

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



**“DETRÁS DE CÁMARAS: LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y LOS
PROCESOS COGNITIVOS EN LA ELABORACIÓN DE UN
CORTOMETRAJE”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

PAULINA ILALLALIT GARCÍA VÁZQUEZ

Directora: Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez

Lectores: Dr. Raúl Romero Lara

Dra. María Mercedes Ruíz Muñoz

CDMX, 2021

Agradecimientos.

Agradezco a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, por brindarme un espacio en el que pudiera continuar con mi desarrollo académico, así como haberme dado un apoyo económico de acuerdo a mis necesidades. También al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por proporcionarme una manutención para sostenerme durante la duración del posgrado.

A la Dra. Hilda Patiño Domínguez, por guiarme y acompañarme en la elaboración de la presente tesis.

A la Dra. María Mercedes Ruíz Muñoz y al Dr. Raúl Romero Lara, por ser los lectores de la misma.

A las y los docentes de esta casa de estudios, que me ayudaron a ampliar mi conocimiento sobre la Educación y la investigación de la misma.

A mis compañeros y compañeras con las que compartí experiencias académicas, desvelos y alegrías.

Í N D I C E

Agradecimientos.	2
Introducción.	4
1. Revisión de literatura.	6
1.1 Educación artística como generadora de habilidades para el aprendizaje.	6
1.2 Arte en el currículo.	8
1.3 El cine dentro del currículo.	11
1.4 Obstáculos en la implementación del arte dentro del currículo.	15
2. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos de la investigación.	18
2.1 Planteamiento del problema.	18
2.2 Preguntas y objetivos de la investigación.	23
3. Perspectiva teórica.	25
3.1 El aprendizaje desde el constructivismo.	25
3.2 Arte y cognición.	29
4. Marco contextual	36
5. Metodología.	43
5.1 Unidad de Análisis.	43
5.2 Enfoque metodológico.	43
5.2.1 Posicionamiento ontológico.	43
5.2.2 Posicionamiento epistemológico.	44
5.2.3 Tipo de diseño: cualitativo-interpretativo.	44
5.3 Técnicas e instrumentos.	46
5.4 Plan de recogida de los datos.	48
5.5 Validez de la investigación.	49
5.6 Plan de análisis de la información.	51
6. Análisis y discusión de resultados.	53
6.1 Análisis de las interacciones.	54
6.1.1 Haciendo resistencia.	54
6.1.2 Detonantes de procesos de aprendizaje.	61
6.1.3 Apuntaladores de lo cognitivo.	87
6.2 Relación entre obstáculos, detonantes y apuntaladores del aprendizaje.	107
6.2.1 Primera etapa: Lo artístico enfocado en lo empírico.	107
6.2.2 Segunda etapa: Construir una historia.	113
6.2.3 Tercera etapa: Rodar el cortometraje.	116
7. Conclusiones.	119
Referencias.	127

Introducción.

La presente investigación pretende dar cuenta de la relación que existe entre una creación cinematográfica y los procesos cognitivos que esta misma genera, lo cual está ligado a una preocupación por desarticular prácticas docentes que pertenecen a la educación tradicional, a nivel primaria.

Para encontrar respuestas al respecto, se realizó una propuesta de intervención - acción educativa en donde se revisa la relación entre la actividad artística creadora con el currículo escolar, que se genera a partir de que los y las estudiantes elaboran un cortometraje basado en un tema perteneciente a una asignatura específica, dentro de una escuela de nivel primaria que cuenta con la metodología Montessori y que está ubicada en la zona norte de la Ciudad de México.

El presente documento, primeramente, presenta la revisión que se hizo sobre investigaciones anteriores que estuvieron enfocadas en la implementación del arte como herramienta educativa y que describen sus principales beneficios con relación al aprendizaje. También se brinda un apartado sobre aquellas que examinan este tema, pero enfocándose en el arte cinematográfico.

Posteriormente, el planteamiento del problema muestra la importancia de lo artístico en el currículo escolar, enfrentado a la realidad de la implementación de nuevas prácticas pedagógicas -tanto en escuelas públicas como privadas- que se enfrentan a una política educativa específica, propia de la realidad de las escuelas primarias mexicanas, lo cual encamina a los principales cuestionamientos de esta investigación y sus objetivos.

En el apartado donde se ubican los referentes teóricos, se abordan los procesos psicológicos y sociales en los que se contextualiza la relación entre arte y aprendizaje, tomando como referente la perspectiva constructivista y haciendo énfasis en la

experiencia y en la creatividad, lo cual se tomó como punto de partida para realizar el trabajo de campo, el cual consistió en elegir un grupo de niños y niñas pertenecientes al colegio mencionado anteriormente, ubicar una asignatura dentro de la cual elaboraron un cortometraje, como producto artístico. Como parte de la investigación acción educativa implementada, se utilizó la observación para dar cuenta de lo que ocurría durante este proceso y, así, identificar en el análisis códigos específicos, que a su vez llevaron a elaborar categorías que dieran cuenta de lo que sucedía alrededor de elementos cognitivos generados.

Lo que se descubrió fue cómo se pueden generar proyectos educativos innovadores que procuran el desarrollo de procesos de aprendizaje alimentados por la habilidad de resolver problemas, gusto por realizar actividades escolares y detonados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pero principalmente por la creatividad y la simbolización de las subjetividades infantiles.

Es así que se logra describir cómo se puede contrarrestar un método de aprendizaje basado en el aprendizaje memorístico y la pasividad de los aprendices, a través de procurar libertades e integrar los intereses de los y las niñas en un ejercicio artístico, que recaea de forma positiva en el aprendizaje y en lograr plasmar una tarea elaborada, actuada y dirigida totalmente por ellos y ellas mismas.

1. Revisión de literatura.

La presente recopilación de antecedentes se desglosa en cuatro apartados fundamentales. El primero se refiere a la revisión de investigaciones enfocadas a describir las habilidades cognitivas que se construyen a partir de la práctica de disciplinas artísticas.

El segundo se dedica a la recopilación de trabajos que narran lo sucedido respecto al arte como herramienta educativa, poniendo énfasis en la interdisciplinariedad como principal vehículo para llevarse a cabo y a la creatividad como columna vertebral del proceso cognitivo que genera.

La tercera sección muestra pesquisas que describen la situación en la que se encuentra la implementación de la educación artística y del arte como herramienta educativa en las escuelas latinoamericanas de nivel básico.

Cerrando con las conclusiones de este apartado se toman en cuenta los hallazgos encontrados en las temáticas anteriores, así como los vacíos que determinan qué hacer al respecto: implementar una propuesta de intervención que ayude a describir qué situaciones específicas encaminan a un proceso cognitivo dentro de la construcción de un cortometraje dirigido por estudiantes de primaria.

1.1 Educación artística como generadora de habilidades para el aprendizaje.

Es importante señalar que, al realizar la búsqueda de antecedentes, se encontraron investigaciones que no estaban centradas en la utilización del arte dentro del currículo escolar (lo que interesa a este trabajo), sino en subrayar la importancia de la práctica de disciplinas artísticas dentro de instituciones educativas, porque afirman que dentro

de sus beneficios, se encuentran algunos que se refieren al desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje o que se pueden utilizar para el mismo.

Primeramente, cada uno de los investigadores, afirma la existencia de la construcción de las habilidades antes mencionadas, a partir de diferentes enfoques, por lo tanto, es necesario mostrar lo que cada uno tiene que decir, que es muy particular.

Es importante comenzar con Téllez (2007) y Guzmán (2012) porque muestran los procesos de aprendizaje que suceden mientras se desarrolla la práctica de una disciplina artística, como si fueran las primeras luces que muestran el camino hacia la construcción de una estructura de herramientas cognitivas.

Guzmán se centra en las emociones como detonante de esta construcción. Afirma que antes de iniciar cualquier proceso de desarrollo de habilidades para el aprendizaje a través del arte, la persona en cuestión hace una conexión entre una emoción y el pensamiento¹, ya sea que la primera se produzca por la práctica artística o que el individuo la trabaje durante el acto artístico.

En el momento en el que se realiza la conexión entre la emoción y la práctica artística, se puede hablar de que se ha generado el ejercicio de pensar. De esta manera, la investigadora plantea que el arte es un ejercicio de construcción que comienza poniendo sobre el escenario una emoción que se empieza a moldear conforme se va pensando. Se resuelve su nombre, su sentir, su camino, sus causas, consecuencias y sus diferentes formas. Encamina a pensar; las ideas se conectan y el resultado de lo pensado instantáneamente es tangible, visible o escuchado.

La línea que decide mostrarnos Téllez (2007) se conecta directamente con lo anterior, pero este autor lo enfoca desde las funciones cerebrales. Antes de desmenuzar qué procesos específicos suceden en el cerebro como consecuencia de la práctica de una disciplina artística determinada, subraya que todo comienza como un chispazo, un proceso mental que definitivamente es cognitivo².

¹ Para Vigotsky (1995), el pensamiento es el momento en donde se presentan actos de significación y que surgen a partir de un determinado conflicto a resolver.

² Lo cognitivo se refiere al aumento o transformación de los conocimientos o habilidades de una persona.

Andreu y Godall (2012) junto con Téllez (2007), afirman que gracias a que se genera la conexión de ideas de la que nos habla Guzmán (2012), se van estructurando a partir de esta, capacidades físicas y psíquicas en los individuos que serán utilizadas en procesos de aprendizaje³. Los primeros autores nombran a esta estructuración, desarrollo de competencias, porque gracias a ellas, los alumnos lograrán resolver distintas situaciones utilizando diferentes recursos cognitivos.

Andreu y Godall (2012), enfatizan el carácter social y cultural que logran desarrollar los alumnos que practican alguna disciplina artística. Es decir, reconocen los beneficios individuales planteados con anterioridad, pero contextualizándolos en una estructura macro, en donde las conexiones del pensamiento tienen lugar en una red de intervenciones más amplia: grupal, social y cultural, que, a su vez, le muestran al individuo cómo debe interactuar positivamente en ellas.

Finalmente, todos estos autores apuntan a mostrar que, con todo lo explicado con anterioridad, quienes practican alguna disciplina artística muestran mejores resultados académicos, lo cual logran evaluando a una población considerable de escuelas.

1.2 Arte en el currículo.

a) Creatividad.

La mayoría de investigaciones que proponen o revisan el arte como herramienta curricular, enfatizan la creatividad como uno de sus grandes pilares, así como en los resultados que ésta genera y que son benéficos para los procesos cognitivos de los alumnos que la practican.

Antes de describir los beneficios mencionados, es importante presentar lo que nos muestran Méndez y Ghitis (2015) que se refiere a concentrar diferentes concepciones de la creatividad y subrayan las que más se relacionan con cuestiones cognitivas.

³ En el presente trabajo se aborda el aprendizaje desde las perspectivas constructivista y humanista que lo relacionan con la abstracción de significados. Este concepto se abordará a profundidad más adelante.

Además, se centran en describir lo que sucede durante un ejercicio creativo y cómo repercute en el currículo.

A *grosso modo*, mencionan que la creatividad respecto de los procesos cognitivos, puede ser definida como interacciones (que no se habían relacionado antes) en las que diferentes procesos del pensamiento se combinan para dar solución a un determinado problema, dando como resultado, la invención de algo novedoso.

La propuesta de esa investigación estuvo basada en la “transferencia analógica” (p. 145) que Méndez y Ghitis (2015) refieren como la capacidad de poder transferir el conocimiento obtenido a través de un ejercicio creativo en un contexto a otro diferente.

Por su parte, Mario (2007) y Navarro (2012) reflexionan acerca de lo que sucede durante un ejercicio creativo permeado por el arte. Recordemos que durante un ejercicio artístico, se pone al descubierto una emoción. Lo que sucede mientras ésta es moldeada por quien la vive, es que se está dando lugar a una catarsis, es decir, existe una vinculación o fusión que integra una vivencia emocional con lo que significa, lo simbólico. Este proceso, nos dice Barco (2006) se concibe como la capacidad de dar solución a un problema, lo cual es una característica principal de la creatividad.

Otro proceso que se presenta durante el ejercicio creativo en el contexto artístico es la comunicación. Mientras el alumno está dando solución a un problema (lo cual involucra a la emoción), al mismo tiempo está comunicando todo lo que le sucede (conexión de ideas, catarsis, creación) y entonces se construye o apuntala, al mismo tiempo, la habilidad de expresión.

Un aspecto importante que nos muestran los investigadores, es el cómo se realiza la implementación de la creatividad en el currículo. Roca (2008) como Ferreiro y Rivera (2014) descubren que existe un ambiente de mayor libertad mientras el docente no es experto en alguna disciplina artística, por lo tanto, controla menos el resultado de los alumnos. Esto hace que exista mayor creatividad y que los alumnos disfruten las actividades artísticas.

Méndez y Ghitis (2015) reafirman lo anterior diciendo que el 71% de los alumnos con los que trabajaron creación literaria, realizaron soluciones de problemas novedosas dentro de un ambiente menos controlado o dirigido.

El tercer punto importante respecto a la creatividad son las consecuencias que genera en alumnos y docentes. Roca (2008) nos plantea que descubrió que cuando existe un proceso creativo en donde se pone a trabajar el pensamiento y se hacen conexiones nuevas, automáticamente la visión hacia los futuros problemas es más crítica porque ahora el alumno ya sabe que hay diferentes soluciones para las circunstancias a las que se enfrenta. Cuenta, ahora, con una visión macro.

Los autores mencionados recalcan que el disfrute al que dan lugar las actividades artísticas hace que exista un interés por parte de los alumnos hacia lo que están realizando. Es decir, por voluntad realizan el ejercicio, no es una situación forzada.

Ferreiro y Rivera (2014) señalan que el disfrute del que hablamos anteriormente, además de generar interés en el currículo, construye lazos de confianza entre los alumnos y el docente también. Y respecto al último, afirman que existe una mayor autonomía al planear las clases. Depende, cada vez menos, de una guía.

Finalmente, es importante señalar, un aspecto importante que descubrieron Méndez y Ghitis (2015): ellos midieron el rendimiento académico antes y después de las actividades artísticas que implementaron y los resultados fueron positivos después de haber realizado los ejercicios artísticos, lo que los llevó a concluir que los docentes tienen que ser capacitados respecto de la implementación de actividades artísticas en el currículo, así como realizar más investigaciones al respecto.

b) Interdisciplinariedad.

Los investigadores que optaron por realizar una propuesta de intervención en donde el arte se encuentra inmerso en el currículo, parece que están convencidos de que es importante implementar planes en donde los contenidos no se encuentren tan

alejados uno del otro, sino que se inclinen hacia una visión macro en donde estén estrechamente relacionados entre sí.

González (2014), por ejemplo, al trabajar con dos grupos de una escuela venezolana y nueve escuelas de República Dominicana un programa en donde las clases estaban intervenidas por actividades artísticas, concluyó que “la mejor manera de trabajar este estilo es la interdisciplinariedad, es decir, que, para lograr una visión crítica y macro en los alumnos, es necesario que haya un trabajo conjunto entre los responsables de la institución” (p.22).

Roca (2008), como Fernández y Sañudo (2014) parten de que el arte contribuye a un aprendizaje vivencial. Entonces, al relacionarlo con un tema específico se detona un interés por éste. En el momento en que esto está sucediendo, el alumno se da cuenta de la existencia de conexiones entre las diferentes disciplinas escolares y la pluralidad de interpretaciones y funciones de cada una de ellas.

Nos dicen también que el poner en práctica la reflexión acerca de la importante relación entre temas de un currículo, hace que los propios alumnos se den cuenta de cómo se realiza el proceso de aprendizaje en ellos. Es decir, se promueven procesos metacognitivos.

Finalmente, estos autores remarcan cómo se genera un ambiente más agradable en las escuelas donde se trabaja de una manera interdisciplinaria con el arte. Existe mayor comunicación entre las personas involucradas y el interés siempre está presente

1.3 El cine dentro del currículo.

Específicamente, las investigaciones que se lograron encontrar hasta este momento y que se concentran en estudiar el cine dentro de los procesos de aprendizaje, se dividen en tres tipos, según diferentes autores, como De Puig (2015), Rascón (2019) y Mercader (2012).

La primera vertiente abarca aquellas que utilizan obras del séptimo arte (películas, documentales, cortometrajes, etc.) que contienen temas específicos, los cuales, un grupo determinado de estudiantes, deben aprender. En este caso, los alumnos y alumnas son espectadoras, y así la película es un paso del proceso de aprendizaje que pretenden los y las docentes.

La segunda vertiente se refiere a aquellos trabajos que procuran lo cinematográfico desde el hacer, es decir, no lo introducen como un producto a revisar, sino que los y las estudiantes son las encargadas de desarrollar una obra perteneciente a este arte, con fines pedagógicos. Se pretende que el proceso de aprendizaje comience a partir de que los y las alumnas realizan la obra cinematográfica, no a partir de una ya realizada.

La tercera vertiente es aquella que abarca las dos anteriores, pues utiliza tanto filmaciones que el docente ha buscado y seleccionado previamente para promover procesos de aprendizaje específicos como creaciones audiovisuales, también. Este tipo de experiencias realizan una intervención pedagógica que pretende una gran modificación en el contexto escolar.

a) Introducción de obras cinematográficas al aula, como herramienta pedagógica.

Los y las encargadas de este tipo de pesquisas, describen la introducción de productos cinematográficos en el aula como un detonador de distintos elementos que benefician a los procesos de aprendizaje, en donde el o la estudiante comienza a involucrarse a partir de que se ubica como espectador y revisa la obra, la cual le muestra nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento.

De Puig (2015) muestra en sus resultados de investigación que incluir obras del séptimo arte en el currículo escolar ayuda a que exista una construcción de la democracia, y a que se detonen cuestionamientos sobre la racionalidad que se ha aplicado hasta ese momento. También coopera con un componente afectivo que provoca una conexión entre una emoción y el pensamiento, lo cual ayuda a la

comprensión del mundo, a consolidar conocimientos y despierta un sentido crítico en el o la estudiante

De Puig (2015) además encontró que lo explicado con anterioridad en relación con las emociones, también hace una aportación importante pues detona la creatividad. A esto se suma que, debido a un constante intercambio de opiniones entre las y los miembros del grupo que formaron parte de las diferentes actividades relacionadas con la revisión de una obra cinematográfica, se construyen nuevas vías lingüísticas. En general, concluye que el cine como producto introducido en el aula detona procesos de pensamiento entre los y las estudiantes.

Nuñez, Álvarez y Cutillas (2020) junto con Vicent (2016) se encuentran en la misma posición que De Puig (2015). Estos autores afirman que utilizar obras cinematográficas como herramienta educativa, logra desarrollar la sensibilidad en los niños y niñas, la cual, a su vez, favorece la creatividad y la capacidad de expresión.

Las obras cinematográficas como herramienta pedagógica permiten una evolución de la fluidez de las ideas, que a su vez mejora el nivel de argumentación de los y las estudiantes porque se abre paso a la reflexión y al análisis. Encontraron que esto último repercute de forma positiva en la flexibilidad de pensamiento que se refleja al mejorar la acción de plasmar ideas propias y en el desarrollo de un pensamiento divergente.

Además, explican que el ser espectador o espectadora de una obra del séptimo arte, estimula la capacidad de observación y hay una aceptación de las actividades que se relacionan con este ejercicio, es decir, los y las estudiantes se muestran gustosas de participar en ellas, además de apuntalar una actitud cooperativa, mayor confianza al relacionarse y desarrollar la empatía y valores.

b) Hacer cine para generar procesos de aprendizaje en el aula.

Este tipo de investigaciones se apoya en el cine desde otra perspectiva. No se vale de productos cinematográficos ya realizados para iniciar procesos de aprendizaje,

sino que se inclina hacia una propuesta en la que un determinado grupo de estudiantes se encarga de realizar una obra perteneciente a este arte. Lo que buscan aquí los docentes es relacionar la experiencia o el hacer, con el currículo y generar procesos cognitivos donde el o la estudiante se siente la principal protagonista.

Desde una perspectiva un tanto global y relacionada con el compromiso social, tenemos a Rascón (2019), quien encontró al final de su investigación, que existe un acercamiento a la realidad de un contexto determinado, a partir de que los y las estudiantes incluyen un tema del currículo en la realización de una obra de cine. Lo anterior encamina al grupo hacia una transformación social en donde se modifica la realidad estudiada, en el sentido de que existe una intervención que modifica el contexto en el que se introdujeron, y el proceso de aprendizaje que esto conlleva. Se promueve una transformación cognitiva tanto a nivel individual como colectiva.

Por su parte, Díaz (2014) muestra en su investigación que un grupo que realiza una tarea cinematográfica como parte de la cotidianidad escolar, tiene una mejora en sus relaciones interpersonales porque ese quehacer encamina a una predisposición al diálogo. Hacer cine exige el manejo de las TIC para su realización, por lo tanto, nos explica la investigadora, ponerlo en manos de estudiantes, desarrolla interés hacia estas herramientas, así como la optimización en su manejo. De la misma manera, esto hace que se obtengan conocimientos sobre cine y su técnica.

Conforme transcurrieron las sesiones en las que se trabajaba en el proyecto de cine, Díaz (2014) observó que había una actitud positiva ante esta actividad porque se mostraba gusto por realizarla. Había, también, una disminución del racismo registrado antes de comenzar con este ejercicio, así como un desarrollo de la igualdad de género, por lo tanto, una elevación de la autoestima.

Sobre lo cognitivo, Díaz (2014) observó un desarrollo del autoconocimiento del cuerpo, al mismo tiempo de que los estudiantes se mostraban implicados en el proceso de aprendizaje, lo cual optimizó la construcción del conocimiento. Tomando en cuenta los diferentes elementos sobre los que la realización de cine aporta beneficios, la investigadora concluye que ésta tiene gran relevancia en el desarrollo integral de las personas.

c) Hacer cine e introducir sus obras en el currículo escolar.

Hasta este punto de la revisión de los antecedentes, se encontró una investigación que abarcó los dos tipos de trabajos explicados con anterioridad, incluir al cine en el aula, desde sus obras y a partir de su construcción.

Mercader (2012) recomienda que el séptimo arte debe estar en todos los niveles educativos procurando procesos de aprendizaje. Esto, debido a los diferentes beneficios que trae consigo, los cuales describe y comienza presentando lo que encontró al introducirlo desde sus obras ya realizadas.

Explica que el o la estudiante comienzan a relacionarse con ellas cumpliendo el papel de receptor/a de información, pero toma un papel activo dentro de un proceso creativo de emisión de mensajes, por lo tanto, se introduce en un desarrollo de la expresión creativa.

A partir de este mismo ejercicio receptor, también se desarrolla la comprensión de asuntos histórico - sociales, se transmiten actitudes, normas y valores, lo cual se explica a partir de que el cine siempre se encuentra inmerso en un contexto específico, que se caracteriza por ubicarse en un tiempo determinado y pertenecer a una cultura que, explica Mercader (2012), muestra los detalles de la convivencia entre sus integrantes.

Los resultados encontrados durante el momento en el que el grupo era responsable de realizar una obra cinematográfica mediante la cual revisaban un tema determinado, nuevamente se relacionaron con el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje durante este proceso.

1.4 Obstáculos en la implementación del arte dentro del currículo.

Algunas de las investigaciones se encuentran enfocadas en la evaluación de la implementación de programas dedicados tanto a la educación artística como del arte

en el currículo. Los resultados que reportan se inclinan a afirmar que, dentro de las escuelas públicas de nivel básico de América Latina, se carece de actividades que estimulen el aprendizaje a través del arte.

Téllez (2007) señala que posiblemente éste sea uno de los principales problemas. Este autor describe que, durante toda su trayectoria como docente, logra captar que sí existe un currículum oculto que atraviesa las actividades cotidianas que se llevan a cabo en una escuela. La infraestructura dificulta que el niño se desarrolle con libertad, pues está pensada en función de los adultos. El niño está minimizado, o no es tomado en cuenta. Describe un poco los obstáculos a los que se enfrenta al proponerse implementar actividades interdisciplinarias en donde el arte apunte los aprendizajes esperados en las diferentes asignaturas. El currículo no tiene espacio para el arte, o más bien el arte no está conectado con las disciplinas académicas, no hay una integración ni la posibilidad de una interdisciplina cuando las materias son concebidas como compartimentos aislados unos de otros.

Lo que trata de explicar con anterioridad el autor, lo profundizan mejor Bárcenas (2007) y, Martinic y Villalta (2015), quienes se enfocan en explicar que el problema del currículum es su objetivo de centrarse en contenidos. Esto es un problema porque los docentes se enfocan en que los alumnos entiendan cognitivamente determinados conceptos en vez de desarrollar habilidades acordes a su edad.

Lo anterior acarrea otra situación preocupante. El docente se concentra en que sus alumnos puedan concluir un programa con la mayor cantidad de contenidos aprendidos, para eso, él cree que le tienen que poner atención la mayor parte del tiempo posible, por lo tanto, tratará de mantener el orden y el silencio en el aula para que logre explicarles lo que necesitan saber y para darse cuenta si lo hizo bien o no, realizará evaluaciones que den evidencia de que los contenidos se encuentran aprendidos, aunque esto no sea verdad.

El problema se alimenta de otra situación delicada, Martinic y Villalta (2007) junto con Ruíz, Ferrer y García (2015) afirman que tratar de cumplir con un currículum repleto de contenidos se suma a que los docentes realizan el plan de clase de acuerdo con las concepciones que tienen ellos de la educación, generalmente construidas a partir

de su experiencia dentro de la institución y de las responsabilidades y expectativas sociales que se tienen sobre ellos mismos.

Los datos recabados hacen pensar que nos encontramos ante evidencias que apoyan la intención que ha tenido desde el inicio la presente investigación: revisar lo sucedido en el proceso de aprendizaje que se encuentra inmerso en actividades artísticas como parte de un currículo interdisciplinario. Lo anterior inició con el sentir de los y las trabajadoras de la educación mexicana que se enfrentan constantemente a un sistema educativo que no puede escapar de su manera jerárquica y tradicional de realizar su labor, a pesar de sus renovadas políticas educativas.

Al revisar los antecedentes, nos encontramos con voces latinoamericanas que coinciden con ese sentir y recurren también al arte para poder contrarrestar un ejercicio educativo que limita a los estudiantes en vez de beneficiarlos, dejándolos con carencias importantes en su formación integral y que no contribuye claramente a que ellos construyan un sentido de vida más profundo y humano.

Algunos autores explican muy claramente cuáles son los beneficios educativos que la práctica de las disciplinas artísticas trae consigo, así como de los procesos cognitivos que genera el arte en el currículo. Explican con detalle cómo la creatividad es el pilar fundamental del trabajo interdisciplinario del arte y las asignaturas curriculares. Como Tellez (2007), Méndez y Ghitis (2015) y Rascón (2019), por ejemplo.

Hasta aquí, entonces, parece que hay un trabajo de investigación un tanto evaluador del proceso artístico como apuntalador de lo cognitivo. Se enfoca en explicar el resultado del proceso, qué situaciones específicas positivas trae consigo, pero hace falta hacer una revisión del desarrollo del proceso artístico interdisciplinario, y si éste promueve aprendizajes significativos. Este es el supuesto de la presente investigación.

2. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos de la investigación.

2.1 Planteamiento del problema.

Desde un punto de vista humanista, la educación se define no sólo como simple transmisión del conocimiento; es construcción de éste y tiene lugar en la práctica, es decir, en la acción directa de un individuo sobre sí mismo y su entorno, permitiéndole crear y no sólo reproducir la realidad social (Freire, 1969).

Durante este ejercicio educativo se da lugar a la emoción, la fantasía y la imaginación, en donde la última es la que hace posible el despliegue de la creatividad, en especial, de la artística (Vigotsky, 2006). Así es como arte y educación han encontrado su necesaria interconexión, no sólo como dos campos sociales comunicados sino como dimensiones correlativas de la acción social, donde el arte atraviesa al sujeto en su experiencia, imaginación, fantasía, emociones y, por lo tanto, su creatividad. La acción artística abre, así, una vía hacia su desarrollo cognitivo.

Para desmenuzar lo anterior, comencemos explicando que la práctica artística desarrolla habilidades cognitivas en los individuos sin que ese sea el objetivo específico que se busque (Delors 1996). Es aquí donde se inicia el planteamiento de la importancia del arte en relación a la educación.

El proceso que se desarrolla realiza modificaciones internas, principalmente, que se detonan gracias a las emociones que se ponen en juego dentro del trabajo artístico. Individualmente, podemos decir que se inicia aquí un desarrollo de habilidades cognitivas, pero el proceso artístico también involucra al individuo en una red más amplia en donde interviene un grupo, el contexto y una cultura y se le enseña, así, cómo interactuar.

Con base en lo explicado con anterioridad y recordando el apartado de la revisión de la literatura, se ha demostrado en algunas investigaciones, que los alumnos que

practican una disciplina artística muestran mejores resultados académicos que los que no. Tal es el caso de los trabajos de Andreu, María y Godall, Pere (2012), Navarro (2012) y Téllez (2007) por mencionar algunos.

Winner y Vincent (2013) son quienes nos muestran un panorama general de estos beneficios abarcando diferentes actividades artísticas, que impactan en el desarrollo de distintas habilidades que mejoran la situación académica de los alumnos, entre las que refieren las siguientes: las clases de música mejoran el desempeño académico de los niños, la conciencia fonológica y la decodificación verbal. Las artes visuales favorecen el desempeño académico general, la lectura, el razonamiento geométrico-espacial, las habilidades de observación, el aprendizaje de la geometría y el razonamiento espacial. El aprendizaje teatral en la escuela mejora un amplio rango de habilidades verbales, incluidas la comprensión de lectura y la comprensión de cuentos. La educación dancística mejora las habilidades visuales/espaciales.

Específicamente sobre cine, retomemos a De Puig (2015), Nuñez, Álvarez y Cutillas (2020) junto con Vicent (2016), Rascón (2019) y Díaz (2014), quienes nos encaminaron a ubicar los beneficios específicos que trae este arte al incluirlo a lo escolar, principalmente para la expresión, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico. Es Mercader (2012) quien, en esta misma línea, recomienda trabajar el séptimo arte dentro de todos los niveles educativos.

Ahora bien, seguir esta última recomendación de trabajar lo artístico para mejorar los aprendizajes pareciera que no es sencillo. El poder implementar una propuesta de este tipo en una escuela regular, de nivel básico, en México, se enfrenta a algunos obstáculos, como ya se mencionó en el apartado anterior.

Con base en la experiencia de la autora del presente trabajo, como agente interno y externo en distintas escuelas y niveles escolares⁴, se puede decir que,

⁴ La labor como miembro del sistema educativo mexicano, como agente interno o externo, dentro del sector público o privado, ha llevado al involucramiento con una institución (la educación mexicana) que continúa obedeciendo a una estructura vertical que obstaculiza su propio funcionamiento.

Constantemente se encuentra frente a circunstancias que evidencian lo anterior: capacitar a docentes que no pueden llevar a cabo un ejercicio educativo más flexible o alternativo porque sus superiores no cuentan con un perfil profesional relacionado con la educación y conciben el ejercicio enseñanza - aprendizaje como una cuestión disciplinada y rígida (como lo vivieron ellos) o las nuevas ideas no pueden llevarse a cabo simplemente porque la matrícula escolar los rebasa o la estructura de su edificio no se los permite.

desafortunadamente, un gran número de escuelas regulares todavía tiene una fuerte tendencia a mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma rígida y mecanizada, y a concebir a la educación como la acción de *depositar*, de *llenar* un contenedor que está vacío (los y las alumnas); centrada en la disciplina e imponiendo un modelo jerárquico de transmisión del conocimiento.

Lo anterior se encuentra referido también en diferentes investigaciones respecto a la práctica docente. Se constata la existencia de un currículum oculto en donde se fijan objetivos que giran alrededor de contenidos; se busca lograr, en primer lugar, que los alumnos aprendan respecto a diferentes temas, y no existe una gran preocupación por el desarrollo de ciertas capacidades o habilidades. Es por esto que, al evaluar el trabajo artístico en escuelas de nivel básico, se encuentra que existe una carencia de actividades artísticas en América Latina (Téllez, 2007; Bárcenas, 2007; Martinic y Villalta, 2015).

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010), es importante señalar que las problemáticas pedagógicas de estas instituciones no se limitan a responsabilizar a los docentes y/o directivos de las mismas respecto a las perspectivas que impregnan en su labor, sino que afirman que se encuentran rodeados de obstáculos que limitan sus actividades básicas, tales como falta de recursos económicos, humanos, infraestructura, equipo, alimentación, así como la existencia de grandes cantidades de trabajo administrativo, etc.

Incluso para las escuelas privadas, el panorama no es distinto, nos menciona Gómez (2010), quien logró encontrar una visión general de los obstáculos a los que se enfrentan instituciones escolares públicas como particulares, que estas últimas también cuentan con problemáticas que impiden un óptimo desarrollo de lo artístico en el currículum. Por mencionar algunas, está la falta de materiales, así como de

Como directora se enfrentó a no poder coordinar las actividades escolares en beneficio de los estudiantes porque las órdenes de sus "superiores" obedecían a argumentos como "así siempre ha sido", "lo importante es que aprendan a leer y escribir", "la escuela tiene que estar en silencio y orden", etc.

Ser miembro de organizaciones beneficiadas por instancias internacionales, me da cuenta de que la situación no es distinta. Las últimas se expresan de los estudiantes como "gente con la que hay que lidiar", "personas que necesitan saber estar calladas y no causar problemas", "niños que deben aprender a ser buenos empleados", etc.

conocimiento sobre los beneficios que trae consigo la práctica del arte, deficiencia de espacios adecuados, insuficiencia de docentes capacitados, entre otras.

Sin embargo, una situación probablemente a favor de lo que defiende esta investigación es que, frente a la realidad educativa extendida a lo largo y ancho del sistema educativo mexicano, existen opciones que presumen tener la capacidad de comenzar a desarmar este modelo de enseñanza, específicamente valiéndose del arte.

Según Moreno (2010), desde el ámbito privado, se ubica la pedagogía Waldorf, una metodología de origen alemán que se caracteriza por contextualizar en el arte sus actividades escolares y que tuvo sus inicios en México en el año 1957, con la fundación de la primera escuela en la ciudad, la impartición de un curso en la Secretaría de Educación Pública sobre esta pedagogía y la traducción al español de los textos destacados que le dieron origen. Esto último de acuerdo a la información que brinda Quiroga (2019).

Hasta los alcances que tiene este trabajo, se ubicaron pocas investigaciones que dieran cuenta de los resultados actuales de la implementación de esta metodología en nuestro país. Se ubicaron algunas, pero se enfocan en cuestiones de sustentabilidad en relación a la educación básica, como apunta Cazal (2019).

En el ámbito público educativo mexicano de nivel básico, nos explica Román (2020) se ubica otra alternativa, las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) que llevan operando desde 2007 y en 2012, según el Diario oficial de la Federación (DOF, 2013) se vieron fuertemente impulsadas como programa educativo destacado. Se basan en seis líneas de trabajo, entre las que se encuentra y se destaca para esta investigación, "Arte y cultura", según la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2009).

Contreras (2009) afirma que se pretende el trabajo de forma transversal, es decir, que se involucre en todos los ejercicios dentro del aula y no como asignatura aislada, en donde su función principal es favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Revisando investigaciones que han seguido de cerca la implementación del programa, se encuentra evidencia de que el personal que conforma las ETC, trabaja en modificar el esquema en el que se encuentra encerrado el sistema educativo mexicano: el 62% de los directivos de las ETC mexicanas, afirma que procura que las actividades cotidianas en sus escuelas estén atravesadas por las seis líneas de trabajo que el programa ETC propone, entre ellas “Arte y cultura”. Esto, según la UNESCO y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010). De estas seis líneas de trabajo que deben atravesar el currículo, “Arte y cultura” tiene el cuarto lugar de prioridad para ser utilizada por los directores de las ETC y solo 4% de ellos opina que el tiempo aumentado a la jornada escolar debe utilizarse para actividades artísticas.

Específicamente dentro del aula, Luna (2008) enfatiza que el papel del docente artístico de una ETC es el de constructor de nuevas maneras de aprendizaje, mientras que Aguilar (2010) vuelve a enfatizar en la construcción de habilidades comunicativas como resultado de practicar una disciplina artística en este tipo de instituciones.

La cuestión es que, en la literatura revisada, se han encontrado pocas investigaciones que den cuenta de las situaciones específicas que tienen lugar dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje en donde los procesos cognitivos se estén generando a partir de un trabajo artístico e interdisciplinario. Por ejemplo, la mayoría de las investigaciones muestran resultados que afirman que los y las estudiantes que forman parte de un trabajo artístico relacionado con la currícula académica, mejorarán su expresión oral y escrita, pero no se muestra cómo.

Es aquí donde se encuentra uno de los principales vacíos de la revisión de literatura referente a los intereses de esta investigación. Existen pesquisas que han evaluado los efectos del arte en el currículo respecto a las habilidades utilizadas en los ejercicios de enseñanza - aprendizaje, pero han dejado de lado la descripción del proceso.

Aquí radica la importancia del ejercicio que se pretende realizar: revisar las situaciones específicas de un proceso de creación artística relacionado con la currícula y que genera aprendizajes. Esto coincide con las recomendaciones realizadas por la UNESCO y la SEP (2010) junto con la de Bárcenas (2007) que concluyen haciendo sugerencias importantes sobre las instituciones que incluyen Arte y cultura dentro de

sus instalaciones.

El hecho de que se cuente con un programa que motive la interdisciplinariedad como forma de trabajo les lleva a calificarlo como fuente de innovaciones educativas. Esto hace que se le pueda exigir que impulse una enseñanza de competencias expresivas y que en el área extraescolar tenga como prioridad el trabajo escolar a través de las artes.

Estos autores lo afirman teniendo como base que el aprendizaje significativo puede lograrse cuando las actividades hacen sentido a los alumnos y esto sucede cuando el docente permite que ellos tengan más injerencia en el currículo. También mencionan que es importante revisar el impacto del programa, ya que se han publicado pocas investigaciones al respecto y en las entrevistas que se realizaron a todos los directores de estas instituciones, con la intención de evaluar al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), se encuentra poca información.

Lo anterior coincide con Méndez y Ghitis (2015) que brindaron resultados positivos en su investigación respecto a lo que interesa en este trabajo, pero se enfocaron en subrayar la importancia de que los docentes tienen que ser capacitados respecto a implementar actividades artísticas en el currículo, pero principalmente en que se necesitan realizar más investigaciones al respecto.

2.2 Preguntas y objetivos de la investigación.

A partir de lo expuesto hasta aquí, la pregunta en la que se centra la presente investigación es la siguiente:

¿Cómo se describen y caracterizan los aspectos artísticos y cognitivos que tienen lugar durante el proceso de construcción de un cortometraje como generador de nuevos aprendizajes a nivel primaria?

Esta pregunta, a su vez, puede subdividirse en las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes) se generan a partir de la realización de una obra artística?
- ¿Cómo se relacionan y organizan los niños y niñas para lograr la producción de una obra creativa?
- Durante el proceso de creación artística ¿En qué momentos específicos el arte genera procesos cognitivos?

Objetivos de la investigación.

De acuerdo con las preguntas de investigación, se formulan los siguientes objetivos:

General:

Caracterizar los aspectos artísticos y cognitivos que tienen lugar durante el proceso de construcción de un cortometraje como actividad generadora de nuevos aprendizajes.

Específicos:

- Identificar los aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes) que se generan a partir de la realización de una obra artística.
- Examinar la manera en que los niños y niñas se relacionan y organizan para establecer las tareas y roles en la producción de una obra creativa.
- Identificar los momentos específicos donde el arte esté generando procesos cognitivos.

3. Perspectiva teórica.

3.1 El aprendizaje desde el constructivismo.

a) *¿Qué es constructivismo?*

Existen diferentes teorías que procuran describir el proceso de aprendizaje y que lo hacen a partir de aportar distintos argumentos que explican cómo se desarrollan los procesos necesarios que dan lugar a lo cognitivo. Dentro de éstas, Schunk (2012) nos menciona que las tres teorías más importantes son el conductismo, cognoscitividad y constructivismo. Por su metodología y objetivos, a la que pertenece el presente trabajo, es a la última.

El aprendizaje, nos explica Hernández (2006), es un proceso que se basa principalmente en la interacción y que se incrusta en lo social, dando como resultado una apropiación de los recursos culturales, lo cual sucede cuando una persona, a la que se le puede llamar aprendiz, se involucra en una tarea o ejercicio en donde se relaciona con otros u otras.

Más específicamente, Delval (2000), en la línea de Piaget, sostiene que el aprendizaje aparece cuando se forman conocimientos a partir de los que ya se tienen. Los nuevos conocimientos se ponen a prueba y al mismo tiempo se contrastan con la realidad gracias a la acción de un o una facilitadora que ejerce una mediación.

En el constructivismo, según Carretero (1997) el aprendizaje tiene lugar a partir de una construcción propia del conocimiento, la cual aparece cuando se relaciona el ambiente en el que se ubica el o la estudiante, y los procesos internos de una persona. En concordancia con esta idea, Londoño (2010) afirma que un estudiante que se ubique en un proceso de aprendizaje constructivista, es un participante de su propio proceso de formación.

Según Tunnermann (2011) la idea de “construcción” nace con Piaget, quien es uno de los que propone la interacción en donde el estudiante, al pertenecer a cierto entorno, está en conexión con este. A lo anterior le agrega que esto se logra, principalmente, a través del lenguaje y, así, hay un progreso en el desarrollo cognitivo.

Esta construcción del saber se logra a partir de esta relación del individuo con el entorno en donde es importante reconocer cuáles son los conocimientos con los que ya cuenta, cómo se le presentan éstos, y de tomar en cuenta las características de los nuevos conocimientos que quieren mostrarse. Esta vinculación de saberes ubicada en lo social y transformada continuamente por los sujetos que integran un grupo determinado, va formando la representación del mundo en el que viven.

De esta forma, en donde se relacionan conocimientos previos y recientes, se forma el camino para poder resolver situaciones similares en el futuro, y conforme más se experimentan estos momentos en la realidad, más evolucionan hacia lo complejo.

Según Ausubel (1983), padre del aprendizaje significativo, lo que verdaderamente importa entre el viejo y nuevo conocimiento, es el proceso preciso en el que se relacionan y hacen dar determinada respuesta por parte del estudiante.

b) Constructivismo sociocultural.

El tipo de constructivismo al que pertenece esta investigación, es el sociocultural, que se recarga meramente en las aportaciones que hizo el psicólogo Vigotsky con relación a esta teoría del aprendizaje.

Lo que este autor hace al explicar sus aportaciones a la psicología educativa, en especial a la construcción del conocimiento, es describir cómo los procesos socioculturales se relacionan con los psicológicos de una persona y que tienen lugar durante el desarrollo del aprendizaje de ésta (Tünnermann, 2011).

Uno de los principales elementos de la teoría de Vigotsky (2013) que incluye en su argumentación de lo anterior es el que retoma la relación entre los aprendizajes previos y los nuevos con los que cuenta un sujeto y la engloba en una demarcación

determinada. Para esto, propone un término específico y propio de su obra, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que, según Londoño (2010) lo describe como el momento en donde se encuentran interactuando el individuo con otros, otras y un facilitador o facilitadora que es la que procura presentar, de determinada manera, los conocimientos viejos y poder relacionarlos con los nuevos que se quieren alcanzar.

Es así que Vigotsky (2013) explica cómo es que la construcción del conocimiento es un proceso individual, pero, al mismo tiempo, social, porque el grupo de personas que se encuentran involucradas en esta actividad pertenecen a un contexto determinado, una sociedad en particular y una cultura específica. Descrito lo anterior, puede afirmarse que todo lo que involucra el desarrollo del aprendizaje, se ubica entre lo intrapersonal y lo interpersonal porque siempre va a tener lugar en la interacción con los demás.

Londoño (2010) procura retomar lo anterior y habla de las ideas de Vigotsky, describiendo al aprendizaje como una construcción colectiva. Señala que uno de sus aportes más importantes a este tipo de constructivismo comienza en la descripción que hace de las interacciones sociales de las que se habla en el párrafo anterior. No se refiere solamente a pensar al aprendiz como un estudiante dentro de un aula escolar, sino como un sujeto que pertenece a otros grupos, como la familia, una comunidad localizada en cierta ubicación geográfica, un tiempo determinado, un país, etc. Estos grupos a los que pertenece esta persona son, a su vez, parte de una sociedad determinada que tiene características específicas, formada por integrantes con ideas que difieren de otros lugares y, además cuentan con costumbres propias.

El mismo Londoño (2010) es quien hace notar que Vigotsky, al hablar de lo colectivo como elemento importante dentro de los procesos de aprendizaje, explica cómo es que dentro de esta tarea se ejerce una relación horizontal entre los miembros involucrados, en donde el o la facilitadora funge como mediadora entre el o los aprendices y la cultura, para la transformación de ésta.

Como se pudo revisar en los apartados anteriores, dentro de los procesos de aprendizaje que corresponden al constructivismo, se ubican otros, los psicológicos, que son propios de las personas como individuos, los sociológicos, que abarcan lo

colectivo, y los cognitivos, que tienen lugar al relacionarse los primeros con los segundos.

El desarrollo de los sucesos anteriores puede ocurrir gracias a que el lenguaje se ubica como principal herramienta de comunicación entre los sujetos que se involucran en ellos. Específicamente, dentro del desarrollo del aprendizaje, según Carretero (1997), el lenguaje es un instrumento psicológico que usamos en lo individual para organizar nuestros pensamientos, planificar y reflexionar.

Por su parte, Mercer (2001) nos habla del lenguaje también como un instrumento, pero en un enfoque vigotskiano, lo plantea desde una perspectiva cultural. Explica cómo es que se emplea para poder comunicarse con los demás, compartir distintos significados y así, pensar en forma conjunta y, cuando interviene en el aprendizaje, es la herramienta que se usa para construir conocimientos en forma compartida.

En el presente trabajo, el lenguaje se presentó de distintas maneras y siempre contextualizado en procesos de aprendizaje, pero cabe resaltar uno en particular, que caracteriza de especial manera esta investigación, el lenguaje cinematográfico. Según Romaguera (1999) la singularidad de este lenguaje radica en la imagen, es decir, que se hace a través de lo gráfico y su objetivo es decir algo, dar un mensaje, a través de la misma vía.

Partiendo de este principio, lo que se comunica dentro del ejercicio cinematográfico, tanto en la elaboración como en el ejercicio de su divulgación, es a partir de una cuestión empírica, lo visual, específicamente, es decir, que el mensaje que se quiere transmitir comienza su construcción con el referente de que, a partir de mostrar imágenes partiendo de cierta postura, procura describir contextos específicos, pensando siempre en que el espectador recibirá el mensaje desde la mirada, y que el producto cinematográfico se elaboró desde eso, el hacer la imagen y comunicarse a través de ella.

Con base en esta explicación sobre la comunicación que Romaguera (1999) afirma que existe dentro del séptimo arte, es necesario mencionar que, para lograr que un producto cinematográfico transmita lo que en un principio se desea, el lenguaje que

lo caracteriza cuenta con diferentes elementos de los que se vale para lograr su cometido, como el *encuadre* que es el espacio que abarca la imagen, el *movimiento*, descrito como la manipulación o desplazamientos que sufre la cuestión gráfica que se presenta, y la *toma*, que es todo aquello que se logra grabar con la cámara. Sobre estos, existe la *iluminación* que se describe como el manejo de la luz de acuerdo a cómo se quiere que se muestren las imágenes. Del mismo modo se integra el *audio* en las distintas escenas, que también se modifica conforme a las características de aquello que se quiere transmitir.

Estos componentes forman parte de la *ambientación* generada en la película, la cual reúne ciertas técnicas que, en su conjunto, logran transmitir que ésta pertenece a cierto espacio y temporalidad, a través de una *secuencia*, que es el orden que se les da a los *planos* que conforman el producto cinematográfico y que se definen como las diferentes posiciones de las imágenes que lo conforman.

3.2 Arte y cognición.

a) Sentidos y experiencia.

Para la presente investigación, se considera que el inicio de la importante relación entre arte y educación se encuentra en utilizar los sentidos como una vía hacia el aprendizaje. Esta idea tiene sus primeros fundamentos desde lo filosófico y psicológico. Primeramente, a partir de la filosofía, Aristóteles propone la idea de que en el conocimiento de la realidad interviene la relación entre los sentidos y la inteligencia. Antolinez (2007) menciona cómo este filósofo se refería al sentir como una herramienta que contribuye al conocimiento y, por lo tanto, se relaciona con el intelecto. Para Aristóteles, todo conocimiento empieza por los sentidos, que son la fuente de la formación de imágenes mentales y conceptos abstractos.

Partiendo de la perspectiva psicológica, y en consonancia con la teoría aristotélica, Arnheim (1993) relaciona los sentidos con la vida cognitiva, proponiendo que estos son el único apoyo de los procesos de abstracción, siendo así la base principal de los procesos cognitivos.

Desde la perspectiva psicológica, resulta importante entender que las modificaciones neuronales o biológicas, en general, del cuerpo humano, están cargadas de cuestiones psicológicas, es decir, para que exista una modificación en los procesos cerebrales, el individuo se encuentra en un contexto determinado en donde es sometido a procesos externos que modifican los internos. En el interés que atañe a esta investigación, es preciso explicar que el desarrollo de los circuitos cerebrales se presenta gracias a las primeras experiencias sensoriales de una persona, las cuales tienen lugar desde los primeros momentos de vida. Esto es considerado como fundamental para que posteriormente se puedan formar las estructuras del pensamiento (Begley, 1996).

Para complementar la idea anterior, Bruer (2000) afirma que los procesos descritos no sólo se presentan en la edad temprana de las personas, sino que se mantienen durante toda nuestra vida. Esto puede ser posible mientras mantengamos nuestros sentidos como base de procesos cognitivos, entonces se realizarán conexiones neuronales constantemente. Esta es la primera evidencia que tenemos para poder dar cuenta de la importancia que tiene trabajar los sentidos para favorecer el aprendizaje.

Por su parte, Dewey (2004), en sus aportaciones teóricas sobre el desarrollo del conocimiento, comienza a relacionar lo sensitivo con el aprendizaje, explicando, así, que al ejercicio de utilizar los sentidos como vía que desemboca en procesos cognitivos, se concibe como “experiencia”. Afirma que ésta es la vía para que la educación logre sus objetivos y siempre va a definirse como la *experiencia vital* de una persona.

Dewey (1995) comienza describiendo el proceso educativo desde los objetivos que lo conducen o encaminan, en donde reflexiona sobre estos, no como faros que la educación persigue, sino que el mismo ejercicio de aprendizaje es su propio fin.

Partiendo de esta idea, Dewey continúa explicando que los procesos cognitivos son, entonces, una reorganización, reconstrucción y transformación continuas de los nuevos conocimientos o saberes que se van adquiriendo conforme se va interactuando con la realidad. Por lo tanto, retomando la concepción de “experiencia” propia de este teórico, e incluyéndola en la anterior descripción, resultaría que la

educación es una constante reorganización y reconstrucción de la información que se obtiene a través de los sentidos, en donde hay una transformación directa de sus cualidades.

Es así que Dewey (2004) logra definir a la educación como una reconstrucción de la experiencia que, a su vez, logra que evolucione la capacidad de encaminar lo siguiente a experimentar.

b) Los efectos del arte en los procesos cognitivos.

Es Dewey, también, quien sienta las bases teóricas respecto al arte en relación a la cognición. Él subraya que el arte es la base de la experiencia en donde procesos perceptivos y cognitivos intervienen, porque a través de él se manipula, se siente, se observa, se mira, se escucha, se ve, se mueve, etc. Los sentidos siempre están presentes (Dewey, 1934). Es decir, se manipula el contexto directamente.

Arnheim (1993) concuerda con esta idea de Dewey, pues relacionó la Psicología y las artes a las que se refería como las principales vías que encaminan al enriquecimiento de las experiencias sensitivas.

Palacios (2006) nos especifica cómo Dewey apoya su argumentación, basándose en la relación entre la abstracción y el mundo de los sentidos, que da como resultado la acción de pensar. Y concluye, así, que los sentidos son la base sobre la que se construye el proceso de aprendizaje de un individuo.

Habiendo concebido la conexión entre arte y educación, así como el importante papel que juega el primero dentro de la segunda, es importante especificar cuáles son los procesos que intervienen en el ejercicio educativo cuando el arte se usa como herramienta principal.

El primer punto a resaltar, en el que la acción artística interviene, es el lenguaje. Es importante comenzar explicando la contribución de Gardner (1994) que se refiere a la descripción del proceso artístico como simbólico. Hay que recordar que todo sistema

simbólico, comunica, por lo tanto, es una estructura que pertenece al lenguaje Dalbosco (2008). Lo que sucede en el sistema simbólico del arte es que se ponen en juego las emociones y el intelecto. Nos dice Gardner (1994) que el ejercicio artístico devela, al que lo ejecuta, una gama de nuevas maneras simbólicas de conocer o interpretar la realidad. De esta manera, dice el autor, es parte de la educación en donde resulta una nueva manera de utilizar los sistemas simbólicos.

Muy anterior a Gardner, pero en esa misma línea, Vigotsky (2001) describe la cuestión simbólica que se pone en juego durante el proceso artístico, pero desde una perspectiva más amplia. Primero, explica que la imaginación es una función cognitiva que es apuntalada, principalmente, por el ejercicio artístico. En el momento de creación artística se encuentran las emociones con la imaginación propias y resulta, así, la evidencia de un diálogo existente con el entorno social y cultural. Con esto se refiere a que un individuo toma símbolos ya establecidos en su contexto, pertenecientes a una sociedad determinada, y, por lo tanto, con características específicas. Durante el proceso artístico los combina con una emoción y crea nuevos símbolos.

Con base en lo anterior, González (2008) se refiere al ejercicio artístico descrito por Vigotsky, como un proceso simbólico - emocional que provoca que haya una producción, más que una copia del contexto en el que se ubica el individuo, dándose, así, una creación a partir de lo subjetivo en interacción con lo externo. De esta manera, este psicólogo afirma que estas actividades subjetivas son el punto de partida del proceso cognitivo.

Se enfatiza lo simbólico y lo emocional al hablar del arte con relación a lo intelectual, pero Vigotsky (1965) también plantea que no es sólo eso lo que está en juego dentro de estos procesos, sino que propone tres cuestiones que se ubican dentro de la creación artística que apuntala lo cognitivo: la percepción, los sentimientos y la fantasía, las cuales se encuentran entrelazadas y donde las dos últimas son las que dan lugar a las emociones.

El símbolo aparece para representar lo emocional porque la emoción siempre se fija en una idea, la cual se expresa simbólicamente de una u otra manera, ya sea a través del cuerpo o de la manera que permitan las diferentes disciplinas artísticas.

Es así que la fantasía y la imaginación son el vehículo para construir símbolos que representan a las emociones que surgen en el proceso artístico y que se desarrollan sobre la experiencia vivida.

Con base en lo anterior, González (2008) nos dice que Vigotsky propone al arte como una producción de procesos subjetivos en donde las características particulares del individuo que lo produce dan como resultado una creación única, la cual está estrechamente vinculada con su contexto social e histórico.

Por parte de la neurología, también existen evidencias, que dan cuenta de cómo hay una estrecha relación entre lo creativo y lo cognitivo. Lo que sucede en nuestro cerebro cuando estamos practicando ejercicios artísticos, es establecer una concordancia funcional entre los dos hemisferios del cerebro: el lado izquierdo, que se dedica a lo analítico y el derecho que trabaja cuando elaboramos imágenes y las relacionamos con un todo (Despins, 2001).

c) La importancia de la creatividad en el arte y lo cognitivo.

La creatividad es uno de los elementos importantes que toman lugar en el momento de la actividad artística y se subraya en el presente trabajo porque tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje; por tal motivo es abordada desde el punto de vista cognitivo. Teóricamente, se revisó desde lo complejo (elementos inter-relacionados que logran darle lugar) a lo específico (lo subjetivo).

Comencemos describiendo “la actividad creadora” explicada por Vigotsky. Según este autor, la creatividad se encuentra inmersa en una situación macro (lo social y lo cultural) en donde tiene lugar la acción artística. En ésta hay un momento en donde la imaginación aparece y gracias a ella algo nuevo surge, una idea nueva nace.

Para poder dar lugar a este evento que se encuentra totalmente ligado a los símbolos pertenecientes a determinado contexto cultural, debe de existir un grado de libertad importante. El individuo no debe encontrarse en una situación de imposición o control porque, de ser así, la creatividad no podría surgir, nos dice Vigotsky (2001). Es decir, el momento creador es una acción individual, ligada a lo social, que no es impuesta o guiada por una persona a otra, si no que se logra cuando se deja fluir la conexión experiencia - pensamiento.

Más específicamente, Limiñana (2008) procura describir la creatividad tomando en cuenta la teoría de Vigotsky y nos dice que para él es el producto con base en una combinación y organización de una experiencia que antecede a la creación de nuevas ideas, las cuales son resultado de una transformación creadora de lo vivido (la experiencia mencionada). Esto sería la formación de una nueva realidad que da cuenta de las necesidades e intereses del individuo y de su contexto social.

Limiñana (2008) agrega que un elemento importante que forma parte de la creatividad es la imaginación, la cual que se alimenta principalmente de la experiencia mencionada con anterioridad, es decir, lo que Vigotsky denomina conocimientos previos, pero destaca que entre más rica y diversa sea, más elementos le da a la imaginación para desarrollarse.

Vigotsky (2001) propone dos tipos de creatividad. Por un lado, ubica la subjetiva que abarca cuestiones emocionales conectadas con las situaciones personales íntimas, el desarrollo psicoafectivo, por el otro, la objetiva, que no se desconecta de la primera, pero es la que logra que un sujeto desarrolle elementos nuevos que ayuden a explicar la realidad, como lo conceptual, por ejemplo. Por lo tanto, apuntala el desarrollo de lo intelectual, que depende más de las interacciones sociales que se tienen.

Siguiendo la línea de la creatividad subjetiva de Vigotsky (201), Didier (1993) se concentra justo en el proceso subjetivo de la creatividad, habla de “cultivar el espíritu” cuando se refiere a ella. Para este autor, esta función se relaciona con el mundo interior de la persona que lo practica, en donde la imaginación se encarga de llevar a cabo una elaboración simbólica única, es decir, no es una reproducción de algo que

ya existe, sino que lleva al individuo a profundizar en lo simbólico. Y también afirma que esto se logra a través de la confianza generada por un contexto de libertad.

Por su parte, Eisner (2005) se enfoca en algo más específico, en la parte inventiva de la creatividad, a la que describe como una capacidad humana en donde la invención toma lugar importante. Parte de que el individuo, durante la acción creadora, retoma lo que ya conoce respecto a cierto conocimiento, lo conecta con el nuevo y así da lugar a la invención. Lo anterior se describe más a detalle cuando Eisner (2005) habla de los límites en la creatividad. Para él, la creación de lo nuevo supone la ampliación de estos límites. Con esto quiere decir que la persona es capaz de modificar el uso que se le da a algo. También habla de “romper” los límites, refiriéndose a aquellos impuestos por una estructura social o características de un contexto determinado. Los límites pueden ser rotos cuando el ejercicio de la creatividad lleva a un individuo a rechazar o cuestionar concepciones que han sido aceptadas culturalmente. Esta ruptura es la que se origina en los ejercicios creativos resultados del arte.

Lo revisado hasta aquí explica cómo los y las artistas, que se caracterizan en crear más desde lo creativo-estético que, desde lo útil o práctico, plasman productos que tienden a romper con los límites de lo establecido o de lo impuesto y, por lo tanto, crean nuevas formas de interpretar o simbolizar la realidad. Este elemento característico de lo creativo, que consiste en romper con lo instituido, sobre una cuestión social que se convierte en individual y subjetiva, encamina al arte hacia la denuncia, lo contestatario y la resistencia.

Al respecto, Aldana (2010) explica cómo el arte practicado desde lo cotidiano, realiza una reconfiguración tanto individual como colectiva de lo instaurado y desarrolla un cuestionamiento y una nueva construcción sobre la identidad frente a la realidad y entonces se expresan nuevas posturas de ésta en donde, desde los sentidos y emociones, se le permite al individuo otro tipo de apropiación de la idea original que comenzó a deconstruir.

Otros teóricos también apoyan la idea de que el arte es una de las vías que lleva al desarrollo de procesos cognitivos. Mühl (2008), por ejemplo, nos habla de la “Educación iluminista” que se refiere a utilizar el arte como principal herramienta de

la formación integral porque él considera que éste apuntala el desenvolvimiento de la potencialidad racional, que es parte de la naturaleza humana, “la naturaleza de la razón” (pensar reflexivamente) que nace a partir de la libertad subjetiva de la creación artística.

Al respecto, también afirma que el lugar en donde se tiene que llevar a cabo este ejercicio formativo e integral es la escuela, donde el control no es el camino idóneo. Según Small (1991) el ejercicio creador correspondiente al arte, así como lo que se ha revisado respecto a su relación con los sentidos y la experiencia, capacita a quien lo ejerce, para vivir en el mundo.

Tomando en cuenta lo anterior, lo que se pretende al trabajar el arte dentro del currículo es que exista otra manera de conocer el mundo en que se vive, no necesariamente insertar a los alumnos en las disciplinas artísticas como tales, sino a experimentar la vivencia de la creación artística como generadora de aprendizajes. Al respecto, Read (1995) menciona que no es necesario hacer niños “artistas” sino que hay que buscar la manera de acercarlos a que conozcan nuevos modos de comunicación y expresión; enfatiza que la manera en la que hay que llevar a cabo lo anterior es a través de la sensibilización, la creatividad, la imaginación y la experimentación, cuya importancia dentro de lo educativo se ha desarrollado en las páginas anteriores y es preciso mencionar porque la educación real que existe en las aulas se convierte en un ejercicio que se inclina hacia lo conceptual y deja de lado la percepción, los sentidos y los sentimientos de los y las estudiantes.

4. Marco contextual

El caso en el que se enfoca el trabajo de esta investigación, se describe, primeramente como el análisis del proceso artístico resultante de la construcción de un cortometraje que tuvo como principal objetivo la generación de aprendizaje dentro de la educación básica formal. De acuerdo con Arnheim (1993), esto parte del interés por utilizar el arte dentro de la educación, no como una disciplina, sino como una actividad creadora y, por lo tanto, generadora de procesos cognitivos.

A partir de lo anterior, se generó una propuesta de acuerdo a las necesidades de la institución que brindó el espacio de investigación.

La comunidad escolar en relación con su entorno:

El lugar es una escuela privada de nivel básico que está ubicada en la alcaldía Azcapotzalco que se encuentra al norte de la Ciudad de México y que colinda con los municipios de Tlalnepantla y Naucalpan pertenecientes al Estado de México. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 1989), también comparte límites con las alcaldías Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero.

De acuerdo con el INEGI (2020), hasta el año 2020, Azcapotzalco contaba con 432,205 habitantes, de los cuales la población de 40 a 44 años es la que más predomina, seguida de las personas que tienen de 20 a 24 años y de 30 a 34, mientras que de 25 a 29 años, los siguientes y un lugar debajo y, después, las personas de entre 10 y 14 años.

En el ámbito educativo, el INEGI (2007) dice que dentro de esta alcaldía, existían 379 190 personas mayores de seis años, de las cuales 174 253 son hombres que saben leer y escribir, 193 788 son mujeres que se encuentran en la misma condición, 3 215 son hombres analfabetas y 6 242, mujeres que tampoco leen ni escriben. Dentro de esta población, se ubica un subgrupo que corresponde a los estudiantes participantes de esta investigación, las personas entre 11 a 12 años de edad que saben leer y escribir son 12 859, de las cuales 6 434 son varones y 6 355 son niñas. De estos menores, mencionados, 5 420 tienen escolaridad de sexto de primaria.

El mismo organismo informa que el uso de suelo predominante en esta ubicación, es el habitacional, seguido del destinado a la industria y el de equipamiento. Esto se relaciona con las actividades económicas que se realizan en la alcaldía que hasta el 2003, las que más predominaban eran la industria manufacturera de la cual 112, 066 personas dependen y el comercio en donde 67, 456 individuos laboran.

En su mayoría, tanto familias a las que el colegio brinda el servicio, como personal del mismo, viven dentro de la ubicación mencionada. Algunas personas de la comunidad escolar pertenecen a los municipios mexiquenses colindantes, y en menor número, algunos estudiantes se acercan desde la alcaldía Cuauhtémoc.

Dentro de las actividades económicas mencionadas anteriormente, los padres, madres y tutores pertenecientes a la comunidad escolar donde se realizó el presente trabajo de investigación, se desempeñan profesionalmente realizando actividades que se relacionan con la informática, la ingeniería, y el comercio al mayoreo, en su mayoría.

La pedagogía Montessori, el arte y el deporte en beneficio de su población:

Por otra parte, es importante mencionar que la institución educativa se basa en el método educativo Montessori, que Valsiner (2014) explica indicando que parte de una filosofía específica. Afirma, principalmente, que los y las niñas tienen una mente que absorbe información de su entorno a través de la experiencia.

Montessori (2014) sostiene que las y los niños tienen periodos sensibles en donde existe la necesidad de explorar todo. Estos se dividen en: orden, lenguaje, caminar, aspectos sociales, pequeños objetos y aprender a través de los sentidos; sobre este último aspecto vamos a profundizar más en su revisión por los intereses que atañen a la presente investigación.

Montessori asegura que desde que nace un niño o una niña, sus cinco sentidos son los que la conectan con el mundo y toda la información que recibe de él, es un aprendizaje. Por eso, el o la menor, constantemente está explorando lo que hay a su alrededor. A partir de esta idea, ella afirma que, mientras más se limite la exploración de un o una menor, mayor será la inhibición de sus aprendizajes (Valsiner 2014).

Los niños y niñas siempre quieren aprender y lo hacen a través del juego o trabajo, que se desarrollan en respuesta a sus necesidades de desarrollo y de su característica manera de intervenir el mundo de forma activa. Dentro de este punto

existe una especificación importante: cada niño y niña aprende a su propio ritmo. Con esto, Montessori se refiere a que los intereses del menor van cambiando de acuerdo a las experiencias con las que se va relacionando. Estas pueden ser presentadas por el adulto y la o el infante las descubre en el entorno. Si es el primer caso, la experiencia no debe ser presentada de manera forzada o en contra de la voluntad del menor, sino encontrar la manera de que esta experiencia le sea agradable.

Otra parte importante de la filosofía Montessori es la afirmación de que en la niñez hay diferentes etapas de desarrollo. La primera se refiere a “La mente inconsciente” que se establece desde el nacimiento hasta los seis años. Es aquí donde se adquiere la memoria, el lenguaje y la voluntad. La segunda es donde se apropia de la cultura y abarca de los seis a los doce años. La tercera es “La adquisición de la independencia” que abarca de los doce a los dieciocho años.

En relación a las bases filosóficas con las que labora la escuela en la que se lleva a cabo la investigación, la estructura de la misma se encuentra distribuida de la siguiente manera:

Cuenta con los ambientes propios de este tipo de colegios: Comunidad infantil (niños y niñas de uno a tres años), Casa de los niños (preescolar), Taller I (primero, segundo y tercero de primaria), Taller II (cuarto, quinto y sexto de primaria) y Taller III (secundaria).

Es una institución escolar perteneciente al ámbito privado y que se fundó en el año 2005, a partir de que una niña con síndrome de Down no lograba tener acceso a distintas escuelas debido a su condición, o no se atendían las necesidades de aprendizaje que la caracterizaban porque los y las docentes no estaban capacitados para hacerlo.

Es por esto que sus padres decidieron fundar un pequeño espacio escolar en donde se le diera acceso a aquellos niños y niñas que, por cuestiones particulares, necesitaban un ambiente de aprendizaje en donde estas necesidades fueran atendidas, lo cual llevó a los dirigentes del colegio a conocer y apropiarse de la metodología antes mencionada que, como se explicó, procura respetar los ritmos de

aprendizaje de los y las estudiantes.

La escuela cuenta con una extensión aproximada de 500 metros cuadrados con tres plantas en donde se distribuyen cinco grandes aulas destinadas a los ambientes Montessori, tres salones para actividades exclusivas de Inglés, un laboratorio de Física y Química, un laboratorio de cómputo, una biblioteca, un gimnasio para las actividades de danza y deportivas, un patio para actividades recreativas, una cocina y comedor, tres áreas de sanitarios y una de administración.

El edificio se acondicionó sobre la construcción de una casa, cuenta con mantenimiento constante y con todas las medidas exigidas por protección civil de acuerdo a las personas que lo ocupan y el servicio que brinda.

En el año 2017, la matrícula aproximada de estudiantes se divide en cinco niños y niñas de Comunidad infantil (de 0 a 3 años), veinte de Casa de los niños (preescolar), veinticinco de Taller I (1º, 2º y 3º de primaria), quince de Taller II (4º, 5º y 6º de primaria) y quince de Taller III (secundaria) dando un total de ochenta niños, niñas y adolescentes, aproximadamente.

De acuerdo al personal de la escuela, se cuenta con cuatro guías Montessori, cuatro co - guías, tres docentes encargadas de secundaria, tres docentes de Inglés, dos de danza, dos de deportes, una de Historia, dos psicólogas, una directora, dos personas encargadas de lo administrativo y dos de la limpieza del colegio, dando un aproximado de veinticinco personas como encargadas de brindar sus servicios en la escuela.

Los y las niñas que participaron en el trabajo de investigación, pertenecían a Taller II, ubicados en sexto de primaria.

El presente trabajo de investigación no pone atención específicamente al método Montessori, aunque se haya trabajado en una escuela con esta orientación, pues no se utilizan los materiales propios de este enfoque, ni sus procesos, aunque sí se parte del principio de aprendizaje por medio de los sentidos, del papel activo del estudiante en el aprendizaje desde la visión constructivista y la interacción social que propone en constructivismo sociocultural de Vigotsky, tal como ha sido planteado en el marco

teórico.

Además de basarse en el método Montessori, esta escuela es considerada como un lugar de pedagogía activa porque tiene integradas, en su cotidianidad, diversas actividades que no corresponden al método mencionado necesariamente, como danza aérea, contemporánea, deportes, cocina y karate.

También es una institución inclusiva, que facilita el ingreso a estudiantes que cuentan con diversidades funcionales. Es importante mencionar que dentro de su matrícula, existe una cantidad importante de niños y niñas que necesitan de una adecuación curricular, el treinta por ciento aproximadamente, el cual se integra por menores que tienen síndrome de Down, Asperger, déficit de atención, problemas de conducta, lenguaje, motricidad, aprendizaje, entre otros.

La relación entre su método educativo y el interés por el arte y el deporte, han llevado a la escuela a que, dentro de la zona escolar a la que pertenece, sea conocida como una de las más inclusivas, ya que genera un ambiente en el que se respeta los procesos de aprendizaje tomando muy en cuenta las necesidades específicas de sus integrantes.

- **Actores:**

Las y los actores principales dentro de la investigación son tres niñas y tres niños de once años, juntos conforman el grupo de sexto de primaria. Como se mencionó anteriormente, a su vez, son parte de una agrupación mayor con la cual llevan a cabo sus actividades escolares cotidianas, Taller II. En ésta se encuentran también, tres niños de tercer grado, tres de cuarto, dos niñas y cuatro niños de quinto grado.

Una persona que se encuentra directamente vinculada con este trabajo es la misma investigadora, que en el trabajo de campo fue la encargada de guiar el proceso artístico.

Hay tres figuras que no se encuentran directamente relacionadas con los primeros actores mencionados durante el trabajo de campo, pero su participación en la escuela permea parte de la investigación.

La primera de ellas es la docente de Historia, que no se encontró en las sesiones donde tuvo lugar el proyecto de cine, pero sí impartió clase a los y las niñas de sexto. Con base en estas clases se fundamentaron algunas ideas con las que se elaboró el proyecto de cine, porque el grupo retomó un tema de esta asignatura. Esta profesora es historiadora de profesión e imparte clases en el plantel de esta materia en primaria y secundaria. En otra institución, lo hace a nivel bachillerato. Otra figura importante fue la guía Montessori. Ella es la principal responsable de lo que sucede dentro del ambiente (aula) Taller II. Es egresada de una escuela normal particular y posteriormente se formó como pedagoga Montessori. La docente nombra a este último momento académico como de “la vieja escuela” ya que afirma que esta metodología cuenta con dos diferentes posturas, la tradicional y la actual. Pertenece a la primera mencionada. Durante treinta años se ha dedicado a ser guía conforme a este método educativo, en diferentes escuelas.

Es importante mencionar también a la directora general de la institución, a su vez es la dueña del lugar. Ella es la persona que autorizó que se llevara a cabo la investigación dentro del plantel, mencionó que se encuentra de acuerdo con realizar actividades, un tanto más activas y lúdicas, al momento de realizar procesos de aprendizaje. Es doctora en ingeniería ambiental, académica de tiempo completo en una universidad pública, comenzó a relacionarse con la filosofía Montessori y con niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes, a partir de cuestiones personales.

5. Metodología.

5.1 Unidad de Análisis.

Con base en el objetivo de la investigación, que recae en poder encontrar datos importantes respecto a qué sucede en los procesos artísticos encaminados a generar procesos cognitivos, podemos decir que la unidad de observación correspondiente al presente trabajo se limita de la siguiente manera:

Los procesos cognitivos que surgen del proceso artístico generado por la elaboración de un cortometraje, como actividad creadora dentro del currículo de sexto de primaria.

5.2 Enfoque metodológico.

5.2.1 Posicionamiento ontológico.

El trabajo de investigación se enmarca en un paradigma participativo. Esto se considera así porque se parte de la crítica al método educativo tradicional (Posner, 2004). Al proponer un proyecto artístico como generador de procesos de enseñanza - aprendizaje. Así, crea el ambiente que quiere examinar.

Por tal motivo, como propone Denzin et al. (2013) el enfoque ontológico correspondiente al trabajo mencionado es el de la realidad participativa, construida no sólo desde las subjetividades involucradas, sino desde la intervención consciente y planeada del investigador o investigadora.

Cabe señalar que la realidad que logra describir la investigación, es una realidad subjetiva - objetiva, co - creada por la investigadora, así como por el universo estudiado, es decir, se interviene en lo que se investiga, pero también hay una respuesta por parte de los sujetos participantes que contribuye a la construcción de la descripción de lo resultante.

5.2.2 Posicionamiento epistemológico.

De la misma manera, el enfoque epistemológico del trabajo se sitúa en una subjetividad crítica que no solamente se ubica al inicio de la propuesta, sino que puede mirarse en la transacción participativa que se da en y con el universo estudiado.

Lo anterior se explica sabiendo que este enfoque es partidario de obtener conocimiento a través de la experiencia, es decir, a través de la práctica se va conociendo lo se quiere encontrar. En este sentido la investigación se adhiere a la postura constructivista que sostiene que el conocimiento es una construcción del sujeto en interacción participativa con los actores involucrados en el proceso de investigación, en este caso, los niños y niñas que participarán en el estudio.

De ahí que es importante subrayar que todo lo que se vaya encontrando y que sea de real importancia (hallazgos), no se basa en la única visión de la investigadora, sino que se encuentra junto y desde los actores involucrados.

5.2.3 Tipo de diseño: cualitativo-interpretativo.

La investigación cualitativa, según Creswell et al. (2009), puede considerarse como un proceso en donde se realizan interpretaciones con el objetivo de analizar un determinado problema. Al realizar esta interpretación, la o el investigador construye una realidad a partir de su mirada y la de los sujetos de investigación. Esto, generalmente puede realizarse desde lo empírico, donde se encontrarán los significados a revisar.

Este trabajo de investigación se encuentra enmarcado en el tipo de diseño descrito porque lo que interesa es revisar un proceso social específico: la elaboración del cortometraje como generador de procesos cognitivos a través de la experiencia creativa artística. Se construyó una realidad a partir de la perspectiva de la investigadora sobre el contexto, pero también de la visión de los sujetos participantes.

De esta manera, se mostrará la descripción de un problema semiótico complejo, pues la intervención del arte en un proceso cognitivo está necesariamente atravesada por el lenguaje, que es un sistema de símbolos en constante uso y resignificación, por las emociones y el conocimiento empírico. Esto es lo que define, a grandes rasgos, su complejidad con base en la interpretación del mismo.

Enfoque interpretativo de investigación acción.

El presente trabajo se ubica en la investigación - acción para poder llevarse a cabo, y asume el enfoque interpretativo. Según Halsey (citado por Álvarez - Gayou, 2003) el enfoque interpretativo es una "intervención a pequeña escala dentro del funcionamiento del mundo real" (p.159). Se centra en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la interpretación detallada. Se enfoca más en la tarea que en los resultados.

Las características propias de este enfoque (Kemmis et al., 1988, citado por Latorre, 2005) comienzan a describirse desde la participación del o la investigadora, en donde hay una observación propia del trabajo que se realiza y que incluye, principalmente, la acción, la cual se basa en una planificación y desemboca en una reflexión de los datos obtenidos.

Otro elemento que compone este tipo de intervención, es la colaboración del grupo con el que se trabaja, en los ejercicios de participación que se describieron anteriormente. De esta manera se generan comunidades que autocrítican su labor.

El proceso de investigación es sistemático; siempre tiene como referencia la praxis, es decir, la acción a la que se hace referencia anteriormente y de la que, a partir de ella, puede teorizarse. Es como si la teoría se sometiera a prueba.

Lo que resulta de estas pruebas tiene la intención de involucrarse en un proceso que encamina a cambios más amplios, ya sea dentro del mismo contexto, que mire hacia otros sitios ubicados dentro de las mismas prácticas y/o características, o que pretenda adentrarse en problemas más amplios. Finalmente, dentro del mismo trabajo Zuber - Skerit (citado por Latorre, 1992) indica que uno de los elementos importantes

de este tipo de investigaciones, radica en que su validez se apoya en cuestiones cualitativas.

El objetivo de la investigación - acción, de acuerdo con Kemmis et al. (1988) es mejorar situaciones específicas dentro de un grupo determinado, a través de la comprensión y explicación de la misma, lo cual se logra durante su cuestionamiento.

Más específicamente, dentro de este paradigma, se ubica la investigación - acción educativa, la cual define el presente trabajo investigativo realizado. De acuerdo con Latorre (2005), la investigación - acción educativa se usa en contextos escolares o educativos de los cuales el o la investigadora forma parte y está interesada en revisar cuestiones del currículo, programas educativos, políticas educativas a atender, la propia estructura que se planea para implementar lo anterior, una clase o su misma labor dentro de la institución educativa.

La importancia de este enfoque en lo educativo, radica en la identificación y observación de estrategias específicas de acción que se implementan por la o el investigador y que buscan generar un cambio a favor del contexto dentro del que se trabaja. Sobre estos cambios se reflexiona y se muestran resultados.

La modalidad a la que pertenece este trabajo es la investigación - acción educativa práctica, la cual se caracteriza por una selección del problema de investigación y control del proyecto por parte del investigador, que al mismo tiempo tiene una labor directa con un entorno escolar específico, lo cual contrasta con otras modalidades en donde expertos educativos externos se hacen cargo o donde se ubica un intento por modificar las prácticas de las y los docentes sin que ellos sean los investigadores directos (Stenhouse, 1998, citado por Latorre, 2005).

5.3 Técnicas e instrumentos.

De las diferentes técnicas que utiliza la investigación cualitativa, la que más se adecuó al objetivo del trabajo, fue la observación, específicamente la participante porque, de

acuerdo con Guardian y Fernández (2007), es un instrumento que lleva al o la investigadora a introducirse al contexto que desea examinar para poder tener vivencia de primera mano del mismo, procurando registrar todo de lo que logre percatarse.

Específicamente, la observación puede definirse como el acto de notar un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrándolo con fines científicos. Durante esta acción, se utilizan todos los sentidos al estar en contacto directo con las o los sujetos con los que se esté interviniendo. Nos dicen Álvarez y Juguenson (2003) que además de esto, se pueden utilizar fotografías o grabaciones como es el caso del presente trabajo.

Respecto a la observación participante, se asumirá la definición que ofrece Rodríguez et al. (1996, citado por Rekalde et al., 2014) quien afirma que se trata de un método para recoger información en el cual existe una interacción entre el observador y los miembros de la población sobre la que se realiza la investigación, es decir, la o el investigador se implica en el contexto para poder revisar situaciones específicas de la realidad observada.

Guardian y Fernández (2007) afirman que una característica de la observación participante es que no se utilizan códigos estructurados previamente a su realización, sino que surgen del mismo trabajo de campo, lo cual estuvo conectado con la intención de la investigación: no partir de categorías establecidas, sino dejar que la información se construya y ordene en el proceso de análisis.

Con base en lo anterior, es posible entender que la utilidad de la observación participante radica en que la información que se recaba a través de ella, ayuda a construir descripciones de acontecimientos, personas, lugares e interacciones a través de un registro puntual sobre el contexto, las personas, sus acciones y las impresiones del observador u observadora.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó el diario de campo en el que la investigadora registró lo acontecido en cada sesión del proyecto y las reflexiones que esto le suscitaba. El otro instrumento fue la grabación de cada sesión, posteriormente fueron analizadas en el proceso de investigación.

5.4 Plan de recogida de los datos.

El inicio de la recolección de los datos se ubica, dentro del trabajo de investigación, en el momento en que comienza a implementarse el proyecto de cine en la asignatura de Historia en sexto de primaria. Desde este punto se comienzan a generar datos útiles para la investigación, por lo que se decidió comenzar un proceso de observación que tuvo la misma duración que la del proyecto de cine.

La observación realizada, tuvo diferentes formas:

- La primera se refiere a la que se realizó desde la posición de guía del proyecto, es decir, describir el rol mencionado y cómo se vivió.
- La segunda, en la revisión del proceso de elaboración del cortometraje, que es justo el principal objetivo de la investigación. Aquí, el ejercicio estuvo apuntalado por grabaciones y toma de fotografías. El interés por descubrir qué factores específicos del desarrollo cinematográfico fueron los que detonaron procesos de aprendizaje y, a su vez, qué efectos causaron en las habilidades cognitivas, hizo que esta parte de la observación fuera tratada con más cuidado.

Dentro de este ejercicio se realizaron actividades creadoras. Los niños y niñas fueron nombrados como los principales responsables de la dirección del cortometraje construyendo las escenas, escenografías, personajes y diálogos, así como manejar la cámara y ordenar y limpiar el material.

El mismo caso fue para elegir la asignatura y tema en el que se basó el producto cinematográfico. La elección fue el primer temario correspondiente a la asignatura de Historia de sexto grado de primaria de acuerdo al programa de la SEP (2012), específicamente lo referente a la Prehistoria. Argumentaron que esta materia es muy pasiva (se refirieron a que sólo hacen lectura y escritura) y que con ella podrían hacer algo distinto.

5.5 Validez de la investigación.

Para poder hablar sobre la validez del trabajo de investigación descrito, es necesario recordar que la pesquisa se encuentra inserta en el paradigma participativo. Los criterios de validez señalan que es más confiable el trabajo mientras los sujetos de estudio participen más.

Según Denzin y Lincoln (2013), la investigación puede estar incompleta sin una acción importante por parte de los participantes, y la participación más importante en este trabajo es la de los estudiantes; ellos son los que revisaron de manera directa la propuesta, y es a través de ellos, que supimos cómo impactó ésta en su aprendizaje.

De acuerdo al argumento anterior, se procuró que existiera una gran apertura a la participación por parte de los sujetos de investigación. Primeramente, se les explicó la propuesta del proyecto y sus objetivos. No se les dio indicaciones muy detalladas que pudieran confundirlos, solamente la de revisar desde lo artístico, los temas correspondientes a Historia.

A partir de esto, los estudiantes decidieron darle al proyecto, una dirección desde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) inclinadas hacia el cine, que, por cuestiones de tiempo, les llevó a elegir el cortometraje.

Sobre este camino ubicaron la relación con la temática específica del currículum de Historia, la cual fue base de la elaboración del producto cinematográfico y que les llevó a resolver qué actividad realizar primero (escenarios, personajes, diálogos, etc.), qué características colocar en sus elementos, cómo organizarse para elaborar los mismos, qué materiales usar en ellos, etc. Sobre lo cual se les instruyó lo menos posible para que externaran sus ideas la mayor parte del tiempo que duró el proyecto.

Por otra parte, a la par de la constante participación de los sujetos, fue necesario que durante todo el análisis de los datos se contara con una crítica respecto a los resultados que se obtuvieron, así como un fiel registro de la mayor información posible en el levantamiento de datos.

Existió, también, un gran respeto por las palabras del lenguaje propio de los sujetos de la investigación porque, explican Guardian y Fernández (2007), lo que interesa a lo cualitativo es, justo, revisar lo referente a lo subjetivo.

- **Voz, voces y reflexividad.**

Es importante hacer notar que una afirmación en la que se apoya la presente investigación, es que el arte es una buena herramienta para construir procesos educativos en los que los niños y niñas desarrollan determinadas habilidades cognitivas.

El inicio de esta concepción se ubica tiempo antes de comenzar el trabajo. De acuerdo con Posner (2004), se relaciona con querer romper con lo tradicional después de experimentarlo en diferentes áreas relacionadas a la educación, pero también en querer descubrir, dentro de un proceso artístico, dónde se encuentran los elementos que propician un cambio cognitivo.

Dentro de la propuesta, la investigadora ocupa dos lugares importantes: la que dio dirección al presente trabajo y la de guía de la propuesta. La manera en que llevó a cabo su papel, se relaciona directamente con la concentración en el proceso artístico producto de la participación y creatividad. Es por esto que su responsabilidad fue propiciar un ambiente donde tuviera lugar la libre expresión, la democracia, la escucha y el respeto.

La docente de Historia fungió como experta en la materia. La información histórica que conforma al proyecto, estuvo basada, principalmente en lo revisado en sus clases. Cabe señalar que una cuestión que caracteriza a esta persona es su preocupación por subrayar la esencia de los momentos y personajes que conforman los diferentes momentos de la Historia. Es decir, más que enfocarse en que los niños y niñas memoricen, se inclina a explicarles las personalidades, subjetividades, vida cotidiana, contextos, preocupaciones, etc., que caracterizan a una persona, grupo o lugares ubicados en un tiempo específico.

Los estudiantes fueron los principales creadores. A partir de su real interés por hacer algo distinto en la asignatura de Historia, como dibujar, moverse, utilizar la tecnología, divertirse, imaginar, colorear, crear historias a partir de una imagen, organizarse, discutir, se vieron como los principales responsables de realizar la obra cinematográfica. Esto, aprovechando el ambiente de participación que la guía del proyecto estimulará.

5.6 Plan de análisis de la información.

Procedimiento:

Tomando en cuenta las investigaciones realizadas sobre el arte como herramienta educativa, que nos dicen que se obtienen mejores resultados al brindar a los estudiantes un ambiente horizontal y flexible, se procuró construir sesiones en donde los niños y niñas pudieran sentirse en esa situación, integrando ciertas libertades (en las que se profundizará más adelante) y donde ellos y ellas fueran los principales generadores de procesos de aprendizaje.

De la misma manera, las sesiones se caracterizaron por permitir conversaciones informales y, al parecer, desconectadas del proyecto, ya sea por parte de los y las estudiantes o por la facilitadora, de manera que podían expresarse con confianza.

Por lo anterior, al presentarles el proyecto como una actividad artística que se convierte en una herramienta educativa, se pidió su opinión para que decidieran juntos qué arte utilizar, cómo organizarse para realizar las diferentes actividades, cuáles serían, etc.

Esto se planteó como un problema a resolver: ¿Cómo vamos a armar el proyecto? Basándonos en la resolución de problemas como parte importante del aprendizaje a través de la experiencia y apuntalado por la imaginación (Bruner, 1999).

A través de círculos de discusión, el grupo de estudiantes decidió trabajar con la asignatura de Historia y eligió el tema de la prehistoria. Afirmaron que no les gustaba la forma en que se les impartía y preferían modificarla.

Una vez a la semana, durante un ciclo escolar completo, en vez de tomar la clase de Historia como antes, llevaban a cabo la construcción del cortometraje, que fue la forma específica en la que decidieron abordar el cine.

Se usó una computadora, una cámara, lienzos de papel kraft, gises, colores, plumones, palos de madera, lápices, cinta adhesiva y tijeras.

El *corpus* de información obtuvo forma gracias a los datos recabados durante el trabajo de campo. Estos fueron organizados de acuerdo al tipo de herramienta que se utilizó para generarlos, así como a la fecha en que tuvieron lugar, dando como resultado, videograbaciones de las sesiones correspondientes a la elaboración del cortometraje.

De acuerdo a las recomendaciones de Paulus y Dempster (2016), la información recolectada se analizó contemplando diálogos completos de los sujetos con relación a acciones específicas realizadas y se evitó en lo posible el parafraseo.

Siguiendo lo que explica Vasilchis (2009), posteriormente se revisaron los datos resultantes para poder elaborar una construcción de códigos. Esto se refiere a que se usaron términos que se encontraron en los diálogos de los sujetos y que nombran situaciones, acciones, personajes, objetos etc. que se traducen como significados que dieron luz a lo que la investigadora estaba enfocada en encontrar

En el caso específico de esta investigación, lo que guió el proceso de codificación, fue ubicar las diferentes situaciones que estuvieron estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos que tenían lugar en las diferentes sesiones del proyecto de cine.

El paso siguiente consistió en comparar lo referente a la codificación, con las teorías presentadas en el apartado correspondiente y que se refieren a explicar lo sucedido en procesos artísticos relacionados con lo pedagógico. Esto para, finalmente, dar nombre a las categorías y meta - categorías que posibilitaron la interpretación de un panorama general de lo sucedido dentro del proyecto de cine, teniendo un enfoque

específicamente, en procesos cognitivos. Según Álvarez - Gayou (2003) este tipo de construcción de códigos que se organiza en subcategorías, categorías y meta categorías, es nombrada codificación axial.

Terminando el proceso anterior, los resultados se presentaron a partir de la descripción de la codificación y su orden, así como de la revisión de las relaciones que se dieron entre las categorías contextualizadas en los diferentes momentos de la elaboración del cortometraje: la preparación, la realización y la conclusión.

Se analizó el comportamiento de estos elementos durante las actividades relacionadas con lo artístico enfocado en lo empírico, la conexión entre categorías ubicadas en la creación literaria y la relación de los códigos durante el rodaje del producto cinematográfico.

Posteriormente, para poder encontrar aquellas situaciones más sobresalientes y que se posicionaron de manera constante, se contaron el número de veces que aparecían tanto en el total de los eventos revisados, como durante los tres momentos mencionados, surgiendo, así, porcentajes que mostraron un panorama general e individual de la codificación.

6. Análisis y discusión de resultados.

En esta parte se incluyen dos grandes secciones que muestran los resultados de esta investigación. En la primera se presenta la interpretación de las interacciones entre los niños y niñas durante el proceso de elaboración del cortometraje en las diferentes situaciones que se relacionan directa e indirectamente con momentos de aprendizaje que tuvieron lugar en este proceso.

En la segunda parte, se presenta de manera sintética la relación entre las categorías resultantes del análisis de la información, de acuerdo a cómo se observaron y la cantidad de eventos registrados durante tres momentos distintos de la elaboración del cortometraje: la preparación, la escritura del guión y el rodaje. Para ello se ha

recurrido a la contabilización de los eventos y a la elaboración de los porcentajes en los que aparecen los obstáculos, los detonantes y los apuntaladores (reforzadores) de los aprendizajes.

6.1 Análisis de las interacciones.

En el presente apartado se describen las situaciones artísticas, creativas y lúdicas que se relacionan directa e indirectamente con momentos de aprendizaje que tuvieron lugar en la construcción del cortometraje.

Para esto, se ha organizado la información que brindaron los datos, en tres grupos: uno ayuda a comprender puntos clave del proyecto que apoyan en la generación de un ambiente de aprendizaje, mientras que el segundo se enfoca en presentar los elementos específicos que conformaron los procesos cognitivos que tuvieron lugar a partir de dicho ambiente.

Finalmente, la tercera categoría engloba eventos que no eran tan afortunados o que no beneficiaban a un contexto de conocimiento, pero se tomaron en cuenta dentro del análisis o porque ofrecieron una mirada hacia los obstáculos a vencer para lograr el aprendizaje.

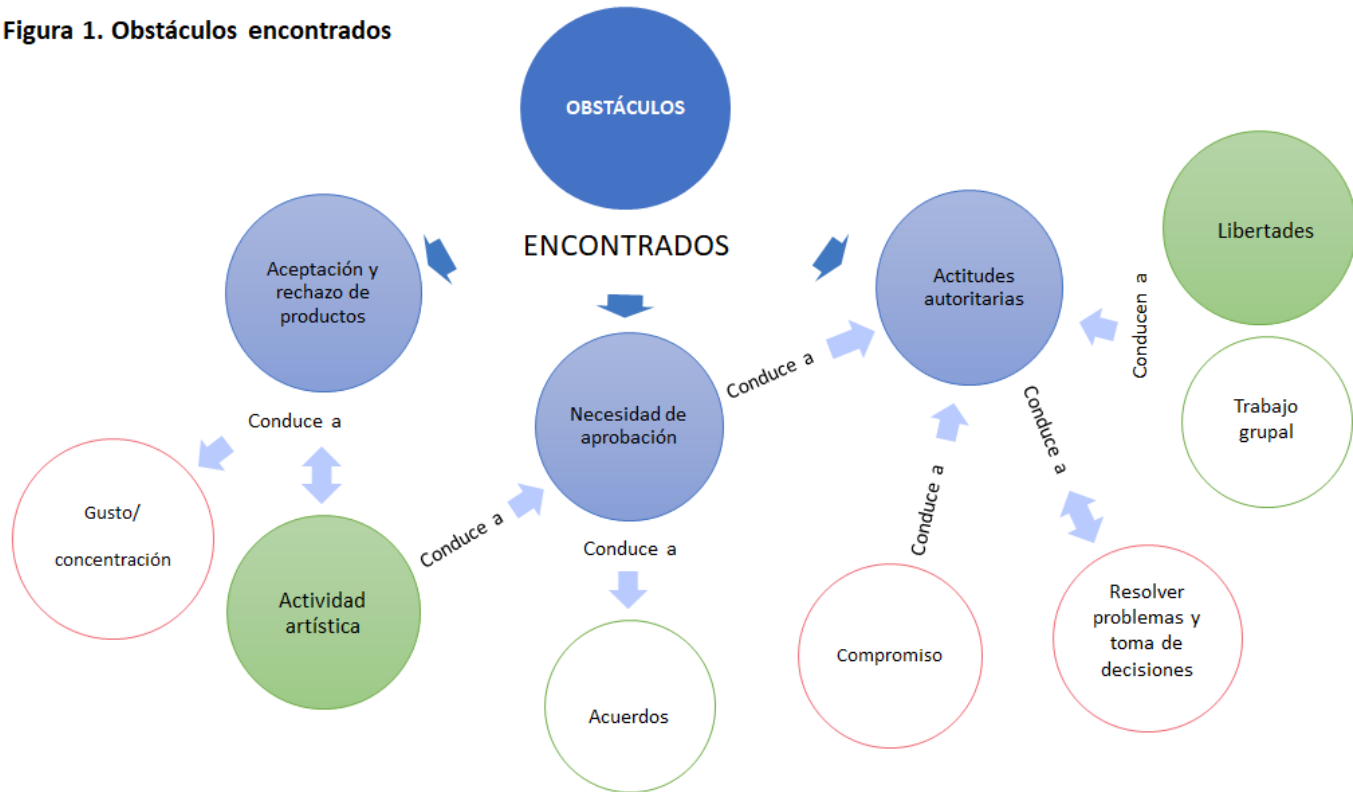
6.1.1 Haciendo resistencia.

Los elementos presentados en este apartado se relacionaron con eventos que reflejan obstáculos a los que los y las estudiantes se enfrentaban durante la implementación del proyecto. Es necesario mencionarlos porque tuvieron una evolución justo en la dirección de los objetivos que buscó la elaboración del cortometraje y fueron parte del proceso, pero se ubicaron como situaciones ante los que se hacía resistencia.

El siguiente diagrama (figura 1) muestra de manera general, la relación que tuvieron estos elementos con otras subcategorías. En color azul están los obstáculos, en verde

los detonantes y circulos de magenta se ubican los apuntaladores. Estos dos últimos se describen más adelante.

Figura 1. Obstáculos encontrados



Fuente: elaboración propia

Necesidad de aprobación.

Dentro del ambiente en donde el grupo tomaba decisiones específicas con relación al proyecto, la investigación tuvo que enfrentarse a que los y las estudiantes procuraban buscar la aprobación de sus acciones. Es importante recordar que los y las niñas se ubicaban en el aula de Taller II en donde constantemente debían de pedir permiso para poder realizar la mayoría de las actividades escolares cotidianas.

Dentro de la construcción del cortometraje, la necesidad de aprobación se mostraba, principalmente en los productos que realizaban.

En una ocasión, mientras realizaban el escenario, uno de los estudiantes solicitó permiso para colocar contorno a una figura que dibujaba.

Era muy probable que esto se presentara porque es un elemento que tuvo lugar en otras investigaciones parecidas. Por ejemplo, Guzmán (2012) describió que, en su trabajo, los participantes tenían la necesidad de que se les dijera qué cosas hacer y cómo, además de que sus productos eran muy cotidianos o comunes.

En esta etapa del proceso, donde se recurre a la necesidad de seguir instrucciones, se considera que no existía una acción artística como tal porque hay una aprobación de por medio. Recordemos que los teóricos seleccionados para esta investigación, afirman que para poder dar pie a un ejercicio artístico debe de existir un ambiente de libertad y no de imposición.

La primera subcategoría con la que se relacionó este elemento que parecía que iba en contra de los objetivos principales del proyecto, fue Realizar acuerdos. Si alguien se colocaba en esta inseguridad y expresaba su necesidad de aprobación, había intervenciones automáticas de sus compañeros y compañeras que acudían a este llamado de acompañamiento y, entonces, guiaban su actividad.

C: “¿Les hago sombra a todos?”.

D: “¿Sombreros?”.

C: “No, sombra”.

P: “¿Y si les preguntas a los demás?”.

D: “Sí, se ve chido”.

(Audio 3, 19 septiembre 2016)

Esta necesidad de aprobación se presentaba ante resolver el problema de crear algo nuevo. Entonces, existía la generación de una idea y ésta se ponía en entredicho. Se dudaba sobre su validez y trataba de medirse la probabilidad de ser ejecutada. La simbolización del pensamiento generado a partir de la acción creadora, se enfrentaba a la crítica y a la posible negativa.

H: “Quiero dibujar una nave espacial”.

D: “No (quitándole la mano del lienzo)”.

H: “Hay que preguntarle a Paulina”.

D: “Va a decir que no (reflexiona)... A ver, pregúntale”.

(Video 2, 7 noviembre 2016).

Aceptación o rechazo de los productos realizados.

Otra situación parecida a la anterior y que es importante mencionar es que la docente responsable del aula, constantemente clasificaba los productos correspondientes a las actividades que los y las estudiantes realizaban, como “bonitos” o “feos”, entre otras descripciones que se ubican en lo dicotómico.

Con esto nos referimos a que los ejercicios correspondientes al quehacer Montessori y de los que ella era responsable, en distintas ocasiones eran calificados desde una perspectiva un tanto básica que encasillaba los resultados a los que llegaban los y las estudiantes, en valoraciones que les subrayaba lo mucho o poco que sus trabajos le agradaban, pero que les explicaba poco de lo que debían de hacer para llevarlos a una evolución o para comprender qué tanto habían aprendido sobre algo. Y entonces, parecía que por tal situación, los y las integrantes del proyecto concebían esta circunstancia como cotidiana y se ubicaban en definir lo que se realizaba como algo aceptable o no.

S: “Su mamut está bien feo.”

D: “En efecto, ha dibujado cosas mejores”.

S: “Su mamut es feo, muy feo”.

D: “Por cierto, no me critiquen si dibujo mal porque dibujo horrible”.

(Video 2, 7 noviembre 2016).

La actitud de la docente chocaba de frente con los objetivos principales de la investigación y, en vez de impulsarlos, los inhibía porque, recordemos que uno de los principales detonantes de los procesos creativos es la libertad, en este caso, el libre albedrío.

Lo que se hizo ante eso fue que, al escuchar sus afirmaciones que restaban valor a sus productos, se procuró dejar en claro que en un verdadero ejercicio artístico no existe lo “feo” o “bonito”.

Navarro (2012) también nos advirtió de esto, porque describe cómo fue encontrando en su investigación, que la actividad creativa se encontraba limitada al inicio, la cual fue evolucionando conforme se desarrolló su trabajo de campo.

Entonces, el primer elemento con el que se relacionó directamente esta subcategoría fue la actividad artística o creativa. Como se mencionó anteriormente, al llevar a cabo la acción creadora, se generaban distintas situaciones que beneficiaban o encaminaban un proceso cognitivo, pero en este caso, lo que se generaba, era en contra, algo que obstaculizaba el libre desarrollo de lo creativo, lo minimizaba y devaluaba a partir de un estándar estético que no estaba claro.

Esto pudo verse en distintos momentos. Uno de ellos ocurrió mientras un estudiante grababa cómo sus compañeros dibujaban y uno de ellos afirmaba que la cámara hacía que su producto se viera “bonito”, pero que en la vida real no era así. Por último, pedía que no se le criticara por dibujar mal y porque sabía que lo hacía “horrendo”.

La resistencia que se describe en estos párrafos, también se inclinaba hacia desvalorar la estética resultante de sus productos de tal manera que preferían realizar copias de imágenes ubicadas en internet, las cuales encontraban más cercanas a una estética más válida, según sus referentes.

Lo anterior es resultado de la relación entre el rechazo de los productos realizados y la dicotomía que caracteriza, en parte, la calificación que brinda la guía Montessori a los resultados de actividades creativas que los y las estudiantes realizan y que se comenzó a describir anteriormente. Estas valoraciones de “bonito” o “feo” de alguna manera se introyectan en los niños y les infunde cierto temor a realizar obras creativas por sí mismos, de manera que al principio lo que buscaban era copiar dibujos tomados del internet.

Los dos apartados anteriores tienen relación estrecha con la metodología que utiliza la docente responsable de Taller II. Durante los audios en donde puede escucharse su voz, constantemente les pide a los niños y niñas que no realicen ciertas actividades si ella no las autorizó y que dibujen bonito, no feo. Esto pareciera que hace contraste con la metodología pedagógica a la que pertenece la institución educativa,

Montessori, que tiende hacia el respeto a los diferentes ritmos de aprendizajes que se ubican en un aula y, por lo tanto, de lo que resulta de estos.

Se afirma lo anterior a partir de que podría decirse que la docente de esta aula, se inclina más hacia un esquema tradicional autoritario que favorece o busca la homogeneidad, en vez de encontrar o apuntalar las singularidades de las diferentes creaciones que pueden realizar los y las niñas.

Actitudes autoritarias.

Pareciera que este último elemento encontrado, actitudes autoritarias, también se deriva de un sistema escolar con una tradición obsoleta. Al escuchar con atención algunos de los discursos de los y las creadoras del cortometraje, podría decirse que se basan en ideas más relacionadas con el control que con el interés de desarrollar situaciones de aprendizaje.

Bajo la descripción anterior, se hizo notar, por parte de una de las integrantes del equipo, diálogos de tono imperativo, principalmente cuando no estaba de acuerdo con ideas que se llevaban a cabo sus compañeros y compañeras.

D: "Podemos dibujar un illuminati y una nave espacial".

F: "No. ¿Qué es eso?"

D: "Un árbol"

F: "No, pero tienen que ser más grandes. Eso hay que borrarlo porque eso no va bien ahí".

(Audio 3, 19 septiembre 2016).

También otros integrantes se inclinaban hacia esta acción de forma muy automática y cuando esto sucedía, la estudiante mencionada anteriormente, la reafirmaba. Es decir, ella era la principal responsable (tomando en cuenta a sus iguales) de iniciar estos momentos, de incluirse como representante de una autoridad controladora, mientras que sus compañeros conocían de antemano lo que ella solicitaría ante actividades del proyecto a realizar.

H: "Quiero dibujar una nave espacial."

D: "No."

D y H: "Queremos hacer una nave."

F: "No pueden."

H y D: "De que podemos, podemos".

(Audio 3, 19 septiembre 2016).

Esta actitud, en ocasiones le hacía sentir al grupo que tenía que preguntarle a ella qué cosas hacer o cómo hacerlas, principalmente cuando la guía del proyecto no se encontraba cerca. Esto indica, al parecer, que no estaban acostumbrados ni acostumbradas a la ausencia de una autoridad, que el trabajo colaborativo y el aprendizaje horizontal les eran un tanto ajenos y que estos elementos, se fueron descubriendo a medida que avanzó el proyecto y la estudiante (F) con actitudes autoritarias se fue conteniendo cada vez más para dejar de imponer su punto de vista, por ejemplo, mientras que un estudiante se ubicaba en la necesidad de aprobación y pregunta al grupo si dibuja las copas de los árboles de cierta forma, ella no contesta que sí o que no, responde que hay muchas formas de hacerlas.

La primera subcategoría con la que se relacionó la actitud autoritaria fue con la libertad de movimiento y ubicación. Cuando alguno o alguna de las niñas quería llevar a cabo una idea, realizar una actividad o probar un nuevo proceso, solicitaban autorización para hacerlo y, de nuevo, la estudiante que jugaba el rol de autoridad, negaba o autorizaba lo que se deseaba hacer.

En una ocasión en donde los y las estudiantes se estaban turnando la responsabilidad de grabar con la cámara, una pregunta al grupo si puede hacerlo ella, a lo que su compañera, la que actuaba como autoridad, contesta que no, en tono de broma y posteriormente le dice que sí, pero que primero termine sus mamuts.

Otro elemento con el que se relacionó la actitud autoritaria, fue la atención en los detalles del trabajo, que lograban poner durante el proceso de construcción del cortometraje. Cuando notaban un resultado que no satisfacía totalmente lo que esperaban lograr con cierta actividad, lo repetían, pero sólo una persona indicaba lo que se tenía que realizar, los y las demás se dejaban guiar solamente.

F: “¿Alcanzas a verlo? (indicando el diálogo) ¿No? Dice que ya se está desapareciendo”.

C: “¿Lo hacemos desde que ya se está desapareciendo?”.

F: “Desde que ustedes hablan”.

P: “Ajá. Lo del rayito, ya. Empezamos”.

(Video 5, 19 junio 2017).

Ante la resolución de problemas, la actitud autoritaria se vinculó desde la frustración. Cuando, los y las niñas, notaron que una escena necesitaba de varios intentos para que quedara lo más cercana a lo que querían plasmar, comenzaron a notarse frustrados y frustradas. Lo que sucedía es que la o el estudiante que jugaba el rol de director o directora, comenzaba a subir el tono de voz y también, a inclinarse hacia sólo dar indicaciones de manera un tanto arbitraria, principalmente porque era la única persona del equipo que ocupaba el lugar de público.

Durante la grabación de una escena, al hacer *corte*, con un tono autoritario, dice a su compañero que no debe subir mucho el brazo al mover la marioneta porque se ve en la cámara y le indica que cambie de mano los personajes, en ese momento.

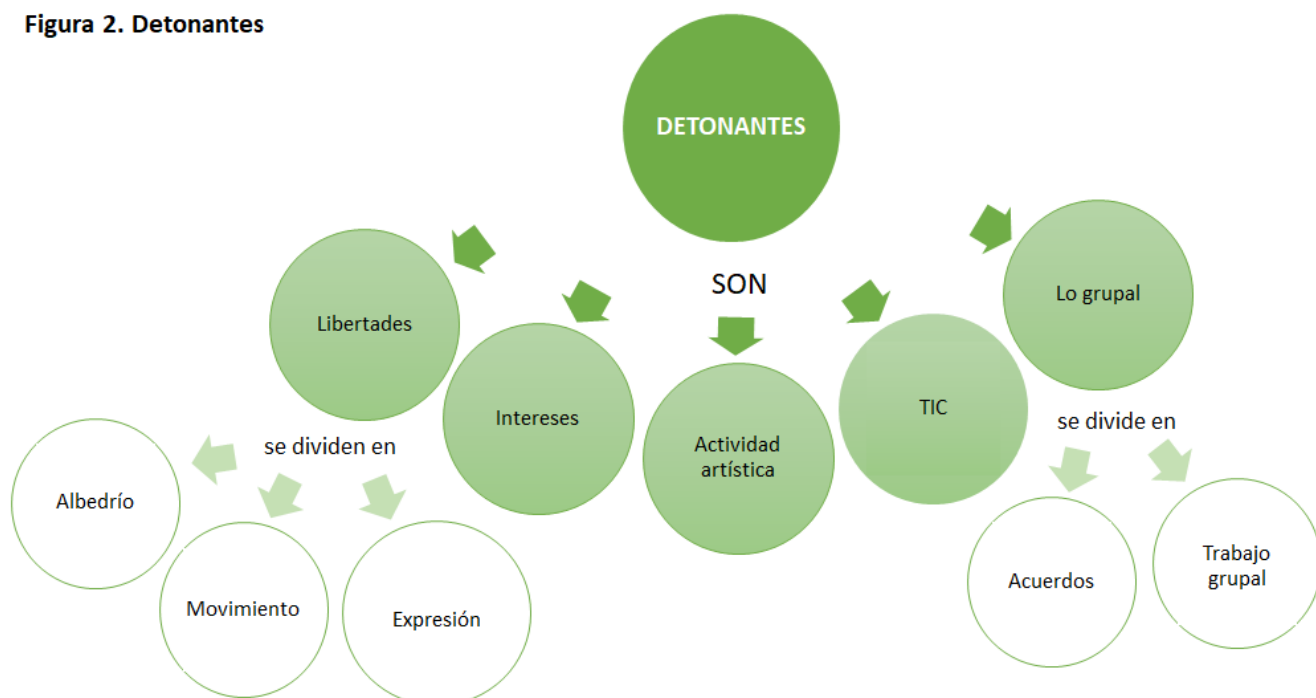
6.1.2 Detonantes de procesos de aprendizaje.

Esta segunda categoría muestra qué elementos se relacionaron con aquellas situaciones que detonaron la acción creadora en los y las estudiantes, para dar lugar a un proceso artístico involucrado con lo cognitivo.

Las subcategorías correspondientes se organizan de la siguiente manera:

Primeramente se describe cómo opera, específicamente en esta investigación, la actividad artística o creadora como principal motor del aprendizaje. Posteriormente, se engloban aquellas que se relacionan con la libertad, el trabajo grupal y la labor de las tecnologías de la información y comunicación. El siguiente diagrama (figura 2) muestra una panorámica de la organización de los detonantes.

Figura 2. Detonantes



Fuente: elaboración propia

Actividad artística / creativa.

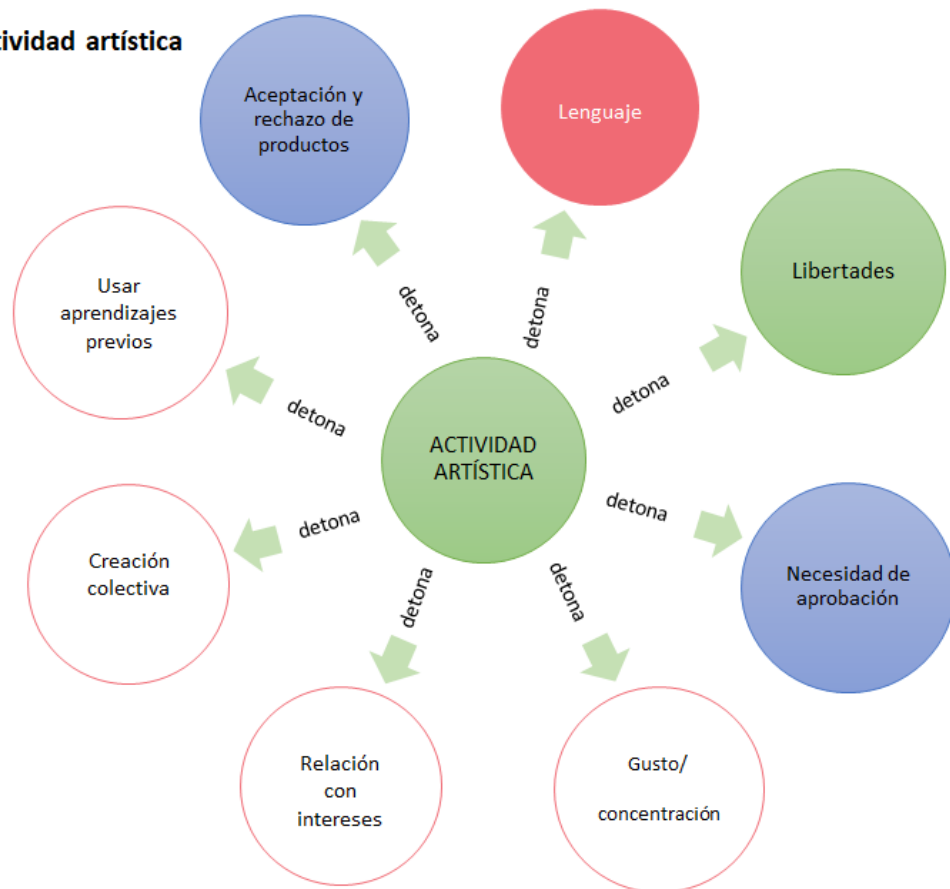
Una actividad que interesa a la presente investigación es la creatividad como elemento clave entre arte y cognición. Es por esto que se estableció como elemento presente en la intervención. El detonante más importante que se encontró en la mayoría de las sesiones del proyecto, fue la actividad creadora.

Recordemos que se partió de la teoría que propone a la creatividad como parte fundamental de lo artístico. Su importancia radica en sus causas positivas sobre los procesos cognitivos de quien o quienes la practican.

En un primer tiempo, la creación se enfocó en lo gráfico, principalmente en el dibujo y el color y, así, poder plasmar un escenario y personajes. Posteriormente, lo artístico se relacionó con la creación literaria para poder dar vida al guión, mientras que en el rodaje la creación ya estaba realizada en su totalidad, pero lograron dejarse ver algunos elementos relacionados con el teatro, como la improvisación.

El siguiente gráfico (figura 3) muestra los diferentes elementos que detonó la actividad artística o creativa:

Figura 3. Actividad artística



Fuente: elaboración propia

a. Lo artístico como generador de creatividad.

Puede decirse que implementar la actividad artística como generadora de creatividad, dio resultado porque se encontró un punto fundamental que el marco teórico del presente trabajo había resaltado como posible. La creatividad tuvo lugar durante distintas sesiones y en diferentes momentos, pero principalmente gracias a la acción artística, es decir, cuando dibujaron, colorearon, pintaron, jugaron, bailaron etc.

Vigotsky (2006) es quien propone esto y describe cómo, dentro de un ejercicio artístico, la imaginación comienza a tener lugar y es así que la acción creadora hace que las ideas nuevas, aparezcan.

H, mientras colorea dice la frase: “Hace mucho tiempo en una tierra muy, muy lejana... Había un mamut”.

(Se les había explicado con anterioridad que debían reflexionar en cómo realizar todos los elementos del cortometraje, la historia, por ejemplo).

(Audio 1, octubre 2016).

La manera en que esto se hacía visible, era muy clara. El proceso consistía en que los y las niñas se enfrentaban a un lienzo en blanco, es decir, lo primero que sucedía es que se encontraban ante un problema que resolver: generar una idea que diera solución a cómo hacer una producción cinematográfica.

Esta presión de producir algo nuevo y plasmarlo, se lograba, pero no se detenía ahí como si fuera la terminación de una tarea específica, sino que este ejercicio, al momento de atravesar lo simbólico, daba lugar, automáticamente, a la producción de otras ideas relacionadas con el tema a trabajar.

Pudo observarse que la creatividad estuvo inmersa entre los intereses de los y las niñas. También daba lugar a la construcción de creaciones colectivas. Se vio surgir a partir de concepciones con las que se esperaba romper, como elementos propios de lo tradicional, pero, principalmente, lograba darse a notar desde las libertades para imaginar y crear.

b. La acción creadora como detonante.

En un primer momento, el ejercicio artístico es el que provoca la detonación primordial, como se explicó en los párrafos anteriores. Inmediatamente después de que se implementa, hace que surja lo creativo que, a su vez, es detonante de otras situaciones relacionadas con el aprendizaje.

Por lo anterior, puede afirmarse que la acción creadora fue el pilar de la construcción del cortometraje. Primeramente, pareciera que aparece al azar, ante situaciones que aparentemente no tienen conexión con la actividad específica que se realiza en ese momento, por ejemplo, un estudiante trabaja en el escenario muy concentradamente, en ese momento, se le ocurre que en ese lugar bien podría dibujar un ovni. Lo indica a la investigadora.

Al igual que lo artístico, en algunos momentos se observó que la creatividad hacía conexión entre lo que buscaba lograr y los recuerdos o intereses personales de los y las estudiantes. Es en este punto en el que se observa cómo se lleva a la práctica lo que nos aporta Dewey (2004), quien afirma que para que se logren verdaderos procesos cognitivos, el individuo tiene que basar el proceso de aprendizaje en la experiencia (hablando de lo empírico), principalmente la que pertenece a su historia.

Pudo revisarse que la actividad creadora también estuvo relacionada con las libertades, pero en vez de que surgiera a partir de ellas, les abría camino, es decir, era una de las principales bases para que los y las estudiantes pudieran desarrollarlas de una mejor manera, principalmente a la de expresión.

Incluso cuando los y las niñas se encontraban en medio de un ejercicio creativo, principalmente en el momento de producir gráficamente, en algunas ocasiones, ellos y ellas expresaban asombro porque eso que plasmaban les dejaba ver que podían hacer cosas nuevas, que consideraban que no estaban dentro de sus posibilidades o que surgían sin planearlas.

Entonces, el ejercicio de simbolizar lo que imaginan, se liga con la detonación de la creatividad, a su vez, ésta última es concebida como el descubrimiento de una nueva capacidad, lo cual puede verse en un momento en el que un estudiante está dibujando un árbol, se lamenta por no poder hacer las ramas de éste, pero en ese momento se da cuenta de que sí comienza a hacerlo, puede realizarlo.

Libertad.

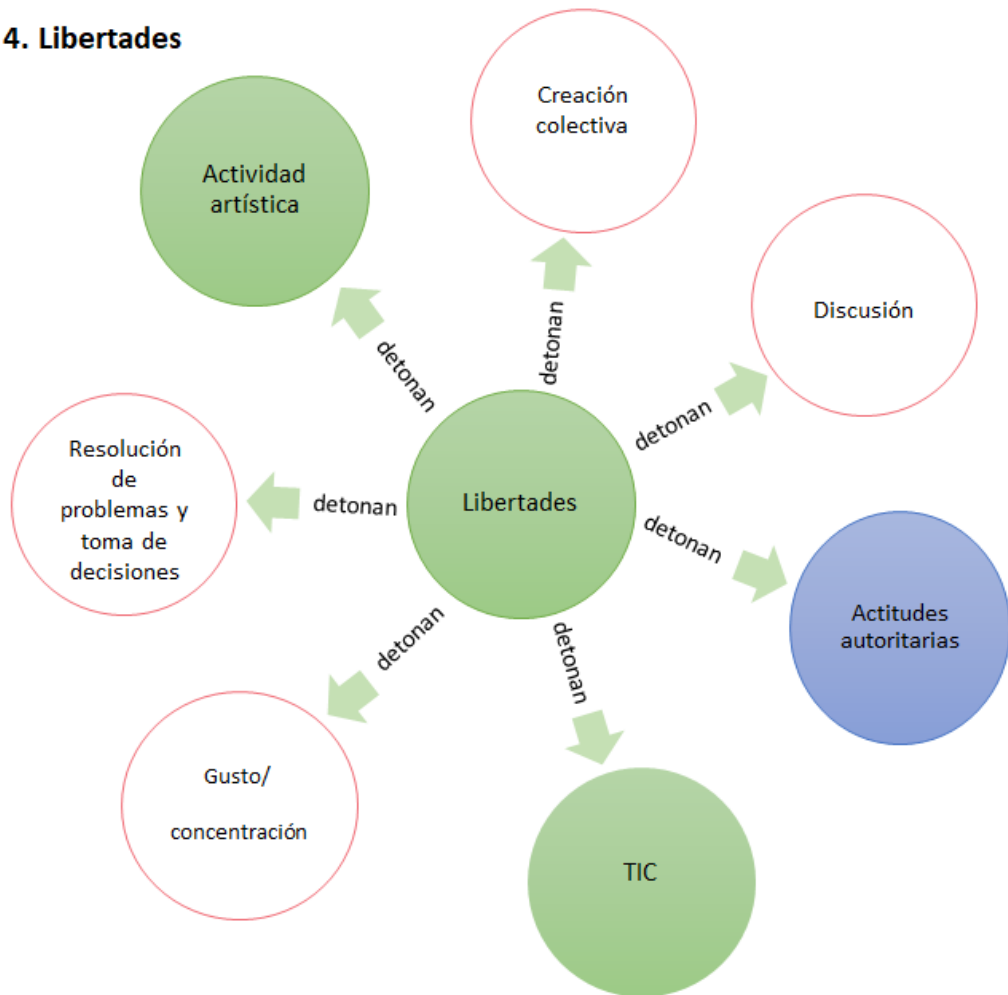
Lo que engloba esta subcategoría se refiere a los referentes que los y las estudiantes tuvieron presentes durante las sesiones de construcción del cortometraje, así como la flexibilidad con la que contaron.

Para especificar el término de libertad que se aborda, es necesario aclarar que éste no se relaciona con una apertura tal en la que el grupo pudo haberse sentido perdido, desorientado o desubicado. Tampoco se relaciona con un ambiente en donde haya límites nulos donde pudieran hacerse daño.

Habiendo explicado lo anterior, a lo que se encamina este apartado, es a mostrar cómo la poca imposición de ideas hacia los y las estudiantes resultó en un libre camino de reflexión y pensamiento que se ligó directamente a lo artístico, lo creativo y hacer cosas nuevas que, a su vez, llevó al surgimiento de procesos cognitivos o elementos que los apuntalaban.

Ya lo mencionaban Ferreiro y Rivera et al. (2014) en sus resultados de investigación: un ambiente de libertad es el mejor para que puedan darse creaciones artísticas por parte de los estudiantes. Se ubicaron: libertades de movimiento, expresión y para tomar decisiones. El siguiente diagrama (figura 4) muestra cómo la libertad detonó otros elementos.

Figura 4. Libertades



Elaboración: fuente propia

a. Libre albedrío y toma colectiva de decisiones

El libre albedrío fue incluyéndose como parte del ambiente de trabajo que se generó al realizar el proyecto. Principalmente porque un proceso creativo tiene lugar a partir de un contexto que promueve la libertad. Según Vigotsky (2006), la creatividad aparece cuando se pone en juego la imaginación y se logra el surgimiento de nuevas ideas, pero esto no puede existir sin un entorno de libertad.

Iniciar un producto artístico es enfrentarse a un problema que requiere toma de decisiones y no a llevar a cabo sólo indicaciones. Es por esto que el libre albedrío se mostró como elemento importante. Para los y las estudiantes, al inicio de la elaboración del cortometraje, no era común llevar a cabo las ideas que generaban sin

que alguien se lo solicitara o que los guiara la mayoría del tiempo, pero después pudo verse cómo tomaban la iniciativa y se ubicaban en actividades que ellos mismos decidían realizar.

Esto pudo verse cuando iban a comenzar a realizar el follaje que formó parte del escenario y una estudiante dijo que ella haría los copos de nieve, otro, los árboles y uno más, los pinos. Lo anterior, sin alguna autoridad de por medio.

La labor que esta subcategoría tuvo como detonante del aprendizaje se divide en diferentes elementos. El primero se relaciona con la toma de decisiones. Se observó que mientras ellos y ellas incluían en el trabajo cotidiano el libre albedrío, era más común que se inclinaran hacia tomar decisiones sin depender de un adulto que los guiara o que lo hiciera en vez de ellos.

Cuando uno de los estudiantes continuaba con el deseo de dibujar un ovni y, al mismo tiempo, se daba cuenta de que dentro del proyecto podía tomar decisiones, dijo al grupo que no le importaba y que lo dibujaría.

El libre albedrío también contribuyó al ejercicio de discusión. Cuando el grupo o uno/a de sus integrantes mostraba a los y las demás, una idea que había decidido hacer, no siempre era aceptada o se creía que podría ser modificada.

Cuando eso sucedía, en automático, lo nuevo era sometido a una revisión por ellos y ellas mismas y, entre todos y todas resolvían qué hacer. Como cuando una estudiante quería realizar cierta imagen, uno de sus compañeros le hizo notar que era del futuro y otro le recordó que estaban haciendo un cortometraje sobre Historia del pasado, no del futuro.

Lo mismo sucedió con la creación colectiva. Mientras el grupo hacía cotidiano el reflexionar sobre sus voluntades sobre el proyecto, al mismo tiempo, las comunicaba de distintas maneras a sus compañeros y compañeras, logrando que diversas ideas dieran lugar a un resultado colectivo.

Como se ha mencionado al inicio de la descripción de esta categoría, la libertad es elemento fundamental en el inicio del proceso creativo. El que el grupo se sumergiera en las reflexiones propias y no estuviera sujeto a imposiciones o ideas externas fue una tarea que mostró, de una manera un tanto más aterrizada, cómo la generación de lo nuevo aparecía de una forma sencilla.

F: "Yo ya hice mi parte de los diálogos, Paulina".

S: "¡Sí! Y llegan unos palitos, y luego van al hielo y encuentran un mamut. Y entonces ya lo llevan, lo queman y se lo comen.

Encuentran unos palitos, los frotan y suelta una llama" (interrupción).

F: "Pero ¿Cómo pueden explotar?"

S: "No, que se hace una llama de fuego".

P: "¿Con el palito?"

F: "Pero dijiste que explotaban ¿No?"

S: "No, se queman".

F: "¡Ah! Ya, ya, ya".

S: "Van al hielo, se encuentran un mamut muerto y se lo llevan para cocinarlo".

(Video 4, 23 de mayo de 2017).

b. Libertad de movimiento y ubicación.

La libertad que se ubicó en las actividades de los y las estudiantes y que se observó como detonante, tuvo distintas formas de mostrarse. Una de ellas fue la de poder moverse de su lugar para poder ubicarse en el punto que mejor convenía y así obtener mejores resultados en el cortometraje.

Es importante resaltar este tipo de elementos porque contrastan con el contexto de los y las participantes y que está limitado por la pasividad, es decir, tanto la guía responsable del ambiente como las autoridades de la escuela, se inclinan a mantener un orden que se caracteriza por el poco movimiento y el silencio. Entonces, a pesar de que los estudiantes forman parte de una institución escolar con un modelo educativo no tradicional, se encuentran bajo el constante control de su movimiento corporal, recibiendo constantemente, la indicación de estar quietos.

El proyecto no podía realizarse sin que los y las niñas pudieran desplazarse libremente. Para realizar productos artísticos o llevar a cabo ciertas decisiones, los niños y niñas requerían de no estar en una sola posición, se movían con flexibilidad para desplazarse hacia lugares convenientes, tomaban herramientas necesarias, cambiaban de ángulos, etc.

También se notó otra situación importante, de acuerdo al libre movimiento, con relación a la atención. Durante los momentos en los que algún o alguna estudiante pareciera que no estaba concentrado en el proyecto o mostraba la necesidad de atender otra cosa, eso que aparentemente desviaba su atención, en realidad también lo conectaba con lo que se quería alcanzar, sólo que encontraba otra forma de lograrlo, o hacía que surgiera otra idea importante.

“El camarógrafo atiende una situación que se da en el ambiente de trabajo y enfoca lo que sucede, que es la conversación de dos de sus compañeros. Uno de los niños sube su tono de voz al platicar con otro. El camarógrafo trata de enfocar la importancia de lo que dicen”.

(Diario de campo - 11 octubre 2016).

Cuando lo anterior sucedía, no se intentaba poner fin a esto o pedir que enfocaran su atención en el trabajo artístico, sino que se daba lugar a esas otras interacciones, aunque no se notara cuál era el propósito, lo cual se hizo ver cuando uno de los estudiantes no se encontraba concentrado en la realización del escenario, que era la actividad en la que se enfocaban los y las demás en ese momento. Lo que hacía era bailar.

De esta manera, entonces, pudieron verse manifestadas otras maneras artísticas no necesariamente relacionadas con el proyecto cinematográfico, el baile, por ejemplo. La relación que tuvo esta subcategoría con los otros elementos conectados con lo cognitivo fue siempre detonante. Lo mismo que en los anteriores tipos de libertad, el moverse con facilidad procuraba con mayor facilidad, la realización de ejercicios artísticos o creativos.

Conforme este tipo de libertad se fue haciendo más común entre el grupo de estudiantes, otras habilidades o capacidades se hacían notar. Una de ellas fue el saber resolver problemas. Cuando el moverse, dirigirse o ubicarse en cierto lugar ya no era un problema, podían lograr sus objetivos, con más facilidad.

Se observa que D se levanta de la mesa destinada como espacio para realizar el proyecto y se dirige a uno de los pizarrones del ambiente, para realizar el boceto de uno de los personajes que formará parte del cortometraje.

No pide autorización para hacerlo, sólo realiza la acción.

(Diario de campo - 17 enero 2017).

Otro elemento interesante al que dio lugar la flexibilidad del movimiento, fue la apropiación de la tecnología. Por un lado, las herramientas tecnológicas se mostraban como objetos de su interés y esto hacía que sintieran la necesidad de dirigirse hacia ellos, pero también se relacionaban con cosas que les eran realmente útiles para llegar a ciertos fines.

H toma el celular que se usa para grabar la sesión y lo usa como cámara, como si fuera un reportero que muestra lo que se está realizando y entrevista a sus compañeros sobre la parte del escenario que realizan. Al final enfoca la cámara hacia él y explica lo correspondiente.

(Diario de campo - 19 octubre 2016).

Tanto la capacidad de tomar decisiones como la de liderar, se lograron apuntalar al hacer cotidiana la flexibilidad en la movilidad. Mientras ya no existía el obstáculo de la pasividad, era más sencillo realizar actividades deseadas y, a la vez, dirigir las.

F: ¿Ves? Por eso yo me quedo con la cámara, P.

P: Risas.

F: No, no es cierto.

P: ¿Por qué la subieron tanto?

F: Quién sabe.

P: ¿Cómo se baja? ¡Ah! Con éste ¿Verdad?

F: ¿Puedo grabar yo?

P: Sí.

(Video 4, 23 mayo 2017 de 2017).

c. Libertad de expresión.

Una característica específica del diálogo que resultaba del trabajo en equipo y que también es otra forma de libertad que se mostró durante el trabajo de campo, fue la

de expresión. Para poder lograr actividades grupales donde tuvieran lugar los debates, la toma de decisiones, discusiones, etc, se necesitaba que los y las niñas contaran con un espacio de escucha y respeto hacia cualquier idea que generaran, ya sea de forma individual o colectiva.

La importancia de este detonante se retoma de la teoría en la que se basa el presente trabajo de investigación. Gardner (1994) por ejemplo, recalca la importancia del desarrollo del lenguaje a partir de la práctica de actividades artísticas. Menciona que éstas muestran a la persona que las realiza, nuevas maneras de comunicarse con el entorno y en el nacimiento de ideas.

Dentro de los elementos que la acción de expresarse impulsó, se encontró el liderazgo. Pareciera que el librar el obstáculo de procurar el silencio, hizo cotidiano el poder decir una idea, un desacuerdo, una pregunta y, así lograr un diálogo, pero también apareció el poder opinar sobre lo que otro u otra hacía, a manera de guía.

F Muestra una actitud de líder. Dice a H que no marque mucho el lápiz en su dibujo, no podrá borrarse si posteriormente lo necesita. Le ayuda, no le agrada el resultado y pide que lo borre. Cuestiona un dibujo que hizo D. indicando cómo debe ser.

Afirma que eso no va bien ahí.

(Diario de campo - 19 octubre 2016).

En ocasiones, este deseo de ser guía o líder del proyecto se encaminaba hacia una dirección que iba en contra de los objetivos de la investigación (página 22). Contar con la confianza de externar desacuerdos a sus compañeros y compañeras o de que el proyecto fuera flexible ante el liderazgo que pudiera aparecer en las actividades cotidianas, pudo resultar confuso para algunos estudiantes que se inclinaron hacia actitudes un tanto autoritarias.

F: “¿Qué es eso?”.

D: “Un árbol”.

F: “No, pero tienen que ser más grandes”.

D: “Eso hay que borrarlo porque eso no va bien ahí”.

(Video 1, 24 de octubre de 2016).

Otro elemento apuntalado por la libertad de comunicarse es la habilidad de participar en una discusión o debate. Se mostró cómo, al mejorar la capacidad de expresión, se avanzó hacia poder mantener una conversación en la que también los niños y niñas fueran capaces de defender sus ideas, desacuerdos o argumentar sobre cierto tema.

P: “¿Quieren una historia donde sólo cuenten cómo era la caza del mamut o una historia dentro de esa temporada que tenga personajes?”

S: “Yo digo que de las dos”.

F: “Es que es diferente. En una explican lo que hacían, en otra ya es una historia inventada, como un cuento”.

P: “O podemos hacer las dos. A través de qué hacían en la caza el mamut, contar una historia, así como ...”.

(Audio 3, 19 septiembre 2016).

La resolución de problemas fue un asunto más que la libertad de expresión ayudó a desarrollar en los y las niñas. Cuando ya era un tanto más cotidiano dar su punto de vista, pudieron resolver asuntos de forma un poco más inmediata, es decir, no sólo se quedaba en el decir, sino que era un asunto de pensar, decir y hacer.

Y esto parecía más remarcado cuando dependía de uno solo/a.

P: “Entonces ¿Que sea más abajo todavía?”

F: “No que no lo mueva todo. Es que lo va a hacer, pero sube la mano”.

P: “¿Que sea ahí por donde lo tiene?”

F: “Sí”.

P: (indicando) “Que sea como por ahí, G”.

(Video 5, 19 de junio 2017).

La libertad de expresión aportó situaciones positivas al proyecto, pero también se enfrentó a obstáculos. El principal fue el contexto en el que se desarrolló la investigación y que ha sido explicado en el apartado correspondiente del presente trabajo.

Lo que obstaculizaba en ocasiones con esta flexibilidad era justamente la poca apertura al diálogo que existía en el grupo al inicio, de tal manera que, ante la

aparición de una discusión o conflicto de ideas, la guía Montessori procuraba ponerle fin. Un buen ejemplo de esto fue cuando a una estudiante le pareció injusto que ella estuviera realizando pendientes ajenos al proyecto y que uno de sus compañeros sí pudiera estar en éste. Lo expresa, pero la guía le pide que no hable.

d. Apertura a cualquier tipo de diálogo.

Tomando como base la importancia que tiene el lenguaje con relación a la actividad creadora, además de que había apertura al diálogo durante el proceso artístico, también se notó que éste fluía, aunque no estuviera relacionado específicamente con el proyecto, había cualquier tipo de discursos que aparecían conforme se avanzaba en distintas actividades. Esto, porque lo dicho era resultado del proceso que tiene lugar al iniciar lo creativo, al simbolizar, una idea se conecta con otra y así sucesivamente.

Recordemos lo que presenta Vigotsky (2001) al respecto. Nos dice que cuando surge la creación artística, las emociones se relacionan con la imaginación y entonces se produce un diálogo entre lo subjetivo y el entorno social y cultural.

Pero durante este diálogo con el entorno que se da durante la acción creadora, tiene lugar un proceso individual importante que Vigotsky (2013) nos explica que, al relacionar la imaginación, la creatividad y la experiencia, debe haber libertad de pensamiento y de acción. En el caso contrario, la imaginación y la creatividad disminuyen considerablemente.

Entonces, relacionando lo que nos dice esta teoría que considera a la libertad como característica de las actividades creativas, se daba lugar a esta especificidad, al discurso individual o grupal, según se presentara el caso.

Esta flexibilidad del diálogo se relacionó con un elemento que conecta con lo cognitivo. Al mostrarse como algo cotidiano el poder llevar a la mesa reflexiones o ideas que pareciera que no hacían sentido o no tenían conexión directa con el

cortometraje, les hizo sentir agrado a los niños por el ambiente de trabajo que la investigación estaba provocando.

C, S y D comienzan una conversación sobre qué está dibujando uno de ellos, luego revisan unas estampas, el color de la playera de un personaje.

C: “¿No quieren una estampita?”.

D: “¿De qué color era su playera?”.

C: “Cuida mucho la estampita”.

D comienza a dibujar lo correspondiente al proyecto

C, S y D se concentran en el proyecto.

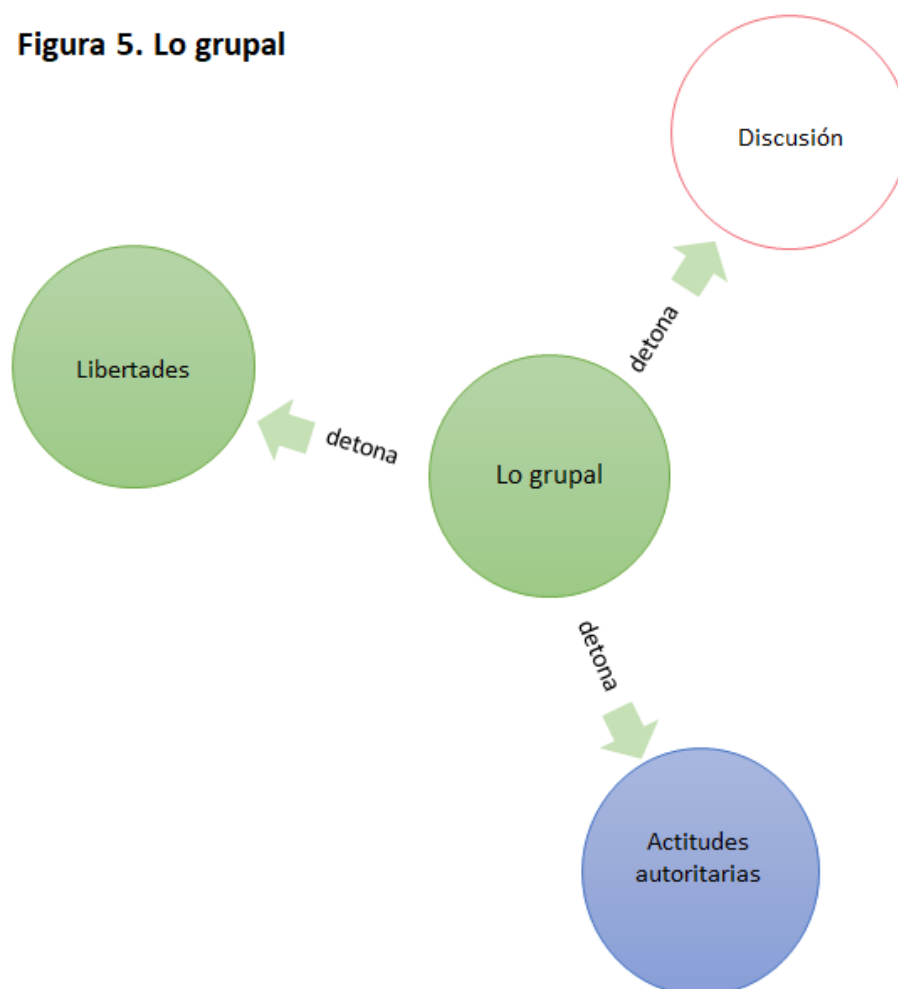
Continúan platicando de sus intereses.

(Diario de campo - 24 febrero 2017).

Lo grupal.

Pareciera que una producción cinematográfica necesita de un equipo de trabajo para poder tener resultados importantes. Los y las estudiantes lo intuyen y la integración de este detonante es un acuerdo, pero también tiene una base en los antecedentes de esta investigación. Nos muestra Aguilar et al. (2010) que recrear un espacio educativo trae consigo la apertura de canales de comunicación entre los y las involucradas. De manera breve, se muestra (figura 5) la relación detonante de lo grupal con otros elementos, en este gráfico:

Figura 5. Lo grupal



Fuente: elaboración propia

a. Flexibilidad ante el trabajo grupal.

También se recalca esta característica porque los y las niñas se ubican en un contexto en donde la guía responsable argumenta que dentro del modelo educativo Montessori, los y las integrantes de un ambiente deben enfocarse en su actividad individual, ya que este método respeta los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo cual concuerda con Valsiner (2014). Entonces, deben guardar silencio para lograr concentrarse y, también, para no distraer al resto del grupo.

Por lo anterior, es importante mencionar que los y las participantes, durante la construcción del cortometraje, notaron que se requerían de otras alternativas para

poder lograr lo que tenían en mente. Es por esto que se encaminaron hacia un trabajo en equipo y para lograr el resultado deseado, ubicaron que era importante también dialogar con las y los otros miembros que participaron en el proyecto.

Hubo bastantes momentos en los que se necesitaba que se hicieran actividades grupales en donde existía la libertad de que pudieran iniciar una discusión, acuerdo, debate o pedir ayuda de sus compañeros o compañeras, en cualquier momento en que se requiriera.

Esta subcategoría detonante impulsó tres elementos relacionados con lo cognitivo. El primero fue la capacidad de atender prioridades. Los y las niñas estaban inmersos en un ambiente de trabajo en el que era cotidiana la libertad de movimiento y ubicación que se explicó anteriormente, pero ésta no se refería solamente a lo relacionado con la construcción del cortometraje, sino que podía extenderse un poco más allá, a lo externo.

En un momento esto se ve cuando un estudiante avisa que realizará otra actividad que tiene pendiente y hay que entregar a la guía Montessori. Esto no genera un problema.

Una situación que pudo observarse en la relación entre categorías y subcategorías fue que no solamente las detonantes daban lugar a los elementos relacionados con lo cognitivo, sino que una detonante podía dar paso a otra de la misma categoría, o un elemento del aprendizaje a una detonante, etc. En este caso, la flexibilidad ante el trabajo grupal dio lugar a libertad de expresión.

La dinámica correspondiente a la metodología Montessori hacía que cada estudiante tuviera actividades individuales diferentes, lo cual apoyaba a la flexibilidad ante el trabajo grupal. Ante esto, en ocasiones, los y las niñas no se ubicaban al mismo tiempo en el lugar de trabajo del cortometraje, lo cual les generaba un sentir particular, el cual expresaban.

(Diario de campo - 15 noviembre 2016).

La facilidad de ubicarse dentro, fuera o en la periferia del trabajo relacionado con el cortometraje, también benefició al desarrollo de la capacidad de liderazgo en los y las

niñas. El sentir la construcción del cortometraje como una actividad cotidiana, así como todo lo que eso conlleva, los y las impulsó a realizar tareas de forma autónoma y como líderes.

Entre el inicio de la organización de la sesión, se nota como F inicia automáticamente a revisar el trabajo. No pide autorización de nadie, ni opinión a los demás. Mientras espera a que cada quien tome su lugar o decida qué actividad realizar, comienza el trabajo.

(Diario de campo - 8 mayo 2017).

b. Realizar acuerdos.

González (2014) encuentra que el ejercicio artístico está atravesado por un importante proceso crítico. De acuerdo a esto, se ubicaron situaciones en donde esto se propiciaba, como realizar discusiones o acuerdos.

Este detonante surgió a partir del trabajo grupal que requiere la elaboración de un cortometraje. Fue tomando forma durante el transcurso de las sesiones y conforme los y las niñas se dieron cuenta que era necesario realizar negociaciones o utilizar el diálogo para lograr establecer actividades y acciones que el proyecto solicitaba. Esta característica que se remarcaba, no sólo se describe como parte del proceso del cortometraje, sino que se fue estableciendo como elemento inicial de algunos procesos cognitivos importantes.

La circunstancia anterior causó una actividad que permaneció durante la realización de todo el proyecto. Se detona un ejercicio democrático, es decir, antes de tomar una decisión respecto a una idea nueva que podía ser plasmada o realizada, existió un acuerdo entre los y las participantes. Como característica de los acuerdos que se establecían, los y las niños revisaban los pros y contras de las diferentes alternativas que se les presentaban. En esto, la investigadora tomó parte también: cuando le hacían preguntas directas sobre lo que se tenía que hacer, dirigía la conversación hacia el equipo para que se tornara un ambiente horizontal.

La posición de Dewey (1995) al respecto es que el trabajo democrático, despierta y favorece capacidades en los niños que, de no ejercerse, permanecerían apagadas. Lo anterior dejó verse en distintas circunstancias, pero principalmente cuando había situaciones difíciles de resolver, siempre utilizaron el voto, por ejemplo, cuando decidían qué más cosas incluir al escenario, una estudiante expresó diferentes ideas que se relacionaban con la prehistoria y, ante esto, otro de sus compañeros indicó que se votara.

Generalmente, este detonante se vio ligado a discusiones o debates. El hecho de que avanzaban las sesiones en medio del trabajo en equipo y donde resultaba común comunicarse con los compañeros para plasmar una idea, ya fuera para pedir ayuda, material, etc., hizo que fuera cada vez más constante el escuchar y tomar en cuenta la opinión de los involucrados. El proceso de trabajo fue evolucionando a medida que transcurrieron las sesiones, de tal manera que los niños acabaron trabajando naturalmente con base en el consenso colectivo, como fruto de un ejercicio democrático implícito.

Un estudiante realiza dibujos en el escenario. Para continuar con una idea que tiene, siente la necesidad de que se apruebe y lo consulta con los demás.

C: “¿Les hago sombra a todos?”.

D: “¿Sombreros?”.

C: “No, sombra”.

D: “Sí, se ve chido”.

(Audio 3, 19 de septiembre de 2016).

Partir de los intereses de los y las estudiantes.

Un elemento importante que tiene lugar dentro del proceso de la acción creadora es que ésta se construye a partir de la subjetividad, que, a su vez, está directamente conectada con el contexto en el que se ubica una persona que pone en práctica el ejercicio artístico.

Sobre esto, recordemos que Vigotsky (2001) nos describe cómo esta actividad se caracteriza por la creatividad, la cual se encuentra inmersa en una situación macro (lo social y lo cultural) en donde tiene lugar la acción artística. Lo anterior comienza a explicar cómo es que la integración de los intereses de los y las estudiantes apoya los procesos cognitivos que se encuentran inmersos en quehaceres relacionados con el arte.

Se menciona el contexto porque a partir de él, los gustos o inclinaciones propias de los y las niñas, nacen, se construyen y se transforman. Rodríguez (1999) también apoya este argumento y nos recuerda que, dentro del desarrollo de la estructura psicológica de una persona, la conciencia que se relaciona con lo social, aparece primero y es antecedente de la conciencia individual.

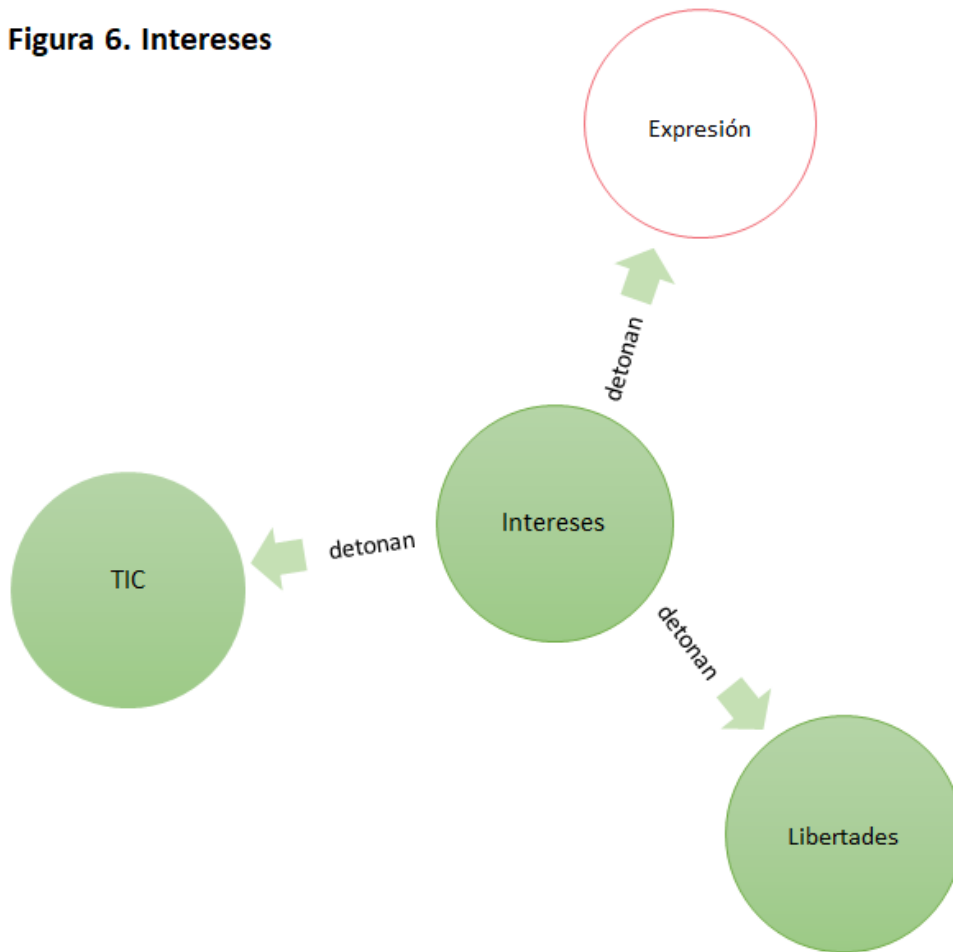
Lo que interesa al o la estudiante, se convierte, entonces, en una herramienta necesaria para el proceso creativo y, al mismo tiempo, es el entorno que le formó, pero que también logra modificar.

Sumada a la argumentación anterior, agregamos la recomendación que realiza Valadez (2013), quien sostiene, de acuerdo con su investigación, que incluir los intereses de los estudiantes de primaria en ejercicios creativos, es una aportación positiva para los procesos de aprendizaje.

Los intereses específicos de los y las participantes del proyecto se hicieron notar a partir de que mostraban sus características individuales y grupales, a través de las diferentes formas de libertad explicadas anteriormente.

A partir de esto, eligieron la asignatura sobre la que se trabajó, el arte que se utilizó, especificaron qué elemento del cine abordar, en qué etapas se dividió el cortometraje, qué hacer en cada una, qué materiales integrar, qué roles tomaría cada quien, qué resultados que querían obtener, etc. De esta manera, partieron desde sus intereses para iniciar el proyecto y dar forma al cortometraje. Esta subcategoría se relacionó con tres elementos (figura 6), como se muestra a continuación:

Figura 6. Intereses



Fuente: elaboración propia

Principalmente, se vinculó con la apropiación de la tecnología. En la medida en que de forma natural se movían entre los tipos de libertades mostradas anteriormente, aparecían sus intereses. En el caso de las TIC, éstas se mostraron como herramientas de su interés, pero que los acercaban a otras cosas que les llamaban la atención, lo cual comenzó a observarse en un momento en el que un niño utiliza el celular como medio para entrevistar a sus compañeros sobre las actividades que realizaban. También utiliza un elemento visto en clase en un contexto real y de manera improvisada.

Lo anterior mostró también que el que sus intereses estuvieran inmersos en el trabajo cotidiano, hacía que fuera más fácil que ellos se expresaran, no era necesario que se les solicitara una opinión, que expusieran sus ideas sobre una temática específica o que utilizaran las TIC para ejercitar el lenguaje. Por sí solos y de forma espontánea

realizaban esas acciones. En una ocasión, un estudiante, dispuesto a iniciar una transmisión ante la cámara, hace una prueba de sonido y manda un saludo.

Sus intereses como detonantes se involucraron con otra subcategoría de este mismo tipo, lo artístico como generador de creatividad. Mientras ellos y ellas entendían que se encontraban en un trabajo que estaba siendo construido la mayor parte desde su propia elaboración, los intereses estaban presentes y por lo tanto, estos jugaban el papel de generadores de ideas o creación.

Esto pudo notarse cuando el estudiante que mostraba la necesidad de colocar un ovni en el escenario, también quería ubicar una pirámide de illuminati. Estos eran sus intereses que se hacían notar a partir de lo creativo.

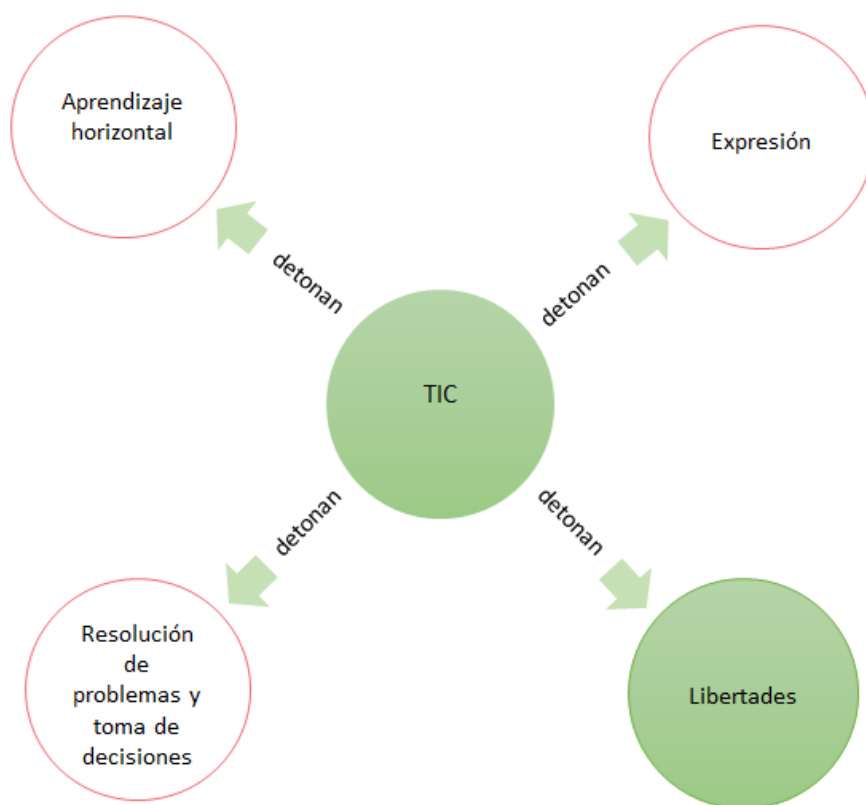
Tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En un inicio, se incluyeron en el trabajo de campo de la presente investigación, las tecnologías de la información (TIC) como instrumentos que eran parte sólo de la recogida de datos, grabar las sesiones que conformaron la realización del cortometraje para poder realizar el análisis, por ejemplo. De esta manera, nada más se utilizarían en los dos primeros tiempos del proyecto, como objetos propios de la investigadora. No estarían destinados, en esta etapa, al uso por parte de los y las niñas, sino hasta el tercero, el rodaje.

Sucedió que los y las participantes se fueron apropiando de ellas en el transcurso de todo el proyecto, desde su inicio. Al comienzo, las encontraron como objetos de su interés. Esto fue lo que hizo que las incluyeran como herramientas de trabajo durante los tres tiempos de la construcción del cortometraje y no sólo de la grabación.

En el primer día en que la investigadora colocó una grabadora de sonido en la mesa donde se realizaban las reuniones con relación al cortometraje, el grupo se interesó más en para qué les podría ser útil en su labor cinematográfica que en grabar para fines investigativos. Entonces, las TIC estuvieron inmersas durante todo el trabajo que elaboraron y se relacionaron con otros elementos, de la siguiente manera (figura 7):

Figura 7. TIC



Fuente: elaboración propia

Se incluyó un celular y una tableta electrónica dentro del ejercicio anterior y propio de la investigadora. Los y las estudiantes quisieron utilizarlos para investigar sobre el tema que abordó el cortometraje, pero también comenzaron a incluirlos en otras actividades como improvisar entrevistas, inventar programas de televisión y documentar el proceso del cortometraje a partir de observaciones participantes informales. Más adelante se abordará este tema de una forma más desarrollada.

También decidieron usar los instrumentos para el primer objetivo al que estaban destinados, pero en vez de dejar que la investigadora lo hiciera, insistían en llevarlo a cabo ellos y ellas mismas. Como cuando un niño usa el celular que se está usando para grabar la sesión y comienza a improvisar como si estuviera en un programa de televisión. Posteriormente, su compañero se lo pide prestado y continúa grabando la sesión enfocando la cámara en una actividad que hace un tercer estudiante.

Por cuestiones de la insuficiencia que comenzaron a mostrar los objetos anteriores ante las necesidades de la investigación, se incluyó una cámara de video, y lo mismo sucedió con esta: los niños y niñas la observaban para saber de su funcionamiento, exploraban sus funciones, colaboraban en la grabación de las sesiones, se preocupaban de que estuviera en una buena posición y también la usaban para realizar improvisaciones relacionadas con la actuación. De esta manera, las TIC fueron mostrándose como detonantes de actividad cognitiva en los y las estudiantes.

Pareciera que la tecnología fue utilizada como herramienta para ligar el trabajo realizado con sus intereses. En una ocasión, un estudiante toma la cámara para entrevistar a sus compañeros sobre el trabajo que se está realizando, como si estuviera haciendo un reportaje.

H: “Esto es una parte donde estamos grabando, que estamos aquí. Entonces

C, tú ¿Qué estabas haciendo?”.

C: “¿Estás grabando? ¿Están grabando?”.

H: “Y tú F ¿Qué estás haciendo?”.

F: “Pues estoy haciendo el cielo”.

H: “¿Tu especialidad?”.

F: “Jajajaja ¿Cuál especialidad?”.

H: “De dibujo... ¿Tú Sofía?”.

S: “Dibujando un mamut”.

(Audio 1, 11 de octubre de 2016).

Otro elemento apunzalador del aprendizaje con el que se relacionaron las TIC, es, justo, la apropiación de las mismas. Pareciera que sucedió a partir de la práctica de los diferentes tipos de libertades y al vincularse esta con la presentación de las herramientas tecnológicas, pudieron dar paso a su uso cotidiano.

H: “Hola. La segunda grabación de nuestro video. Esta es la segunda...”

¿Cómo se llama? “.

D: “¿Detrás de cámaras?”.

H: “¡Detrás de cámaras! Y aquí vamos a enseñar cómo hacemos... Tú”

(indica que su compañero lo diga).

D: “El... el éste (señala el escenario en construcción)...Terreno”.

H: "El terreno".

D: "Por si acaso, si ven aquí, hay, que no creo que se vea, pero hay mamuts flotando".

H: "Están brincando. El detrás de cámaras".

(Video 2, 7 de noviembre de 2016).

El siguiente elemento que se relaciona con lo cognitivo y se apoya en las TIC, es la expresión voluntaria. No existía una indicación por parte de la investigadora sobre hablar a la cámara, pero cuando los niños y niñas ubicaban a la cámara grabando lo que sucedía, automáticamente sentían la necesidad de hablarle, incluso si se encontraban solos siendo responsables de realizar el proyecto.

D, al ver que la cámara está detrás de él, le dice a su compañero H que "cree que deberían estar hablando" a lo que el segundo responde dirigiéndose al equipo, diciendo un saludo y preguntando a D cuál es su especialidad para que los que puedan ver el video sepan qué hacen.

Los dos se encuentran solos en esa área. A pocos pasos están sus compañeros haciendo otras actividades al igual que la investigadora.

(Diario de campo - 28 noviembre 2016).

Al momento de acercarse a ellas, reconocerlas, manipularlas y usarlas, podían relacionarse con sus funciones de dos maneras, ya sea para mostrar lo que hacían sus compañeras y compañeros o para mostrarse a sí mismos y a sus productos. Cuando esto último sucedía, era cuando, de forma voluntaria lograban expresarse frente a un micrófono o una cámara de forma espontánea. Parecía que sólo su personalidad era la que intervenía un poco en la manera de hacerlo.

Un integrante de otro grado (D de 5o) se coloca frente a la cámara y comienza a imitar a un youtuber.

S regresa a la mesa, frente a la cámara y toma la tableta para mostrar las imágenes en las que se basaron al plasmar las suyas en el proyecto

(Diario de campo - 19 enero 2017).

La resolución de problemas fue un evento que se relacionó con lo cognitivo y con las tecnologías como apuntalantes del aprendizaje. Éstas requerían de que se estuviera al pendiente de su buen funcionamiento y el grupo revisaba esa situación constantemente, sin que se les solicitara.

S: *“¿Puedo mover la cámara? Es que tapa.”*

P: *¿Qué tenía la tapadera o qué?*

S: *“Es que aquí está tapando el señor”:*

C: *“¡Ah! ¿Sí estoy tapando?”.*

(Video 3, 16 de febrero de 2016).

Uno de los elementos más importantes y característicos de lo cognitivo que pudo apreciarse y que se desprendió de la integración de las TIC, fue el aprendizaje horizontal. En los momentos en que ellos y ellas las manipulaban, descubrían cosas nuevas a partir de la exploración y de hacerlo con otra persona. Experimentaban las diferentes funciones y, al mismo tiempo, los resultados de esto lo llevaban a un diálogo en el que podía apreciarse como se daba un proceso de aprendizaje.

P: *“C ¿Cómo sé que ya está lista la cámara?”.*

C: *“¡Ah! Descubrí algo ¿Te digo algo? ¿Dónde le pongo, en menú o en..?”.*

P: *“¿Qué quieres hacer?”.*

C: *“Para ver si ya está la carga”.*

P: *“¡Ah! Pues así dejémosle y ahorita que ... No importa”.*

C: *“¿Esto para qué es? ¡Ah! Para que este bien”.*

P: *“No entendí tu pregunta”.*

C: *“¡Ah! Que ¿Para qué es esta bolita?”.*

P: *“¡Ah! No sé ¿Para qué?”.*

C: *“No sé, supongo que para que esté en el centro. Mira”.*

P: *“¡Ah sí! ¡Oh! ¡Qué interesante!”.*

(Video3, 16 de febrero de 2016).

La realización del proyecto, en su cotidianidad, pareció ser un trampolín para que los y las niñas hicieran otras actividades a la par, es decir, los y las participantes no se limitaron a realizar estrictamente los quehaceres establecidos para lograr el

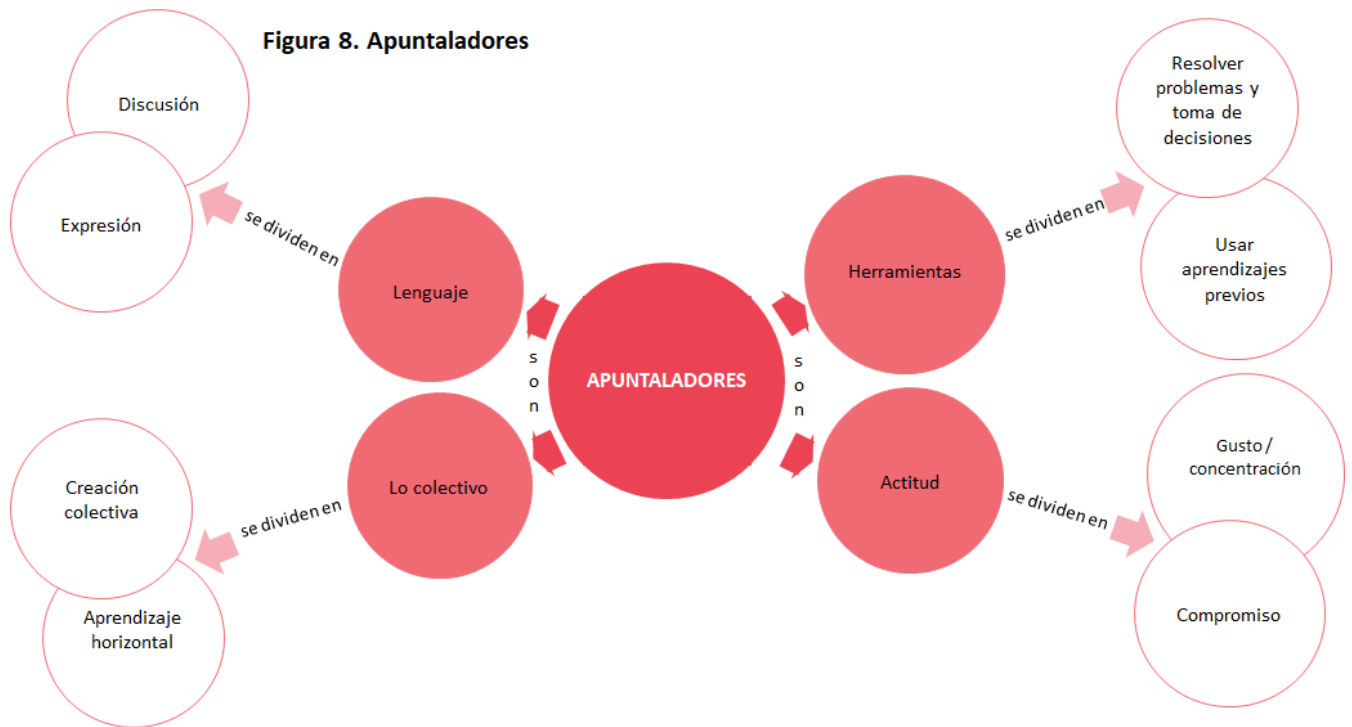
cortometraje, sino que conectaron lo realizado con otro saberes, conocimientos o contenidos. Lo que ayudó a que esto se llevara a cabo, fueron los objetos que se utilizaron y lo que les evocó la acción que se encontraban realizando en determinado momento. Con facilidad se dejaban llevar por lo que pensaban o recordaban y si tenían una idea sobre cómo utilizar de otra forma lo que tocaban, pensaban o utilizaban, la aplicaban.

Al manipular y usar la cámara, podían darse cuenta que sus funciones abarcaban más allá que hacer un cortometraje. Los alcances podían relacionarse fácilmente con otros temas curriculares, como la entrevista, por ejemplo. En una ocasión un estudiante toma el celular que se usa para grabar la sesión y lo usa como cámara, como si fuera un reportero que muestra lo que se está realizando y comienza a entrevistar a sus compañeros sobre la actividad que realizan.

6.1.3 Apuntaladores de lo cognitivo.

Conforme se fue avanzando en la revisión de los datos, aparecieron subcategorías relacionadas con el apuntalamiento de procesos de aprendizaje, que es en lo que, principalmente, se interesó el presente trabajo de investigación, así como en revisar cómo es que esto puede generarse y de qué forma, a través del ejercicio artístico.

Lo que ha resaltado más al respecto, es la comunicación como elemento que ayuda en el buen desarrollo de ambientes de aprendizaje, lo cual vimos remarcado en la revisión de literatura de esta investigación y que se muestra en este apartado de acuerdo a la manera en que sucede. Recordemos a Mercer (2001) o a Romaguera (1999) que nos detallan la importancia del lenguaje dentro de la construcción de saberes. También se muestra lo referente al trabajo grupal, las partes que lo conformaron y cómo se relacionaron entre ellas. Se ubica una descripción de aquello que refleja, individualmente, beneficios cognitivos en los y las niñas, de manera individual. Los apuntaladores (Figura 8) se organizaron de la siguiente manera:

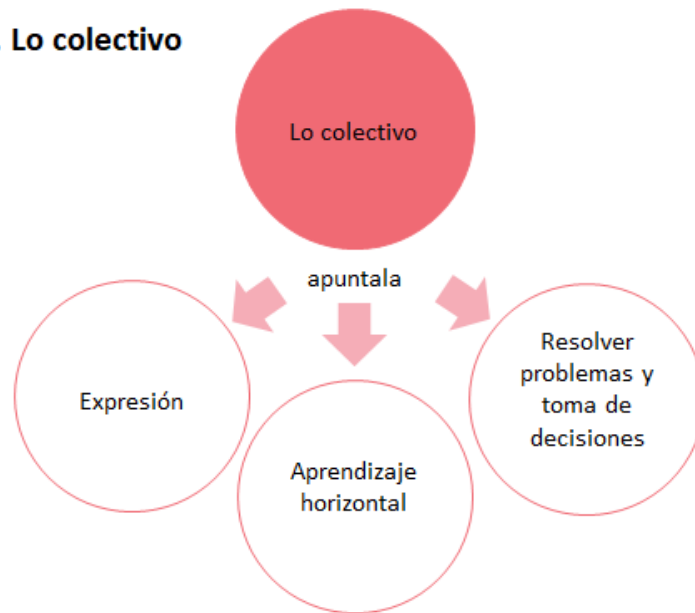


Fuente: elaboración propia

Lo colectivo.

Este apartado describe los dos apuntaladores de procesos de aprendizaje que se llevaban a cabo entre dos a más estudiantes. Creación colectiva y aprendizaje horizontal. De manera general, se muestra la relación con otros elementos (Figura 9) a los que dieron lugar:

Figura 9. Lo colectivo



Fuente: elaboración propia

a. Creación colectiva.

La relación entre trabajo grupal y el ejercicio creativo, dio lugar a la creación colectiva. Podía apreciarse que cuando los y las estudiantes se encontraban en momentos de plasmar lo que se les venía a la mente, se encontraban en un proceso individual que no siempre se desprendía de las opiniones de las otras y otros, pero cuando sí sucedía así, podía notarse que antes de que comenzaran con el ejercicio gráfico (escribir, dibujar o grabar) la creación se convertía en una actividad colectiva.

Lo que sucedía es que se sumergían en un diálogo, el cual se ha detallado y descrito con mayor profundidad en apartados anteriores, donde podía apreciarse cómo, cuando alguien expresaba sus ideas, generaba la aparición automática de otras en sus compañeros y compañeras, y así sucesivamente.

Esto se relaciona con lo que propuso Vigotsky (citado por Londoño, 2010) como parte del constructivismo social, en donde se afirma que el aprendizaje no es sólo un ejercicio individual sino que es una construcción colectiva.

Explicando lo anterior, la subcategoría con la que estuvo relacionada la creación colectiva fue “La flexibilidad ante el trabajo grupal”, que como mencionamos en el

párrafo anterior, fue el detonante para que la acción creadora que emanaba de una sola persona, fluyera entre los y las integrantes del grupo.

P: "Ok. ¿Cómo empezamos la historia?"

D: "Había una vez unos mamuts que estaban muy felices por siempre y luego... Y dos cavernícolas... fin de la historia".

P: "¿Entonces sería una historia triste para los mamuts?"

D: "Pero que los mamuts se defiendan porque dudo que digan 'soy mamut, cómanme'".

F: "No va a ser tanta fantasía".

S: "No".

(Audio 3, 19 de septiembre de 2016).

Es aquí donde vuelve a hacerse evidente lo que ha planteado antes Vigotsky (2006) con relación a lo que sucede entre el arte, la cultura y la sociedad. Nos describe este momento de la acción creadora en donde las emociones y la imaginación de la persona que las experimenta, se encuentran y dan lugar así, a un diálogo de ella con su entorno.

b. Aprendizaje horizontal.

Otro elemento que pudo observarse dentro de la dinámica del trabajo en equipo, fue el aprendizaje horizontal, tal como es descrito por Freire (1992). Este proceso donde tienen lugar situaciones cognitivas importantes, surgió, de igual manera, del diálogo entre los y las estudiantes, de forma espontánea y apuntalando el desarrollo de habilidades de grupo, lo que pudo verse en un momento en el que un estudiante explora la cámara y no entiende un texto que se nota en ella, y una de sus compañeras le explica lo que sucede.

Los momentos en los que se hizo notar el aprendizaje en forma horizontal, se observa la estrecha relación que existe entre este ejercicio y la corriente constructivista social o sociocultural que propone, como mencionamos en la base teórica del presente

trabajo, cómo la construcción del conocimiento se realiza a través de las personas que forman parte un contexto determinado.

Específicamente, Carretero (1997) detalla las afirmaciones de Vigotsky sobre esta corriente, en donde parte de la teoría que describe al sujeto como un ser fundamentalmente social y, por lo tanto, sus procesos cognitivos fluyen dentro de esa dinámica en interacción con los demás.

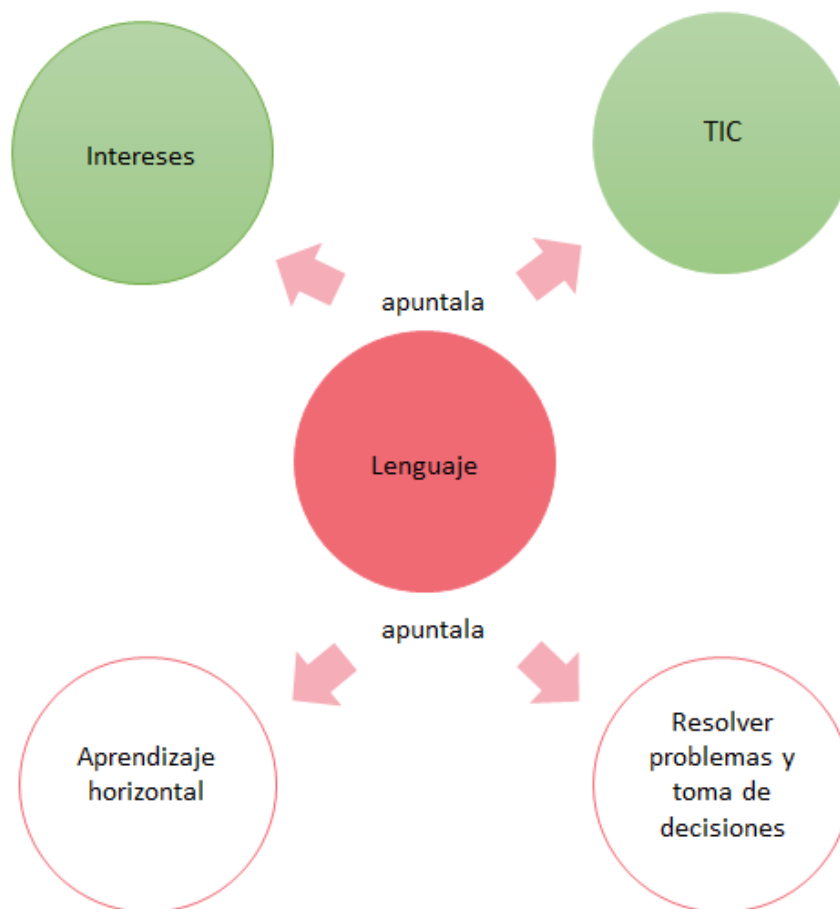
Las otras subcategorías con las que se relaciona este elemento que se vincula de forma positiva con procesos cognitivos, fueron “Aprendizajes previos”, “Apropiación de TIC” y “Discusión”. No describimos a detalle estos enlaces porque ya han sido explicados con anterioridad en los apartados propios de estas esferas. Lo que sucedió con el aprendizaje horizontal, es que se observó como consecuencia final después de haberse integrado como elemento del trabajo cotidiano, lo que lo coloca como una tarea global o compleja que se compone de otros ejercicios.

Lenguaje.

Las dos actividades que se explican en este apartado, se refieren a las que se basaban en la aparición del lenguaje y la manera en que lo empleaban, así como la forma en la que se relacionaron con otros apuntaladores o detonantes.

Brevemente, este gráfico (Figura 10) muestra a los que daban lugar:

Figura 10. Lenguaje



Fuente: elaboración propia

a. Expresión y participación.

El que los y las elaboradoras del cortometraje se expresaran y participaran durante las sesiones de su construcción, fue uno de los elementos que resaltó con mayor notoriedad en la revisión de los datos.

La causa fue que el proyecto se realizaba a partir del trabajo en equipo, lo cual llevó a los niños y niñas a comunicarse la mayoría del tiempo, a expresar sus ideas, desacuerdos, argumentos y preguntas. También a acordar para llegar a la mejor idea a plasmar de acuerdo a la opinión de la mayoría.

Esto se vincula estrechamente con lo que Carretero (1997) propone con relación al aprendizaje y el lenguaje. Describe a este último como una herramienta que toma forma desde lo cultural y es usada en procesos de construcción del conocimiento a partir de lo grupal. Navarro (2012) también mencionó en los antecedentes de este trabajo, cómo el arte inmerso en procesos de aprendizaje trasciende en la mejora del lenguaje oral y escrito.

Uno de los elementos con los que tuvo estrecha relación esta subcategoría fue con la apropiación de las TIC. Pareciera que, al ser herramientas de comunicación, automáticamente los y las niñas asumieron que tenían que utilizarlas para expresarse.

S toma la cámara nuevamente. Comienza a entrevistar a H.

También procura enfocar los detalles de la actividad, principalmente lo que ella realiza.

S: "Dígame ¿Qué se siente ser el único que esté trabajando?"

(Video 3, 16 de febrero de 2016).

Una característica importante que se encontró en la participación de los y las niñas, fue que ésta era mayor y más fluida cuando la investigadora no se encontraba cerca. Recordemos que las sesiones de la construcción del cortometraje se desarrollaron dentro de un ambiente Montessori (Taller II), de tal manera que al mismo tiempo en que éstas tenían lugar, se atendían a otros y otras estudiantes que se encontraban realizando otras actividades, es decir, la atención de las guías a cargo no estaba enfocada sólo en el proyecto.

Cuando esto último sucedía, se observó que los y las participantes dialogaban con más confianza entre ellos, pero también con un poco de más profundidad, es decir, lograban argumentar su punto de vista y su sentir más fácilmente.

"Puede ser con colores", "Creo que gises es muy grande para...", "Se va a difuminar mucho", "¿Y si mejor lo puedo hacer con color?", "Puede ser con crayola para las cosas pequeñas", "Este gis ya me tiene harto".

(Distintas grabaciones).

b. *Discusión, debate.*

Un elemento en el que podía notarse de manera marcada la participación de los y las niñas, fue el ejercicio de discutir o debatir. De acuerdo con la acción creadora que forma parte del quehacer artístico, todas las ideas producidas deberían ser plasmadas. La cuestión es que no todo el grupo estaba a favor de ellas o de cómo llevarlas a cabo. Más detalladamente, la discusión también era parte de la solución a confusiones de acuerdo a lo que se procuraba hacer, qué materiales utilizarían, etc. Como cuando dos niñas argumentaban qué materiales servían mejor para colorear y de qué manera.

Un elemento apuntalador del aprendizaje con el que se ligó el acto de discutir, fue la toma de decisiones. Cuando el grupo ponía sobre la mesa un tema, ya sea porque existía la necesidad de establecer cómo realizar una tarea específica o porque había desacuerdos en una idea externada por alguien, mostraban la capacidad de poder tomar una decisión y no sólo brindar opiniones.

C: “¿Les hago sombra a todos?”.

D: “¿Sombreros?”.

C: “No, sombra”.

P: “¿Y si les preguntas a los demás?”.

D: “Sí, se ve chido”.

(Audio 3, 19 de septiembre 2016).

El aprendizaje horizontal pareciera que fue una de las principales situaciones cognitivas que tuvo lugar entre las discusiones. En el momento en que expresaban sus argumentos o conocimientos de los que estaban seguros o seguras, el grupo podía escucharlos de una forma muy coloquial y por parte de alguien en quien confiaban. De esta manera, parecía que había un proceso cognitivo en el momento de compartir ideas. Por ejemplo, cuando un niño le explicaba a otro que decir *cabezota muy grande*, no era correcto porque la palabra *cabezota* ya indicaba un tamaño grande.

Otra vía hacia la que se encaminaba el compartir sus ideas, era resolver problemas. Cuando se ubicaban en el proceso de concretar un ejercicio, se encontraban con obstáculos. Durante la tarea de discutir, todos y todas aportaban elementos que, uno a uno, formaban una solución que a la mayoría le agradaba.

P: “¿Se podría hacer lo de la chispa? De verdad, así ¿Grabar?”.

De: “Sí. Y incendiamos la escuela”.

P: (Ríe).

F: “¿Qué tal si hacemos dos ramitas? Que uno diga ‘¡Oh! Mira, ya lo logré’. Sale el fueguito y se lo enseña al otro”.

De: “¡Sí!”.

P: “O sea ¿Hacer otro fueguito a parte?”.

F: “Cada uno hace uno porque están intentando hacerlo y de repente uno dice “Mira, ya lo logré” y se lo lleva al otro”.

De: “Obviamente no vamos a hacer fuego real”.

(Video 4, 23 mayo 2017).

Las discusiones también apoyaban a que los aprendizajes previos con los que contaban, aparecieran y se compartieran. A partir de este ejercicio de compartir ideas, podía observarse cómo ellos y ellas hablaban a partir de lo que ya sabían, ya sea sobre el tema, cuestiones técnicas, etc. Entonces, podían aparecer recuerdos que estaban cargados de conocimientos o saberes útiles para la construcción de lo nuevo, como cuando una niña afirmaba que después de que los humanos comieron carne por primera vez, llegó la era de cobre. Posteriormente afirma que esto lo vio en *Historias horribles*⁵.

Como se menciona en el párrafo anterior, en una discusión, el grupo ponía sobre la mesa, pensamientos, reflexiones o ideas que estaban basadas en lo que ya conocían. Dentro de esto, también se encontraban sus intereses, es decir, podían tener recuerdos de situaciones con las que se identificaban o se relacionaban con su historia.

⁵ *Historias horribles* es una serie de televisión infantil que, desde la comedia, aborda diferentes momentos de la Historia. Pertenece a la Corporación británica de radiodifusión (BBC de Londres). Puede verse: [BBC iPlayer - Horrible Histories](#). En México, Canal once lo incluyó en su programación infantil.

De: "Piensa como cuervo, Sofía".

P: "¿Cómo cuervo?"

De: "¿No has visto ese programa?"

F: "Es de lógica. Es de que pienses. Lógica".

De, S: (cantando) "Había una vez un cuervo tan hambriento..."

S: "Ya nada más pon un pollo y ya, con su huesito".

P: "Bueno, continuemos. ¿Qué pasa si ponemos 'buscaban carnada'?"

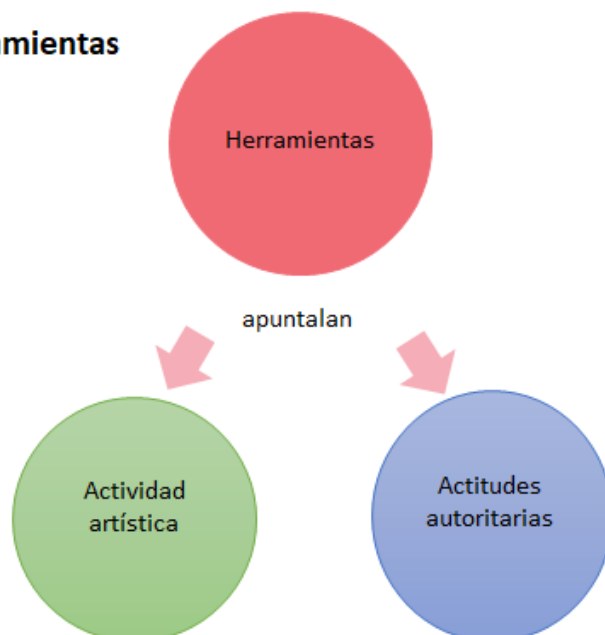
De, S y F: "...buscaba alimento, poco más largo. Si pudiera encontrar la forma de acercarme. Es un cuervo muy lindo".

(Video 4, 23 mayo 2017).

Herramientas.

Aunque todos los apuntaladores eran "herramientas" dentro del proceso de aprendizaje, los nombrados de esa manera fueron aquellos que se usaban para un fin un tanto más inmediato. Éstos fueron la resolución de problemas o toma de decisiones y el uso de los aprendizajes previos, los cuales, dentro de la relación con otros elementos, también dieron lugar a un par (figura 11):

Figura 11. Herramientas



Fuente: elaboración propia

a. Resolución de problemas / toma de decisiones.

Volviendo a los y las teóricas, que fundamentan la presente investigación, ubicamos a Mühl (2008) que describe a la acción artística como procuradora del desarrollo de la potencialidad racional, es decir, que el practicar algún ejercicio donde lo creativo esté presente, siempre ocasionará que la persona en cuestión, se inicie en una importante actividad cognitiva.

Cuando los y las integrantes del proyecto lograron no pedir permiso para casi todo a la investigadora y llevaron la situación al acuerdo, la resolución de problemas era casi automática. No siempre necesitaban discutir un hecho para poder darle solución, también lograron decidir de manera individual, lo expresaban y los demás lo aceptaban o sólo hacían comentarios que podían mejorar lo que alguien proponía.

“Es mucho gis, hay que ponerle spray para que se seque”.

“Necesitamos unas crayolas en lugar del gis”.

“Hay mucho polvito de gis, tendremos que difuminar, no mejor hay que soplarle, dibujar y soplar.”.

(Video 1, 24 de octubre de 2016).

El hecho de ser los y las principales responsables de la creación de un cortometraje, les hacía tomar la iniciativa ante problemáticas que se presentaban. Actuaban de una forma autónoma e independiente, al mismo tiempo que durante este proceso de búsqueda de soluciones aprendían qué alternativas funcionaban, cuáles no o se encontraban con otras. Es decir, el estar inmiscuidos o inmiscuidas en un problema en el que nadie más daría solución, les llevaba a aplicar ideas ya conocidas y a generar otras.

F, S y D buscan la manera de poder acomodar la cámara para que se pueda seguir grabando lo que se está realizando.

Prueban con diferentes tamaños de gomas y otros objetos para revisar cuál es la que amolda mejor, así como diferentes posiciones para la cámara.

D: “¿Tienes una goma?”.

F: “¿Tienes una goma más gorda?”.

S: “Mejor hay que ponerla así”.

F: “No hay que poner esto porque se graba” (refiriéndose a que obstruye la visión).

(Video 2, 7 de noviembre de 2016).

Una característica de la subcategoría “Resolución de problemas o toma de decisiones”, es que se constató como un elemento descrito como consecuencia en la mayoría de los casos, es decir, que en el proceso en donde hubo subcategorías descritas como detonantes o ligadas más estrechamente a lo cognitivo, pero que procuraban a otras, la resolución de problemas y toma de decisiones, se ubicó al final de este proceso en casi todos los casos.

Los principales elementos apuntaladores de lo cognitivo con los que se relaciona esta categoría fueron, el libre albedrío, el ejercicio de discutir, las TIC y la libertad de movimiento y ubicación. No se describen a detalle porque se han presentado en la explicación de las subcategorías correspondientes, con anterioridad.

Hubo otros componentes que también contribuyeron a procesos de aprendizaje y que se relacionaron con la resolución de problemas o toma de decisiones. Los revisaremos más detenidamente.

El primero es la cooperación. Habíamos comentado antes que el planteamiento de una actividad creativa causaba en el grupo la acción de cooperar entre ellos, que a su vez, en este caso, contribuía a que, entre todas y todos, resolvieran una situación de un modo más rápido. Lo que sucedía es que, estando dentro de un trabajo en equipo, podían observar lo que hacían los y las otras. Así, notaban cómo podían encajar sus habilidades o destrezas para obtener mejores resultados o apoyar en donde se necesitara.

C ofrece su ayuda a D. C cuenta con gran capacidad para realizar dibujos elaborados. Él y los integrantes del proyecto lo saben, así que al ver a D que necesita ayuda, se la ofrece y se integra a su labor.

C: “¿Te puedo ayudar?”

(Video 3, 16 de febrero de 2016).

El liderazgo, otra acción que contribuyó a lo cognitivo, fue el único elemento que se observó como consecuencia de la resolución de problemas. Podía notarse cómo esta acción de resolver situaciones, se hizo cotidiana y fácil de conseguir y, entonces, se dio paso a poder indicar a otros y otras qué hacer para lograrlo o para que implementaran una idea que ayudaría a minimizar dificultades que no se tenían previstas.

P: “Entonces ¿Que sea más abajo todavía?”.

F: “No que no lo mueva todo. Es que lo va a hacer, pero sube la mano”.

P: “¿Que sea ahí por donde lo tiene?”.

F: “Sí”.

P: (indicando) “Que sea como por ahí, G”.

(Video 5, 19 de junio de 201).

Hubo otras dos subcategorías que se ubicaron en los momentos en que el grupo de estudiantes mostraba la habilidad de resolver problemas en la construcción del cortometraje, pero estas se caracterizaron por hacer contraste con lo que procuraba la intervención de esta investigación.

La primera fue la actitud vigilante en la que se encontraba inmerso el grupo ante la necesidad de control que mostraba la persona responsable del ambiente (guía Montessori). Ya nos hablaba Bárcenas (2007) de la preocupación por el orden que tiene un/a docente durante procesos artísticos en el aula. Pareciera que esto pudiera detener o frenar de cierta manera, los objetivos del proyecto, pero no fue así. Los y las niñas, lograron desarrollar una manera de poder satisfacer las necesidades que éste demandaba, mientras que, al mismo tiempo, procuraban no desacatar a la autoridad más elevada de ese entorno.

La guía Montessori cuestiona la acción de D que realiza bocetos en uno de los pizarrones. Lo hace con la intención de que lo deje de hacer e incluye palabras que descalifican su tarea.

Guía: “Oye, deja de estar pintando tus monos, tú... ¡Qué monos!”

Ante el cuestionamiento de la guía Montessori sobre dibujar en una de los pizarrones del ambiente, C deja de hacerlo y toma uno de sus cuadernos para poder continuar con su actividad.

(Diario de campo - 23 febrero 2017).

La otra fue el sentimiento de frustración que les causaban ciertas situaciones que se relacionaban con obstáculos que no dejaban avanzar la construcción del cortometraje, a la velocidad o de la manera en que ellos y ellas esperaban. El momento frustrante aceleraba que los y las estudiantes ofrecieran un resultado ante la dificultad que se presentaba, es decir, de manera inmediata podían tomar la idea que se producía en alguien y llevarla a cabo, como cuando un niño olvida el diálogo durante una grabación, su compañera grita su nombre para indicarle que es su turno y finalmente un tercer estudiante se levanta para tomar el lugar del primero.

b. Aprendizajes previos.

Como se revisó anteriormente, el conocimiento previo que tiene un grupo de estudiantes, sobre un tema determinado, siempre es necesario conocerlo para poder saber desde dónde se tiene que partir para poder llegar al nuevo.

Con relación a la acción creadora, recordemos a Eisner (1975) que nos describe cómo una persona logra crear algo nuevo retomando lo que ya conoce. Lo propone como elemento importante durante la construcción de conocimiento, establece que el momento clave de este proceso, se ubica en la unión entre el aprendizaje previo y el nuevo. De esta forma se da lugar a la creación.

Lo que logró hacer el proyecto respecto a este tema, fue que de forma automática y sin que fuera solicitada, el conocimiento previo respecto a la mayoría de saberes a revisar, los y las estudiantes lo ponían sobre la mesa, de distintas formas y para diferentes fines.

Dentro de estos distintos estilos en que los y las niñas mostraban el conocimiento con el que ya contaban sin que nadie se los pidiera, se ubicaron dos grupos. En el primero

se concentran los eventos en los que los aprendizajes previos fueron expuestos o expresados solamente sin tener otra función aparente.

El segundo contiene aquellos aprendizajes que fueron utilizados para un fin.

b1. Expresión de los aprendizajes previos.

Lo que pudo observarse es que la principal vía de intercambio de estos aprendizajes previos, fue el lenguaje oral. A través del diálogo, lograban compartir con los y las demás, de manera espontánea y, principalmente, cuando se enfrentaban a la generación de una idea.

Hay que recordar que el tema sobre el que giró la elaboración del cortometraje fue la Prehistoria. Al momento de tener que resolver una situación relacionada con lo anterior, los niños y niñas no pensaban previamente en qué aprendizajes tenían sobre esto, tampoco reflexionaban sobre si sabían o recordaban algo al respecto.

El ejercicio que provocaba que ellos y ellas consideraran qué era lo que sabían sobre algo y lo dijeran al grupo, fue realizar una actividad creativa.

Durante el proceso creativo, este elemento tuvo lugar en el momento de plasmar gráficamente las ideas, es decir, al simbolizar lo que se estaba pensando.

“Ya sé, ya sé, aquí podemos dibujar un dientes de sable y lo está cazando así”.

(sonidos de mordeduras).

“Hace mucho tiempo en una tierra muy, muy lejana había un mamut...”.

“Oye, esto parece una roca de la era prehistórica”.

(Video 1, 24 de octubre de 2016).

De esta manera, la actividad artística o creadora, les evocaba a lo que ya conocían y ese mismo recuerdo que compartían con sus compañeros y compañeras, podía convertirse en una idea que posiblemente podían utilizar más adelante.

El elemento cognitivo con el que tuvo relación esta subcategoría fue la creación colectiva. Cuando los y las niñas se encontraban en medio de un trabajo creativo en el que estaban trabajando, generalmente se generaba un diálogo entre ellos y ellas.

Como hemos mencionado antes, podría tratarse de cuestiones que aparentemente no tenían relación con lo que se hacía, pero se trataba de sus intereses, o estaba directamente ligado con lo que creaban, etc. Y una de estas vertientes se trataba de hablar de lo que sabían sobre el tema que abordaban en su cortometraje.

Un buen ejemplo de esto fue cuando un estudiante quiso hacer un dinosaurio junto a los mamuts. Su compañero le afirmó que los dinosaurios fueron mucho antes y otra niña, que no existían.

b2. Utilizando los aprendizajes previos.

Otro evento que sucedió fue que los productos o actividades ya realizados también comenzaron a recordarles conocimientos que tenían sobre la temática. Es decir, la simbolización que lograron plasmar sobre algo, detonó que trajeran al presente un aprendizaje realizado anteriormente, pero en esta ocasión ya procuraban acomodarlo en una actividad a realizar, como cuando una niña tuvo la idea de dibujar un *sapiens sapiens* muerto, mientras realizaban parte del escenario y daban ideas para ambientar de acuerdo al tema de la Prehistoria. Lo mismo sucedió con un estudiante que quiso que el grupo votara por colocar cazadores.

Cuando esto sucedía, se iniciaba un debate o un diálogo en donde querían llegar a acuerdos, pero este mismo ejercicio, los llevaba de nuevo, a encontrarse con el reconocimiento de saberes que tenían sobre la discusión.

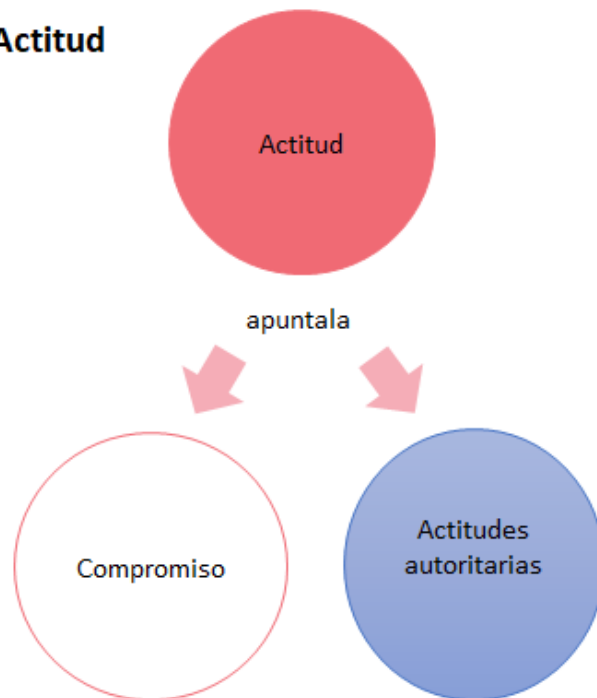
Explicando lo anterior, se puede afirmar que el elemento cognitivo con el que estuvo relacionada esta subcategoría fue la acción de discutir. Así como en la sola expresión de los aprendizajes previos, estuvo de por medio el diálogo, lo mismo sucedió con su utilización.

Actitud.

Los apuntes integrados en esta esfera son aquellos que se basaron en la actitud que los y las estudiantes tenían hacia la actividad de elaborar un cortometraje

y que, a la vez, eran necesarios para que el proceso de aprendizaje fluyera de mejor manera. También generaban otros dos elementos (figura 12):

Figura 12. Actitud



Fuente: elaboración propia

a. Compromiso.

Fue notorio que los y las niñas se interesaban por realizar una actividad cinematográfica porque se encontraban de por medio varios de sus intereses y ejercitaban su creatividad, pero también fue mostrándose cierta responsabilidad y empeño a partir del disfrute que les causaba hacer un cortometraje.

La primera subcategoría con la que se vinculó este elemento, fue el gusto o interés por realizar el proyecto. Al ser una actividad que se ligaba con sus intereses, inmediatamente, era algo que les causaba gozo hacer, pero también querían que los resultados fueran lo más parecido a lo que tenía que ver con ellos, a las historias propias de su edad.

Es notorio que D está concentrado en otra cosa que no es el proyecto, pero al estar cerca y escuchar el diálogo que se está construyendo, se interesa por él.

D: “¿Qué dice?”.

P: (lee lo último que se ha escrito).

D: “Nada más sugiero que no parezca telenovela. Sólo eso”.

(Video 4, 23 de mayo de 2017).

Otra subcategoría con la que se relacionó el compromiso fue el control introyectado. Más adelante se mencionará la categoría que abarca aquellos elementos que fungieron el papel de obstáculos ante los cuales, el grupo hacía resistencia para poder lograr la construcción del cortometraje.

Dentro del ambiente de trabajo en el que se encontraban realizando el proyecto, existían límites, los cuales también se incluían en los correspondientes al aula. Entonces, cuando alguien los rompía y eso impedía que continuaran con su labor, sentían cierta molestia por no poder seguir realizando su quehacer sin ser interrumpidos o interrumpidas. Un ejemplo de esto fue cuando una estudiante se molesta porque un compañero interrumpe su trabajo y, entonces, pide que les muestren la grabación a los papás de él para que tenga una consecuencia.

El libre albedrío también se involucró cuando se notaba que el grupo estaba comprometido con lograr un cortometraje. Lo que los y las inclinaba a decidir continuar cuando se sentían cansados o desmotivados, era la relación de lo que les interesaba con el límite de tiempo con el que contaban para poder concluirlo.

C: “Necesito un break”.

P: “¿Cuál break?”.

C: “Ya lo hicimos bien. Tú dijiste”.

P: “Sí, vamos con lo que sigue”.

C: “Break”.

P: “No podemos tomar break porque ahorita les toca educación física y después se van a ir a Inglés”.

C: (Toma un vaso de agua mientras reflexiona, lo termina y deja en su lugar. Se coloca en posición para la grabación de la siguiente escena) “Ya”.

(Video 5, 19 de junio de 2017).

b. Gusto e interés por realizar el proyecto: concentración.

Al ser el proyecto un ejercicio lúdico y que los y las niñas podían controlar en su mayoría, se convirtió en una actividad que les agradaba e interesaba y, por lo tanto, querían realizarla el mayor tiempo escolar posible. En una ocasión en la que se terminó el tiempo de la sesión del proyecto, era hora de que tomaran su refrigerio ante lo que una niña puso resistencia y pedía que si después de eso, podían continuar con la construcción del cortometraje.

Se lograba que el grupo se interesara en la actividad y para poder realizar lo que ésta exigía, era necesario hacer revisiones relacionadas con el tema que trataba, la prehistoria. Es decir, se lograban vincular el interés y el contexto de los y las estudiantes, con un contenido específico. Esto pudo verse cuando un niño expresaba el gusto que le daba poder plasmar sus ideas en una imagen relacionada con la prehistoria.

Incluso, es notorio que preferían hacer lo referente al cortometraje, en vez de cualquier otra distracción. En una ocasión, uno de los participantes, se queda solo haciendo el proyecto, la investigadora está atendiendo una tarea con otro grupo de estudiantes mientras que otro de sus compañeros, que era quien lo acompañaba, tuvo que atender otro asunto, entonces, el primer niño se concentró en elegir qué tono de color quedaba mejor para el dibujo que hacía, a pesar de que, como se aprecia en el video, había bastante distractores.

Entonces, habiendo explicado lo anterior, la más importante subcategoría con la que se relacionó el gusto por realizar el proyecto, fue la actividad artística/creativa. Podía notarse el gusto por realizar el cortometraje, en la acción de iniciar las actividades propias de este, que eran iniciadas sin que hubiera una indicación de por medio. El grupo sabía que días y en qué horario generalmente se trabajaba en eso. Cuando este periodo de tiempo iniciaba, se colocaban inmediatamente.

C se instala en la mesa de trabajo porque acaba de iniciar el tiempo que se le dedica al proyecto. No hay nada que lo fuerce a comenzar, sin embargo, él de inmediato comienza a colorear.

(Diario de campo - 30 noviembre 2016).

En algunos momentos, sólo algunos y algunas niñas trabajan en el proyecto porque el resto se ubicaba en otras clases. No siempre se lograba que todos y todas se concentraran al mismo tiempo, pero cuando los y las ausentes llegaban de algún ejercicio fuera del aula, se incluían inmediatamente a lo propio del cortometraje, como cuando un estudiante llegó a la mesa de trabajo después de terminar con una clase y se incluyó inmediatamente en una conversación propia del proyecto, sin que ninguna autoridad se lo pidiera.

La apertura al diálogo fue otro elemento con el que se relacionó el interés por realizar el proyecto. Como se mencionó anteriormente, el grupo se ubicaba constantemente en apertura al diálogo y éste no siempre se relacionaba directamente con las actividades propias de cortometraje, sino que podía ser un contexto en el que se incrustaba su quehacer y eso lo disfrutaban.

C, S y D comienzan una conversación sobre qué está dibujando uno de ellos, luego revisan unas estampas, el color de la playera de un personaje.

C: “¿No quieren una estampita?”

D: “¿De qué color era su playera?”

C: “Cuida mucho la estampita”.

(D comienza a dibujar lo correspondiente al proyecto. C, S y D se concentran en el proyecto mientras continúan platicando de sus intereses).

(Video 3, 16 de febrero de 2016).

Era muy posible que nos encontráramos con este resultado relacionado con el disfrute de hacer actividades artísticas. Navarro (2012) nos había advertido en los resultados de investigación, que pudo revisar cómo los y las estudiantes que ella tuvo de cerca, fueron mostrando, poco a poco, un interés por aprender sobre arte.

6.2 Relación entre obstáculos, detonantes y apuntaladores del aprendizaje.

El proceso de elaboración del cortometraje se dividió en tres fases: 1) Lo artístico enfocado en lo empírico (preparación de la experiencia); 2) la construcción de la historia (elaboración del guion) y 3) el rodaje del cortometraje (plasmear lo imaginado).

Fue necesario marcar esta división debido a que las actividades que realizaban los y las estudiantes durante cada fase, eran diferentes, los procesos mentales y de socialización también y, por lo tanto, los procesos de aprendizaje estaban contextualizados de distinta manera.

En cada una de las tres etapas se contabilizaron los casos que se mostraron como obstaculizadores del aprendizaje (Obstáculos), aquellos que lo propiciaban (Detonantes) y aquellos que ayudaban a sostenerlo (Apuntaladores). A continuación, se describen esas etapas en función de estas tres grandes categorías.

6.2.1 Primera etapa: Lo artístico enfocado en lo empírico.

Esta etapa del proyecto fue la primera que los y las estudiantes del grupo participante decidieron realizar. Antes de dar comienzo a la elaboración del cortometraje, pensaron qué tipo de historia harían, pero sin centrarse en elaborarla detalladamente ni en especificar personajes. Inmediatamente comenzaron a realizar un escenario.

Las actividades propias de este primer momento se caracterizaron por lo empírico, es decir, utilizar los sentidos, principalmente el tacto. Específicamente, experimentaron con materiales, dibujaron, pintaron, observaron, manipularon herramientas tecnológicas y también iniciaron un desarrollo del diálogo. En total, se observaron 101 eventos en esta fase, que se revisaron de diferente manera dentro de las tres grandes categorías que resultaron al analizar la información: obstáculos, detonantes y apuntaladores y que se exponen a continuación:

a) Obstáculos.

Los obstáculos que se describieron en el análisis de la presente investigación, y ante los cuales el grupo de niños y niñas hicieron resistencia para poder llevar a cabo sus objetivos y los de la investigadora, se mostraron de distinta manera conforme se fueron implementando las tres etapas que conformaron la elaboración del cortometraje.

En total, se mostraron catorce eventos dentro de esta primera fase, en donde el más observado fue el relacionado con las actitudes autoritarias, presentándose con un cincuenta por ciento del total de situaciones. Generalmente, estos eventos se detonaban a partir de que se establecía un tipo de libertad o flexibilidad propias del proyecto, como la de expresarse, o moverse. Incluso también se observó a partir de la misma actividad artística o creativa.

El 35% de las situaciones observadas en la primera etapa, y que contenían obstáculos a los cuales enfrentarse, se centraron en la aceptación o rechazo de los productos que el grupo realizaba. Se presentó ante la realización de actividades artísticas o creativas y de manera individual.

Con el 14% del total de situaciones observadas dentro de esta fase del proyecto, se hizo notar la necesidad de aprobación, la cual también fue detonada en la mitad de los casos, por las actividades creativas, pero también fungió como detonante del diálogo y el establecimiento de acuerdos, en el otro 50% de situaciones.

Esto parece decirnos que al inicio del trabajo de campo, los participantes mostraban un desajuste en la lógica de realizar actividades escolares. No concebían fácilmente que no importaba mucho la estética de los resultados, sino que solamente estuvieran ligados al tema en el que se basó su trabajo y que contribuyeran a la elaboración de un producto cinematográfico final.

b) Detonantes.

Dentro de los elementos correspondientes a la categoría Detonantes de eventos en los que se ubicaban apuntaladores de lo cognitivo como parte de la primera fase, se observaron 44 momentos en total, de los que el 36% fue provocado por una actividad artística o creativa, lo cual se explica, principalmente, porque ese elemento fue colocado por la investigadora, a propósito de los objetivos del presente trabajo, en el cual se esperaba que esto ocurriera, pero lo que se procuró encontrar fue la forma de operar de la actividad artística creativa y cómo impulsar resultados positivos en procesos de aprendizaje.

Dentro del 36% de las ocasiones mencionadas con relación al ejercicio artístico o creativo, se ubica que en el 43% de éstas, generó gusto e interés por realizar una actividad relacionada con el tema involucrado y, por lo tanto, periodos de concentración.

La creación colectiva y la cooperación entre estudiantes, se mostró en un 18% de los eventos, es decir, ante la resolución de una actividad artística, se logró la ejecución o desarrollo de habilidades relacionadas con la interacción grupal.

El 12% de los eventos nos dice que lo artístico puede desembocar en la generación de cuestiones comunicativas como el diálogo, el debate o las discusiones. En esta misma cantidad, se mostraron eventos relacionados con los obstáculos a los que se hacían resistencia, específicamente el rechazo de los primeros productos realizados y la necesidad de aprobación por parte de las figuras de autoridad (aquellos niños que ostentaban liderazgos de tipo autoritario) de estos mismos, los cuales se mencionaron con más detalle en el apartado correspondiente

Cabe mencionar que las actividades artísticas o creativas no siempre se mostraron como detonadores de eventos de aprendizaje sino que también ocuparon el lugar de apuntaladores, principalmente ante la resistencia hacia los obstáculos o a consecuencia de la libertad de movimiento. Esto ocurrió en un 11% del total de eventos en los que lo creativo o artístico se enfocó en lo empírico. Revisando otro

detonante, el 25% de los eventos observados en la elaboración del escenario, mostraron a las TIC como principales reforzadoras de situaciones relacionadas con lo cognitivo, en donde, dentro de estos momentos, el 54% dio lugar a la apropiación de la tecnología, es decir, los y las estudiantes se acercaron a ella, la conocieron, manipularon y usaron para fines que les interesaban.

Cabe recordar que, en este primer momento de la elaboración del cortometraje, las herramientas tecnológicas, no estaban colocadas para que el grupo las usara, sino para llevar un registro del presente trabajo, pero al ver el interés de los niños y niñas en utilizarlas, no se les detuvo, sino que se decidió aprovechar estos momentos como insumos de la misma investigación.

El 45% de las ocasiones detonadas por lo tecnológico, dio pie a que el grupo se expresara de manera voluntaria, no necesariamente dirigiéndose a sus compañeros y compañeras, sino realizando acciones parecidas a monólogos ante los dispositivos.

Cuando se expresaban voluntariamente hacia los y las demás dentro de estos eventos, estaba presente la resolución de problemas que se detonó también por estas herramientas técnicas, mostrándose en un 36%, mientras que el aprendizaje horizontal, otro elemento que se observó a través de la expresión ante el grupo, se observó en un dieciocho por ciento.

Una última característica del diálogo entre los y las estudiantes, fue que se presentó de manera más marcada cuando la facilitadora del proyecto no se encontraba cerca. La integración de los intereses o contexto de los niños y niñas, como detonadora de eventos en los que tuvieron lugar procesos de aprendizaje, se ubicó en un 16% del total de situaciones ubicadas en la primera etapa, del cual, en el total de los momentos hubo una relación con la apropiación de la tecnología.

Expresarse en forma de monólogo hacia la cámara o el celular y dialogar con el grupo también se volvió a detonar por la apropiación de la tecnología, lo cual sucedió en un 42% de las observaciones. En 28% de las observaciones se detectó que se provocaron cuestiones interdisciplinarias, en donde se observaban momentos en los que los y las estudiantes podían manipular información de más de una asignatura, además del tema en el que se centró el cortometraje.

El descubrimiento de habilidades relacionadas con lo escolar fue apuntalado por la integración de los intereses, en un 14%. Lo mismo sucedió con la libertad de movimiento y la atención a los detalles que caracterizaban el ambiente de trabajo.

El libre albedrío fungió como detonante en el 9% de los casos, en los que el hacer artístico se enfocó en lo empírico y en donde la totalidad se dividió en cuatro elementos observados en la misma medida. El primero fue la toma de decisiones en donde el grupo, para tener soluciones y crear productos, fue desarrollando esta capacidad. El segundo fueron las creaciones colectivas en las que el grupo cooperaba para obtener un mismo resultado a través de la creatividad. El tercer elemento detonador fue el gusto por realizar una actividad escolar, mientras que el último fue la discusión o el debate.

La flexibilidad ante el trabajo grupal fue un detonante que se observó en un 4% del total de momentos concentrados en lo artístico con relación a lo empírico, en donde se observaron dos causas. Una fue la atención a prioridades en la que los y las estudiantes desarrollaban la capacidad de decidir cuáles de sus actividades escolares resolver primero, de tal manera que todas llegaran a buen término. La segunda fue la libertad de expresión, principalmente utilizada para comunicar cómo se sentían.

La apertura a cualquier tipo de diálogo ocupó el mismo porcentaje de situaciones observadas, que el detonante descrito en el párrafo anterior. En la totalidad de eventos a los que dio lugar dentro de la concentración de actividades destinadas a lo empírico, se ubicó el gusto o interés por realizar la actividad.

Con un dos por ciento del total de eventos enfocados en lo empírico, la libertad de movimiento y ubicación se observó como detonante, la cual dio lugar a dos elementos por igual: por un lado, se enfrentó a actitudes autoritarias por parte de los y las mismas estudiantes, y por el otro, les llevó a la resolución de problemas.

c) Apuntaladores.

Así como se detectaron los detonadores de eventos en los que se favorecía al aprendizaje se observaron de manera distinta durante las tres etapas del cortometraje, lo mismo sucedió con los apuntaladores de lo cognitivo, a los que les dieron lugar los anteriores. Se presentaron 43 momentos en total, dentro de la primera fase, la referente a lo empírico.

Uno de los detonadores más ubicados fue la resolución de problemas y toma de decisiones con el 20% del total de situaciones dentro de esta etapa, es decir, que el elemento que más apoyó a generar conocimiento durante la etapa de conocimiento y manipulación de materiales del cortometraje, fue que el grupo solucionará las situaciones difíciles a las que se enfrentaba.

El mismo porcentaje lo ocupó el gusto o interés por realizar el proyecto, el cual se reflejó en los periodos de atención que se manifestaron y en los comentarios que los y las estudiantes realizaban con relación a ello. Casi en la misma cantidad de eventos se colocó la expresión, con un 18% del total de situaciones ubicadas en esta etapa, es decir, que los niños y niñas lograban manifestar sus opiniones, ideas o sentires más fácilmente a partir de poner en práctica la acción creadora.

En 11% de los casos, se mostró el diálogo en forma de discusiones o debates, lo cual indica que el resolver lo creativo les llevaba a poder hablar sobre su postura y defenderla.

7% de los eventos de esta etapa se ocupó por creaciones colectivas, es decir, que en estas situaciones se resolvía lo artístico a través de un ejercicio colaborativo. El mismo porcentaje fue para el aprendizaje horizontal, lo cual parece indicar que las acciones artísticas centradas en lo empírico, lograron encauzar hacia un ambiente de aprendizaje entre iguales.

Con el 4% de las ocasiones que contaron con apuntaladores del aprendizaje correspondientes a esta etapa, se observó el trabajo cooperativo, que no era

necesariamente una creación colectiva, sino que se centraba en una división de tareas para lograr algo específico.

Hacer comentarios o dialogar sobre los aprendizajes previos que los y las niñas tenían sobre el tema en el que basaron el cortometraje, fue un apunador del aprendizaje que apareció en un dos por ciento del total de eventos correspondientes a esta primera etapa del proyecto.

En la misma medida, se ubicaron momentos en los que el grupo relacionaba lo que hacía durante la elaboración del cortometraje con sus intereses o su contexto.

El mismo porcentaje fue para el descubrimiento de habilidades que la escuela les exigía. Tal parece que el iniciar una actividad creativa enfocada en lo empírico, desemboca, en algunos casos, a descubrir que se pueden hacer otras cosas que no se habían hecho antes.

6.2.2 Segunda etapa: Construir una historia.

En esta segunda etapa de la elaboración del cortometraje, lo que el grupo de estudiantes participantes de la investigación desarrolló, fue la historia y personajes sobre los que se basó el producto cinematográfico.

Para llevarla a cabo, los niños y niñas fueron aportando ideas entre todos, de acuerdo a los conocimientos con los que contaban y revisiones que hicieron sobre el tema. La historia resultante, decidieron acomodarla en escenas en las que plasmaron los diálogos y describieron a los personajes.

Se observaron veinte eventos, en total, dentro de esta fase.

a) Obstáculos.

Dentro de esta etapa sólo se observó un obstáculo dentro de un mismo evento, actitudes autoritarias, el cual fue detonado por enfrentar la flexibilidad ante el trabajo

grupales, lo cual parece indicar que en esta fase, los y las niñas, aún sentían que debía haber un control menos flexible ante las diferentes libertades que caracterizaban a la elaboración del cortometraje, y ellos lo expresaban al mismo tiempo que intentaban hacer algo al respecto, pero también, hay que recalcar el hecho de que se presentó en menor medida que en la primera etapa, lo cual puede interpretarse como que ya se habían familiarizado un poco con el proceso creativo y se encontraban más cómodos realizando una actividad escolar que era muy parecida a lo que realizaban cotidianamente, escribir.

b) Detonantes.

Dentro de estas actividades, se ubicaron diez momentos, en total, que se relacionaron con los detonantes. El que más se mostró, nuevamente fue la actividad artística o creativa observándose en un 60% de los casos. Como se explicó en la primera etapa, fue el principal elemento que se colocó con toda la intención de acuerdo a los alcances del presente trabajo.

De los puntos que este detonante causó, el 66 % se enfocó en el diálogo entre los y las integrantes del grupo, el cual desembocó en la resolución de problemas, relacionar sus intereses con el proyecto y eventos en donde se observaba un aprendizaje horizontal.

El 16% de estas situaciones causadas por la actividad artística, desembocó en el gusto por realizar la actividad, mientras que en el mismo porcentaje, se ubicó la creatividad de manera resaltada y, finalmente, la libertad de expresión también tuvo lugar con la misma cantidad de eventos presentados.

Con el 20% de momentos observados, la libertad de movimiento y ubicación detonó eventos en los que los apuntes de lo cognitivo tuvieron lugar mientras se construía la historia.

Esta libertad causó dos detonantes por igual. Por un lado, se ubicó la apropiación de la tecnología que, en esta etapa aún no estaba enfocada en rodar el cortometraje, sino que tenían acceso a ella porque se encontraba cerca debido a la recogida de datos propia del presente trabajo.

El otro detonante ocasionado fue la toma de decisiones, es decir, que a partir de que los niños y las niñas se sentían libres de moverse o ubicarse en el lugar que les pareciera mejor, incluso estar o no en la elaboración del cortometraje durante determinada sesión, les llevó a poder decidir cómo resolver lo correspondiente al proyecto, con mayor flexibilidad.

El libre albedrío se observó como detonante en un 10% de los eventos en los que se ubicaban detonantes del aprendizaje y que correspondieron a la etapa de la construcción de la historia. En el total de los casos relacionados con este detonante, esta libertad hizo que el grupo se enfocara en lo creativo. En el mismo porcentaje que el detonante anterior, se ubicó la flexibilidad ante el trabajo grupal que dentro de esta etapa, mostró actitudes autoritarias.

c) Apuntaladores.

Los elementos que fungieron como reforzadores de procesos de aprendizaje dentro de la segunda etapa de la elaboración del cortometraje, fueron nueve en total y se presentaron de la siguiente manera:

Con el 22% de situaciones observadas, las discusiones y los debates se volvieron a presentar durante la construcción de la historia, en la mayoría de los casos, lo cual se comprende a partir de que los y las estudiantes se ubicaron en parejas o en grupos al momento de pensar la historia, elaborar los diálogos, detallar a los personajes y ordenar las escenas.

La misma cantidad de situaciones que se hizo notar el anterior reforzador, fue para la resolución de problemas. Nuevamente se observa en el mayor número de momentos en los que se apuntala el aprendizaje.

Las situaciones difíciles a resolver se relacionaron con establecer los momentos de la historia, ubicar la información con la que contaban en la escena adecuada, detallar los personajes, de tal manera que se caracterizaran como prehistóricos, pero que al mismo tiempo reflejaran la personalidad de los y las estudiantes y, finalmente, el incluir efectos que se logaran con los materiales a los que tenían acceso.

El aprendizaje horizontal se observó en un 11% del total de ocasiones en las que se apuntalaba lo cognitivo mientras se llevaba a cabo la segunda etapa de la elaboración del cortometraje, lo cual sucedió en la misma medida para los aprendizajes previos, que utilizaban los niños y niñas en pro de plasmar una narración basada en la Prehistoria.

La capacidad de relacionar la segunda etapa de su producto cinematográfico con sus intereses ocupó el mismo número de momentos observados que los dos anteriores., lo cual ocurrió de igual forma para la demostración del compromiso que generaba en ellos el proyecto, y para el gusto e interés que sentían al elaborarlo.

6.2.3 Tercera etapa: Rodar el cortometraje.

En esta última etapa de la elaboración del cortometraje, el grupo de niños y niñas que colaboraron con esta investigación, se centraron en ocupar las TIC como principal herramienta para lograr sus objetivos, las cuales, en esta fase, sí estaban destinadas a ser usadas de esa forma, es decir que, a las etapas anteriores que fueron utilizadas para grabar este trabajo, se les sumaron otras para que se usaron específicamente por el grupo de participantes.

Del mismo modo ocurrió con la actuación, la cual fue integrada para poder dar vida a los personajes y a la historia, así como la dirección de escena para poder llevar a buen término el rodaje. Se ubicaron, en total, catorce momentos relacionados con esta tercera fase de la elaboración del cortometraje.

a) Obstáculos.

Al igual que en la etapa anterior, las actitudes autoritarias fueron el único obstáculo observado dentro de los eventos analizados, que se mostró en tres ocasiones, lo cual nos dice que los miedos a que sus productos fueran aprobados o rechazados por sus iguales o por alguna autoridad se fueron eliminando conforme se fueron acostumbrando a realizar una actividad escolar que no exigía alguna estética específica.

El 66% de los momentos donde se colocaba lo autoritario, fue detonado por la resolución de problemas, es decir, que ante los conflictos que el rodaje trajo consigo, los niños y niñas trataban de resolverlos procurando imponer su postura u opinión, principalmente desde la dirección del cortometraje.

El hecho de que siguiera presente este obstáculo, nos sugiere que no existía una evolución que encaminara a que dejaran de lado el control al que estaban acostumbrados cuando realizaban actividades escolares, si no que esto aparecía conforme se enfrentaban a situaciones difíciles o se sentían frustrados, lo cual sucedió en varias ocasiones durante esta etapa, porque trataban de grabar lo mejor posible el cortometraje procurando alcanzar a mostrar cómo imaginaban la historia exactamente.

b) Detonantes.

Seis eventos, en total, se revisaron dentro de esta categoría y que pertenecieron al rodaje, de los cuales, el 33% de los momentos donde se ubicaron elementos que apuntalan al aprendizaje, fue detonado por la libertad de expresión que, a su vez, causaron dos reforzadores de lo cognitivo, por igual, 50% para uno y el mismo porcentaje para el otro. Por un lado, la resolución de problemas, es decir que lograban resolver situaciones difíciles durante las grabaciones gracias a que podían expresarse flexiblemente. Y el diálogo fue el otro, ya que expresarse con facilidad era una acción que rápidamente pudo llevarles a entablar una conversación, discusión o debate.

La libertad de movimiento y ubicación ocupó el 16% del total de eventos caracterizados por apuntaladores de lo cognitivo y ubicados durante el rodaje. Este elemento también encaminó al grupo hacia la resolución de problemas. En la misma cantidad de situaciones observadas, se colocó el libre albedrío, el cual dejó ver que los y las estudiantes optaban por el compromiso de realizar el cortometraje.

c) Apuntaladores.

Como parte de los elementos que se observaron y catalogaron como apuntaladores de procesos de aprendizaje, durante la tercera parte del cortometraje, se mostraron sólo cinco momentos en total, en donde se ubicó nuevamente la resolución de problemas como el más mostrado, reflejándose en un 60%.

Un 20% fue para las discusiones o debates que los y las estudiantes construyeron con base en la organización del rodaje, en el cual determinaron roles específicos como camarógrafo, director o directora, actores y actrices y ayudantes; revisaban los resultados que obtenían en cada sesión de grabación, se enfrentaban a situaciones difíciles como que los resultados no fueran lo que esperaban, algunos materiales no eran adecuados, etc.

Finalmente, con un 20% también, se mostró el compromiso por realizar el proyecto. Durante esta etapa, a pesar de que se frustraban constantemente por tener que repetir las grabaciones hasta que resultaran como ellos y ellas esperaban, tenían en mente concluir con el cortometraje, lo más cercano posible a lo que habían imaginado en un principio.

7. Conclusiones.

Partiendo de que la actual investigación surgió de la crítica hacia la educación tradicional que se ubica en gran parte de las escuelas mexicanas a nivel primaria, lo cual nos explican (Téllez, 2007; Bárcenas, 2007; Martinic y Villalta, 2015) y con lo que menciona Gómez (2010) al mostrar los obstáculos a los que se enfrenta la educación básica mexicana, como la falta de materiales, de conocimiento sobre los beneficios del arte, deficiencia de espacios adecuados, insuficiencia de docentes capacitados, entre otras. Este trabajo puede afirmar que para incluir en el currículo actividades relacionadas con lo artístico y lo creativo no sólo basta con tener la intención de modificar las maneras en que se pretende que los y las estudiantes se internen en procesos de aprendizaje alternativos, sino que esto se enfrenta a los moldes mentales previos de los niños y niñas cuya previa formación escolar les ha orientado a considerar que lo tradicional es lo confiable, lo válido y lo que está *bien*. Han internalizado tanto esa forma de aprendizaje, que cuando se trata de cambiar, ellos y ellas lo notan, sienten miedo y procuran encaminarse hacia lo anterior conocido, porque justo eso es lo que se les ha enseñado, de tal manera que incluso si disfrutan las nuevas experiencias, si estas se relacionan con lo que les interesa como niños y niñas, si les dan resultado, sienten que está *mal*.

Lo anterior no se reduce al trabajo directo con los y las niñas, también se observa que es una situación institucionalizada en la que las y los docentes están inmersos y que tienen el mismo sentir que los y las menores. A partir de esto, logran crear un ambiente de aprendizaje en donde comienzan a reproducir situaciones que obstaculizan la innovación.

Es posible que podamos decir que, antes de que lo artístico logre llevar a cabo sus beneficios para con el aprendizaje, lo primero que sucede es que se enfrenta a un currículum oculto. Esto fue señalado por la UNESCO (2010) cuando hizo una revisión de cómo lo institucional obstaculiza la implementación de la innovación educativa en las aulas.

En esta investigación, en particular, lo anterior se pudo ver cuando el grupo no podía

implementar una idea hasta tener el consentimiento de una autoridad, o afirmar que la mayoría de los productos que se realizaban eran negativos porque no cumplían con una estética específica o, la más recurrente, reproducir actitudes autoritarias para mantener el control que ayudaría a retornar a lo tradicional, lo tranquilo, lo silencioso.

Los teóricos encargados de lo artístico, como Eisner (2005), nos hablan de cómo los límites establecidos se van rompiendo conforme se va poniendo en práctica la creatividad que caracteriza a lo artístico. Esto hace conexión con lo sucedido en el inicio de la implementación de la elaboración del cortometraje: La descripción de este enfrentamiento entre maneras de abordar el aprendizaje, no significa que ahí se quede encasillada la intención de lo diferente, sino que justo su primera labor es la modificación paulatina de las circunstancias.

De acuerdo con lo recabado en la presente investigación, el primer momento o el inicio de un proyecto escolar alternativo fue donde se mostraron las manifestaciones del choque entre el método anterior y el nuevo, lo cual sucedió durante la etapa en donde se centró lo empírico que caracteriza a lo artístico, dejando mostrar el total de obstáculos a los que se enfrentaría la elaboración del cortometraje.

Según los resultados discutidos, después del primer momento en el que se ubica el enfrentamiento entre ambas maneras de abordar el aprendizaje, las dificultades son menores, principalmente en el tipo, pero no desaparecen del todo. Se notan menos cuando el método nuevo se asimila al anterior y parece que se retoman cuando pueden usarse en beneficio de los resultados que se quieren lograr, lo cual sugiere la última etapa de la elaboración del cortometraje, en el cual se valieron de actitudes autoritarias para lograr lo que se pretendía.

En el caso de este trabajo en donde se utilizó el cine como actividad artística, la segunda afirmación que se puede hacer respecto a la búsqueda de los beneficios que lo creativo trae consigo respecto a lo cognitivo es que pudieron verse y se ubicaron de distintas maneras y relacionándose entre sí en varias formas.

Recordemos que Vigotsky (2001) nos explica cómo dentro del ejercicio artístico se ubican elementos importantes que le dan lugar. Estos son, la acción creadora, lo

subjetivo (imaginación y emociones) y lo simbólico, lo cual se revisó en esta pesquisa de la siguiente manera:

Primeramente, pudo verse que lo cinematográfico exige que se realicen diferentes procesos para poder llegar a un mismo fin y lo importante de esto radica en que estos ejercicios, aunque son distintos, comparten un mismo eje, la acción creadora con relación a lo subjetivo y lo simbólico.

En concreto, durante el desarrollo del cortometraje, los y las estudiantes tuvieron que imaginar una historia a partir del tema que eligieron como base de su pequeña película, y plasmarla. A partir de esto, realizaron lo mismo, crear personajes y diálogos.

La acción creadora, durante este momento, estuvo manifiesta justo en la invención de sucesos, sus figuras y las conversaciones de éstas. Lo cual surgió de relacionar el tema base con cuestiones subjetivas de cada estudiante y que les llevó a simbolizar a través de lo literario.

Dewey (2004) afirma que para que se logren verdaderos procesos cognitivos, el individuo tiene que basar el proceso de aprendizaje en la experiencia. Sobre esto, se encontró en esta investigación que durante la preproducción se dio lugar a pensar y reflexionar sobre la creación de un escenario y el aspecto físico de los personajes que elaboraron durante el desarrollo. Aquí, la acción creadora partió de una posible historia y, nuevamente, la invención se sostuvo de lo subjetivo, pero en esta ocasión también se valió de conocer nuevas cosas a través de lo empírico, mientras que lo simbólico se reflejó en el dibujo.

Continuando con el ejercicio de simbolizar, en la producción, lo artístico no se caracterizó por la creación. Se estableció la actuación que fue el primer ejercicio simbólico de esta fase y en donde lo subjetivo se mostró a partir de brindar una personalidad específica a los personajes. La segunda actividad simbólica fue dirigir el rodaje, en donde se puso en juego el referente de obtener un resultado específico, pero también las características subjetivas propias del o la estudiante que ocupaba este rol.

Retomemos a Vigotsky (citado por Londoño, 2010), el teórico en el que se basa el Constructivismo social que nos habla de la importancia que tiene lo social en los procesos de aprendizaje. Sobre esto, el realizar un cortometraje mostró que el hacer cine posibilita desarrollar diferentes actividades que se vinculan directamente a lo social y sobre lo individual, a realizar distintos procesos mentales, pero que no dejan de estar conectados entre sí, que al ser relacionados con el currículo escolar, desencadenan ambientes de aprendizaje que se caracterizan de una manera particular.

Otro elemento importante dentro de un proceso de aprendizaje, son los intereses del individuo. De nuevo Vigotsky (citado por Limiñana, 2008) es quien lo menciona y en este trabajo se revisó que, de manera general, al ubicar deliberadamente y dentro de la implementación del hacer cinematográfico, situaciones que se cree que generan un contexto en pro de la construcción de conocimiento y de la creación principalmente, los dos elementos imprescindibles que van a estar procurando que esto se sostenga, serán la misma actividad artística o creativa como referente y las TIC que se describen como del interés del grupo de participantes.

Más allá de las libertades que se establecieron en la zona de trabajo, se notó que estos dos detonadores, de los cuales sólo el ejercicio creador fue puesto con toda intención, fueron los principales en colocar al grupo en el deseado ambiente de aprendizaje, además de ser dos elementos que podían notarse como distintos a la vida escolar cotidiana en los que podían, ellos y ellas, dirigir los procesos y los resultados en medio de un contexto que era de su interés.

Posiblemente estos dos elementos descritos como parte de lo novedoso fueron los que apuntalaron el rompimiento con lo tradicional, mientras que las libertades fueron elementos que fungieron como apoyo a estos dos ejes sobre los que giraron los detonantes en general, y que durante los tres momentos de la elaboración del cortometraje, siempre les acompañaron.

Cabe mencionar también, que los resultados mostraron que esta perspectiva general de los detonantes descrita en los párrafos anteriores, si se divide en las tres etapas de la elaboración del cortometraje, se muestra de forma distinta.

Durante el primer momento, en donde se ubica el enfrentamiento entre las dos maneras de abordar el proceso de aprendizaje, la nueva y la tradicional, y que el origen de las actividades se centran en el descubrimiento a través de lo empírico, sucede lo mismo que en la perspectiva general, los dos apuntaladores siguen siendo la actividad creadora y las TIC, pero cuando se pasa a la segunda etapa, la creación literaria, el principal detonante continúa siendo lo artístico, pero el segundo más notorio es la libertad de movimiento y ubicación, la cual está relacionada con que ellos y ellas estaban al pendiente del buen registro de los datos correspondientes a la investigación, lo cual sugiere que posiblemente necesitaban de periodos de descanso durante la redacción del texto.

Es importante recordar a Mühl (2008) quien nos explica la importancia de la libertad dentro de procesos de aprendizaje apuntalados por lo artístico, lo cual, en esta investigación se mostró de diferentes maneras, una de las más importantes fue a través del detonante más notorio que muestran los resultados sobre la tercer etapa: la libertad de expresión, lo cual sugiere que cuando el ejercicio artístico no consiste en poner en práctica lo creativo sino en la acción de simbolizar solamente, esto va a procurar que el ambiente de aprendizaje esté mediado principalmente por lo que los y las estudiantes expresen y se verá reflejado a través del diálogo, la discusión y el debate y estas maneras de comunicación se desarrollarán de tal manera que se podrá observar una evolución en ellas, además de que serán utilizadas para un fin específico, resolver situaciones difíciles para poder dar continuidad a la tarea de simbolizar y mostrar ese resultado, de la mejor manera.

Vigotsky (2001) también aborda la creatividad como acción que resuelve una situación y crea algo nuevo. Explica cómo la acción creadora da lugar a una catarsis, la cual provoca un disfrute y por lo tanto, concentración. Carretero (1997) menciona la importancia del lenguaje dentro de un proceso de aprendizaje.

Estos tres elementos pudieron verse en el presente trabajo de la siguiente manera:

Los apuntaladores de lo cognitivo, que no fueron provocados por la investigadora, sino que justo son lo que se buscaba encontrar en el presente trabajo, desde una perspectiva panorámica, se mostraron tres como los más importantes, la resolución de problemas y toma de decisiones, el gusto e interés por realizar una actividad

relacionada con el currículo, que a su vez generaba periodos de concentración importantes y, finalmente, la expresión y participación de los y las estudiantes.

Entonces podemos afirmar que el integrar una actividad artística enfocada en lo cinematográfico, al aula escolar, apoyará en el desarrollo de tres habilidades que encaminan al aprendizaje, resolver problemas, concentrarse y expresarse.

La resolución de problemas se pudo observar de dos maneras, en lo individual y en lo grupal, es decir, cuando se tenía que resolver una situación difícil y más de una persona se hacía responsable de eso, pero cuando un solo niño o niña se enfrentaba a lo mismo, también lograba resolverlo por sí mismo.

El gusto e interés siempre se vio reflejado en todos y todas las estudiantes, pero fue el único elemento de los tres que sólo recaía en lo individual. Podría decirse que entre las subjetividades que siempre estaban en conexión con lo social y lo contextual con lo individual, en donde había un ir y venir entre estas dos lugares, la concentración era una de las maneras en que se manifestaban los procesos mentales y emocionales que ocurrían en lo individual.

Vale la pena centrarnos un poco en el último apuntalador, porque a diferencia de los otros dos, la capacidad de expresarse se mostró de distintas maneras. Podemos decir que el hacer cine no sólo apuntala el desarrollo de simbolizar desde lo oral, sino que genera un desarrollo del lenguaje de diferentes formas.

La primera es el diálogo entre los y las participantes, el cual se ubica en todas las sesiones en distintas formas y con diferentes características. La primera de ellas es la horizontalidad, que se acentúa en ausencia de docentes en la actividad, la otra es el acuerdo generado a través del diálogo, seguido por la expresión de aprendizajes previos así como del descubrimiento de capacidades.

Delval (2000) explica la importancia de los aprendizajes previos dentro de los procesos de aprendizaje. En estos resultados revisados en los apuntaladores con relación a la expresión, los estudiantes externaron los aprendizajes previos de manera grupal y ponían en marcha un trabajo a partir de lo anterior, y se reflejaba a través de conversaciones.

Esto hizo que no hubiera necesidad de pedirles a los niños y niñas, que pensarán en los conocimientos previos respecto a ciertos asuntos. Lo que sugiere que, al momento de que ellos se enfrentan al problema de realizar una tarea nueva sobre un cierto tema, automáticamente los aprendizajes que tenían, les venían a la mente y los relacionaban con lo nuevo: una tarea grupal donde se vinculan estos saberes con los y las demás.

Algo parecido sucedió con el descubrimiento de capacidades que también fue expresado a través del diálogo y que se concentra en qué otras posibilidades es capaz de realizar un o una estudiante.

Se puede concluir, entonces, que la creación artística y cinematográfica, además de brindar diferentes posibilidades y límites dentro de la innovación, también logra que la persona creadora, pueda descubrirlos durante el proceso.

La última manera en la que se manifestó la expresión y la más importante de todas, fue la de discutir o debatir. Se presentó en mayor número de veces que las anteriores y durante los tres momentos del cortometraje. Esto nos dice que la actividad de producir cine, sin importar en qué momento de elaboración específicamente se encuentre el o la estudiante, podrá introducirse en el desarrollo de saber expresar sus ideas y argumentarlas ante un grupo determinado de personas.

Lo mismo sucede con el compromiso. Aunque fue un apuntalador que no se vio con tanta fuerza como los tres principales, se ubicó en los tres momentos de la elaboración del corto, lo cual nos muestra que una actividad escolar artística que se recargue principalmente en lo creativo y lo tecnológico para poder llegar a un resultado, relacionará distintos elementos entre sí, de manera que los y las estudiantes se interesarán a tal punto de sentirse comprometidos, no obligados, de obtener los resultados que esperan.

Lo anterior podría explicarse a partir de cómo se conecta lo creativo y lo tecnológico con ellos y ellas. Lo primero lo hace desde sus sentidos, emociones e imaginación, lo segundo desde sus intereses. Entonces, la práctica de lo cinematográfico apoya en la simbolización de estas subjetividades individuales, primero desde el lenguaje, lo

gráfico y lo escrito, lo conecta con un interés que es lo tecnológico y finalmente, el compromiso de tener un producto de cine, se incrementa porque se relaciona directamente con lo que ellos y ellas son y que el público, en general, podrá ver esa grabación.

Lo que se puede concluir de la división de los apuntaladores durante los tres momentos en los que se desarrolló el cortometraje es que los principales que se ubicaron durante la etapa en que lo artístico se recarga en lo empírico, siguen siendo los mismos que en la mirada general, la resolución de problemas y el gusto o interés por realizar una actividad escolar, lo que nos sugiere que no importa qué tantas actividades se realicen dentro de un proyecto cinematográfico, siempre se logrará que se desarrollen estos dos elementos, dar solución a situaciones difíciles e interesarse por el tema que enlaza lo curricular y lo cinematográfico, además de decirnos que la cuestión empírica y creativa de estos proyectos es la que procura lo anterior.

Algo similar ocurre con la segunda etapa de la elaboración del cortometraje, la resolución de problemas continúa presentándose, pero ahora el otro apuntalador importante son las discusiones y los debates, lo cual indica que la creación literaria, que se asimila un poco a las actividades escolares cotidianas hace que los y las estudiantes desarrollen la habilidad de expresar lo que opinan, defender su postura y argumentarla.

Para cerrar este apartado, podemos decir que el detonante más importante en la tercera etapa, vuelve a ser la resolución de problemas. Sobre esto podemos decir que el quehacer simbólico, más que el empírico y creativo correspondientes al hacer artístico, también apoya en la generación y desarrollo de la capacidad de resolver productos y dificultades. Y el hecho de que este reforzador del aprendizaje aparezca con tanta fuerza y durante todos los momentos de la elaboración del cortometraje, impulsa a decir que la principal conclusión de esta investigación es que el arte cinematográfico siempre impulsará los procesos de aprendizaje, desde la generación y desarrollo de la resolución de problemas.

Referencias.

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2009). *Libro Blanco del Programa Escuelas de Jornada Ampliada*. México: Secretaría de educación pública.
- Aguilar, K. (2010). *La trama escolar: discurso, enseñanza y práctica del teatro en una Escuela Primaria de Tiempo Completo* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Aldana, J. (2010). Arte y política. Entre propaganda y resistencia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 37(2),221-243. Recuperado el 11 de Marzo de 2021. ISSN: 0120-2456. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1271/127117211009>
- Alfonso-Benlliure, V. & Valadez Huizar, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (1),41-52. ISSN: 0185-6073. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2430/243033028005>
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Andreu, M. y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357. 179-202.
- Antolinez, R. (2007). *La educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri* (Tesis de doctorado) Pontificia Universidad Javeriana.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Ausbel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*, México: Trillas.
- Bárcenas, K. (2007). *La evaluación de la educación artística en la escuela primaria* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana León.
- Barco, J. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. *Praxis pedagógica*, 70. 71 - 77.
- Begley, S.(1996). *Your child's brain*, Nueva York: Newswek.
- Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*, Barcelona: Paidós.
- Bruner, M. (1999). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Cazal, L. (2019). *Pautas metodológicas y estratégicas para el mejoramiento sustentable de escuelas de nivel básico en Jalisco, México* (Tesis de maestría). Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente, México.

- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*, México: Progreso.
- Cchunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, México: Pearson.
- Contreras, A. (2009). *Arte y Cultura. Programa Escuelas de Tiempo Completo en el D.F.*, México: Palabra en vuelo S.A. de C.V.
- Dalbosco, C. (2008). Teoría interaccionista de la acción en educación. En Dalbosco, C., Mühl y Eldon, *Filosofía e pedagogía* (pp. 205-232), Brasil: Autores asociados.
- De Puig, I. (2015). GrupIREF: pensar con el cine. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 47(86),175-180. ISSN: 0120-8454. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5155/515551481008>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). “*Manual de investigación cualitativa, vol. III. Estrategias de investigación cualitativas*”. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Despins, J. (1991). *La música y el cerebro*, Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. (original impresa en 1916).
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz, A. (2014). El cortometraje: una alternativa educativa, *Pulso* (37), 191-207.
- Didier, A. (1993). *El cuerpo de la obra, entrar en creación*, México: Siglo XXI.
- Eisner, E. (2005). *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*, España: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Gómez, M. (2010). *La educación artística en los currículos escolares de preescolar y básica primaria* (Tesis de maestría). Fundación centro internacional de educación y Desarrollo humano, Colombia.
- González, M. (2014). Arte ¿según y para quién? *Revista de arte Ibero Nierika*, (6), 12-22
http://revistas.iberomexico.mx/arte/index.php?id_volumen=6
- González, R. y Fernando, L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, (3), 140-159.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1390/139012667013>

- Guardian y Fernández. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio - educativa*, Costa Rica: Coordinación educativa y cultural centroamericana y Agencia española de cooperación internacional.
- Hernández, R. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1989). *Azcapotzalco, cuaderno de información básica delegacional*, Aguascalientes, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020), Áreas geográficas, Azcapotzalco, Ciudad de México.
<https://sinegi.page.link/qkh7>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2001), *Cuaderno estadístico delegacional*. Azcapotzalco, Distrito Federal. Aguascalientes, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2007). *Sistema para la Consulta de los Cuadernos Estadísticos Delegacionales, Distrito Federal*, Edición 2007. México.
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem07/estatal/df/ced/index.htm>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Limñana, R. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: Creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (35), 39-43. ISSN: 0327-1471. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=185/18512511004>
- Londoño, E. (2010). Desentrañando la lógica interna del constructivismo social de Vigotsky. *Pensamiento, palabra y obra* (5), 76-89.
- Luna, R. (2008). *Educación musical en la escuela de tiempo completo* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Mario, C. (2007). *La experiencia educativa de Teatro La Fragua* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37 ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15501102>
- Martinic, S., Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII 28-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749003>
- Melo, M. y Hernández, R. (2014). El potencial de una enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Revista innovación educativa*, 14(66), 15-40.

- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* (5), 203-209.
- Navarro, A. (2012). *ABCD arte: programa de educación no formal a partir del arte: estudio de caso en el centro comunitario Santa Fé* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Núñez - Gómez, P. y Álvarez - Flores, M.(2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Cutillas-Navarro Estudios sobre educación* 30, 233-251.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 0. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004607>
- Paulus, L. y Dempster. (2016). *Transcribing audio and video data*, Londres: SAGE Publications Ltd
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*, México: Mc Graw Hill.
- Quiroga, P. (2019). Génesis, difusión y traducción de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (33), 203-227.
- Rascón, M. y Fernández, F. (2019). Narrativas audiovisuales sobre resiliencia y educación. *Innovación Educativa* 19 (80), 77-92.
- Read, H. (1995) *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós.
- Reforma Educativa. (26 de febrero de 2013). *Diario oficial de la federación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1),201-220. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70629509009>
- Romaguera, J. (1999). *El lenguaje cinematográfico*, España: Ediciones de la Torre.
- Román, J. (05 de octubre de 2020). *Languidecen escuelas de tiempo completo*. La jornada. recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/10/05/languidecen-escuelas-de-tiempo-completo-313.html>.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro*, México.
- Téllez, O. (2007). *Las cosas que no pueden enseñarse en la clase de música*, (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37319199005>
- UNESCO, IIP y SEP (2010). *Estudio de caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en México. Encuesta a Directores y Equipos Estatales*, Argentina.
- Vasilchis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Gedisa
- Valsiner, J. (2014) *The Montessori Method*, New Jersey: Transaction publishers.
- Vicent, L. (2016). El cine en la infancia: un medio educativo y transmisor de valores. *Revista educación y futuro*, 12, 109-119. Recuperado de: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/120819/EYFD_127.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vigotsky, L. (2001) *La imaginación y arte en la infancia*, México: Ediciones Coyoacán.
- Vigotsky, L. (2006), *Psicología del arte*, México: Paidós.
- Vigotsky, L. (2013) *Obras escogidas. IV Psicología infantil*. Visor.