceso integral, metodológico, técnico y conceptual. |
| 15 | TFO14 | <p>Semana 1 Introducción al curso. La luz. El ojo órgano de la visión. La cámara oscura, producción de la imagen: la cámara pinhole</p> <p>Semana 2 La exposición Fotográfica: apertura de diafragma, concepto de tiempo y sensibilidad del soporte de captura a la luz (emulsión / digital). Elaboración de escala de grises. Proyecto final: Entrega del tema y explicación. Proyecto lineal y ensamblaje.</p> <p>Semana 3 (feriado martes 30 de agosto) La cámara fotográfica: formatos. Cámaras réflex y no réflex. Velocidad de obturación y el efecto de movimiento. Apertura de diafragmas y efecto de Profundidad de campo. El lente: óptica básica. Diferentes tipos de lente. Longitud focal / plano de proyección Ángulos de visión y poder de cobertura. Lentes de longitud focal variables o zoom. Tamaños de soportes de captura. El Fotómetro. Elaboración de fotogramas.</p> | | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Semana 4</p> <p>Encuadre y composición en fotografía. Inclusión y exclusión de información. Jerarquías. Planos: la profundidad de campo como herramienta de diseño Primer ejercicio. Aproximaciones al proyecto final. La cámara pinhole (estenopeica).</p> <p>Semana 5 y 6</p> <p>La emulsión fotográfica: película y papel fotográfico Explicación del proceso físico de captura de imagen, el proceso químico fotográfico y sus componentes principales. El proceso de revelado El baño de paro El proceso de fijado</p> <p>Semana 7 y 8 (Feriado: sábado 8 de octubre)</p> <p>Sensibilidad de la emulsión a la luz. El ISO. Concepto de “grano” y “ruido”. Medición de la luz: luz incidente y luz reflejada. El proyecto final: cómo desarrollar un proyecto fotográfico.</p> <p>Semana 9</p> <p>Problemas técnicos a resolver del proyecto individual.</p> <p>Semana 10</p> <p>El proceso de edición de imágenes. Seguimiento, discusión y desarrollo del proyecto final.</p> <p>Semana 11</p> <p>EXAMEN PARCIAL. Evaluación del portafolio de ejercicios.</p> <p>Semana 12 (Feriado martes 1 noviembre)</p> <p>Seguimiento, discusión y desarrollo del proyecto final individual. Edición del proyecto final</p> <p>Semana 13</p> <p>Presentación de avances finales del proyecto. Discusión en clase</p> <p>Semana 14</p> <p>Presentación del proyecto final.</p> |
|--|--|--|

ANEXO N°3: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

| CURSO | | CONTENIDOS DE APRENDIZAJE | | | CONTENIDOS TRANSVERSALES | COMENTARIOS POR UNIDAD DE APRENDIZAJE | HALLAZGOS Y PATRONES | |
|-------|--------|---|---|--|---|---|---|---|
| Nº | CÓDIGO | UNIDAD | CONTENIDOS CONCEPTUALES | CONTENIDOS PROCEDIMENTALES | | | | CONTENIDOS ACTITUDINALES |
| 1 | DMO1 | 6. Representación de la realidad Modelos del natural. Posibles capacidades de logro: Representa | <ul style="list-style-type: none"> Elementos básicos del lenguaje visual: sensibilidad de la línea, manejo del formato, proporción y ritmo. ¿Qué elementos básicos del lenguaje visual? ¿Qué elementos del ritmo y proporción en el espacio? | <ul style="list-style-type: none"> Análisis de dibujo de modelo con manto: Observación, síntesis en línea, ejercicios de expresión corporal y desplazamiento en el espacio. ¿Cómo lograrlo? Habilidades cognitivas como: Comprende, Observa Habilidades psicomotoras como: Representa, Sintetiza | <ul style="list-style-type: none"> Concentración, introspección y apertura hacia nuevos conocimientos. La apertura es considerada una actitud transversal | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de los contenidos transversales conceptuales del lenguaje visual. Así como contenidos transversales procedimental referido al desarrollo de habilidades psicomotoras como componer con el dibujo y el volumen y habilidades cognitivas como observar. También cumple con la presencia de contenidos transversales actitudinal como la apertura y la creatividad. El curso presenta contenidos transversales que guardan | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos teóricos, conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en las cinco unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades cognitivas como observar, relacionar y abstraer en tres de las cinco unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras que comprenden con modelar y componer en tres de las cinco unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la | <ul style="list-style-type: none"> Falta determinar qué conceptos teóricos se pretende aprender. Falta determinar los contenidos procedimentales de manera clara y que involucren el desarrollo de habilidades mediante acciones y/o actividades. Existe confusión de habilidades con las actividades a desarrollar Falta determinar qué conceptos teóricos se pretende aprender. Falta formular correctamente |
| | | 7. Modelado de volúmenes geométricos regulares en composición. | <ul style="list-style-type: none"> Proporción de los elementos en función del espacio tridimensional del formato Analogía de la figura en movimiento en relación de la | <ul style="list-style-type: none"> Acercamiento (para con) al material Composición de figuras en volúmenes geométricos. ¿Cómo lograrlo? Habilidades cognitivas | <ul style="list-style-type: none"> Originalidad en la propuesta y capacidad de riesgo. Las actitudes no están bien definidas. | | | |

| | | | | | | | | |
|--|----|---|---|--|---|--|--|---|
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Modela</p> | <p>figura que la contiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué volúmenes geométricos básicos del lenguaje visual? | <p>como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relaciona Habilidades psicomotoras como: Modela, Compone, | | <p>coherencia con el desarrollo de contenidos conceptuales del lenguaje visual del perfil del egreso del estudiante. En tanto a contenidos procedimentales el curso cumple con el desarrollo de habilidades de observación, representación, interpretación y composición. Y actitudes como apertura y creatividad.</p> | <p>presencia de contenidos que comprenden valores como creatividad en una de las cinco unidades de aprendizaje. Y actitudes como apertura en una de las cinco unidades de aprendizaje.</p> | <p>los contenidos procedimentales que involucren el desarrollo de habilidades mediante acciones y/o actividades.</p> |
| | 8. | <p>Modelado del natural a partir del dibujo.</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Relaciona</p> | <ul style="list-style-type: none"> Relación espacial y rítmica de las formas entre sí. ¿Qué es la relación espacial y rítmica de las formas entre sí? | <ul style="list-style-type: none"> Modelado de figuras en arcilla. ¿Cómo lograr el modelado en arcilla? Habilidades cognitivas como: Relaciona Habilidades psicomotoras como: Modela | <ul style="list-style-type: none"> Exhaustiva operación mental hacia un lenguaje personal: forma y composición. No se evidencia la presencia de actitudes de manera clara | | | <ul style="list-style-type: none"> Falta definir los conceptos teóricos de una manera más clara y descriptiva. No existe coherencia entre el contenido teórico con el contenido procedimental Existe confusión del contenido procedimental con la actividad a realizar |
| | 9. | <p>Modelado abstracto.</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Explora</p> | <ul style="list-style-type: none"> Abstracción de la forma: Esencia del movimiento y formas. ¿Qué significa abstracción, definir sus características y tipos en el modelado de arcilla? | <ul style="list-style-type: none"> Introspección a través de la propuesta de nuevas formas a partir del ejercicio anterior. ¿Cómo lograr la abstracción en el modelado en arcilla? Habilidades cognitivas | <ul style="list-style-type: none"> Exhaustiva operación mental hacia un lenguaje personal: forma y composición. No se evidencia la presencia de actitudes de manera clara | | | <ul style="list-style-type: none"> Falta definir los conceptos teóricos de una manera más clara y descriptiva. Existe confusión entre las actividades a realizar con los contenidos |

| | | | | | | | | |
|---|-------|--|---|--|---|---|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ¿Esencia = Síntesis? | <p>como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Abstraer | | | | <p>procedimentales</p> |
| | | <p>10. Ejercicio de composición tridimensional.</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Interpreta</p> | <ul style="list-style-type: none"> Desmaterialización de la forma: Esencia del movimiento y formas. ¿Esencia = Síntesis? | <ul style="list-style-type: none"> Composición espacial y síntesis lineal de ritmos a partir del estudio anterior. ¿Cómo lograr la síntesis lineal, a través de qué? ¿Habilidades cognitivas? No hay presencia Habilidades psicomotoras como: Compone | <ul style="list-style-type: none"> No se evidencia la presencia de contenidos de actitudes | | | <ul style="list-style-type: none"> Falta definir los conceptos teóricos de una manera más clara y descriptiva. Falta describir los contenidos procedimentales de manera clara y conforme al desarrollo de habilidades cognitivas Existe confusión entre las actividades a realizar con los contenidos procedimentales |
| 2 | COM 1 | <p>3. Imagen Creada – Representación movimiento imagen fija.</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Comprende Diferencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> Elementos visuales de la imagen: Elementos básicos: punto, línea y plano. Cualidades de relación: dirección, posición, ubicación, tamaño y proporción. Valor (claroscuro). | <ul style="list-style-type: none"> Trabajos en collage de composiciones no figurativas: obtención de una gradación de cartulinas pintadas del blanco al negro y color (látex), uso adecuado de herramientas de corte de papel. Dibujos sobre papel en diferentes materiales (soportes) y técnicas (carboncillo, bistro, | <ul style="list-style-type: none"> Producir propuestas originales (apertura a la experimentación), analizarlas y perfeccionarlas. Actitud reflexiva y crítica. Distinguir las actitudes con las | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de los contenidos transversales conceptuales del lenguaje visual, referidos a la teoría del color. Así como contenidos transversales procedimental | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos teóricos, conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en dos de las dos unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la | <ul style="list-style-type: none"> Falta organizar los contenidos teóricos de lo general a lo particular y relacionarlo con las habilidades procedimentales que se espera aprender y desarrollar. |

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|--|--|
| | <p>Expresa Aplica</p> | <ul style="list-style-type: none"> Principios de comunicación visual: Ritmo, equilibrio, unidad, contraste y armonía. Síntesis, interpretación, abstracción. ¿Estos últimos son contenidos teóricos o son habilidades? | <p>aguatinta, témpera, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidades cognitivas: ¿No hay presencia? Posibles habilidades psicomotoras como: Compone, Utiliza, Emplea Distinguir las habilidades de logro con las actividades | <p>habilidades.</p> | <p>referido al desarrollo de habilidades cognitivas como componer.</p> <ul style="list-style-type: none"> También cumple con la presencia de contenidos actitudinales como la apertura y la creatividad. | <p>presencia de habilidades cognitivas como sintetizar, interpretar y abstraer en dos de las dos unidades de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras que comprenden componer, cortar y pintar en una de las dos unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de contenidos que comprenden actitudes como apertura, actitud crítica y reflexión en una de las dos unidades de aprendizaje del curso. | <ul style="list-style-type: none"> Falta distinguir la actividad, la técnica y los materiales, estás conforman parte de las estrategias didáctica. Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje en cuatro o 5 partes para que esté conforme con los logros de aprendizaje del silabo. Falta describir las habilidades procedimentales de acuerdo con los contenidos conceptuales de la unidad. Falta definir las actitudes de acuerdo con perfil del estudiante de Estudios Generales |
| | <p>4. Introducción al color</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Comprende Diferencia Elabora</p> | <ul style="list-style-type: none"> Luz, Espectro visible, Percepción del Color, Mezcla aditiva y sustractiva. Propiedades del color (Tono-Valor-Saturación) Círculo Cromático, Contrastes de color, Esquemas cromáticos Existe coherencia de los contenidos conceptuales con el logro del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Trabajo con témperas profesionales. Habilidades cognitivas: ¿No hay presencia? Habilidades psicomotoras ¿No hay presencia? Distinguir las habilidades de logro con las actividades | <ul style="list-style-type: none"> Prolijidad técnica, esmero en obtener una presentación limpia y precisa. Las actitudes pueden ser entendidas como valores : Disciplina, compromiso, orden | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|---|--|---|
| 3 | DGE11 | <p>7. Introducción y generalidades sobre el dibujo, aplicaciones según especialidades.</p> <p>Materiales, instrumentos y técnicas del Dibujo Geométrico.</p> <p>Utiliza</p> | <ul style="list-style-type: none"> El dibujo como lenguaje de representación, descripción e ideación. Elementos básicos de la forma: el punto y la línea en el espacio. El arte, el diseño y la geometría. Existe coherencia de los contenidos conceptuales con el logro del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Uso de instrumentos de dibujo: delineado, tramas y texturas a instrumentos, escuadras, lápiz y tinta. Método básico de investigación de referentes. Hay presencia de habilidades cognitivas Hay presencia de habilidades psicomotoras | <ul style="list-style-type: none"> Ética, sentido de autocrítica, respeto y valoración ante el trabajo y la opinión del otro, perseverancia. Hay presencia de actitudes | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de los contenidos transversales conceptuales del lenguaje visual referidos a la representación del dibujo y la perspectiva en arte y diseño. También, cumple con la presencia de contenidos transversales procedimentales, referidos al desarrollo de habilidades psicomotoras como construir y representar mediante el dibujo y la utilización de las técnicas. Además, cumple con la presencia de contenidos actitudinales referidos a la apertura, disciplina y la creatividad El curso presenta contenidos transversales que guardan coherencia con el | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos teóricos, conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en las cuatro unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades cognitivas como sintetizar, analizar, interpretar y aplicar en cuatro de las cuatro unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras que comprenden utilizar, construir, diseñar, y representar en cuatro de las cuatro unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de contenidos que comprenden actitudes y valores como ética, | <ul style="list-style-type: none"> Es el único curso que distingue los tres contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal. |
| | | <p>8. Figuras y construcciones geométricas</p> <p>Modulación, estructuras, dimensiones, proporción y escalas.</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Construye</p> | <ul style="list-style-type: none"> Análisis y síntesis geométrica. Las representaciones prehispánicas y la geometría. La naturaleza y la geometría: pautas y patrones. Elementos básicos de la forma: el plano y el volumen en el espacio. Proporción, modulación, estructura, escala (aplicaciones bidimensionales). Existe coherencia de los contenidos conceptuales con | <ul style="list-style-type: none"> Construcciones geométricas: polígonos, elipses, espirales, empalmes, etc. Empleo de instrumentos de precisión. Observación. Método de investigación geométrica: análisis, síntesis, interpretación y aplicación. Hay presencia de habilidades cognitivas Hay presencia de habilidades psicomotoras | <ul style="list-style-type: none"> Valoración del patrimonio prehispánico, organización, creatividad en la solución de problemas, apertura al aprendizaje y el entorno. Hay presencia de actitudes y valores | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos transversales actitudinales referidos a la apertura, disciplina y la creatividad El curso presenta contenidos transversales que guardan coherencia con el | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos que comprenden actitudes y valores como ética, | |

| | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|---|---|--|
| | | | el logro del aprendizaje | | | desarrollo de contenidos conceptuales del lenguaje visual del perfil del egreso del estudiante. | autocrítica, solidaridad, respeto, creatividad, apertura y disciplina en cuatro de las cuatro unidades de aprendizaje del curso. |
| 9. | <p>Sistemas de proyección y representación geométricas . Proyeccion es diédricas. Perspectiva técnica: axonometría isométrica.</p> <p>Posibles capacidades de logro: Representa</p> | <ul style="list-style-type: none"> Sistemas de proyección y representación geométricas ASA y DIN y técnicas gráficas en la descripción de las formas: punto, línea, plano, volumen o sólido en vistas ortogonales e isometría. Existe coherencia de los contenidos conceptuales con el logro del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Representación de objetos empleando de sistemas de proyección y representación geométricas. Uso del escalímetro. Hay presencia de habilidades cognitivas Hay presencia de habilidades psicomotoras | <ul style="list-style-type: none"> Disciplina en la aplicación de las convenciones y normas, apertura a la experimentación. Hay presencia de actitudes y valores | <ul style="list-style-type: none"> También el curso guarda coherencia con los contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades de representación en el dibujo y destreza en la técnica. En tanto al desarrollo de actitudes el curso guarda coherencia con el perfil porque fomenta el desarrollo de actitudes como la reflexión, ética, apertura, y creatividad. | | |
| 10. | <p>Fundamentos de la perspectiva cónica, la observación de la realidad. Relación entre observador y el objeto en el</p> | <ul style="list-style-type: none"> Definición de perspectiva cónica: percepción visual. Realidad subjetiva y objetiva. Elementos y tipos de perspectiva cónica. Existe coherencia | <ul style="list-style-type: none"> Estudio Geométrico de Bodegón, identificación de los elementos constitutivos de los objetos. Volúmenes de revolución, análisis y síntesis geométricos, facetado de volúmenes. Luz y sombra: gradaciones tonales para la valoración en la | <ul style="list-style-type: none"> Conciencia del propio desarrollo, apertura a la experimentación. Hay presencia de actitudes y valores | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|--|--|---|--|--|--|--|
| | | espacio. Posibles capacidades de logro: Elabora | de los contenidos conceptuales con el logro del aprendizaje | representación volumétrica espacial. • Hay presencia de habilidades cognitivas • Hay presencia de habilidades psicomotoras | | | | |
| 4 | TAL2 | 1. Desarrollo de proyectos y reconocimientos de herramientas: Tratamiento de la imagen digital. Posibles capacidades de logro: Comprende Reconoce Posibles capacidades de logro: Utiliza | 5. Presentación del curso. Materiales del curso: Los alumnos deben traer un USB de capacidad (8 Gb) y tener una cuenta de correo PUCP activa. Lectura del silabo y presentación de los proyectos principales que se desarrollarán en el ciclo. - Animación Stop Motion - Portafolio . Presentación de trabajos académicos desarrollados en el ciclo en un portafolio online: WIX, Behance o Deviant Art. La herramienta digital . Alcances, referencias actuales de la aplicación grafico-digital en el diseño, pintura, escultura grabado, entre otros. Temas a desarrollar en la sesión: - Herramientas Online : Google Drive, Documentos, Calendario, Fotos y compartir carpetas. • ¿Cómo lograrlo? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores | 6. Biblioteca PUCP - Intervención de encargado Collage de objeto : El estudiante construye un carro, tren, casa con partes de fotografías bajadas de internet. Temas a desarrollar en la sesión: - Teoría imagen digital . Formatos, peso, calidad, compresión, dimensiones, modos de color. Diferencias de una imagen para un proyecto digital vs | • No hay presencia de contenidos transversales las unidades de aprendizaje del curso. • El curso presenta contenidos que guardan coherencia con el perfil del egreso. | • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos a lo conceptual en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en el | • Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje. • Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. • No debería ser un cronograma de trabajo, la programación de contenidos de aprendizaje. | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|
| | | <p>Diseña</p> | <p>editorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Photoshop: Entorno de trabajo, interface, barra de herramientas. Definir lienzo. Herramientas de selección: rectangular, elíptico, poligonal, magnético. Varita mágica. - Photoshop: Interface, tipos de selección, capas, copiar, pegar, deshacer y rehacer. <p>Revisar este enlace, museo interactivo. ART PROJECT en Google, https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project?hl=es-419</p> <p>¿Cómo lograrlo, mediante la construcción del collage?</p> <p>No hay presencia de habilidades cognitivas</p> <p>No hay presencia de habilidades psicomotoras</p> <p>No hay presencia de actitudes y valores</p> | | <p>diseño de las unidades de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | |
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Utiliza Diseña</p> | <p>7. Rostro facetado: El estudiante simplifica y convierte a polígonos una Imagen libre.</p> <p>Condiciones de la imagen: buena iluminación, que proponga volumen.</p> <p>Temas a desarrollar en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Photoshop: Muestras de color. Tipos de pincel. Bote de pintura. Degradado. <p>¿Cómo lograrlo, mediante el rostro facetado?</p> <p>No hay presencia de habilidades cognitivas</p> <p>No hay presencia de habilidades psicomotoras</p> <p>No hay presencia de actitudes y valores</p> | | | |
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> | <p>8. Retoque de imagen: El estudiante retoca una fotografía de un rostro de una persona mayor a una persona más joven. La imagen es elegida por el alumno</p> <p>Temas a desarrollar en la sesión: Photoshop: Licuar. Filtros. Desenfoque y enfoque. Tampón de clonar. Pincel corrector. Parche.</p> <p>¿Cómo lograrlo, mediante el retoque de la fotografía ?</p> <p>No hay presencia de habilidades cognitivas</p> | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | Utiliza Diseña | No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores | | |
| | | Posibles capacidades de logro: Utiliza Diseña | 9. Gif animado: El estudiante anima un trabajo previo (ejercicio de rostro) convirtiéndolo a gif. Temas a desarrollar en la sesión. Photoshop: Línea de tiempo, capas, exportar y herramientas aprendidas previamente. ¿Cómo lograrlo, mediante el gif? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores | | |
| | | Posibles capacidades de logro: Utiliza Diseña | 10. Stop motion: El estudiante se organiza y diseña una historia en grupo escogiendo los siguientes temas: juguetes, comida, gente o collage. Temas a desarrollar en la sesión: Referencias de stop motion Clase de guion y storyboard- Google Chrome: word, compartir archivos y carpetas. ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | |
| | | 2. Desarrollo de proyecto en el tratamiento de la imagen y aplicación del color. | 1. Stop Motion: Cada grupo produce las imágenes que empleará en la animación. El mínimo son 150 imágenes. Materiales: Los estudiantes deben traer cámaras, smartphone, ipads o tablets. Cada grupo de alumnos deberá descargar las imágenes en un disco o máquina (guardar una copia en su usb o googledrive) | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Construye Utiliza Diseña</p> | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | |
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Construye Utiliza Diseña</p> | <p>2. Stop Motion: El grupo obtiene un video de stop motion a partir de las imágenes fotografiadas. Temas a desarrollar en la sesión (por complejidad): Photoshop: Línea de tiempo, exportar para video. Premiere: Interface, importación de imágenes, edición y render.. Entrega del Stopmotion</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | |
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Construye</p> | <p>3. Objeto: El estudiante construye un objeto en 2D empleando figuras básicas. Temas a desarrollar en la sesión: Interface, mover, herramientas de selección, herramientas rectángulo, elipse, polígono, estrella, colores (relleno y trazo). Modular: El estudiante construye un modular empleando figuras básicas y herramienta pluma. Temas a desarrollar en la sesión: Illustrator: pluma, línea, rotar, duplicar y las herramientas aprendidas previamente. Explorar el trazo y vectorización digital: http://bezier.method.ac/</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>Utiliza Diseña</p> <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | |
| | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Construye Utiliza Diseña</p> | <p>4. Tableta WACOM: Intervención de una imagen de forma libre usando la tableta (foto de trabajo académico del ciclo). Coordinación del trabajo final: Portafolio y personaje vectorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | |
| | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Construye Utiliza Diseña</p> | <p>5. Personaje vectorial: El estudiante ilustra un personaje propuesto por el profesor usando la herramienta pluma y todo lo aprendido. Temas a desarrollar en la sesión: Illustrator: pluma, línea, editor de nodos, color y malla de degradado además de las herramientas aprendidas previamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | |
| | | <p>6. Portafolio. Pautas, revisión en línea. Para esta etapa el estudiante ya habrá colgado y estructurado su presentación en línea.</p> | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Crea</p> | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | | | |
| | | | <p>11. Portafolio en Línea. Entrega final.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | | | |
| 5 | VMO12 | <p>4. Modelo de cabeza</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Reconoce Relaciona</p> | <ul style="list-style-type: none"> Relación de volúmenes de cabeza y cuello a escala natural. Simetría de ejes longitudinales y transversales. Reconocimiento de la estructura ósea y muscular. Relaciones de proporción del rostro y sus partes, observación desde todos los ángulos: anterior, posterior, | <ul style="list-style-type: none"> Modelado en arcilla, sobre una estructura de metal con cruceas de madera. Uso de estacas de madera y desbastadores. Uso de herramientas de medición: escuadra, wincha, pinza y espejo. Elaboración de moldes y vaciado. No hay presencia | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de un proceso metódico de análisis y reflexión. Hay presencia de actitudes y valores | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de los contenidos transversales conceptuales del lenguaje visual, referidos a la a lo tridimensional. Así como contenidos transversales procedimental referido al | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos teóricos , conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en las tres unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades | <ul style="list-style-type: none"> No se distingue la diferencia entre los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal Existe valoración por la utilización de la técnica para la obtención del aprendizaje; pero no se especifica qué |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|--|--|
| | | | <p>laterales, cenital, contrapicado y tres cuartos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué elementos básicos del volumen de la cabeza? Existe confusión de los términos de contenidos conceptuales con los contenidos procedimentales | <p>de habilidades cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de habilidades psicomotoras como Modela, Relaciona, Utiliza pero no específica para qué se logrará el desarrollo de las mismas. | | <p>desarrollo de habilidades cognitivas como relacionar e interpretar.</p> <ul style="list-style-type: none"> También cumple con la presencia de contenidos transversales actitudinales como la creatividad. | <p>cognitivas como observar, reconocer, relacionar e interpretar en dos de las tres unidades de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras que comprenden representar, modelar, utilizar, elaborar y en uno de las tres unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de contenidos que comprenden actitudes y valores como reflexión y, creatividad, en una de las tres unidades de aprendizaje del curso. | <p>logro conceptual se debe lograr.</p> <ul style="list-style-type: none"> No se distingue la diferencia entre los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal Se recomienda distinguir los términos |
| | <p>5. Representación del volumen en el plano bidimensional (Bistro)</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Modela Representa</p> | <ul style="list-style-type: none"> Representación de una forma tridimensional mediante la valoración de los planos que lo componen. Definición de planos de luz y oscuridad. ¿Qué elementos básicos del plano bidimensional? | <ul style="list-style-type: none"> Técnica de dibujo en carboncillo y bistro sobre cartulina. No hay presencia de habilidades cognitivas No existe presencia de habilidades psicomotoras Existe confusión de los contenidos procedimentales con las actividades y materiales | <ul style="list-style-type: none"> Concentración y sensibilización de la percepción visual, perseverancia en el aprendizaje y desarrollo de habilidades procedimentales. Hay presencia de actitudes y valores | | | | |
| | <p>6. Interpretación del modelo natural</p> | <ul style="list-style-type: none"> Interpretación de la forma tridimensional a partir del estudio de cabeza. | <ul style="list-style-type: none"> Uso de materiales diversos para construir una propuesta | <ul style="list-style-type: none"> Creación y análisis de propuestas personales. | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------|--|--|---|--|---|--|---|
| | | Posibles capacidades de logro: Interpreta | <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué elementos básicos del plano tridimensional? | <p>tridimensional.</p> <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de habilidades cognitivas Existe presencia de habilidades psicomotoras como el construir | | | | |
| 6 | COM22 | Imagen creada bidimensional Posibles capacidades de logro: Comprende Elabora Expresa | <ul style="list-style-type: none"> Comunicación visual: uso del ritmo, unidad, contraste y armonía en función de la expresión de un contenido. Color, textura visual. Presencia de contenidos conceptuales | <ul style="list-style-type: none"> Collage formas libres no figurativas: cartulinas pintadas con látex/témperas, color, textura visual. Trabajo con uso de pincel y color sobre soporte de papel. Uso de material reciclado. No hay presencia de habilidades cognitivas Existe presencia de habilidades psicomotoras como el utilizar y pintar No se debe confundir el desarrollo de habilidades psicomotoras con las actividades y tareas a realizar | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un manejo de las posibilidades expresivas y comunicativas de las formas en color. Vincular las motivaciones semánticas y sintácticas y constitutivas de una sola expresión. Presencia de contenidos actitudinales y valores No se debe confundir los contenidos actitudinales con el logro de la unidad de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Contenidos conceptuales transversales referidos a la comunicación visual Contenidos actitudinales transversales referidos a la creatividad y expresividad Contenidos conceptuales transversales referidos a la teoría del color Contenidos actitudinales transversales referidos a la reflexión y expresividad | <ul style="list-style-type: none"> Los contenidos son coherentes con los logros de aprendizaje del sílabo; sin embargo no se entiende una secuencialidad y niveles de logro Los contenidos son coherentes con los logros de aprendizaje del sílabo; sin embargo no se entiende una secuencialidad y niveles de logro | <ul style="list-style-type: none"> Falta presencia de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje en cuatro o 5 partes para que esté conforme con los logros de aprendizaje del sílabo. Falta presencia de contenidos procedimentales referidos al |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|---|
| | | | | | | | | desarrollo de habilidades cognitivas que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Espacio y profundidad <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Integra Abstrae Relaciona</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de color, variaciones de temperatura, saturación y luminosidad en el color en función de la representación de la perspectiva y sensación de profundidad. • Superposición de planos, variaciones de tamaño y ubicación como recursos de representación de profundidad y perspectiva. • Forma tridimensional, relación entre el volumen y el espacio vacío. • Abstracción e interpretación de la realidad. • Relación de la forma y el espacio • Presencia de contenidos conceptuales | <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas mixtas de collage y pintura aplicada con pincel, lograr una propuesta unitaria integrando diferentes procedimientos de aplicación de color, textura con formas no figurativas. - Dibujos ejecutados en diferentes tipos de papel con carboncillo, bistro, látex con pincel. Valoración de la línea, planos en escala de grises en función de una fuente de luz. • No hay presencia de habilidades cognitivas • Existe presencia de habilidades psicomotoras como el Aplicar y Valorar • No se debe confundir el desarrollo de habilidades psicomotoras con | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la percepción de la perspectiva de color, ser consciente de las variaciones de sus propiedades cromáticas como consecuencia de la percepción del espectador. • Reflexión y exploración de los recursos expresivos del dibujo acordes a un contenido subjetivo. • Presencia de contenidos actitudinales y valores • No se debe confundir los contenidos actitudinales con el logro de la unidad de aprendizaje | | | <ul style="list-style-type: none"> • Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje en cuatro o 5 partes para que esté conforme con los logros de aprendizaje del silabo. |

| | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|--|---|---|--|---|
| | | | | <p>las actividades y tareas a realizar</p> | | | | |
| 7 | ERE12 | <p>Forma y espacio</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Representa Relaciona Interpreta Explora</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Representación de la forma mediante el uso adecuado de la línea, valoración de planos, perspectiva espacial, escala, proporción, posición. • Relación forma-espacio por contraste de valores en la escala de grises. De otro lado la interpretación (como expresión personal) se trabaja en función a los conceptos de composición y temáticos, con la finalidad de entender el lenguaje como una herramienta de representación y expresión. | <ul style="list-style-type: none"> • Dibujos ejecutados en carboncillo, tinta china, témpera, látex, lápices, bistro, etc. Aplicados sobre papel. • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No se debe confundir el desarrollo de habilidades psicomotoras con las actividades y tareas a realizar | <ul style="list-style-type: none"> • Concentración en la observación, la experimentación plástica y la constancia. • No hay presencia de contenidos actitudinales | <ul style="list-style-type: none"> • Solamente cumple con la presencia de los contenidos transversales del lenguaje visual, referidos al dibujo y la utilización de la técnica • El curso presenta contenidos que guardan coherencia con el perfil del egreso, pero no se logran distinguir la presencia de contenidos transversales en el curso. | <ul style="list-style-type: none"> • Cumple con la presencia de contenidos teóricos, conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en la única unidad de aprendizaje del curso • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. • No cumple con la presencia de contenidos de | <ul style="list-style-type: none"> • Falta distinguir adecuadamente los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal • Falta presencia de contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado • Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje en cuatro o 5 partes para que esté conforme con los logros de aprendizaje del silabo. |

| | | | | | | | | |
|---|------|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | |
| 8 | AAR2 | <ul style="list-style-type: none"> Teoría: <ul style="list-style-type: none"> Cabeza. Forma y proporciones. Elementos óseos: Cráneo y cara. Articulaciones y movimiento. Músculos del cráneo y cara. Músculos masticadores: Temporal y masetero Cuello. Estructura ósea y articulaciones. Músculos del Cuello. Relación y movimiento de la cabeza y cuello. Proporciones de la figura humana. Diferencias por edad y sexo. Ejes y planos de corte. Huesos y articulaciones. Practica: <ul style="list-style-type: none"> Dibujo de la estructura interna de la figura humana tomando como modelo un esqueleto humano. Cabeza diferentes ángulos. Estructura y ejes principales, construcción lineal a partir de un esquema general tomando como referente a una persona como modelo. <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. <p>Posibles capacidades de logro: Comprende Relaciona</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de contenidos transversales las unidades de aprendizaje del curso. Relación y movimiento El curso presenta contenidos que guardan coherencia con el perfil del egreso, pero no se logran distinguir la presencia de contenidos transversales en el curso. | <ul style="list-style-type: none"> No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos a lo conceptual en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. No debería ser un cronograma de trabajo, la programación de contenidos de aprendizaje | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Teoría: | | | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Morfología general del tronco: forma, proporciones y conformación. Estructura ósea y articulaciones. Columna vertebral y movimiento. - Músculos del Tronco. Región torácica y abdominal. Funciones y movimiento. - Morfología general del miembro superior. Formas, proporciones y conformación. Estructura ósea y articulaciones. - Músculos del miembro superior: hombro, brazo, antebrazo y mano. Funciones y movimiento. - Morfología general del miembro inferior. Formas, proporciones y conformación. Estructura ósea y articulaciones. <ul style="list-style-type: none"> • Practica: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciones de la figura humana con modelo. Estudio con énfasis en tronco y miembro superior - Figura humana en Contraposto <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lograrlo? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Comprende Proporciona</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Existe presencia de contenidos procedimentales transversales referidos a habilidades de Relacion | <p>técnicas psicomotoras en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría: <ul style="list-style-type: none"> - Músculos del miembro inferior: pelvis, muslo, pierna y pie. Funciones y movimiento. - Biomecánica del proceso de marcha, salto y carrera, ascenso y descenso. Rotación • Practica: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciones de la figura humana con modelo. Estudio con énfasis en pelvis y miembro inferior. - Figura humana en diferentes posturas. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lograrlo? | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|--|--|--|--|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros. | | | | | | |
| 9 | FGR3 | <p>Modulación</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Experimenta Aplica</p> | <ul style="list-style-type: none"> Aplica los conceptos de estructura y multiplicidad a través de la modulación. Experimenta con texturas accidentales recopiladas por el estudiante, símbolos tipográficos y numéricos a partir de ritmos continuos o discontinuos. | <ul style="list-style-type: none"> Genera y selecciona las texturas para aplicarlas en una composición modular tomando en cuenta la forma y contraforma. Experimentan con diferentes técnicas para lograr las texturas, plegado de papel o soporte afines. Hay presencia de habilidades cognitivas Hay presencia de habilidades psicomotoras | <ul style="list-style-type: none"> Disposición de apertura a experimentar e innovar en la resolución de sus propuestas. Hay presencia de actitudes | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de los contenidos transversales conceptuales del lenguaje visual. Así como contenidos transversales procedimental referido al desarrollo de habilidades cognitivas como sintetiza, y expresar. También cumple con la presencia de contenidos transversales actitudinales como la apertura. | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos teóricos, conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en la única unidad de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades cognitivas como analizar, sintetizar, expresar y aplicar en cuatro de las cuatro unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras que comprenden aplicar, experimentar, representar en dos de las cuatro | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión del contenido procedimental con la actividad a realizar. Existe confusión del contenido procedimental con la actividad a realizar |
| | | <p>Síntesis y color</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Aplica Desarrolla</p> | <ul style="list-style-type: none"> Aplicará los elementos básicos del lenguaje visual: dimensión, escala, síntesis, contorno y silueta. Expresión gestual de sí mismo. | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un análisis de la expresión del rostro y representarlo a través de la síntesis. Sintetizar una imagen en dos niveles: color y forma tomando en cuenta la escala aplicando la técnica del collage con | <ul style="list-style-type: none"> Interés en el análisis y consideración para la prolijidad técnica. Hay presencia de actitudes | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|---|--|
| | | | | <p>cartulinas de colores planos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay presencia de habilidades cognitivas • Hay presencia de habilidades psicomotoras | | | | |
| | <p>Síntesis y espacio.</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Experimenta Compone</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Simbología de la grafía manual, el trazo y los signos gráficos en relación compositiva del plano como significación espacial. | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentación del estampado y la impresión, planos regulares e irregulares sobre soportes distintos. Desarrollo de una bitácora conteniendo la investigación de recursos y materiales creados y reciclados. • Hay presencia de habilidades cognitivas • Hay presencia de habilidades psicomotoras | <ul style="list-style-type: none"> • Aprecia la organización personal en la búsqueda y aplicación de variedad de recursos. Valora la prolijidad en la producción. • Hay presencia de actitudes | | | <ul style="list-style-type: none"> • Cumple con la presencia de contenidos que comprenden el desarrollo e actitudes y valores como la apertura, orden y la disposición en dos de las cuatro unidades de aprendizaje. | |
| | <p>Textura</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Representa Expresa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expresa la representación de texturas visuales, táctiles, artificiales y naturales por medios gráficos impresos. Representación de texturas naturales por medio de fotocopias. Reconocimiento del significado espacial de la escala. Tamaño relativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan procedimientos y técnicas para lograr texturas táctiles. • Cortar, doblar, reglar y arrugar. • Sustracción • Adición • 4. Impresión • Hay presencia de habilidades cognitivas • Hay presencia de | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los recursos propios de la fotocopia. • Valora la capacidad sensitiva de la observación y el tacto en relación al significado personal. • Hay presencia de actitudes | | | | |

| | | | habilidades psicomotoras | | | | | |
|----|------|---|--|--|---|--|--|--|
| 10 | FTR3 | Ubicación de formas tridimensionales en el espacio a partir de criterios visuales y de orientación práctica | <ul style="list-style-type: none"> Definición de los tipos y cantidades de formas Definición del volumen de cada forma Noción de peso, saturación y densidad de las formas Estudio de relaciones de tamaño entre componentes | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros No confundir las estrategias didácticas con los contenidos | <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de contenidos transversales las unidades de aprendizaje del curso. El curso presenta contenidos que guardan coherencia con el perfil del egreso, pero no se logran distinguir la presencia de contenidos transversales en el curso. | <ul style="list-style-type: none"> No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos a lo conceptual en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en el diseño de las unidades de | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. No debería ser un cronograma de trabajo, la programación de contenidos de aprendizaje | |
| | | Elementos de apoyo estructural y su interrelación con la función del objeto | <ul style="list-style-type: none"> Cantidad de elementos necesarios Noción de esencialidad y superficie mínima Estudio de formas ideales, secciones y puntos de apoyo | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros |
| | | Diferencia entre objeto y producto | <ul style="list-style-type: none"> Conceptos de utilidad, usuario final y cadenas de actores que intervienen en la vida de un producto Concepto de vida útil del producto, reintegración del objeto e impacto ambiental | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de valor y utilidad de un producto • ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros • No es un calendario ni cronograma de actividades | | <p>aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | |
| | <p>Distribución de los elementos formales al interior de un objeto tomando en cuenta aspectos compositivos , de significación simbólica y de funcionamiento</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de las necesidades del usuario, sus expectativas de uso y valor del producto así como accesibilidad • Temas de fundamentación: Composición con formas tridimensionales en relación al espacio Conceptos de modulación, equilibrio, ritmo, proporción Representación gráfica de volúmenes y objetos Ejercicios prácticos: 1 ejercicio de composición tridimensional con elementos lineales 1 ejercicio de composición tridimensional con planos 1 ejercicio de modulación 2 esquisse 1 Tema de diseño #1 1 Tema de diseño #2 1 Tema de diseño #3 • ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores | <ul style="list-style-type: none"> • No hay presencia de contenidos transversales | | |

| | | | | | | | | |
|----|--------|--|--|--|---|--|---|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros No es un calendario ni cronograma de actividades | | | | | |
| 11 | VMO 32 | <p>Estudio Figura Humana Posibles capacidades de logro: Representa</p> | <ul style="list-style-type: none"> Proporción del cuerpo humano. Reducción de escala de 1/3. Movimiento del cuerpo humano. | <ul style="list-style-type: none"> Modelado directo agregando material sobre una armazón de alambre: cera de abeja, yeso, cemento y agregados. | <ul style="list-style-type: none"> Observación del natural, análisis de relaciones de las partes que conforman la estructura del cuerpo humano. | <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de contenidos transversales referidos al claroscuro, volumen y espacio; pero no están organizados de manera secuenciada en base a unidades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Existe coherencia de los contenidos formulados con el logro de la unidad de aprendizaje del silabo. | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. |
| | | <p>Composición escultórica Posibles capacidades de logro: Construye Relaciona</p> | <ul style="list-style-type: none"> Oposición de conceptos. Volumen y vacío. | <ul style="list-style-type: none"> Construcción de dos composiciones volumétricas mediante el ordenamiento espacial de planos y volúmenes. Los materiales son propuestos por el alumno. Trabajo monográfico sobre el tema seleccionado y registro del proceso de ejecución. | <ul style="list-style-type: none"> Investigación, Introspección y Reflexión. | <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de contenidos transversales referidos al claroscuro, volumen y espacio; pero no están organizados de manera secuenciada en base a unidades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Existe coherencia de los contenidos formulados con el logro de la unidad de aprendizaje del silabo. | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje |

| | | | | | | | | |
|----|-----------|---|--|---|---|--|---|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo? Habilidades cognitivas como: Relaciona Habilidades psicomotoras como: Modela, Compone, | | | | <p>conforme con los logros de aprendizaje del silabo.</p> <ul style="list-style-type: none"> |
| | | <p>Tallado de piedra</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Elabora Compone</p> | <ul style="list-style-type: none"> Composición libre figurativa abstracta o no figurativa. | <ul style="list-style-type: none"> Elaboración básica de una memoria. Tallado en piedra de huamanga. | <ul style="list-style-type: none"> Investigación, Introspección y Reflexión. | <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de contenidos transversales referidos al claroscuro, volumen y espacio; pero no están organizados de manera secuenciada en base a unidades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Existe coherencia de los contenidos formulados con el logro de la unidad de aprendizaje del silabo. | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. |
| 12 | ERE2 3 | <p>Forma y claroscuro</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Representa</p> | <ul style="list-style-type: none"> Representación bidimensional de un volumen, en un ambiente interior, mediante la definición de los valores que adquieren los planos que lo componen. | <ul style="list-style-type: none"> Dibujo con bistro sobre papel Técnica de plumilla, el uso de la trama lineal para generar valores grises Técnica de acrílico, trabajo con pincel, | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un proceso de trabajo perceptual-analítico. Rigurosidad en la observación y manejo de los recursos técnicos para realizar los | <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de contenidos transversales referidos al claroscuro, volumen y espacio; pero no están organizados de | <ul style="list-style-type: none"> Existe coherencia de los contenidos formulados con el logro de la unidad de aprendizaje del silabo. | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos |

| | | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|---|---|---|
| | | Compone | <p>Clarasuro, proporción y composición. Ambiente en claroscuro; relación de figura/espacio, gradación y relatividad de valores grises.</p> | <p>valores obtenidos mediante la gradación de blanco a negro.</p> | <p>estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> | <p>manera secuenciada en base a unidades de aprendizaje</p> | | <p>de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. |
| | | <p>Color relativo</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Relaciona Utiliza Representa</p> | <ul style="list-style-type: none"> Iniciación en el uso del color en sus variaciones de Matiz, Valor y Saturación para establecer relaciones de claroscuro y temperatura (frío, neutro y cálido) en la representación volumen en un espacio. Existe presencia de contenidos conceptuales pero no explica claramente cómo se realizará la aplicación del conocimiento a lo largo de la unidad | <ul style="list-style-type: none"> Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución Materiales y proceso de preparación de una tabla de madera como soporte para una pintura al óleo Aprendizaje de la mezcla de colores al óleo para obtener una gama de grises (paleta de color) No confundir actividades y tareas con las capacidades de desarrollo procedimental. | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un proceso de trabajo perceptual-analítico. Rigurosidad en la observación y manejo de los recursos técnicos para realizar los estudios. | <ul style="list-style-type: none"> Solamente cumple con la presencia de los contenidos transversales conceptuales del lenguaje visual, referidos al claroscuro, volumen y espacio. El curso presenta contenidos transversales que guardan coherencia con el desarrollo de contenidos conceptuales del lenguaje visual y la teoría del color, del perfil del egreso del estudiante. También el curso guarda coherencia con los contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades de | <ul style="list-style-type: none"> Cumple con la presencia de contenidos teóricos, conceptos y principios del lenguaje visual bi y tridimensional en las dos unidades de aprendizaje del curso. Cumple con la presencia de habilidades cognitivas como relacionar en una de las dos unidades de aprendizaje del curso Cumple con la presencia de habilidades y técnicas psicomotoras que comprenden representar en dos de las dos unidades de aprendizaje del curso. | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. |

| | | | | | | | | |
|----|------|---|---|--|---|---|--|--|
| | | | | | | representación en la pintura y destreza en la técnica. | <ul style="list-style-type: none"> No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | |
| 13 | INT4 | Espacio tomado | <ul style="list-style-type: none"> Semanas 1-3 (Feriado: 30 de agosto) Se buscará alterar la percepción de un espacio interior a partir de la identificación y modificación de los límites y/o planos que lo constituyen, así como con la aplicación de diversos planos de carácter real y virtual. El ejercicio busca introducir al alumno al desarrollo de propuestas artísticas en relación directa con el espacio arquitectónico, aplicando para ello el uso de elementos bidimensionales para lograr alteraciones tridimensionales. ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? No hay presencia de habilidades cognitivas No hay presencia de habilidades psicomotoras No hay presencia de actitudes y valores No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros No es un calendario ni cronograma de actividades | | <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de contenidos transversales las unidades de aprendizaje del curso. El curso presenta contenidos que guardan coherencia con el perfil del egreso, pero no se logran distinguir la presencia de contenidos transversales en el curso. | <ul style="list-style-type: none"> No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos a lo conceptual en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de | <ul style="list-style-type: none"> Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del sílabo. No debería ser un cronograma de trabajo, la programación de contenidos de aprendizaje | |
| | | Luz en el espacio Posibles capacidades de logro: Identifica | <ul style="list-style-type: none"> Semanas 4-6 Los alumnos generarán alteraciones perceptuales en un espacio interior a través de la identificación, la manipulación y la experimentación con diversas fuentes de luz artificial. Este recurso se sumará al uso de planos reales y virtuales, elementos utilizados en el ejercicio anterior. El objetivo es experimentar con las diversas posibilidades y variantes de la iluminación en una propuesta artística | | <ul style="list-style-type: none"> No cumple con la presencia de contenidos de | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>Manipula Experimenta Propone</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son estos contenidos conceptuales de aprendizaje? • ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros • No es un calendario ni cronograma de actividades | | <p>aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | |
| | <p>Luz, cuerpo, espacio</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Comprende Utiliza Propone</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semanas 7-9 Se desarrollará una intervención en el espacio que incluya, como elemento principal, la imagen en movimiento a partir del lenguaje corporal. Además se utilizarán las técnicas y recursos aplicados en ejercicios anteriores –planos reales y virtuales, trabajo de iluminación– y se podrán incluir otros recursos como el sonido y la música. De esta forma se busca alterar la percepción del espacio con una propuesta artística integral. • ¿Qué son estos contenidos conceptuales de aprendizaje? • ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros • No es un calendario ni cronograma de actividades | | | |
| | <p>Cuerpo y prótesis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semanas 10-11 • De manera individual, cada alumno elegirá un insecto sobre el que investigará buscando conocer todo acerca de su proceso vital: nacimiento, desarrollo, | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| | | <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Investiga Construye Interpreta</p> | <p>apareamiento y muerte. También se estudiará su estructura corporal y su forma, así como el espacio en el que vive. Se representarán sus atributos característicos a través de una "prótesis" y una "segunda piel", constituyendo un híbrido entre alumno(a) e insecto. El resultado formal será un personaje interpretado por el alumno en una presentación performática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son estos contenidos conceptuales de aprendizaje? • ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros • No es un calendario ni cronograma de actividades | | | |
| | | <p>Cuerpo, prótesis, habitat</p> <p>Posibles capacidades de logro:</p> <p>Comprende Aplica Propone</p> | <p>Semanas 12-14 (Feriados: 01, 17, 18 y 19 noviembre)</p> <p>Como continuación al ejercicio anterior se diseñará un hábitat para "insectos" – los alumnos y sus prótesis–, una propuesta tridimensional a escala real (1:1), dimensionada en relación a la acción a realizarse en la instalación. Se evitará la representación "directa" o figurativa, apuntando más bien a la reinterpretación formal de los elementos de la naturaleza, aplicando para esto las técnicas y recursos con los que se experimentó durante el ciclo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son estos contenidos conceptuales de aprendizaje? • ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus | | | |

| | | | | | | | | |
|----|-----------|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | <p>respectivos logros</p> <ul style="list-style-type: none"> No es un calendario ni cronograma de actividades | | | | | |
| 14 | ERE3 4 | <p>Color relativo</p> <p>Posibles capacidades de logro: Utiliza Representa Propone</p> | <ul style="list-style-type: none"> Uso del color en sus variaciones de Matiz, Valor y Saturación para establecer relaciones de claroscuro y temperatura (frío, neutro y cálido) en la representación pictórica de los modelos del natural. Existe presencia de contenidos conceptuales pero no explica claramente cómo se realizará la aplicación del conocimiento a lo largo de la unidad No confundir actividades y tareas con las capacidades de desarrollo procedimental. | <ul style="list-style-type: none"> Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución. Propuesta compositiva, estudio de claroscuro del modelo natural. Síntesis de color Desarrollo de la pintura sobre tablero de madera. Presencia de habilidades cognitivas como: Sintetiza, Hay presencia de habilidades psicomotoras como: Pinta, Desarrolla | <ul style="list-style-type: none"> No hay presencia de actitudes y valores | <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de contenidos transversales referidos al claroscuro pero no están organizados de manera secuenciada en base a unidades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Existe coherencia de los contenidos formulados con el logro de la unidad de aprendizaje del silabo. | <ul style="list-style-type: none"> Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. Falta organizar los contenidos teóricos de lo general a lo particular y relacionarlo con las habilidades procedimentales que se espera aprender y desarrollar. |
| | | <p>Abstracción</p> <p>Posibles capacidades de</p> | <ul style="list-style-type: none"> Creación de imágenes enfatizando los aspectos formales, estructurales y | <ul style="list-style-type: none"> Pintura al óleo: materiales, herramientas y técnica de ejecución. Dibujo de claroscuro | <ul style="list-style-type: none"> En este nivel, el alumno comprende que la elaboración de la imagen artística abarca un | <ul style="list-style-type: none"> Existe presencia de contenidos transversales referidos al claroscuro pero no | <ul style="list-style-type: none"> Existe coherencia de los contenidos formulados con el logro de la unidad de aprendizaje del | <ul style="list-style-type: none"> Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje |

| | | | | | | | | |
|----|-----------|--|---|--|---|--|----------------|--|
| | | <p>logro:</p> <p>Crea Utiliza</p> | <p>cromáticos otorgándoles nuevos significados semánticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe presencia de contenidos conceptuales pero no explica claramente cómo se realizará la aplicación del conocimiento a lo largo de la unidad • No confundir actividades y tareas con las capacidades de desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de la pintura sobre tablero de madera. • No hay presencia de habilidades cognitivas • Hay presencia de habilidades psicomotoras como: Pinta, Ejecuta • No confundir actividades, materiales de trabajo con los procedimientos para lograr el resultado del aprendizaje | <p>proceso integral, metodológico, técnico y conceptual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No confundir actividades y tareas con las estrategias didácticas | <p>están organizados de manera secuenciada en base a unidades de aprendizaje</p> | <p>silabo.</p> | <p>conforme con los logros de aprendizaje del silabo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta organizar los contenidos teóricos de lo general a lo particular y relacionarlo con las habilidades procedimentales que se espera aprender y desarrollar. |
| 15 | TFO1 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Semana 1 Introducción al curso. La luz. El ojo órgano de la visión. La cámara oscura, producción de la imagen: la cámara pinhole • Semana 2 La exposición Fotográfica: apertura de diafragma, concepto de tiempo y sensibilidad del soporte de captura a la luz (emulsión / digital). Elaboración de escala de grises. Proyecto final: Entrega del tema y explicación. Proyecto lineal y ensamblaje. • Semana 3 (feriado martes 30 de agosto) La cámara fotográfica: formatos. Cámaras réflex y no réflex. Velocidad de obturación y el efecto de movimiento. Apertura de diafragmas y efecto de Profundidad de campo. El lente: óptica básica. Diferentes tipos de lente. Longitud focal / plano de proyección Ángulos de visión y poder de cobertura. Lentes de longitud focal variables o zoom. Tamaños de soportes de captura. | <ul style="list-style-type: none"> • No hay presencia de contenidos transversales las unidades de aprendizaje del curso. • El curso presenta contenidos que guardan coherencia con el perfil del egreso, pero no se logran distinguir la presencia de contenidos transversales en el curso. | <ul style="list-style-type: none"> • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos a lo conceptual en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. • No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades cognitivas en el | <ul style="list-style-type: none"> • Existe confusión entre los términos como las actividades - materiales de la clase con los procedimientos de aprendizaje • Es recomendable dividir las unidades de aprendizaje conforme con los logros de aprendizaje del silabo. • No debería ser | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>El Fotómetro. Elaboración de fotogramas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Semana 4 Encuadre y composición en fotografía. Inclusión y exclusión de información. Jerarquías. Planos: la profundidad de campo como herramienta de diseño Primer ejercicio. Aproximaciones al proyecto final. La cámara pinhole (estenopeica). Semana 5 y 6 La emulsión fotográfica: película y papel fotográfico Explicación del proceso físico de captura de imagen, el proceso químico fotográfico y sus componentes principales. El proceso de revelado El baño de paro El proceso de fijado Semana 7 y 8 (Feriado: sábado 8 de octubre) Sensibilidad de la emulsión a la luz. El ISO. Concepto de "grano" y "ruido". Medición de la luz: luz incidente y luz reflejada. El proyecto final: cómo desarrollar un proyecto fotográfico. Semana 9 Problemas técnicos a resolver del proyecto individual. Semana 10 El proceso de edición de imágenes. Seguimiento, discusión y desarrollo del proyecto final. Semana 11 EXAMEN PARCIAL. Evaluación del portafolio de ejercicios. Semana 12 (Feriado martes 1 noviembre) Seguimiento, discusión y desarrollo del proyecto final individual. Edición del proyecto final Semana 13 Presentación de avances finales del proyecto. Discusión en clase Semana 14 Presentación del proyecto final. <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo lograrlo, mediante qué procedimientos ? | | <p>diseño de las unidades de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. No cumple con la presencia de contenidos de aprendizaje que comprenden actitudes y valores en el diseño de las unidades de aprendizaje del curso. | <p>un cronograma de trabajo, la programación de contenidos de aprendizaje</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • No hay presencia de habilidades cognitivas • No hay presencia de habilidades psicomotoras • No hay presencia de actitudes y valores • No confundir las actividades a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros • No confundir las estrategias didacticas a realizar con los contenidos de aprendizaje y sus respectivos logros • No es un calendario de actividades ni cronograma | | | |
|--|--|--|--|--|



ANEXO N°4: MATRIZ DE CONCEPTOS

| CONTENIDOS DE APRENDIZAJE | CONCEPTUALIZACIÓN | TÉRMINOS CLAVES |
|--|---|---|
| <p>Contenidos conceptuales referidos al aprendizaje de ideas, hechos y conceptos que conduzcan al aprendizaje esperado.</p> | <p>Es el conjunto de contenidos, referidos al saber conocer, que consiste en la activación del conjunto de herramientas para el procesamiento de información de manera significativa; de acuerdo a las expectativas personales, capacidades y demandas particulares del lenguaje bi y tridimensional.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden hechos, ideas, nociones, conceptos, categorías, leyes, teorías, principios y estrategias cognoscitivas y procesos metacognitivos. |
| <p>Contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades cognitivas que conduzcan al aprendizaje del contenido conceptual esperado.</p> | <p>Es el conjunto de habilidades cognitivas referidas al saber conocer, recoger información, confirmar y explicar, y hacer uso del conocimiento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden habilidades cognitivas como, conocer, reconocer, observar comprender, identificar, analizar, relacionar, sintetizar, diferenciar, aplicar, abstraer, integrar, expresar, interpretar |
| <p>Contenidos procedimentales referidos al desarrollo de habilidades y técnicas psicomotoras que conduzcan al</p> | <p>Es el conjunto de contenidos, referidos al saber hacer, que consiste en el desempeño de acciones, procedimientos, habilidades, destrezas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden habilidades psicomotoras como, modelar, representar, experimentar, utilizar, construir, elaborar, diseñar, componer, aplicar, ensamblar y crear. |

| | | |
|--|---|---|
| aprendizaje esperado. | psicomotoras y técnicas que se desean desarrollar en el proceso de conseguir el resultado de aprendizaje. Y como respuesta ante las situaciones problemáticas o actividades. | |
| Contenidos actitudinales referidos a emitir juicios de valor, respeto y solidaridad; conciencia y responsabilidad, respecto del rol académico-profesional en la sociedad. | Es el conjunto de contenidos, referidos al ser, que consiste en la articulación de los contenidos afectivo - motivacionales, caracterizados por la construcción de la identidad personal, la concientización, el comportamiento y el control emocional en el desempeño de la actividad artística o resolución de un problema. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden actitudes que reflejen interés por la producción artística y de conocimiento, pro actividad, respeto, innovación, apertura, disposición, conciencia crítica, y reflexión. • Comprenden valores como, iniciativa, solidaridad, responsabilidad, honestidad, creatividad, compromiso, disciplina, sensibilidad, puntualidad, orden. |
| Contenidos transversales y su vinculación con el perfil del egresado de los Estudios Generales de la Facultad de Arte y Diseño en la PUCP. | Es el conjunto de contenidos de aprendizaje que provienen de las disciplinas artísticas relacionadas entre sí, referidos a conceptos, técnicas, procesos, actitudes, habilidades, valores, normas hábitos y capacidades que las caracterizan. Los | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos transversales referidos al aprendizaje de los fundamentos visuales de la composición en forma bi y tridimensional, en función de los requerimientos expresivos y la comunicación visual. • Contenidos transversales referidos a la representación a mano alzada, por medio del dibujo; a partir de la observación, objetos tridimensionales y figura humana |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>contenidos transversales tienen como característica básica permitir al estudiante formarse bajo diversas perspectivas artísticas para ver, acercarse, conocer y hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación y resolución de problemas.</p> | <p>en el espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos transversales referidos a la interpretación, de manera creativa; a partir de objetos tridimensionales y figura humana en el espacio, a mano alzada y a instrumentos. • Contenidos transversales referidos a la comprensión y utilización de los fundamentos y técnicas básicas del dibujo. • Contenidos transversales referidos a la comprensión y aplicación de la teoría del color. • Contenidos transversales referidos al aprendizaje de conceptos de semiótica y sintaxis visual. • Contenidos transversales referidos a la comprensión de la teoría y dominio de la práctica artística y plástica aplicando con destreza las técnicas y experimentando con distintos materiales y herramientas. • Contenidos transversales referidos a la exploración, reflexión, responsabilidad, ética, creatividad y apertura, evidenciándolo en todo el proceso de trabajo. |
|--|--|---|

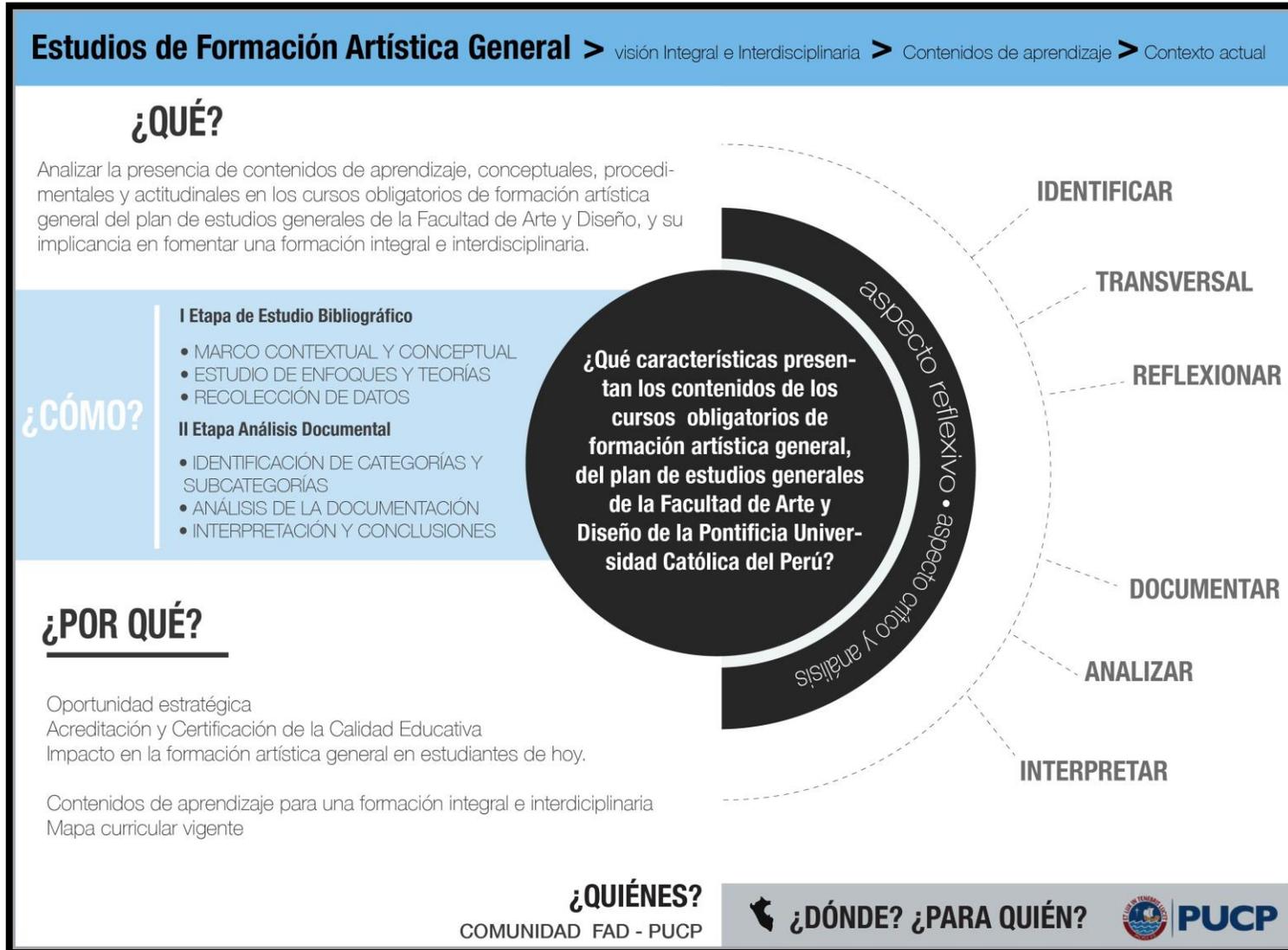
ANEXO Nº5 MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE FUENTES

| CICLO | CURSO | CÓDIGO | PERÍODO | CRÉDITOS | HORAS |
|-------|---|---------|---------|----------|-------|
| 1 | Dibujo Modelado | ART 108 | 2016-1 | 5 | 15 |
| | Composición 1 | ART 129 | 2016-1 | 4 | 12 |
| | Dibujo Geométrico 1 | ART 186 | 2016-1 | 1,5 | 4 |
| | Taller Digital | ART 117 | 2016-1 | 1 | 3 |
| 2 | Volumen y Modelado 1 | ART 189 | 2016-2 | 3 | 9 |
| | Composición 2 | ART 130 | 2016-2 | 4 | 8 |
| | Estudios de Representación 1 | ART 191 | 2016-2 | 3 | 6 |
| | Anatomía Artística | ART 126 | 2016-2 | 2 | 3 |
| 3 | Fundamentos Gráficos | ART 160 | 2016-1 | 3 | 6 |
| | Fundamentos Tridimensionales del Diseño | ART 169 | 2016-1 | 2 | 6 |
| | Volumen y Modelado 2 | ART 190 | 2016-1 | 3 | 9 |
| | Estudios de Representación 2 | ART 192 | 2016-1 | 5 | 15 |
| 4 | Integración | ART 139 | 2016-2 | 2 | 4 |
| | Estudios de Representación 3 | ART 193 | 2016-2 | 5 | 10 |
| | Tecnologías Fotográficas 1 | ART 197 | 2016-2 | 4,5 | 6 |

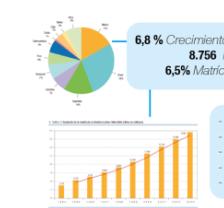
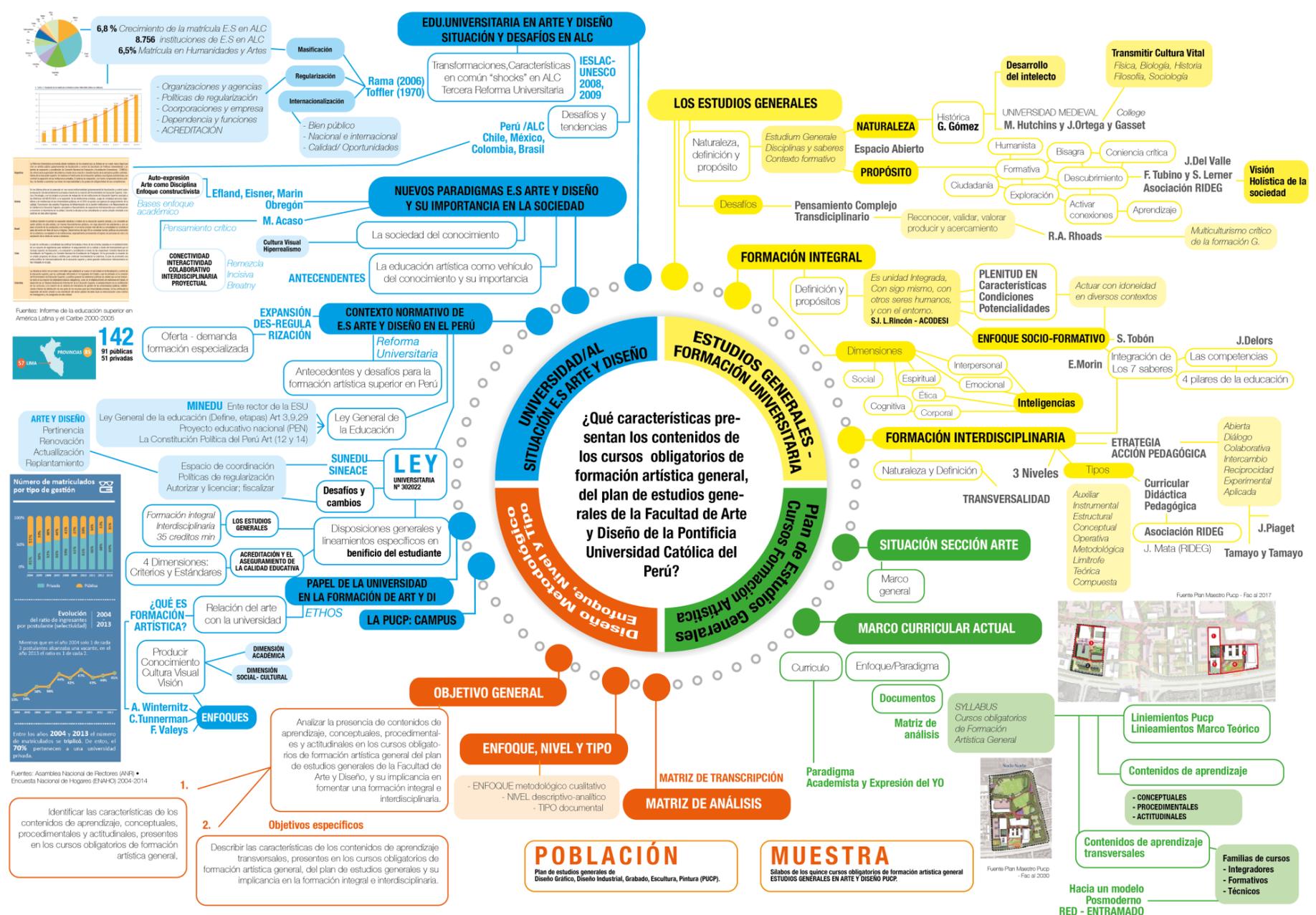
COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE ESTUDIOS GENERALES EN ARTE Y DISEÑO

1. Conoce y utiliza los fundamentos elementos visuales de la composición en forma bi y tridimensional en función de los requerimientos expresivos y de comunicación en relación directa con lo que la propuesta comunica y expresa
2. Es capaz de representar por medio del dibujo, a partir de la observación, objetos tridimensionales y figura humana en el espacio a mano alzada y a instrumentos.
3. Es capaz de interpretar a partir de la creatividad objetos tridimensionales y figura humana en el espacio a mano alzada y a instrumentos.
4. Conoce y utiliza correctamente los fundamentos y técnicas básicas del dibujo
5. Es responsable en el desempeño proceso del trabajo individual y sabe organizar su tiempo
6. Tiene la capacidad de organizar sus ideas y argumentarlas de manera escrita y oral
7. Conoce y aplica la teoría de color
8. Es capaz de registrar y reflexionar evidenciando correctamente el proceso de su trabajo
9. Conoce los conceptos de semiótica y sintaxis visual
10. Comprende la teoría y domina la práctica artística y plástica aplicando con destreza las técnicas y experimentando con distintos materiales y herramientas.
11. Contextualiza su producción en arte y diseño
12. Demuestra capacidad de observación y reflexión en el desarrollo de su proceso creativo
13. Manifiesta una actitud de apertura a y es capaz de crear
14. Demuestra trabajo en equipo
15. Ética

ANEXO N°6: GRÁFICOS Y MAPAS CONCEPTUALES







Fuente: Informe de la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2009



Fuente: Asamblea Nacional de Rectores (ANR) • Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2004-2014



Fuente: Asamblea Nacional de Rectores (ANR) • Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2004-2014

1. Identificar las características de los contenidos de aprendizaje, conceptuales, procedimentales y actitudinales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general.

2. Describir las características de los contenidos de aprendizaje transversales, presentes en los cursos obligatorios de formación artística general, del plan de estudios generales y su implicancia en la formación integral e interdisciplinaria.